

Når noget sætter sig i kroppen

– et storyline-forløb om forsoning

Målrettet
8-9. klasse



Folkekirkens Skoletjeneste og
Københavns Professionshøjskole

2023

Forord

Ufred og uvenskab samt nid og nag pga. svig og svigt eller misforståelser, der eskalerer, er noget, de fleste kender til og tumler med håndteringen af. Den danske filosof Søren Kierkegaard (1813-55) hævdede, at den, som på en eller anden vis er blevet svigtet, krænket eller på anden vis trådt under fode, bliver af gode grunde enten ked af det, vred eller direkte deprimeret og modløs, hvilket ifølge Kierkegaard har en tendens til at fastlåse den forurettede i en kredsende og indesluttet position, som kan være svær for én selv at bryde ud af og for andre at bryde ind i. Så hårdt kan det mellem-mennekelige sætte sig i kroppen, at det låser relationerne fast. Denne pointe hos Kierkegaard udlægges bl.a. af digterpræsten Johannes Møllehave i Anne Wivels film om filosofen husk kan involveres i forhold til eleverne undervejs/ starten af forløbet, men klippet kan også ses og høres på YouTube: Kierkegaard_tænke_trænge_wivel_1993.wmv

Dette undervisningsforløb sætter i forlængelse heraf fokus på, hvad tilgivelse og forsoning er for størrelser, og hvad der skal til, for at de kan komme til udtryk i konkrete handlinger. Forløbet sigter mod, at lærer og elever sammen kan drøfte om der f.eks. er forskel på tilgivelse og forsoning? Hvad betinger deres realisering?

Er det altid godt at tilgive og forson sig, eller gives der handlinger, som ikke kan tilgives, og forhold, som hverken kan eller skal forsones? I givet fald hvilke? Også for elever i grundskolen, der heldigvis kun i meget sjældne tilfælde har erfaringer med forhold, der kalder på forsoningsprocesser, kan det være svært at forholde sig til fænomenet, fordi de mangler erfaringsgrundlag herfor. Dette er hovedbegrundelsen for at tilrettelægge undervisningen som et delvist story-line-forløb, hvor elever undervejs optræder i roller, som andre end dem selv, så de måske ad den vej – via legens karakter af imitation/fiktionen – kan få en fornemmelse af de følelser, der kan være på spil i forsoningsprocesser og derved komme til bedre forståelse af fænomenet.

Da dette forløbsmateriale indgår i et forskningsprojekt om bevægelse i skolens humanistiske fag tages der afsæt i udvalgte bevægelsesaktiviteter med det formål at skærpe de kropslige, sanselige og æstetiske erfaringer og erkendelser. Bevægelsesaktiviteterne skal således bidrage til at åbne de faglige begreber for eleverne og samtidig forskyde elevernes perspektiver på forsoning og tilgivelse.

Indhold

Formål, mål og tegn på læring	4
Undervisningsforløb	6
Bilag til læreren	14
Bilag 1: Instruktion af Stratego	15
Bilag 1A: Stratego-brikker	17
Bilag 2: Instruktion af Stage-fight og Tableau Vivante	21
Bilag 3: Bevægelsesimprovisation til musikalsk komposition	23
Bilag 4: Musikkens indhold og spændingsbue kompositionen	24
Kopisider til eleverne	26
Kopiside 1: Regler for krig	27
Kopiside 2: Hvad er etik?	29
Kopiside 3: Etikens gyldne regel i forskelle religioner	31
Kopiside 4: Etisk vurdering	32
Kopiside 5: Når 'legen' går over gevind	34
Kopiside 6: Konflikttrappen i to varianter: Op- og nedtrapning	36
Kopiside 7: Indføring i konfliktmægling	37
Kopiside 8: Tanketræer om tilgivelse og forsoning	38
Kopiside 9: Forsoning i kristendommen	39
Baggrundsmateriale til læreren	44
At undervise i fænomenet forsoning – med en vis risiko	45
Etik i skolen	47
Anerkendelsesbegrebet som en forudsætning for forsoning	47
Forsoning	49
Bevægelseskategorier med karakter af æstetik til anvendelse i undervisningsforløb med fokus på det faglige indhold (embodied)	55
Litteraturhenvisninger	57

Formål, mål og tegn på læring

Dannelsespotentiale

Forsoning er et centralt teologisk tema, som har rødder langt tilbage i historien og funderer sig i forskellige religioners offerkult, der var udtryk for forestillinger om, at guderne styrede livet og dets betingelser på Jorden. En smule simplificeret kan man sige, at offerhandlingerne var en handel mellem mennesker og guder efter en af følgende deviser:

- *Vi giver noget til dig, for at du skal give noget tilbage os.*
- *Jeg giver noget til dig, for at du skal holde dig væk fra mig og mine.*

Derudover det også et centralt samfundsmæssigt tema, at kulturelle forhold påvirker udviklingen og muligheden for forsoning og tilgivelse (jf. Baggrundstekst om forsoning).

★ **Målgruppe:** 7. – 10. kl.

★ **Lektioner:** 12 – 15.

★ **Fag: Religion** (evt. flerfagligt med dansk og idræt).

Undervisningen kan afvikles som et monofagligt forløb i religionsfaget. Hvis det imidlertid er et problem af afvikle forløbet indenfor de lokale rammer for religionsfaget på skolen, kan det afvikles som et flerfagligt forløb, hvor fx både religionsfaget, dansk- og idrætsfaget deltager.

Forløbet kan også afvikles på fagdage eller i emneuger, hvor der typiske vil være mere sammenhængende tid. Til gengæld frarådes det, at man udelader dele af forløbet, da det er tænkt og tilrettelagt som en sammenhængende helhed jf. storylinedidaktikken.

★ **Formål:**

Formålet med forløbet er at bibringe eleverne en forståelse af fænomenet forsoning som både begreb og handlemulighed i brudte mellem menneskelige relationer – også når disse er følelsesmæssigt svære, da det formodes at fremme det gode liv og dermed den demokratiske dannelse.

Forløbet relation til fagenes fagformål



Monofagligt...

Religion: Forløbet skal bidrage til, at eleverne tilegner sig viden om forsoningsbegrebet som et element i tilværelsens religiøse dimension og som værdi i vestlig kultur samt færdigheder i at anvende forsoning som en handlemulighed og forholde sig kritisk hertil – dette som del af det fælles ansvar i et demokratisk samfund.



Flerfagligt med...

Dansk: Forløbet søger via æstetiske læreprocesser som story-line-struktur og en række kropslige aktiviteter at fremme elevernes indlevelsesevne og forståelse af kommunikation mellem mennesker som led i etableringen af såvel deres personlige som kulturelle identitet.

Gennem sproglig opmærksomhed i relation til modtagerforudsætninger og -relevans skal projektet tillige fremme elevernes etiske forståelse.

Idræt: Forløbet bidrager gennem lege og kropslige bevægelsesaktiviteter til fremme af elevernes sociale og personlige kompetencer i relation til medansvar for udvikling af forpligtende fællesskaber og dermed også bidrager til udvikling af elevernes relationelle kropslige og idrætslige kompetencer.

Læringsmål i relation til fagenes kompetencemål



Monofagligt...

Religion: Livsfilosofi og etik:

Eleverne skal kunne udtrykke sig om forsoningsfænomenet som et aspekt ved den religiøse dimension i tilværelsen og forholde sig kritisk til den etik, der ligger til grund for forsoningsbegrebet.

Bibelske fortællinger: Eleverne skal kunne sætte de bibelske tekster om det dobbelte kærlighedsbud; at vende den anden kind til og korsordene i Lukasevangeliet om tilgivelse i relation til forsoningsfænomenet (jf.: Luk. 23, 34, hvor Jesus, mens han hænger på korset siger: "Far, tilgiv dem, thi de ved ikke, hvad de gør.").

Kristendom: Eleverne skal kunne redegøre for kristendommens treklang af liv, død og ny begyndelse i relation til forestillinger om skabelse, synd og frelse som et forsoningsprojekt i religiøs forstand.



Flerfagligt sammen med...

Dansk: Fremstilling: Eleverne kan udtrykke sig forståeligt og klart

i relation til den konflikt, der påkalder sig behov for forsoning.

Fortolkning: Eleverne kan forholde sig til de subkulturelle og identitetsmæssige problematikker, der ligger til grund for konflikter, der påkalder sig behov for forsoning.

Kommunikation: Eleven kan deltage reflekteret i kommunikationen om den komplekse sociale og relationelle situation, som en forsoningsproces er.

Idræt: Alsidig idrætsudøvelse: Eleverne kan anvende bevægelsesaktiviteterne som en variation af idrætspraksis med en tematisk tilgang til og forståelse af forsoningsbegrebet samt af faserne i en forsoningsproces.

Krop, træning og trivsel: Eleven kan forholde sig til konflikters og forsoningers effekt på kroppen og disse relationer til såvel den individuelle trivsel som på fællesskabets.

Tegn på læring

Det er, i relation til forløbets mål, tegn på læring eller erkendelse, når eleverne:

- engagerer og indlever sig i den iscenesatte story-line og de heri indlagte bevægelsesaktiviteter
- kan udtrykke involverede følelser kropsligt
- kan afkode kropslige udtryks betydning i relation til forløbets indhold
- kan gøre rede for forskellige etiske positioner og bruge dem i en analyse af etiske dilemmaer i forløbet
- udviser empati i udredningerne af rollerne som henholdsvis "offer" og "bøddel"
- kan gøre rede for forsoningsbegrebets indhold
- kan gøre rede for præmisserne og faserne i et forsoningsforløb.

Undervisningsforløb

Forløbet er struktureret i to parallelle spor, der er integreret i hinanden: Et story-line-forløb, hvor eleverne gennem indtagelse af forskellige roller

skal tilegne sig såvel en kropslig som en social og intellektuel forståelse af fænomenet forsoning og af selve strukturen i et forsoningsforløb,

Fase	Story-line	Faglige break-outs
1		Introduktion af emnet og rammesætning: Her vises i kort form, via film fra Sierra Leone, alle faser i et forsoningsforløb fra konflikt og ydmygelse over traumatisering til besindelse og forsoning.
2	Slagmarken: Iscenesættelse af konflikt mellem to grupper i form af udendørs Stratego. Her skal eleverne blive bevidste om, at konflikt er en forudsætning for forsoning.	
3	Fangelejren: Kropslige øvelser hvor den vindende part undertrykker eller ydmyger den tabende part. Her skal eleverne blive bevidste om, hvordan personlige ydmygelser kan sætte sig som traumer i kroppen og gøre det svært at gå ind i en forsoningsproces.	
4		Etisk refleksion: Introduktion af nogle etiske positioner og øvelser med brug af disse som indhold i story-linen. Her reflekteres over forskellige handlemuligheder i relation til konflikter.
5	Genoprettende retfærdighed: Statsmagten griber ind mod forholdene i fangelejren og etablerer strukturerede samtaler mellem "ofre" og "bødler". Her eksperimenteres med retssystemets mulighed for påtvungne møder mellem stridende aktører – også som magtmiddel.	
6		Musikalsk forankring af processen: Eleverne skal koreografere bevægelser til et stykke musik, der er komponeret over faserne i en forsoningsproces. Hensigten med øvelsen er at forankre forsoningsprocessens faser i elevernes hukommelse, ved at den sætter sig i kroppen på dem.
7		Forsoningsbegrebet: Opsamling på forløbets underliggende tema via en mere systematisk indføring i forsoningsfænomenet.

fra konflikt og ydmygelse over besindelse og tilnærmelser til forsoning/genforening. Derudover er der nogle break-outs hvor eleverne med større distance forholder sig til faglige elementer og dilemmaer i forløbet.

FASE 1:

Introduktion af emnet til rammesætning af forløbet (1 lek.)

Til rammesætning af forløbets indhold, og som introduktion af selve forsoningstemaet, vises, til indledning af forløbet, en lille dokumentarfilm om det forsoningsarbejde, som den kristne organisation "Hope Sierra Leona" etablerede i forlængelse af den ti år lange borgerkrig fra 1991-2002. Filmen er produceret for Danida og ligger på YouTube, hvorfra den kan vises på storskærm.

Søg på: Forsoningens dilemma på YouTube. Motivationen bag dette forslag er dels at filmen, på ganske kort tid, illustrerer de smertefulde lidelser som, for mennesker der ikke har tilsvarende erfaringer, kan være svære at forstå, hvorfor tilgivelse og forsoning kan være næste uoverstigelige handlinger. Der kræves noget særligt for at få problematikken lidt på afstand af eleverne i klassen, så eventuelle traumatiserende oplevelser hos enkelte elever eller betændte indbyrdes relationer, ikke med det samme skal bryde ud i lys lue og være svære at håndtere i undervisningen.

Under opsamlingen på filmen kan man først lade eleverne give udtryk for deres umiddelbare oplevelser af filmen og derefter komme omkring:

- Selve forsoningstemaet – herunder titlen: Forsoningens dilemma, samt det der ligger heri angående den gensidige villighed til at ville forsones sig med en fjende.
- Ritualets betydning for selv forsoningen.
- Kristendommens rolle i forsoningsprocessen. Hvad er det i den kristne tro, der fremhæves af de involverede?

FASE 2:

Slagmarken – konflikten iscenesættes (story-line) (2 lek.)

Med filmens gru i bagehovedet er det nu tid til at iscenesætte et tilsvarende fiktivt story-line-forløb, så eleverne forhåbentligt bedre kan leve sig ind i en situation som den i filmen.

At forsones sig med nogen, eller noget, forudsætter, som det fremgår af filmen, at man har været udsat for noget forfærdeligt, så der er noget og nogen at tilgive eller noget at forsones sig med og nogen at gøre det med – andre eller sig selv. Det konfliktuelle forhold, der skal tilgives eller forsones, kan både være et relationelt mellemværende mennesker imellem – alternativt mellem mennesket og Gud, eller det kan have karakter af noget indre – det være sig dårlig samvittighed eller det at skulle forlige sig med sin skæbne. Præmissen er således helt grundlæggende at noget ikke er, som man kunne ønske sig det.

For at illustrere dette, og for at give eleverne en fornemmelse af forudsætningerne for overvejelser over fænomener som tilgivelse og forsoning, foreslås som nævnt etableringen af en story-line, der tager afsæt i et af de mest oplagte konfliktforhold – nemlig krig og uvenskab.

Det kan fx gøres ved at dele klassen i to hold, som sættes til at spille det klassiske brætspil Stratego som et live-rollespil i det fri (jf. **bilag 1**). Klassen opdeles i A. og B., og i de indledende øvelser arbejder eleverne sammen som par (hhv. en A. og en B.). Opvarmningsøvelserne består af 2 eller 3 kampe, der understøtter de to gruppeidentiteter således, at øvelserne og aktiviteterne retter et fjendtligt blik mod den anden gruppe. Regler for spillet, og den efterfølgende procedure, gennemgås, så eleverne er godt orienterede forud for spillet/legen). Hensigten med øvelsen er således at skabe en illusion af kamp, konflikt og fjendskab eller direkte had de to grupper imellem for at bygge op til forsoningsprocessen (jf. baggrundstekst om forsoning – det mellem menneskelige og selvforholdet).

FASE 3: Fangelejren – “magtudøvelse og ydmygelse” (story-line fortsat) (2 lek.)

Spillet ender af gode grunde med, at det ene hold vinder over det andet. Når det sker, kobles eleverne parvis således, at repræsentanterne for det vindende hold tager repræsentanterne for det tabende hold som krigsfanger og fører dem tilbage på skolen, hvor de “låses inde” i “fangelejren” (klasseværelset).

Med inspiration fra kendte eksperimenter og historiske begivenheder, hvor det at have magt over andre viser sig hyppigt at korrumpere (jf. baggrundsmaterialets afsnit om at undervise i forsoning og om magt) er det nu tanken, at eleverne via bevægelseskategorier som “Stage-fight og “Tableauer” skal arbejde med

og illustrere, hvordan mennesker, når de har magt til det, kan finde på at behandle hinanden i rollerne som “bøddel” (fangevogter) og “offer” (krigsfange) og hvilke følelser, der kan være på spil i sådanne situationer (jf. **bilag 2**).

Hensigten med øvelserne i denne fase – i den fiktive story-line-ramme der her er tale om – er at skærpe den fjendtlige stemning – nu mere direkte mellem to personer fra hver gruppe, da en sådan er den nødvendige forudsætning for at kunne mærke behovet for tilgivelse og forsoning, som det hele skal ende med. Der er altså tale om fordybelsesøvelser, hvor eleverne skal leve sig ind i og forstå den eufori, der kan ligge i at have et andet menneske i sin vold, og de følelser i form af traumatiseringer der kan udløses af hån, nedværdigelse, ydmygelser og vold.

Specifikt for stage-fight-øvelserne gælder det, at de skal udvirke en oplevelse af et over- underordningsforhold personerne imellem samt give en fornemmelse af, hvordan dette kropsligt kommer til udtryk.

For tableauøvelsernes vedkommende er tanken, at de skal kunne udtrykke følelser, som kan aflæses af andre.

OBS: Med henvisning til baggrundsteksten om at undervise i fænomenet forsoning anbefales det at være særlig opmærksom på, at eleverne ikke bliver så grebet af stemningen, at de kommer til at gå over stregen i forhold til hinanden. De omtalte følelser, skal selvfølgelig ikke, som det også er pointeret i baggrundsteksten om at undervise i forsoning, aktiveres i virkeligheden, men blot illustreres gennem de fysiske øvelser. Dette må meget gerne tydeliggøres for eleverne under introduktionen til denne fase. Vil man være på den sikre side, kan man fx vælge at indlægge et par break-outs for at bryde story-line-illusionen og samle op på de følelsesmæssige reaktioner på øvelserne.

Derudover skal man som lærer være særlig opmærksom, hvis der i klassen sidder elever fra fx flygtningefamilier, som kan have traumatiserende oplevelser fra krigstilstande og -situationer i deres oprindelseslande.

På samme måde skal man selvfølgelig være opmærksom på elever fra særligt belastede familier med mistanke om vold eller andre voldsomme svigt.

Det kan være en grund til ikke at gennemføre forløbet, og der kan, til enhver tid, sidde elever i en klasse, der bærer på traumatiserende oplevelser, som hverken skolen eller andre er bekendt med. Vær derfor opmærksom på, hvordan eleverne reagerer under øvelsen og kalkulér det på forhånd.

Afslutningsvist gør vi opmærksom på, at det er meget vigtigt, det er en lærer, som kender klassen godt, der styrer processen. Vi anbefaler således ikke, at den gennemføres af en vikar.

FASE 4:**Opsamling og etisk refleksion (pause i story-linen) (2–3 lek.)****A: Der samles, i fællesskab, op på oplevelser med kampen (Stratego) og øvelserne i fangelejren.**

- Hvad gjorde kampen ved jer?
Hvilke oplevelser/følelser frembragte kampen?
- Gav de indledende øvelser og selve spillet jer en oplevelse af at være i en samlet gruppe, der var mod nogle andre, som var jeres fjender? (Hvordan eller hvorfor/hvorfor ikke?)
- Hvordan oplevede I det at skulle agere fangevogtere og tilfangetagne?
- Hvordan viste det sig i jeres Stage-fight, at den ene var vogter og den anden fange?
- Hvilke forskelle var der på bevægelserne hos den ene og den anden?
- Hvad udtrykte de forskellige bevægelser?

Lad i forlængelse af denne snak de elever, der havde rollen som fangevogter, vise en af de følelser, de viste deres makker som tableau under fase 2 og tal om:

- Hvilke følelser lå til grund for vogternes måde at behandle fangerne på?

Lad derefter de elever, der havde rollen som fange, vise en af de følelser de viste som tableau under fase 2 og lad "fangevogterne" afkode udtrykkene.

- Hvilke følelser ser de i de forskellige tableauer?
- Illustrerer tableauerne følelser i relation til det, som fangerne er blevet udsat for?
– og hvordan aflæser I det?
- Hvordan er det at have/at bære de pågældende følelser?

B: Regler for krig – den mest ekstreme hændelse for fjendskab og konflikt

Uddel og gennemgå i fællesskab kopiside 1 og rund gennemgangen af med, at sådanne regler er blevet stabled på benene, fordi der er noget, der hedder etik, som handler om uskrevne eller accepterede regler for, hvordan man kan opføre sig over for hinanden.

C: Indføring i etik og etisk vurdering

Uddel kopisiderne 2 - 4. Gennemgå i fællesskab definition og grundpositioner – pligt- og lykke-etik (jf. også baggrundsmaterialets afsnit om etik) og lad derefter eleverne arbejde med opgaverne parvis i mindre grupper, så der både er to "vogtere" og to "fangere" i hver gruppe.

Efterfølgende samles der, med inddragelse af kopiside 5, i plenum op på gruppernes besvarelser og på, hvad der får mennesker til at opføre sig, som det er blevet illustreret i såvel øvelserne som i de beskrevne forsøg og i den virkelige verden.

FASE 5: Genoprettende retfærdighed (tilbage til story-line) (2 lek.)

Fortæl eleverne at de nu, efter denne lille faglige ekskurs, skal tænke sig tilbage til fangelejren og genindleve sig i 'rollespillet', men at de skal forestille sig, at der er nogle journalister, der har fået nys om, hvordan fangevogterne behandlede krigsfangerne. Derfor har staten, med henvisning til de internationale regler for behandling af krigsfanger, grebet ind for at afprøve et "nyt" konfliktmæglingsystem, hvor "offer" og "bøddel" bliver konfronteret med hinanden i en ramme, hvor de ikke længere er i et ulige magtforhold til hinanden, fordi det er staten, der via politiet og indsættelse af en "psykolog"/mægler/mediator styrer, hvad der sker på samme måde som under en retssag.

Intentionen med sådanne genoprettende retfærdighedssamtaler er, at "offer" og "bøddel" bliver bedre til at forstå hinanden, så de efterfølgende kan slippe af med de traumer, der måtte have sat sig i kroppen fra deres tidligere interaktion med hinanden, og få disse til at opløses for i stedet at kunne leve fredeligt med hinanden. Strategien bygger i høj grad på konfliktløsning og gensidig opnåelse af anerkendelse (jf. **kopiside 6** og baggrundsmateriales afsnit herom samt den indledende film, hvor man også som en del af forsoningsprocessen også konfronterede offer og rebel).

Eleverne skal i forlængelse heraf gennemspille nogle konfrontationssamtaler. Genoprettelses-samtalerne gennemføres på én af to måder:

Alternativ A: I grupper à tre elever skal grupperne tale episoder fra fasen med fangelejren igennem (jf. **kopiside 7**) med beskrivelse af rollerne og processen, med konkrete spørgsmål og baggrundsmaterialets afsnit om genoprettende retfærdighedssamtaler.

Det betyder, at en tredjedel af de tidligere to-mands-grupper splittes op, så medlemmerne af disse i stedet får rollen som mæglere/mediatorer/"psykologer", der skal lede samtalerne. Første gennemspilning af en samtale sker dog med læreren som den faciliterende mediator/mægler/"psykolog" for et af de tidligere elevpar, som i demonstrationen igen indtager rollerne som henholdsvis "offer" og "bøddel", mens resten af klassen observerer.

Derefter gennemspiller resten af klassen i tre-mands-grupper samme scene, der afslutningsvist samles op i plenum:

- Førte samtalerne til, at de to parter fik en større forståelse af hinandens adfærd og reaktioner og følelser?
- Kom de tættere på eller længere væk fra hinanden?
- Var samtalerne svære at føre med den forhistorie, "offer" og "bøddel" havde med hinanden?
- Formåede "ofrene" at tilgive "bødderne", og formåede "bødderne" at tilgive sig selv?

Alternativ B: I plenum, hvor det alene er læreren, der agerer mægler for eksempelvis to udvalgte to-mands-grupper af elever, fordi det vurderes, at eleverne ikke vil kunne magte opgaven alene i grupperne. Alternativ B har som konsekvens, at ikke alle elever konkret kommer igennem seancen, hvorfor illusionen om story-line brydes, men det må man i givet fald forsøge at kompensere for i den opsamlende samtale om de gennemspillede cases.

Vil man ofre ekstra meget tid på forløbet, og er der råd til det på skolen, kan det overvejes at invitere en konsulent fra Center for Konflikthåndtering ud til en et besøg i klassen.

FASE 6: Musikalsk forankring af processen (Evaluering) (slut på story-line) (1–2 lek.)

Eleverne orienteres om, at de nu, via story-linen, har været gennem en proces, som illustrerer faserne i et forsoningsforløb, der i overordnet billedlig forstand kan beskrives som en bevægelse fra at argumentere med sværd til at argumentere med ord – altså fra krig (Stratego) til påtvungen samtale, og at de nu skal høre et stykke musik, som forsøger at beskrive faserne, hvilke de skal prøve at afkode ved at lytte koncentreret til musikken, og gøre det de hører til bevægelser med kroppen.

Bed, som forberedelse til øvelsen, eleverne lægge sig til rette på gulvet eller på bordene og slappe af. Er klassen uvant med sådanne øvelser, kan det være nødvendigt med en lille forøvelse, hvor man som lærer beder eleverne være opmærksomme på hver enkelt af de kropsdele, der rører underlaget og mærke deres tyngde. Nævn med monoton stemmeføring hver enkelt kropsdel fra hoved til hæle og bed eleverne have fokus på tyngden mod underlaget – eller find en kropsscanning på YouTube du kan afspille for eleverne.

Når dette er på plads, sættes musikken på til første gennemspilning (jf. tilsendt link og **bilag 3** med inspiration til bevægelse), hvor eleverne har fået besked på, at de kun skal lytte og være opmærksomme på de brud, der er i musikken, samt hvad det kan betyde for de bevægelser, de skal udføre.

Lad, i forlængelse af den første gennemlytning, eleverne give udtryk for, hvad de oplevede eller så i musikken; hvor de hørte bruddene, og hvad de enkelte sekvenser omkring bruddene kunne siges at udtrykke.

Tegn i forlængelse af samtalen en såkaldt spændingsbue over kompositionen på samme måde, som man gør ved novelle og romanlæsning og kobl buens form på forsoningsprocessens faser (jf. **bilag 4**) og den klassiske konflikttrappe, som eleverne arbejdede med under fase 4 (jf. **kopside 6**).

På den baggrund lægger eleverne sig igen til rette for nu at høre musikken for anden gang – nu med den opgave, at de skal forestille sig, hvilke bevægelser, der vil passe til de enkelte sekvenser i stykket med afsæt i tre typer af bevægelses kvaliteter: Markerede, svingende og førte bevægelser, som introduceres – jf. baggrundsafsnit om bevægelseskategorier.

Derefter afspilles stykket for tredje gang. Denne gang med stole og borde rykket ud til siderne i lokalet, så der er god plads til, at eleverne kan bevæge sig rundt mellem hinanden uden at støde ind i hinanden. Om muligt vil det nok være at foretrække, hvis man kan henlægge sidste afspilning til en lokalitet med bedre plads end i klasselokalet. Eleverne opdeles under bevægelsesaktiviteten i to hold (A og B).

Alle elever bevæger sig fra begyndelsen, så de synes, deres bevægelser passer til musikken. Når læreren råber: "A-frys", stopper den halvdel af eleverne, som hører til denne gruppe, så de for en stund kan iagttage, hvordan B-gruppen bevæger sig. Efter en kort tid råber læreren: "A-bevæg", hvorved hold A igen indgår i bevægelsesaktiviteten. Senere igen siger læreren så B-frys og efterfølgende B-bevæg. Dette gentages et par gange eller tre for hvert hold under afspilningen, så alle bliver både udøvere af og tilskuere til aktiviteten.

Under opsamlingen sættes fokus på, hvordan de bevægelser, som eleverne har valgt, bidrager til en dybere oplevelse og forståelse af faserne i en forsoningsproces. Kunne man høre konflikten, ydmygelsen, besindelsen og forsoningen i musikken, og kunne man afkode dem i de kropslige udtryk?

Det er ambitionen, at eleverne, ved at udtrykke fasernes forløb, kropsligt fremover vil huske dem – både dem og deres indhold bedre, men det kan man jo vende i undervisningen. På den måde får øvelsen, ud over at være opsamlende, også en evaluerende funktion.

Endelig drøftes det, hvorvidt eleverne vurderer, at musikstykket ender med at de stridende parter bliver gode venner eller går hvert til sit i vrede, bitterhed og fortsat had, samt hvordan de mener at kunne høre det ene eller det andet?

FASE 7: **Forsoning – begreb, cases og bibelske fortællinger (2 lek.)**

I forlængelse af elevernes bud på musikstykkets afslutning introduceres begreberne tilgivelse og forsoning som mulige handlingsalternativer (jf. **kopiside 8** – en kort begrebsdefinition og et topostræ (et tanketræ) til associationer og baggrundsmaterialets afsnit om forsoning).

Efter en fælles gennemgang af begrebet/fænomenet med inddragelse af forskellige historiske eksempler associerer eleverne først på fænomenet i relation til deres egne erfaringer og udveksler eksempler på situationer, hvor der kan være behov for tilgivelse og forsoning mennesker imellem.

I mindre grupper à fire arbejder eleverne derefter med at fremstille forskellige eksempler på hverdagssituationer, hvor de har oplevet svigt,

uvenskab, nid og nag, som lægger op til overvejelser om tilgivelse og forsoning. Til nuancering af forståelse af fænomenet arbejder eleverne med pointerne i udvalgte bibelske tekster (jf. **kopiside 9**). På den måde skulle begrebet om forsoning gerne komme til at fremstå relevant for eleverne.

Under den fælles opsamling, hvor hver gruppe kort fortæller om deres case og problemet i den, sættes der i særlig grad fokus på spørgsmålet om, hvorvidt vi som mennesker ved egen kraft formår at frembringe følelsen af og motivationen til at ville tilgive de svigt eller modbydeligheder, vi bliver udsat for, eller om vi er afhængige af en eller anden form for inspiration udefra – det være sig andre mennesker, oplevelser eller noget guddommeligt. Undervejs i den opsamlende snak kan man også inddrage det lille filmklip fra Anne Wivels film om Kierkegaard, hvis man vurderer, at det kan fremme forståelsen – jf. henvisning i forordet.

Bilag til læreren



Bilag 1: Instruktion af Stratego

Følgende manualer har til hensigt at beskrive de udvalgte bevægelsesaktiviteter, der er valgt til undervisningsforløbet. Manualerne består af:

- Indledende tekst, der beskriver aktiviteterernes baggrund og hensigt
- Beskrivende tekst, der forklarer aktiviteterne, deres struktur og organisering – herunder de respektive øvelser

Stratego

Baggrund og hensigt

Stratego er et gammelkendt brætspil, men i denne sammenhæng anbefales det, at spillet afvikles på et udeareal fx tomt, skov, bynært buskads el.lign. Elevgruppen opdeles i to hold, og der stilles krav til elevernes evne til taktisk handlen, til samarbejde og ikke mindst indlevelse og fysisk udførelse.

Hensigten med øvelsen er således at skabe en illusion af kamp, konflikt og fjendskab de to grupper imellem for at bygge op til og etablere forudsætningerne for forsoningsprocessen.

Struktur og organisering

Et valgt udeområde opridses for deltagerne som værende spillepladsen. Foregår spillet fx i en stor skov, kan stier og tydelige skift i vegetation eller terræn med fordel anvendes. Det er også muligt at anvende markeringsstrimler eller et kort, hvorpå området er optegnet og afgrænset.

Opvarmning

Lærerne viser 2-3 kamplege, som eleverne afprøver parvis. Kamplegene udvælges med henblik på at varme eleverne op til den efterfølgende aktivitet både fysisk, æstetisk og scenisk.

Derefter samles eleverne i hver deres gruppe med henblik på at fremme holdånd og fælles-

skabet i en cirkel og afprøver de to til tre øvelser med hinanden på kryds og tværs indenfor holdet.

Vælg og instruer i to eller tre nedenstående øvelser:

1. Med håndledsfatning og forsøge at træde hinanden over fødderne



2. Stå på ét ben og forsøge at skubbe hinanden ud af balance



3. Ligge på alle fire og forsøge at klappe hinanden over hænderne



Kilde: Slåslege, Kroppen i Skolen, Dansk Skoleidræt, 2012.

Tegninger v. Maria Lyng Poulsen

Forud for selve spillets igangsætning instrueres eleverne i spillets regler og rammer, og de får mulighed for i de to hold at lægge en strategi. Deltagerne deles op i to hold med lige antal spillere på hvert hold.

Holdene skal farvemærkes fx med veste eller bånd. Derefter uddeles bilag 1A til hver gruppe, som klipper brikkerne ud og fordeler dem mellem sig. Overskydende brikker opbevares af den, der har fanen.

Selve spillet

Hvert hold finder et sted at stille sin fane, og spillet går nu ud på at beskytte sin egen fane mens man forsøger at erobre det andet holds. Man løber nu rundt i spilleområdet, leder efter modstanderens fane og kan udfordre spillere fra det andet hold til duel. Disse afgøres ved at vinderen er den med højest rang. Hvis man taber en duel, må man tilbage til sin fane og hente et nyt kort, hvis der er flere. Hvis ikke, må man opholde sig udenfor spilområdet til en anden fra ens hold dør. Da kan man så være med igen.

Regler

To hold dystet mod hinanden. Holdene skal være lette at skelne fra hinanden. Derfor er det smart at printe spillets kort i to forskellige farver, så holdene kan se forskel.

- Hvert hold har en base, hvor de kan lægge strategier og de 'døde' få nye kort.
- Banen, hvor slaget skal udkæmpes, ligger mellem de to baser.
- Hver spiller får udleveret et kort med en figur fra spillet. På kortet står, der hvilke figurere som kan nedkæmpe hvem og et nummer, som viser, hvilke andre kort, det kan slå. Det højeste tal vinder ofte, dog med få undtagelser.
- Alle må bevæge sig og løbe samtidig, og man udfordrer en elev fra det andet hold ved at fange og røre ham eller hende. Når en udfordring finder sted, viser begge elever deres kort, og det bedste kort/højeste rang vinder.
- Hvis man taber en udfordring, er man 'død' og skal tilbage til sin base og hente et nyt kort.

- Har man vundet et kort, skal man levere det tilbage til sin egen base straks, og kan ikke udfordre før kortet er lagt i basen.
- Man må kun spille med de kort, man har fået udleveret og ikke med erobrede kort, og hver spiller må kun have ét kort ad gangen.
- Én elev fra hvert hold skal være fane og have fanekortet, som hele tiden skal være at finde på banen.
- Fanekortet må som det eneste ikke byttes under spillet, og skal derfor være hos den samme spiller hele spillet.
- Spillet vindes, når det ene hold erobrer modstanderholdets fane og bringer den tilbage til egen base.
- Fanen kan også være en fysisk form for fane (flag, trøje eller lignende), der skal gemmes inden for spilområdet, inden hvert spil startes. Det er så denne fane, der skal findes af det modsatte hold og bringes tilbage til sin egen base.

Kilde: Dansk Skoleidræt (https://skoleidraet.dk/media/6353603/trivslesdagark_skovstratego.pdf)

Teamwork



Skovstratego

Beskrivelse / Skovstratego udspringer af det klassiske brætspilstratego, der handler om, at man ved hjælp af strategi og held skal nedkæmpe sine modstandere og erobre deres fane. I stedet for brikker på et spillebræt, skal den enkelte elev være "en brik" og samarbejde med holdets andre brikker.

- > To hold dystet mod hinanden. Holdene skal være lette at skelne fra hinanden. Derfor er det smart at printe spillets kort i to forskellige farver, så holdene kan se forskel.
- > Hvert hold har en base, hvor de kan lægge strategier og de 'døde' få nye kort.
- > Banen, hvor slaget skal udkæmpes, ligger mellem de to baser.
- > Hver spiller får udleveret et kort med en figur fra spillet. På kortet står, der hvilke figurere som kan nedkæmpe hvem og et nummer, som viser, hvilke andre kort, det kan slå. Det højeste tal vinder ofte, dog med få undtagelser.
- > Alle må bevæge sig og løbe samtidig, og man udfordrer en elev fra det andet hold ved at fange og røre ham eller hende. Når en udfordring finder sted, viser begge elever deres kort, og det bedste kort/højeste rang vinder.
- > Hvis man taber en udfordring, er man 'død' og skal tilbage til sin base og hente et nyt kort.
- > Har man vundet et kort, skal man levere det tilbage til sin egen base straks, og kan ikke udfordre før kortet er lagt i basen.
- > Man må kun spille med de kort, man har fået udleveret og ikke med erobrede kort, og hver spiller må kun have ét kort ad gangen.
- > Én elev fra hvert hold skal være fane og have fanekortet, som hele tiden skal være at finde på banen.
- > Fanekortet må som det eneste ikke byttes under spillet, og skal derfor være hos den samme spiller hele spillet.
- > Spillet vindes, når det ene hold erobrer modstanderholdets fane og bringer den tilbage til egen base.
- > Fanen kan også være en fysisk form for fane (flag, trøje eller lignende), der skal gemmes inden for spilområdet, inden hvert spil startes. Det er så denne fane, der skal findes af det modsatte hold og bringes tilbage til sin egen base.

Materialer / Kort med figur/rangorden (se herunder), som printes i to forskellige farver så man kan se forskel på holdene. Hver elev får ét kort.

Varighed / 45 minutter











Klassetrin / 4.-5. klasse, 6.-7. klasse, 8.-9. klasse













Forårsudvalget er finansieret af Dansk Skoleidræt i samarbejde med DIF og DGI. Initiativet er finansieret af BOKA, som led i en politisk aftale om at understøtte et fagligt løst og trivslen frem mod sommeren 2021.

Bilag 1A: Stratego-brikker

<p>0. Fane</p> <p>Kan tages af alle, på nær bombe, og kan ikke udfordre andre.</p> 	<p>11. Feltmarskal</p> <p>Kan slå: Fane, Spion, General, Oberst, Major, Kaptajn, Løjtnant, Underofficer, Minør, Spejder.</p> <p>Bliver slået af: Spion og bombe.</p> 
<p>10. General</p> <p>Kan slå: Fane, Oberst, Major, Kaptajn, Løjtnant, Underofficer, Minør, Spejder og Spion.</p> <p>Bliver slået af: Feltmarskal og bombe.</p> 	<p>9. Oberst</p> <p>Kan slå: Fane, Major, Kaptajn, Løjtnant, Underofficer, Minør, Spejder og Spion.</p> <p>Bliver slået af: Feltmarskal, General og bombe.</p> 
<p>9. Oberst</p> <p>Kan slå: Fane, Major, Kaptajn, Løjtnant, Underofficer, Minør, Spejder og Spion.</p> <p>Bliver slået af: Feltmarskal, General og bombe.</p> 	<p>8. Major</p> <p>Kan slå: Fane, Kaptajn, Løjtnant, Underofficer, Minør, Spejder og Spion.</p> <p>Bliver slået af: Feltmarskal, General, Oberst og bombe.</p> 
<p>8. Major</p> <p>Kan slå: Fane, Kaptajn, Løjtnant, Underofficer, Minør, Spejder og Spion.</p> <p>Bliver slået af: Feltmarskal, General, Oberst og bombe.</p> 	<p>8. Major</p> <p>Kan slå: Fane, Kaptajn, Løjtnant, Underofficer, Minør, Spejder og Spion.</p> <p>Bliver slået af: Feltmarskal, General, Oberst og bombe.</p> 
<p>7. Kaptajn</p> <p>Kan slå: Fane, Løjtnant, Underofficer, Minør, Spejder og Spion.</p> <p>Bliver slået af: Feltmarskal, General, Oberst, Major og bombe.</p> 	<p>7. Kaptajn</p> <p>Kan slå: Fane, Løjtnant, Underofficer, Minør, Spejder og Spion.</p> <p>Bliver slået af: Feltmarskal, General, Oberst, Major og bombe.</p> 

<p>7. Kaptajn</p>  <p>Kan slå: Fane, Løjtnant, Underofficer, Minør, Spejder og Spion.</p> <p>Bliver slået af: Feltmarskal, General, Oberst, Major og bombe.</p>	<p>7. Kaptajn</p>  <p>Kan slå: Fane, Løjtnant, Underofficer, Minør, Spejder og Spion.</p> <p>Bliver slået af: Feltmarskal, General, Oberst, Major og bombe.</p>
<p>6. Løjtnant</p>  <p>Kan slå: Fane, Underofficer, Minør, Spejder og Spion.</p> <p>Bliver slået af: Feltmarskal, General, Oberst, Major, kaptajn og bombe.</p>	<p>6. Løjtnant</p>  <p>Kan slå: Fane, Underofficer, Minør, Spejder og Spion.</p> <p>Bliver slået af: Feltmarskal, General, Oberst, Major, kaptajn og bombe.</p>
<p>6. Løjtnant</p>  <p>Kan slå: Fane, Underofficer, Minør, Spejder og Spion.</p> <p>Bliver slået af: Feltmarskal, General, Oberst, Major, kaptajn og bombe.</p>	<p>6. Løjtnant</p>  <p>Kan slå: Fane, Underofficer, Minør, Spejder og Spion.</p> <p>Bliver slået af: Feltmarskal, General, Oberst, Major, kaptajn og bombe.</p>
<p>5. Under-officer</p>  <p>Kan slå: Fane, Minør, Spejder og Spion.</p> <p>Bliver slået af: Feltmarskal, General, Oberst, Major, kaptajn, Løjtnant og bombe.</p>	<p>5. Under-officer</p>  <p>Kan slå: Fane, Minør, Spejder og Spion.</p> <p>Bliver slået af: Feltmarskal, General, Oberst, Major, kaptajn, Løjtnant og bombe.</p>
<p>5. Under-officer</p>  <p>Kan slå: Fane, Minør, Spejder og Spion.</p> <p>Bliver slået af: Feltmarskal, General, Oberst, Major, kaptajn, Løjtnant og bombe.</p>	<p>5. Under-officer</p>  <p>Kan slå: Fane, Minør, Spejder og Spion.</p> <p>Bliver slået af: Feltmarskal, General, Oberst, Major, kaptajn, Løjtnant og bombe.</p>

<p>4. Minør</p> <p>Kan slå: Fane, Spejder, Spion og Bombe.</p> <p>Bliver slået af: Feltmarskal, General, Oberst, Major, kaptajn, Løjtnant og Underofficer.</p> 	<p>4. Minør</p> <p>Kan slå: Fane, Spejder, Spion og Bombe.</p> <p>Bliver slået af: Feltmarskal, General, Oberst, Major, kaptajn, Løjtnant og Underofficer.</p> 
<p>4. Minør</p> <p>Kan slå: Fane, Spejder, Spion og Bombe.</p> <p>Bliver slået af: Feltmarskal, General, Oberst, Major, kaptajn, Løjtnant og Underofficer.</p> 	<p>4. Minør</p> <p>Kan slå: Fane, Spejder, Spion og Bombe.</p> <p>Bliver slået af: Feltmarskal, General, Oberst, Major, kaptajn, Løjtnant og Underofficer.</p> 
<p>3. Spejder</p> <p>Kan slå: Fane og Spion.</p> <p>Bliver slået af: Feltmarskal, General, Oberst, Major, kaptajn, Løjtnant, Underofficer, Minør og Bombe.</p> 	<p>3. Spejder</p> <p>Kan slå: Fane og Spion.</p> <p>Bliver slået af: Feltmarskal, General, Oberst, Major, kaptajn, Løjtnant, Underofficer, Minør og Bombe.</p> 
<p>3. Spejder</p> <p>Kan slå: Fane og Spion.</p> <p>Bliver slået af: Feltmarskal, General, Oberst, Major, kaptajn, Løjtnant, Underofficer, Minør og Bombe.</p> 	<p>3. Spejder</p> <p>Kan slå: Fane og Spion.</p> <p>Bliver slået af: Feltmarskal, General, Oberst, Major, kaptajn, Løjtnant, Underofficer, Minør og Bombe.</p> 
<p>3. Spejder</p> <p>Kan slå: Fane og Spion.</p> <p>Bliver slået af: Feltmarskal, General, Oberst, Major, kaptajn, Løjtnant, Underofficer, Minør og Bombe.</p> 	<p>3. Spejder</p> <p>Kan slå: Fane og Spion.</p> <p>Bliver slået af: Feltmarskal, General, Oberst, Major, kaptajn, Løjtnant, Underofficer, Minør og Bombe.</p> 

<p>3. Spejder</p> <p>Kan slå: Fane og Spion.</p> <p>Bliver slået af: Feltmarskal, General, Oberst, Major, kaptajn, Løjtnant, Underofficer, Minør og Bombe.</p> 	<p>3. Spejder</p> <p>Kan slå: Fane og Spion.</p> <p>Bliver slået af: Feltmarskal, General, Oberst, Major, kaptajn, Løjtnant, Underofficer, Minør og Bombe.</p> 
<p>2. Spion</p> <p>Kan slå: Fane og feltmarskal(11)</p> <p>Bliver slået af: General, Oberst, Major, kaptajn, Løjtnant, Underofficer, Minør, spejder og Bombe</p> 	<p>1. Bombe</p> <p>Kan slå: Alle pånær minør</p> <p>BOMBEN KAN IKKE UDFORDRE ANDRE</p> <p>BOMBEN KAN KUN BLIVE UDFORDRET.</p> 
<p>1. Bombe</p> <p>Kan slå: Alle pånær minør</p> <p>BOMBEN KAN IKKE UDFORDRE ANDRE</p> <p>BOMBEN KAN KUN BLIVE UDFORDRET.</p> 	<p>1. Bombe</p> <p>Kan slå: Alle pånær minør</p> <p>BOMBEN KAN IKKE UDFORDRE ANDRE</p> <p>BOMBEN KAN KUN BLIVE UDFORDRET.</p> 
<p>1. Bombe</p> <p>Kan slå: Alle pånær minør</p> <p>BOMBEN KAN IKKE UDFORDRE ANDRE</p> <p>BOMBEN KAN KUN BLIVE UDFORDRET.</p> 	<p>1. Bombe</p> <p>Kan slå: Alle pånær minør</p> <p>BOMBEN KAN IKKE UDFORDRE ANDRE</p> <p>BOMBEN KAN KUN BLIVE UDFORDRET.</p> 
<p>1. Bombe</p> <p>Kan slå: Alle pånær minør</p> <p>BOMBEN KAN IKKE UDFORDRE ANDRE</p> <p>BOMBEN KAN KUN BLIVE UDFORDRET.</p> 	

Bilag 2: Instruktion af Stage-fight og Tableau Vivant

Stage fight

Indledende tekst – hensigt

Stage-fight (eller scenisk kamp) anvendes til at skabe illusioner om fysisk kamp på en forsvarlig og sikker måde. Eleverne lærer at simulere aggressive handlinger, hvor begge parter i aktiviteten kan føle sig trygge – også når adrenalinene kører. Eleverne træner deres empatiske evner, og øver sig i at lytte til hinanden, at samarbejde og at mærke efter og udføre medspillende modspil. Eleverne arbejder med at skabe fortællinger og små bevægelsessammensætninger, hvor de eksperimenterer og leger med timing, rytme, indlevelse og følelsesudtryk.

Struktur og organisering

Eleverne lærer at indgå i relation bestående af på den ene side styrke og overmagt, og på den anden side afmagt og svaghed. Det ser ud som en ulige slåskamp men er koreograferet leg/kamp med scenisk indlevelse, dybde og alvor – stemningen af konflikt.

Opvarmingsøvelser:

Eleverne arbejder parvis med 3 variationer af en skubbeøvelse

1. Ryg mod ryg (hele overkroppen) med let bøjede knæled skubbe, presse hinanden
2. Side mod side (overkroppen) skubbe, presse hinanden
3. Front mod hinanden, skulder mod skulder skubbe, presse hinanden

De tre 'scener': *Lussing*, *Øretræk*, *Trække i hår*:

Lussing

To elever står placeret frontalt mod hinanden. Den ene person lader som om han giver den anden en lussing ved at føre håndflader tæt forbi den andens elev hoved, og eleven som modtager lussingen, følger med den anden elevs bevægelse, simulerer at være blevet ramt,

og i træfpunktet laver eleven, der modtager lussingen et klap med hænderne i hoftehøjde og skjult i bevægelsesretningen.

Begge elever udtrykker på hver deres måde verbale reaktioner afhængig af deres rolle fx i form "AV", "la' vær".

Øretræk

To elever samarbejder om øvelsen. Den ene elev er stående og placerer sine hænder/håndflade på den anden rygliggende elevs ører. Den rygliggende elev placerer sine hænder omkring den anden elevs håndled, og holder stramt fast i et greb, hvormed eleven kan sætte hovedvridende bevægelser i gang. Den stående elev begynder at trække den anden elev hen af gulvet og simulerer at trække den anden elev i ørerne. Den rygliggende elev styrer og simulerer hovedrystende bevægelser, der udtrykker smerte.

Begge elever udtrykker på hver deres måde verbale reaktioner afhængig af deres rolle fx i form "AV", "la' vær".

Trække i hår

To elever samarbejder om øvelsen. Den ene stående elev tager fat i den anden rygliggende elevs hår/placerer sin hånd i 'et fast greb' på den øverste del af hovedet. Den rygliggende elev placerer begge hænder omkring den stående elevs håndled. Den stående elev begynder at trække den rygliggende elev hen af gulvet samtidig med at den rygliggende elev styrer bevægelsen med sit faste greb omkring den stående/trækkende elevs håndled.

Begge elever udtrykker på hver deres måde verbale reaktioner afhængig af deres rolle fx i form "AV", "la' vær".

Træde over tæer og sparke benene væk

(1)
A. træder B.
hårdt over
foden.



(2)
B. trækker foden op
og ømmer sig.

A. sparker B.'s
andet ben væk.
(A. har strakt vrist).



(3)
B. falder bag over i en baglæns skrårulning.



Knæspark

A. holder hånden i B.'s hår.

A. giver B. et knæspark.

A. rammer egen albue – samtidig
slår A. sig på låret (lyden).



Trække i nakkehåret hen ad måtte

(1) A. holder om B.'s baghoved.

(2) B. holder fast om A.'s arm,
spræller med benene og hyler.



Trække i hår

A. holder B. i håret

B. trykker hovedet lidt nedad.

B. holder godt fast om A.'s arm.
Der rystes op/ned.



Genoptegnet efter Per Ryt-Hansens
illustrationer: Noter til stage-fight,
FOCUS idræt, 14. årgang, nr. 6, 1990

Tableau Vivant

Baggrund og hensigt

Tableau – også kaldet 'levende billede' – blev oprindeligt brugt til eksklusiv selskabsleg i middelalderen og var særlig udbredt blandt aristokratiet i flere europæiske lande omkring 1700 og 1800-tallet. Her imiterede man malerier og efterlignede motiver med figurkompositioner. Man skabte således levende kopier af det man ønskede at illudere.

Der er tale om en æstetisk udtryksform gennem imitation af oplevede følelser – en nonverbal dramatisering. Forud for øvelser kan eleverne have arbejdet med at beskrive følelser med afsæt i den/de konkrete situation(er). Af og til kan det være en fordel, at eleverne først sætter ord på følelserne efter arbejdet med tableauerne.

Tableauerne kan opfattes som stillbilleder – en opstillet formation, der udtrykker og eksemplificerer en bestemt situation, en række følelser. Der er her fuldt fokus på kropsudtrykket, præcision i gengivelsen og tilstedeværelse i nuet i attituder og positurer.

Struktur og organisering

Eleverne arbejder sig ind i følelsernes verden gennem tableauer, og skal aktivt lære at forholde sig til disse.

- følelser beskrives
- følelser illuderes og simuleres gennem kropslig modellering i positurer
- følelser fastholdes i x-antal positurer
- disse positurer sættes i rækkefølge til et bevægelsesflow med tydelig start og slut
- bevægelsesflowet fremvises

Bilag 3:

Bevægelsesimprovisation til musikalsk komposition

Baggrund og hensigt

Bevægelsesimprovisation er legen med bevægelse på en forholdsvis intuitiv måde til en musikalsk komposition. Eleverne er legende og undersøgende. Eleverne former deres musikalske oplevelse med bevægelse, og benytter de grundlæggende bevægelses kvaliteter markeret, svingende, førende.

Markeret: Spark, gang, stamp, slag, tydeligt markeret på musikkens puls.

Svingende: Delvis markeret bevægelse med bølgende bevægelse, drejninger, ledrotationer (hoftelid, skuldelid, fejssving og andre sving og cirkulende bevægelser).

Førende: Uafbrudte bevægelser, uden stop, uden markeringer, taichi-lignende bevægelser, bevægelser i slowmotion, uden markerede udslag.

Hensigten er, at eleverne lærer at arbejde med følelsesudtryk og nuancerne i disse på en eksperimenterende og undersøgende måde til netop et klassisk musikstykke. Musikstykket udtrykker en dramatisk fortælling, som giver mulighed for en kropslig og bevægelsesmæssig fortolkning.

Evnen til at eksperimentere og improvisere i en stram styret ramme er en essentiel grobund for at udvikle handlemåder og tanker, der i bedste fald bidrager til indsigt og udvikling. Her er der primært fokus på elevernes arbejdsproces og ikke det produkt, som de ender med at frembringe.

Alligevel kan selve processen og de valg/fordybelsesmomenter, som eleverne undervejs foretager, være interessante for en fremvisning. Derfor er det anbefalelsesværdigt, at selve fremvisning sker i en 'kaosorganisering' – eleverne er placeret spredt ud i et omgivne lokale/ rum, og har hver deres plads at arbejde på. Efter en rum tid (i deres skabelses-/eksperimenterende proces) får eleverne af læreren tildelt hhv. A og B., således gruppen af elever i princippet er opdelt i to. Undervejs i deres proces beder læreren eleverne A om at 'fryse' i deres stilling, for at blive i den mens de observerer elevgruppen B. Herefter skiftes roller således B. 'fryser' og A. er udførende.

Struktur og organisering

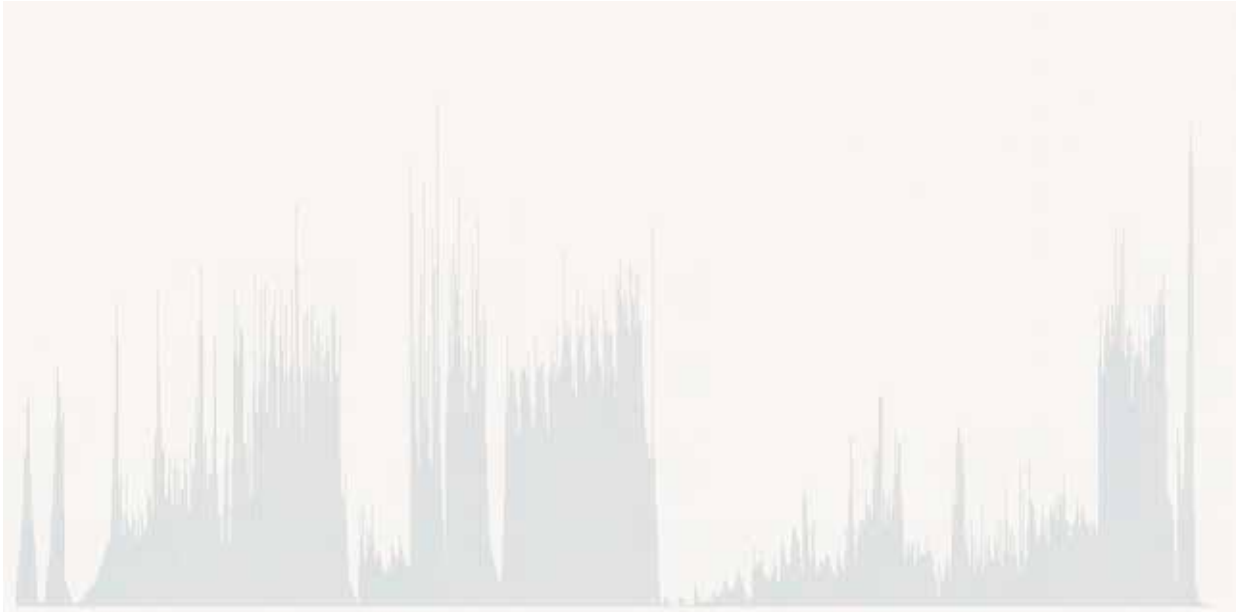
- En musikalsk komposition aflyttes ad to omgange i liggende position (kaos organisering)
- Eleverne rejser sig til oprejst position og arbejde med hhv. markerede, svingende og førende bevægelser i relation til musikkens komposition og opbygning
- Bevægelses kvaliteterne: Markeret, svingende og førende skal være tydelige i bevægelsesudførelsen og afspejle skift i musikkens komposition og opbygning
- Elevgruppen opdeles i hhv. A. og B.
- En 'skjult' fremvisningsproces igangsættes

Bilag 4: Musikkenes indhold og spændingsbue kompositionen

Faglige kommentarer til kompositionen fra komponisten

Faglige dimensioner/ Faser	1. Fase: Konfrontation/ Slagmarken	2. Fase: Magtudøvelse/ Ydmygelse/ Fangelejr	3. Fase: Besindelse/ Mediator	4. Fase: Forsoning/ Øget empati og selvværd
Følelser	Alvor, fare, frygt, angst, panik, høj puls	Ydmygelse, smerte, tab, skrig- og-skrål, skingerhed, pinsel, vold, sadisme, brutalitet, ignorance, hovmodenhed	Besindelse, nysgerrighed, henholdende, at komme til fornuft, bearbejdelse af følelser	Forløsning, befrielse, lettelse, stenen fra hjertet, 'what doesn't kill you makes you stronger'
Spændingsbue	Anslag – Præsentation	Uddybning – PONR	Konfliktoptrapning	Klimaks/Udtoning
Harmonik	Mol: En tydelig markering af stemningen krig	Øget disharmoni: Lydbilledet falder fra hinanden, dehumanisering	Dur + sus-akkorder: Grundet spændingsforholdet mellem parterne	Dur/Mol: Klar dur, dog koblet med alvor.
Melodik	Overvejende opadgående for intensitet	Overvejende store spring for at understøtte det usammenhængende billede	Nedadgående for at understøtte en søgen mod forståelse	Overvejende horisontal for at symbolisere en klar erkendelse
Taktslag	4/4 – at skabe tydelige markeringer	4/4 som bliver til 7/8 og slutteligt 3/8 – for at tegne uregelmæssige betoning	6/8 for at søge ro og orden	12/8 – at skabe et gnidningsløst univers
Bevægelser	Markerede bevægelser grundet tydelige betoning	Markerede bevægelser, der ender i kaos/frustration da taktarterne skifter	Svingende bevægelser, meget tydelig tyngde og lethed	Førende bevægelser, betoningsløst

Spændingskurver over kompositionen



Musikken er skabt og udviklet af Rasmus og Mathias Madsen Munch fra Munch Brothers.

Kopisider til eleverne



Kopiside 1: Regler for krig

I demokratiske samfund er et af grundprincipperne, at man skal tale sig til rette om de fælles regler for samliv mellem borgerne. Det har dog ikke medført, at demokratiske samfund har undgået at være i krig med sig selv (borgerkrig) eller andre, og i krig gælder demokratiske regler ikke. Her er det i stedet våbnene og det taktiske spil, der tæller. På trods af dette har det internationale samfund forsøgt sig med regler for krigsførelse og behandling af fanger, så krige ikke skal ende i det rene barbari.

Regler for krig har man forsøgt at aftale helt tilbage i antikken før år 0. Grækerne havde fx et ønske om ikke at blive angrebet, når de var i gang med de olympiske lege. Da romerne invaderede de britiske øer i år 43, forsøgte briterne at få stoppet krigshandlingerne kl. 17 hver dag, fordi de skulle have deres 'five-o'clock-tea'. På samme måde ville de gerne undgå krigshandlinger i weekenden. Ingen af delene ville den romerske hær dog bøje sig for, hvorfor den ret let fik besat de britiske øer.

I nyere tid har man set noget lignende blot med omvendt resultat. I 1967 valgte den egyptiske hær at angribe Israel på en af landets vigtigste helligdage – Yom Kippur. Hvad ingen på det tidspunkt vidste var, at den israelske forsvarsminister i al hemmelighed havde indført en ordning, hvor den stående hær i Israel kunne mobiliseres på kun 3 minutter, fordi en vis procentdel af alle soldater havde våben hjemme. Israelerne blev af gode grunde overrasket over angrebet, men egypterne blev endnu mere overrasket over det hurtige modangreb, og de tabte derfor krigen, idet Israel erobrede hele Sinai-halvøen på få dage.

Geneve-konventionerne

De typer af aftaler, der er nævnt ovenfor, var aftaler som lande, der var i krig med hinanden, forsøgte at aftale, men som der står ovenfor, var det ikke altid, det lykkedes. Anderledes har det været siden 1864, hvor Geneve-konventionerne blev vedtaget og Røde Kors oprettet.

I 1859 blev en schweizisk forretningsmand vidne til mange sårede og lidende soldater under en krig mellem Frankrig og Østrig, fordi han boede lige i nærheden af, hvor der blev kæmpet. Rædslerne fik ham til at foreslå, at der skulle vedtages nogle internationale regler for krig, hvilket nogle år senere gjorde, at 16 europæiske lande gik sammen om at formulere et sæt regler for, hvad man skulle gøre med sårede soldater, så de ikke bare lå og led til de døde. Det førte til oprettelsen af Røde Kors. Ideen til navnet kom af, at man byttede om på farverne i det schweiziske flag. Derfor er Røde Kors biler i dag hvide med røde kors på taget og på siderne. Dette skal signalere, at der er tale om hjælpearbejdere, som ikke må angribes, men derimod skal beskyttes, fordi de er neutrale i krigen og kun hjælper de sårede. Siden er konventionerne blevet udvidet flere gange, og fra 1949 og frem har hele FN med hovedparten af verdens lande stået bag konventionerne. Der er også kommet to yderligere hjælpeorganisationer til – nemlig Røde Halvmåne og Røde Krystal.

Ud over hjælpen til sårede omhandler Geneve-konventionerne nu også regler for, at civile ikke må angribes under krig, og at krigsfanger skal behandles menneskeligt. Det betyder mere konkret, at de skal have mad, tøj, husly, søvn og

nødvendig medicin. De må af gode grunde godt holdes fanget, men de må ikke mobbes hverken på grund af deres sprog, hudfarve, køn, etnicitet eller religion, som de også skal have lov at dyrke under deres fangenskab. De skal også have mulighed for at kontakte deres familier, så de kan fortælle, at de er i live, og hvor de befinder sig.

Selv om hovedparten af verdens lande har været med til at udforme og vedtage Genevekonventionerne, er det mange gange sket, at de er blevet overtrådt. Bliver det opdaget, kan dem der har overtrådt reglerne, blive stillet for en krigsret, som det skete for de amerikanske soldater i Abu Ghraib-fængslet i Irak i 2006.

Kopiside 2: Hvad er etik?

Opgave 1:

- Skriv først hver især i kolonnerne nedenfor nogle eksempler på de forskellige ting:

Noget der er godt	Noget der er ondt	Noget der er rigtigt at gøre mod andre	Noget der er forkert at gøre mod andre

Opgave 2:

- A) Fortæl de andre i klassen om hvad I har skrevet og bliv i fællesskab enige om de vigtigste ting i hver kolonne. Skriv prioriteringer ind i jeres eget skema under det I allerede selv havde skrevet.
- B) Læs kopiside 3 og diskutér med det i baghovedet hvad det er, der gør det gode og rigtige godt samt det onde og forkert dårligt.

Opgave 3:

- A) Læs kopiside 4 om etisk vurdering og gennemgå det i fællesskab.
- B) Beskriv, som det fremgår af den etiske vurderings første skridt på kopiside 4, hver især for de andre i gruppen og helt neutralt, hvordan "fangevogteren" behandlede "fangen" i "fangelejren".
- C) Lav i fællesskab en vurdering af den beskrevne handling ud fra de følgende punkter i den etiske vurdering.

Når I skal undersøge punkt 2a og 2b må I godt spørge den, der var "fangevogter" i eksemplet, hvorfor vedkommende gjorde, som han/hun gjorde (intention) og om der var skjulte motiver bag handlingen. Når I skal undersøge punkt 3 om konsekvenserne må I godt spørge den, der var "fange" i eksemplet, hvordan det var at blive udsat for den pågældende behandling.

- D) Vurdér til sidst i fællesskab om handlingen var god eller dårlig – både ud fra et pligtetisk og et lykkeetisk synspunkt.
- E) Læs kopiside 5 og diskutér, hvordan sådanne oplevelser, følelser og handlinger kan opstå og udspille sig, og i hvilken udstrækning, de ligner dem, I selv har deltaget i, mens I legede fangelejr. Sammenhold det også med de internationale regler for krig, som I læste om på kopiside 1.

Kopiside 3: Etikdens gyldne regel i forskellige religioner

Inden for etikken findes der noget, man kalder den gyldne regel. Den findes i forskellige formuleringer i alle de store verdensreligioner.

I Danmark bruges den i to forskellige varianter:

- Gør mod andre mennesker, hvad du gerne vil have, de skal gøre mod dig.
- Gør ikke mod andre, hvad du ikke vil have, de skal gøre mod dig.

I de forskellige religioner lyder formuleringerne som følger:

Jødedom

Gør ikke mod andre, hvad du ikke vil, de skal gøre mod dig.

(Rabbi Hillel, Sabbath 31 a)

Kristendom

Alt, hvad I vil, at mennesker skal gøre mod jer, det skal I også gøre mod dem.

(Matthæusevangeliet, 7,12)

Islam

Ingen af jer er skyldige, så længe I ikke ønsker for jeres bror, hvad I ikke ønsker for jer selv.

(40 Hadith, von an-Nawawi 13)

Hinduisme

Man skal ikke over for andre opføre sig på en måde, som man selv finder ubehagelig.

(Mahabharata XIII 114,8)

Buddhisme

Hvordan skulle en handling, som hverken er behagelig eller glædelig for mig, kunne være defor dig, og hvordan skulle jeg kunne kræve den af andre?

(Samyutta Nikaya V, 353,35-354,2)

Kinesisk religion

Hvad du ikke selv ønsker, skal du heller ikke gøre mod andre mennesker.

(Konfuzius taler 15,23)

Jainisme

Uanset hvad, skal mennesker behandle andet og andre, som de gerne selv vil behandles.

(Sutrakritangen 1.11.33)

I tillæg hertil har den danske filosof Knud Ejler Løgstrup tilbage i 1956 skrevet følgende:

"Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej."

Kopiside 4: Etisk vurdering

Etik handler om forholdet mellem, hvad mennesker mener (holdninger), og hvad de rent faktisk gør (handling). Derfor kan man altid lave en etisk vurdering af folks adfærd.

Der findes to grundlæggende måde at tænke etik på.

- Inden for den første mener man, at alle mennesker dybest set godt ved, hvad der er godt og ondt samt rigtig og forkert. Derfor har alle pligt til at gøre det, der er godt og rigtigt. Det kalder man pligtetik. Her er en handling god, hvis man har haft en intention om at gøre det rigtige – også selv om det ender galt
- Inden for den anden mener man, at godt og ond samt rigtigt og forkert er forskelligt fra menneske til menneske og fra tid til anden, men at alle mennesker stræber efter at blive lykkelige. Derfor skal man altid gøre det, som man tror flest mulige bliver lykkelige af. Det kalder man konsekvens- eller lykkeetik. Her er en handling god, hvis der kommer noget godt ud af den. Det betyder, at der skal være flere, der synes, den er god, end der synes, den er dårlig. Her er det ligegyldigt om hensigten bag handlingen var god eller dårlig. En rig person der kun giver penge til sultne børn i Afrika, for at andre skal synes, vedkommende gør noget godt, men dybest set er ligeglade med børnene, gør rent faktisk noget godt hvis en masse børn overlever pga. nødhjælpen.

Etisk vurdering

- 1) Beskriv den faktiske handling, der skal vurderes
- 2a) **Intention:** Undersøg, hvad den handlendes begrundelse var for at gøre, som vedkommende gjorde.
- 2b) **Motiv:** Undersøg om den handlende eventuelt havde et skjult motiv til at gøre, som vedkommende gjorde.

- 3) **Konsekvens:** Undersøg, hvad der kom ud af handlingen.
- 4) **Dom:** Vurdér de enkelte punkter og fældom over handlingen som god eller dårlig.

Eksempel:

En patient kommer op til lægen med en alvorlig sygdom. Lægen undersøger patienten og udskriver noget medicin, som efter sundhedsstyrelsens anvisninger skulle virke. Patienten kommer regelmæssigt til undersøgelse hos lægen, men dør så pludselig alligevel af sygdommen.

Vurdering af lægens handlinger:

- 1) Lægen undersøger sin patient og udskriver medicin.
- 2a) Lægen fortæller i den efterfølgende undersøgelse, at han udskrev den pågældende medicin for at helbrede patienten.
- 3) Patienten døde.
- 4) **Dom 1:**
 - a) Her vil pligtetikken sige, at det er godt at ville holde livet i gang, som lægen prøvede på. Det er også en del af lægeløftet. Lægen havde altså den rigtige intention med det, han gjorde, og derfor var lægens handling god.
 - b) Konsekvensetikken vil først og fremmest kigge på, hvad der kom ud af lægens handling. Og da patienten døde, vil man sige, at lægens måde at være læge på, var dårlig, fordi der kom mere ulykke end lykke ud af det, lægen gjorde.

Undervejs i undersøgelsen kommer det pludselig frem, at lægen har et skjult motiv.

- 2b) Det medicinalfirma, som fremstiller den medicin, som lægen udskrev, inviterer hvert år de 10 læger, der sælger mest af den pågældende medicin på et år, på 14 dages golf ferie

til Sydspanien. Selv om medicinen er god for de fleste patienter, har den også nogle alvorlige bivirkninger på mange, som der skal undersøges for, før den udskrives.

4) **Dom 2:**

Med den oplysning vil både pligtetikken og konsekvensetikken sige at lægens handling var dårlig, selv om de vil mene det med forskellige begrundelser. Konsekvensetikken med samme begrundelse som før. Pligtetikken fordi intentionen bag handlingen nu ikke længere er god – altså at helbrede men at komme på ferie.

Havde patienten derimod overlevet, havde konsekvensetikken været ligeglad med det skjulte motiv og dømt handlingen god.

Kopiside 5: Når 'legen' går over gevind

Rollespil er for de fleste unge og voksne noget, man går ind i og ud af, når man skal lege en aftalt leg, men i nogen sammenhænge kan det, der er aftalt som en leg, få så meget magt over én, hvis man lever sig nok ind i det, at det hele går over gevind og ender i en katastrofe. Nedenfor kommer der fire eksempler på noget sådant.

En amerikansk high-school-klasse

Tilbage i 1967 havde en amerikansk lærer problemer med at få sine elever til at forstå, hvordan den tyske befolkning frivilligt havde valgt Hitler til kansler og siden ladet sig forføre til at udføre diverse grusomheder under nazismen. Derfor lavede han som et eksperiment sin undervisning om til et rollespil, hvor han selv var føreren og eleverne befolkningen. På den måde opbyggede han et samfund med stram disciplin, slogans og logoer for at give befolkningen en særlig identitet og nogle særlige regler at leve efter, som var anderledes end andres. I begyndelsen fandt hovedparten af eleverne det sjovt, men hen ad vejen blev mange af dem så følelsesmæssigt engageret i den nye logik, at det hele gik over gevind, fordi de havde svært ved at træde ud af deres roller, når skoletiden var ovre. De videreførte i stedet den nye levevis i deres fritid. Derfor måtte projektet stoppes, hvilket fik omfattende følelsesmæssige virkninger for nogle af de involverede. Men de fik alle en klar fornemmelse af, hvad der var sket i Tyskland op gennem '30-erne, da Hitler var kommet til magten. Episoden har siden givet inspiration til filmen "Bølgen", som både findes i en amerikansk version og en nyere tysk indspilning.

Stanford-fængslet

Historien om Stanford-fængslet handler om en professor i psykologi på Stanford Universitet i

USA. Psykologen ville, tilbage i 1971, gerne kreere en undersøgelse af ondskab hos mennesker og fik 24 studerende til at deltage i sit forsøg. De studerende blev delt i to grupper af "fanger" og "fangevogtere". På forhånd havde professoren fået ombygget nogle kælderrum under universitetet, så de lignede et fængsel. Her blev "fangerne" frivilligt lukket inde, og aftalen var, at de skulle være spærret inde og dermed bo i "fængslet" i to uger. Fangevogterne blev delt i tre hold, der hver især var på 'arbejde' i otte timer døgnet rundt. Meget hurtigt skete der dog det, at "fangevogterne" begyndte at behandle "fangerne" dårligere og dårligere. Og mærkeligt nok blev psykologiprofessoren også grebet af stemningen, så han ikke gjorde noget for at stoppe de begyndende negative attituder og senere mishandlinger. Heller ikke "fangerne" sagde for alvor fra, fordi de også levede sig så meget ind i rollerne, at de mistede overblikket. Og de få der gjorde, blev hurtigt banket på plads af både fangevogterne og deres egne medfanger.

Som en del af forsøget var det blevet aftalt, at andre psykologer med korte mellemrum skulle komme forbi for at observere, hvad der skete, og allerede efter seks dage afblæste en af disse psykologer forsøget, fordi hun var rystet over, hvordan det havde fået lov at udvikle sig.

Milgrams læringsforsøg

Endnu tidligere, i 1961, havde en anden psykologiprofessor også gennemført et eksperiment, hvor folk gik over stregen. Forsøget handlede egentlig om, hvor meget respekt folk i almindelighed havde for læger i hvide kitler, men professoren bildte deltagerne ind, at de var med i et forskningsprojekt om, hvorvidt man lærte ting hurtigere og bedre, hvis man blev straffet for at begå fejl. Straffen gik ud på, at deltagerne skulle give en forsøgsperson stød på mellem

15 og 450 volt, hvis de svarede forkert på en række spørgsmål. I virkeligheden var forsøgspersonen en skuespiller, der blot sad og jamrede eller skreg, når deltagerne troede, de gav ham stød. I virkeligheden var det altså deltagerne, der var de egentlige forsøgspersoner. Det opsigtsvækkende ved forsøget var, at halvdelen af deltagerne var villige til at give "forsøgspersonen" så kraftige stød, at vedkommende ville være død af det, hvis det havde været virkelighed. I Milgrams konklusion, fordi de havde alt for stor respekt for "den hvide lægekittel" og derfor glemte at tænke selv.



Abu Ghraib-fængslet

Men også fra den virkelige verden er der eksempler på noget, der går helt over gevind. Under Irakkrigen i begyndelsen af '00-erne brugte amerikanske soldater således et fængsel i Irak til at opbevare krigsfanger i. På et tidspunkt kom det frem i pressen, at fangerne var blevet udsat for fysisk vold, voldtægt og tortur. I første omgang benægtede den amerikanske regering, at noget sådant kunne ske i fangelejlere, som de styrede. Kort tid efter slap der imidlertid billeder ud fra fængslet, og så rullede lavinen. Flere soldater blev enten degraderet eller anklaget og dømt. En fik helt op til ti års fængsel og blev derudover fyret fra militæret.

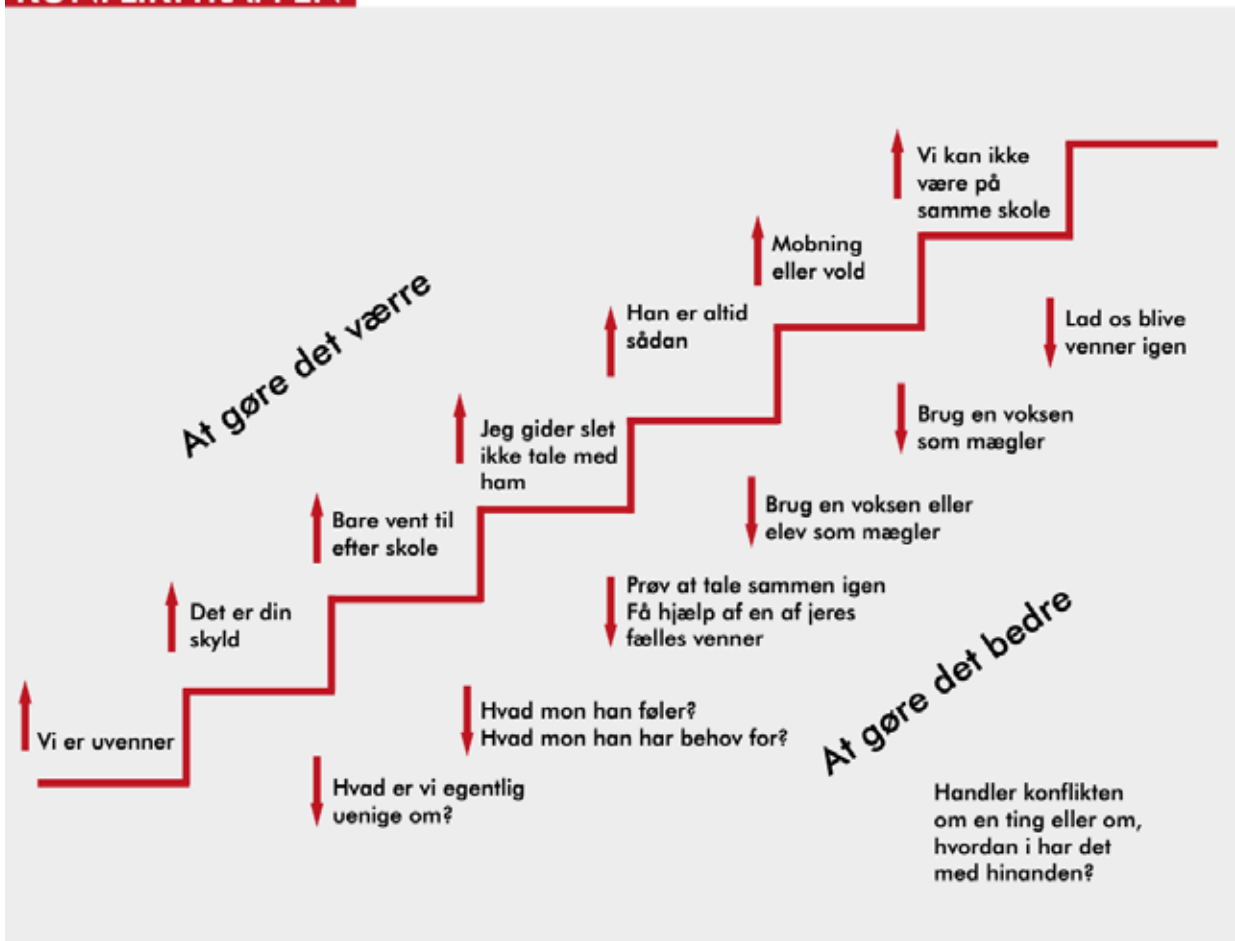


▲ Foto: Scanpix

◀ Foto: Reuters, AFP og Scanpix

Kopiside 6: Konflikttrappen: Op- og nedtrapning

KONFLIKTRAPPEN



Kilde: Anne-Marie Nygaard, Hjortespring Skole

Kopiside 7:

Indføring i konfliktmægling

Mægling er inden for rammerne af den norske stat en frivillig konfliktløsningsmetode, hvor parterne får hjælp af en upartisk tredjepart – en mægler. En mægler er ikke én der kommer med løsninger eller afgørelser. Mæglerens opgave er derimod at hjælpe parterne til selv at komme med løsninger på deres konfliktsituation. Dette kræver respekt for det enkelte menneskes oplevelse af konflikten og en tro på, at parterne selv rummer løsninger på deres konflikter.

Det vigtige i mægling er, at parterne gennem processen finder ud af, at det er muligt at finde løsninger, som de oplever som bedre end alternativerne. I mægling har mægleren ansvaret for processen, men parterne har selv det fulde ansvar for resultatet.

I konfliktmægling arbejder man ud fra en fast struktur:

1) Fælles ønske om at løse konflikten.

Parterne skal have et fælles ønske om at løse konflikten. Det er mæglerens ansvar at spørge begge parter om ønsket er til stede.

2) Accept af spilleregler

Mægleren skal forklare parterne, at det ikke er tilladt at fortælle andre, hvad der er foregået under konfliktmæglingen. Det er heller ikke tilladt at bruge nedgørende ord eller at afbryde hinanden. Det er også vigtigt at forklare parterne, at mægleren ikke beslutter eller afgør noget.

3) Redegørelse for konflikten fra begge parter

Hvad drejer konflikten sig om? Hvad er problemerne? Det er vigtigt, at mægleren giver plads til at parterne kan udtrykke følelser omkring det skete: "Hvordan var det for dig, at der skete...?" "Hvordan havde du det med det?"

Der skal også være plads til at udtrykke behov; mægler kan fx fremhæve behovene ved at gentage dem: "Du vil gerne have en ven, du kan stole på?"

Indled evt. redegørelsen med at spørge, hvem der vil starte eller lad den svageste eller mest følelsepåvirkede part få ordet først.

4) Fælles forståelse af konflikten

Hvad er parterne enige om/uenige om?

5) Behov, ønsker og forslag

Hvad har hver af parterne brug for, og hvad vil de gerne have, der skal ske? Hvilke løsningsmuligheder kan der være? Hvilke løsningsforslag tilgodeser dem hver især – og sammen?

Mægleren skal give plads til mange svar og skal sikre, at der kommer forslag fra begge parter. Ofte er forslagene ikke realistiske på dette tidspunkt, men det gør ikke noget – det er derimod vigtigt at skabe plads for kreativ idéudveksling.

6) Parterne forhandler om løsninger

Hvilke løsninger er realistiske? Kan det foreslåede lade sig gøre? Kan det holde i længden? Mægleren forsøger at koble løsningsforslagene med parternes interesser og behov: "Vil denne løsning betyde, at du får opfyldt dit ønske om...?"

7) Aftale

Parterne vælger nu i fællesskab en løsning og laver klare aftaler. Mægleren skal sikre, at aftalen er konkret og tydelig. Der kan evt. laves aftale om at mødes igen og tjekke, at aftalen holder.

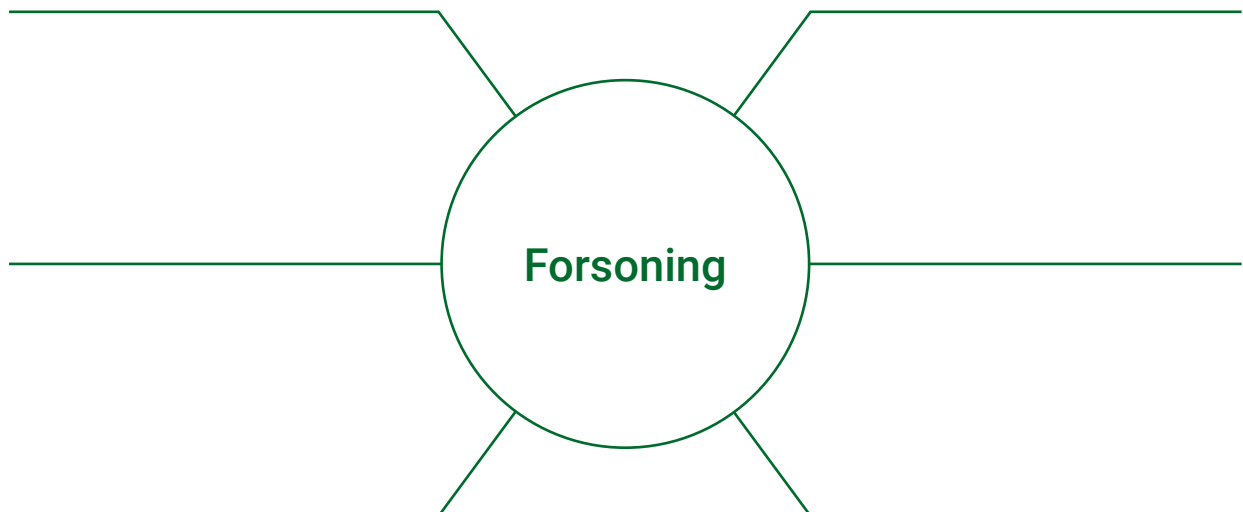
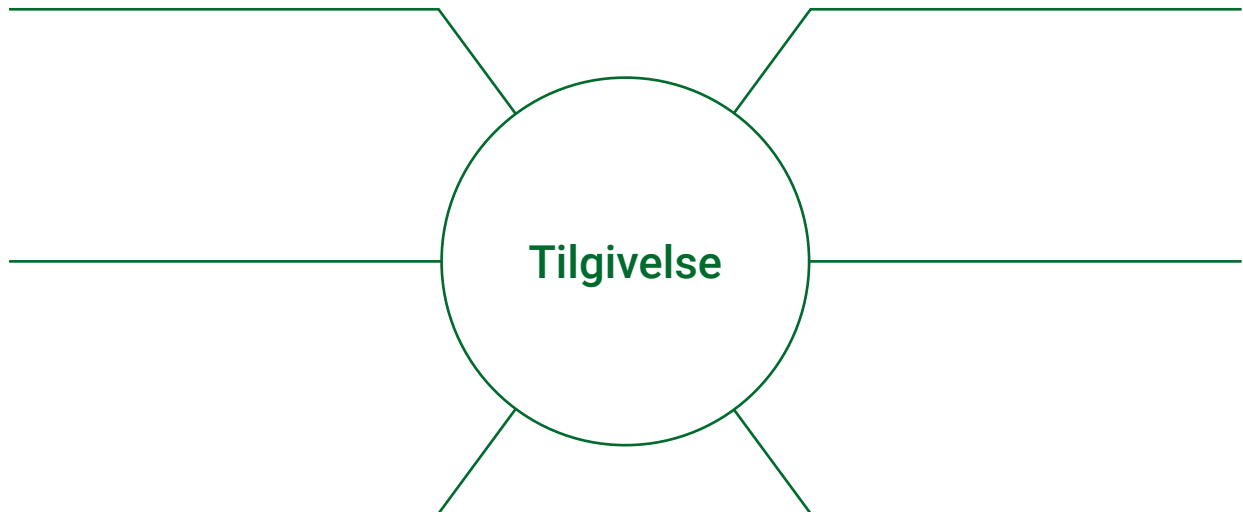
8) Afslutning

Mægleren anerkender parternes arbejde og indsats.

Kopiside 8: Tanketræer om tilgivelse og forsoning

Opgave:

- Læs de to ord i cirklerne og skriv på linjerne, hvad du kommer til at tænke på i relation til ordene.
- Løs i mindre grupper opgaverne på kopiside 9 og vend derefter tilbage til denne side for at diskutere, hvad de to dækker over, og hvordan de er forskellige, samt hvordan de kristne betydninger stemmer overens med jeres egne associationer.



Kopiside 9:

Forsoning i kristendommen

Skal man helt kort forklare, hvad kristendom er, kan man sige, at den er en treklang af *skabelse, syndefald og frelse*.

Lidt mere udfoldet betyder det, at kristendommen bl.a. bygger sin forståelse på en tolkning af udvalgte bibelske tekster. Heri kan man bl.a. læse, at det er Gud, der har skabt verden og som det ypperste menneskeheden. Gud skabte mennesket i sit eget billede og placerede det i Edens have, hvor det kunne leve trygt og ubekymret. Gud satte dog en enkelt begrænsning for menneskenes handlefrihed. De måtte ikke spise frugterne fra træet til kundskab om godt og ondt. Det forbud kunne menneskene imidlertid ikke nære sig for at overtræde, selvom de af Gud var blevet stillet i udsigt at blive dødelige, hvis de gjorde det.

Som straf for deres ugering gjorde Gud Adam og Eva dødelige og smed dem derefter ud af Edens have, som han blokerede med engle med flammesværd, så Adam og Eva aldrig mere ville kunne komme derind og spise af Livets træ igen.

I lidt mere almindeligt sprog forsøger skabelsesberetningen at sætte ord på menneskets oplevelser af, at verden er indrettet og ordnet på særlige måder. Livet har en særlig rytme, som hele tiden gentager sig, og der indgår forskellige ting, som ikke er ens, fordi der er sat grænser mellem dem – fx dag og nat, lys og mørke, himmel og jord, samt godt og ondt og rigtigt og forkert.

Ifølge den kristne forståelse af tilværelsen opdagede Adam og Eva hurtigt, at livet uden for Edens have var meget mere besværligt end indenfor. Derfor fortrød de, hvad de havde gjort og ønskede at forsones sig med Gud, så de måske kunne komme tilbage til paradiset. Flere gange i løbet af Det gamle Testamente bøjer Gud sig og forsøger at indgå nye aftaler

med menneskene, men hver gang ender det hurtigt med, at hovedparten af menneskene ikke overholder aftalerne. Ifølge den kristne forklaring skyldes det, at mennesket er et skabt væsen, og som skabt er det netop ikke Gud, og derfor kan det ikke klare sig selv og gøre alt på den rigtige måde.

Da Gud derudover, ifølge kristendommen, kan defineres som kærlighed, endte de mange aftalebrud i Det gamle Testamente med, at Gud af kærlighed til sin ypperste skabning sendte sin søn Jesus til Jorden som et menneske for på den måde lettere i ord og handlinger kunne vise menneskene, hvordan de bedst kunne leve deres liv – nemlig i gensidig kærlighed. At leve sådan ville ifølge Jesus være at forsones sig med Gud og dermed være tilbage i Gudsriget, som Jesus kaldte paradiset. Og dermed ville mennesket være frelst.

Bibelske tekster om tilgivelse, frelse og forsoning

Opgaver:

- Læs de syv tekstuddrag fra Bibelen og notér alle de steder, hvor I mener, der står noget om tilgivelse, frelse og forsoning.
- Diskutér, hvad Gud som kærlighed har med tilgivelse og forsoning at gøre.
- Diskutér det rimelige, det gode og det realistiske i kristendommens budskab om, at man skal tilgive andres forkerte handlinger, og at man endda skal elske sine fjender, samt hvad det betyder for mulighederne for at forsones sig.
- Diskutér, hvad det betyder for menneskers muligheder for at forsones sig med hinanden, at Gud ifølge Bibelen lod sin søn gå i døden for at frelse mennesket, selvom det var dem, der havde vendt ham ryggen, og lod Jesus sige, at Gud skulle tilgive dem, der korsfæstede ham, fordi de ikke vidste, hvad de gjorde.

Guds kærlighed og menneskers indbyrdes kærlighed

(Johannes' første brev, kapitel 4, vers 7-21)

Kære brødre og søstre, lad os elske hinanden, for kærligheden kommer fra Gud. Enhver, der elsker, har Gud til far og ved, hvem han er. Enhver, der ikke elsker, kender ikke Gud, for Gud er kærlighed. Guds kærlighed blev synlig, da han sendte sin eneste søn ind i verden, for at vi kunne få nyt liv gennem ham. Kærligheden består ikke i, at vi har elsket Gud, men i at han har elsket os. Han sendte sin søn og lod ham dø, for at vi kan få tilgivelse for det, vi har gjort forkert.

Kære venner, når Gud elskede os så højt, så har vi også pligt til at elske hinanden. Der er aldrig nogen, der har set Gud, men hvis vi elsker hinanden, så er Gud i os, og hans kærlighed har nået sit mål.

Vi ved, at han er i os, og vi er i ham, fordi han har givet os Helligånden. Gud har sendt sin søn til verden for at frelse den. Det har vi selv set, og derfor kan vi bekræfte det. Hvis vi står frem og siger, at Jesus er Guds søn, er Gud i os og vi i ham. I forstår Guds kærlighed og tror på, at han elsker os.

Gud er kærlighed, og den, der lever i kærligheden, er i Gud, ligesom Gud er i ham. Kærligheden har nået sit mål, når vi roligt kan stå foran Gud på dommens dag, fordi vi har levet her i verden på samme måde, som Kristus gjorde. Der findes ikke frygt i kærligheden, tværtimod. Ægte kærlighed jager frygten væk. Frygt hænger sammen med straf, og hos dem, der lever i frygt, har kærligheden ikke nået sit mål. Vi elsker hinanden, fordi han elskede os først. Men hvis man siger, at man elsker Gud og alligevel hader de andre i menigheden, så lyver man. Den, der ikke elsker de andre, som han jo kan se, kan heller ikke elske Gud, som han aldrig har set. Det er Jesus, der siger, at den, der elsker Gud, også skal elske de andre i menigheden.

Det største bud i loven

(Matthæusevangeliet, kapitel 22, vers 34-40)

Farisæerne hørte, at han havde lukket munden på saddukæerne og de samlede sig om ham. En af dem, der underviste i loven, udfordrede ham. "Rabbi, hvad er det vigtigste bud i den lov, som Gud har givet Moses?" spurgte han. "Du skal elske Gud af hele dit hjerte, hele din sjæl og med hele din forstand," svarede Jesus. "Det er det første og vigtigste bud. Men der er et andet bud, der er lige så vigtigt: Du skal elske andre på samme måde, som du elsker dig selv. De to bud er grundlaget for både loven og profetbøgerne."

Kvinden grebet i ægteskabsbrud

(Johannesevangeliet, kapitel 8, vers 1-11)

Jesus tog ud til Oliebjerget, og om morgenen kom han tilbage til templet. Folk kom hen til ham, og han satte sig ned og begyndte at undervise dem. De skriftkloge og farisæerne kom med en kvinde, der var blevet taget i utroskab, og de stillede hende ind midt i forsamlingen. "Rabbi," sagde de. "Kvinden her er taget på fersk gerning sammen med en anden mand, og i den lov, Gud har givet Moses, står der, at den slags kvinder skal stenes. Hvad siger du til det?" De stillede spørgsmålet for at få Jesus til at sige noget, de kunne anklage ham for, men han bøjede sig bare forover og gav sig til at skrive med en finger i sandet. Da de blev ved med at spørge ham, rettede han sig op og sagde: "Den af jer, der aldrig selv har gjort noget forkert, kan jo kaste den første sten."

Og så bøjede han sig igen frem og skrev i sandet. Da de hørte det, forsvandt de én efter én, de ældste først, og til sidst var Jesus alene tilbage med kvinden.

"Hvor blev de andre af?" spurgte Jesus og rettede sig op. "Var der ingen, der dømte dig?" "Nej, Herre," svarede kvinden. "Det gør jeg heller ikke," sagde Jesus. "Du kan gå, men fremover skal du lade være med at gøre noget forkert."

Om fjendekærlighed

(Matthæusevangeliet, kapitel 5, vers 43-48)

I ved, at der står: 'I skal elske hinanden og hade jeres fjender.' Men jeg siger til jer: Elsk jeres fjender, og bed for dem, der forfølger jer. Sådan bliver I børn af jeres far i himlen. Han lader solen skinne både på de onde og de gode, og han lader det regne både på dem, der gør det, Gud vil have, og på dem, der ikke gør det. Tror I, Gud vil belønne jer, hvis I kun elsker dem, der elsker jer? Det gør skatteopkræverne, der samarbejder med romerne, vel også? Hvis I kun hilser på jeres egne landsmænd, er der så noget særligt ved det? Det gør alle andre folk jo også. I skal være uden forbehold i alt, hvad I gør, ligesom jeres far i himlen.

Om at dømme andre

(Matthæusevangeliet, kapitel 7, vers 1-5)

I må ikke være fordømmende over for andre, for hvis I er det, bliver I selv dømt. Den dom, I fælder over andre, vil blive fældet over jer selv. Den målestok, I bruger, vil I selv blive målt med. Hvorfor ser du splinten i din vens øje, men overser bjælken i dit eget? Hvordan kan du sige til ham: "Skal jeg fjerne splinten fra dit øje?" mens du stadig har en bjælke i dit eget? Din hykler! Først må du fjerne bjælken fra dit eget øje, så du kan se klart nok til at fjerne splinten hos din ven."

Lignelsen om den gældbundne tjener

(Matthæusevangeliet, kap. 18, v. 21-35)

Peter spurgte Jesus: "Herre, hvor mange gange skal jeg tilgive en, der gør noget forkert imod mig? Syv gange?" "Nej, ikke syv gange, men 77 gange," svarede Jesus.

"Lad mig fortælle en historie om, hvordan det er i Guds kongerige. En konge gjorde regnskabet op med sine slaver. Man førte en slave hen til ham, der skyldte 10.000 talenter, en kæmpestor sum penge. Han havde ikke noget at betale med, og derfor gav kongen ordre til, at han skulle sælges med kone og børn og alt, hvad han ejede, så gælden kunne blive betalt tilbage. Slaven kastede sig ned på knæ og bønfuldt kongen: 'Giv mig lidt tid, så skal jeg nok få det

betalt.' Kongen fik ondt af slaven, eftergav ham hele gælden og lod ham gå. Udenfor mødte slaven en af de andre slaver, der skyldte ham et mindre beløb på 100 denarer. Han greb fat i ham, tog kvælertag på ham og sagde: 'Betalt, hvad du skylder!' Den anden slave kastede sig på knæ for ham. 'Giv mig lidt tid, så skal jeg nok få det betalt,' bad han. Men det ville slaven ikke. I stedet sørgede han for, at den anden kom i fængsel, indtil gælden var betalt. De andre slaver havde set alt, hvad der var sket. De blev oprørte og gik til kongen og fortalte det hele. Så kaldte kongen på slaven. Han var vred og sagde til ham: 'Du er et ondt menneske. Jeg eftergav dig hele din gæld, da du bad mig om det. Burde du ikke have vist din medslave den samme forståelse?' Og kongen overgav slaven til sine mænd, så de kunne torturere ham, indtil hele gælden var betalt. Sådan vil min far i himlen også behandle jer, hvis I ikke tilgiver hinanden af et ærligt hjerte."

Korsfæstelsen

(Lukasevangeliet, kapitel 23, vers 26-38)

Så førte de Jesus afsted. Undervejs greb de fat i Simon fra Kyrene, der kom forbi på vej hjem fra marken. De løftede Jesus' kors op på ryggen af ham, så han kunne gå bagefter og bære det. Mange mennesker fulgte efter, blandt dem mange kvinder, der gik og græd over ham. Jesus vendte sig om og sagde til dem: "Jerusalems kvinder, I skal ikke græde over mig. Græd hellere over jer selv og jeres børn. Der kommer en tid, hvor I vil sige: 'Gid vi var barnløse og aldrig havde født eller ammet.' I vil bede bjergene om at styrte sammen over jer og højene om at skjule jer. For hvis man behandler det friske træ sådan her, hvad vil man så ikke gøre ved det visne?" To forbrydere blev ført afsted sammen med Jesus for at blive henrettet. Og da de kom til det sted, der hedder Kraniepladsen, hængte soldaterne Jesus op på korset. De to forbrydere blev også sømmet fast på hver sit kors, den ene til højre for ham og den anden til venstre. "Far, tilgiv dem. De ved ikke, hvad de gør," sagde Jesus. Så trak soldaterne lod om hans tøj og delte det imellem sig. Folk stod og så til, mens lederne fra Rådet håned ham. De sagde: "Andre har han reddet,

lad ham nu redde sig selv, hvis han da virkelig er den Messias, som Gud har udvalgt". Soldaterne kom også hen og gjorde nar ad ham. De rakte sur vin op til ham og sagde: "Hvis du er jødernes konge, så red dig selv!" 38På indskriften over ham stod der nemlig: "Han er jødernes konge".

Alle de bibelske tekster er fra oversættelsen: Bibelen 2020 og velvilligt stillet til rådighed af Det Danske Bibelselskab.

Baggrundsmateriale til læreren



At undervise i fænomenet forsoning – med en vis risiko

I og for sig kan man i princippet nøjes med at arbejde med undervisningsforløbets fase 5, hvis eleverne skal lære om forsoning som fagligt emne.

Når vi har valgt at lægge forløbet noget anderledes an, hænger det sammen med, at fænomenet kan opleves følelsesfuldt. Før nogen overhovedet begynder at tænke på forsoning som en handlemulighed, skal der f.eks. være opstået en konflikt, et uvenskab eller et utilgiveligt svigt.

Mest berømt i nyere tid og på samfundsplan er nok den sandheds- og forsoningskommission, der blev nedsat i Sydafrika efter apartheidstyrets fald i 1995. Kommissionens opgave var at afdække mange års overtrædelser af menneskerettighederne og dermed undertrykkelse af den farvede befolkning i Sydafrika. På den baggrund ønskede man at se om det i en eller anden udstrækning ville være muligt at opnå amnesti til nogle af dem, der havde stået bag overtrædelserne. Siden har der været nedsat en lang række andre tilsvarende kommissioner – bl.a. efter borgerkrigen i Sierra Leone (jf. link til film under fase1). Af disse eksempler fremgår det, at forsoning er et fænomen, der angår dybe menneskelige følelser og store tragedier, som kan være svære at håndtere. Af samme grund spillede kristendommen og dens budskab om fjendekærlighed en særlig rolle i begge kommissioner.

I den sydafrikanske kommission var det præsten, og den senere ærkebiskop, Desmond Tutu der, sammen med oprørslederen og Sydafrikas præsident 1994-1999 Nelson Mandela, stablede kommissionen på benene, og i Sierra Leone spillede et kristent forsoningsritual en særlig rolle, som det fremgår af den indledende film. Af andre måder at håndtere dybe konflikter på kan nævnes de, af det offentlige kontrollerede, konfrontationer mellem "ofre" og "bøddler", som man især i Norge har arbejdet med for at bringe begge parter videre i livet, og af mere forebyggende karakter de såkaldte "Hand-in-Hand-skoler", som bl.a. findes i Israel. Her er tanken, at

de dybe etniske konflikter mellem forskellige befolkningsgrupper baseret på politiske magtforhold kan heles og forebygges ved at etablere skoler, hvor børn fra de forskellige befolkningsgrupper bringes sammen og får erfaringer med deres forskelligheder og håndteringen af dem i form af fredelig sameksistens.

Også for elever i grundskolen, der heldigvis kun i meget sjældne tilfælde har erfaringer med forhold, der kalder på forsoningsprocesser, kan det være svært at forholde sig til fænomenet, fordi de mangler erfaringsgrundlag herfor. Dette er hovedbegrundelsen for at tilrettelægge undervisningen som et delvist story-lineforløb. Eleverne skal undervejs optræde i roller, som andre end dem selv, så de via legens karakter af imiteret virkelighed kan få en fornemmelse af de følelser, der kan være på spil i forsoningsprocesser og derved komme til bedre forståelse af fænomenet.

Vær opmærksom på, at der gennem historien har været eksempler på arbejdet med story-line, som har haft uheldige udfald. Eksemplerne følger her:

High-school-eksperimentet (jf. filmen: Bølgen)

Langt værre gik det i en amerikansk high-school-klasse, hvor en historielærer tilbage i 1967 havde svært ved at få sine elever til at forstå, hvordan den tyske befolkning frit kunne lade sig forføre til grusomhederne under nazismen. For at illustrere fænomenet ændrede han sin undervisning til et story-line-forløb, hvor han selv var føreren, der opbyggede en kult med stram disciplin, slogans og emblemer med gruppens logo. I begyndelsen fandt hovedparten af eleverne det sjovt, men stille og roligt blev mange af dem så følelsesmæssigt engageret i den nye logik, at det hele gik over gevind, så projektet måtte stoppes, hvilket udløste store følelsesmæssige påvirkninger af de involverede. Episoden har siden givet inspiration til filmen "Bølgen", som både findes i en amerikansk version og en nyere tysk indspilning.

Stanford-forsøget

Et andet foruroligende eksempel på den samme mekanisme stammer også fra USA. Her ville en psykologiprofessor ved Stanford University, tilbage i 1971, iscenesætte et forskningseksperiment til undersøgelse af ondskab hos mennesker. 24 studerende, som selv havde meldt sig til forsøget, blev delt i to grupper, hvoraf det ene hold skulle agere fanger og det andet fangevogtere. Eksperimentet blev indledt med at "fangerne" efter aftale blev arresteret i deres hjem og ført ned i en fængselslignende kælder under universitetet, hvor psykologiprofessoren selv agerede fængselsdirektør. Aftalen var, at forsøget skulle strække sig over to uger og være så realistisk som muligt. "Fangerne" skulle således opholde sig i kælderen under hele forsøget, mens "fangevogterne" arbejdede i treholdsskift døgnet rundt. Også i dette forsøg viste det sig imidlertid, at deltagerne lod sig engagere i fiktionen ud over det forventede. Fangerne kom i stigende grad, og på rekordtid, til at opfatte sig selv som underdanige og mindreværdige, og værre end det begyndte fangevogterne, meget hurtigt, at opføre sig perfidt over for fangerne – angiveligt fordi de ikke kunne tåle at have den formelle magt over andre mennesker, et forhold som også ramte selve forsøgslederen – nemlig psykologiprofessoren, som havde sat forsøget i scene. Som en del af konceptet var det aftalt, at andre psykologer på universitetet løbende skulle vises rundt i "fængslet" for observere, hvad der skete, og allerede på sjattedagen stoppede en af disse psykologer forsøget, da hun var rystet over de ydmygelser, som "fangerne" blev udsat for.

Milgrams forsøg

Som et tredje og sidste eksempel skal nævnes den amerikanske psykologiprofessor Stanley Milgrams autoritetsforsøg fra 1961, som har en lidt anden karakter, men som også på overfladen handlede om at undersøge menneskers ondskab. I virkeligheden var det en undersøgelse af menneskers autoritetstro. Fiktionen i forsøget gik ud på, at der var tale om et forsøg,

som skulle afdække forbindelsen mellem indlæring og straf. Den lærende var en ansat skuespiller, som var blevet instrueret i i stigende grad at vande sig, når vedkommende skulle simulere at have fået stød. De egentlige forsøgspersoner var dem, der tildelte den lærende stød, når vedkommende svarede forkert på stillede spørgsmål. De stød forsøgspersonerne skulle give den lærende gik fra 15 til 450 volt, hvilket i praksis vil sige, at forsøgspersonerne ville have slået den lærende ihjel under forsøget. Det chokerende resultat af forsøget var, at omkring halvdelen af forsøgspersonerne gik hele vejen – angiveligt fordi de havde tillid til forsøgslederen, som var i hvid kittel. Forsøget blev gentaget på Danmarks Lærerhøjskole i 1978, hvor resultatet var det samme som i USA, men det blev efterfølgende kritiseret for at være uetisk, fordi det pga. sin fiktion snød deltagerne. Den danske version af forsøget blev optaget til DR og kan ses på: [Lydighedens dilemma – mitCFU.dk \(hval.dk\)](http://Lydighedens-dilemma-mitCFU.dk). Det endte med at få langvarige og traumatiske konsekvenser for mindst én af de deltagende forsøgspersoner, som havde svært at leve med, at hun var faldet for fiktionen, og hvis det havde været virkelighed, havde udsat andre for dødbringende elektriske stød, fordi vedkommendes indlærings-evne var for ringe.

Ovenstående eksempler kunne umiddelbart synes at være udtryk for argumenter imod at arrangere nærværende undervisningsforløb som et story-line-forløb, men når vi alligevel vælger at anbefale det, er der fordi, vi mener, det i høj grad kan fremme forståelsen af hele forsoningstematikken og forsoningsprocessen, og fordi forløbet ved dels kun at have korte story-line-scener, dels at blive afbrudt af opsamlede plenumsamtaler, sikrer sig mod at køre af sporet. Vi nævner dog risiciene for at gøre de deltagende lærere opmærksomme på farerne, så man som lærere kan holde et ekstra øje med de udsatte elever, der måtte være i de pågældende klasser, så der kan tages forholdsregler i relation hertil.

Etik i skolen

Den tyske pædagogiske filosof, Dietrich Benner, (f. 1941) har, i relation til skolens formidling af etisk dannelse, opstillet følgende model for en faglig struktur for etisk kompetence:

1. Etisk-moralsk grundviden	
2. Etisk-moralsk dømmekraftskompetence	3. Etisk-moralsk handlingsudkastkompetence

Disse tre etiske grundkompetencer kan uddybes på følgende måde:

1. Etisk-moralsk grundviden handler om at bibringe eleverne viden om værdier og etik, dvs. viden om etiske teorier, etiske grundproblemer samt mønstre for etisk argumentation.
2. Etisk-moralsk dømmekraftskompetence handler om at bibringe eleverne evne til, på baggrund af konkrete cases og situationer, at vurdere og begrunde hvad den rette handling er.
3. Etisk-moralsk handlingsudkastkompetence handler om at bibringe eleverne evne til at udkaste begrundede forslag til handlinger samt selvstændigt at kunne påpege moralske grænsetilfælde og dilemmaer ved brug af deres forestillingsevne og fantasi.

En anden taksonomi for den etiske dannelse stammer fra den amerikanske udviklingspsykolog David Krathwohl (1921-2016). (Se skema nedenfor).

At modtage	At reagere på	At værdsætte	At organisere værdier	Etablering af livssyn
Perception, observation, indse, lytte, være opmærksom	Praktisere, iagttage, bidrage, overveje, udforske, vise, svare, fortælle	Foretrække, muliggøre, føle, ønske, acceptere	Bedømme, udkrystallisere, vægte, relatere	Danne, beslutte, vælge, afgøre

Det er pointerne fra disse opgaver og flow.

Anerkendelsesbegrebet som en forudsætning for forsoning

Et af de helt centrale aspekter ved identitetspolitikken, og den tilhørende krænkelsekultur, er gensidig anerkendelse eller mangel på samme, skulle man måske snarere sige. Med sin bog "Kamp om anerkendelse" har den tyske sociolog Axel Honneth (f. 1949) netop gjort begrebet anerkendelse til det centrale omdrejningspunkt for etableringen af den personlige integritet – altså det at opleve sig selv som et ligeværdigt menneske blandt andre. Honneth kategoriserer anerkendelsesbegrebet i tre aspekter: *et interpersonelt, et institutionelt og et socialt*.

Anerkendelsesbegrebet stammer i denne sammenhæng egentlig fra den tyske filosof Hegel (1770-1831), der i "Åndens fænomenologi" fra begyndelsen af 1800-tallet gør begrebet til grundfænomenet for individets identitetsdannelse. Som det helt grundlæggende i sin interaktionsteori argumenterer Hegel for, at individet først bliver sig selv bevidst (som et Selv) i mødet med den Anden – i betydningen et subjekt, som er helt forskellig fra "mig selv". Det er med andre ord erkendelsen af anderledesheden mellem Selvet og den Anden, der konstituerer subjektets opfattelse af sig selv som et selvstændigt væsen med egen identitet. Dette forhold siger selvsagt ikke noget om indholdet af den konkrete identitet, men udgør alene grundlaget for, at der overhovedet kan etableres identitet. Den særlige pointe er dog, at dette kun kan ske i et subjekt-subjekt forhold, hvor man gensidigt anerkender hinanden som kvalitativt ligeværdige væsener.

I Honneths tænkning afføder en subjekt-objektrelation, hvor individet fx forholder sig til en hund eller et atom, således heller ikke identitet. Dermed kan man, med afsæt i Hegel, ej heller tale om subjektivitet (at være sig Selv bevidst) som andet end intersubjektive forhold (= udveksling af erfaringer, meninger og liv med og i relation til én Anden), men det betyder igen, at teorien ud over at være en interaktionsteori også bliver en konfliktteori, fordi den radikale anderledeshed pr. definition skaber skel mellem et "dig" og et "mig" (du og jeg – os og dem).

Begreberne "du" og "jeg" eller "os" og "dem" danner i princippet, hver især, basis for etableringen af fællesskaber med forskellige karakteristika, der igen gør, at man kan skelne dem fra hinanden, men som dermed også kommer til at udgøre potentielle modsætningsforhold, hvilket præcist er hvad der er på færde i krænkelsekulturer. Det er håndteringen af disse modsætningsforhold der, ifølge Hegel, afgør graden af civilisation i et samfund. Ud fra såvel et religiøst som et socialt perspektiv er det kærligheden, der er idealfordringen til en handling, hvori man møder den Anden og kommunikerer anerkendelse – for derigennem at bidrage til den Andens identitetsdannelse. I en politisk kontekst, og dermed på det institutionelle niveau, er det derimod snarere begrebet om ret, der konstituerer anerkendelsen.

Hegels filosofi er, af disse grunde, i nyere tid udsat for en renæssance inden for såvel politisk filosofi som inden for sociologi, hvor Honneth altså er et af eksemplerne. Honneth arbejder videre ud fra Hegel og indkredser, som nævnt ovenfor, tre nutidige aspekter ved anerkendelsen og peger i den forbindelse på hvert af disse aspekters relation til andre aspekter ved identiteten.

Det interpersonelle aspekt angår, som ordet tilsiger, den direkte relation mellem to subjekter. Honneth har, med sin sociologiske fundering, i særlig grad blik for de sociale aspekter af de interpersonelle relationer og medtænker også altid den gensidige magtrelation heri. Hos Honneth ligger der således altid en særlig

etisk forpligtelse hos den i relationen, der har mest magt – det være formel-juridisk, økonomisk, uddannelsesmæssigt eller aldersmæssigt m.v. – til at kompensere for denne. Det oplagte eksempel i relation til skolen er her lærer-elev relationen. Her er det, pga. den pædagogiske opgave, i højere grad eleven der har behov for at opleve lærerens anerkendelse end omvendt – uden at det modsatte dog er uvæsentligt, da eleven også gerne skal anerkende læreren i rollen som lærer. Her kommer elevens anerkendelse dog primært til udtryk som en respekt for det skæve magtforhold. Der vil således i Honneths optik altid, i den konkrete virkelighed, være en række barrierer for, at den ægte og ligeværdige mellemmenneskelige relation kan etableres, men man kan altid prøve at blive sig skævhederne bevidst og tage højde for dem i sine relationer.

Anerkendelsen som institutionelt aspekt angår de, på samfundsinstitutionerne, ansattes håndtering af deres rolle som officielle repræsentanter i forhold til borgerne – eksempelvis lærerens håndtering af sin egen rolle som skolens repræsentant i forhold til den enkelte elev og til forældrene. Hvad er det for et "ansigt" borgerne ser, når de møder institutionerne. Forvaltningen heraf vedrører, i modsætning til den umiddelbare og personlige relation mellem lærer og elev, ikke elevens selvtilid, men derimod elevens selvrespekt, fordi det er læreren som 'institution' og ikke som person, der er på spil. I sin rolle som lærer forvalter læreren elevens juridiske rettigheder og pligter inden for de, i loven, fastsatte rammer for institutionens virke. Eleven er elev på ganske bestemte vilkår, der giver ret til dette og hint samt pligt til noget andet. Disse rammer og spilleregler er læreren sat til at forvalte – primært i forhold til eleverne og delvist i forhold til forældrene, hvor skolens leder dog formelt set har det afgørende ansvar. Som sådan er skolelederen også gennem sin forvaltning/tolkning af lovgrundlaget med til at vise institutionens ansigt. I relation til eleverne betyder det, at læreren skal klargøre disse spilleregler og forvalte det sociale samvær i overensstemmelse hermed. Anerkendelsen ligger med andre ord her i de politisk fastsatte regler

og forvaltningen af dem samt i respekten for den strukturelle organisation af samfundet (fx i form af demokrati).

Sagt med andre ord handler etableringen af elevernes selvrespekt altså om en myndiggørelse af den enkelte elev ved at tillægge vedkommende den juridiske autonomi, der ifølge loven tilkommer det, og behandle vedkommende herefter: Ja, du har som elev (borger) visse rettigheder, som vi som skole skal respektere, og du har samtidig som indskrevet elev på skolen visse pligter, som vi kræver opfyldt. Overskrides disse grænser, opstår der en konflikt, som vi i fællesskab er lovmæssigt forpligtet på/til at løse. På lignende vis kunne man eksemplificere alle andre identitetspolitiske minoritetshensyn – dog med det ikke uvæsentlige aber dabej, at langt fra alle minoriteter oplever at have den sociale anerkendelse som den juridiske beskyttelse, der på det meget generelle plan ligger i FN's Verdenserklæring om menneskerettigheder.

Det tredje aspekt i Honneths teori angår det sociale liv. Her er der fokus på de interpersonelle relationer inden for et konstrueret, og ikke nødvendigvis selvvalgt, fællesskab – som fx en skole eller en arbejdsplads. Tager vi igen skolen som eksempel, vil læreren i Honneths tænkning også her have det formelle forvaltningsansvar – omend der jo på dette område indgår en lang række relationer, som læreren ikke har en chance for hverken at over- eller gennemskue. Fx foregår mange af dem uden for skolen – eksempelvis i fritids- og sportsklubber. Disse skal læreren kunne medtænke i sit pædagogiske arbejde, da eleverne af gode grunde bærer eventuelle konflikter med ind i skolen, som i den sammenhæng er særlig belastet heraf, da den i modsætning til fx sportsklubben er forpligtet på at bidrage til elevernes personlige udvikling. Her kan et hav af krænkelsestemaer være på spil – eksempelvis det, at homoseksualitet meget sjældent tematiseres i relation til sportsklubberne og deres omklædningsrum.

At feltet er uoverskueligt, fratager imidlertid ikke læreren ansvaret for håndteringen af de værdier, vilkår og regler, der bærer fællesskabet, da netop disse er altafgørende for den enkelte elevs selvværd. Oplever eleven sig ikke velkommen og hjemme i fællesskabet, er det nedbrydende for vedkommendes selvværd. Det skaber utryghed og nervøsitet, som kan være hæmmende for elevens udvikling, men også for indlæringen. Selv et lille diskret, men meget bevidst og kalkuleret træk med øjenbrynet over en ny bluse eller frisure, kan være af uoverskuelig betydning for den, det går ud over. Pointen i denne, potentielt set store effekt af en ret beskeden handling, kommer så fornemt til udtryk i det berømte citat af den danske teolog og filosof, K.E. Løgstrup, der skriver: "Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre, uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej."

Forsoning

Forsoning inden for kristendommen

Teologisk set funderer fænomenet forsoning sig i en kristen sammenhæng i den bibelske fortælling om syndefaldet. At mennesket vendte ryggen til Gud ved at overtræde hans forbud mod at spise af træet til kundskab om godt og ondt affødte en adskillelse mellem Gud og mennesket på to måder; dels i form af en bortvisning fra Edens have der fjernede dem fysisk fra hinanden, dels som et nyt livsvilkår for mennesket – nemlig at det blev gjort dødeligt.

Dette brud på den skabte orden betinger, i den kristne logik, en længsel efter at genoprette det gode forhold – i første omgang hos mennesket, der har svigtet, men i anden omgang også hos Gud, som i den kristne forståelse, med sin nåde og kærlighed, bærer over med mennesket og rækker ud efter det for et etablere en forsoning. Det gør han gennem korsfæstelsen af sin egen søn, Jesus, og derefter gennem overvindelsen af døden, som er en ny pagt, der stiller den

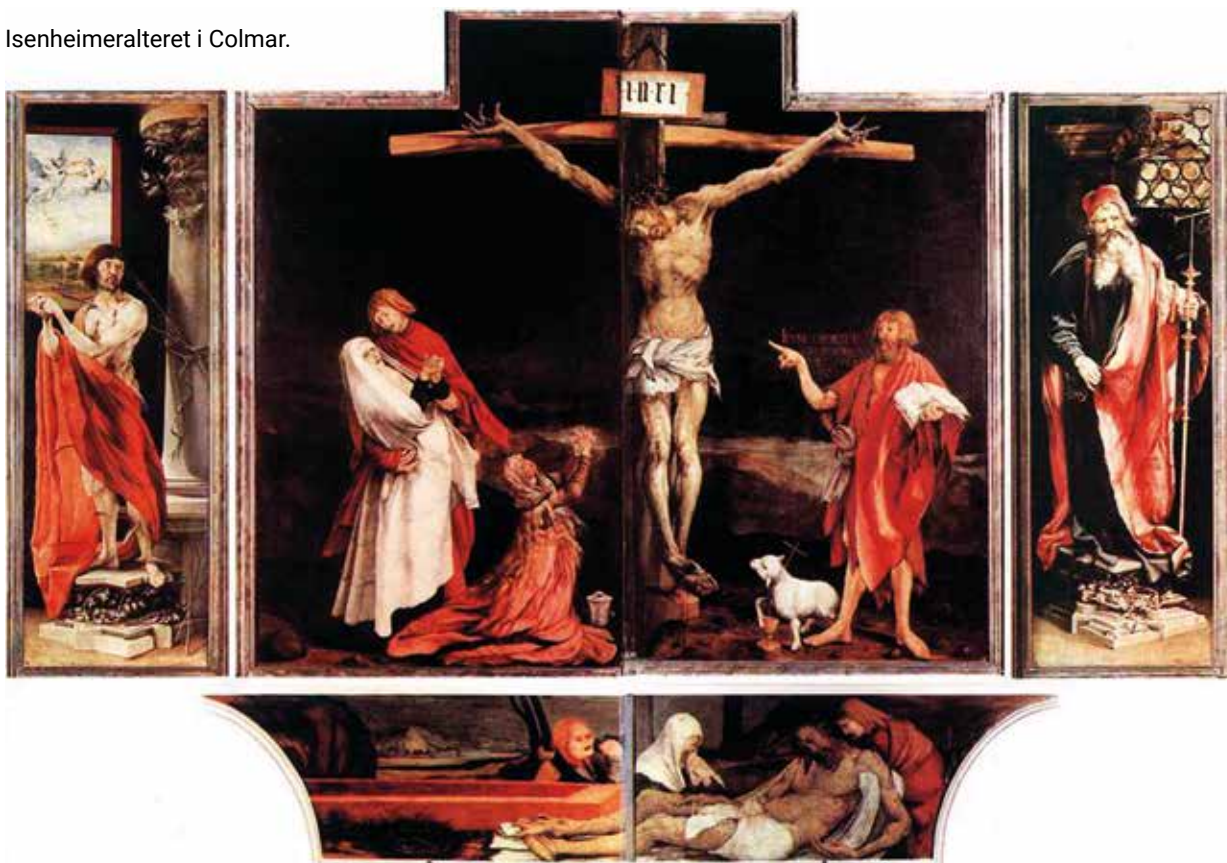
troende i udsigt at kunne få evigt liv. Dermed er modsætningsforholdet mellem Gud og mennesket igen ophævet og paradistilstanden genetableret, fordi Gud har taget skylden for syndefaldet på sig.

At en forsoningsproces således er en alvorlig sag understreges af, at der ikke bare i fortællingens form, men også helt konkret fordres blod på bordet, før en forsoning kan komme i stand. Det begrundes sig i, at blodet i tidernes morgen blev opfattet som bærer af selve livskraften. Uden blod intet liv. Den pointe har kristendommen overtaget fra jødedommen, hvor årets største og vigtigste fest var forsoningsfesten Yom Kippur. Her ofrede jøderne, på det store alter i tempelgården, dyr til Gud, hvorefter ypperstepræsten entredede det Allerhelligste og stænkede blod ud over Pagtens Ark med De ti Bud. Endelig sendte han så 'syndebukken' ud i ørkenen, med alle folkets synder på ryggen, for at afbøde Guds vrede over alle de frafald

fra pagten, som var begået i løbet af det forgangne år.

Hele fortællingen om Jesus' lidelse og død rummer med sit blod fra sårmærkerne og fra det hul, han fik i siden af kroppen, da en af de romerske vagtposter skulle tjekke, om han var helt død, al den dramatik, der skal til for at signalere fænomenets alvor. Vagtposten stak ifølge Bibelen ganske enkelt sit spyd ind i siden på ham, så blodet sprøjtede. Det er i høj grad med til at understrege de smertelige erfaringer i mellem menneskelige relationer, der er indlagt som mekanismer i tilværelsen, og som kan give anledning til meget fastlåste relationer. Så fastlåste at der skal ydre kræfter til for at få dem løst op. Det er bl.a. det, religionerne med deres forestillinger om overnaturlige kræfter byder sig til med, og som har ligget til grund for såvel Sandheds- og Forsoningskommissionen i Sydafrika som forsoningsprojektet Hope for Sierra Leone fra den indledende film.

Isenheimeralteret i Colmar.



Positioner i den kristne forsoningslære

Teologihistorien er fyldt med udlægninger af forsoningens implikationer, der ikke sjældent sammenfattes i tre positioner, der hver især lægger vægten på forskellige steder i fortællingen om Jesus' liv, død og opstandelse.

Den objektive forsoningslære

I den objektive forsoningslære ligger hovedvægten på Jesus' lidelse og død, idet opfattelsen er, at disse begivenheder var nødvendige for menneskets frelse. Forsoning kan kun ske gennem soning, og da det er Gud, der i sin kærlighed vil redde mennesket fra den straf, han selv har pålagt dem, er han derfor også selv nødt til selv at bringe offeret. Det gør han ved selv at gå under i den død, han har indført efter menneskets overtrædelse af forbuddet mod at spise frugterne af Kundskabens træ. Gud underlægger sig med andre ord frivilligt at få erfaring med den endelighed, han har pådømt mennesket, men samtidig ophæver han også dens virkning gennem opstandelsen.

Logikken bag den objektive forsoningslære er at Gud på samme tid er retfærdig og barmhjertig. På grund af sin retfærdighed var han nødt til at straffe mennesket for dets overtrædelse af forbuddet.

I den objektive forsoningslære er det Jesus lidelse på korset, der er i centrum. Altså det at han gik i døden for menneskets synder.

Den subjektive forsoningslære

I den subjektive forsoningslære vendes tingene på hovedet. Her er det Jesus' liv og forkyndelse, der står i centrum. Det er Jesus' ankomst til Jorden og den måde, han i ord og handling demonstrerede det gode liv på, der er den afgørende forudsætning for frelse; at Gud blev menneske for at forsones det.

Også i denne forståelse er det dog Gud, der tager initiativet til forsoningen, men det er her alene motiveret i et ønske om at genoprette forholdet til skabningen og ikke i et indre skisma hos Gud mellem retfærdighed og barmhjertighed. Derfor inkarnerer Gud sig i form af sin søn Jesus som et menneske, for at han gennem sine ord og handlinger om gudsrigets komme igen kan vende menneskenes ansigter mod Gud, så de kan forstå, hvordan de bedst kan leve deres liv og dermed komme til at opleve frelsen som en del af i deres liv. Problemet, som sættes på spidsen i den subjektive forsoningslære, er, at mennesket er obsternasigt i den forstand, at det ikke vil tage imod forkyndelsen og frelsen. Mennesket er med andre ord fastlåst i synden, hvorfor det i stedet vælger at slå Jesus ihjel. Det er således først i erkendelsen af Guds afmægtighed på korset, at forsoningen kan komme i stand, fordi mennesket qua hans død kommer til forståelse af Jesus liv og levned som etisk forbillede til efterfølgelse.



Den klassiske forsoningslære

Hvor den objektive og den subjektive forsoningslære havde henholdsvis Jesus' død på korset og hans liv og levned som de centrale omdrejningspunkter, er det i den klassiske lære opstandelsen, der er i fokus. I denne forståelse opfattes verden som en kampplads mellem godt og ondt – mellem liv og død og mellem Gud og Djævelen. Her er Jesus i billedlig forstand den lanse, som Gud spidder Djævelen med, og i opstandelsen ophæver Gud dødens magt, så de troende trygt kan gå ind i den i vished om det evige liv. Kristus befrier med andre ord, gennem sin opstandelse, mennesket fra dødens lænker og sætter det fri til at leve frejdigt, og det er netop i frejdigheden, at det egentlige liv ligger – jf. fx Kierkegaard pointe om i vished om Guds almægt og nåde at leve ubekymret som markens liljer og himlens fugle.



I den klassiske forsoningslære er det den løbende kamp mellem liv og død, Gud og ondskaben der er i centrum.



Forsoning som relationelt fænomen

Som det fremgår af ovenstående, er forsoning noget, der finder sted mellem forskellige parter, hvorfor der helt grundlæggende er tale om et relationelt fænomen. Disse relationer kan i forhold til fænomenet have tre forskellige karakterer:

A: **Relationen mellem Gud og mennesker**
 Inden for teologien er forholdet mellem Gud og mennesker, som det fremgår af ovenstående, den afgørende relation til forståelse af forsoningsfænomenet. Hovedpointen i den protestantiske dogmatik er, at det var Gud, der i sin overmagt, og på altruistisk vis via Jesus' liv, død og opstandelse, forsonede sig med menneskene, selv om det var mennesket, der havde syndet. Modsat var det jo også Gud, der havde skabt vilkårene for, at mennesket kunne synde og undervejs havde konstateret, at det var godt sådan. Gud tager altså med opstandelsen og det evige liv, på trods af den begåede brøde, mennesket tilbage og imødekommer dermed dets længsel efter forsoning.

Op gennem kirkehistorien har forskellige aspekter ved relationen mellem Gud og mennesker

været diskuteret – fx spørgsmålet om hvorvidt det overhovedet var nødvendigt, at Jesus skulle dø for at få forsoningen i stand, og hvorvidt det var forsvarligt inden for kristendommens rammer, at en far ofrede sin egen søn til fordel for menneskene? Set i et menneskeligt perspektiv er det selvfølgelig problematisk, mens det hverken er ukendt eller problematisk, hvis man kigger mytologisk på det. I det perspektiv skal en sådan handling primært illustrere den eksistentielle alvor og dertil hørende smerter ved en given sag. Således ofrede fx den græske konge Agamemnon sin yndlingsdatter Ifigenia for at få vind i sejlene til kampen mod trojanerne. Det affødte ti års fravær fra familien og et hav af døde krigere. Det er nok også i et sådant mytisk lys, man er nødt til at se Guds ofring af sin søn, da det, teologisk set, er Gud der forsoner sig med sig selv. For at overvinde den absolutte grænse, som døden var, skulle der guddommelig kraft til. Gud var, med andre ord, nødt til selv at gå i døden for at kunne overvinde den. Derved fik han både taget brodden af døden, som det hedder i en kendt, sproglig vending, og vist sin skabning, mennesket, omsorg ved selv at gå den tunge vej ud af livet og ind i døden (jf. korsordene hos Matthæus 27, 46: "Min Gud, min Gud, hvorfor har du forladt mig?") og tilbage igen som et håb om evigt liv.

B: Relationen mellem mennesker indbyrdes

I rene mellemmenneskelige forhold flyttes perspektivet fra det vertikale til det horisontale plan, men forsoningsaspektet handler fortsat om, at en relation er blevet brudt på smertelig vis. Den danske teolog og filosof K.E. Løgstrups pointe om, at man, i mellemmenneskelige relationer, altid holder noget af den andens liv i sine hænder og derved risikerer at få uoverskuelig stor indflydelse på dette menneskes liv, illustrerer, at brud på den umiddelbare tillid mellem mennesker kan strække sig helt fra et nedladende løftet øjenbryn fra klassens 'diva' over en kammerats nye tøj, taske eller frisure eller det at blive svigtet i en legeaftale, fordi der har vist sig et mere attraktivt tilbud, over bagtalelse, bedrageri, misbrug, utroskab og skilsmisser til tyveri, løgn og drab. I alle tilfælde opstår der mere eller mindre udtalte konflikter, der kan

afføde sorg, smerte og lidelse samt en følelse af nedværdigelse eller skam og måske trang til hævn.

Konflikter af en så voldsom karakter, at der opstår behov for forsoning, ses ud over i nære familiære relationer oftest i relation til de menneskelige forskelle, der omtales i menneskeret-tighedserklæringer – nemlig køn, race, etnicitet og nationalitet samt i relation til kulturelle og religiøse forskelle.

I alle tilfældene fordres det, hvis forsoningsprocessen skal lykkes, at parterne hver især overvinder deres egne negative følelser og sindstemninger til fordel for ønsket om forbrødring med modparten. Det kan, som Johannes Møllehave viser i sin tale til de unge kollegiebeboere i Anne Wivels film om Kierkegaard (jf. linket i forordet), være svært, fordi man i en eller anden forstand også let fanges i at nyde at være i sin egen forargelse eller fornærmelse. Det er det, Løgstrup kalder for de kredsende livsytringer eller som den tyske reformator Martin Luther ville kalde indkrogethed.

Hvor forholdet mellem Gud og mennesker under kategori A var ulige, hvorfor fordringen om at tage de første skridt naturligt ligger hos Gud, er det mere kompliceret i et mellemmenneskeligt forhold, fordi stillingen i princippet er lige – eller næsten lige, som den danske sangskriver fra TV2 Steffen Brandt skriver i en af sine tekster om forholdet mellem kønnene (Rejsen til Rio). Her indikeres det, at der på trods af den principielle lighed selvfølgelig i de forskellige konkrete kulturelle virkeligheder er forskel på folk – det være sig ud over køn også i relation til fx alder, uddannelse, job, bolig og diverse interesser mv. Dette kunne således også indikere en forskel i ansvarsfordelingen, således at størst magt i en relation udløste størst ansvar, men dette giver dog ikke sig selv i absolut forstand, hvorfor det heller ikke automatisk træder i funktion under en konflikt. Vigtigst er det dog, at den ene part rækker ud til forsoning, da de kan formilde modparten.

I den forbindelse er der måske hjælp at hente hos den tyske sociolog Hartmut Rosa, som i

sine kultur- og samfundsanalyser peger på, at store dele af den vestlige verden har afsværget sig deres religiøse forankring og derfor er kommet til at leve i en illusion om, at man kan forstå, overkomme og kontrollere alt i livet og verden. Det er, ifølge Rosa, en naiv forestilling, som bør aflægges til fordel for en hengivelse til det ukontrollerbare i tilværelsen, fordi det er den relation – altså til noget uden for os selv, som vi ikke kan styre, der afføder selve fornemmelsen af at være i live – med den fare og utryghed, der også ligger her. Rosa udtrykker selv, at han, i sin tænkning, er inspireret af teologien uden som sådan at operere med Gud. Set fra et livsfilosofisk perspektiv ville man sige, at det Rosa peger på, er et livsvilkår, der ligger indlejret i tilværelsen, som den nu engang er faldet ud eller har udviklet sig til. Det Rosa beskriver som at hengive sig, ville man inden for livsfilosofien indkredse til det at være selvforglemmende til stede i tilværelsen – altså de situationer hvor man oplever, at tiden på en måde har været ophævet, og at man ikke var bevidst om sig selv, fordi man bare levede i nuet og var nærværende. At give sig hen til det ukontrollerbare, er også at gøre sig sårbar, og heri ligger måske det moderne kim til igangsættelse af forsoningsprocesser, hvor der måtte være behov for dem? I hvert fald minder Rosas argumentation langt hen ad vejen om den teologiske, hvor det er Gud, der som udefrakommende instans udvirker ønsket om forsoning i den enkelte, fordi mennesket, som mennesket ikke selv overkommer det. Ikke at man vil det onde eller ikke vil det gode, men måske, som Møllehave i ovennævnte film citerer Kierkegaard for, fordi man af en eller anden grund er bange for det gode. Hos Rosa er det udefrakommende blot ikke transcendent, men socialt/relationelt, og i begge tilfælde er der tale om ontologiske vilkår for menneskelivet.

Lidt anderledes forholder det sig, hvis man ser på sagen i et samfundsmæssigt perspektiv, hvor forskellige institutioner af fællesskabet har fået tildelt magtbeføjelser over de enkelte medlemmer – det være sig fx i forhold til tvangsfjernelser af børn fra deres forældre eller direkte frihedsberøvelse i form af fængsling. Her vil der typisk foreligge en forudgående brøde, som i

forlængelse af en indgriben fra det offentliges side udløser en afsoning med mulighed for at vende straffri og måske tilgivet tilbage til fællesskabet. I sådanne relationer indgår der i lighed med ovenstående også mellemnesskelige relationer, men for den ene parts vedkommende vil relationen typisk være dækket af en institutionel repræsentation i form af fx socialarbejder, psykolog eller politibetjent, hvilket let fjerner det personlige aspekt i den interpersonelle relation i de prekære situationer. Anderledes forholder det sig almindeligvis med relationerne til fx arbejdsgivere, læger, sygeplejersker og lærere, hvor det personlige oftere bliver en del af relationen, selvom det i udgangspunktet ikke er tænkt sådan.

Tolerance, tilgivelse og forsoning

Med den institutionelle relation som mellemform mellem forskellige grader af anerkendelse, der i en eller anden forstand er parallel med forsoningsbegrebet, skulle spændet i dette gerne blive lettere at forstå som noget, der strækker sig fra tolerance over *tilgivelse til egentlig forsoning*.

Tolerance, som i den forbindelse er det svageste udtryk for forsoning, dækker over, at man som person accepterer en anden persons ret til at være til stede i ens nærhed, selv om man har en indbyrdes konflikt, der er uløst, og man derfor ikke bryder sig om vedkommende. Dette forhold kendes i Danmark fra en lang række nabostridigheder af forskellig karakter, mens det i en noget mere dramatisk udgave kendes fra de etniske stridigheder, der opstod på Balkan efter Jugoslaviens sammenbrud. Da det tidligere diktatoriske jerngreb blev løst, blussede en lang række undertrykte stridigheder op til overfladen, så tidligere naboer pludselig begyndte at slå hinanden ihjel i diverse borgerkrige.

Det næste led i taksonomien er tilgivelsen. Her bliver man enten tilskyndet til eller vælger at slå en streg over eller se gennem fingre med, hvad andre har udsat én for af ubehageligheder. Motivet bag en tilgivelse kan oplagt være at komme den i møde, som har behov for tilgivelse og dermed tillige omfatte et ønske om egentlig

forsoning, men det kan også være ganske egoistisk i den forstand, at man selv vil have svært ved at leve videre, hvis ikke man har fået en sag ud af verden. I den variant er tilgivelsen ikke givet med henblik på etablering af en egentlig forsoning, fordi man ikke som sådan har tænkt sig at involvere den tilgivne i sit liv efterfølgende. Man har blot skullet have sagen ud af hovedet – og måske ud af kroppen, hvor den kan have sat sig.

Endelig er der forsoningen som det højeste trin i taksonomien. Her er der i forlængelse af en gensidig tilgivelse også et oprigtigt ønske fra begge parter i sagen om at opnå en forsoning, som retter op på det ødelagte forhold, så der igen kan etableres et samliv på trods af tidligere misgerninger.

C: **Menneskets forhold til sig selv**
Den tredje variant angår det enkelte individs forhold til sig selv.

Helt grundlæggende handler dette forsoningsforhold ontologisk set om at affinde sig med, indordne sig under og håndtere de livsvilkår, man som menneske er underlagt – herunder ikke mindst bevidstheden om den proces det kan være at forlige sig med, at tiden rinder ud for én, og at man derfor på et tidspunkt skal dø. På et mere religionspsykologisk plan handler det om at føle sig god nok, som det menneske man nu engang er eller kan udvikle sig til. I den forbindelse kan den personlige tro spille en ikke uvæsentlig rolle for ens selvopfattelse, ligesom den i høj grad er betinget af de opvækstvilkår, man har haft gennem livet. I relation til det sidste aspekt er det igen også samfundets anerkendelsesformer, der spiller en central rolle.

Endelig handler menneskets selvforhold også i en social kontekst om, hvorvidt man mener at kunne leve med sig selv i forhold til den livsbane, man er endt med at få, og i forhold til de handlinger man har foretaget i relation til andre.

Skæbnen er, i denne sammenhæng, alene bagudskuende forstået på den måde, at der udelukkende er tale om en konstatering af, hvad der er sket, og hvordan det er gået i ens liv – og ikke

mindst af hvordan dette tolkes og forstås – men altså på ingen måde skæbne som en determinerende kraft, der, i absolut forstand, er bestemmende for ens fremtid. Det er i særlig grad den tilbagelagte del af ens skæbne, man kan tumle med at skulle forlige sig med, da fremtiden i højere grad vil være åben for medbestemmelse, men erhvervede skavanker i form af fx handicap som konsekvens af uforsigtighed eller uheldige omstændigheder kan selvfølgelig også kalde på selvforsoning.

I relation til uhensigtsmæssige handlinger i forhold til andre skelnes der mellem dem, der er samviden om, fordi de er kommet til offentlighedens kendskab og dem, der i højere grad er udført i det dulgte og for nogens vedkommende så hemmelige, at de i nogle tilfældige end ikke er kommet til kendskab hos dem, de er gået ud over. I alle tilfælde kan samvittigheden dog nage dem, der har udført dem, så de har behov for at tilgive eller forsones sig med sig selv for at kunne leve videre.

Bevægelseskategorier...

...med karakter af æstetik til anvendelse i undervisningsforløb med fokus på det faglige indhold (embodied)

Denne bevægelseskategorisering har til formål at knytte bevægelsesvalg tæt til undervisningen og undervisningens mål og indhold. Det er afgørende, at bevægelseskategorierne tager afsæt i aktiviteter, der fremmer elevernes forståelse og erkendelse af nye begreber og sammenhænge, gennem fortolkning af tegn, signaler, artefakter og scenarier. Bevægelseskategorierne er også valgt med henblik på at skabe deltagelsesmuligheder for alle elever og skabe variation i undervisningen.

Målet er at fremme elevernes æstetiske læreprocesser, hvor også en etisk og eksistentiel dimension kan indeholdes. Dette kan blandt andet ske gennem aktiviteter, hvor elevernes sansemæssige erfaringer med krop, relation og rum vægtes i læreprocessen, og hvor begivenheder, hændelser og handlinger giver anledning til kropsliggørelse af de faglige mål og det faglige indhold.

Nedenfor har vi ladet os inspirere af en overkategorisering af bevægelseskvaliteter gennem Kampen, legen, dansen, og anvender denne overkategorisering som ramme for mere præcise bevægelseskategorier og -valg.

Kampen legen dansen – som ramme for forskellige typer af bevægelseskategorier (med inspiration fra Claus Bøje, KVAN, 2002)

En bevægelseskategorisering der forsøger at favne nuancerede æstetiske udtryk i spændingsfeltet mellem det hårde og det bløde; det umiddelbare og det planlagte, det hurtige og det langsomme, det direkte og det indirekte.

★ **Kampen** kan anskues som et fascinerende og udviklende grundlag for menneskers møde og deres relation. Kampen kan isoleret set tematisere centrale udfordringer i et menneskes liv og udvikling, og kan gennem modstand blotlægge mulighederne for at opleve menneskers fysiske og psykiske prøvelser.

★ **Legen** kan tage afsæt i den psykologiske spænding, den skaber. Den er alvor, den foregår her-og-nu, kan være selvforglemmende, euforiserende, rytmisk. Liv og død leges, vi fanges og vi befries.

★ **Dansen** kan anskues som rytmiske musiske forening, der tager afsæt i de ekspressive og ekstatiske dimensioner af kropslige udfoldelser. Dansen har sine rødder i det glædesfyldte, livslystige, i det spontane og i selvforglemmelsen.

Kendetegnende for valg af bevægelsesaktiviteterne er således de relationelle og rummelige forhold samt de interaktioner som sættes på spil, kropsliggøres og iscenesættes gennem aktiviteterne.

Valg af bevægelseskategorier:

★ **Improvisation og ekspressivitet:**

Bevægelser skabt ud fra nøgleord fra emnet eller forforståelser af et emne (fx bodystorm, gæt og grimasser, Skulpturere kroppe, musikalske kompositioner, de tre grundlæggende bevægelseskvaliteter: markerede, førende og svingende)

★ **Spejling:**

Bevægelser, der gengiver bevægelser, udtryk, billeder, ord fra emnet mere eller mindre én til én (Still leben med kroppen, tableau vivant, mime, gestikulere, Skulpturere kroppe)

★ **Dramaturgi og iscenesættelse, der udtrykker fortolkning:**

Bevægelser, der skabes efter bearbejdning af det internaliserede stof (Rollespil, skuespil, tableau vivant, mime, Skulpturere kroppe, Stage fight mm.)

★ **Indirekte bevægelsesmæssig kobling til det faglige indhold:**

Bevægelser, hvor fx kroppens position i rummet eller i relation til andre udtrykker en viden relateret til emnet eller en holdning relevant for emnet. (Gå til steder i rummet, der knytter sig til en bestemt viden, stille sig op i rangorden efter holdning, "rejser")

★ **Situeret læring:**

Besøge eller "konstruktion" af steder, der kobler til det faglige indhold (Kælderen (gys), HC Andersens hus, havnen, el.lign.
– evt. sammen med dramatisering)

★ **Sansning:**

Søge at skabe stemninger, følelser og andre sansemæssige input, der kan kobles til det faglige indhold: (Kælderen (gys), smage på mad, afprøve tøj, tillidsøvelser, lege, der fremkalder stemning af fx uretfærdighed) .

Typer af spil fx Stratego mm.

Litteraturhenvisninger

Bibelen: Det Danske Bibelselskab 1992 og 2020.
Dansk Ungdoms Fællesråd: *Demokratihåndbogen*, 2020.
Habermas, J.: *Diskursetik*. Det lille Forlag 1996.
Honneth, A.: *Kamp om anerkendelse*. Gyldendal 2006.
Løgstrup, K.E.: *Opgør med Kierkegaard*. Gyldendal 1967.
Mikkelsen, H.V.: *Fundamentalteologi*. Eksistensen 2021.
Nielsen, E./Noack, B.: *Gad Danske Bibelleksikon*. Gad 1981.
Printer, R.: *Skabelse og genløsning*. Anis 1998.
Richter, J.: *Magt og afmagt i individets liv*. Psyke & Logos 2011/32.
Rosa, H.: *Det ukontrollerbare*. Eksistensen 2020.
Rydahl, J. (red.): *Etik og dannelse i skolen*. Gyldendal 2006.

Links:

- ▶ <https://konfliktloesning.dk/>
- ▶ Disciplineringsprocessen: <https://www.mimersbrunn.se/article?id=5461>
- ▶ <https://dkr.dk/ungdomskriminalitet/konfliktmaegling>
- ▶ https://duf.dk/fileadmin/user_upload/Editor/documents/DUF_materialer/DUF_Publikationer/2020_Demokratihandbogen.pdf
- ▶ Michel Foucault: <https://michel-foucault.com/key-concepts/>

Efterskrift

Dette forløb er udviklet i et samarbejdsprojekt mellem Folkekirkens Skoletjeneste og Læreruddannelsen på Københavns Professionshøjskole. Målet med projektet har været at udvikle undervisningsforløb til mellemtrin og udskoling i de humanistiske fag med fokus på kropslig bevægelse og sansning, der understøtter det faglige indhold. Alle forløb tager udgangspunkt i fagenes kompetencemål.

Alle forløb har været afprøvet flere gange i folkeskolen. Projektgruppen har observeret undervisningen og lærere og elever har givet værdifuld feedback for at understøtte forløbenes løbende tilpasning. Succeskriterierne har været at forløbene skulle være anvendelige for lærerne og skabe motivation for deltagelse og læring hos eleverne.

Der er i alt blevet udviklet 6 undervisningsforløb til 6-8. kl. i fagene dansk, kristendom og historie, samt tværfaglige forløb mellem disse fag. Forløbene ligger alle gratis til rådighed på Materialedatabasen.

Udover dette forløb findes:

- Dansk (6.-7. klasse): Kilde, krop og billede i TV-nyheden – om nyheder
- Historie (8. klasse): Hvad er værd at kæmpe for – om oprør
- Dansk-kristendom (6.-7. klasse): Mellem søskende – om søskendeforhold
- Historie-kristendom (7.-8. klasse): Grænsedragning – med udgangspunkt i Genforeningen
- Historie-dansk (6.-7. klasse): Hvorfor drikker Jeppe – om stændertiden og Holberg

Projektet er støttet af Børne- og Undervisningsministeriet.

Dette forløbs primære forfattere er:

Inge Regnarsson – Københavns Professionshøjskole

John Rydahl – Folkekirkens Skoletjeneste

Arbejdsgruppe:

Jimmy Harder – Københavns Professionshøjskole

Nikolai Toft – Københavns Professionshøjskole

Mie Keinecke – Folkekirkens Skoletjeneste

Mikkeline Hoffmeyer – Københavns Professionshøjskole

Jesper Sandfeld – Københavns Professionshøjskole (Projektleder)

Dette forløb handler om forsoning som begreb og forskellige bevægelsesaktiviteter er indlagt i forløbet til at understøtte erkendelse af begrebet forsoning. Derudover anvendes også videomateriale (fra Sierra Leone) og et specialkomponeret musikstykke.

I materialet indgår:

- Introduktion
- Forløbsbeskrivelse
- Lærervejledning
- Elevark og kopiark
- Et omfangsrigt baggrundsmateriale til læreren

Forløbet er udviklet i samarbejde mellem Folkekirkens Skoletjeneste og læreruddannelsen på Københavns Professionshøjskole.

Udviklingen af forløbet er støttet af Børne- og Undervisningsministeriet.