

VEJLEDNING FOR FAGET KRISTENDOM

1. KRISTENDOMSKUNDSKABS IDENTITET OG ROLLE

Undervisningen i kristendomskundskab beskæftiger sig med afsæt i religioner og livsopfattelser med værdier og tydningsdimensioner. Tydningsdimensionen betyder, at elevernes personlige for forståelse og erfaringer er udgangspunkt for etablering af det spørgsmålsfællesskab, der er omdrejningspunkt i undervisningen. Da faget i særlig grad beskæftiger sig med tilværelsesspørgsmål, der ikke findes entydige svar på, samt med håndteringen heraf, fordres der en vis åbenhed i forhold til forskellige forestillinger og begrundelser herfor.

Det er lærerens opgave at give rum for elevernes personlige overbevisninger på en måde, så de alle kan rummes inden for fællesskabet samt blive respekteret og udfordret. Ifølge Folkeskoleloven er kristendommen fagets centrale kundskabsområde, men loven foreskriver også, at der ide ældste klassetrin tillige skal undervises i ikke-kristne religioner og andre livsopfattelser. Den enkelte lærer kan imidlertid vælge at inddrage området allerede fra 1. klasse, hvis det er fagligt og pædagogisk begrundet.

1.1 KRISTENDOMSKUNDSKABS FIRE KOMPETENCEOMRÅDER

Undervisningsvejledningen for kristendomskundskab er bygget op over fagets fire kompetenceområder, og intentionen med undervisningen er, at de forskellige kompetenceområder i videst muligt omfang integreres med hinanden i hvert enkelt undervisningsforløb, jf. figur 1.

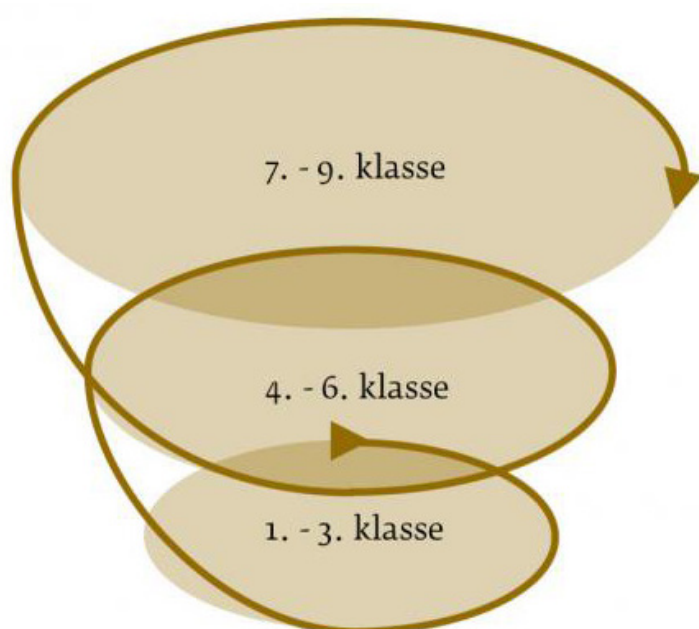


© Undervisningsministeriet

Model 1: Kristendomskundskabs 4 kompetenceområder

Ud over sammenhængen mellem de fire kompetenceområder kan undervisningen tænkes som en opadgående spiral, hvor fagets hovedspørgsmål og indholdsområder går igen på alle tre niveauer i skoleforløbet: indskoling, mellemtrin og overbygning, jf. figur 2. På den måde sikres en faglig og pædagogisk progression i elevernes forståelse af fagets indhold samt etableringen af et historisk overblik.

Hvordan de enkelte indholdsområder kombineres, og i hvilken rækkefølge de inddrages i undervisningen, er den enkelte lærers afgørelse og vil i vid udstrækning afhænge af den klasse, man underviser. Hensigten er, at eleverne arbejder med det centrale faglige stof på alle tre niveauer i skoleforløbet.



© Undervisningsministeriet

Model 2: Pædagogisk progression i kristendomskundskab

Fagets kompetencemål og dermed progressionen i undervisningen fra den ene fase til den næste sikres, når undervisningen i faget tilrettelægges i overensstemmelse med de to modeller, jf. figur 1 og 2. Modellerne illustrerer sammenhængen mellem fagets fire kompetenceområder og udviklingen frem mod kompetencemålene. Når de to modeller bruges, betyder det, at indholdet fra de enkelte kompetenceområder, som de fremgår af læseplanen, i videst muligt omfang udvælges, kombineres og integreres med hinanden, så der bliver tale om en helhedsforståelse af det faglige indhold. I det enkelte undervisningsforløb vil der således typisk blive arbejdet med mål og fagligt indhold fra flere kompetenceområder og færdigheds- og vidensområder på samme tid.

LIVSFILOSOFI OG ETIK

Hovedsigtet med livsfilosofi og etik er, at eleverne tilegner sig nogle begreber og analyseredskaber til brug for tydeliggørelse af tilværelsen i dens mangfoldighed. Op gennem forløbet nuanceres elevernes forståelse af disse spørgsmål gennem stadig øget brug af faglige begreber, så de i stigende grad har et til stadighed mere nuanceret grundlag for at tyde, diskutere, forholde sig til og udtrykke sig om svar på disse spørgsmål i relation til deres eget liv og omverden.

Hovedspørgsmål inden for livsfilosofi og etik:

1. Hvad vil det sige at være menneske?
2. Hvordan lever man bedst sit liv?

Arbejdet med de forskellige områder tager afsæt i elevernes interesser og umiddelbare erfaringer med grundlæggende tilværelsesspørgsmål og bygger løbende videre på deres erhvervede viden og færdigheder. Arbejdet med kompetenceområdets emner sigter mod at belyse den religiøse dimensions betydning for elevernes håndtering af kompetenceområdets to hovedspørgsmål, som i stigende grad nuanceres og perspektiveres op gennem forløbet i takt med elevernes almene udvikling og tilegnelse af viden og færdigheder inden for området.

BIBELSKE FORTÆLLINGER

Hovedsigtet med kompetenceområdet bibelske fortællinger er, at eleverne får forståelse af den kristne grundfortælling i et evangelisk-luthersk perspektiv som et forløb bygget op over en treklang af liv (skabelse), død (undergang/synd) og ny begyndelse (håb/tilgivelse) – herunder en forståelse af forholdet mellem bibelkronologi og historisk kronologi samt bibelsyn og bibelske genrer. Eleverne indføres gradvist i det bibelske univers og opnår kendskab til centrale fortællinger fra Det Gamle Testamente og Det Nye Testamente. De to testamenter udtrykker på én gang sammenhæng og brud. Dette perspektiv inddrages i arbejdet med de bibelske tekster, herunder Bibelen som kilde til kulturforståelse og tro. Samtalen om og arbejdet med fortællingerne styrker forståelsen af det bibelske univers. Nutidige parallelsituationer og etiske problemstillinger inddrages.

Hovedspørgsmål inden for bibelske fortællinger:

1. Hvad er det for almenmenneskelige tilværelsesspørgsmål, fortællingerne handler om?
2. Hvordan illustrerer de bibelske fortællinger den kristne grundfortællings treklang?

Arbejdet med kompetenceområdet bidrager til elevernes forståelse af det bibelske univers og dets potentiale til tydeliggørelse af almenmenneskelige tilværelsesspørgsmål, som eleverne erhverver sig kompetencer til at reflektere over. Arbejdet bygger videre på elevernes erhvervede viden og færdigheder, der i stigende grad nuanceres op gennem forløbet i takt med elevernes almene udvikling.

KRISTENDOM

Hovedsigtet med kompetenceområdet kristendom er, at eleverne får et vidensgrundlag, så de kan forholde sig til, hvad kristendom er – først og fremmest i en evangelisk-luthersk forståelse. Derudover skal arbejdet med kompetenceområdet sikre, at eleverne tilegner sig et historisk overblik over kirkens og kristendommens udvikling både i verden og i Danmark.

Gennem arbejdet med udvalgte grundbegreber i kristendommen opnår eleverne en forståelse af, hvad kristendom er. Gennem fortælling, læsning og samtale får eleverne indsigt i kristendommens historie og opnår forudsætninger for at diskutere forskellige udlægninger af kristen tro og tradition.

Eleverne præsenteres for eksempler på kristendommens indvirkning på kunst, litteratur, symbolbrug og andre udtryk i hverdagen, herunder kirkebygninger. Der arbejdes tillige med salmer og sange.

Hovedspørgsmål inden for kristendom:

1. Hvad er kristendom?
2. Hvad er kristendommens betydning for individ og samfund før og nu?

Arbejdet med kompetenceområdet bidrager til elevernes forståelse af, hvad kristendom er, og hvad kristendommen har betydet for dansk og vestlig kultur og samfund i historisk og nutidig belysning. Arbejdet bygger videre på elevernes erhvervede viden og færdigheder, som i stigende grad nuanceres op gennem forløbet i takt med deres almene udvikling.

IKKE-KRISTNE RELIGIONER OG ANDRE LIVSOPFATTELSE

Hovedsigtet med dette kompetenceområde er at give eleverne et overblik over det væsentligste indhold i nogle af de store verdensreligioner samt aktuelle religiøse bevægelser og andre livsopfattelser – herunder nogle ligheder og forskelle i relation til kristendommen.

Gennem undervisningen lærer eleverne at reflektere over og diskutere forskellige religioners og livsopfattelsers historiske og nutidige betydning i Danmark og i verden på et fagligt grundlag. De styrkes i at diskutere og forholde sig til forskellige tydeligheder af udvalgte tilværelsesspørgsmål. Ved at sammenligne temaer på tværs af udvalgte religioner og livsopfattelser kan eleverne forholde sig til de centrale grundbegreber og sammenholde værdierne bag disse, herunder forskellige skrifttraditioner som kilde til kulturforståelse og tro. Kunstneriske og symbolske udtryk vælges således, at de udfordrer og perspektiverer elevernes egne livsyttringer.

Hovedspørgsmålene inden for ikke-kristne religioner og andre livsopfattelser:

1. Hvad er hovedtankerne i de valgte ikke-kristne religioner og livsopfattelser?
2. Hvad er den ikke-kristne religions eller livsanskuelses betydning for individ og samfund i dag?

Arbejdet med kompetenceområdet bidrager til elevernes indsigt i andre religioner og livsopfattelser – herunder forståelse af disses bud på tydeligheder af de grundlæggende tilværelsesspørgsmål. Arbejdet bygger videre på elevernes erhvervede viden og færdigheder, som i stigende grad nuanceres op gennem forløbet i takt med deres almene udvikling.

1.2 FAGLIGE BEGREBER

DEN RELIGIØSE DIMENSION

Religion har til enhver tid og i alle kulturer været et dominerende fænomen med stor betydning for samfundsindretningen og menneskers personlige liv, idet religionernes udtryk er bud på orden i tilværelsen. I skolen bibringes eleverne gennem undervisningen i kristendomskundskab kundskaber i relation til forskellige religioner og livsopfattelser samt viden om religiøse fænomener og forudsætninger for at inddrage metafysiske spørgsmål i deres tydning af tilværelsen og i drøftelser herom.

Præmissen for beskrivelsen af faget er, at mennesket opfattes som et væsen, der har behov for at kunne se en mening med tilværelsen. En sådan mening gives ikke entydigt, hvorfor mennesket i mange sammenhænge er overladt til grundlæggende trosvalg som fundament i livet. Det er således præmissen om usikre trosvalg, der implicerer relationen til transcendent fænomener og dermed angiver den religiøse dimension i tilværelsen. Tilværelsens vilkårlighed, usikkerhed og skrøbelighed er på den ene side en stadig anfægtelse for den enkelte, fordi det sigter mod tilintetgørelse, og det udfordrer mennesket til at spørge efter en mening med det meningsløse. På den anden side kan man tillige forundres over glæden ved og begejstringen over livet, som det hver dag kommer til syne og udfolder sig.

Det er denne spørgen ind til tilværelsens grundvilkår uden at kunne få entydige svar – altså relationen til det transcendent – der defineres som den religiøse dimension i tilværelsen. Og det er primært det aspekt om at holde svarene på de grundlæggende tilværelsesspørgsmål åbne for fortolkning, der er omdrejningspunkt for beskæftigelsen med religioner og livsopfattelser. Altså at der kan tales såvel rationelt som følelsesmæssigt, psykologisk, eksistentielt, filosofisk og ideologisk om tilværelsens mangetydighed, sådan som det kommer til udtryk i bibelske fortællinger og andre religiøse tekster samt i symboler, ritualer og anden praksis. Faget beskæftiger sig således med metafysiske, filosofiske og religiøse forestillinger om livet, og i den forbindelse er den religiøse dimension en spørgen ind til mening og sammenhæng i tilværelsen.

RELIGIONSBEGREBET

Med Folkeskoleloven af 1975 skulle skolen ikke længere på kirkens vegne forestå dåbsoplæringen, og siden da har man i skolen skelnet mellem undervisning og forkyndelse. Det betyder, at selv om kristendommen kvantitativt set fylder mest i undervisningen, er religionerne i en faglig sammenhæng kvalitativt ligeværdige. Opøvelse i religiøs praksis er til gengæld ikke en del af skolens virke. Udøvelse af velsignelse, valfart eller meditation har karakter af forkyndelse og kan således ikke indgå i undervisningen i kristendomskundskab. Samtidig betyder det forhold, at forkyndelse ikke må indgå i folkeskolens virke, at konfirmationsforberedelse eller elementer heraf ikke kan indgå i undervisningen, hverken i den fagopdelte undervisning eller i den understøttende undervisning. Samtidig er det i forbindelse med aktiviteter, hvori bøn indgår, afgørende at være opmærksom på, at elever på grund af bøns religiøse karakter skal have mulighed for at blive fuldstændig fritaget fra at deltage i aktiviteten, herunder ved ikke at behøve at overvære den.

Religiositet er dog tilsyneladende et uomgængeligt træk ved menneskelivet, og det er kvalificeringen af elevernes beskæftigelse med denne side af tilværelsen, der giver faget sin legitimitet i skolen.

Ordet religion kommer fra latin og kan både oversættes med at binde og at gentage. Med disse to betydninger indkredser begrebet i nogen grad sig selv, da den første peger på dets indhold: altså spørgsmålet om, hvad religion er (troen), og det andet på dets funktion: hvordan religion forvaltes (ritualiseringer i relation til livsforståelse – mytologi).

Indholdet af en religion rummer almindeligvis en relation til det, der inden for den pågældende religion anses for at være helligt eller uomgængeligt sandt, typisk fordi det menes at have overnaturlig magt eller metafysisk relation. I forlængelse heraf kommer arbejdet med de forskellige religioner og livsopfattelser til at handle om:

- hvad der er helligt i den pågældende religion eller livsopfattelse; fx Gud, Guds ord, guder, profeter, tro, viden, sakramenter, skriften, naturelementer, ånden eller politiske beslutninger
- hvor det hellige findes; fx uden for verden, overalt omkring os, inden i os selv, i de mellem-menneskelige relationer eller på bestemte lokaliteter
- hvordan det hellige kommer til udtryk, og hvilke trosmæssige læresætninger det afføder
- hvordan gudsbilledet er, og hvilke myter der legitimerer det
- hvordan opfattelsen af verden og mennesket – samt dets muligheder for at få et godt liv – er.

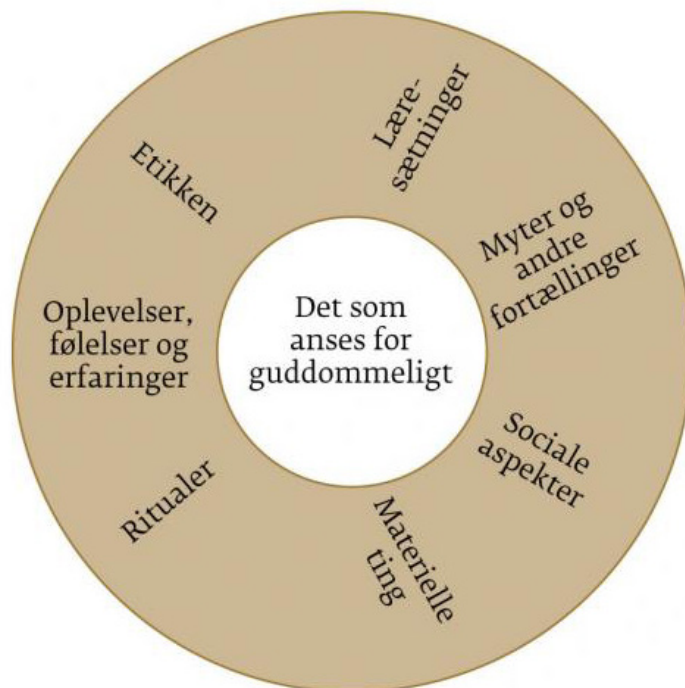
I den anden betydning af ordet religion (at gentage) ligger en af religions andre væsentlige funktioner – nemlig at strukturere tiden. Gennem en evigt tilbagevendende ritualisering af tiden skaber hver religion sin rytme i tilværelsen – det være sig over et døgn, en uge, en måned, et år eller et liv. Traditionen og fællesskabet omkring en bestemt rituel rytme eller variationer herover etablerer religiøse samfund eller blot subkulturer inden for et samfund.

Således vil en given kultur almindeligvis bestå af såvel majoritets- som minoritetsreligioner med stærkere eller svagere tilknyttede menigheder. I relation til religionernes funktion vil det således være naturligt at arbejde med de enkelte religioners ritualer og symboler, herunder deres fester og højtidere samt menighedernes organisation og den adfærd, som det religiøse forhold afføder.

Religionsbegrebets mystiske og erfaringsbaserede aspekt skal desuden omtales. Medlemmer af forskellige trossamfund kan berette om religiøse oplevelser, som har givet dem en særlig indsigt, eller de kan berette om følelser, som igen har givet anledning til en særlig stemthed i sindet. Et sådant åbenbaringsaspekt, der kan have sin baggrund i alt fra bøn, lovsang og bekendelse til valfart og meditation, er svært at håndtere inden for skolens rammer, fordi man af gode grunde kun har en begrænset adgang til viden om fænomenerne til rådighed. Det betyder imidlertid ikke, at man ikke kan tale om det i skolen, men det bliver alene som et diffust aspekt og ikke som en indøvelse i særlige teknikker til frembringelse af erfaringer, der kan give indsigt i mystikken. Men der kan arbejdes med andre menneskers beskrivelse af, hvad der er på færde, og hvad det kan bruges til, hvorefter undervisningen er forpligtet til også at skabe den kritiske distance som i alle andre sammenhænge. Denne kritiske distance omfatter også religion og tro i almindelighed.

Med den tidsmæssige ramme, der er sat for undervisningen i kristendomskundskab, er der snævre grænser for nuanceringsgraden inden for de enkelte områder. Fagformålets prioritering af tilværelsens religiøse dimension og vinklingen af stoffet under hensyn til elevernes udvikling peger på en kobling mellem religionernes – især kristendommens – centrale indhold og en nutidig forståelse heraf. Undervisningens fornemste opgave bliver altså at bygge bro mellem religionernes bud på en tydning af tilværelsen og elevernes livsverden, således at indsigterne i det første kan bruges til kvalificering af det sidste.

Det religionsbegreb, der på baggrund af ovenstående arbejdes ud fra i folkeskolen, kan sammenfattes i model 3.



© Undervisningsministeriet
Model 3: Religionsbegrebet

Det grundlæggende spørgsmål til den religion, der arbejdes med, er i forlængelse heraf, hvad der inden for religionen anses for at have guddommelig karakter i en sådan grad, at det bliver helligt for dem, der bekender sig til den pågældende religion eller livsopfattelse, og hvilken mening det giver i en almen sammenhæng. Ud fra dette omdrejningspunkt bliver undervisningen en undersøgelse af, hvordan denne guddommelighed kommer til udtryk i læresætninger, myter og andre fortællinger, etik, sociale sammenhænge, ritualer, personlige oplevelser og erfaringer samt i materielle ting. At man selvfølgelig metodisk set også kan gå den modsatte vej og indhente sine data, før man får svar på det grundlæggende spørgsmål, siger sig selv. Ad den vej fremkommer svaret i stedet via en analyse af de indhentede data. Uanset om man går den ene eller den anden vej, er det vigtigt at være opmærksom på, at det ikke er alle religioner og livsopfattelser, der rummer samtlige elementer i modellen.

GUDSBEGREBET

Udgangspunktet for en forståelse af gudsbegrebet i skolens undervisning er den kristne tre-enighedsforestilling med Gud som Faderen, Sønnen og Helligånden i én enhed, men i et bredt funderet religionsfag må denne opfattelse sættes i relief af andre forestillinger – dels af varierende monoteistisk karakter, dels af polyteistiske forestillinger, men også af forestillingen om det guddommelige som ren illusion.

Et sådant perspektiv giver også anledning til overvejelser over, hvorvidt Gud skal skrives med stort eller lille g, da det i høj grad er med til at angive gudens/gudernes status i de forskellige religioner. Hvor de tre store vestlige skriftreligioner (jødedom, kristendom og islam) samt dele af hinduismen opererer med én Gud, som ophav til, hersker over og frelser af menneskene, har guderne en helt anden og lavere rang inden for hovedparten af de østlige religioner – herunder hovedparten af hinduismen og buddhismen. Billedet er langt fra entydigt, men ingen af guderne i de østlige religioner har almagt. Nok har nogle af dem mere betydning end andre – eksempelvis skaberguden Brahma, opretholderen Vishnu og ødelæggeren Shiva, men ingen af disse styrer suverænt verden og dens gang. Her er andre livsprincipper som karma- og reinkarnationsloven samt muligheden for at blive udfriet af det fængsel, som verden opleves som, og dermed ophøjet i henholdsvis Atman og Brahman, langt mere grundlæggende. Andre guder har lavere rang og kan kun bruges i specifikke livssammenhænge. Der er altså her tale om flerguderi på samme måde, som man kender det inden for fx den nordiske og den græske mytologi, hvor krigen, kærligheden og døden mv. har hver sin guddom. I tillæg hertil hævder ateismen, at guder slet ikke er til, men blot er rene abstraktioner, mens astrologien hævder, at det er planeternes stilling, der determinerer menneskers liv. Hele dette spektrum, fra Gud som en personlig Gud over rækken af guder med forskellige kræfter til gudsbegrebet som illusion, skal rummes i skolens undervisning.

Bøn, lovsang og bekendelse samt åbenbaring er centrale kommunikationsformer i relationen mellem Gud og mennesker inden for de vestlige religioner, men de kan med fordel sættes i relief af de østlige religioners forestillinger om indsigt i tilværelsen samt af skæbnereligionernes underkastelsespraksis. På samme måde må undervisningen omfatte forestillinger om Gud som et væsen uden for verden over Gud som et væsen i verden – eksempelvis som menneske eller planetkraft – eller i form af en besjæling af alt i verden (panteisme) til forestillingen om det guddommelige som en kraft inden i mennesket eller blot noget psykisk – herunder en fase i evolutionen og altså en illusion (ateisme).

TRO

Tro handler om at kende sandheden og om at handle i overensstemmelse hermed. Men netop forholdet mellem holdning og handling er et klassisk problem i menneskelivet, som skal tages op til behandling i skolen. I den forbindelse ligger der et særligt problem i, at vi på dansk bruger begrebet tro på mindst tre forskellige måder: a) i forbindelse med løse formodninger og antagelser, b) om holdninger mod bedrøvelende og c) som synonym for tillid og hengivelse.

Tro som hverdagsfænomen

Replikkerne: "Toget går kl. 14:10," eller: "Jeg tror på dig" kan have den betydning, at jeg tror på en køreplan, eller at det, en anden siger, er rigtigt, selv om jeg ikke med sikkerhed kan vide det. Men det kan også betyde: "Jeg har tiltro eller tillid til et system eller til dig som person." Så er det ikke en forstandsmæssig overvejelse, men snarere en følelse, en indre overbevisning, som bunder i en tiltro eller tillid til systemet eller det menneske, som replikken rettes mod. Tiltroen er så ikke afhængig af argumenter eller antagelser, men udspringer umiddelbart af relationen til den anden. Tro på den anden eller tillid til den anden i denne forstand er en holdning, der normalt bærer vores forhold til hinanden – i langt højere grad end rationelle overvejelser. Tro er således et vigtigt og almindeligt fænomen, der præger menneskeligt samvær også uden for den egentlige religiøse sammenhæng.

Tro og viden

Tro betragtes ofte som en slags erkendelse, der imidlertid har en anden værdi end viden; tro anses som en slags erstatningsviden. Det er baggrunden for, at nogen ser et konkurrenceforhold mellem religiøs tro og viden. Mere frugtbart er det at anskue det som to helt forskellige slags sandheds-søgen, der kan komplementere hinanden – en personlig eksistentiel eller mytisk sandhed (den religiøse dimension) – til forskel fra en almen objektiv eller rationel sandhed. Ved siden af denne form for tro findes overtroen, som i modsætning til anden tro defineres ved at være en tro mod bedrevende – altså en tro i opposition til faktuel viden.

Evangelisk-luthersk tro

Tvivlen er i evangelisk-luthersk sammenhæng et grundvilkår. En central tanke er derfor, at troen ikke er menneskets præstation, men at den skænkes af Gud. I forbindelse med undervisningen er det væsentligt at komme ind på forholdet mellem tro og tvivl, og at man i den lutherske tradition lægger mere vægt på Guds nåde end på menneskets gerninger.

Religion indefra og udefra – oppefra og nedefra

Det er et velkendt faktum, at der kan være stor forskel på forståelsen af en religion, alt efter om den opleves indefra eller udefra. Studiet af religioner foretages almindeligvis med et blik udefra, hvor man fortolker og beskriver en religion på basis af indsamlede data i form af skriftgrundlag, registrerede normer og holdninger samt diverse genstande og iagttaget praksis. En sådan udefra-beskrivelse kommer imidlertid let til at ligge meget langt fra den oplevelse, man som dagligt praktiserende repræsentant inden for en bestemt religion har, fordi vægten i den konkrete praksis ofte ligger et helt specifikt eller mere diffust sted – det være sig inden for selve religionen eller udenfor, eksempelvis på noget socialt, hvor selve det religiøse fællesskab er underordnet.

Den store diversitet i udøvelsen af de forskellige religioner gør det ikke blot relevant at se på divergenser i forståelsen af religionerne, når de ses indefra og udefra – altså i deres selvforståelse og i en videnskabelig kontekst – det gør det også relevant at se på religionerne oppefra og nedefra – i betydningen den officielle beskrivelse af de generelle perspektiver ved en religion og den praktiserede virkelighed. Ofte forestås de officielle beskrivelser af en religions gejstlighed eller af religionsvidenskabsfold, men herfra kan der som nævnt være meget lagt til den praksis og de forestillinger, forskellige grupper af menigheden har. Også her vil der i skolen være brug for begge vinkler, så eleverne får en generel viden, der via forskellige former for feltarbejde kan konfronteres med virkeligheden, så man får stof til overvejelser over diversiteten i udtryk og forståelse af de religioner, der arbejdes med.

1.3 TILGANGE TIL UNDERVISNINGEN

Tilgangene til undervisningen i religion er mange, og megen pædagogisk forskning peger på, at variation i undervisningen er noget af det, der giver det bedste resultat. I en dansk sammenhæng hviler undervisningsbegrebet som kundskabsformidling i bred forstand dog på oplysningstidens historisk-kritiske tilgang, der også danner fundament i undervisningen i kristendomskundskab. Herpå baserer de øvrige tilgange sig.

DEN HISTORISK-KRITISKE TILGANG

I forhold til eksempelvis bibelfortolkning har den historisk-kritiske tilgang som udgangspunkt, at Bibelen består af menneskeskabte tekster. De kan handle om Gud og om guddommelige indgreb, men alene som udtryk for menneskers tro og oplevelse. De bibelske tekster rummer således ingen viden om det, som man ellers ikke kan vide, men de er udtryk for menneskers tolkninger af bestemte erfaringer og oplevelser. Historisk-kritisk bibelforskning har derfor ikke kun til opgave at fastslå, hvad der er historisk pålideligt i den forstand, at det berettigede forholder sig én til én til indtrufne begivenheder. Naturligvis er der – i hvert fald meget ofte – en sådan referentiell side. Men den særlige bibelske betydning af disse ydre begivenheder opstår først i menneskers tydning af dem. De forskellige begivenheder er i sig selv stumme.

Den historisk-kritiske tilgang kan således undertiden tjene til at afsløre, at det historiske plan befinder sig et andet sted, end teksterne umiddelbart lader læseren tro. Når forfatterne til evangelierne fortæller om Jesu liv og gerninger, er de således kun indirekte kilder til den jordiske Jesus. Som skrifter betragtet er de først og fremmest kilder til den enkelte forfatters forståelse og fortolkning, dvs. hans teologi. Selvfølgelig forudsætter alle fire evangelier, at der har levet et menneske, Jesus fra Nazaret. Men denne historiske skikkelse er de alene interesseret i på grund af den betydning, som de i kraft af deres tydning af hans gerning og død tillægger ham. Den udlægning, hvis ældste tilgængelige nedslag Paulus' breve er, bliver her sammenvævet med historiefortællingen. Hvilke erfaringer og oplevelser, der har ført til denne tydning, kan vi kun gætte om. Men det er en historisk kendsgerning, at de forskellige evangelier foreligger, og at de alene eksisterer og er overleveret på grund af den tydning, som er blevet en uløselig del af genfortællingen.

Hvad der gælder Det Nye Testamente, gælder også Det Gamle Testamente, hvor den fortalte historie begynder i myternes verden. På overfladen tager det sig ud som en sammenhængende historie, der begynder med menneskets skabelse, men for en historisk-kritisk betragtning er der tale om en samling skrifter, der har fået deres nuværende skikkelse og er blevet samlet som Hellig Skrift i persisk-hellenistisk tid, dvs. i 400-tallet f. Kr. og de følgende århundreder. Hvad vi møder her, er den antikke jødedom, der fører sin religion tilbage til en halvmytologisk skikkelse, Abraham, og sin historie tilbage til verdens skabelse.

En undervisning på historisk-kritiske præmisser har som et vigtigt mål at skabe denne bevidsthed om forskellen mellem faktum og tydning, og om at fakta i sig selv er uden betydning. Ellers opstår den misforståelse, at den historiske kritik skal rense teksterne for tydningernes overmaling. Det er ingenlunde tilfældet – snarere tværtimod gælder det om at afdække mytens budskab. Alt i alt gælder det om at formidle, at jødedom såvel som kristendom ikke består af mennesker, der ved mere end andre, men er fortolkningsfællesskaber, der lever og overlever i kraft af sammenhængskraften i bestemte fortolkninger af, hvad Gud betyder, og hvad det vil sige at være menneske. Hvad der på denne måde gælder for tilgangen til de bibelske tekster, gælder selvsagt også for omgangen med alt andet stof i undervisningen. På den måde er intet helligt og urørligt i skolens undervisning.

DEN FÆNOMENOLOGISK-HERMENEUTISKE TILGANG

Den fænomenologisk-hermeneutiske tilgang handler for det første om at være opmærksom på sine omgivelser og de erfaringer, man gør sig med disse, så man i udvekslingen herom ad en filosoferende vej kan få indkredset betydning og håndtering af forskellige fænomener, begreber, genstande og situationer i forhold til andre. Det kunne være fænomenet tilgivelse, som afdækkes i forhold til, hvad det vil sige at tilgive, hvornår tilgivelse er påkrævet og finder sted, hvem der kan tilgive, og hvem der kan tilgives, hvordan tilgivelse indfinder sig og viser sig, hvem eller hvad der styrer tilgivelsen, hvad tilgivelsens effekt er osv. Et andet eksempel kunne være begrebet retfærdighed, som udredes i forhold til kriterier for retfærdighed samt en analyse af de etiske værdier, som de forskellige kriterier forankrer sig i.

For det andet handler tilgangen om at bygge bro mellem forskellige livsverdener. Det være sig over tid, hvor forståelsen af et begreb fra fortiden kan være en helt anden end i dag, hvor den skal gøres tilgængelig for forståelse. Et eksempel herpå kan være begrebet myte, som frem til antikken var ensbetydende med sandhed. Siden blev mytebegrebet spaltet op i begreberne mythos og logos, og i dag er myte i sin folkelige udgave nærmest det samme som en løgn. En anden variant af denne brobygning kan være kulturen, hvor et begreb i to nutidige kulturer har helt forskellige konnotationer. Fx associeres der primært negativt på slangen i vestlig kultur, men positivt på den i kinesisk.

DEN NARRATIVE TILGANG

Den narrative tilgang handler grundlæggende om forløb og proces – det være sig fiktive eller faktiske. Karakteristisk for et narrativ er, at det har en begyndelse, en midte og en slutning. En fortælling tager form, har et bestemt forløb med en afkodelig struktur, der giver den retning og efterfølgende rundes af.

Det narrative forløb giver bl.a. mulighed for opbygning af særlige pointer, som forløses sprogligt. Herudover giver det mulighed for med fantasiens hjælp at gennemspille forskellige scenarier med indbyggede problemstillinger, som i det fiktive forløb kan vendes og drejes og ses fra forskellige synsvinkler samt gives en vifte af løsninger, som så igen kan give anledning til refleksion og diskussion. I den forbindelse spiller de forskellige læsemåder af religiøse tekster og genstande i bredere forstand selvfølgelig også ind – det være sig lige fra en bogstavelig læsning over en mere typologisk/allegorisk billedlig forståelse til de moralske og handlingsanvisende og de eskatologiske læsninger, hvor det er håbet og livsmodet i eksistentiel forstand, der er i centrum for forståelsen. Som sådan bliver de narrative universer i særlig grad spejl for identitetsdannelsen, fordi de etablerer værdier og handlingspotentialer. Eksempelvis kan fortællingen om Isaks ofring aktualisere alt fra etiske drøftelser om menneskeofringer vs. stedfortrædende ofre over ritualiseringer af tilværelsen og symbolske afkodninger til eksistentielle problemstillinger som svigt og forholdet mellem forældre og børn.

DEN RELIGIONSFÆNOMENOLOGISK-KOMPARATIVE TILGANG

Den religionsfænomenologisk-komparative tilgang sammenholder religiøse fænomener såvel horisontalt som vertikalt og ser på ligheder og forskelle samt slægtskaber i fænomenets udvikling.

Et eksempel på en horisontal sammenstilling kunne være begravelsesritualet hos de tibetanske buddhister i Himalaya, der parterer den døde krop og ofrer den til gribbene som udtryk for, at kroppen blot er et hylster, over forskellige ligbrændinger indenfor hinduisme og kristendom til jordfæstelsesceremonier i fx uddøde religioner som den gamle egyptiske og nutidige praksis i fx jødedom, kristendom og islam.

Som eksempel på en mere vertikal sammenstilling kunne man se på bibelske fortællinger og forestillinger – fx forlægget for historien om Noas Ark i den mesopotamiske fortælling om Gilgamesh eller messiasforestillingen i den tidlige jødedom, som disse kommer til udtryk i forskellige skrifter før kanoniseringen af Det Gamle Testamente, over den kristne forestilling om Jesus som messias i Det Nye Testamente til Koranens tolkning af Jesus som en profet.

DEN RELIGIONSSOCIOLOGISKE TILGANG

Sociologien undersøger menneskers sociale aktivitet, hvorfor religionssociologien naturligt undersøger menneskers religiøse eller religionslignende aktivitet. Ofte omsættes behandlede data inden for sociologien i statiske udtryk, hvilket der udmærket kan arbejdes med i grundskolen – fx i forbindelse med opgørelser af forskellige religioners udbredelse og størrelse eller menneskers holdninger til bestemte spørgsmål.

Mest central af de religionssociologiske metoder i grundskolen er dog nok feltarbejdet, hvor eleverne på egen hånd sendes ud i skolens lokalområde for at indhente data om specifikke spørgsmål. Det være sig i form af en spørgeskemaundersøgelse om befolkningens holdning til udvalgte spørgsmål, lokalområdets paratviden om sammenhængen mellem årstal og begivenheder i kirkehistorien eller en afdækning af den religiøse demografi holdt om mod det nationale og globale billede. Hvor mange forskellige trossamfund er repræsenteret i vores lokalområde og med hvilken frekvens? Hvordan matcher dette billede den generelle status i Danmark og i resten af verden?

Hvordan kan eventuelle afvigelser forklares? Forskellige ressourcer på nettet kan understøtte en sådan undersøgelse. En anden mulighed er at udtyde centrale opfattelser i de pågældende religioner gennem kortlægning af religiøse bygningers arkitektur – eksempelvis korsformens symbolik i kristne kirker eller bedenichens placering i moskeer.

DEN ÆSTETISKE TILGANG

Æstetik handler om sanselighed og ækvivalerer således i vid udstrækning med det, der også benævnes praktisk-musiske aktiviteter. Det være sig dans og drama samt inddragelse af film, musik, it og kunst samt elevernes egne udtryk for erhvervede indsigter via disse medier. Som sådan kan den æstetiske tilgang til stoffet ikke siges at være en egentlig faglig tilgang, men snarere et pædagogisk virkemiddel for tilegnelse af stoffet.

Den egentlige æstetiske tilgang til forståelse af religion ligger i ritualiseringen, men da indøvelse i den religiøse praksis ligger uden for skolens virke, har denne tilgang hidtil spillet en mindre rolle i undervisningen. Med integrationen af genstande som en særlig genre i faget i 2009 fik tilgangen imidlertid en renæssance, fordi en undersøgelse af religiøse genstande tilfører undervisningen en stofflighed og dermed en sanselighed, som tidligere har været nedprioriteret. På samme måde vil den understøttende undervisning og deraf forøgelsen af de tværfaglige aktiviteter naturligt kunne give rum for en række af de praktisk-musiske aktiviteter som dans, drama og andre kunstneriske udtryk, der også øger det æstetiske aspekt ved undervisningen og dermed den kropslige læring.

DEN BIOGRAFISKE TILGANG

Den biografiske tilgang tager afsæt i udvalgte personers konkrete liv og levnedsløb, som afdækkes med henblik på forståelse af selv samme og de undersøgte personers betydning for særlige begivenheder. De undersøgte personer kan være såvel faktiske som fiktive. Af de faktiske vil der i undervisningen i kristendomskundskab primært være tale om kirkehistoriske personer som Jesus, Paulus, Augustin, Ansgar, Luther, Hans Tausen, Kierkegaard og Grundtvig, men også Muhammed og Buddha samt eventuelle nyere religionsstiftere som fx Sai Baba og Ron Hubbard. Af mere fiktiv karakter kunne det være et udvalg af hele det store persongalleri i Det Gamle Testamente, fra Adam til Daniel. Styrken ved den biografiske tilgang er, at den tilfører behandlede begivenheder kød og blod, så de levendegøres.

1.4 TVÆRFAGLIGT SAMARBEJDE

Det følger af Folkeskolelovens § 5, at der i undervisningen skal være en vekselvirkning mellem enkeltfaglig fordybelse og tværgående emner og problemstillinger. I relation hertil har kristendomskundskab pga. sit helhedssyn på mennesket og verden samt sit lave ugentlige timetal en lang tradition for at samarbejde med en række af skolens øvrige fag, hvor der er naturlige overlap mellem indholdet i fag og emner.

Eksempler på emner til fagsamarbejde inden for de forskellige faglige grupperinger kan være følgende:

HUMANISTISKE FAG	
Dansk	Sproglig opmærksomhed og etymologi – fortællingers opbygning og struktur – værdier og etiske problemstillinger, som disse kommer til udtryk og behandles i kunst og kultur – menneskesyn og livssyn – humanisme. Herudover musikvideoer og film med religiøs tematik og symbolik.
Historie	Kirkens og kristendommens udvikling og betydning for dansk og vestlig kultur – forholdet mellem individ og samfund – mennesket som historieskabt og historieskabende – folk og tradition – forholdet mellem kønnene – kulturmødeproblematikker – menneskerettigheder – værdier i bredere forstand, herunder demokrati.
Samfundsfag	Forholdet mennesker imellem, lokalt, nationalt, regionalt og globalt – værdier, etik, normer, holdninger og handlinger i omgangen med mennesker, dyr og natur – retfærdighed, juridisk, økonomisk og socialt – kulturmøder – menneskerettigheder – forholdet mellem kønnene – identitetsdannelse, klimaproblematikker og forurening – menneskesyn og samfundssyn – demokratiet (frihed, lighed og broderskab) og dets forankring.
PRAKTISK-MUSISKE FAG	
Billedkunst	Relationer mellem kunsthistorien og kirkehistorien – religiøse motiver i kunsten før og nu – musikvideoer og film med religiøs tematik og symbolik – billedlige udtryk for religion og religiøsitet i hverdagen – arkitektur og betydning – etiske perspektiver i billedlige udtryk – æstetiske ind- og udtryk i det pædagogiske arbejde.
Musik	Salmer og bibelhistoriske sange – orgelet som instrument – kirkemusik – musik inspireret af religion og eksistens, såvel klassisk som popmusik og musikvideoer – æstetiske ind- og udtryk i det pædagogiske arbejde – forståelse af rytme og ritualisering i tilværelsen.
Idræt/drama	Krop, køn, identitet og forståelse – bevægelse, sundhed og sundhedisme – sport, kultur og symbolisering – etiske og æstetiske værdier i kropsudfoldelsen – kropskultur – æstetiske ind- og udtryk i det pædagogiske arbejde – konkurrence som motivation på godt og ondt.
Madkundskab	Måltidsfællesskaber – mad og symbolisering, herunder religiøse måltider – sundhed og sundhedisme – hygiejne samt forskrifter for rent og urent – dyreetik og forskrifter for slagtning – mad, kultur og identitet (du er, hvad du spiser) – æstetiske ind- og udtryk i det pædagogiske arbejde.
Drama	Dramatiseringer af religiøse fortællinger, livsfilosofiske temaer og etiske dilemmaer.

NATURFAG	
Natur/teknologi	Jordens og verdens udvikling – evolution og skabelse – menneskesyn og natursyn – menneskets omgang med naturen og placering heri – sundhed – teknologiske hjælpemidler og etikken omkring disse.
Geografi	Betydningen af nationale og kulturelle grænser – mellemfolkelig forståelse – demografi og religion – naturgrundlag og livsmuligheder – kulturgeografiske forhold og livsforståelse.
Biologi	Menneskesyn og natursyn – evolution og skabelse – tro og viden – sansning og tydning – bioteknologi, -etik og genetik – klima- og miljøproblemer – sundhed og sundhedisme – menneskets omgang med naturen og naturen som grundlag for menneskets ageren – dyreetik.
Fysik/kemi	Big Bang og skabelse – verdensbilleder – klima- og miljøproblemer – tro og viden – sansning og tydning – fænomen og symbolik (fx lys).
Matematik	Axiomer som udgangspunkt og fagligt grundlag for videre ræsonnementer – talmystik og –symbolik.

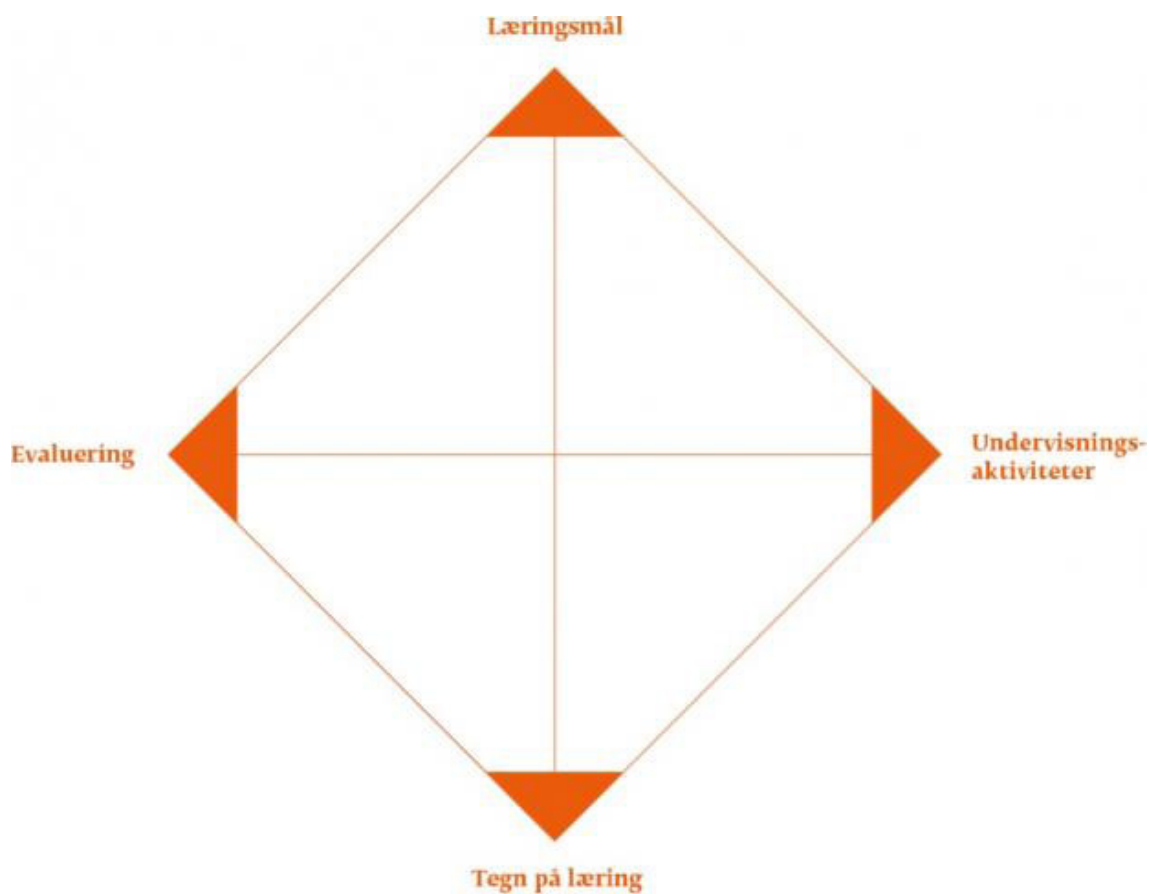
2. LÆRINGSMÅLSTYRET UNDERVISNING

Den læringsmålstyret undervisning tager udgangspunkt i et systematisk arbejde med læringsmål. Læringsmålene er mål for det, eleverne skal lære og er styrende for lærerens valg af undervisningens indhold, forløb og aktiviteter. Fælles Mål skal understøtte lærerens arbejde med læringsmål.

2.1 DEN DIDAKTISKE MODEL: FIRE INDBYRDES AFHÆNGIGE FAKTORER

I læringsmålstyret undervisning hænger valg af læringsmål, valg af undervisningsaktiviteter, tegn på læring og evaluering tæt sammen i alle faser af undervisningen.

Når et forløb har afsat i nogle bestemte læringsmål, vælges undervisningsaktiviteter, der fremmer netop disse læringsmål. Samtidig overvejer læreren tegn, der kan vise, hvor langt eleverne er i forhold til at opfylde læringsmålene. Valg af undervisningsaktiviteter hænger også sammen med, hvad evalueringen fra sidste forløb viste og dermed, hvilke læringsmål og undervisningsaktiviteter der vil skabe passende læringsudfordringer for alle klassens elever. I læringsmålstyret undervisning sigtes altså hele tiden mod et mål for elevernes læring.



© Undervisningsministeriet
Model 1: Relationsmodellen

Relationen mellem de fire indbyrdes afhængige dimensioner kan illustreres ved ovenstående model. Nedenfor gennemgås de fire dimensioner af relationsmodellen.

Det er lærerens opgave at nedbryde – eller omsætte – Fælles Mål til konkrete mål for, hvad eleverne skal kunne ved afslutningen af et undervisningsforløb. Det er mål, der angiver skridt på vejen til at nå det fælles læringsmål, og mål der kan forklares og gøres tydelige for eleverne. Med det udgangspunkt kan læreren skabe passende læringsudfordringer for alle elever.



© Undervisningsministeriet

Model 2: Nedbrydning af Fælles Mål til læringsmål for det enkelte undervisningsforløb

De indholdsvalg, valg af aktiviteter, af opgaver og af processer, som læreren foretager, skal være begrundet i, hvordan de understøtter alle elevers læring. Undervisningsaktiviteterne skal også planlægges med sigte på at give læreren viden om elevernes læringsudbytte, så læreren kan give eleverne feedback.

Læreren skal også afgøre, hvordan lærere og elever kan se tegn på, at målene er nået. Tegn er kriterier for målopfyldelsen og kan bestå af det, som eleverne kan kommunikere, færdigheder, de kan demonstrere i praksis, eller produkter de kan skabe. Læreren tolkning af tegnene hjælper læreren med at vurdere elevernes læringsudbytte og danner grundlag for lærerens feedback til eleverne om deres læringsresultater.

Læreren skal løbende evaluere, hvor eleverne er i forhold til læringsmålene, og hvordan de kan støttes og udfordres i at komme videre i retning af målene. En formativ evaluering gør det muligt for læreren at give eleverne feedback på deres læringsudbytte undervejs i forløbet. Den formative vurdering af elevernes læringsudbytte undervejs følges op af en summativ vurdering af samtlige elevers læringsudbytte, som danner afsæt for planlægningen af det næste forløb.

Læringsmålstyret undervisning foregår gennem tre faser: Planlægning, gennemførelse og evaluering. I hver af de tre faser har læreren øje for sammenhængen mellem læringsmål, valg af undervisningsaktiviteter, tegn på læring og evaluering, så alle elever får passende læringsudfordringer. Læs mere om læringsmålstyret undervisning i Undervisningsministeriets vejledning om læringsmålstyret undervisning under relaterede moduler.

2.2 LÆRINGSMÅLSTYRET UNDERVISNING I KRISTENDOMSKUNDSKAB

Det overordnede formål med undervisningen i kristendomskundskab er, at: ”Eleven kan forstå og forholde sig til den religiøse dimensions betydning for livsopfattelsen hos det enkelte menneske og dets forhold til andre”. Dette er således hovedsigtet med samtlige undervisningsforløb i faget. Hver især udgør de en brik til såvel forståelsen af som den kritiske forholden sig til den religiøse dimension i tilværelsen.

På grund af sin transcendentale og metafysiske status lader den religiøse dimension sig primært udtrykke i billedlige eller mytisk-poetiske termer samt i ritualer, hvilket der skal tages hensyn til i arbejdet med overordnede målformuleringer. Centralt i arbejdet med læringsmålstyret undervisning i kristendomskundskab er, at målene primært er relateret til etablering af viden om udvalgte elementer i de forskellige religioner og livsopfattelser, der arbejdes med, men det er centralt for målarbejdet, herunder udvælgelsen af emner og aktiviteter, at det holder hovedsigtet for øje – såvel i lærerens som i elevernes bevidsthed. Hvad siger det behandlede emne om det guddommelige, om religiøsitet og om tro, samt hvordan påvirker det menneskers opfattelse af livet og relationen til andre mennesker og naturen? Og hvordan forholder vi os til det? Disse ledetråde eller spørgsmål skal til stadighed være aktive som parametre i den formative evaluering, hvis undervisningen skal opfylde sit formål.

I kristendomskundskab er intentionen med undervisningen, at der på hvert trin i skoleforløbet integreres stof fra flest mulige kompetenceområder samt færdigheds- og vidensområder i hvert undervisningsforløb, da religion og livsopfattelse gør det ud for dagligt levet liv, der ikke lader sig splitte op i enkeltelementer uden at ændre karakter, fordi de indgår i en helhed, hvor elementerne indbyrdes hænger sammen og påvirker hinanden, jf. figur 3.

Skal eleverne eksempelvis lære om den kristne dåb, der som udgangspunkt tager sit afsæt i kompetenceområdet kristendom, hvor den figurerer som et ritual under emnet kristne udtryk, vil det være oplagt også at komme ind på den kristne håbsteologi, som henhører under emnet kristne grundbegreber, eller behandle dåbens forudsætning i den jødiske omskærelsespagt med fremstilling i templet, hvorved forløbet tillige kommer til at inddrage elementer fra kompetenceområderne ikke-kristne religioner og andre livsopfattelser og bibelske fortællinger, fordi såvel traditionerne for omskærelse, fremstillingen i templet samt Jesus dåb i Jordanfloden, der alle er en forudsætning for den kristne dåbspraksis og -forståelse har sine belæg i Bibelen. Endelig er dåbsritualet et konkret udtryk for en særlig forståelse af mennesket og af forholdet mellem liv og død, som tematiseres i to forskellige underemner i kompetenceområdet livsfilosofi og etik. Således kommer man i et kort forløb om dåb let til at arbejde med elementer fra 8-10 færdigheds- og vidensmålpar.

Dette skal indtænkes i arbejdet med den summative evaluering. Læreren kan fx opstille et samlet og konkret mål for forløbet, som eleverne er bekendt med, samt en række delmål til hvert af de berørte målpar, som undervisningen løbende kan justeres efter under den formative evaluering

3. UNDERVISNINGENS TILRETTELÆGGELSE OG INDHOLD

Læreren skal tilrettelægge undervisning med sin viden og erfaring, så hvert enkelt elev lærer så meget som muligt. Det er også vigtigt, at undervisningen er anvendelsesorienteret og varieret. I afsnittet gennemgås centrale overvejelser om undervisningens tilrettelæggelse og indhold i faget kristendomskundskab.

3.1 UNDERVISNINGSDIFFERENTIERING

Ud over rækken af generelle differentieringsinitiativer i undervisningen omkring læringsmål for den enkelte elev, formidlingsform, materialevalg, tekstvalg, opgaveformulering, arbejdsform og produktkrav mv., som ikke skal udfoldes her, er der en række specifikke forhold, man som lærer i kristendomskundskab skal være opmærksom på. De angår det forhold, at indholdet af undervisningen i kristendomskundskab beskæftiger sig med det levede liv og derfor ofte går meget tæt på elevernes livsverden og det hverdagsliv, de lever – også uden for skolen. I dette vilkår ligger implicit, at eleverne i en klasse vil repræsentere en bred vifte af religiøse forudsætninger, som de ved skolestart kun i mindre grad vil være bevidste om, da disse forudsætninger angår det konkrete liv, de lever, og derfor almindeligvis vil opfattes som normale.

I disse forudsætninger gemmer sig forestillinger om det hellige, om kriterier for god opførsel, om respekten eller disrespekten for det guddommelige i tilværelsen og konkrete erfaringer med religiøs praksis. Det er lærerens opgave at afdække alle disse forudsætninger og for forståelse og få dem integreret i undervisningen, så ingen elever krænkes på deres normalitet og holdninger, der alle skal kunne indgå i skolens ramme, men også sættes til debat og undersøges på sober vis.

Eksempler på diversitet i forudsætninger kunne være ateisternes afsværgelse af noget guddommeligt, Jehovas Vidners modstand mod blodtransfusion og muslimers opfattelse af Koranen som hellig.

3.2 VARIERET OG ANVENDELSESORIENTERET UNDERVISNING

En af de mest elementære indsigter i den pædagogiske forskning handler – ud over at eleverne skal kunne se meningen med det, de laver – om, at undervisningen skal varieres med hensyn til emner, materialer, arbejdsmåder og produkter for at fremme lyst og engagement hos eleverne og dermed komme til at virke efter hensigten. Med elementer som understøttende undervisning og åben skole udvides rammerne for en varieret tilrettelæggelse af undervisningen i alle fag.

I tillæg til den varierede undervisning er der i aftalen om et fagligt løft af folkeskolen fra 2013 tillige lagt vægt på elevernes handlingskompetence som effekt af undervisningen. Viden og færdigheder skal omsættes til praktisk virke og glæde for andre.

Da skolens undervisning som tidligere nævnt ikke inkluderer indøvning i religiøs praksis, skal de anvendelsesorienterede tiltag være af mere generel karakter, som eksempelvis etablering af inkluderende fællesskaber eller en udredning af vilkårene for det gode liv og initiativer til fremme af dette. Helt elementært kunne det være, at ældre elever tilbyder sig med oplæsning eller genfortælling af myter og andre fortællinger for yngre elever i mindre grupper, eller at en klasse i samarbejde med kommunens tekniske forvaltning bygger en hundebænk til opstilling på et grønt område, hvor lokale medborgere lader deres hunde lege, mens de selv står og snakker og måske får lyst til at sidde lidt. En sådan bænk kan evt. udformes, så den ligner en hund. Kun fantasien sætter grænser for, hvordan indsigter fra undervisningen kan omsættes til konkrete initiativer.

3.3 BEVÆGELSE

Skolereformens krav om større variation i undervisningen med hensyn til mere bevægelse undervejs i skoledagen udfordrer lærerne i de enkelte fag til at udtænke nye metoder og erkendeformer i formidlingen af det faglige stof og med hensyn til elevernes læring. I undervisningen i kristendomskundskab har der gennem år været arbejdet med en vifte af praktisk-musiske elementer, som i høj grad implicerer bevægelse. Det strækker sig fra dramatiseringer af bibelske og andre fortællinger over salmestomp og koreograferede danse eller andre ekspressive udtryk for faglige begreber – herunder fx udtryk for, hvordan fx glæden, synden og tilgivelsen viser sig kropsligt og i bevægelsesforløb – til levendegørelse af situationer på statiske billeder og feltarbejde, hvor eleverne er i marken for at indsamle data til behandling i undervisningen. Fremover vil sådanne aktiviteter med fordel kunne fremmes – bl.a. gennem tværgående aktiviteter og med inddragelse af den understøttende undervisning.

3.4 DEN ÅBNE SKOLE

I den åbne skole inddrages det omgivende samfund i højere grad end tidligere i skolens undervisning – enten ved at tage mere ud af skolen på ekskursioner eller feltarbejde eller ved at trække forskellige ressourcepersoner ind på skolen. I kristendomskundskab gøres det omgivende samfund til et studieobjekt. Det omgivende samfund kan fx være religiøse-, statslige- eller private institutioner og repræsentanter for forskellige trossamfund eller livsopfattelser. Kirken og præsten er en oplagt samarbejdspartner såvel som repræsentanter for andre trossamfund og livsopfattelser kan være det.

En anden mulighed er at rekvirere undervisningstilbud fra en af de folkekirkelige skoletjenester, som findes over det meste af landet, tage kontakt til en repræsentant for Ateistisk Selskab, som tilbyder foredrag og debat over hele landet, eller Landsnetværket Din Tro Min Tro, der tilbyder gæstelærervirksomhed med debat mellem repræsentanter for jødedom, kristendom og islam. Hvor det er praktisk muligt kan man tillige aflægge besøg i en moske, synagoge, et tempel el. lign. Ved disse typer af samarbejde kan eleverne få erfaringer med autentiske repræsentanter for udvalget af religioner og livsholdninger.

Skolens samarbejde med repræsentanter fra det omgivende samfund knytter an til det forhold, at skolens undervisning er defineret som ikke-forkyndende, mens de forskellige trossamfund modsat har et forkyndende sigte. Det samme kan være tilfældet for andre organisationer. Den præmis er det vigtigt, at læreren præciserer for samarbejdspartneren forud for et samarbejde. Af denne grund kan der fx ikke indgå samarbejde med en lokal præst om hverken indledende eller almindelig konfirmandforberedelse, hverken i den almindelige undervisning eller som led i den understøttende undervisning.

Inddragelse af repræsentanter for trossamfund eller organisationer, der repræsenterer bestemte holdninger, kræver i kristendomskundskab et grundigt forarbejde, en efterbehandling og et kontrasterende arbejde, hvor eksempelvis forskellige vinkler på samme sag sættes op mod hinanden. Præsten eller imamen skal ikke fungere som neutrale vidensformidlere, men netop bruges på baggrund af deres troslige tilhørsforhold og deres forkyndelse, hvilket knytter an til at arbejde med elevernes kritiske refleksion.

Ud over samarbejdet med institutioner og personer betinger den åbne skole en forøgelse af ekskursioner og feltarbejde i undervisningen. Det være sig såvel undersøgelser af lokalbefolkningens viden om og holdninger til en række spørgsmål af faglig og etisk karakter som mere specifikke undersøgelser af udvalgte aspekter i moske, kirke, eller synagoge, samt i naturen eller bybilledet. På grund af fagets timetal kan det være en fordel, at undervisningen planlægges tværfagligt og evt. med inddragelse af den understøttende undervisning for at skabe de nødvendige tidsmæssige rammer.

3.5 DEN UNDERSTØTTENDE UNDERVISNING

Som tidligere nævnt har der gennem en årrække været opfordret til og arbejdet med integration af praktisk-musiske elementer i undervisningen i kristendomskundskab. Det være sig dans, drama og rollespil samt billedskabende aktiviteter og musiske udtryk. Typisk vil sådanne aktiviteter optage mere tid end læsning og samtale, hvorfor de aldrig for alvor er slået igennem i den enkeltfaglige undervisning, men primært i relation til tværgående samarbejde. Med den understøttende undervisning levnes der i skolens samlede undervisningsplan endnu mere plads til aktiviteter af denne type til gavn for elevernes differentierede læring.

3.6 IT OG MEDIER

It er for mange en naturlig del af undervisningen. It-værktøjerne kan anvendes til beskrivende, analyserende og fortolkende produkter, der igen kan anvendes til understøttelse af faglige pointer. Nutidens elever er fra en meget tidlig alder fortrolige med digitale medier og vil have stort udbytte af fx at fortolke en lignelse i et tegneserieprogram, lave billedcollager over det lokale religiøse miljø eller lade en religiøs diskussion udfolde sig i en animation. It-produkterne kan ikke stå alene, men vil til stadighed være en mulighed for at understøtte det mundtlige arbejde, der foregår i timerne.

Et præsentationsprogram vil kunne hjælpe eleverne til at få samlet og disponeret en fremlæggelse. Det elektroniske mindmap er nemt at udvide, efterhånden som et emne uddybes i undervisningen.

Elevernes produkter samles nemt i digitale portfolier, der kan fungere som del af elevernes noteapparat, og som samtidig kan dokumentere elevernes faglige udvikling.

I undervisningen kan digitale læremidler inddrages, hvor det bidrager til elevernes læring og motivation. Der findes både didaktiserede og ikke-didaktiserede digitale læremidler, fx forlagsproducerede læremidler, film og tv-udsendelser og computerspil. Disse kan være med til at understøtte elevernes indlevelse, forståelse for og indlæring af det faglige stof.

4. KRISTENDOMSKUNDSKABS KOMPETENCEOMRÅDER

Faget kristendomskundskab består af fire kompetenceområder:

1. Livsfilosofi og etik
2. Bibelske fortællinger
3. Kristendom
4. Ikke-kristne religioner og andre livsopfattelser (trinforløbet 7. – 9. klasse)

I afsnittet gives eksempler på, hvordan der med udgangspunkt i et kompetenceområde kan arbejdes med de forskellige emner op gennem skoleforløbet, så undervisningen også integrerer stof fra andre kompetenceområder.

4.1 LIVSFILOSOFI OG ETIK

- Undervisningen omfatter emner som:
- Liv og død
- Helligt og profant
- Lykke og lidelse
- Kærlighed og had
- Godt og ondt
- Sorg og glæde
- Sandhed og løgn
- Tilgivelse og hævn
- Tillid og mistillid
- Ensomhed og fællesskab
- Mening og tomhed
- Evighed og timelighed
- Retfærdighed og uretfærdighed
- Skyld og ansvar
- Mulighed og nødvendighed
- Frihed og angst
- Håb og fortvivelse
- Tro og tvivl
- Magt og afmagt

4.2 BIBELSKE FORTÆLLINGER

Undervisningen omfatter fortællinger som:

Det gamle Testamente

- Urhistorien (Skabelsen, Adam og Eva, Noas Ark, Babelsmyten)
- Patriarkfortællingerne (Abraham, Isak, Jakob og Josef)
- Moses
- Kongetiden (Saul, David og Salomon)
- Job
- Profeterne (Elias, Esajas, Jeremias og Daniel)

Det nye Testamente

- Jesu liv (fødsel, fristelse, forkyndelse, lidelse, død og opstandelse)
- Lignelser (se bilag 2 øverst til højre under Relaterede filer)
- Underberetninger (se bilag 3 øverst til højre under Relaterede filer)
- Apostlenes Gerninger (pinsen, kirkens fødselsdag, Paulus' omvendelse, mission, forfølgelse og død)
- Paulus' breve (udvalgte tekststykker – fx 1. Kor. 13)
- Åbenbaringen (pointen om undergang og ny begyndelse)

4.3 KRISTENDOM

Undervisningen omfatter historiske højdepunkter og begreber som:

HISTORISKE HØJDEPUNKTER

OLDKIRKEN	
År ca. 30	Urmenighedens opståen (pinseunderet) Paulus og kristenforfølgelser
År ca. 200	Det Nye Testamente kanoniseret
År 313	Kejser Konstantin legaliserer kristendommen i Romerriget
År 380	Kristendommen bliver ophævet til den eneste tilladte religion i Romerriget og breder sig
År ca. 400	Hele bibelen samlet som vi kender den i dag

MIDDELALDEREN	
År 525	Klosterbevægelsernes etablering
År 826	Kristendommens introduktion i Danmark (Ansgar)
År 965	Harald Blåtand gør danerne kristne (Jellingestenen)
År 1054	Den kristne kirke deles i en øst- og en vestkirke (den ortodokse og middelalderkirken)
KORSTOGE, INKVISITION OG AFLADSHANDEL I VESTKIRKEN	
År 1500	Kirkens oversøiske mission og begyndende globalisering
År 1517	Luthers opgør med Paven og middelalderkirken Reformation
År 1536	Reformationen i Danmark
År 1550	Første officielle oversættelse af hele Bibelen til dansk
NYERE TID	
1600-tallet	Kingo
1700-tallet	Pietismen og Brorson
1800-tallet	Vækkelserne, Indre Mission, Grundtvig og Kierkegaard
År 1849	Folkekirkens etablering (Grundloven) Folkekirkens funktion og betydning i dag

Kristne grundbegreber

- Skabelse
- Synd
- Skyld
- Tro
- Tvivl
- Barmhjertighed
- Tilgivelse
- Kærlighed
- Næsten
- Dom
- Håb
- Nåde
- Evtigt liv
- Frelse
- Treenighed
- Guds rige

4.4 IKKE-KRISTNE RELIGIONER OG ANDRE LIVSOPFATTELSE

Undervisningen omfatter emner som:

HOVEDTRÆK

- De store hovedreligioner (oprindelsessted, historie, hovedindhold og grundbegreber, aktuel udbredelse)
- Eksempler på nye religiøse bevægelser og strømninger, herunder hovedindhold og aktuel udbredelse
- Humanisme, marxisme, eksistentialisme og ateisme, herunder menneskesyn og samfundssyn

BEGREBER

- Det hellige (forestillinger om det guddommelige)
- Frelsesforestillinger og -veje
- Myter (fx skabelsesmyter)
- Ritualer – herunder overgangsriter
- Symboler
- Bøn
- Ofring
- Helligsteder
- Fester og højtider
- Rent og urent