

Elevernes møde med den fortabte søn

En perspektivering til skolens praksis

Af Keld Skovmand, lektor

Læreruddannelsen i Odense, University College Lillebælt

At sove i høet eller blive spist af med en ostemad

I forlængelse af arbejdet med en række af artiklerne i dette nr. af *Religionspædagogisk Forum* valgte tre lærerstuderende at lade sig inspirere af Marie Monrads artikel, da de skulle undervise en 2. klasse i kristendomskundskab i deres praktik på 3. årgang. Det kom der på flere måder noget interessant ud af. Den observerede undervisning, som omfattede tre lektioner, faldt i tre dele, hvor den første var en repetition af, hvad fortællingen handler om på baggrund af den forudgående undervisningsgang, den anden var den varme stol (jf. Marie Monrads artikel), og den tredje var et rollespil. Repetitionen viste, at flere af børnene havde en imponerende god forståelse af fortællingens struktur og væsentligste pointer, som blev gengivet stort set uden anknæytninger til religiøse begreber. De to sønner bliver jævnt hen til to drenge, hvad der er meget betegnende for den simple identifikation, som børnene er tilbøjelige til at foretage: De ser sig selv som sønner, og faderen som fader (ikke Gud).

Den varme stol handler om at få børnene til fysisk at markere deres stillingtagen til en række udsagn ved at rejse sig, når de er enige og bytte plads med en anden fra klassen, der også har rejst sig. Udsagnene har en almen karakter og en vis, men ikke i alle tilfælde tydelig anknæytning til lignelsen (se oversigten på s. 87). Flere af dem modsiger hinanden – fx ”Man skal altid tilgive” og ”Hvis man er doven, skal man straffes”. Udsagnene, der vedrører, hvorvidt man altid skal tilgive, give for at få, og at søskende kun er til besvær fik tilslutning fra omkring halvdelen af

børnene. Ca. en fjerdel mente, at man skal give til dem, der ingenting har, og at det er svært at sige undskyld, og der var markant ringe tilslutning til udsagn om, at det er bedre at give end at få gaver, og at ens venner helst skal ligne én selv. Øvelsen viste sig klart frugtbar, fordi børnene på denne måde reflekterede over sammenhængen mellem en række almene, personlige udsagn og nogle af lignelsens grundtemaer og samtidig kom til at se og vurdere forholdet mellem modsatte holdninger – både i klassen og hos dem selv. Endelig skabte denne almene tilgang til arbejdet med lignelsen et åbent fortolkningsrum. Fx var det karakteristisk, at nogle mente, at begge sønner er til besvær, og at alle tre personer er ”dumme”, fordi de gør ting, de ikke bør, over for hinanden. Tilsvarende blev tilgivelsesspørgsmålet også tematiseret i forhold til den ældste broder, som ”ikke kan tilgive broderen, ikke kan undskylde ham.” Et godt eksempel på, hvordan én af tekstens tomme pladser (her relationen mellem de to brødre) kan udfyldes (jf. s. 61ff.). Da én af de studerende spurgte til, om den ældste søn så går med ind til festen, kom det meget spontant fra én af drengene: ”Der står ”nej” i Bibelen.” Det er en – ret bastant – måde at udfylde tekstens sidste tomme plads på.

Mest interessant i denne sammenhæng var imidlertid det rollespil, der efterfulgte øvelsen med den varme stol. Eleverne blev bedt om i grupper at gennemføre et rollespil med afsæt i følgende enkle spørgsmål:

- Den yngste søn gik i sig selv, inden han tog hjem. Hvad tænker han, og hvad vil han sige til sin fader?
- Hvad siger faderen til sin søn, da han kommer hjem?
- Hvad siger den ældste søn til sin fader, da faderen indbyder ham til fest?

Hensigten er ikke at få eleverne til at gengive den narrative struktur dramatisk, men derimod at få dem til at iklæde sig rollerne med henblik på at få dem til at komme med deres egne bud på, hvordan rollerne kan udfyldes – et greb, der på mange måder minder om grebet med de tomme pladser. I en af grupperne overtog klassens kvikke muslimske dreng på et tidspunkt helt styringen fra de andre og indtog på skift de tre roller og fremførte således sin fortolkning af lignelsen i én, sammenhængende bevægelse. Her blev der for alvor fyldt tomme pladser ud. Først er der

den yngste søns hjemkomst, hvor der nok bliver lagt op til at holde fest, men hvor sønnen samtidig tilbydes et leje i høet, hvilket sønnen synes er ”fedt”. Her foretages der en klar kontrastering af den kongelige velkomst, fordi den parres med et daglejertræk. Tilsvarende er der ikke tale om total udstødelse af den ældste søn, fordi faderen giver ham en ostemad i stedet for at insistere på, at han skal have del i fedekalven. Begge disse fortolkninger er modifikationer af det ubetingede i både frelsen og fortabelsen. Drengen var i undervisningssituationen, der gik umiddelbart forud for rollespillet, meget klar på, at både tilgivelsen (frelsen) og straffen (fortabelsen) var rimelig og nødvendig (begge sønner havde opført sig forkert og skulle straffes, men ikke udstødes), men den dramatiske situation godtgjorde, at ingen af delene duer, hvis de bliver ubetingede. Ikke frelse *eller* fortabelse, men frelse *og* fortabelse. Ikke en opdeling, men et fælles vilkår. Og ingen overskridelse af det menneskeligt set rimelige: Både tilgivelsen og straffen må kende sine grænser. I denne tolkning ligger der en mulighed for en mediering af temaer og konflikter. Fylder man et par af de tomme pladser ud med noget hø og en ostemad, bliver forbrødringen en reel mulighed.

Den sidste tomme plads udfyldt af elever i overbygningen - giv den fortabte søn fri!

I et prøveoplæg, som John Rydahl har lavet, og som Gyldendal har mangfoldiggjort i relation til lærebogsystemet *Liv og religion*, er *Den fortabte søn* udgangspunktet for én af de tre valgmuligheder, eleverne har (Rydahl 2006, 11f). Eleverne bliver først bedt om at gengive lignelsen med deres egne ord, dernæst om at komme med et bud på, hvad Jesus forsøger at sige om Gudsriget, for endelig at skulle fortsætte historien og begrunde fortsættelsen. Oplægget har været afprøvet i forskellige sammenhænge. Vi skal her begrænse os til at referere to, nemlig to 8. klasser fra hhv. en privatskole med næsten udelukkende etnisk danske elever og en folkeskole med næsten udelukkende tosprogede elever.

I sidstnævnte tilfælde er det påfaldende, at børnene intet skriver om Guds rige, men derimod hæfter sig ved jalousimotivet og nødvendigheden af, at forældre tilgiver og elsker deres børn – og at de gør det

ligeligt. Lighedsmotivet reflekteres massivt i meddigtningsovelsen, hvor det gennemgående træk er, at den ældste broder forsones både med sin fader og sin broder – men i de fleste tilfælde efter at have gennemgået en proces, der modsvarer den yngste broders. Han rejser bort som sin broder og bliver modtaget og genoptaget i familiefællesskabet som han, men der er et par interessante variationer af temaet: I flere tilfælde ender det rent galt for den ældste søn i det fremmede (han ødsler sine penge op som broderen), mens han i et enkelt har succes i det fremmede (”pengene ynglede” – muligvis en refleksion af et motiv fra *Lignelsen om de betroede talenter*) og ender med at konkludere, at familien er vigtigere end penge og vender om og hjem til faderen. Vi kan her sige, at gaveskemaet bringes i spil (se s. 66f.). I et par andre meddigtninger knytter der sig betingelser til forsoningen: Én lader den ældste søn ræsonnere, at han vil vende tilbage, hvis faderen også vil holde en tilsvarende fest for ham, og faderen skal angre og være ked af det. På denne betingelse kan faderen give ham en festlig – men udtrykkelig ordløs – velkomst (han får en ”krammer” som tegn på tilgivelse og kærlighed). En anden formulerer et krav om, at faderen – uden at den ældste søn har forladt hjemmet – skal vise, at han holder lige så meget af ham som af lillebroderen, og det markeres materielt ved, at faderen har reserveret ”den bedste del af fedekalven til ham”. Her kan vi sige, at udvekslingskemaet lægges til grund for fortolkningen.

Sammenholder man dette billede med det indtryk, besvarelserne fra den etnisk danske privatskole efterlader, er der flere ting, der falder i øjnene. Tilgivelsesmotivet er også her fremtrædende med den forskel, at det forbindes med Guds rige, som imidlertid opfattes ret forskelligt. Én skriver følgende:

Jeg mener ikke, at Jesus på nogen måde forsøger på at fortælle noget om Gudsriget. Det jeg derimod tror, er, at han forsøger på at fortælle noget om Gud og hans handlinger. Gud (som i lignelsen er faderen) tilgiver sine egne børn (os) for alle deres synder, hvis bare de erkender over for ham, at de har syndet. Der er dog én enkelt undtagelse med hensyn til tilgivelse af synder, se Matt 18, 6-7, Mark 9, 42 og Luk 17, 1-4. Her nævnes **dødsstraf** i Det nye Testamente.

Vedkommende afviser eksplicit at løse opgaven med at færdiggøre

historien, under henvisning til at ”der kun er en i denne verden, der ved, hvordan den kan fortsætte” – fordi det er en lignelse. En anden forholder sig tilsvarende polemisk til opdraget:

Hvis man SKAL betragte lignelsen som Gudsriget, skal den ende som den gør. Hvis man skal se den ud fra et menneskeligt synspunkt: Så skal det gå op for faderen, hvor meget han har forsømt sin ældste søn – hvordan han har fået ham til at føle sig, som var han intet værd.

En tredje mener, at ”Jesus forsøger at sige, at Gudsriget ikke altid er retfærdigt” – men lader alligevel den ældste søn tilgive den uretfærdige fader, fordi han glædes over gensynet med den hjemvendte broder. Tilgivelsen lokaliseres hos den ældste søn som en forudsætning for forsoning (jf. også Schweitzer 2008). I de to sidste tolkninger synes fortabelsesskemaet at være realiseret, i og med at den uretfærdighed, der ligger til grund for relationsbruddet, forbindes med faderens handling, ikke med sønnens holdning.

Ingen af eleverne laver den fordobling af hjem-ud-hjem-skemaet, som vi så en stor del af de tosprogede (overvejende muslimske) elever gøre. Kun en enkelt lader den ældste broder forlade hjemmet for at komme tilbage og bede om tilgivelse. I stedet vendes blikket indad: ”Den ældste bror mærkede inderst inde, at han alligevel havde savnet sin bror”, og han går derfor ind til festen. Eller det vendes ud ad imod ”den mark, han så fint har passet i så lang tid og ser, hvad han har udrettet. Han bliver stolt og går tilbage, hjem og fejrer sin bror.”

De etnisk danske elever er ene om at forholde sig til, at lignelsen handler om Guds rige – men er ikke helt enige om, hvad Guds rige betyder: Når det fx afvises, at teksten overhovedet handler om Guds rige, skyldes det sandsynligvis, at det tænkes som en lokalitet (i analogi med Paradis og himlen). Man kan spørge til, hvad denne forskel betyder: Er den et udtryk for, at disse elever har en baggrundsviden om lignelsesgenren, og derfor ved, at lignelser ofte handler om Guds rige, eller er de blot dygtigere til at løse en opgave ved at tage udgangspunkt i selve opgaveformuleringen?

Det mest interessante ved sammenstillingen er, at den afdækker nogle kulturelt og religiøst betingede forskelle i elevernes læsning af teksten, som har at gøre med, at der lægges forskellige skemaer til

grund for udfyldelsen af tekstens tomme pladser. De tosprogede elever opererer inden for et udvekslingsskema, hvad der viser sig ved, at den ældste søn ikke uden videre kan gå med til festen – han skal i stedet gøre noget (rejse ud og vende hjem) som en forudsætning for at kunne blive ligestillet med broderen, ligesom faderen skal gøre noget for ham (slagte en fedekalv og holde en fest). Den sidste tomme plads bliver udfyldt af en gentagelse, der bringer balance i tingene. Omvendt er der hos de etnisk danske elever et vist fokus på, at det er faderen, der opfører sig uretfærdigt, og at den ældste søn derfor skal tilgive ham. Faderens gave kan modtages uden yderligere handlinger, men ikke uden en ændring af sindelag. Disse forskelle er næppe tilfældige, men afspejler med stor sandsynlighed en forskel i kulturelt forankrede frelsesskemaer: På den ene side et islamisk, hvor frelsen er gerningsrelateret og også har et materielt indhold – og hvor fortabelsen i højere grad betegner en afstand, som mennesket kan medvirke til at reducere. Og på den anden side et luthersk, hvor frelsen ikke relateres til handlinger (”gode gerninger gør ikke et godt menneske”), og hvor sindelaget spiller en central rolle.

Opgavebesvarelsene stiller spørgsmålstejn ved, hvordan og på hvilket grundlag eleverne skal bedømmes til eksamen. En opgave af denne type giver eleverne mulighed for at udfolde deres egne fortolkninger af lignelsen, men skal de bedømmes normativt, dvs. ud fra, om de vælger en bestemt fortolkning, der stemmer overens med opgavestillerens og bedømmernes: Er det rigtigere og bedre at vælge en Møllehaveløsning end en løsning, hvor den ældste søn skal gennemgå et forløb, der modsvarer lillebroderens, for at kunne blive en del af festen? Eller en løsning, hvor faderen fremstilles som hhv. uretfærdig og angrende – egenskaber, der typisk vil opfattes som kontroversielle for en gud. Flere af elevbesvarelsene har originale elementer, men samlet set stritter de ud i en del forskellige retninger, og det bliver let vanskeligt at udsondre objektive kriterier for den faglige bedømmelse af præstationerne. Det er fx påfaldende, hvor få faglige begreber, der bliver brugt i elevernes bearbejdning af teksten, og hvor snævert et fokus, der er på denne ene tekst. Der trækkes uhyre få tråde til andre bibelske tekster og til fagets øvrige centrale kundskabs- og færdighedsområder.

Afsluttende perspektivering til skolens undervisning

Anvender man skemabegrebet og de spørgsmål, der blev anført til udfyldning af tekstens tomme pladser (s. 65), viser der sig til gengæld gode muligheder for at perspektivere teksten til en række andre, centrale bibelttekster og faget i dets helhed. Disse perspektiveringer kan samtidig ske under inddragelse af eleverne og deres forskelligartede forudsætninger, som der her er blevet givet eksempler på. Skemabegrebet kan således opfattes som et konkretiserende bud på, hvad der kan ligge i faghæftets formulering om, at ”elevernes erfaringer og oplevelser uddybes i mødet med det faglige stof” (Undervisningsministeriet 2004, 10). Og begrebet kan bruges til at analysere elevernes forskellige skemaer med og tydeliggøre koblinger mellem disse og de skemaer, der er indeholdt i en tekst og i faget. Hermed vil både tekstens og fagets opaliserende kvaliteter fremstå klarere.

Den fortabte søn bør relateres til andre bibelttekster, der reflekterer forholdet mellem brødre og forskelsbehandlingen af dem, men også til andre centrale lignelser, der på tilsvarende vis er tvetydige, og som behandler festtemaet, frelsesspørgsmålet, domsmotivet og forholdet mellem tro og gerninger. Relationen mellem brødre har således gammeltestamentlig klangbund i både historien om Kain og Abel og i patriarkfortællingerne, hvor forholdet mellem Esau og Jakob står centralt – og hvor også relationen mellem Isak og Ismael spiller en vis rolle. I førstnævnte tilfælde har vi tilmed et eksempel på, at der sker en tilsvarende umotiveret forskelsbehandling af de to brødre, fordi den enes offer ikke kan accepteres af Gud. Vi har allerede peget på et par af de lignelser, der tematiserer fest og dom (Matt 22,1-14 og Luk 14, 15-24). Frelsesspørgsmålet finder vi reflekteret i en renere og mindre tvetydig form i de øvrige lignelser om det tabte i Luk 15, mens tro og gerninger – og gerninger og frelse – på forskellig vis tages op i *Arbejderne i vingården* (Matt 20,1-16), *Farisæeren og tolderen* (Luk 18,9-14), *Den barmhjertige samaritaner* (Luk 10,25-37) og *Verdensdommen* (Matt 25,31-46).

I forhold til arbejdet med kristendommen i historisk og nutidig sammenhæng vil man kunne bruge teksten og dens virkningshistorie som en anledning til at arbejde med forskellige konfessioners og kirkelige retningers syn på forholdet mellem frelse og fortabelse. Det er her en

pointe, at lignelsen indeholder og potentielt aktiverer forskellige, delvist modsatrettede skemaer, og at disse skemaer har skrevet kirkehistorie – både i verden og i Danmark.

I forlængelse heraf forekommer det oplagt at arbejde med tanken om forudbestemmelse, som den viser sig inden for både kristendommen og i andre verdensreligioner. Det vil fx kunne ske med udgangspunkt i opfattelsen af forholdet mellem tro og gerninger – følelses- og adfærdsaspekter af det religiøse liv. I forhold til en revidering og en perspektivering af det ”populære” lutherske frelsesskema kunne det måske nok være på sin plads at oplyse eleverne om, at Luther også troede på forudbestemmelse for så at se på, hvordan den samme tanke har en anden prægning og funktion i islam, hvor den kædes sammen med gerninger.

Endelig kunne en etisk og livsfilosofisk bearbejdning af *Lignelsen om den fortabte søn* med fordel tage afsæt i begrebet ”ansvar”. Ovenfor rejste jeg spørgsmålet om, hvem der bærer ansvaret for den ældste søns (potentielle) fortabelse – han selv eller faderen? – men ansvarsspørgsmålet omfatter som nævnt også den yngste søn: Hvorfor agerer han, der befinder sig inde i festrummet, ikke over for storebroderen, der befinder sig udenfor? Har de forhåndsinkluderede ikke en forpligtelse over for dem, der står udenfor? Eller har frelsen sin egen etik og solidariteten sine begrænsninger?

Tak til Michael G. Andersen, Ann Liedtke Hansen, Elisabeth Ragnhild Jensen, Kirsten Lotfy og Thomas Petersen for på forskellig vis at have muliggjort denne artikel.

Litteratur

Rydahl, John, *Kristendomskundskab prøveoplæg*. Gyldendal 2006.

Schweitzer, Friedrich, ”Kan man tilgive Gud”. Udkommer i *Religionspædagogisk Forum* 2/2008.

Undervisningsministeriet, *Fælles Mål. Faghæfte 3. Kristendomskundskab*. Undervisningsministeriet 2004.