

# TOTEM

Tidsskrift ved Religionsvidenskab,  
Institut for Kultur og Samfund, Aarhus Universitet  
Nummer 39, forår 2017  
© Tidsskriftet og forfatterne, 2017

## **Projektorienteret forløb**

*Praktik på Testrup Højskole*

Af stud. mag.  
Malik Christian Reimer Larsen

---

# Indhold

<b>1. Indledning.....</b>	<b>3</b>
<b>2. Præsentation af praktikken .....</b>	<b>4</b>
2.1 Præsentation af praktiksted .....	4
2.2 Aftalte arbejdsopgaver forud for praktikken.....	7
2.3 Aftalte arbejdsprocesser forud for praktikken .....	8
<b>3. Evaluering af praktikken .....</b>	<b>9</b>
3.1 Faktiske arbejdsopgaver under praktikken .....	10
3.2 Faktiske arbejdsprocesser under praktikken .....	12
3.3 Anvendte religionsvidenskabelige kompetencer .....	13
3.4 Anvendte almene humanistiske kompetencer.....	14
3.5 Anvendte personlige kompetencer.....	15
3.6 Udfordringer under praktikken og løsninger .....	16
3.7 Styrker og svagheder ved Religionsvidenskab i forhold til praktikken.....	17
3.8 Udbytte fra praktikken i forhold til Religionsvidenskab og senere jobs .....	22
<b>4. Konklusion .....</b>	<b>23</b>
<b>5. Litteraturliste .....</b>	<b>25</b>
<b>6. Bilag .....</b>	<b>27</b>
6.1 Praktikaftale .....	27
6.2 Elevskema .....	28
6.3 Mit eget ”skema” .....	28
6.4 Undervisningsplan for valgfaget Multikulturelle dilemmaer .....	29
6.5 Undervisningsplan for linjefagsforløbet Religionsfilosofi .....	33
6.6 Evalueringskommentarer fra eleverne i Multikulturelle dilemmaer.....	34

---

## 1. Indledning

I den offentlige debat har humaniorauddannelserne længe været i søgelyset, og er blandt andet blevet beskyldt for at være virkelighedsfjerne og uddanne dets kandidater til arbejdsløshed (for eksempel TV 2 24.09.2014). Jeg har forud for udfærdigelsen af nærværende opgave været i praktik, og vil på baggrund heraf reflektere over forholdet mellem den religionsvidenskabelige uddannelse og arbejdsmarkedet, som det er kommet til udtryk igennem mine erfaringer.

Opgavens empiri er tilvejebragt gennem et fem måneders langt praktikophold (fra begyndelsen af august 2015 til slutningen af december 2015) som højskolelærer ved Testrup Højskole syd for Aarhus. Praktikken bestod af en ”hele pakken”-oplevelse, hvor kernen var undervisningserfaring i to selvstændige fag, men derudover bestod pakken også af rollen som husgruppelærer for en boenhed, vagtaftener og -weekend, personale- og lærermøder, vikarundervisning, projektvejledning, arrangementer, skolefester og så videre.

På baggrund af ovenstående motivation har jeg formuleret følgende arbejdsspørgsmål til besvarelse:

I hvilken grad har den religionsvidenskabelige uddannelse ved Aarhus Universitet sat mig i stand til at varetage arbejdsopgaver og -processer på Testrup Højskole?

Selve opbygningen af opgaven følger en todelt struktur. Først vil jeg under tre delafsnit præsentere en karakteristik af mit praktiksted samt de arbejdsopgaver og -processer, som det inden afviklingen af praktikken var aftalt, jeg skulle løse og være en del af. Dernæst følger en evaluerende del bestående af otte delafsnit. Her vil de første to delafsnit beskrive hvilke arbejdsopgaver og -processer, jeg rent faktisk skulle løse og blev en del af. Herefter vil der være en analyse af de religionsvidenskabelige, alment humanistiske og personlige kompetencer, som jeg anvendte under praktikken. Til sidst vil jeg ud fra analysen af de anvendte kompetencer fra forskellige vinkler reflektere over på hvilke områder, Religionsvidenskab har forberedt mig på arbejdsmarkedet, og på hvilke områder jeg ikke har haft de tilstrækkelige redskaber.

Jeg vil derfor fra begyndelsen gøre opmærksom på, at der modsat en normal akademisk opgave først vil blive inddraget reel teori i sidste del af opgavens evaluerende del. Begrundelsen herfor er, at første del af opgaven – den beskrivende del

---

– kronologisk er formuleret som viden, der var til stede inden praktikopholdet, og derfor endnu ikke indeholdt en erfaringsbaseret viden, hvorfra en refleksion kunne springe. Jeg vil derimod i den sidste del af opgaven holde mine praktiske erfaringer op imod diverse artikler fra Magisterbladet samt op imod en række videnskabelige artikler om forskellige emner som for eksempel overkvalifikation blandt humanister og forholdet mellem fagspecifikke kompetencer og almene humanistiske kompetencer.

## **2. Præsentation af praktikken**

Under de følgende tre delafsnit vil jeg først præsentere en beskrivelse af mit praktiksted og dernæst en beskrivelse af de på forhånd aftalte arbejdsopgaver, som jeg skulle løse, og arbejdsprocesser, som jeg skulle indgå i.

### 2.1 Præsentation af praktiksted

Lad mig begynde med et kort oprids af praktikstedets lange historik. Testrup Højskole, der ligger cirka ti kilometer syd for Aarhus i den lille by Testrup, har fra sin begyndelse været en af de mest toneangivende højskoler i Danmark. Den blev grundlagt i 1866 og kan således fejre 150 års jubilæum senere i år. Den danske højskoletradition tilskrives som oftest den danske teolog og digter N.F.S. Grundtvig, og grundlæggerne af Testrup Højskole, teologerne Jens Nørregaard og Christoffer Bågø, var da også kraftigt inspirerede af Grundtvig – og kom endda i dennes hjem igennem mange år. Nørregaard og Bågø mødte hinanden på teologistudiet i København i 1850'erne, hvor de begge blev del af en studenterkreds, ”Lille Theologicum”, der senere skulle vise sig at afføde mange andre højskolegrundlæggere, -forstandere og -lærere. At højskolen kom til at ligge ved Aarhusøen skyldtes en række lokale bønder, der ønskede at skabe en modvægt til en anden højskole i Viby sydvest for Aarhus, og derfor bad Nørregaard om at oprette Testrup Højskole. Modsat højskolen i Viby, der havde fokus på tekniske kundskaber og en emancipatorisk klassekamp, skulle Testrup Højskole være et arnested for romantikkens dyder om åndelig vækkelse og folkelighed – selvfølgelig også set i lyset af nederlaget mod Preussen to år forinden. Som det var almindeligt for højskoler på denne tid, var skolen for mænd om vinteren og for kvinder om sommeren. Den første vinter havde skolen 21 elever, der boede på nærliggende gårde, men allerede ti år senere var det ved hjælp af udbygninger muligt selv at huse op mod 100 elever. I 1927 blev skolen opkøbt af Dansk Sygeplejeråd, der de næste godt 40 år drev den

---

som en sygeplejehøjskole. Herefter – og lige siden – har Testrup Højskole været en folkehøjskole for mænd og kvinder på samme tid.

Begyndelsen af 1980'erne var hårde år for højskolen, og den var på grund af mangelfuld ledelse og dårlig økonomi tæt på at måtte lukke. Det var derfor op ad bakke, da den nuværende forstander, Jørgen Carlsen, tiltrådte i 1986. Han kan således ligesom højskolen fejre jubilæum i år. Carlsen fik dog i løbet af nogle år vendt underskud til overskud og trivsel, og er i dag uløseligt forbundet med skolens gode ry.

Skolen udbyder fem mulige linjefag, hvoraf eleverne tilknyttede én: Musik, teater, kunst, skriv eller filosofi. Skrivelinjen har i flere år haft klart flest elever (under min praktik over 40), mens filosofilinjen begyndte efteråret 2015 med 18 og endte med 13 elever. Forårsholdet 2016 forventes dog at blive omkring dobbelt så stort for filosofilinjen med 29 tilmeldte. Linjerne suppleres derefter med to til tre valgfag (for ugeskema se Bilag 6.2). Ud over fagtimerne forventes eleverne at deltage i forskellige ugentlige arrangementer kaldet ”fællestimer”, hvor enten skolens personale eller udefrakommende afholder foredrag eller andre arrangementer. Derudover findes der et hav af frivillige udvalg og arrangementer på skolens eller elevernes eget initiativ.

Skolens personalestab består af cirka 35 ansatte, hvoraf flere end 20 er undervisere. Derudover findes der kontoransatte, pedeller, køkkenpersonale og oldfruer. Langt størstedelen af underviserne har en akademisk baggrund – typisk cand.mag. – eller har anden uddannelse som for eksempel Forfatterskolen i København eller musikkonservatorier. Det er desuden interessant at bemærke, at alle undervisere på filosofilinjen – der tæller forstander Jørgen Carlsen, viceforstander Simon Axø og lærer Frank Bech Lassen – er idéhistorikere. Det er mit indtryk, at medarbejderne yder en kompetent og engageret indsats.

Økonomisk står Testrup Højskole på to lige stærke ben: Statstilskud og elevernes betaling udgør hver især halvdelen af budgettet. De nye besparelser på uddannelsesområdet rammer derfor også højskolerne hårdt, da de over de næste fire år får otte procent mindre i statsstøtte – svarende til én million kroner på Testrup Højskole. Derudover er det dog en højskole med sund økonomi på grund af mange år med mange elever. Under min praktik var der 108 elever, hvilket var næsten fyldt op, og i foråret 2016 er der 128 tilmeldte, hvilket har betydet, at skolen har måtte leje et ekstra hus i Testrup by og derudover udnytte absolut alle værelser på hele skolen for at efterkom-

---

me den store efterspørgsel. Efterspørgsel skaber altså et (luksus)problem med pladsmangel.

Skolen har et godt forhold til sit nærområde, og er uden tvivl et kulturelt centrum. Den er det dog formodentligt ikke i samme grad som mange andre højskoler, da lokalområdet omkring Testrup i højere grad end andre steder – for eksempel i Sønder- eller Vestjylland – også har adgang til en storby som Aarhus. Ved arrangementer, der var åbne for andre end skolens elever, kom der typisk mellem ti og 40 udefra. Skolens nærmeste naboer omtaltes desuden ved fornavn, hvilket kunne indikere et forholdsvist tæt forhold mellem skolen og dets omgivelser.

For at illustrere praktikstedets visioner og selvforståede formål vil jeg gribe fat i en række eksplicite udsagn, jeg har bidt mærke i under min praktik. Testrup Højskole bruger undertitlen ”Det frie akademi”, der med deres egne ord skal forstås på følgende måde: “Med det ”akademiske” vil vi understrege, at vi tager fagene alvorligt og stræber mod indsigt og fordybelse. Det ”frie” skal til gengæld understrege, at der ikke er nogen adgangs begrænsning (...)” (Testrup Højskole I). Forstander Jørgen Carlsen havde desuden et motto, der lød: ”Vi skal lave *god højskole*”. God højskole kan være mange ting, men idéen om tvillingebegreberne ”faglighed og hjemlighed” var væsentlig. Fagligheden består naturligvis i undervisning på et højt og kvalificeret niveau, og hjemligheden i anerkendelsen af, at eleverne rent faktisk bor på skolen under opholdet, og derfor også skal føle sig til rette i de fysiske og sociale omgivelser. På højskolens hjemmeside beskriver de selv deres bredere samfundsmæssige formål på følgende måde:

”Testrup Højskole er et folkeligt akademi, der tilstræber at videreføre den grundtvigske højskoletradition på en moderne tids betingelser. (...) Formålet med højskolen er at understøtte udviklingen af det enkelte menneskes livsmuligheder – eksistentielt, fagligt og som ansvarlig borger i et demokratisk samfund” (Testrup Højskole II).

Man kan opsummere deres vision som ønsket om at skabe mennesker, der har taget stilling til og er bevidste om sig selv og det samfund, de lever i.

Fagligheden er altså i fokus, og med en skrivelinje (også kaldet forfatterlinje) samt en filosofilinje tegner skolen en tydelig profil af et sted, hvor det intellektuelle dyrkes. Mit indtryk er, at de fleste elever kommer fra familier i den øvre middel-

---

klasse og forventer at skulle tage en – for manges vedkommende humanistisk – videregående uddannelse kort tid efter opholdet på højskolen. Det er desuden interessant at bemærke, at en del af eleverne har familiemedlemmer (søskende, forældre, bedsteforældre etc.), der er tidligere elever på skolen. Personer med tilknytning til højskolen indgår i et ressourcestærkt netværk med Testrup Højskole som fællesnævner, og det synes til tider at forme en betydelig del af deres identitet.

Testrup Højskole er altså et sted med mange gamle og stolte traditioner; en prestigefyldt og ressourcestærk højskole i økonomisk trivsel; en arbejdsplads for et dygtigt og engageret personale. Det er på en lang række områder et sted med overskud, men selvfølgelig også med udfordringer i form af generelle besparelser på uddannelsesområdet.

## **2.2 Aftalte arbejdsopgaver forud for praktikken**

Som det fremgår af praktikaftalen (se Bilag 6.1), var det fra begyndelsen aftalen, at formålet var en praktik som højskolelærer og ikke kun underviser – en praktik i både ”faglighed og hjemlighed”, om man vil. Under dén skelnen kan man identificere fem arbejdsopgaver ud fra den vedlagte praktikaftale: (1) Underviser i valgfaget Multikulturelle dilemmaer, (2) tilknytning til filosofilinjen, (3) foredragsholder ved to fællestimer, (4) vejleder i den afsluttende projektperiode på filosofilinjen og (5) tilknyttet lærer for en husgruppe/boenhed. De første fire kan tænkes under overskriften ”faglighed”, mens den sidste knytter sig til ”hjemlighed”.

Hovedvægten af første del – fagligheden i form af underviserrollen – skulle udgøres af valgfaget Multikulturelle dilemmaer, der bestod af én lektion af 1,5 times varighed to gange om ugen (se Bilag 6.2 og Bilag 6.3) i i alt 12 uger, det vil sige 36 klokketimers undervisning fordelt på 24 undervisningsgange (for en specificeret oversigt over undervisningsgangene se Bilag 6.4). At faget netop kom til at handle om kulturmøder skyldtes, at jeg forud for det første møde (”jobinterviewet”) med praktikstedet blev bedt om at udforme en skitse til et fag, der kunne berøre emner i brudfladen mellem religion og politik. Da jeg forholdsvis kort forinden i mit bachelorprojekt havde arbejdet med – og interesseret mig for – minoritetspolitik, var det oplagt at lægge op til et fag om kulturmøder. Faget havde derudover den fordel, at det med sin aktualitet kunne overtage et tomrum fra et andet politisk aktualitetsfag, Brændpunkt, der netop udgik samme semester. Udformningen af en undervisningsplan og selve afviklingen af undervisningen blev fuldt ud langt i hænderne på mig. Min strategi for løsningen af

---

denne arbejdsopgave var at trække på den viden om teorier og cases, jeg kendte fra mit studium, og desuden være ekstra opmærksom på den offentlige debat i tv og aviser.

Inden jeg forlod højskolen efter det første møde, havde jeg fået tildelt praktikpladsen, og det første udkast til praktikaftalen var udformet. Her blev det beskrevet, at jeg udover valgfaget ville blive tilknyttet højskolens filosofilinje på en endnu uspecificeret måde. Ved et efterfølgende møde – inden selve praktikken – lagde min kontaktperson Simon Axø, der som sagt er viceforstander og underviser på filosofilinjen, op til, at jeg skulle afholde et linjefagsforløb på filosofilinjen på tre uger. Afviklingen af et sådant forløb ville være lektioner af tre timers varighed tre gange om ugen i tre uger svarende til 27 klokketimers undervisning fordelt på ni undervisningsgange (for en specificeret oversigt over undervisningsgangene se Bilag 6.5). At tilknytningen til filosofilinjen skulle bestå af et selvstændigt forløb nåede aldrig at blive skrevet ind i praktikaftalen, men var inden praktikken en del af den mundtlige aftale.

Som tidligere nævnt er der hver uge fastlagt tre fællestimer, hvor skolens personale, elever eller udefrakommende afholder foredrag eller arrangementer. I løbet af semestret skulle jeg afholde sådanne to fællestimer af hver 1,5 times varighed om et for mig valgfrit emne.

Som en fast tradition afsluttes hvert højskolehold med et to til tre ugers langt afslutningsprojekt, hvor eleverne udelukkende har undervisning på linjefagene og dermed får lov til at fordybe sig i individuelle projekter. Under denne fase skulle jeg ligeledes indgå som vejleder for de elever på filosofilinjen, der valgte at arbejde med religionsrelaterede emner. Hvad det nærmere ville indebære, vidste jeg ikke på forhånd.

Mit ønske om at afprøve jobbet som højskolelærer og ikke bare underviser betød også, at jeg skulle indgå i kostskolearbejdet – det vil sige hverdagslivet på skolen – og dermed også delte et ansvar for anden del af mottoet omkring ”faglighed og hjemlighed”. Her blev det aftalt, at jeg skulle være husgruppelærer for en boenhed sammen med en anden underviser. Denne *arbejdsopgave* vælger jeg at tolke som en *arbejdsproces*, hvorfor den fremadrettet i opgaven udelukkende vil blive beskrevet under arbejdsprocesser.

### **2.3 Aftalte arbejdsprocesser forud for praktikken**

Hvad angår de på forhånd aftalte arbejdsprocesser, afslører praktikaftalen ikke meget. Det var min klare intension – og desuden en del af den mundtlige aftale – at jeg skulle

---



være en del af dagligdagen på praktikstedet, og jeg forventede at være på skolen fra om morgenen til frokost hver dag. Selvom det ikke står nærmere beskrevet i praktikaftalen, vil en sådan involvering blandt andet betyde deltagelse i henholdsvis morgensang og -samlinger. Den første indebærer at synge én eller to salmer fra Højskolesangbogen samt eventuelle beskeder, mens den anden derudover indeholder et kortere oplæg fra typisk elever om betydningsfulde oplevelser eller interesser. Jeg forventede desuden at være til stede ved en betydelig del af fællestimerne.

Som undervisningspraktikant var det fra begyndelsen på plads, at praktikken ville kræve deltagelse i både udformningen og afviklingen af timer – henholdsvis valgfaget Multikulturelle dilemmaer og linjefagsforløbet Religionsfilosofi. Efter som hverken valgfaget eller linjefagsforløbet tidligere var blevet afholdt, var jeg indstillet på, at udformningen af fagene ville foregå fortløbende – især valgfaget, der ville komme til at strække sig over hele efterårssemestret. At udfylde et helt ugeskema er naturligvis en opgave, der skal løftes i flok, og jeg forventede derfor også et samarbejde med især filosofilinjens undervisere. Som nævnt var der dog også fra begyndelsen lagt op til, at selve udformningen af undervisningsplaner var op til mig. Desuden forventede jeg en kontinuerlig sparring, vejledning og evaluering af mit praktikforløb med min kontaktperson Simon Axø.

Den eneste konkret nedskrevne arbejdsproces i praktikrapporten er funktionen som husgruppelærer. Denne proces ville indebære et ugentligt møde med en boenhed på 10-12 elever, der skulle danne rum for mere intime diskussioner om for eksempel generel trivsel eller utilfredshed, men også almindelige beskeder og uddeling af rengørings- og køkkentjanser. Sammen med en anden underviser skulle jeg således have et særligt ansvar for og holde ekstra øje med en bestemt gruppe elever.

### **3. Evaluering af praktikken**

Vi er nu nået til den evaluerende del af opgaven, hvor de følgende otte delafsnit dels sammenholder de på forhånd aftalte arbejdsopgaver og -processer med de reelt udførte under praktikken, dels analyserer de anvendte kompetencer af forskellig art samt dels diskuterer praktikkens erfaringer i forhold til forholdet mellem den religionsvidenskabelige uddannelse og arbejdsmarkedet.

Det bør på forhånd bemærkes, at min praktik i forhold til diskussionerne i de kommende afsnit på væsentlige områder har været atypisk i forhold til andre praktikker på det private arbejdsmarked. Det var den dels, fordi jeg under praktikken var i

---

et miljø, der var domineret af andre humanister, og dels fordi jeg arbejdede direkte med teorier og emner, der hører til min uddannelses specifikke fagområde. Jeg har derfor på trods af at være i praktik på det private arbejdsmarked, og dermed være en del af tendensen omkring humaniorastuderende, der fravælger gymnasielærervejen til fordel for det private arbejdsmarked (Magisterbladet 19.08.2011b), brugt tid indenfor et traditionelt humanisterhverv, nemlig som underviser. De kommende diskussioner og konklusioner vil derfor naturligvis afspejle dette faktum.

### **3.1 Faktiske arbejdsopgaver under praktikken**

Både tilrettelæggelsen og afviklingen af valgfaget Multikulturelle dilemmaer og linjefagsforløbet Religionsfilosofi samt vejledningen i den afsluttende projektfase for filosofilinjen blev udført under praktikken. Den eneste arbejdsopgave, som er nævnt i praktikaftalen, men som aldrig blev til noget, var afholdelsen af to fællestimer. Begrundelsen herfor var, at praktikken – som det vil fremgå af de næste afsnit – udviklede sig til at indeholde flere arbejdsopgaver og -processer end nævnt i praktikaftalen, der således kom til at overskygge aftalen om fællestimerne. Det var dog aldrig noget, der blev direkte italesat af hverken praktikstedet eller mig selv.

Den mest gennemgående opgave gennem praktikken, valgfaget Multikulturelle dilemmaer, kom til at strække sig over 13 uger i stedet for 12 – altså 26 undervisningsgange i stedet for 24 – hvilket skyldtes, at praktikstedet havde talt forkert. Derudover er den nærmere proces omkring den kontinuerlige udvikling og afholdelse af faget bedst beskrevet som netop en proces, der vil blive uddybet i det efterfølgende afsnit 3.2.

Tilknytningen til filosofilinjen blev – på trods af ikke at være specificeret i praktikaftalen, men dog aftalt – også udført som afholdelsen af et linjefagsforløb under overskriften Religionsfilosofi. I disse tre uger meldte eleverne på filosofilinjen sig selv ind på ét af to mulige forløb: mit eller et forløb om kapitalismekritik. Den endelige udformning af forløbet skete i ugen op til afholdelsen og endte ud med en noget anderledes profil end tidligere tænkt. Oprindeligt var det min plan, at forløbet skulle bestå af emner som gudsbeviser og kritikken af disse samt klassisk religionskritik med Ludwig Feuerbach, Karl Marx og Friedrich Nietzsche. Jeg endte dog med at reformulere hele forløbet, så det i stedet blev et ”crash course” i udvalgte religionsteorier indenfor tre overskrifter: sociologi, sprogfilosofi og kognition.

---

Vejledningen i det afsluttende projekt på filosofilinjen kom til at bestå i en tilknytning til tre elever, der alle selv valgte emner indenfor det religionsvidenskabelige felt<sup>1</sup>. Emnerne var henholdsvis Jonestown-sekten set ud fra karismabegrebet hos Max Weber, overgangen mellem livsfaserne ”æstetikerens” og ”etikeren” hos Søren Kierkegaard samt spørgsmålet om, hvordan det giver mening at være kristen i dag, hvis man har taget den moderne religionskritik til sig. Projekterne skulle munde ud i artikler, der endeligt skulle samles i et magasin. Vejledningen bestod her blandt andet i at snævre elevernes emner ind, anbefale litteratur og senere diskutere denne, selv læse op på den anbefalede litteratur, løbende motivere og give gentagende feedback på deres skriftlige produkter efterhånden som de tog form.

Ud over de beskrevne arbejdsopgaver blev der i løbet af praktikken tilføjet flere opgaver. Underviseren til det eneste andet valgfag om religion, Religion, myte og samfund, bad mig på et tidspunkt om at vikariere i en enkelt undervisningsgang af tre timers varighed. Fagets navn kan antyde et vist omfang af overlapning med mit eget valgfag, hvilket dog ikke var tilfældet. Religion, myte og samfund var primært et kristendomsfag med overvejende fokus på Det Gamle og Ny Testamente. På trods af fagets profil valgte jeg at tage udgangspunkt i en fri opgave, jeg havde skrevet om Hizb ut-Tahrir i Danmark og deres brug af sekulære og religiøse argumenter. Selve timen, der fik overvældende positiv tilbagemelding fra eleverne, tog afsæt i, at vi sammen på klassen forsøgte at definere henholdsvis sekulært og religiøst sprog og argumentation for derefter at bruge definitionerne til at afgøre, hvorvidt Hizb ut-Tahrir i den offentlige debat benytter sig mest af den ene eller anden type.

Derudover deltog jeg i en todages hyttetur for filosofilinjen under det afsluttende projekt. Opgaven var her dels faglig vejledning af de enkelte projekter, og dels socialt samvær. Praktikken indebar desuden løbende andre småopgaver, der alle kan ses som ad hoc-elementer, der skulle tages hånd om for at få hverdagen på skolen til at fungere. Det kunne for eksempel være indlogering af gæstelærere eller andre gæster, information til og rundvisning på skolen for potentielt kommende elever, tage imod gæster og betaling ved arrangementer, sælge vaskepoletter og så videre.

---

<sup>1</sup> Ud over de tre elever, som jeg skulle vejlede, valgte endnu flere religionsrelaterede emner. Tre andre valgte således at se nærmere på ”anerkendelse”, også ud fra blandt andet Søren Kierkegaard. En undersøgte, hvordan kristendommen har spillet en rolle i forhold til vores naturforståelse, og en anden tog fat i emnet om, hvordan der på forskellige måder argumenteres for en adskillelse mellem politik og religion i Danmark. Lægger vi de tre, som jeg vejledte, sammen med disse fem, valgte otte ud af 13 elever at skrive om emner, der ligger indenfor det religionsvidenskabelige felt, hvilket tyder på en klar interesse og efterspørgsel.

### 3.2 Faktiske arbejdsprocesser under praktikken

Husgruppelærerfunktionen blev ligesom størstedelen af de aftale arbejdsopgaver en realitet. Én gang om ugen havde jeg og min kontaktperson Simon Axø en lille time til hovedsageligt at diskutere trivsel med tolv elever. Ligesom der under praktikken blev tilføjet flere arbejdsopgaver, end der stod i praktikaftalen, kom jeg også til at deltage i yderligere arbejdsprocesser. For det første deltog jeg hver uge i personale- og lærermøder, der blev brugt til orienteringer omkring den efterfølgende uge og andre aktuelle emner; status på fagene, linjerne, husgrupperne og de enkelte elever; kalender og arrangementer og meget andet. For det andet var jeg både inden elevernes ankomst til højskolen og efter deres afrejse med ved flere dages henholdsvis tilrettelæggelse og evaluering af semestret. Disse møder kan ses som udvidede personale- og lærermøder, hvor de diskuterede emner både er flere og grundigere gransket. For det tredje var der to morgener om ugen (mandag og torsdag) med morgensang inden valgfagene begyndte og tre morgener (tirsdag, onsdag og fredag, hvor der var linjefag umiddelbart efter) med morgensamlinger, der varede lidt længere. Morgensang deltog jeg altid i, da mit valgfag lå i direkte forlængelse, mens jeg kun var en del af morgensamlingerne de første tre uger og under mit linjefagsforløb på filosofilinjen. For det fjerde var jeg med til det ugentlige fællesmøde, hvor alle undervisere og elever orienterede hinanden om den kommende uges aktiviteter og særlige hensyn. Fællestimer, der altså ikke er det samme som fællesmøder, deltog jeg i med jævne mellemrum, men ikke fast. Her havde jeg nogle gange en aktiv rolle i forhold til at sikre, at foredragssalen var indbydende og klar til gæster, at tage imod betaling fra udefrakommende og også i et mindre omfang tage imod foredragsholdere udefra og holde disse ved selskab i korte tid. Derudover havde jeg typisk ingen anden rolle end at give fornemmelsen af, at underviserne var en fast del af højskolelivet.

Jeg blev fra begyndelsen af praktikken også tildelt en ugentlig vagtaften ligesom de andre undervisere. For mit vedkommende blev det torsdag aften, normalt fra klokken 17 til 21, men med lukkevagt (hvor man skulle aflåse og lukke skolen ned) hver fjerde torsdag, hvilket forlængede vagten til midnat. De almindelige vagter var i samarbejde med tre andre undervisere, mens lukkevagten fra klokken 21 var på egen hånd. Praktikkens torsdage kræver dog lidt yderligere forklaring. De var praktikkens længste ugedage, hvor jeg mødte ind klokken 8.15 til morgensang og afholdelse af Multikulturelle dilemmaer. Allerede fra begyndelsen valgte jeg selv fast at sidde med i

---

timerne i valgfaget Religion, myte og samfund torsdag eftermiddag. På grund af forholdsvis dårlige betingelser med offentlig transport gav det ikke mening at tage hjem i timerne mellem mit eget valgfag og Religion, myte og samfund, der endte umiddelbart før min aftenvagte begyndte. Derfor var en typisk torsdag fra klokken 8.15 om morgenen til klokken 21 om aftenen og hver fjerde torsdag til midnat. Ved lukkevagterne var offentlig transport ikke længere en mulighed, hvorfor jeg ofte overnattede på skolen. Derudover fik jeg en enkelt vagtweekend, hvor jeg fra fredag klokken 15 til søndag midnat var eneste underviser på skolen. Vagtweekenden indebar desuden opgaver som at stille morgenmad frem til eleverne, opfordre eleverne til at rydde op på skolens fællesarealer, lukkerunde om aftenen og at forholde sig til spontane situationer (for eksempel en elev, der faldt og slog sig, så vedkommende måtte forbi skadestuen i Aarhus).

Den største og mest udfordrende proces var dog hovedsagelig af individuel karakter: At skulle udvikle to undervisningsforløb. Både Multikulturelle dilemmaer og linjefagsforløbet var helt nye fag, som for første gang skulle udformes fra bunden. For Multikulturelle dilemmaer var de aftalte pejleord ”religion”, ”politik” og ”kulturmøder”, men derudover var det en kontinuerlig proces at udvikle og ændre undervisningsplanen og de enkelte lektioner. Også de didaktiske overvejelser fyldte meget – måske endda mest – da jeg forud for praktikken hverken havde undervisnings erfaring eller havde modtaget undervisning om didaktik. Denne udfordring vil jeg forholde mig yderligere til senere i opgaven.

### **3.3 Anvendte religionsvidenskabelige kompetencer**

I forhold til praktikkens arbejdsopgaver har jeg i høj grad anvendt religionsvidenskabelige kompetencer. Arbejdsopgaverne kunne selvfølgelig have været løst på mange måder og ved hjælp af forskellige kompetencer, men i min konkrete løsning spillede den religionsvidenskabelige viden og de religionsvidenskabelige evner en stor rolle.

Rent indholdsmæssigt i forhold til de to undervisningsforløb trak jeg direkte på indsigter omkring teorier, aktuelle problemstillinger og nyere litteratur i direkte tråd med mit uddannelsesforløb. Undervisningsforløbene er især inspirerede af teorier og emner fra fag på bachelorniveau som Studium Generale, Religionsfilosofi og etik, Moderne kristendom, Forskningshistorie og Religionspsykologi, og på kandidatniveau fag som Videnskabsteori, men også i meget høj grad viden, som er opnået i

---

forbindelse med frie opgaver – her især mit bachelorprojekt omkring minoritetspolitik og min kandidatopgave i faget Seminar A: Samtidsreligion om Hizb ut-Tahrir.

Hvad angår religionsvidenskabelige metoder, benyttede jeg mig under praktikken især af den tekstanalytiske og den komparative metode. Både valgfaget Multikulturelle dilemmaer og linjefagsforløbet Religionsfilosofi var én lang øvelse i begge tilgange. Den tekstanalytiske metode lå hele tiden som fundament, da de forskellige positioner skulle identificeres og beskrives. Den komparative metode blev både brugt i forbindelse med selve indholdet af undervisningen og mine egne didaktiske overvejelser omkring udformning og udførelse af undervisning. I forhold til indholdet sammenholdte vi for eksempel filosofierne Charles Taylor og John Rawls' tilgange til det multikulturelle samfund, forskellige etiske grundpositioner eller aktører i den offentlige debat. Disse sammenligninger var en del af de enkelte undervisningsgange, men også i høj grad tænkt ind i undervisningsforløbene som et hele, hvor eleverne kontinuerligt skulle sammenholde nye vinkler og indsigter med tidligere tilegnede. I linjefagsforløbet Religionsfilosofi kom den religionsvidenskabelige metodepluralisme også i spil, da det netop var idéen med faget at anskue religion fra forskellige vinkler for at se, hvad forskellige tilgange (i hvert fald sociolog, filosofi og kognition) kunne bidrage med af viden. I forhold til det didaktiske blev det komparative suppleret af hermeneutiske overvejelser omkring hvilke elementer af undervisningen, der fungerede eller ikke fungerede. Jeg korrigerede således hele tiden mine ”teorier” eller antagelser om undervisning i forhold til de resultater, de frembragte i praksis.

Også de religionsvidenskabelige videnskabsteoretiske overvejelser har været anvendelige. For eksempel det udbredte ideal om metodisk agnosticisme, hvor vi tilstræber en objektiv og beskrivende tilgang til vores emne. Det var således tanken bag både valgfaget og linjefagsforløbet, at emnerne først skulle analyseres og beskrives, inden de så alligevel ofte også gik hen og blev normative – i hvert fald dilemmaerne i valgfaget.

### **3.4 Anvendte almene humanistiske kompetencer**

Blandt de almene humanistiske kompetencer, som jeg har anvendt under praktikken, er evnen til at arbejde selvstændigt én af de vigtigste. Den tidligere beskrevne frihed under praktikken var udpræget ”frihed under ansvar”. Havde jeg ikke haft evnen til at løse langt størstedelen af mine opgaver på egen hånd, var praktikken hurtigt blevet afbrudt. Under selve tilrettelæggelsen af fagene skulle jeg forholde mig til store tekst-

---

mængder og derfra udvælge det væsentligste for de konkrete problemstillinger. Det kom blandt andet til udtryk ved, at hver undervisningsgang kun måtte afkræve 5-10 siders forberedelseslæsning af eleverne, hvilket gjorde det svært at udvælge tekstpassager i akademiske tekster, der ofte var op mod 50-60 sider. Derudover har praktikken krævet evnen til at planlægge langt fremad i forbindelse med udformningen af undervisning samt at kunne overholde deadlines, hvis overholdelse andre – både elever og personale – var afhængige af.

Det var fra begyndelsen intensionen med valgfaget Multikulturelle dilemmaer, at det skulle basere sig på akademiske dyder som objektivitet og rationel argumentation. Fagets emner har potentiale til følelsesladede diskussioner, men min insisteren på de akademiske dyder krævede objektivitet i form af evnen til at anskue og analysere en problemstilling fra flere vinkler, forstå og kritisk udfordre ræsonnementer og argumentationer. Stimuleringen af disse evner skete for eksempel ved inddragelse af teoretiske perspektiver i forbindelse med case-analyser samt kontra-spørgsmål til udsagn under klassesdiskussioner.

Undervisningssituationerne var desuden forhandlingsprocesser, forstået på den måde, at fagets sigte ikke var, at eleverne skulle tilegne sig en bestemt viden, de senere skulle demonstrere til en eksamen, men derimod tilegnelsen af viden med det formål at stimulere og udfordre deres egne ræsonnementer omkring de diskuterede problemstillinger samt i højere grad at kunne tage stilling til aktuelle samfundsdiskussioner. Faget var således i direkte tråd med skolens beskrevne mål om at holde fagligheden højt og samtidig udvikle elevernes evner som kritiske borgere i et demokrati.

### **3.5 Anvendte personlige kompetencer**

Arbejdspladser består ikke bare af ”fagligheder”, men også af individuelle mennesker med forskellige styrker og svagheder. Derfor er det også relevant, at jeg kort reflekterer over hvilke personlige kompetencer – eller mangler på samme – der kom i spil under praktikken.

Her kan jeg for eksempel nævne min egen sensitivitet overfor omgivelserne, der både har været et gode og en last. Blandt de gode ting kan nævnes en lydhørhed overfor eleverne og deres ønsker om emner og undervisningsmetoder. Jeg har igennem hele forløbet været meget opmærksom på at motivere eleverne, da deres interesse oprigtigt betød noget for mig. Blandt de negative konsekvenser kan jeg nævne en til tider for stor usikkerhed på eget undervisningsmateriale. Usikkerheden kan virke

---

demotiverende på eleverne, og jeg er som resultat heraf blevet klogere på, at undervisning ikke kun handler om, *hvad* der leveres, men i lige så høj grad, *hvordan* det leveres.

Under en projektfase, hvor eleverne i valgfaget havde to uger med selvstændig gruppearbejde, oplevede jeg for eksempel en konfliktskyhed hos mig selv, der ikke var konstruktiv. I stedet for tydeligt at afkræve delresultater igennem projektfasen, undlod jeg, hvilket til dels medførte et ufrugtbart skred i den ellers vigtige balancegang mellem at styre en undervisning og give slip til elevernes egne udspil. Resultatet blev, at den ene af de to grupper endte med et ufokuseret slutprojekt. Det kunne formodentligt have været undgået med mere styring fra min side tidligere i forløbet, selvom den løse styring også var et bevidst valg for at skabe en modvægt til den strammere struktur i den normale klasseundervisning. Netop styringen af undervisningen blev kommenteret både positivt og negativt af eleverne ved den afsluttende evaluering (se Bilag 6.6).

Praktikken skulle efter aftalen udgøre en almindelig arbejdsuge på 37 timer. Størstedelen af ugerne er der dog ingen tvivl om, at jeg har arbejdet mere. I ugen op til og i ugerne under linjefagsforløbet har min arbejdsuge endda været på op mod 60-70 timer. Havde jeg ikke på forhånd haft en solid arbejdsmoral, havde jeg ikke kunne gennemføre praktikken. Pligtopfyldenhed, engagement og en betydelig interesse for emner som det multikulturelle samfund, filosofi og formidling har altså også været vigtige kompetencer, og noget eleverne desuden selv har kommenteret (se Bilag 6.6).

### **3.6 Udfordringer under praktikken og løsninger**

Den uden tvivl største udfordring ved praktikken var min manglende viden om didaktik. Den faglige viden om undervisningsfagernes emner var enten præsent, eller jeg vidste, hvor jeg kunne søge ny viden, men processerne omkring at udvælge undervisningsmateriale, afholde undervisning, elevaktivere og en masse andet var forud for praktikken absolut uberørt territorium for mig. Det var således ikke fagets indhold, der var udfordringen, men først og fremmest dets form. Jeg skulle for første gang forholde mig til spørgsmål om, hvordan man varierer den enkelte undervisningsgang og forløbet som et hele, så motivationen og energien hos eleverne ikke forsvinder. Det kunne ved den enkelte undervisningsgang blandt andet løses ved at veksle mellem oplæg fra mig, gruppearbejde, klassediskussion og elevoplæg. Variation mellem undervisningsgange kunne opnås gennem veksling mellem undervisningsgange som ovenstående,

---



paneldebatter med proponenter og opponenter, projektuger, skriftlige opgaver og videoklip eller dokumentarer. Jeg skulle lære at balancere mellem at være en styrende autoritet og en pladsgivende motivator. Som man kan læse i Bilag 6.6 med evalueringsskomentarer, foretrak nogle elever en stærkere styring, mens andre blomstrede mere under frihed.

At lære at undervise er naturligvis en proces, der må foregå i praksis, men det vil uden tvivl være en fordel for senere højskolelærerpraktikanter, hvis de inden praktikken kan følge underviserprofilundervisningen på universitetet, så de har nogle værktøjer at arbejde med fra begyndelsen og ikke skal opfinde den dybe tallerken selv hver gang. Hermed en klar opfordring. Løsningen på denne udfordring blev for mit eget vedkommende en kontinuerlig opmærksomhed undervejs i de enkelte lektioner og efterfølgende refleksioner over, hvad der virkede og ikke virkede. Refleksionerne, der i forhold til metode kunne karakteriseres som hermeneutiske, gav brændstof til forbedringer, og hen ad vejen fik jeg gradvist en bedre fornemmelse af, hvad en god undervisningsgang skulle indeholde. Derudover søgte jeg inspiration på internettet, hos min praktikvejleder Marianne Qvortrup Fibiger, min kontaktperson Simon Axø, min egen far, der i mere end 20 år har undervist på pædagoguddannelsen i Jelling og Facebook-gruppen ”Religionslærernes Del og Stjæl (gymnasium og HF)”, hvor undervisere på gymnasialt niveau deler deres erfaringer og metoder.

### **3.7 Styrker og svagheder ved Religionsvidenskab i forhold til praktikken**

Et sted, hvor Religionsvidenskab med fordel kunne revurdere dets tilgang, er fordelingen mellem bundne og frie opgaver. Der er uden tvivl brug for vejledning og introduktion til forskningshistoriens store teorier og nutidens ”State of the Art”-litteratur, men jeg vil her argumentere for en større vægtning af de frie opgaver – det være sig reelle skriftlige opgaver, synopsis eller portfolier. Begrundelsen herfor er, at arbejdsmarkedet efterspørger selvstændighed og initiativ (Hansen 2009, 20; Plauborg 2009, 29), hvilket jeg også mærkede under min egen praktik. Processerne ved frie opgaver med selv at definere en problemstilling, opstille tilgange, udvælge teori og så videre er alt sammen med til at styrke sådanne kompetencer som selvstændighed og initiativ. Under min egen praktik var der ingen, der klart og tydeligt opstillede, hvilke opgaver der skulle udføres, eller værktøjskassen til at gøre det, men det var i høj grad op til mig selv at skabe. Passivitet og en ikke-udviklet evne til at innovere er derfor en risiko, der følger med for stramt definerede opgaver og eksaminer, og måske en medvirkende

---

forklaring på, hvorfor så få humanister satser på iværksætteri (Magisterbladet 13.02.2015). Vurderer man, at det er for svært med helt frie opgaver i begyndelsen af studiet, kunne det være en løsning at benytte sig af mellemvarianter som synopsis fra bachelorfaget Moderne kristendom eller portfolio-opgaven fra kandidatfaget Videnskabsteori. Her stilles der et pensum til rådighed, men det kræves derudover, at den studerende selv vinkler sin besvarelse og måske endda inddrager yderligere materiale udenfor pensum.

Christian Hansen tager i sit afsnit ”Humanisterne og erhvervslivet” i bogen *Humaniora – erhvervslivets nye grundstof* (2009) debatten om kernefaglighed overfor almene humanistkompetencer op: Skal humanister, der vil ind på det private arbejdsmarked, udnytte deres konkrete faglige viden eller kun generelle humanistiske kompetencer? Hansens opfordring lyder, at der i høj grad bør spilles på den konkrete faglighed. Selvom humanisterne siden 1980’erne for alvor har begivet sig ind på det private arbejdsmarked, er der dog stadig stor forskel på, hvor efterspurgte humanister føler, at deres fagspecifikke kompetencer er. Hansen skelner således mellem tre overordnede kategorier: De nye erhvervsrettede humaniorauddannelser (som for eksempel medievidenskab eller virksomhedskommunikation), sprogfag og de klassiske humaniorauddannelser. Ifølge flere undersøgelser er den sidstnævnte gruppering – hvorunder Religionsvidenskab må høre til – der føler det største ”afstandsgab” mellem de kompetencer, der tilegnes på uddannelsen, og de kompetencer, der efterspørges af arbejdsmarkedet (Hansen 2009, 11-13). Hvad angår min praktik havde jeg ikke – som beskrevet i afsnit 3.3 – kunne udføre de aftalte opgaver uden min fagspecifikke religionsvidenskabelige viden. Selvom mit praktiksted ikke er et klassisk eksempel på det private arbejdsmarked, som Hansen beskriver og forholder sig til, viser praktikken, at der findes en del af det private arbejdsmarked, som efterspørger kernefaglig religionsvidenskabelig viden. En anden del kunne være journalistiske arbejdspladser, da religionsvidenskabelige emner fylder meget i medierne. Under mit bachelortilvalg i Journalistisk formidling på Danmarks Medie- og Journalisthøjskole fik jeg desuden direkte at vide, at religionsvidenskabelige kompetencer efterspørges i denne branche.

Som en del af ovenstående debat kunne man i 2011 læse i Magisterbladet, hvordan hver fjerde humanist bestrider et arbejde, der ikke kræver direkte akademiske kompetencer (Magisterbladet 19.08.2011a). Hertil spørger artiklen opfølgende, om humanistkandidater dermed igennem deres uddannelse overkvalificerer sig i for-

---

hold til dét arbejdsmarked, der venter dem. Overkvalificeringer kan både være i forhold til de alment humanistiske eller snævert fagspecifikke kompetencer. I forhold til min egen praktik er der dog som sagt ingen tvivl om, at jeg ikke havde kunne gennemføre praktikken uden fagspecifikke kompetencer. Udførelsen af mine arbejdsopgaver krævede en faglig sikkerhed, der kun kan opnås gennem fordybelse. Mine erfaringer bakker altså igen op om Hansens pointer. Kernefaglighed bidrager med konkret viden og eksempler, hvorigennem generelle humanistiske pointer og kompetencer kan tilegnes. Det abstrakte forstås ofte bedst gennem det konkrete, og en humanistisk dyd som objektivitet og grundighed opøves formodentligt bedst ved at lave konkrete analyser, hvorfra udfordringer kan opstå, reflekteres over, og derefter løses.

Ser jeg på mit eget praktikforløb og praktikstedets andre undervisere, er jeg derfor også mere tilbøjelig til at tilslutte mig udsagnet om, at størstedelen af humanister finder et arbejde, ”hvor deres akademiske kompetencer bliver brugt og belønnet” (Magisterbladet 18.05.2012). Den stærke kernefaglighed, som jeg mener er en del af den religionsvidenskabelige uddannelse, er derfor også en styrke, der bør bevares. Det blev dog klart for mig undervejs i praktikken, at jeg ikke følte, at jeg havde tilstrækkelig konkret og faktuel viden om religioner. Mange elever spurgte ind til forholdsvis simple aspekter ved de store religioner, men ved flere situationer enten kendte jeg ikke svaret eller følte mig ikke sikker nok til at svare entydigt. Min egen fornemmelse af mangel på denne form for viden, der måske i et vist omfang kan kaldes religionshistorisk, kan dog til dels skyldes mit eget fokus undervejs i studiet.

En yderligere beslægtet påstand om humanistiske kandidater er, at de undervejs i uddannelsen opbygger en arbejdsmåde, der betoner forsigtighed i forhold til hypoteser og konklusioner, der står ikke-undersøgte hen, og som resultat heraf ikke tør byde ind i diskussioner, fordi de føler, deres udtalelser bør bunde i en større sikkerhed. Det er et forsigtighedstræk, der ifølge Michael René Kristiansson er kendetegnende for den traditionelle modus 1-videnproduktion (Kristiansson 2006, 20). Hertil kan jeg i første omgang nikke genkendende til ”paranoiaen” for at sige noget, der ikke passer, men det vil også være min påstand, at den usikkerhed ikke skal bearbejdes med mindre kernefaglighed. Kernefagligheden er forudsætningen for i første omgang at kunne opstille kvalificerede hypoteser, men kernefagligheden bør samtidig komplementeres af modet til at udstikke dem. Et sådant mod kunne igennem uddannelsen opøves gennem opgaver, der fordrer opstillingen af en hypotese som udgangspunkt for senere under-

---

søgelse – måske i højere grad som det er almindeligt indenfor naturvidenskaberne. Endnu en gang har frie opgaver her en kvalitet, da de i højere grad end bundne opgaver arbejder i ”ukendt territorium”. Jeg er således igen enig med Hansen i, at kernefagligheden ikke bør udskiftes med mere indhold fra de erhvervsrettede uddannelser, men i stedet bør lade sig inspirere af måden, hvorpå man arbejder med kernefagligheden – af Hansen kaldet ”arbejdsformer og arbejdsredskaber” (Hansen 2009, 20). Sådanne arbejdsformer og -redskaber tæller projektorienterede forløb, at modtage og give feedback samt mundtlig og skriftlig fremstillingsevne. De projektorienterede forløb er der efter min mening ikke nok af på Religionsvidenskab, men muligheden for feedback (i hvert fald ved eksaminer) og afprøvning af mundtlig og skriftlig fremstillingsevne er det religionsvidenskabelige studium gode til. Det mundtlige og skriftlige fylder umiddelbart lige meget i forhold til eksaminer. Disse måder at arbejde på bør ifølge én af de rapporter, som Hansen refererer til, suppleres af generelle humanistkompetencer som ”evnen til at arbejde selvstændigt, struktureret og at overholde deadlines samt evne til at formidle skriftligt” (Hansen 2009, 20). Alle disse generelle kompetencer var i spil under min praktik i form af et individuelt ansvar for at løse de aftalte arbejdsopgaver og indgå i de normale arbejdsprocesser på bestemte tidspunkter. Det er desuden min oplevelse, at det religionsvidenskabelige studium stimulerer disse kompetencer, især i forhold til dagligdagen, hvor der ikke er nogen, der holder øje med, hvorvidt de studerende passer deres studium, men at der samtidig – jævnfør pointen om flere frie opgaver – kunne gøres endnu mere for at udvikle selvstændigheden i forhold til på egen hånd at opstille og udføre på forhånd udefinerede projekter.

Jean-Jacques Paul tager i sin artikel “At the Centre of the Bologna Process: Do European Universities Train Their Students to Face Knowledge-based Societies?” også problematikken omkring, hvorvidt universiteterne videregiver de rigtige kompetencer til deres studerende, op. Paul argumenterer for, at universiteternes traditionelle vægning af fagspecifik videnoverførelse og individuelle præstationer er forældet og bør forandres til en mere eksplicit italesættelse af de kompetencer, som de studerende skal tilegne sig (Paul 2006, 248-249). Med hensyn til eksplicitering af tilegnelsen af kompetencer er der i den religionsvidenskabelige uddannelses studieordning faktisk en tydelig beskrivelse af, hvilke kompetencer der skal demonstreres ved bestemte eksaminer for at bestå samt hvilke kompetencer en religionsvidenskabelig kandidat besidder, når denne er færdiguddannet (Studienævn ved Institut for Kultur og

---

Samfund, Aarhus Universitet 2013). Selve studieordningen synes altså umiddelbart tidssvarende ud fra Pauls kritik. Det væsentlige spørgsmål er dog, hvorvidt de studerende rent faktisk tilegner sig de beskrevne kompetencer, og hvor bevidste de er om dem. Her er det min opfattelse, at billedet bliver en smule mere grumset. Hvad angår tilegnelsen af kompetencerne, er det min opfattelse, at Religionsvidenskab fostrer dygtige studerende, der besidder mange af disse kompetencer, men at bevidstheden om både de fagspecifikke religionsvidenskabelige og bredere akademiske kompetencer hænger mere i bremserne. Jeg selv har igennem hele min uddannelse haft svært ved konkret at sætte ord på de kompetencer, som jeg tilegner mig på Religionsvidenskab, og presses jeg alligevel til det, kommer der, hvad der i mine egne ører i en vis grad stadig lyder som banaliteter, ud. Det vil derfor være en fordel, hvis der undervejs i studiet blev brugt flere kræfter på at gøre de studerende sig disse kompetencer bevidste, så de under jobsamtaler bedre kan sætte ord på det, der måske i øjeblikket er tavs viden.

Hvis uddannelsesoptag skal afspejle konkrete udfordringer i samfundet, *burde* Religionsvidenskab have gode chancer. Kulturmøder og religion har de sidste mindst 15 år fyldt utroligt meget i den offentlige bevidsthed, og det er blandt andet sådanne emner, vi har ekspertise i på vores uddannelse. Kjærgaard citerer i forlængelse heraf den tidligere formand for Dansk Magisterforening, Ingrid Stage, for følgende:

”i dag er vores mest påtrængende problem ikke, hvordan vi kommer til Mars i en fart. Vore største problemer handler om krig, sult, migration, globalisering, kulturkløfter og identitet. De problemer kan ikke løses uden teknologisk forskning, men de kan heller ikke løses uden bidrag fra de sociale og humanistiske videnskaber” (Kjærgaard 2006, 28).

Det ser derfor ud til, ”at samfundet i høj grad har brug for humanisterne” (Magisterbladet 19.08.2011b) nu og i fremtiden.

Ovenstående ræsonnement er dog stadig i bund og grund en del af den samme logik med overskriften ”fra forskning til faktura”, hvor forskningen skal legitimere sig selv ud fra dens kortsigtede og direkte (økonomiske) nytteværdi (Kjærgaard 2006, 28). I 2012 kunne man i Magisterbladet læse om en alternativ tilgang til vækst, der baserede sig på kultur og fællesskab – eller ”dannelse” med andre ord (Magisterbladet 13.04.2012). Anlægges et sådant udgangspunkt for prioriteringer, får humani-

---

ster en endnu tydeligere relevans. Testrup Højskole er et eksempel på en privat arbejdsplads, der netop arbejder med, hvad der kan tolkes som kulturbåren innovation, da det er alle de såkaldt ”bløde værdier” som fællesskab, demokratisk bevidsthed og individuel udfoldelse, der dyrkes.

Skal jeg derfor opsummere på dette afsnit, bliver konklusionen, at der absolut er en forbindelse mellem den religionsvidenskabelige uddannelse og den del af arbejdsmarkedet, jeg var en del af under min praktik. Kernefagligheden var i anvendelse under hele forløbet, men jeg manglede praktisk viden om didaktik og kunne desuden ønske, at uddannelsen i endnu højere grad lagde op til selvstændige projekter. Hvis vi kaster et blik tilbage på afsnit 2.1 og Testrup Højskoles egen opfattelse af deres formål om at skabe mennesker med bevidsthed om sig selv og deres samfund, har der også været en god forbindelse. ”Det frie akademi” lagde vægt på fagligheden, og opfyldelsen af et sådant kriterium opnås ikke alene med almene humanistiske kompetencer, men i stedet gennem kernefaglighed, som jeg føler jeg har med mig fra min uddannelse. Derudover var skolens vision om at fokusere på demokratisk bevidsthed i direkte tråd med valgfaget Multikulturelle dilemmaer, der netop diskuterede aktuelle problemstillinger i spændfeltet mellem religion, kultur og politik.

### **3.8 Udbytte fra praktikken i forhold til Religionsvidenskab og senere jobs**

Hvis det ikke allerede har været tydeligt, så lad det være sagt eksplicit: Praktikken på Testrup Højskole har på alle måder været seriøs, udfordrende og et aldeles realistisk indblik i en bestemt del af arbejdsmarkedet. Praktikstedet har som udgangspunkt uddelegeret store mængder ansvar, hvad jeg kun kan tolke som fuld tillid til, at jeg løftede opgaven. På denne måde har praktikken givet mulighed for fuldt ud at opleve forskellige aspekter af højskolelærergerningen, både underviserrollen og kostskolearbejdet. Det skal i samme omgang fortælles, at praktikken til tider har været grænsende til *for* udfordrende. Er man derfor interesseret i en undervisningspraktik, kan jeg anbefale højskolepraktik (med den udformning jeg har valgt) som et alternativ til Underviserprofilen og gymnasiepraktik, men kun hvis man er indstillet på at påtage sig en betydelig arbejdsbyrde.

En anden gevinst ved praktikken har været udfordringen ved at formidle og diskutere religionsvidenskabelige emner med ikke-religionsvidenskabere eller ikke-akademikere. Et studie- eller forskningsmiljø bestående af personer med samme forudsætninger er en nødvendighed og på mange måder en gave, men færdes man udeluk-

---

kende i sådanne miljøer, er der en risiko for, at man ikke udvikler evnen til at formidle eller diskutere disse emner med personer, der *ikke* har de samme forudsætninger. Praktikken har således været en opøvelse i evnen til at ekspliciterer alle de mellemregninger, som ofte står usagte mellem to fra Religionsvidenskab, og i evnen til at formidle komplicerede emner på den lettest forståelige måde – uden på den anden side at oversimplificere. Denne øvelse er utroligt givende, da det kræver endnu dybere forståelse at forklare noget end bare at lytte til det. Jeg er derfor også adskillige gange selv blevet klogere på religionsvidenskabelige teorier og cases, fordi jeg har skulle forklare dem for andre. Tænker jeg derfor over den potentielle jobprofil, der tegner sig gennem mine tidligere valg under uddannelsen (bachelortilvalg i Journalistisk formidling samt et fokus på samtidsreligion), har praktikken komplimenteret mine bestræbelser på at dygtiggøre mig indenfor både skriftlig og mundtlig formidling – kompetencer, der som sagt efterspørges af det private arbejdsmarked (Hansen 2009, 20).

Praktikken har i det hele taget bidraget med konstruktive erfaringer omkring, hvad det kræver at indgå i dagligdagen på en arbejdsplads, der for mit vedkommende er interessant efter endt uddannelse. Jeg har fået en vished om, at religionsvidenskabelige emner er populære blandt en betydelig del af eleverne og desuden ikke bliver varetaget fuldt ud med Testrup Højskoles nuværende personalesammensætning, hvor alle undervisere på filosofilinjen er idéhistorikere, mens det eneste andet religionsfag på skolen varetages af en teologisk uddannet.

#### **4. Konklusion**

Det er nu blevet tid til at konkludere på arbejdsspørgsmålet fra opgavens indledning: I hvor høj grad har den religionsvidenskabelige uddannelse forberedt mig på min praktik på Testrup Højskole? Besvarelsen af spørgsmålet vil både pege på positive aspekter og aspekter, hvor der med fordel kunne foretages ændringer eller overvejelser.

Blandt de positive aspekter – og i forhold til diskussionerne om overkvalificering – er det værd at nævne kernefagligheden som en under praktikken uundværlig kompetence. Det har både været en indholdsmæssig bevidsthed om teorier og problemstillinger og en værktøjskasse af forskellige tilgange og metoder. Som tidligere nævnt har min praktik på en række betydelige punkter været atypisk, men det ændrer ikke ved, at jeg i løsningen af arbejdsopgaverne i høj grad har trukket på religionsvidenskabelig fagviden. Praktikkens seriøsitet og fulde mulighed for afprøvning af alle aspekter ved højskolelærergerningen har både givet afkast i forhold til min uddannelse

---

og eventuelt senere jobs. I første omgang uddannelsen, fordi jeg på egen hånd har arbejdet videre med religionsvidenskabelige teorier og metoder og desuden i formidlingen af min viden er blevet presset til en dybere forståelse af filosofiske og multikulturelle teorier og problemstillinger vedrørende religion. I forhold til senere jobs har jeg tilegnet mig betydningsfulde praktiske erfaringer, og jeg har bevist, at jeg på lige fod med kollegaer kan indgå i en arbejdsplads. Praktikken har desuden afsløret, at der findes en aktuel efterspørgsel på religionsvidenskabelige kompetencer fra både elever og arbejdsmarked.

Vender vi derimod blikket på eventuelle forbedringer i forhold til overgangen fra uddannelse til arbejdsmarked, afslører praktikken også en række punkter. Her først og fremmest manglende undervisning i didaktik. Didaktisk undervisning er dog en ressource, der allerede er til stede på Religionsvidenskab, og det er derfor mest af alt en opfordring til at være opmærksomme på, at studerende i det projektorienterede forløb/praktik også kan have brug for denne slags kompetencer. Derudover bør man overveje, om den religionsvidenskabelige uddannelse bør satse endnu mere på (religionshistorisk) konkret og faktuel viden om religioner, da dette var noget af det, jeg manglede under min praktik. Til sidst vil jeg opfordre til, at der uddannelsen igennem lægges mere vægt på frie og på forhånd udefinerede opgaver, så selvstændighed og initiativ bliver en endnu større del af de religionsvidenskabelige kompetencer.

Til sidst vil jeg tilføje, at udførelsen af denne efterfølgende praktikrapport – selvom den også til tider har været et irritationsmoment – har hjulpet til en øget bevidsthed om egne fagspecifikke, humanistiske, praktiske og personlige kompetencer. Opgaven ved at analysere en potentiel arbejdsgiver og dennes mål i forsøget på at eksplicitere, hvordan man selv kan indgå i jagten på disse mål, har været givende om end uvant. Der bør derfor ikke gå fire år, før man møder sådanne overvejelser på uddannelsen, hvorfor jeg vil opfordre til, at lignende (formodentligt mindre) processer bliver en del af bacheloruddannelsen.

---



## 5. Litteraturliste

Hansen, Christian

2009 "Humanisterne og erhvervslivet", in: Frølund, Lars *et al.*, eds., *Humaniora – erhvervslivets nye grundstof*, Academica, Aarhus, 11-22.

Kjærgaard, Rikke Schmidt

2006 "Ud i forsamlingshuset – en ny dagsorden for forskningskommunikation", in: Kjærgaard, Rikke Schmidt, eds., *Elfenbenstårnet. Universiteter mellem forskning og formidling*, Aarhus Universitetsforlag, Aarhus, 17-33.

Kristiansson, Michael René

2006 "Modus 2 videnproduktion", *DF Revy* 2, 18-21.

Magisterbladet

19.08.2011a "Hver fjerde humanist ikke ikke-akademisk job"

19.08.2011b "De usædvanligt sædvanlige humanister"

13.04.2012 "Humanistiske værdier er fremtidens råvare"

18.05.2012 "Humanister klarer sig godt på arbejdsmarkedet"

13.02.2015 "Iværksætterpilotordningen mangler humanister"

Paul, Jean-Jacques

2006 "At the Centre of the Bologna Process: Do European Universities Train Their Students to Face Knowledge-based Societies?", *Revista Española de Educación Comparada* 12, 233-253.

Plauborg, Hans

2009 "Antropologen og skyklapperne", in: Frølund, Lars *et al.*, eds., *Humaniora – erhvervslivets nye grundstof*, Academica, Aarhus, 23-30.

Studienævn ved Institut for Kultur og Samfund, Aarhus Universitet

2013 "Studieordning for kandidatuddannelsen i Religionsvidenskab (2013)",  
punkt 1.1 og 1.2,

---

<https://mit.au.dk/EDDI/webservices/DokOrdningService.cfc?method=visGodkendtOrdning&dokOrdningId=7328&sprog=da> (Set 11.01.2016)

## Testrup Højskole

- I ”Højskole – efter Grundtvigs principper”,  
<http://testrup.dk/om-testrup-hoejskole/> (Set 04.01.2016)
- II ”Om os selv og det vi vil”,  
<http://testrup.dk/om-testrup-hoejskole/vaerdigrundlag/> (Set 04.01.2016)

## TV 2

- 24.09.2014 ”Minister: Vi kan ikke være bekendt at uddanne til arbejdsløshed”,  
<http://nyheder.tv2.dk/samfund/2014-09-24-minister-vi-kan-ikke-vaere-bekendt-at-uddanne-til-arbejdsloeshed> (Set 06.01.2014)
-

## 6. Bilag

### 6.1 Praktikaftale



Studienævnet for Teologi  
samt Religionsvidenskab

#### PRAKTIKAFTALE

Uddannelse	Religionsvidenskab	ECTS	30
Studerendes navn	Malik Christian Reimer Larsen		
Årskortnummer	20117254		
Praktiksted	Testrup Højskole		
Praktikperiode	1. august 2015 - 1. januar 2016		
Ugentlig arbejdstid	37 timer		
Praktikansvarlig	Simon Axø		
Faglig vejleder	Marianne Qvortrup Fibiger		
Praktikkens formål	At bidrage med erhvervs- og undervisningserfaring indenfor et område, der efter endt uddannelse er et ønsket job.		
Beskrivelse af arbejdsopgaver	Malik får sit eget valgfag, Multikulturelle dilemmaer, à 2 x 2 lektioner om ugen i 12 uger. Derudover vil han blive tilknyttet højskolens filosofilinje, hvor han vil bidrage med religionsfilosofiske vinkler. Derover vil han bidrage med afvikling af et par fællestimer, hvor alle skolens elever deltager. Desuden afsluttes hvert semester med 3 ugers projektforbøb for højskolens elever, hvor Malik skal fungere som vejleder fuld tid for dem, der ønsker at beskæftige sig med noget, der falder indenfor hans område. Endeligt vil han også blive tilknyttet en boenhed med cirka 10 elever, og får således ligesom de andre højskolelærere også et socialt ansvar.		

## 6.2 Elevskema

<b>EFTERÅR 2015</b>					
	<b>Mandag</b>	<b>Tirsdag</b>	<b>Onsdag</b>	<b>Torsdag</b>	<b>Fredag</b>
08.20-08.35	MORGENSANG	MORGENSAMLING	MORGENSAMLING	MORGENSANG	MORGENSAMLING
08.35 - 10.00	Dans Kammerkor Krop og bevægelse Livsfilosofi Multikult. dilemmaer Musiktilvalg Dansk f. udl.	<b>FILOSOFI</b> B / L <b>KUNST</b> BK / F <b>MUSIK</b> M <b>SKRIV</b> SV / TV / Ø	<b>FILOSOFI</b> B / L <b>KUNST</b> BK / F <b>MUSIK</b> M <b>SKRIV</b> SV / TV / Ø	Dans Kammerkor Krop og bevægelse Livsfilosofi Multikult. dilemmaer Musiktilvalg Dansk f. udl.	<b>FILOSOFI</b> B / L <b>KUNST</b> BK / F <b>MUSIK</b> M <b>SKRIV</b> SV / TV / Ø
10.30 - 11.55	<b>FÆLLESTIME</b>	<b>TEATER</b> T	<b>TEATER</b> T	<b>FÆLLESTIME</b>	<b>TEATER</b> T
12.00-12.40	Middag	Middag	Middag	Middag	Middag
12.40-13.00	RENGØRING	RENGØRING	<b>HUSGRUPPEMØDE</b>	RENGØRING	RENGØRING
13.00-13.30	KONTORTID - ELEVER	KONTORTID - ELEVER		KONTORTID - ELEVER	KONTORTID - ELEVER
13.30 - 16.30 (17.00)	Billedkunst Foto Krop og kultur Litteratur Visuel kommunikation Verdensmad	<b>13.15 FÆLLESMØDE</b> 14.00-18.00 Studieeftermiddag 16.00-18.00 Dansk f. udl.	Fortællinger Fysisk Grundtræning Keramik Klassikere Skriveværksted Performance	Film Religion-myte-samf. Volley Friluftsliv X-rum	<b>13.30 FÆLLESTIME</b>
18.00	Aftensmad	Aftensmad	Aftensmad	Aftensmad	Aftensmad
19.30	Værkstedsaften: Billedkunst - Keramik - Foto - Kroppslab - Virtuelt værksted - Volley	Store kor	<b>FÆLLESTIME</b> - Onsdag eller torsdag		
Vagttædere	Johanna - Hanne Lars - Steen	Anders - Christian - Gitte Thomas - Theis	Elin - Hans Thorbjørn - Torben	A-G - Frank Malik - Simon	

**LOKALER:** B - Bibliotek, BK - Billedkunst, D - Drivhuset, F - Foto, FS - Foredragssalen, G - Gymnastiksalen, K - Keramik, L - Loftet, M - Musikhuset, SV - Skriveværksted, SS - Store Sal, T - Teatersalen, TS - Tårnstuen, TV - Tekstværksted, Ø - Østerlide

## 6.3 Mit eget "skema"

	<b>Mandag</b>	<b>Tirsdag</b>	<b>Onsdag</b>	<b>Torsdag</b> <b>(Vagtaften)</b>	<b>Fredag</b>
8.20-8.35	<b>Morgensang</b>	Morgensamling	Morgensamling	<b>Morgensang</b>	Morgensamling
8.35-10.00	<b>Multikulturelle dilemmaer</b>	Filosofilinje	Filosofilinje	<b>Multikulturelle dilemmaer</b>	Filosofilinje
10.30-11.55					
12.00-12.40	Frokost				
12.40-13.30			<b>Husgruppemøde</b>		
13.30-14.00		<b>Fællesmøde (13.15)</b>		Religion, myte og samfund	
14.00-16.30		<b>Lærermøde</b>			
18.00	Aftensmad				
19.30-21.00			Fællestimer én af dagene		

Den fede skrift markerer obligatoriske opgaver og processer, mens den almindelige skrift indikerer opgaver og processer, som jeg ofte deltog i. Filosofilinjen fulgte jeg således de tre første uger samt underviste på under linjefagsforløbet. Religion, myte og

samfund deltog jeg i med undtagelse af et par uger, men på eget initiativ og altså derfor ikke som en del af praktikaftalen.

#### 6.4 Undervisningsplan for valgfaget Multikulturelle dilemmaer

LEKTION og DATO	EMNE	NØGLEORD	LÆSNING
<b>I. INTRODUKTION</b>			
Lektion 1 Uge 34, mandag d. 17/8	Introduktion til valgfaget	Formål med og forventninger til valgfaget	-
Lektion 2 Uge 34, torsdag d. 20/8	Hvad er multikulturalisme? I	Kultur, dansk kultur, multikulturalisme	Kulturforskelle – kulturmøder i praksis, side 128-141
Lektion 3 Uge 35, mandag d. 24/8	Hvad er multikulturalisme? II	Religion og integration, de danske religiøse minoriteter, islamiske reaktioner på modernitet	Betydningen af religion og religiøsitet for integrationsprocesserne, side 2-8
Lektion 4 Uge 35, torsdag d. 27/8	Er Danmark et multikulturelt samfund?	Den danske religionsmodel, folkekirken og religionsfrihed	Fremtidens danske religionsmodel, side 242-245. Gud i skolen, side 70-73
<b>II. LIGHEDS- OG FORSKELSPOLITIK</b>			
Lektion 5 Uge 36, mandag d. 31/8	Charles Taylor og anerkendelsens politik I	Anerkendelse, ligheds- og forskelspolitik	The Politics of Recognition, side 25, 37-38 og 43-44. BA-projekt, side 1 og 2
Lektion 6 Uge 36, torsdag d. 3/9	Charles Taylor og anerkendelsens politik II	Quebec-eksemplet: de engelsktalende vs. de fransktalende	The Politics of Recognition, side 52-59. BA-projekt, side 3
Lektion 7 Uge 37, mandag d. 7/9	John Rawls og det offentlige forum I	Det neutrale offentlige rum, provisummet,	The Idea of Public Reason Revisited, side

		fælles fodslag	131-134, 150-151, 172-173. BA-projekt, side 1-3
Lektion 8 Uge 37, torsdag d. 10/9	John Rawls og det offentlige forum II + Stephen Toulmin	Afslutte Rawls, Toulmins argumentationsmodel med påstand, belæg, hjemmel, rygdækning og gendrivelse	Praktisk argumentation, side 15-22
<b>II. CASES</b>			
Lektion 9 Uge 38, mandag d. 14/9	Rituel slagtning	Skal vi have fleksibel lovgivning eller ej?	Fem artikler
Lektion 10 Uge 38, torsdag d. 17/9	Religiøse symboler	Hvem skal der tages hensyn til?	Hold religionen inden-dørs, side 8-13. Gud i skolen, side 128-134
<b>III. ETIK</b>			
Lektion 11 Uge 39, mandag d. 21/9	Pligtetik	Intention, handlingstyper, Kant og det kategoriske imperativ	Politikens Filosofi-håndbog, side 221-228
Lektion 12 Uge 39, torsdag d. 24/9	Konsekvensetik	Konsekvenser, handlings- og regelutilitarisme	Politikens Filosofi-håndbog, side 253-261
Lektion 13 Uge 40, mandag d. 28/9	Dydsetik	Dyder, eudaimonisk og relativistisk dydsetik	Politikens Filosofi-håndbog, side 297-302
<b>III. CASES</b>			
Lektion 14	Valgfrie emner	Hvad vil de tre etikker	Eleverne finder selv et

Uge 40, torsdag d. 1/10		sige om emnerne?	emne, der kan diskuteres i timen
<b>UNDERVISNINGSFRI</b>			
Uge 41, mandag d. 5/10	Ingen undervisning pga. studietur	-	-
Uge 41, torsdag d. 8/10	Ingen undervisning pga. studietur	-	-

<b>IV. PROJEKT OM EKSTREMISME</b>			
Lektion 15 Uge 42, mandag d. 12/10	Introduktion til ekstremisme	Ekstremismens kendetegn, diskursanalyse, politiske reaktioner	Religionssociologi. En introduktion, side 259-264
Lektion 16 Uge 42, torsdag d. 15/10	Projektarbejde i grupperne I	Hizb ut-Tahrir og Danskernes Parti	-
Lektion 17 Uge 43, mandag d. 19/10	Projektarbejde i grupperne II	Hizb ut-Tahrir og Danskernes Parti	-
Lektion 18 Uge 43, torsdag d. 22/10	Projektarbejde i grupperne III	Hizb ut-Tahrir og Danskernes Parti	-
Lektion 19 Uge 44, mandag d.	Projektfremleggelse i klassen	Hizb ut-Tahrir og Danskernes Parti	-

26/10			
<b>V. INTERMEZZO</b>			
Lektion 20 Uge 44, torsdag d. 29/10	Næstekærlighed og flygtningedebatten	Hvem er det, man skal elske som sig selv?	Fire artikler
Lektion 21 Uge 45, mandag d. 2/11	Er danskerne racister?	Om debatten: Farlige fordomme eller hellige køer?	Er danskerne racister?, side 170-174 og 188- 193
<b>VI. RELIGIONSFORSKRÆKKELSE?</b>			
Lektion 22 Uge 45, torsdag d. 5/11	De religionsforskræk- kede danskere	En videnskabsminister kan da ikke være tro- ende!	Fire artikler
Lektion 23 Uge 46, mandag d. 9/11	Ny-ateisme – de nye religionskritikere I	Se første del af doku- mentaren ”The Un- believers”	The God Argument, side 1-9
Lektion 24 Uge 46, torsdag d. 12/11	Ludwig Wittgenstein og sprogspil	Religion er ikke dårlig naturvidenskab	Forelæsninger om reli- giøs tro, side 85-93

Lektion 25 Uge 47, mandag d. 16/11	Ny-ateisme – de nye religionskritikere II	Se anden del af doku- mentaren ”The Un- believers”	-
<b>AFSLUTNING</b>			
Lektion 26 Uge 47, torsdag d.	Afslutningshygge og evaluering	Se South Park-afsnittet ”Go God Go” om fun-	-



19/11

damentalistisk ateisme

## 6.5 Undervisningsplan for linjefagsforløbet Religionsfilosofi

LEKTION og DATO	TÆNKERE	NØGLEORD	LÆSNING
<b>INTRODUKTION</b>			
Lektion 1 Uge 42, tirsdag d. 13/10	Introduktion til forløbet og religionsdefinitioner	Hvad er/gør religion?	-
<b>I. SOCIOLOGI</b>			
Lektion 2 Uge 42, onsdag d. 14/10	Émile Durkheim	Religion er samfundet, der dyrker sig selv	The Elementary Forms of Religious Life, side 1-5, 8-9, 34-39 og 44.
Lektion 3 Uge 42, fredag d. 16/10	Rodney Stark	Religion er rationelt	Religious Economies and Rational Choice, side 83-90
<b>II. SPROGFILOSOFI</b>			
Lektion 4 Uge 43, tirsdag d. 20/10	Ludwig Wittgenstein	Religion er en bestemt måde at tale om verden på	Forelæsninger om religiøs tro, side 85-93
Lektion 5 Uge 43, onsdag d. 21/10	Ny-ateister	Religion er dårlig naturvidenskab!	The God Argument, side 1-9.
Lektion 6 Uge 43, fredag d.	John R. Searle	Religion er X, der tæller som Y i kon-	Making the Social World, side pref-

23/10	teksten C	ace, 6-13 og 102-107.
-------	-----------	--------------------------

### III. KOGNITION

Lektion 7 Uge 44, tirsdag d. 27/10	Pascal Boyer	Religion er en para- sit, der sætter sig på hjernen	Functional Origins of Religious Con- cepts, side 195-199, 202-203, 206-208 og 211
Lektion 8 Uge 44, onsdag d. 28/10	David Sloan Wil- son	Religion er en evolu- tionsmæssig fordel	Religion as Super- organism, side 173- 176, 179-182 og 184-187

### AFSLUTNING

Lektion 9 Uge 44, fredag d. 30/10	Afslutning	Er/gør religion stadig det samme?	-
---	------------	--------------------------------------	---

#### 6.6 Evalueringskommentarer fra eleverne i Multikulturelle dilemmaer

Herunder er en række udsagn fra den afsluttende evaluering, som jeg udførte med eleverne fra valgfaget Multikulturelle dilemmaer. Jeg har forsøgt at inddele det i mindre temaer.

Om det faglige niveau og indholdet:

Det har været fedt, at du har haft så meget styr på det faglige. Man følte, at man kunne spørge dig og få svar, hvis der var noget, man ikke vidste eller var i tvivl om.

Taylor og Rawls-forløbet har været skide godt, mens etik-forløbet var en smule overflødig, da det var noget de fleste havde haft i gymnasiet.

Du har haft utroligt godt styr på mange forskellige områder. Religion, politik, kultur – det er alligevel mange ting, man skal vide noget om.

Om evnen til at styre en undervisningssituation:

Nogle gange kunne du godt have været bedre til at skære igennem i diskussioner, så de ikke bredte sig for meget ud til alle mulige emner, men vi bevarede fokus.

Du har været god til styre timerne og diskussionerne. Den til tider lidt afslappede stil i forhold til form har bare været befriende (Eleven var ”pit stopper” fra Københavns Universitet).

Projektfasen flød lidt ud. Både fordi der var for meget tid, og fordi der manglede lidt mere styring – for eksempel i form af, at du havde fundet materialet, der skulle analyseres.

Om engagement:

Det har været inspirerende, at man kunne mærke dit engagement i emnerne. Det har virket som om, det har været dit hjerteblod.

Det har også fungeret godt, at du har smidt artikler op løbende på vores Facebook-side, så man kunne se, at du ikke bare interesserede dig for os i timerne, men at engagementet også rakte ud over.

Om didaktik:

Man har godt kunne mærke, at du har brugt meget tid på at overveje forskellige undervisningsformer. Især paneldebatterne har været super fede. Og timerne med introduktion på timen, efterfulgt af gruppearbejde, og afsluttende med klassediskussion fungerede også rigtigt godt.

Nogle gange har det måske været en smule gymnasieagtig, så der kunne det være godt, hvis man brugte endnu flere forskellige undervisningsformer, der er mere ”højskoleagtige” (Jeg fik ikke nærmere forklaret, hvad der skal forbindes med henholdsvis ”gymnasie- og højskoleagtigt”).

Det havde været fedt at komme på udflugt til for eksempel Grimhøj-moskéen eller universitetet.

---