

# **kristendoms- kundskab**

**1989/1**

37.13 Undervisningsvejledning for Folkeskolen  
Undervisningsministeriet

Fotos: John Gadegaard, Lemvig  
Erik Hansen, Odder  
Jette Madsen og Dorte Gravgaard, Silkeborg

Skrift: English Times

Sats/montage: Repro-Sats Nord, Skagen

Tryk: Sangills Bogtryk, Holme Olstrup

Printed in Denmark 1989

ISBN 87-503-7901-1

ISSN 0903-2363

Fås i boghandelen. Forhandles gennem Statens  
Informationstjeneste, Bredgade 20,  
1260 København K., 33 92 92 28.

# Forord

Idet der henvises til Undervisningsministeriets cirkulæreskrivelse af 22. august 1975 om gennemførelsen af lov om folkeskolen og til cirkuære af 18. december 1975 om udsendelse af vejledende forslag til læseplaner samt undervisningsvejledninger, udsendes hermed undervisningsvejledning for faget kristendoms-kundskab. Hæftet bygger på lov om folkeskolen af 26. juni 1976 og er udarbejdet af et udvalg, der den 9. februar 1987 blev nedsat af undervisningsministeren.

Udvalget har følgende sammensætning:

Biskop Herluf Eriksen (formand)

Gitte Bjerregaard

K.E. Bugge

Peter Kristian Fløj-Jensen

Henning Fogde

Hans Fuglsang

Hanne-Lise Holmberg

Mette Strøm

Sekretær for udvalget: Fagkonsulent Johan Henrik Tauber.

Som bilag er optaget:

Vejledende forslag til læseplan, der ligeledes er udarbejdet af udvalget. Den hermed udsendte vejledning træder i stedet for »Kristendomskundskab 1976«, der blev udsendt herfra den 31. maj 1976.

Undervisningsministeriet  
Direktoratet for Folkeskolen,  
13. juni 1989

Holger Knudsen

/Birte Kjær Jensen

# Indholdsfortegnelse

	Side
FORORD.....	3
INDHOLDSFORTEGNELSE.....	4
INDLEDNING.....	8
FORMÅLSBESTEMMELSER.....	9
Folkeskolens formål.....	9
Formål for faget kristendomskundskab.....	9
Formål for faget kristendomskundskab/religion i 10. klasse.....	10
MINISTERENS FORORD.....	11
UNDERVISNINGSVEJLEDNING.....	12
KAPITEL I: FAGETS UDFORDRING.....	12
1. Situationens udfordring til faget .....	12
Almene strømninger .....	12
Elevenerne og forældrene.....	13
Ændringer i skolen.....	15
2. Fagets udfordring til situationen .....	15
Tradition og eksistensgrundlag.....	15
Rodløshed og rodfæstethed.....	16
At lytte, at tale med, at tage stilling.....	16
Meningsstomhed – livsoplysning.....	18
KAPITEL II: VIGTIGE ARBEJDSOMRÅDER.....	19
1. Et nyt kundskabsbegreb.....	20
2. Fortælling.....	22
3. Fortællinger fra Bibelen.....	25
Fortællingens særlige betydning i kristendomsundervisningen .....	25
Gamle Testamente .....	26
Ny Testamente .....	27
Brud og sammenhæng.....	27

4.	Kristendommens historie.....	31
	Kristendommens og/eller kirkens historie?.....	31
	Overblik og nuancer.....	32
	Kætterne, kirkens »outsidere« .....	32
	Kristendomshistorie og almindelig historie.....	34
	»Det evangelisk-lutherske«.....	34
	Livsbilleder.....	37
5.	Kristendommen i nutidens brydninger .....	38
	Sekulariseringen.....	38
	Mødet med de ikke-kristne religioner .....	41
	Mødet med de »andre livsanskuelser«.....	44
	Kulturmødet. Passiv og aktiv åbenhed .....	46
	Kristendom og folkelighed.....	46
	Etiske problemstillinger.....	47
6.	Kristendommens nutidige fremtrædelsesformer.....	51
	Synlig konkret fremtrædelsesform.....	52
	- Folkekirkens organisation.....	52
	- Gudstjenester og kirkelige handlinger.....	52
	- Sognet, kirken og kirkegården.....	54
	- Organisation og tværgående bevægelser.....	54
	Mindre synlig tilstedeværelse .....	54
	- Medier, rets- og socialvæsen.....	54
	- Politik.....	55
	- Nyreligiøsitet, folkereligiøsitet.....	56
	Internationale perspektiver.....	56
	- Den evangelisk-lutherske kirke.....	56
	- Den romersk-katolske kirke.....	57
	- Den ortodokse kirke.....	58
	- Den anglikanske kirke.....	59
	- Den reformerte kirke.....	59
	- Frikirker og sekter.....	60
	Tradition og nybrud.....	60

### KAPITEL III: INDFALDSVINKLER OG TILRETTELÆGNING.....61

1.	Tværgående overvejelser .....	61
	Mulige tilgange.....	61
	- Indfaldsvinkler til undervisningen.....	61
	- Orienteret ud fra elevernes aktuelle erfaringsverden.....	61
	- Orienteret ud fra begreber og symboler.....	63
	- Orienteret direkte ud fra det faglige stof.....	63

Fagets pædagogik.....	65
Mål og midler.....	67
- Fagets mål og skolens formål.....	67
- Fagets stof og elevernes forudsætninger.....	68
- Det fælles og det fremmede.....	69
2. Tværgående emneområder.....	70
Symboler.....	70
Billeder .....	72
- Flere slags billeder.....	73
- Anvendelsen af billeder.....	74
- Elevernes egne billeder .....	75
Salmer.....	75
- Hvad er en salme?.....	76
- Hvad skal vi bruge salmen til i undervisningen? .....	76
- De nye salmer.....	77
- Bibelhistoriske sange.....	79
3. Undervisningen på skolens forskellige trin.....	79
Undervisningen i 1. og 2. klasse (samt ved samordnet indskoling tillige børnehaveklassen)	80
Undervisningen i 3.-6. klasse.....	81
Undervisningen i 7.-9. klasse.....	82
Undervisningen i 10. klasse.....	83
Undervisningens organisation .....	83
- Semesterlæsning.....	83
- Periodelæsning.....	84
- Samarbejde med andre fag.....	84
- Tværfagligt arbejde.....	85
 KAPITEL IV: UNDERVISNINGSMIDLER.....	 87
1. Trykte materialer .....	87
Grundbøger .....	87
Emne- og temahæfter .....	88
Opgavetyper i studie- og arbejdshæfter .....	88
Andet skriftligt materiale .....	89
Kildesamlinger .....	90
Fiktionslitteratur .....	90
2. Billeder – lyd – film .....	91
Dias .....	91
Lydbilledet .....	92
Film og video .....	92

3. Drama .....	93
4. Det omgivende samfund .....	95
Gæstelæreren .....	95
Kirkebesøg .....	96
Museumsbesøg .....	96
Forældresamarbejdet .....	97

KAPITEL V: FAGET I FOLKESKOLEN ..... 101

1. Fagets formål (grundskolen) .....	101
2. Skolens formål .....	102
3. Fagets centrale kundskabsområde .....	102
4. De obligatoriske emner .....	103

BILAG ..... 105

Vejledende forslag til læseplan for faget kristendomskundskab (grundskolen) samt for faget kristendomskundskab/religion (10. klasse).

# Indledning

En undervisningsvejledning er ikke af forskriftsmæssig karakter. Den begrænser således på ingen måde den metodefrihed, hvorefter den enkelte lærer har ret til selv at vælge de pædagogiske veje til et givet undervisningsmål, til selv at udvælge undervisningsstoffet inden for rammerne af den kommunalt vedtagne læseplan og til selv at tolke de bestemmelser, der er gældende for undervisningen.

Undervisningsvejledningen er således et tilbud til læreren, der selv træffer beslutning om, hvorvidt – og i givet fald i hvilket omfang – han eller hun vil drage nytte af den. Herved adskiller undervisningsvejledningen sig fra det vejledende forslag til læseplan, der henvender sig til de kommunale skolemyndigheder, idet den angiver hvorledes en kommunal læseplan kan, men ikke nødvendigvis skal udformes. Det vejledende forslag til læseplan er således alene bindende for læreren i det omfang, hvori den helt eller delvis indgår som led i den kommunalt vedtagne undervisningsplan.

Bindende for læreren er tillige den formålsbestemmelse, der vedrører faget, og som udsendes af undervisningsministeren efter bemyndigelse i folkeskolens § 4, stk. 5.

Endelig er det klart, at den overordnede formålsbestemmelse for folkeskolens opgave er bindende for læreren, og at formålsbestemmelsen for det enkelte fag derfor må ses i lyset heraf.



# Formålsbestemmelser

## Folkeskolens formål

Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at give eleverne mulighed for at tilegne sig kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, som medvirker til den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen må i hele sit arbejde søge at skabe sådanne muligheder for oplevelse og selvvirksomhed, at eleven kan øge sin lyst til at lære, udfolde sin fantasi og opøve sin evne til selvstændig vurdering og stillingtagen.

Stk. 3. Folkeskolen forbereder eleverne til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsningen af fælles opgaver. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed og demokrati.

(Lov om folkeskolen af 26. juni 1975, §2).

## Formål for faget kristendomskundskab

Stk. 1. Formålet med undervisningen er, at eleverne får kendskab til kristendommen i historisk og nutidig sammenhæng. Udgangspunktet er fortællinger fra Bibelen. Det tilstræbes, at eleverne bliver fortrolige med grundlæggende værdier i dansk kultur.

Stk. 2. I undervisningen på de ældre klassetrin inddrages kristendommens møde med andre religioner og livsopfattelser med henblik på, at eleverne får forståelse for fremmede livsformer og holdninger.

Stk. 3. Undervisningen skal således medvirke til, at eleverne gennem oplysning og oplevelse kan udvikle et grundlag for personlig og ansvarlig stillingtagen og handling.

## Formål for faget kristendomskundskab/religion i 10. klasse

Stk. 1. Formålet med undervisningen er, at eleverne får indsigt i kristendommen med særligt henblik på nutidige problemstillinger.

Stk. 2. I undervisningen indgår fremmede religioner, således at eleverne lærer tankegang og handlemåde i forskellige kulturer at kende.

Stk. 3. Undervisningen skal medvirke til at styrke elevernes livsmod og livsglæde og deres forståelse af andre mennesker og fremmede kulturer.

# Ministerens forord

Læseplansudvalget i kristendomskundskab blev nedsat i foråret 1987 med den opgave at udarbejde fagformål, læseplan og vejledning til faget i folkeskolen.

I oplægget til udvalgets arbejde fandt jeg det vigtigt at sætte den bibelske fortælling i centrum og betone fagets historiske og kulturelle kerneområder.

Faget skulle give eleverne oplevelser og grundlag for tilværelsestolkning samt et vist kendskab til andre religioner og tænkemåder. Faget kommer hermed til at bidrage til kulturel forankring og filosofisk modvægt mod åndløshed og okkultisme.

Det er min opfattelse, at udvalget har løst denne opgave fuldt tilfredsstillende.

Det er mit håb, at fagformål, læseplan og vejledning vil bidrage til at placere faget som et af vore centrale kulturbærende fag.

Bertel Haarder

NB: Læserne vil bemærke, at udvalget har valgt at lade de enkelte afsnit i undervisningsvejledningen fremstå med forfatterens personlige stil og udtryksmåde.

# Undervisningsvejledning

## Kapitel I Fagets udfordring

### 1. Situationens udfordring til faget

---

#### Almene strømninger

Når man skal forsøge at tegne et billede af strømninger i tiden, må man for overskuelighedens skyld gribe til en forenkling. Det gælder også, når man skal skitsere, hvad der især er en udfordring til faget kristendomskundskab i folkeskolen. Det er nødvendigt at holde sig til nogle hovedlinier.

Det, der måske vil melde sig først i sammenhæng med faget, er de frembrud af religiøsitet, man kan iagttage eller erfare sig til, især blandt ungdommen i de større byer. Hvad er det, unge finder hos de bevægelser, der her hentydes til? Sagt med få ord drejer det sig om følelsesfuldhed, stemninger, en form for fællesskab og oplevelsen af forpligtethed på en sag.

På disse områder findes der åbenbart i dag et tomrum, som venter på at blive fyldt. Det er de såkaldt nyreligiøse bevægelser, som der her er tale om, et tegn på.

Når dette er nævnt, skal der dernæst tegnes et rids af, hvad der i bredere forstand er den situation, man i faget kristendomskundskab må forholde sig til.

Mennesker vil altid være præget af det samfund, de lever i. I vor tid er vi alle på mange måder påvirket af en eksplosiv udvikling på alle områder. Det virker ind på vores livsforståelse.

Uden at vi egentlig beslutter os for det, bliver vi i stigende grad anlagt på, hvad der bedst kan kaldes en teknisk videnskabelig betragtningsmåde, som gør sig stærkt gældende i den moderne verden. I dette syn på

tilværelsen er det centrale, at ting og mennesker fungerer og er på plads i systemet; og er det ikke tilfældet, findes der principielt midler og metoder til at reparere »mekanikken«. Det skal gentages, at et rids som dette vel er udtryk for en forenkling, men dog beskriver tidstypiske tendenser. Og konsekvensen heraf er, at der, direkte eller indirekte, sættes spørgsmålstejn ved traditionsbestemt tænken og handlen. Eller sagt på en anden måde: det betyder, at normer og værdier, som tidligere var alment accepterede, i dag ofte problematiseres eller måske helt frakendes gyldighed.

Som det er berørt ovenfor, sker dette sjældent ved en bevidst stillingtagen – og endnu sjældnere ved et opgør. Det sker bare lige så stille, og konsekvensen er altså, at den såkaldt teknisk-videnskabelige betragtningsmåde præger vores tilværelsesforståelse; det, der især tillægges betydning, er effektivitet, resultater og vækst.

## **Eleverne og forældrene**

Formentlig kender de fleste forældre den sidst beskrevne problematik. De kan måske også se spor af den hos deres egne børn, andres børn eller i hvert fald hos børn andre steder i samfundet. Men forinden dette uddybes, skal der udtrykkes et par forbemærkninger.

Uden tvivl vil alle forældre det bedste for deres børn, og mange slås for at give dem de bedste muligheder i tilværelsen. Ikke desto mindre må det konstateres, at alle, om end i forskelligt omfang, ligger under for tendenser i tiden, og det er det, der forsøges beskrevet nedenfor.

Den følgende karakteristik er imidlertid ikke et indirekte udtryk for, at alt før var idyl. Også tidligere har børn været og følt sig i klemme og forladt, men derfor er det alligevel nødvendigt at beskrive vilkårene, sådan som de specielt tegner sig i nutiden.

Børn er i almindelighed meget modtagelige over for den prægning, der kommer fra den sammenhæng, de indgår i. I den proces, som identitetsdannelsen er, indoptager børn de holdninger og værdier, de umiddelbart oplever er gældende.



## Billedet fjernet på grund af ophavsret

Fantasi og leg er børns naturlige udtryksmåder. Herigennem bearbejder de deres oplevelse af virkeligheden.

I den forbindelse spiller det i vor tid ind, at mange børn i dag kun har en svag forældrekontakt: udearbejde beslaglægger en betragtelig del af forældrenes tid og ressourcer, så børnene i vidt omfang må finde de forbilleder, de har brug for under opvæksten, andetsteds. Hvad det angår, kan de næsten ikke undgå at blive præget af, at den gældende »moral« er kraftigt orienteret mod, hvad man med ét ord kan kalde forbrug. Det gælder således de erfaringer, de gør i deres almindelige dagligdag, herunder også de personer og de temaer de ser og hører om i medierne.

Den såkaldte forbrugermoral sigter mod at skabe stadig flere behov, og er man som barn undergivet virkningerne af denne holdning, bliver man let centreret om sit eget jeg i en stadig tagen mål af, om man følger med i ræset. Det medfører utryghed og usikkerhed. Som modvægt søger mange børn og unge ind i grupper af den ene eller den anden karakter, men de vil ofte erfare, at fællesskabet, man møder her, kun

eksisterer som en tynd skal omkring en flok af jeg-optagne enkeltindivider.

Børnenes adskillelse fra de voksnes liv bevirker ikke mindst, at de ofte får en mangelfuld indsigt i, hvad man kan kalde menneskelivets grundvilkår. De konfronteres således kun sjældent med tilværelsesfænomener som nødvendighed og ansvarlighed, og kun i få tilfælde oplever de i vor kultur, at egentlige eksistensspørgsmål drøftes.

Den indledende omtale af, hvordan religiøse bevægelser af forskellig karakter gør sig gældende i dag, skal ses i forbindelse med det samlede situationsbillede, der nu er forsøgt tegnet.

## **Ændringer i skolen**

De forhold, der er skildret ovenfor, betyder, at skolen i dag står over for andre og mere vidtrækkende opgaver, end den gjorde dengang skoleloven af 1975 og dens følgebestemmelser blev udformet.

Visse ændringer er der sket siden da i den hensigt at give eleverne en bedre opfattelse af sammenhæng og helhed; det gælder bestemmelserne om samordnet indskoling og nyordningen for 10. klasse. Ligeledes skal nævnes initiativerne med ikke-fagdelt undervisning og med få lærere i den enkelte klasse.

Men der er i almindelighed behov for, at forældre og skole overvejer forandringerne i situationen, og det er der utvivlsomt mange, der gør. Det gælder også i faget kristendomskundskab.

## **2. Fagets udfordring til situationen**

---

### **Tradition og eksistensgrundlag**

I 1956 skrev K.E. Løgstrup i sin bog »Den etiske fordring«: »Vi ville miste os selv, om vi mistede traditionen, som vi er vokset op i, og som har dannet os. Vi kan forarbejde traditionen, vi kan stille os kritisk til den og korrigere den. Vi kan og skal gøre op med den. Men udskifte den kan vi ikke«. Disse ord har relevans også for forståelsen af kristendomsundervisningens betydning i vore dage. Fra faget, dets stof og tradition, melder sig en udfordring til den måde, vi i Danmark

forstår vores tilværelse på. Det er imidlertid kun et mindretal af eleverne i skolen, der fra hjemmet kender de bibelske fortællinger og forbinder noget med dem. Og ofte har de kun vage fornemmelser af, hvad kristendom i det hele taget er.

Derfor er en del af opgaven at give eleverne mulighed for at opleve det traditionsgrundlag, kristendommen repræsenterer: de centrale fortællinger fra Gamle og Ny Testamente samt forskellige måder, disse er blevet forstået på gennem tiderne.

I dette arbejde er det imidlertid nødvendigt, at det i undervisningen bliver klart, at de problemstillinger og temaer, stoffet omhandler, stadigvæk indeholder udfordringer til mennesker i dag. Stoffet må åbnes for eleverne, så de ser forbindelsen med ting, de – mere eller mindre bevidst – kender fra deres eget liv.

Hensigten er, at eleverne får et fundament, hvor ud fra de kan forstå deres egen tilværelse – og et sammenligningsgrundlag, ud fra hvilket de kan få indsigt i, hvordan livet opfattes i andre religioner og livsanskuelser.

Disse opgaver må man vedkende sig i faget. Det betyder ikke, at man skal påtvinge eleverne bestemte meninger, men der er stof og synspunkter, de skal stifte bekendtskab med.

Det er lærerens forpligtelse at tage vare på, at det sker, og det skal denne have frihed til at gøre uden af den grund at frygte anklager for »indoktrinering« eller lignende. Det skal ikke skjules, at det egentlige i faget drejer sig om holdninger, og at det således kommer til at berøre det personlige i tilværelsen. Det handler om værdier, som igennem generationer har været med til at danne de grundlæggende opfattelser hos mennesker i vort samfund, og som skolens elever dybest set har deres rødder i. I fortsættelse heraf vil en gradvis indføring i emnet fremmede religioner og andre livsanskuelser give børnene større forståelse for, hvor de selv står.

## **Rodløshed – rodfæstethed**

## **At lytte, at tale med, at tage stilling**

Traditionelt har det at fortælle haft en fremtrædende plads i kristendomsundervisningen. Sådan bør det og-





## Billedet fjernet på grund af ophavsret

At lytte er en aktiv medskabende proces.

så fortsat være, eftersom fagets udgangspunkt, Gamle og Ny Testamente, for en stor del er blevet til som fortællinger, men tillige fordi fortællingen som form er et incitament til oplevelse og fantasi.

Men både hvad angår fortællingerne og de øvrige dele af fagets stof, gælder det, at de kan, og at de også skal føre til samtale med eleverne og mellem eleverne indbyrdes, dels for at udbygge forståelsen af det behandlede, dels for at opøve elevernes sans for at skelne mellem forskellige værdier. »Ikke alt, der glimter er guld«, hedder det i et mundheld, og det er ikke alt, der giver sig ud for at være værdifuldt, der kan tåle en nærmere efterprøvelse. Det gælder også inden for de religiøse bevægelser.

Denne erkendelse er det intentionen efterhånden at give eleverne gennem arbejdet med faget, således at samtalen sætter dem i stand til at tage stilling og handle, selvstændigt og kritisk.

## **Meningstomhed – livsoplysning**

Der er i dag en udbredt tvivl om, hvad der er gyldigt og virkeligt. Til denne tvivl er kristendomskundskab en udfordring. Fra de bibelske fortællinger og frem til i dag viser faget, hvordan mennesker i vores kulturkreds har set på de afgørende tilværelsesfænomener og de store eksistensspørgsmål. Over for den truende meningstomhed kan eleverne her møde en livsoplysning, som kan medvirke til at give dem håb, gøre dem klogere på sig selv og deres egen baggrund og forventninger. Derigennem kan de bedre lære at forstå og respektere andre.

# Kapitel II

## Vigtige arbejdsområder

Kristendommen, som er den sag folkeskolens kristendomsundervisning har med at gøre, er hverken en museumsgenstand eller en abstrakt filosofi. Kristendommen er tværtimod en levende, virksom størrelse, som til alle tider udfolder sig i vekselvirkning med sin samtid. Opgaven for lærere og elever bliver derfor i fællesskab at finde ud af, hvorfor og hvorledes kristendommen både er genstand for udfordring og samtidig selv frembyder udfordringer. Man skal med andre ord arbejde med spørgsmålet om, hvad kristendom *er*.

Der er især to perspektiver, man må holde sig for øje, hvis man vil forstå, hvad kristendom er: For det første, at det, vi kalder kristendom, er bundet til *en bestemt historie*. Man vil aldrig kunne forstå, hvad kristendom er, uden at man kender og forholder sig til den bibelske tradition og til i hvert fald nogle af de vigtigste historiske udformninger af denne tradition. – For det andet er kristendom ikke kun tradition og historie.

Kristendom er også *nutidig virkelighed*. I mødet med de nulevende verdensreligioner, med nyreligiøse bevægelser og med nutidens sociale og politiske problemer sker en fortsat udvikling i forståelsen af, hvad kristendom er. Det bliver derfor helt afgørende, at man i kristendomsundervisningen fastholder begge perspektiver.

På denne baggrund fremstår som vigtige arbejdsområder i faget: den bibelske tradition, brydninger i kirkens historie og kristendommen i nutiden. Før vi fordyber os i disse arbejdsområder, vil det imidlertid være nødvendigt at gøre rede for to grundlæggende begreber, henholdsvis »kundskab« og »fortælling«. Det er to begreber, der i nyeste tid hyppigt er blevet inddraget i

drøftelsen af, hvad undervisningen i faget drejer sig om.

## 1. Et nyt kundskabsbegreb

---

Undervisningsvejledningen fra 1976 er i overensstemmelse med Kristendomsundervisningskommissionens betænkning fra 1971 præget af en energisk vilje til at præsentere faget som et kundskabsfag. Når det dengang var af afgørende betydning at fremhæve begrebet »kundskab«, skyldtes det et ønske om at frigøre faget fra dets kirkelige binding. Således oplevede man nemlig bestemmelsen i loven fra 1958, at folkeskolens kristendomsundervisning skal være « ... i overensstemmelse med folkekirkenes evangelisk-lutherske lære».

Den stærke fremhævelse af »kundskaber« er siden blevet negativt bedømt som udtryk for en intellektualisering af faget. Denne bedømmelse er ikke helt retfærdig. Religionspædagoger har naturligvis kendt og

Undervisningen skal fremme forestillingsevne og eftertanke med henblik på, hvad det er at være menneske.



**Billedet fjernet på grund  
af ophavsret**

respekteret den opfattelse inden for den almene pædagogik, ifølge hvilken kundskabstilegnelse er nært forbundet med oplevelse. Det kan dog ikke nægtes, at selve ordet »kundskab« dominerede billedet og derfor let kunne give anledning til misopfattelser. Den overvejende stemning blandt fagets folk i slutningen af 70'erne gik derfor i retning af helt at droppe udtrykket. Andre ord kom på mode, f.eks. erfaring, oplevelse, kreativitet.

Hvad vi er vidne til nu, i sidste halvdel af 80'erne, er en tredje bølge. Man har erkendt, at den stærke fremhævelse af undervisningens subjektive aspekter kammede over i en ny ensidighed. Det, det gælder om, siger man nu, er at fastholde undervisningens subjektive og objektive komponenter i et frugtbart samspil. Medvirkende til denne udvikling har også været en erkendelse af, at man svigter eleverne, hvis man ikke giver dem anledning til at tilegne sig en række konkrete kundskaber. Uden sådanne vil deres fremtidsudsigter i konkurrencesamfundet blive ringere, og deres muligheder for at deltage i en demokratisk, politisk debat vil blive stækket.

Et dokument, der er karakteristisk for denne nyeste udvikling, er Undervisningsministeriets debathæfte »Om grundlæggende kundskaber« (1986), som også dækker undervisningen i kristendomskundskab og religion. Lærerens vidensformidlende opgave afgrænses her over for to ensidigheder: Dels den følelsesmæssige »overrumpling«, dels den gamle indlæring af hukommelsesstof. Det, man tilsigter, er *en personligt tilegnet viden*. Både generelt og i det enkelte fag skal tilegnelsen være menneskelig og personlig. Derfor må man inddrage både socialpædagogiske aspekter såsom udvikling af fælles normer og individualpædagogiske aspekter såsom egne erfaringer og oplevelser, kropssprog og produktiv virksomhed. Set i denne nye sammenhæng er der unægtelig tale om et nyt kundskabsbegreb, der rummer langt mere end en øvelse af intellektet.

Det nye kundskabsbegreb får i debathæftet yderligere en nuance ved den måde, det taler om *faglighed*. Det

er fra begyndelsen klart, at dette udtryk dækker over to ting: Dels den traditionelle faglighed, hvor man fordyber sig i et enkelt fag, dels den i nyere tid fremvoksende tværfaglighed. Denne brede forståelse af »faglighed« knyttes sammen med det grundlæggende sigte: den personlige tilegnelse. Det sker f.eks. på den måde, at man fremhæver, at der »på tværs af al faglighed, både i fagene og på tværs af fagene« opereres med et *menneskeligt* formål, der tilgodeser det, mennesker sanser, fortæller og vil. Undervisningen skal fremme forestillingsevne og eftertanke med henblik på, hvad det er at være menneske. Undervisningen får dermed karakter af opdragelse og i et dybere perspektiv: af *livsoplysning*.

Når undervisningen i sidste instans skal sigte imod at gøre eleverne livsduelige, er dette formål nært beslægtet med den livsoplysning, som gennem mere end halvandet århundrede har været folkehøjskolens fornemste opgave. At tænke dette formål for en voksenundervisning ind i folkeskolens rammer er ikke i sig selv et illegitimt forehavende. Blot må man i så fald respektere den elementære kendsgerning, at folkeskolens elever ikke er små voksne.

## 2. Fortælling

---

Begrebet »fortælling« signalerer dels nogle almene pædagogiske, dels nogle mere specifikt faglige overvejelser. I det følgende skal søgelyset i første omgang rettes mod fortællingens mere almene perspektiver. At man i løbet af 70'erne genopdagede fortællingen er i høj grad inspireret af impulser fra den internationale debat. Det er dog ikke hele forklaringen. Når disse strømninger i den grad slog an herhjemme, skyldes det først og fremmest, at en velkendt, ældre *dansk tradition* dermed påny blev interessant og aktuel. Det drejer sig om den fortælletradition, der går tilbage til Grundtvig og Kold. Det er i sig selv ikke mærkeligt, at man således retter blikket bagud. Dels rører der sig i tiden en udtalt vilje til at vende tilbage til »de gode

gamle dage«, dels oplever man også i den almene pædagogik, at ældre ideer i vore dage tages op til ny vurdering. Hvorledes man end vurderer dette forhold, er det vigtigt at slå fast, at genopdagelsen af fortællingen ikke blot er udtryk for et nostalgisk ønske om at vende tilbage til den stråtækte landsbyskole, hvor undervisningen i vid udstrækning blev båret af lærerens mundtlige fortælling. Nok så vigtigt er, at man har opdaget, at der også er andre nok så vægtige grunde til at fremdrage fortællingen.

Først skal nævnes den erkendelse, at vi *lærer sproget gennem fortællinger*. Ord er ikke blot benævnelser eller etiketter. De er levende og kan måske bedst sammenlignes med de legoklodser, som den ene dag er et rumskib, den næste dag en bondegård. Ordene lærer vi at kende i en sammenhæng, ikke blot derved at nogen peger på tingene og siger deres navn. Verden, tingene, omgivelserne bliver til gennem fortællinger. I familiesammenhængen spiller fortællingen derfor en afgørende rolle. Vi fortæller for hinanden, om hinanden og til hinanden. Det samme sker i børnehaven, hos dagplejemoderen og i skolen. Overalt gælder det, at vores verden bliver til gennem sproget, som vi lærer ved hjælp af fortællinger.

Dernæst er fortællingen vigtig i barnets bestræbelser for at finde sin *identitet*, med andre ord finde ud af: »Hvem er jeg?« Når børn så gerne vil høre fortællinger fra »den gang, de var små«, er det sjældent for at indhente konkrete oplysninger om fortiden. Det for barnet væsentlige er, at det lærer sig selv at kende ved at høre om sin egen barndomstid og ved at høre om forældrenes liv og færd i endnu fjernere tider.

Barnets identitetsudvikling rummer imidlertid også et bredere og dybere perspektiv. Ethvert menneskeliv udfolder sig i forhold til andre mennesker. Fortællingen bliver derfor *holdningskabende*. Gennem mødet med fortællingernes hovedskikkelser tilegner barnet sig modeller for god eller ond adfærd. – Fortællingen er endvidere bærer af *livstydning og livsvisdom*. Gennem fortællingen konfronteres barnet med nogle grundlæggende vilkår for alt menneskeliv overhove-



## Billedet fjernet på grund af ophavsret

Hvem er jeg? Undervisningen kan være med til at skabe større selvforståelse.

det. Det bliver bekendt med, at menneskers liv udfolder sig i en række spændingsfelter mellem modsætninger som f.eks. liv og død, frihed og bundethed, lidelse og lykke, skyld og tilgivelse. Fortællingen bidrager således til at gøre børnene »kloge« på livet.

Fremdeles er fortællingen en *demokratisk arbejdsform*. Fortællingen har noget at tilbyde enhver elev uanset dennes intellektuelle niveau eller sociale baggrund. Ikke desto mindre er fortællingen blevet negativt karakteriseret som en udemokratisk, autoritær arbejdsform. Som begrundelse anføres, at i fortællingen er det alene læreren, der er aktiv, mens eleverne er passive lyttere. – Denne kritik ville være berettiget, dersom det forløb, hvori fortællingen indgår, var afsluttet, når læreren holdt op med at sige noget. I virkeligheden er dette kun sjældent tilfældet. Tværtimod. Fortællingen vækker associationer og rejser spørgsmål og indvendinger. Fortællingen er derfor ret beset en *opfordring til samtale*. Netop derved bliver fortællin-



gen en arbejdsform, der er demokratisk i en grad, som man sjældent gør sig klart. – Endelig er fortællingen en øvelse i at bruge ytringsfriheden aktivt og konstruktivt. En demokratisk proces forudsætter ikke blot, at mennesker taler, når de har noget på hjerte. Den forudsætter også, at man lærer at *lytte opmærksomt* til det, der bliver sagt. Netop i en tid, hvor megen akademisk og politisk debat foregår på den måde, at alle taler, men ingen lytter, er dette perspektiv i fortællingen som arbejdsform særdeles vigtigt. Overvejelser som de her fremdragne er almene i den forstand, at de er aktuelle i flere af folkeskolens fag, især i dansk og historie. Om end i mere begrænset omfang kan de tillige være aktuelle i sprogfagene og i samtidsorientering. I kristendomsundervisningen har fortællingen imidlertid en særlig stor betydning.

### 3. Fortællinger fra Bibelen

---

#### **Fortællingens særlige betydning i kristendomsundervisningen**

I det følgende skal opmærksomheden rettes mod de faglige overvejelser, som det i fagformålet anvendte udtryk »Fortællinger fra Bibelen« giver anledning til. Fortællingen har særlig betydning i kristendomsundervisningen, fordi den er centralt begrundet i undervisningens stof, bibelens og religionernes fortællinger. På disse særlige områder kan lærerens metodefrihed derfor ikke medføre, at man ser bort fra fortællingen. Læreren er naturligvis frit stillet til *også* at vælge andre egnede arbejdsformer. Men der ville opstå et ejendommeligt misforhold mellem sag og metode, hvis ikke fortællingen kom til at spille en særlig rolle i kristendomsundervisningen.

De bibelske fortællinger kan være ret forskellige med hensyn til stil og indhold. Alligevel viser der sig en vis enhed, eller rettere: visse sammenfattende bestræbelser, i mangfoldigheden. Dette hænger sammen med, at de bibelske skrifter, sådan som de foreligger, er redigeret efter visse overordnede synspunkter.

For *Gamle Testamente*s vedkommende har f.eks. udvælgelsestanken i så henseende spillet en meget væsentlig rolle. Fortællingerne om patriarkerne Abraham, Isak og Jakob og deres vandring frem til det forjættede land er ikke alene blevet fortalt som gode og spændende historier. Fortællerne har samtidigt villet udtrykke det, deres tro bygger på: at patriarkerne og deres efterkommere er udvalgt af Gud og er genstand for hans særlige omsorg. Den dramatiske fortælling om udfrielsen fra Egypten illustrerer den samme tanke. Og når dertil føjes fortællingen om folkets underfulde befrielse fra fangenskab i Babylon, er også denne begivenhed blevet fortalt og genfortalt som bevis på Guds udvælgelse af Israels folk. De gammeltestamentlige fortællinger har yderligere tjent folket til trøst og opmuntring i kriseperioder. De har haft en bagudrettet funktion, idet de har forklaret folkets tilblivelse. Og de har haft et fremtidsperspektiv, idet de indebar et løfte om, at Gud Herren også i fremtiden ville lade folket bestå. Nogle af disse forventninger samlede sig efterhånden om en fremtidig frelserskikkelse, »Messias«, »han som kommer«.

Skal man forstå Det gamle Testamente »indefra«, er det vigtigt, at man ikke blot kender fortællingerne, men også at man er opmærksom på de bredere tanke-sammenhænge, de større, meningsgivende helheder, som der er givet eksempler på. Arbejdet med Gamle Testamente i skolens kristendomsundervisning drejer sig imidlertid ikke alene om at forstå de centrale anliggender, man kan få øje på. Man må tillige være opmærksom på nogle mere *almene værdier* og perspektiver, som dette arbejde indebærer. Først skal nævnes de gammeltestamentlige fortællingers *litterære kvaliteter*. Der er her tale om fortællekunst på meget højt niveau. Der er endvidere tale om selvkritiske fortællinger, der såvist ikke lægger skjul på folkets fejl og frafald. – Dernæst skal fremhæves, at Gamle Testamente er *helligskrift for jødedommen*, en nulevende verdensreligion, som kristendommen har haft et ganske specielt forhold til op gennem tiderne, undertiden spændingsfyldt, undertiden positivt dialogisk. – Endvidere

må fremhæves, at kendskab til Gamle Testamente er en nødvendig *forudsætning for arbejdet med Ny Testamente*. Jesus delte udvælgelsestanken med sit folk, men vendte sig i ord og handling mod den eksklusivitet, denne tanke havde fået på hans tid. Det er i det hele taget vigtigt, at eleverne er bekendt med forholdet mellem brud og sammenhæng i kristendommens forhold til Gamle Testamente.

## Ny testamente



Matthæus



Markus



Lucas



Johannes

Også *Ny Testamente* består af en række oprindeligt selvstændige fortællinger, der ud fra visse overordnede synspunkter siden er redigeret sammen til mere omfattende helheder. Mest iøjnefaldende er *evangelierne*, der fremtræder som skildringer af Jesu liv. Til forståelse af disse fortællinger er det vigtigt, at eleverne bliver klar over, at evangelierne handler om en historisk person, der levede og døde på et bestemt sted og inden for en bestemt tidsramme på ca. 30 år.

Evangelierne er derfor hverken mytologi, der handler om en over-verdslig guddom, der kun i det ydre fremtræder som et menneske, eller digtning, der handler om en tænkt person, der aldrig har levet. I evangelierne er det et hovedpunkt, at Jesus var menneske fuldt og helt, og at denne såre menneskelige Jesus *samtidig* er Gud. At Gud skulle leve, lide og dø som et menneske er filosofisk set en absurd tanke. Set ud fra andre religioners synspunkt er det en forargelig påstand, ja ganske enkelt gudsbespottelse. I evangelierne er det imidlertid fra først til sidst netop denne påstand, der er det centrale, og som det gælder om at forholde sig til.

## Brud og sammenhæng

For evangeliernes Jesus-fortælling er det endvidere karakteristisk, at den omtolker og derefter inkorporerer væsentlige momenter fra Gamle Testamente. Evangelierne fremhæver – om end i forskellig grad –, at Jesus var den af jøderne forventede fremtidige frelser, Messias. Man bruger så at sige Gamle Testamente til at bevise kristendommens sandhed. I tilknytning til beskrivelsen af nogle af hændelserne i Jesu liv har man

derfor indføjet en oplysning om, at »dette skete, for at det skulle gå i opfyldelse, hvad der er skrevet hos profeten ...«. Allerede hermed antydes det særlige forhold mellem Gamle og Ny Testamente, der bedst kan karakteriseres med ordene *brud og sammenhæng*. I Jesu forkyndelse foreligger et tilbundsgående opgør med jødedommens lovreligion, ifølge hvilken det centrale i Gudsforholdet var overholdelsen af Moseloven og de deraf afledte detaljerede forskrifter og leveregler. Det centrale i Jesu evangelium er budskabet om Guds ubetingede tilgivelse af syndere. Det er herefter ikke længere lovoverholdelsen, det kommer an på, men at mennesker lever i taknemmelighed over tilgivelsens gave. Derfor kan Jesus sammenfatte alle lovens flere hundrede forskrifter i det dobbelte kærlighedsbud: Kravet om kærlighed til Gud og næsten. På den måde foretager Jesus en gennemgribende omformulering af den jødiske tradition, uden at forbindelsen bagud til Gamle Testamente totalt afbrydes. Dette forhold mellem brud og sammenhæng genfindes i kristendommens senere historie. Samtidig med, at man fastholder det nye og revolutionerende budskab i Jesu forkyndelse, har man *i kristendommen* indoptaget nogle grundlæggende tanker og centrale tekstsammenhænge fra Gamle Testamente. F.eks. kan man i Ny Testamente møde den opfattelse, at de kristne repræsenterer et nyt udvalgt folk. Også her er man vidne til en sammenføjning af ældre fortællinger i en ny og mere omfattende fortælling. I kirkens gudstjeneste inkorporerede man tekster fra Gamle Testamentes profeter og salmer. I kristendomsundervisningen inddrog man de ti bud. Og i den kristne kirkes trosbekendelse indbyggedes både skabelsestanken og tanken om en frelser. Alt dette blev nytolket og indgik derefter i en ny tro, hvor Jesu evangelium blev det centrale orienteringspunkt.

De øvrige dele af Ny Testamente indeholder bl.a. fortællingerne om kristendommens udbredelse i landene omkring Middelhavet. *Paulus' breve* har betydning, fordi de giver indblik i livet i de tidlige kristne menigheder, og fordi apostelen har leveret en ny, tilbundsgå-

ende gennemtænkning af, hvad kristendom er. Set i et endnu videre og aktuelt perspektiv påkalder denne fortælling om kristendommens udbredelse sig interesse. Den giver indblik i, hvad der sker, når kristendommen omplantes fra én kulturel sammenhæng til en anden. De opgaver og problemer, der opstod dengang, da kristendommen overflyttedes fra Asien til Europa, har flere nutidige paralleller. Også for de nye kirker i Den tredje Verden er det nødvendigt ud fra deres særlige forudsætninger at gennemtænke, hvad kristendom er.

Pinse. Helligåndens udgydelse. Maria sidder i midten omgivet af apostlene. Fra duens næb udgår stråler, der slår op i flammer på de forsamledes isser. Kalkmaleri fra Tirsted Kirke, Lolland.

Ganske som det var tilfældet med hensyn til Gamle

Testamente, er det med hensyn til Ny Testamente af betydning, at man i undervisningen er opmærksom på nogle *almene værdier* og perspektiver. Disse kan være af kulturhistorisk, kirkehistorisk og almenmenneskelig art.



**Billedet fjernet på grund af ophavsret**

Kendskab til Ny Testamente har for det første betydning med henblik på at forstå, at *billedkunst, litteratur og poesi* meget ofte er direkte eller indirekte inspireret af disse fortællinger. Dernæst kan et indblik i disse teksters indholdsmæssige forskellighed bidrage til forståelse af, at *kristendommen* i tidens løb er blevet så *mangeartet*, som tilfældet er. Det havde unægtelig været mærkeligt, om der på det givne grundlag var fremkommet en kristen kirke, der i alle henseender var en entydig størrelse.

Set i et almenmenneskeligt perspektiv har fortællingerne om Jesu liv, død og opstandelse at gøre med tilværelsens grundproblemer. Op gennem århundrederne har disse fortællinger frembudt en mulighed for at se en *mening* i det, der ellers måtte være meningsløst. – Hvad specielt angår de *etiske* værdier, er det vigtigt, at evangeliernes Jesus-fortællinger ikke tolkes sentimentalt-moralistisk. I tidens løb har Jesus alt for ofte været fremstillet som den artige og kloge lille dreng eller som den store læge. Ved nøjere beskæftigelse med Jesus-fortællingerne fremstår et andet og mere provokerende billede. Man er blevet opmærksom på, at det, Jesus sagde og gjorde, repræsenterer en dybtgående kritik af alment anerkendte normer. At Jesus omgikkes samfundets udskudte, og oven i købet fremhævede dem på bekostning af de velbjevede, har til alle tider frembudt en udfordring til almindelig borgerlig moral. Noget tilsvarende gælder Jesu ord om, at man skal elske sine fjender. Det var svære ord at leve med i imperialismens og verdenskrigenes tidsalder! Om vor egen tid gælder, at den selvcentrerede tankegang, ifølge hvilken jegets selvudfoldelse er det højeste gode, radikalt udfordres af Jesu ord om, at den, der vil bjerge sit liv, skal miste det.

Det viser sig således, at arbejdet med »Fortællinger fra Bibelen« frembyder en bred vifte af pædagogiske muligheder.

## 4. Kristendommens historie

---

### **Kristendommens og/eller kirkens historie?**

Kristendommens historie er ikke uden videre det samme som kirkens historie. Ved »kristendom« forstår vi nogle grundlæggende tanker, der er formuleret i tros-lære og etik, og som er realiseret i kristen holdning og adfærd. Med ordet »kirke« føres tanken først og fremmest hen på en bestemt institution og dermed i retning af organisation, struktur, økonomi og politik. Denne principielle sondring mellem kristendom og kirke bør imidlertid ikke trækkes for hårdt op, f.eks. i en son-dring mellem indre og ydre, mellem indhold og form. Tanker og ideer får ofte konkrete, praktiske udtryk af f.eks. organisatorisk art. Og de såkaldt »ydre« ordnin-ger vil altid formidle et bestemt tankeindhold. Netop derfor kommer kirkens historie til at spille en væsentlig rolle i en beskrivelse af kristendommens historie. Kirken og dens historie udgør bindeleddet mellem på den ene side vor tid og på den anden side tiden om-kring kristendommens tilblivelse. Denne historiske forbindelseslinie er imidlertid ikke et tomt rør, hvor-igennem informationer tilflyder os. Tværtimod kan denne historie snarere sammenlignes med en serie af filtre, hvorigennem vi ser tilbage på den fjerne fortid. Filtrene har på mange måder præget vor opfattelse. Det er vanskeligt, nogle vil sige umuligt, at se bort fra disse filtre og danne sig et indtryk af de bibelske skrifer, uden at man på den ene eller anden måde er under indflydelse af den mellemliggende tradition. For vort vedkommende gælder f.eks., at vi ikke kan komme udenom, at vi står i en luthersk tradition. Vor opfat-telse af, hvad der i Bibelen er væsentligt og uvæsentligt, er naturligt præget heraf.

De hermed skitserede vilkår for vor forståelse af Bi-belen gør det nødvendigt, at vi bevidst arbejder med den historiske tradition. Er vi først klar over vore egne forudsætninger, bliver det lettere for os at bearbejde vore erkendelser kritisk. Endvidere bliver vi klar over, at folk, der har andre forudsætninger end vi, kan komme til resultater, der ikke stemmer overens med vore.

## Overblik og nuancer

Kirkehistorie har imidlertid aldrig været – og bliver næppe – et særlig stort arbejdsområde i kristendomsundervisningen. Så meget desto vigtigere er det, at man samler sig om det væsentlige. For de elever, der skal arbejde med området, bliver den første opgave at danne sig *et overblik*. Det sker nemmest derved, at de gør sig bekendt med *de store epoker* i Europas kulturhistorie: Oldtid, middelalder, renæssance og reformation – og nyere tid. For Danmarks vedkommende begynder kristendommens historie i middelalderen og følger i øvrigt i store træk faserne i den europæiske udvikling. Den anførte, velkendte inddeling er naturligvis kun en af flere mulige. Med lige så stor ret kunne man under hensyntagen til kristendommens geografiske udbredelse inddele denne historie i tre store afsnit: Kristendommen som middelhavsområdets religion (oldtid og tidlige middelalder), kristendommen som europæisk religion (resten af middelalderen og reformationen) og kristendommen som verdensreligion (nyere tid).

Den næste opgave bliver at indføre en række *nuancer* i det således skabte overblik. Opgaven bliver, i så høj grad, som tiden tillader, at eleverne får et nogenlunde sikkert greb om, hvad der er karakteristisk for de forskellige epoker. En sådan karakteristik indebærer imidlertid en række vurderinger, der kan falde meget forskelligt ud. For nogle fremstår middelalderen som en strålende forening af kirke og kultur. Andre vil vurdere perioden overvejende negativt, som en tid præget af overtro og undertrykkelse. Hvis man gør sig klart, at opgaven består i at nuancere, er det imidlertid vigtigt, at en bestemt vurdering ikke står alene, men at den i al åbenhed drøftes på linie med andre.

## Kætlere, kirkens »outsidere«

Til nuanceringen hører endvidere, at man er opmærksom på, at en periodes fremherskende, »officielle«, trosopfattelse er én ting. Virkeligheden er noget andet og mere broget. Også *kætterne*, kirkens »outsidere«, må med ind i billedet. Kætterne er vigtige, fordi det ikke så sjældent har været netop dem og deres uorto-



# En tidstavle

	Ude i verden	I Norden	
Kr. fødsel	Jesus dør, ca. 30. Forfølgelser u. Nero ca. 64. Evangelierne nedskrives ca. 70-110		
100			
200	Forfølgelser under Decius 250 Forfølgelser under Diokletian, 303.		OLDTID
300	Kristendom eneste tilladte religion i Rom 381. Romerriket deles 395. Vestromerske rige går under 476		
400			
500			
600	Islam opstår 622		
700			
800	Karl d. Store bliver kejser 800.	Ansgar bygger kirke i Birka, den første kirke i Norden ca. 830. Ansgar dør 865.	VIKINGETID
900		Harald Blaatand døbes ca. 960	
1000	Brud mellem øst og vestromersk kirke 1054.		
1100	Korstogstid 1095-1270	Den store kirkebygningstid	MIDDELALDER
1200			
1300	Den sorte død hærger 1348-1450		
1400	Bogtrykkerkunsten opfindes 1440		
1500	Luther udsender de 95 teser. Modreformationen 1545-1563	Reformationen i Danmark 1536	RENÆSSANCE
1600			
1700		Hans Egede sejler til Grønland 1721. Konfirmationen indføres 1736	NYERE TID
1800	Napoleonskrigene 1807-14	Danmark får grundloven 1849. Grundtvig dør 1872	
1900	1. verdenskrig 1914-18 2. verdenskrig 1939-45		NYESTE TID
2000			NUTID

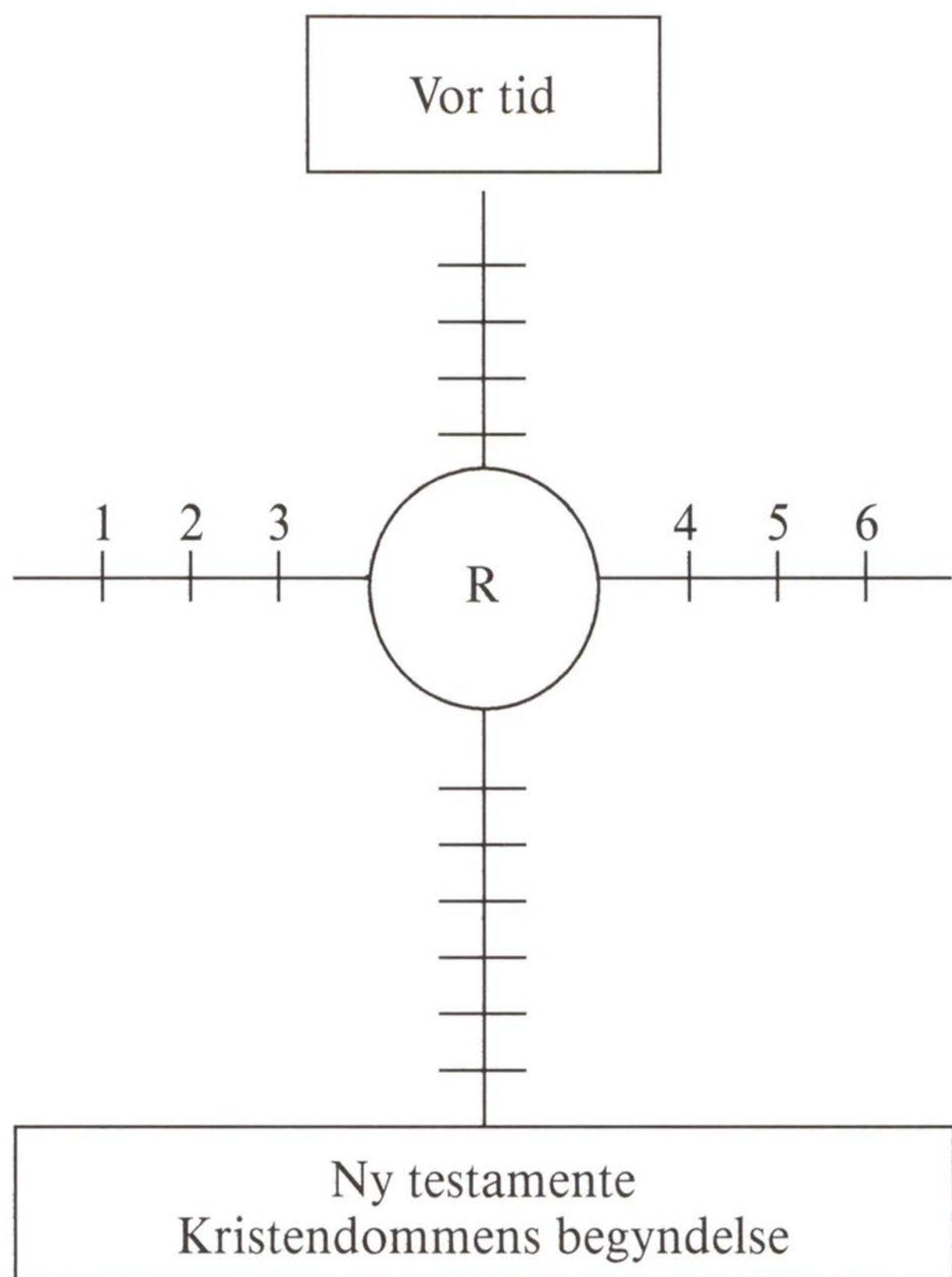
dokse meninger, der skabte røre i kirken og dermed førte udviklingen videre. Luther blev som kætter udstødt af den katolske kirke. I vore dage vil få nægte, at hans indsats betød en vigtig ny begyndelse. – Et andet eksempel kan hentes fra nyere dansk kirkehistorie. I forrige århundrede så kirkens folk med megen mistro på de såkaldte »gudelige vækkelsesbevægelser«. Det var små kredse af fromme, der uafhængigt af den etablerede statskirke fordybede sig i Bibelen og salmebogen og dermed fandt frem til en ny og for dem tilfredsstillende tydning af kristendommen. I tidens løb tilførte disse bevægelser den danske kirke en ny og tiltrængt dynamik.

## **Kristendomshistorie og almindelig historie**

Hvad angår valg af fremgangsmåde, melder sig først spørgsmålet om, i hvilket omfang undervisning i *den almindelige historie* dækker det, eleverne bør vide om kristendommens historie. I en vis udstrækning er dette tilfældet. Imidlertid må det pointeres, at skal man forstå, hvad kristendom er, må tillige et kristendomsfagligt perspektiv ind i billedet. I den følgende, forenkledede model er de vigtigste forståelses-muligheder sammenholdt. Som konkret eksempel er valgt reformationen (R).

## **»Det evangelisk-lutherske«**

Som det fremgår af modellen, vil en alsidig forståelse af reformationen indebære, at man forstår reformationen i dens sammenhæng med de forhold og strømninger i samtiden, der normalt bliver belyst i den almindelige historie. Endvidere kan det have sin betydning for forståelsen, at man kaster et blik på reformationens langtidsvirkninger. Sidst, men ikke mindst, vil forståelsen indebære, at man inddrager reformationens forhold til den kirkelige tradition. Til forståelse af Luther og hans anliggende er det uomgængelig nødvendigt, at man arbejder med hans nytolkning af evangeliet. Det er denne nytolkning, man med et sammenfattende udtryk kalder *»det evangelisk-lutherske«*. Også på dette punkt er en specifik kristendomsfaglig emnebehandling påkrævet.



Den lodrette linie er en tidslinie, der betegner kristendommens kronologiske udvikling fra Ny Testamente til vor tid. – Den vandrette linie betegner reformationens samtid og umiddelbare fortid. Tallene betegner en række samtidige faktorer, der fik indflydelse på reformationen. Af politiske faktorer kan nævnes Tysklands opsplitning i en række selvstændige fyrstendømmer samt forholdet til det tysk-romerske kejserdømme. – Af sociale forhold kan nævnes den undertrykte bondestands forarmelse og deraf følgende revolutionære krav om frihed og retfærdighed. – Af filosofiske strømninger bør nævnes dels mystikken, dels datidens ansatser til en erfaringsorienteret filosofi (den såkaldte »nominalisme«). – Af vigtige almenkulturelle faktorer kan nævnes dels det humanistiske dannelsesprogram, dels bogtrykkunstens opfindelse.

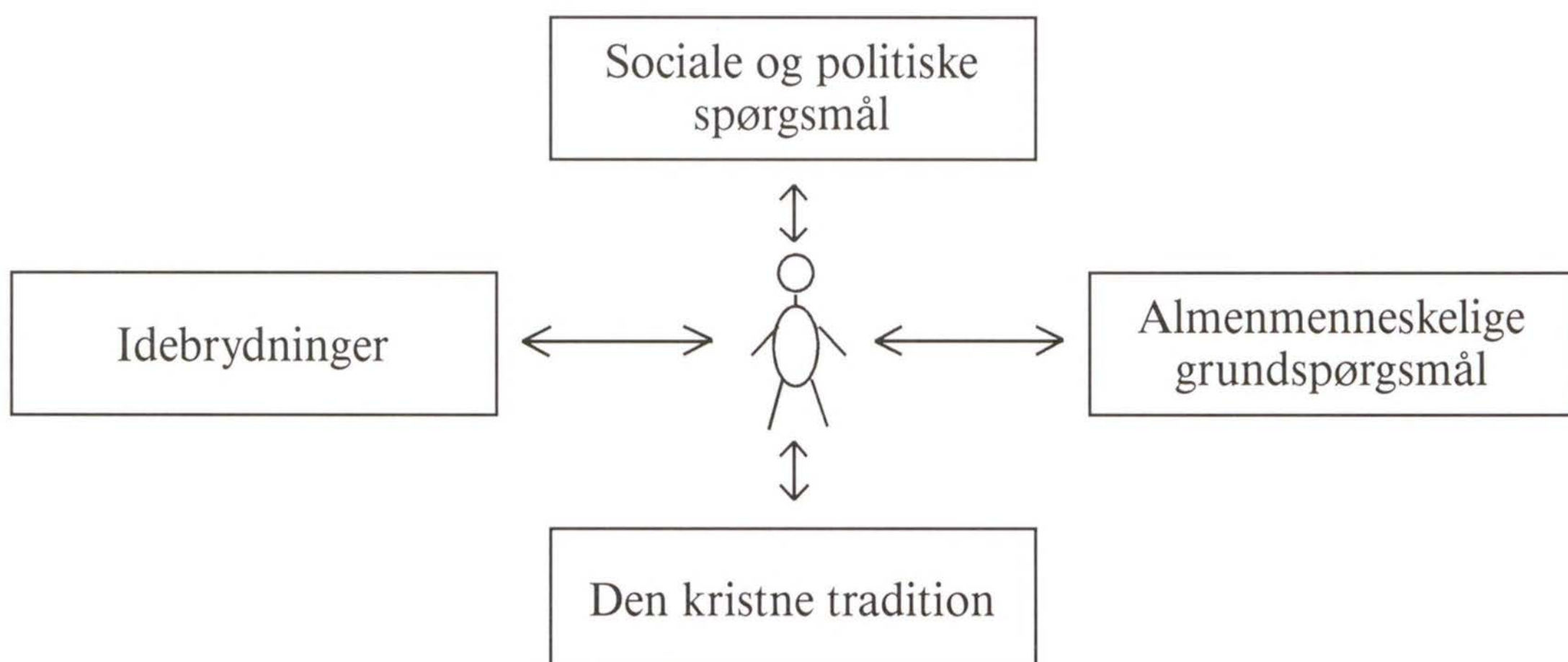
På Luthers tid var den tanke fremherskende, at mennesket ikke blot skulle tro, men tillige yde visse fortjenstfulde gerninger. Luther erkendte, at ethvert forsøg på at nå frelsen ad denne vej måtte føre det ærlige menneske til den indsigt, at selvoptagethed og selvhævdelse

se klæbde ved enhver nok så fortjenstfuld gerning. Taget alvorligt måtte kravet således føre mennesket dybere ned i skyld og fortvivlelse. Under intense studier i Ny Testamente kom Luther imidlertid til den befriende erkendelse, at mennesket frelses ved *troen alene*. Ved i troen – forstået som tillid – at tage imod den tilgivelse, der ganske ufortjent meddeles synderen, retfærdiggøres eller frelses mennesket og vinder derved ny frimodighed til at varetage dagliglivets opgaver: »Hvor syndernes forladelse er, dér er liv og salighed«. Denne sentens fra Den lille Katekismus kan i sin nøje forbindelse med opdagelsen af frelsen ved troen alene stå som et samlende udtryk for det centrale i det reformatoriske nybrud. Omkring dette centrum grupperer sig en række andre tanker. Det drejer sig om begreberne lov-evangelium, tro-gerninger, skriften alene, det almindelige præstedømme og livet i kald og stand. Luther var af den overbevisning, at mennesket møder Guds ord både som *lov* og som *evangelium*. Lovens opgave er at afsløre menneskets afmagt over for Guds krav. Evangeliet, derimod, skænker frelsen. Luthers tanker om *tro og gerninger* står således i nøje forbindelse med hans forestilling om forholdet mellem lov og evangelium og med tænsen om frelsen ved tro alene. Med sit berømte slagord »*Skriften alene*« peger Luther på kravet om, at alt, hvad der giver sig ud for at være kristendom, må kunne godtgøre sin berettigelse ud fra bibelens ord. Der går en linie fra dette synspunkt til Luthers tanker om »*det almindelige præstedømme*«. Med dette udtryk vil Luther for det første sige, at enhver kristen har ret til at udlægge skriften og forkynde dens budskab. At man normalt vælger nogle få uddannede til at varetage denne funktion er en rent praktisk foranstaltning. Dernæst vil han pointere, at menneskers ganske almindelige arbejde i *kald og stand* er en lige så betydningsfuld tjeneste for Gud som det at være præst. Over- og underordningsforholdet mellem præster og lægfolk er med andre ord erstattet af alle troendes ligeværd. Det er disse erkendelser – alle centreret omkring retfærdiggørelsen ved tro alene -, som tilsammen udgør »det evangelisk-lutherske«.

## Livsbilleder

Hvad angår valg af fremgangsmåde i undervisningen om kristendommens historie skal dernæst nævnes, at man i vore dage har set nogle nye muligheder i at centrere undervisningen om personer. Udtrykket *livsbilleder* er blevet brugt som betegnelse for denne fremgangsmåde.

Den pædagogiske fordel ved at fokusere på personer er den ret indlysende, at børn har lettere ved at interessere sig for levende mennesker end for ideer. Faren er naturligvis, at undervisningen ender i en glansbilledagtig personlighedsdyrkelse, som hverken lærere eller elever kan holde ud i længden. En farbar vej til at undgå denne faldgrube er, at interessen samles – ikke om de pågældende individers personlige kvaliteter – men om *det, de forholder sig til*. De pågældende kan f.eks. forholde sig til a) samtidens aktuelle udfordringer af social og politisk art, b) samtidens idebrydninger, c) de almenmenneskelige grundspørgsmål om livets mening og mål, og endelig d) den kristne tradition.



Ved denne fremgangsmåde tager man altså af pædagogiske grunde udgangspunkt i personer. Men undervisningen drejes derpå hurtigt hen i en mere perspektivrig beskæftigelse.

Hvorledes man end griber den kristendomshistoriske undervisning an, skal også den tjene til, at eleverne bedre forstår sig selv og den kultur, de tilhører.

## 5. Kristendommen i nutidens brydninger

---

Det blev indledningsvis nævnt, at kristendommen til alle tider altså også i nutiden udfolder sig i en vekselvirkning med sin samtid. I det følgende skal kristendommens aktuelle dialog med den ikke-kristne verden nærmere uddybes.

### Sekulariseringen

Ordet *sekularisering* er vel nok det begreb, der hyppigst fremdrages, når man skal beskrive de problemer, som kristendommen og i øvrigt også andre religioner i vore dage er konfronteret med. Set i et historisk perspektiv betyder dette udtryk, når det anvendes til at sige noget om kristendommens situation, at væsentlige samfundsfunktioner og kulturområder er blevet frigjort fra kirkens magt og indflydelse. Det er en proces, der har stået på i flere århundreder. Som følge af reformationens indførelse i Danmark fra 1530'erne og fremefter blev kirkens jordbesiddelser i vid udstrækning »sekulariseret«, idet de blev overtaget af de verdslige, statslige myndigheder. Det er indlysende, at kirken derved mistede et vigtigt økonomisk grundlag for at øve indflydelse i samfundet. Omtrent samtidig blev den sociale forsorg og hospitalsvæsenet, der i middelalderen næsten udelukkende var blevet varetaget af kirken, overtaget af verdslige instanser.

Men langt fra alle samfunds- og kulturområder blev sekulariseret som følge af reformationen. F.eks. blev den offentlige skole helt op i vort århundrede betegnet som »kirkens datter«. Skolen opfattedes med andre ord som et område, hvor kirkens indflydelse var både ønskelig og legitim. Først med den nuværende folkeskolelov af 1975 er folkeskolen blevet sekulariseret. Det fremgår af lovens formålsparagraf, hvor en binding til kirkens bekendelse ikke længere forekommer. – Den nyeste fase i sekulariseringsprocessen er debatten om ægteskabslovgivningen, et område, hvor kirken traditionelt har haft indflydelse.

Det er således en kendsgerning, at store og væsentlige samfundsfunktioner i tidens løb er blevet sekulariseret. Samtidig er udviklingen symptom på en langt mere dybtgående ændring, der vedrører *menneskers livs-*

*forståelse.* Når mennesker skulle fundere over tilværelsens mening, livets hvorfra og hvortil, var langt op i tiden en bibelsk-kristelig forståelsesramme den selvfølgelige forudsætning. Det stod fast som noget givet, at menneskers livshorisont afgrænsedes bagud af skabelsen og Kristusbegivenhederne. Til modsat side var grænsen Guds endelige dom over levende og døde ved verdens ende. Imellem disse to orienteringspunkter udfoldede det enkelte menneskes liv sig mellem vugge og grav. Og over den enkeltes og folkenes liv vågede forsynets øje. Sekulariseringen betyder dybest set, at denne på forhånd givne forståelsesramme nu ikke uden videre er til stede i moderne menneskers bevidsthed. Dette betyder imidlertid ikke, at en ny overordnet forståelsesramme har afløst den ældre. I stedet for den tidligere fælles opfattelse har man nu enten ingen eller flere vekslende opfattelser. Derfor er meningsløshed og mangel på sammenhæng blevet begreber, der hyppigt anvendes til at karakterisere den nye situation. Sekulariseringen således forstået er ikke så nyt et fænomen, som mange tror. Den tog sin markante begyndelse i sidste halvdel af 1700-tallet. Imidlertid kan man sige, at i vort århundrede og især i tiden efter anden verdenskrig er sekulariseringen i denne dybtgående og omfattende forstand blevet fremherskende.

Den her beskrevne udvikling må naturligvis få konsekvenser for undervisningen i kristendomskundskab. Først og fremmest angives der med sekulariseringen et vilkår, som det er uomgængeligt at tage i betragtning. Også for folkeskolens elever gælder det, at kristendommen ikke uden videre er en given forståelsesramme. Sekulariseringen har sat sine spor, og i undervisningen må man nødvendigvis møde eleverne dér, hvor de står. Disse overvejelser får konsekvenser for tilrettelæggelse og stofvalg.

Hvad angår stofvalget, kan kristendommens møde med sekulariseringen være et af de emner, der inddrages i undervisningen på de ældre klassetrin. I det følgende skal derfor skitseres, hvorledes man fra kirkens side har mødt sekulariseringens udfordring.

Især to standpunkter er kommet frem i debatten. Det



## Billedet fjernet på grund af ophavsret

Undervisningen må møde eleverne dér, hvor de står.

ene standpunkt kan karakteriseres på den måde, at man med næb og kløer *bekæmpede sekulariseringen* med henblik på at få genetableret kirkens magt og myndighed. En variant af denne opfattelse, som man også i vore dage kan møde, er, at man bestræber sig på ad politisk vej at gennemføre eller opretholde ordninger, man opfatter som kristelige. – Det andet standpunkt er inspireret af de lutherske reformatorers tale om *livet i kald og stand*. Fordi evangeliet har befriet mennesket fra at bekymre sig for sin sjæls frelse, er mennesket sat fri til at tjene sin næste i varetagelsen af de ganske almindelige, dagligdags opgaver i hjemmet, på arbejdspladsen og i samfundet. I afgørelsen af, hvorledes disse opgaver skal løses, er den kristne ligesom alle andre henvist til sund fornuft og medmenneskelighed. Opgaverne løses med andre ord på et rent verdsligt grundlag. Evangeliet udstyrer ikke den enkelte med en særlig, højere indsigt, som »denne verdens børn« i så fald ikke har. – En nyere variant af denne opfattelse er det grundtvigske valgprog »Menneske først – og kristen så!« Inden for den grundtvigske tra-



dition er det for et kristent menneske en lige så legitim opgave at oprette højskoler og andelsmejerier, som det er at oprette fri- og valgmenigheder. – Fra vort århundrede kan nævnes den såkaldte »revolutionsteologi«. Motiveret af deres personlige kristne tro går denne teologis tilhængere ind i et samarbejde med marxister i kampen mod undertrykkelse og uretfærdighed. I begge de nævnte tilfælde er hensigten ikke at genkristne eller kirkeliggøre verden, men ganske enkelt at påtage sig en forpligtelse, sådan som den nu engang ser ud på sekulariseringens vilkår.

### **Mødet med de ikke-kristne religioner**

En anden sammenhæng, hvor sekulariseringsspørgsmålet dukker op, er *mødet med de ikke-kristne religioner*. Som ovenfor nævnt, står både kristendommen og de ikke-kristne religioner over for sekulariseringens udfordring.

Tidligere var »fremmede religioner« noget man læste om i rejsebeskrivelser. Hvem husker ikke Jules Vernes skildring af, hvorledes den tapre Phileas Fogg i Indien reddede en underskøn enke fra at blive brændt på bålet? Eventuelt kunne man tillige høre om disse religioner i historie og geografi, eller for den sags skyld også i kristendomsundervisningen, når missionshistoriske emner blev taget op. Tilbage blev dog det indtryk, at der her var tale om eksotiske emner i egentligste forstand, dvs. noget ganske kuriøst, men noget, der egentlig ikke vedkom os.

I vore dage er situationen blevet en anden. Rejseglade unge færdes hjemmefrem i Den Nære Orient og på Himalayas skrånninger. Og nok så vigtigt: Repræsentanter for de ikke-kristne religioner har i efterkrigstiden i stort tal slået sig ned i Vesteuropa. I Danmark er islam nu det største trossamfund uden for folkekirken. Indvandrerne børn er elever i den danske folkeskole. Her lægger man mærke til dem på grund af deres særlige klædedragt, deres spisevaner og deres afvigende holdning til meget af det, vi anser for helt selvfølgeligt. – På mange forskellige måder er nutidens elever således blevet stærkt motiveret til at interessere sig positivt for de fremmedes religion og kultur.



## Billedet fjernet på grund af ophavsret

Kristendommens møde med de ikke-kristne religioner er en del af hverdagen for mange elever.

Denne udvikling rejser nye problemer og opgaver for kristendomsundervisningen. I arbejdet med kristendommens situation i nutiden kan man ikke lade som om, de fremmede ikke er til eller lade som om de kun findes i fjerne egne. Spørgsmålet om kristendommens forhold til de ikke-kristne religioner vil før eller siden dukke op. Til at begynde med kan man måske nøjes med at konstatere, at de fremmede altså tror sådan og sådan, og vi i det kristne Vesteuropa tror det og det. I længden vil dog denne form for registrering af åndeligt inventar være utilfredsstillende især for de mere tænksomme. Spørgsmålet bliver, hvorledes man skal forholde sig til de konstaterede forskelle.

En nem løsning er at betragte forskellene som *noget foreløbigt*, der vil forsvinde af sig selv, efterhånden som de pågældende minoriteter integreres i det danske samfund. Men en sådan proces tager generationer, og spørgsmålene skal besvares her og nu. – En anden løsning er at henvise til den udbredte opfattelse, at »*reli-*

*gion er en privatsag*«, eller »enhver bliver salig i sin tro«. Vanskeligheden ved en sådan løsning er imidlertid, at den vil de fremmede som regel ikke acceptere. For dem er religion netop ikke en privatsag, men en livsopfattelse, der har konsekvenser for samfundet som sådant. For dem, der står i en kristen tradition, kan der yderligere ske det, at de kommer i tanker om Jesu ord: »Jeg er vejen og sandheden og livet. Ingen kommer til faderen uden ved mig.« Den bekvemme tolerance, ifølge hvilken alle anskuelser i grunden er lige gode, fortøner sig hermed som et luftsyn.

En anden løsning er den såkaldte »*fælles nævner-teori*«. Den går ud på, at der bagved og under alle de åbenbare forskelle mellem religionerne ligger nogle almenmenneskelige grundværdier, som er fælles for alle. En nærmere beskæftigelse med disse grundværdier vil imidlertid afsløre, at disse ikke er så fælles, som de umiddelbart synes at være. Begreber som »frihed« og »retfærdighed« vil således blive tolket vidt forskelligt alt efter den kulturelle sammenhæng, de indgår i. Fælles nævner-teorien er derfor en illusion.

En tredje mulighed er at overveje den løsning, man kunne kalde »*samarbejde trods forskellighed*«. Man går her ud fra, at de foreliggende religiøse standpunkter er og indtil videre vil vedblive at være uforenelige i den forstand, at man ikke kan anerkende en fremmed tro som sandheden. Det, det gælder om, siger man, er, at denne forskellighed ikke bliver en barriere, der forhindrer udviklingen af medmenneskelig forståelse og konstruktivt samarbejde. Med andre ord, det må være muligt under inspiration fra de enkeltes trosengagement at arbejde sammen om løsningen af fælles opgaver.

Heller ikke denne sidstnævnte løsning er problemfri. Det springende punkt er holdningen til sekulariseringen. For mange af de ikke-kristne religioner er sekulariseringen den store fjende, som de af al magt bekæmper. De vil derfor foretrække at løse de aktuelle opgaver på en måde, der stemmer overens med deres religiøse overbevisning. Hvad angår kristendommens forhold til de ikke-kristne religioner, er imidlertid »sam-

arbejde trods forskellighed« den indtil videre mest konstruktive løsning, der er fremkommet på kristen grund. Om repræsentanterne for de ikke-kristne religioner med tiden vil acceptere denne tankegang, er stadig et åbent spørgsmål. *Vor* opgave er imidlertid at finde ud af, hvad *vi* kan og vil.

### Mødet med de »andre livsanskuelser

I sammenligning med mødet med de ikke-kristne religioner er *kristendommens møde med de såkaldt »andre livsanskuelser«* et knap så presserende problem. Tilhængerne af disse andre livsanskuelser rejser ved deres tilstedeværelse i folkeskolen ikke særlige problemer. F.eks. giver det sig sædvanligvis ikke udslag i de pågældendes klædedragt og spisevaner, om de er humanister, eksistentialister, marxister eller liberalister. Nok så vigtigt er det imidlertid, at vi her i Danmark har en veletableret tradition for, at en kristen grundholdning kan forenes med en positiv tilslutning til de nævnte ikke-kristne livsanskuelser.

Selv om således den frugtbare vekselvirkning hos os har været regelen og ikke undtagelsen, så har kristendommens forhold til andre livsanskuelser ikke desto mindre været et problem op gennem Europas historie. Allerede Paulus fandt i sin berømte tale på Areopagos i Athen anledning til at tage stilling til den græske filosofi. Og også siden har alternative livsanskuelser gang på gang frembudt en udfordring til kristendommen. Denne udfordring har kirken taget op enten ved massiv undertrykkelse eller ved at indoptage disse anskuelser i sig. Dette sidste gælder især for den humanistiske tradition. Og selv om man ikke kunne acceptere marxismens religionskritik, kunne man dog anerkende bevægelsens sociale engagement. Det talte til noget beslægtet i kristendommens egen tradition. Lige siden urkirkens dage har socialt arbejde været en integreret del af kirkens funktion. Mest akut har problemet været i Sovjetunionen, hvor antireligiøs propaganda lige siden den russiske revolution er blevet støttet af staten. Under anden verdenskrig og igen i anledning af den ortodokse kirkes 1000 års-jubilæum i 1988 er der imidlertid sket visse tilnærmelser mellem stat og kirke.

Hos nogle moderne eksistentialister har deres særlige livsanskuelse medført et brud med den kristne tradition. Andre eksistentialister trives udmærket som medlemmer af kirken.

Når mødet med »andre livsanskuelser« kan og bør tages op i kristendomsundervisningen, er det ikke blot udtryk for en anerkendelse af disse anskuelsers betydning for udviklingen af det europæiske menneskes selvforståelse. Det kan endvidere begrundes med, at disse anskuelser i kraft af det skitserede vekselforhold har haft betydning for en udvikling i forståelse af, hvad kristendom er. Endelig kan man henvise til, at nogle af disse anskuelser i deres aktuelle praksis fremtræder som en ny form for religion. Det gælder f.eks. for den østtyske udgave af marxismen, der har nogle ritualer, der i mangt og meget minder om kirkens. – Hvad angår selve det principielle spørgsmål om forholdet mellem kristendommen og disse livsanskuelser, vil de løsninger, man finder frem til, i øvrigt ligge på linie med de muligheder, der kendes fra sekulariseringsdebatten og fra drøftelsen af kristendommens forhold til de ikke-kristne religioner.

Gruppearbejde  
i 6. klasse.



**Billedet fjernet på grund  
af ophavsret**

## **Kulturmødet. Passiv og aktiv åbenhed**

Set i et videre perspektiv er kristendommens møde med de ikke-kristne religioner og med andre livsanskuelser en del af en mere omfattende problematik, som man har betegnet *kulturmøde*. Denne bredere problematik er ikke af nyere dato. I grænselandet, på Færøerne og på Grønland har man gennem århundreder levet med forskelle i sprog, spisevaner, klædedragt osv. I gode tider har der normalt været tale om en harmonisk sameksistens. I krisetider er forskellene atter kommet frem og har dannet barrierer mellem forskellige grupper i samfundet.

Det må være en del af opgaven i kristendomsundervisningen at gøre det klart, hvilke forpligtelser mødet med det fremmede stiller os overfor. Måske kan det være nyttigt at skelne mellem *passiv åbenhed*, dvs. det at acceptere det, som er anderledes uden at anfægte de pågældendes ret til at være, som de er, og *aktiv åbenhed*, dvs. at være rede til at se værdierne i det, som er fremmedartet og lade det stille spørgsmål til ens egne værdier. Denne skelnen er ikke en graduering, man kan vælge sig ind på, men to sider af samme sag, hvor begge dele hører med.

Lige så nødvendig som denne dobbelte åbenhed er i både gode og mindre gode tider, lige så afgørende er det, at vore nytilkomne indvandrere lærer passiv og aktiv åbenhed over for vor danske af kristendommen prægede kultur. Dette er en opgave, som også kristendomsundervisningen kan bidrage til at løse forudsat naturligvis, at de pågældende elever faktisk deltager i undervisningen.

## **Kristendom og folkelighed**

Endnu et perspektiv skal føjes til. Kulturmødet er ikke blot et problem for os her i Vesteuropa. Det er lige så aktuelt og måske endnu vanskeligere at håndtere dér, hvor kristendommen har slået rod i den tredje verden. For de nye selvstændige kirker under disse fjerne himmelstrøg er situationen den, at de skal fungere i samfund, hvis kultur i bund og grund er præget af de store verdensreligioner. Her bliver spørgsmålet om forholdet mellem *kristendom og folkelighed* et særligt presserende problem. – Ved folkelighed forstås et folks

egenart, således som denne giver sig udtryk i folkets myter, digtning, sprog, musik og samfundsstruktur. For at en udefra kommende kulturbevægelse som kristendommen kan blive en integreret del af et folks bevidsthed, er det nødvendigt, at kristendommen bliver folkelig. Det er med andre ord vigtigt, at der etableres en positiv vekselvirkning mellem det gamle og det nye, ganske ligesom dengang, da kristendommen kom her til Norden. At bygge videre på den forhåndenværende kulturtradition er i denne situation en nærliggende løsning. Men et eller andet sted går der en grænse. I Afrika forholder det sig således, at visse former for musik er en del af den traditionelle dyrkelse af fædrenes ånder. Denne musik kan derfor ikke uden videre indoptages i den kristne gudstjeneste. I Indien kan de kristne såvist lære meget af hinduernes tolerance over for anderledes tænkende, men man kan under ingen omstændigheder acceptere kastevæsenets diskriminerende sociale struktur. På disse svære kulturmødeproblemer findes ingen lette løsninger.

### **Etiske problemstillinger**

De problemer, der opstår i mødet mellem kristendommen og de ikke-kristne religioner og i kulturmødesituationen i det hele taget, vedrører i ikke ringe udstrækning adfærdsmønstre og normer for adfærd. Men også af andre grunde har arbejdet med *etiske problemstillinger* meldt sig som en påtrængende opgave.

Den økologiske krise medførte et krav om, at skolen tog hånd om disse problemer og lærte de kommende generationer at omgås hensynsfuldt med naturen og dens ressourcer. Lidt senere gav det stærkt stigende antal tilfælde af vold og hærværk anledning til, at der i offentligheden rejstes krav om, at skolen skulle opdrage eleverne til at udvise en mere civiliseret adfærd. Dertil kom yderligere et moment. Volden gik ofte ud over dem, der var »anderledes«, f.eks. netop indvandrere. Igen var det skolen, der fik til opgave at løse problemerne i dette tilfælde ved at lære de unge tolerance og medmenneskelighed. I den aktuelle AIDS-situation er opstået en ny og dermed beslægtet opgave,

nemlig at lære eleverne at vise omsorg for de smittede og forståelse for de seksuelle minoriteter.

Skolens etisk opdragende funktion havde hidtil i langt overvejende grad været indirekte. Skolens orden, skolens «ånd» og forældrenes loyale opbakning var faktorer, der tilsammen leverede den opdragelse, der skønnedes at være tilstrækkelig forberedelse til »livet i et ordnet samfund«. Det nye i situationen er, at man nu har erkendt, at der må arbejdes bevidst og systematisk med disse opgaver. Der er bred enighed om, at man hverken kan eller vil indføre »Moralundervisning« som et nyt skolefag, således som man kender det fra England og USA. Opgaven skal derimod løses enten sideløbende i flere fag på én gang eller i et tværfagligt samarbejde. Her kan skolens kristendomsundervisning yde et væsentligt bidrag.

Ved den systematiske, pædagogiske bearbejdelse af den foreliggende opgave er det første spørgsmål, der melder sig, spørgsmålet om undervisningens *formål*: Hvad er det, man kan og vil opnå? Tre hovedsynspunkter er kommet frem i debatten. For det første kan man tilstræbe, at eleverne bliver *informeret* om for-

5. klasse lægger sidste hånd på et emnearbejde om liv og død.



**Billedet fjernet på grund af ophavsret**



skellige etiske principper og handlemuligheder. Bag denne tankegang ligger den overbevisning, at når først eleverne kender disse principper, så vil de også handle derefter. – For det andet kan man anse en *diskussion* af problemerne for i sig selv at være værdifuld, og for at være det eneste man realistisk bedømt kan forvente at nå. Bag denne vurdering ligger den opfattelse, at det er elevernes eget frie valg at drage de nødvendige konklusioner. Det er ikke skolens opgave at pådutte eleverne bestemte opfattelser. – For det tredje kan man tilstræbe at opdrage unge til at blive *etisk bevidste personer*, der handler ansvarligt og hensynsfuldt. Det er utvivlsomt denne sidstnævnte opfattelse, der har foranlediget offentlighedens krav om, at skolen lærer de unge »at opføre sig ordentligt«. Bag opfattelsen ligger den overbevisning, at det er både muligt og rigtigt, at skolen påtager sig en sådan personlighedsdannende opgave.

I kristendomskundskab må disse almenpædagogiske formålsovervejelser indgå. De fagspecifikke overvejelser kommer ind i billedet, når man dernæst skal beslutte, hvilket stof, der kan inddrages i undervisningen, og hvilket udgangspunkt, der skal vælges.

Det blev ovenfor nævnt, at *fortællingen* rummer et holdningsskabende moment. Alene af den grund vil de bibelske fortællinger og fortællinger fra kristendommens historie være oplagte som udgangspunkt for etikundervisning. *Samtalens* opdragende funktion er ligeledes en mulighed, man bør være opmærksom på. En tredje mulighed er at tage udgangspunkt i *livsspørgsmål*, et begreb, der i efterkrigstidens religionspædagogiske debat er kommet stærkt frem i billedet. Man har erkendt, at der er større muligheder for at etablere en livsnær undervisning, hvis man tager udgangspunkt i de problemer, der er elevernes egne. Det vil derfor være på sin plads at se lidt nærmere på de muligheder, som hermed frembyder sig.

Elever på alle alderstrin bakser med tilværelsens store problemer, f.eks. i forbindelse med dødsfald i den nære familie. Det er dog ikke mindst de ældre elever, der principielt gennemtænker og udtrykker sig om de sto-

re spørgsmål vedrørende livets mening, liv og død, skyld og ansvar, retfærdighed og uretfærdighed, krig og fred, lighed og diskrimination osv. I denne sammenhæng er det for læreren nærliggende at inddrage undervisningsstof, der kan tjene til at belyse netop sådanne problemer. Allerede de bibelske fortællinger frembyder i så henseende et uudtømmeligt fond. I denne forbindelse kan der dog være grund til at advare imod, at eleverne får den opfattelse, at man i Bibelen kan finde »svar« på alle tilværelsens problemer. Så enkelt er det ikke. De grundlæggende livsspørgsmål er almenmenneskelige. De er fælles for dengang og nu. Men nogle af de »svar«, som man dengang fandt frem til, er i den grad præget af datidens kultur og hele tankegang, at de nok kan have historisk interesse, men ikke kan overføres til nutiden. Andre repræsenterer derimod en stadig gyldig udfordring til senere tider, inklusive nutiden. Men i begge tilfælde vil et seriøst arbejde med teksterne åbne nye horisonter.

Noget tilsvarende gælder, dersom man i arbejdet med livsspørgsmål ønsker at inddrage undervisningsstof fra den kristne tradition i videre forstand. Men også kristendommens møde med ikke-kristne religioner og hele kulturmødeproblematikken frembyder rigeligt, varieret og aktuelt materiale.

Endelig kan en undervisning om etiske principper tage sit udgangspunkt i en drøftelse af »værdier«. For læreren i kristendomskundskab rejser sig dermed spørgsmålet om, hvilke værdier et arbejde med den kristne tradition kan give anledning til at inddrage i undervisningen. Som eksempler på sådanne værdier kan man pege på følgende: 1) *Skabelsestanken*. Den skabte verden er grundlæggende god. Den er ophav til glæde og undren. Naturen er et ufortjent gode, som er til før os, og som vi mennesker er sat til at tage vare på. 2) Opfattelsen af *det enkelte menneske som enestående og uerstatteligt* er en kristen tanke, som indebærer, at individet må respekteres for sin egen skyld. Dette menneskesyn rummer tillige ideen om den personlige *frihed* som et uvurderligt gode. 3) Ny Testaments tanke om *Gudsriget* kan opfattes som en inspirerende vi-

sion om en fremtid, hvor vold og undertrykkelse, død og sorg er ophørt, og hvor gensidig omsorg bestemmer forholdet mellem mennesker. 4) *Kærlighed* er både ifølge Jesu forkyndelse og Paulus den højeste livsværdi. Kærligheden skal ytre sig i selvforglemmende handling (Den barmhjertige Samaritan) og omfatte alle, også fjenderne. Den kristne kærlighedstanke er således grænsesprængende og fællesskabsopbyggende. 5) Tanken om *ligeværd for alle* uanset køn, social status, race og nationalitet. I Jesu forkyndelse gøres der ikke forskel på privilegerede og ikke-privilegerede. Og Paulus taler om, at i Kristus er alle lige. – Tilgangen via begrebet »værdier« viser sig således at være særdeles frugtbar.

Arbejdet med de etiske problemstillinger må fremover forventes at påkalde voksende opmærksomhed. Opgaven er presserende, og de pædagogiske muligheder er mange.

## 6. Kristendommens nutidige fremtrædelsesformer

---

I den forudgående redegørelse for »kristendommen i nutidens brydninger« har hovedinteressen været samlet om de generelle træk i billedet: hvad sker, og hvad er sket som følge af den gensidige udfordring, der udspringer af mødet mellem kristendommen og nutidens vilkår? Som det fremgår, har ændrede samfunds- og kulturforhold givet anledning til nytænkning med henblik på at definere, hvad kristendom er.

I det følgende skal vi se nærmere på konsekvenserne af dette møde. Sagen er, at kristendommen i sin faktiske, nutidige fremtrædelsesform frembyder et meget varieret billede, præget af lokal tradition, specielle impulser og individuelle initiativer. I beskrivelsen af disse konsekvenser påkalder vor danske situation sig naturligvis en særlig interesse. Da imidlertid kristendommen i Danmark er en del af en verdensomspændende sammenhæng, bliver det tillige nødvendigt at opridsede nogle internationale perspektiver.

Skal man indkredse, hvorledes kristendommen fremtræder for den enkelte borger i dagens Danmark, må man sondre mellem på den ene side en konkret og synlig fremtræden, og på den anden side en mindre synlig, men dog reel tilstedeværelse.

## Synlig konkret fremtrædelsesform

### – *Folkekirkes organisation*

Den danske folkekirkes medlemstal udgør ca. 90% af den samlede befolkning. Andre religioner og kirkesamfund har tilsammen et medlemstal på ca. 4%. Ca. 6% af befolkningen er således uden tilknytning til et organiseret religionssamfund.

Folkekirken er folkeflertallets kirke. Dette betyder, at hvis medlemstallet falder betragteligt, giver det ingen mening at opretholde folkekirken som sådan.

Folketinget lovgiver for folkekirken og er dermed i flere henseender dens øverste myndighed. Folkekirkens selvstændighed er på en række områder stor og udbygges stadig gennem en stigende decentralisering, så stadig flere beføjelser lægges ud fra Kirkeministeriet til de enkelte stifter, provstiudvalg og menighedsråd. I undervisningen kan behandles den folkekirkelige ordnings fordele og ulemper. Endvidere kan der, hvor forholdene indbyder dertil, foretages sammenligninger med andre kirkesamfund.

### – *Gudstjenester og kirkelige handlinger*

Folkekirken er for store dele af befolkningen en noget fjern størrelse. Den bredeste kontaktflade mellem kirken og befolkningen forefindes omkring de kirkelige handlinger: dåb, konfirmation, vielse og begravelse. På landsplan er procenten for dåb, konfirmation og begravelse omkring 90. Vielsesprocenten ligger betydeligt lavere, men er for opadgående.

Gudstjenestedeltagelsen varierer fra sted til sted, men en almindelig søndag regner man med, at mellem 75-100.000 deltager i gudstjenesten. Ved højtider er tallet en del større.

Under emnet gudstjeneste og kirkelige handlinger kan man overveje de enkelte rituelle led, herunder salmer og deres betydningsindhold.



**Billedet fjernet på grund  
af ophavsret**



**Billedet fjernet på grund  
af ophavsret**

Barnedåben er en  
kirkelig handling mange  
elever har oplevet.

### – *Sognet, kirken og kirkegården*

Sognet er en gammel kirkelig enhed, der går tilbage til tidlig middelalder med kirke og kirkegård som helligsted. Kirken fortæller ikke blot om forskellige stilperioder, men åndelige bevægelser gennem de mange århundreder har direkte »sat fingeraftryk« på kirken.

Kirkegårdene med gravsten og inskriptioner kan ofte fortælle en hel del om en egn og et sogns åndelige og folkelige særpræg. Det samme kan det, der i dag foregår ud fra præstegårde, forsamlingshuse, missionshuse, de nye sognegårde og kirkecentre.

Disse emneområder kan bidrage væsentligt til en lokalorienteret undervisning i nutidig og historisk sammenhæng, og faget kan i den henseende indgå i et frugtbart samarbejde med andre fag.

### – *Organisation og tværgående bevægelser*

Naturligvis bør også kirkens struktur, de frivillige kirkelige organisationer og frivilligt kirkeligt arbejde af forskellig art behandles, både som de ytrer sig i lokalsamfundet og på landsplan. Man må herunder behandle en række landsdækkende kirkelige organisationer som f.eks. Kirkens Korshær, Folkekirkens Nødhjælp og ungdomsorganisationer m.m. Ligeledes kan der arbejdes med de kirkelige vækkelser og kirkelige retninger og deres betydning lokalt og på landsplan. I forbindelse hermed kan også andre spørgsmål tages op som f.eks. mission og det internationale kirkelige samarbejde.

## **Mindre synlig tilstedeværelse**

### – *Medier, rets- og socialvæsen*

Skal man fange kristendommens nutidige fremtrædelsesformer ind, må man derudover drøfte andre spørgsmål, f.eks. i hvilken grad kristne problemstillinger præger samfundet som sådant, eksempelvis i medier og tidsskrifter, i kunst af enhver art, i rets- og socialvæsen. Indgår kristne synspunkter i den politiske og samfundsmæssige debat og i bekræftende fald hvordan? Også fravær af direkte kristen indflydelse i forskellige dele af samfundet må belyses. Hænger fravær af direkte kristen indflydelse på en række samfunds-

områder sammen med en ægte luthersk sekularisering og en ægte kaldstanke, ifølge hvilken man netop som kristen ønsker at gå ind i det almindelige borgerlige liv som menneske blandt mennesker? Ifølge dette synspunkt er det en direkte fejlsluttelse af det at være kristen, hvis man ønsker at påtrykke samfundet bestemte såkaldte kristne synspunkter.

– *Politik*

Man kan inddrage forskellige syn på forholdet til stat og myndigheder. Man kan ligeledes vurdere de positive og negative konsekvenser af en eventuel adskillelse af stat og kirke. Man må overveje, om sekulariseringen har medført en social lavstatus for folkekirken modsat tidligere århundreders højstatus for kirken i Danmark. Er folkekirken og kristendommen på retræte og på vej ind i en ghettosituation? Er sekulariseringen luthersk set en fordel, der medfører, at evangeliet nu virkelig kan få lov at lyde uden falske bindinger, så mennesket gøres frit til at leve det borgerlige liv?

Mange elever gør erfaringer med »ånden i glasset«.



**Billedet fjernet på grund  
af ophavsret**

### – *Nyreligiøsitet, folkereliøsitet*

De fleste af de nyreligiøse bevægelser har iøjnefaldende træk hentet fra indiske religioner med yoga og reinkarnation, andre er præget af indflydelse fra endnu flere religioner på én gang med healing, meditation, okkultisme m.m. Et fælles træk for de fleste nyreligiøse bevægelser er en større eller mindre påvirkning fra kristendommen.

Mødet mellem kristendommen og nyreligiøsiteten behandles naturligst på de ældre og ældste klassetrin, bl.a. for på en mere kvalificeret baggrund at få belyst såvel deres egenart, som de behov de tilsyneladende dækker hos tilhængerne. Ligger der dybest set bag interessen for det nyreligiøse en protest mod hele dens vestlige verdens livsform med dens i mange menneskers øjne fravær af sammenhæng og mening?

Ved »folkereliøsitet« forstås en ældgammel, men stadig livskraftig form for almen religiøsitet, som er en vanskeligt definerbar, men dog reel livsholdning både i og uden for den kristne kirke. Folkereliøsiteten giver sig ofte udtryk i ordsprog og folkelige talemåder samt i folkelig og kristen digtning. Troen på Gud formuleres i vendinger som »End er der en Gud foroven ... « eller »Der er mere mellem himmel og jord etc.«. Troen på sammenhængen mellem etisk adfærd og skæbne udtrykkes i ordsproget »Som man reder, så ligger man«. Og troen på sjælens udødelighed udtrykkes i Ingemanns linier om sjælens »kerne underfuld«, der skal vokse i vort indre.

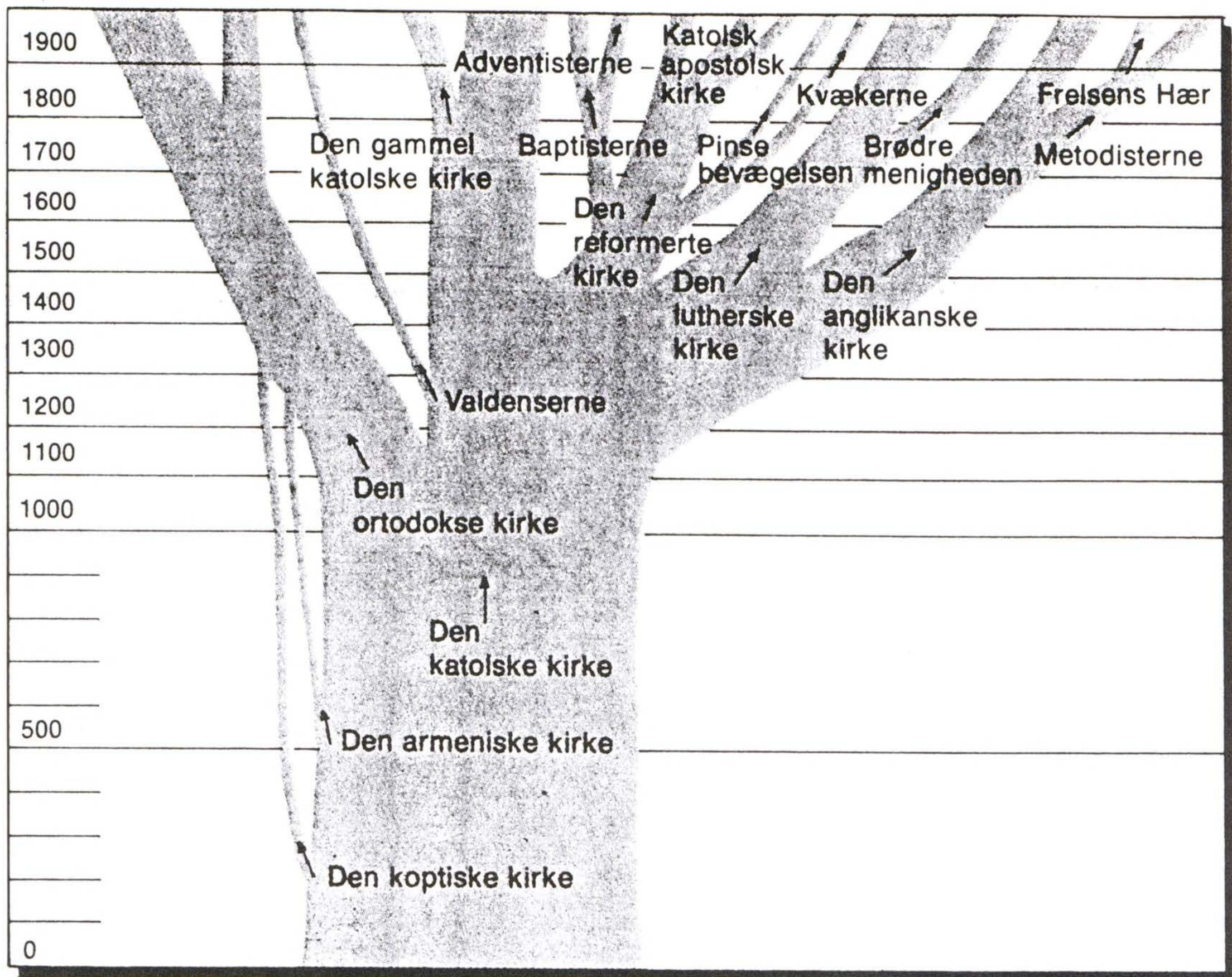
Også forholdet mellem kristendom og folkereliøsitet kan behandles. Er der berøringsflader, sammenfald, modsætninger mellem rent folkereliøse spørgsmål og den kristne forkyndelse? Har skabelsestanken et perspektiv, når drøftelsen falder på miljø, natur, fredsbevægelser og raceproblemer? Har et kristent livssyn et væsentligt bidrag at yde til individual- og samfundsetik?

## **Internationale perspektiver**

### – *Den evangelisk-lutherske kirke*

Den danske folkekirke udgør kun en mindre del af Den evangelisk-lutherske kirke, hvis egentlige udbre-





Kristendommens »træ«.

udbredelsesområde i øvrigt er de andre nordiske lande samt de to Tyskland. Alt i alt udgør de evangelisk-lutherske højst 10% af det samlede antal kristne.

### – *Den romersk-katolske kirke*

Langt det største kirkesamfund på verdensplan er Den romersk-katolske kirke, der udgør omkring 50% af alle kristne. De egentlige katolske områder er Syd- og Mellemeuropa, herunder Polen, Syd- og Mellemamerika samt områder og egne i England, Irland og USA. Grundlæggende for at forstå den katolske kirke er at kende dens struktur, messe, Maria- og helgendyrkelse, tradition og nybrud, men også som ovenfor at behandle dette kirkesamfund i med- og modspil til hele det omgivende samfund. Herunder kan man drøfte sekulariseringsproblemer i videste forstand, forholdet til stat, til kunst, til undervisning og opdragelse. Udsender den katolske kirke nye signaler, der udtrykker for-

ståelse for en ny tid? Interessant er det endvidere at iagttage, hvor forskellig den katolske kirke optræder fra land til land, fra verdensdel til verdensdel. Her tænkes på, hvordan den katolske kirke fremtræder i Syd- og Mellemerika med et ofte direkte politisk og socialt engagement på de undertrykkes side, eller i Polen, hvor den største del af befolkningen opfatter denne kirke som frihedens vogter og værner. I andre dele af verden synes den katolske kirke tilbøjelig til at støtte det bestående både politisk, etisk og socialt. Af særlig interesse er det at analysere, om den katolske kirkes struktur og faste dogmatiske opbygning har medvirket til, at den med held har fastholdt sin bærende ide om at være universalkirken. Herunder belyses betydningen af dogmet om pavens ufejlbarlighed. Man må i denne forbindelse vurdere betydningen af den store stab af præster, munke og nonner, der er knyttet til paven og til kirken i et ubrydeligt loyalitetsforhold.

#### – *Den ortodokse kirke*

Den ortodokse kirke, der siden 1054 har været adskilt fra den romerske kirke, har sine hovedområder på Balkan, herunder Grækenland, i Rusland og Den Nære Orient.

Der findes vel dobbelt så mange ortodokse kristne som lutheranere. Interessen for dogmer er i den ortodokse kirke beskeden. Skal man forstå den ortodokse kirke, må man lære dens gudstjeneste, dens kult at kende. Kirkerummet med dets talrige ikoner, gudstjenesten med dens korsang og mangeartede symbolik, giver deltagerne en dyb oplevelse af mystik og stemmer sindet til andagt. Det hektisk aktive, der kan være over megen kristendom i den vestlige verden, er fjern fra den ortodokse kirke, som i stedet søger fordybelsen og mysteriet. Ikke underligt, at klostertanken har sin oprindelse i denne kulturkreds.

Forholdet til islam i nogle områder og til en principielt ateistisk stat i Sovjetunionen er med til på særlig vis at præge de ortodokse kristnes livsholdning.

### – *Den anglikanske kirke*

Den anglikanske kirke har lange tråde til såvel den ortodokse og den romersk-katolske kirke som til den lutherske og reformerte kirke. Den anglikanske gudstjeneste er ofte præget af en egen skønhed med traditionsrige bønner, kontinuerlig bibellæsning og en righoldig brug af symboler. Andre anglikanske kirker er så lavkirkelige og puritanske, at man snarere kan føle sig hensat til et forsamlingslokale. Den anglikanske kirke omfatter henved halvdelen af den engelske befolkning. Andre dele af befolkningen er katolikker eller tilhører en række reformert prægede kirkesamfund som f.eks. Metodisme, Baptisme og Presbyterianisme. Kristendommens med- og modspil til det politiske liv, til kunst og kultur i bredeste forstand udgør et uhyre spændende kapitel til belysning af forholdene i England. Spændingen mellem det kulturåbne og det kulturlukkede er aldrig blevet løst. Alt i alt spiller kristendommen en større rolle, direkte og indirekte end herhjemme. Men overalt mærkes også her sekulariseringen forbundet med en ny spørgen og åbenhed over for den religiøse og åndelige dimension i tilværelsen.

### – *Den reformerte kirke*

Den reformerte kirke, der grunder sig på Calvin (og Zwingli) har størst tilslutning i Schweiz, Skotland, Holland, USA og Australien. Den er kendetegnet ved, at Bibelen, Guds ord, i enestående grad er i centrum. Ritualerne spiller en mindre rolle. Det samme gælder kirkens udsmykning, der er yderst sparsom. Strenghed præger calvinisternes hele livssyn. Flid ligeledes, forbundet med en tro på – i Calvins fodspor –, at fromhed og ydre skæbne er nøje forbundne. Selvom kun få er egentlige *calvinister*, herunder presbyterianere, har deres indflydelse været betydelig i store dele af den vestlige verden, ikke mindst i Nordamerika. En række store vækkelsesbevægelser i den vestlige verden føler sig derfor i dyb gæld til calvinismen og den reformerte kirke. Det gælder Metodismen og Baptismen, men også i nogen grad Frelsens Hær og Pinsebevægelsen m.m.

### – *Frikirker og sekter*

Af værdi for undervisningen er, at flere af de ovennævnte kirkesamfund har aflæggere i en række større danske byer. Ved selvsyn kan mange elever derfor møde dem og få et første indblik i deres egenart.

Om alle ovennævnte kirkesamfund gælder, at de herhjemme optræder som frikirker, de fleste af dem i form af anerkendte trossamfund. De adskiller sig fra sekter, som forfægter specielle religiøse anskuelser, der ofte bygger på grundlæggerens særlige åbenbaringer, som tilhængerne sætter lige så højt eller højere end Bibelen. Det gælder eksempelvis mormoner.

I forbindelse med ovennævnte emner kan også andre spørgsmål tages op som f.eks. mission, det økumeniske og mellemkirkelige arbejde.

### **Tradition og nybrud**

I undervisningen kan man endvidere drøfte i hvilke henseender, der er tale om et kristent traditionstab, og i hvilke der er tale om åbninger og nybrud for kristen tankegang. Er kristendommen med til at udfordre tidens tænkning og handling eller deler kristendommen skæbne med andre religioner, hvad angår traditionstab og traditionsbrud? Går en ny søgen og en ny spørgen i vid udstrækning ikke alene kristendommen men også andre religioner forbi? Er nyreligiøsiteten i dens mange afskygninger tegn på nye åbninger?

Det er betydningsfuldt, at man ved behandlingen af kristendommen i nutiden konfronterer kristendommens nutidige fremtrædelsesformer med kristendommens historiske grundlag, bl.a. gennem læsning af bibelske tekster.

# Kapitel III

## Indfaldsvinkler og tilrettelægning

### 1. Tværgående overvejelser

---

#### Mulige tilgange

#### – *Indfaldsvinkler til undervisningen*

Når man møder kritik af undervisningen i kristendomskundskab, er det tit i form af påstande om, at undervisningen er virkelighedsfjern. »Hvad skal vi bruge det til?« spørger eleverne, og også nogle forældre kan være tilbøjelige til at give faget en lav prioritet.

Da faget beskæftiger sig med helt centrale menneskelige livsspørgsmål, er det imidlertid fortsat et vigtigt fag, selv om mange mennesker tilsyneladende kun interesserer sig lidt for kristendom, kirke og religion.

Den svigtende interesse for kristendomskundskab, man møder nogle steder, er først og fremmest udtryk for, at eleverne ikke opdager, at de spørgsmål og de svarmuligheder, faget beskæftiger sig med, har sammenhæng med deres egne spørgsmål og problemer.

Derfor er det vigtigt at overveje, hvilke indfaldsvinkler der bruges til det faglige stof. Det gælder om, at eleverne får øje på sammenhængen mellem fagets stof og deres egen problemverden. Ser de ikke denne sammenhæng, bliver stoffet ligegyldigt og uden egentlig interesse.

#### – *Orienteret ud fra elevernes aktuelle erfaringsverden*

Gennem de seneste år har mange lærere set det nødvendige i at skabe forbindelse mellem elevernes aktuelle verden og de problemer, som eleverne umiddelbart kender til. Når eleverne eksempelvis oplever, hvordan vrede og aggression ødelægger forholdet mellem dem selv indbyrdes, er vejen måske åbnet for beskæftigelsen med et emne, der fra elevernes erfaringer bevæger



**Billedet fjernet på grund  
af ophavsret**

sig frem mod det bibelske stof. Her opleves vrede og aggression som udtryk for afstanden mellem menneskers liv og Guds vilje med livet. Når elever i de alt for aktuelle verdenskonflikter oplever afstanden mellem fattig og rig – lokalt og globalt – er der måske herfra en vej ind til den bibelske tale om de samme begreber, men nu i en bredere sammenhæng. Men det er naturligvis helt afgørende, at en sådan undervisning planlægges nøje, og at det faglige stof anvendes på en sådan måde, at det kommer til sin ret.

### **– *Orienteret ud fra begreber og symboler***

Generation efter generation danner mennesker en lang række begreber og symboler, der stort set er fælles for alle mennesker til alle tider eller i hvert fald inden for en bestemt kultur, som f.eks. den jødisk-kristne. Dette fællesstof bruges derfor også igen og igen til at udtrykke forhold, som man ikke uden videre kan forklare. Symbolet bliver så det udtryksmiddel, der »forklarer« det uforklarlige.

Gennem symbolet udløses der en række associationer og forestillinger, og man nærmer sig det, som man ikke kan finde ord for. Både jødedommen og den senere kristendom rummer da også sådanne forestillinger og bruger dem igen og igen til at udtrykke sider af forholdet mellem Gud og mennesker og forholdet mellem mennesker indbyrdes. Man kan blot tænke på, hvor mange associationer et ord som vand kan udløse. Netop vand bliver da også et af de hyppigst brugte symboler i Bibelen.

Arbejdet med fælles begreber og symboler er en værdifuld indfaldsvinkel til arbejdet med det bibelske stof.

### **– *Orienteret direkte ud fra det faglige stof***

Et arbejde, der alene tager udgangspunkt i elevernes aktuelle erfaringsverden eller i de fællesmenneskelige erfaringer, vil let, hvis det står alene, løbe risikoen for, at det faglige stof og den indenfaglige sammenhæng bliver skudt i baggrunden. Det er derfor vigtigt, at man også af og til lader det faglige stof alene bestemme rækkefølgen. Der kan anføres mange vægtige

Gennem identifikation henter man stof til sin egen identitet.

faglige, pædagogiske argumenter for, at eleverne opøves i at lytte til og selv læse bibelske og kirkehistoriske skildringer i sammenhæng, så de får udvidet deres horisont og får mulighed for at identificere sig med stoffet og med de personer, de herigennem bliver præsenteret for. Det er gennem identifikation med andre, man henter stof til sin egen identitet. Det faglige stof knyttes tættere til elevernes erfaringsverden og hele livsvirkelighed gennem uddybende samtale og drøftelse og ved, at der inddrages materiale, der kan udvide perspektivet, historisk og nutidigt.

Det er vigtigt, at undervisningen er med til at modvirke den tendens, der kan være i vor tid til selvspejling og narcissisme. Det gør man bl.a. ved at lade eleverne opleve, hvordan andre mennesker ned gennem tiderne har tænkt og ment, og man bliver også herigennem forberedt til mødet med nogle af vor tids mange flimrende udfordringer.

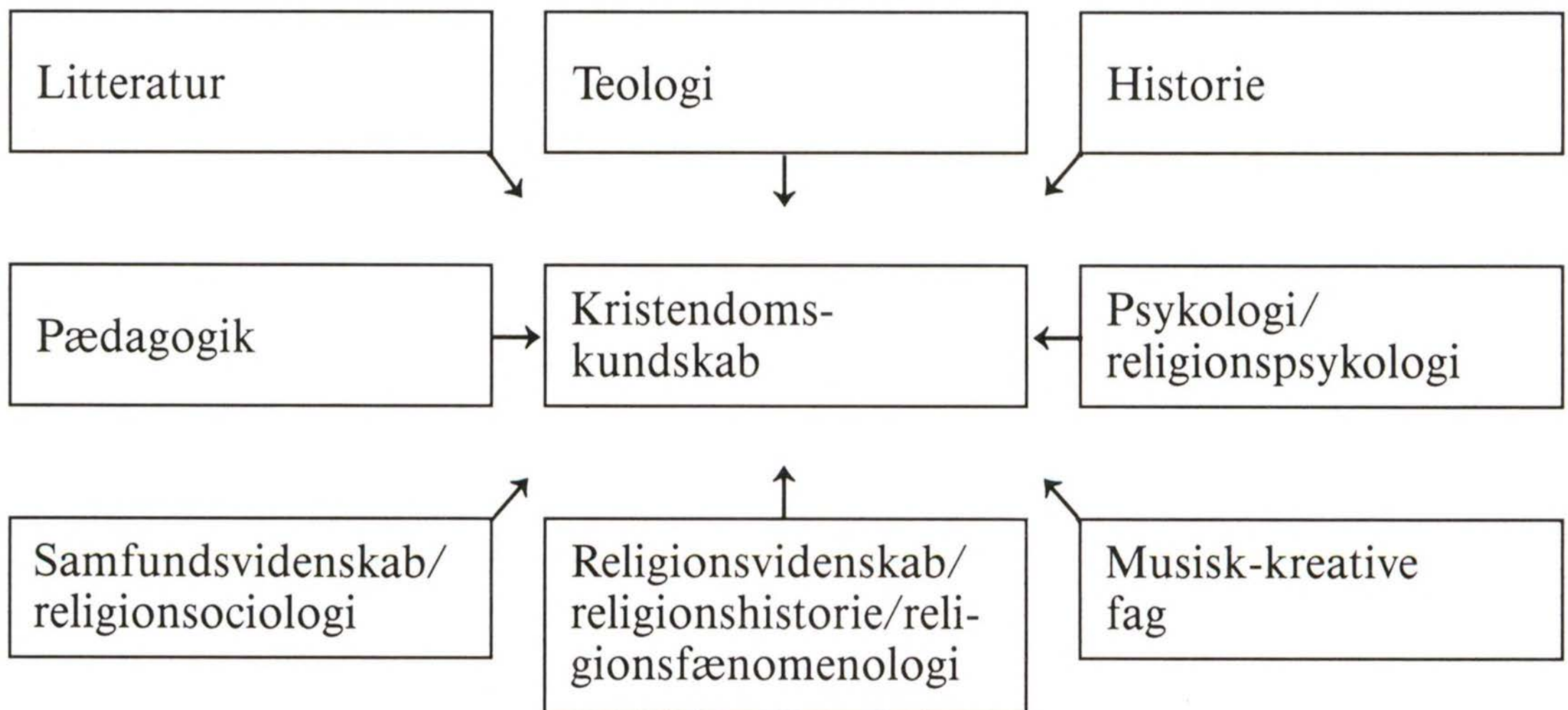
Hensynet til kontinuitet og sammenhæng er altså vigtig, men kan – alene af tidsmæssige årsager – ikke betyde, at man eksempelvis arbejder sig gennem hele den gammeltestamentlige historie eller kirkehistorie i en eller anden rækkefølge. Kravet om det erfaringsnære strider imod det. Men der behøver ikke at være en modsætning mellem dette at arbejde med et fagligt sammenhængende emne og at arbejde erfaringsnært. Arbejder man f.eks. med udvandringsmotivet i Det gamle Testamente, vil det være helt naturligt, at en indledende eller uddybende samtale trækker paralleller til vor tids mange ulykkelige tildragelser, hvor mennesker som dengang tvinges til at forlade alt det velkendte og i stedet kaste sig ud i noget usikkert og ukendt. Det er vigtigt, at eleverne oplever, at de – uanset afstanden i tid og kultur – står over for levende mennesker. Men det er samtidig vigtigt, at eleverne efterhånden får en fornemmelse af sammenhæng i det stof, de arbejder med. Det er en proces, der spænder over hele skoleforløbet, og hvor man hele tiden må arbejde i sammenhæng med elevernes forudsætninger.



## Fagets pædagogik

De seneste års udvikling inden for den pædagogiske tænkning har været af stor betydning også for lærerne i faget kristendomskundskab. Gennem arbejdet med fagets pædagogik er man blevet tvunget ind i en overvejelse af, hvad man egentlig vil med faget. Traditionelt har fortællingen haft en særlig plads i dansk skole. Er denne fortælling i særlig grad knyttet til faget kristendomskundskab, og hvordan skal den i givet fald videregives? En anden vigtig overvejelse, som den pædagogiske tænkning har tvunget fagets lærere ud i, er overvejselsen af, hvilket forhold der består mellem de såkaldte basisfag og undervisningen i skolen. Basisfagene er de fag og fagområder, hvorfra skolefaget kristendomskundskab henter sit stof, sine problemstillinger og sine metoder. Her har specielt teologiens metoder spillet en stor rolle.

Det spændingsfelt, hvori faget kristendomskundskab bevæger sig, kan illustreres således:



Det er derfor værd at lægge mærke til, at flere og flere religionspædagoger de seneste år stærkt har fremhævet den mulige inspiration fra f.eks. litteraturen og de musisk-kreative fag. Det er en udfordring til de kommende års arbejde med faget at nytænke det på en række områder. Hvor stor en rolle skal de religions-



**Billedet fjernet på grund  
af ophavsret**

videnskabelige metoder have, og i hvor høj grad skal man lade sig inspirere af samfundsvidenskaberne, når de peger på sammenhængen mellem en given periodes kristendomsopfattelse og de kulturelle og materielle forhold i samtiden?

Der er mange uafklarede spørgsmål, og nærværende undervisningsvejledning bærer præg af, at vi lever i en brydningstid, også hvad angår faget kristendoms-kundskab. I stedet for overalt at pege på bestemte løsninger har det været ønsket at åbne for en række muligheder og dermed lade livet bestemme, hvilke synspunkter, der kan bære kommende års undervisning. Nogle hovedsynspunkter aftegner sig dog:

- Faget centrerer sig om en række store fortællinger, først og fremmest de bibelske fortællinger.
- Som et historisk fag er meget af fagets stof bundet tæt sammen med historien i øvrigt.
- Faget har såvel en litterær-poetisk dimension som en musisk-kreativ dimension. Det udfordrer derfor elevernes medskabende evner.
- I sin beskæftigelse med afgørende menneskelige livsspørgsmål har faget en forpligtelse til at gøre disse spørgsmål gældende, så de kommer til deres fulde ret. Dette skal gøres på en sådan måde, at eleverne stilles frit i besvarelsen af dem.

## Mål og midler

### – *Fagets mål og skolens formål*

Et af de spørgsmål, der naturligt melder sig, når man overvejer et fag som kristendomskundskab og dets muligheder i fremtidens folkeskole, er overvejelsen af, hvordan faget forholder sig til folkeskolens formål.

Det er bl.a. denne overvejelse, man benævner fagets didaktik. I årene efter 1975 har man i skolens formål specielt hæftet sig ved ord som »at give mulighed for at tilegne sig kundskaber«, »medvirke til den enkelte elevs alsidige udvikling« og »opøve ... evne til selvstændig vurdering og stillingtagen« samt «åndsfrihed». Det fremgår af nærværende undervisningsvejledning, at interessen for »det kundskabsmeddelende« i dag ikke fremtræder med samme styrke som tidlige-

re. Skal faget kristendomskundskab tilføre noget til den enkelte elevs udvikling, peger mange i dag på elementer som fortælling, kreativt arbejde og lignende. Forholdet mellem folkeskolens formål og fagets formål er imidlertid mere indviklet, end man umiddelbart skulle tro. Et fag virker tilbage på folkeskolens formål og giver ordene her et dybere indhold. I denne sammenhæng er faget kristendomskundskab helt nødvendigt for, at ordet »alsidig« i skolens formål kan få mening. Et ord som «åndsfrihed» understreger umiddelbart, at der ikke må udøves en så kraftig påvirkning af eleven, at man krænker personligheden. Modsat har de seneste års drøftelse i skolekredse gjort det klart, at skolen ikke kan nøjes med at være kundskabsmeddelende. En beskæftigelse med livsanskuelsesemner og med de store etiske spørgsmål er ikke blot tilladt. Den er nødvendig, hvis skolen skal leve op til sit formål. Ikke mindst undervisningen i faget kristendomskundskab må hjælpe eleverne til at overveje og kunne tage stilling til de store spørgsmål i tilværelsen.

#### *– Fagets stof og elevernes forudsætninger*

Det hører også med til den såkaldt fagdidaktiske overvejelse hele tiden at gennemtænke, hvordan elevernes forudsætninger harmonerer med det faglige stof, man ønsker at beskæftige sig med. Her kan udviklingspsykologien komme lærerne til hjælp. Det er vigtigt at overveje de udviklingspsykologiske forudsætninger for en undervisning i kristendomskundskab. Megen undervisning har i tidens løb forfejlet sin hensigt, fordi den ikke har taget hensyn til elevernes udvikling. Man har simpelthen overvurderet elevernes evne til at abstrahere og danne billeder uafhængigt af den konkrete virkelighed omkring dem. Det er fremhævet, at en sådan udvikling på begrebstilegnelsens område også gælder religiøse begreber, og at denne begrebstilegnelse er særlig vanskelig, fordi der her udelukkende er tale om andenhåndserfaringer.

En beskæftigelse med disse stadieteorier kan være nyttig, fordi den understreger, at børns udvikling altid sætter grænser for, hvad de kan tilegne sig. Den un-

derstreger også, hvor vigtigt det er, at undervisningen i disse emner fortsætter og uddybes i de ældste klasser, så eleverne får mulighed for hele tiden at justere og uddybe deres forståelse frem mod den voksne alder. Men stadietænkningen har sin begrænsning. Børns udvikling forløber nemlig altid i en social og kulturel sammenhæng, og denne sammenhæng er forskellig fra barn til barn. Derfor er det aldrig uden videre muligt teoretisk at klargøre sig, hvad eksempelvis en 5. klasse kan magte af det faglige stof. Teorien kan hjælpe læreren et stykke på vej, men må altid afpasses og justeres i forhold til de konkrete iagttagelser, læreren gør i klassen.

Tidligere i undervisningsvejledningen har vi beskæftiget os med nogle karakteristiske forhold omkring børns og unges vilkår. Det skal ikke gentages her. Men det er vigtigt for læreren at gøre sig klart, at mange af eleverne har en dagligdag, der på én og samme tid er splittet og monoton. Eleverne tilbringer måske deres tid fordelt mellem skole, fritidsordning og hjem, og forældrene har begrænset tid til at beskæftige sig med dem. Det kan betyde mangel på en fast voksenkontakt og usikkerhed, ikke mindst med hensyn til normer og holdninger, og det kan betyde, at medierne meget tidligt får en stor indflydelse på elevernes forestillinger. Dertil kommer, at mange af eleverne har meget svage forudsætninger specielt omkring religiøs begrebsdannelse og holdning og måske en række fordomme, som må bearbejdes, for at man kan komme i gang med et egentligt fagligt betonet arbejde.

### *– Det fælles og det fremmede*

Selv om vi lever i en tid med store forskelle i kultur og synspunkter, har de fleste danskere fortsat ganske meget tilfælles. Det gælder begrebsverden, historie og sprog. Alt det må en undervisning i kristendomskundskab forsøge at bygge på. Men der kan i vore dage være elever i klassen, der ikke har denne baggrund. Oftest er det nok indvandrere fra områder i verden med en helt anden kultur og måske også med en anden religion. Det betyder, at der kan opstå situationer, hvor

forskelligheden i kulturel og religiøs baggrund trænger sig på og giver anledning til spørgsmål, undren og måske aggressioner.

En læseplan kan ikke tage højde for alle sådanne forhold. Lærer og elever må – uanset klassetrin – handle med fornemmelse for situationen. Det er vigtigt, at netop faget kristendomskundskab bruger tid på at arbejde og udbygge elevernes forståelse af anderledes tænkende.

## 2. Tværgående emneområder

---

### Symboler

I ønsket om at gøre undervisningen erfaringsnær har religionspædagoger de seneste år interesseret sig for arbejdet med symboler. De erfaringer, som mennesker har gjort sig om de store spørgsmål i tilværelsen, er erfaringer, som de fleste har fælles. Det er en erkendelse af tilblivelse og ophør, af liv og af død. Det drejer sig både om liv og død i biologisk forstand og som udtryk for, hvordan tilværelsen i øvrigt kan opleves. Tit er der knyttet stærke følelser til sådanne erfaringer, som når det lille barn finder en død fugl på vejen, eller når der kommer en lillebror eller lillesøster i familien. For os allesammen er der en sammenhæng mellem årets gang og dybe menneskelige erfaringer. Vi oplever foråret som tilblivelsens tid, sommeren som modningens tid, efterår og vinter som tilintetgørelsens og dødens tid, der samtidig rummer kimen til nyt liv.

Symboler er anskueliggjorte grunderfaringer. Det er billeder netop af liv og død og af forholdet mellem tilblivelse og ophør, og da de menneskelige livsvilkår dybest set er ens, ligner også de billeder, man danner sig i forskellige kulturer, hinanden. De er fællesmenneskelige, samtidig med at de naturligvis også er præget af historiske og kulturelle forhold. Og selv om billederne eller symbolerne ikke i sig selv er religiøse, indgår de tit i religiøs sammenhæng, både i fortællinger og ritualer. At arbejde med religiøse symboler er at arbejde med billeder og symboler, der bruges i en religiøs fortælling eller handling. I virkeligheden kommer man



Man kommer ikke ret langt i forståelsen af kristendommen, hvis man ikke forstår dens symboler.

ikke ret langt i forståelsen af kristendommen, hvis man ikke forstår dens symboler.

Eksempelvis er ilden et symbol, som der ofte arbejdes med. Alle mennesker har gjort erfaringer med ilden, og disse erfaringer er flertydige, men ikke vilkårlige. Vi ved alle sammen, at ilden kan ødelægge og fortære. Men vi ved også, at ilden kan rense, varme og give liv og kræfter, når man fryser og har det ondt. I en moderne verden er vi måske kommet på afstand af ilden og dermed også af dens symbolske betydning. Men betydningen kan let vækkes i en undervisningssituation, så man forstår, hvorfor ilden indgår f.eks. i bibelske fortællinger.

Mange andre symboler, der anvendes i kristen sammenhæng, kan nævnes f.eks. vandet, brødet og vinen,

der indgår i de kristne sakramenter, og altså giver stof til symbolske handlinger.

Skal man arbejde med symbolet i undervisningen, kan man tage sit udgangspunkt i det endnu ikke symboliserede. Man kan iagttage ilden i en lampe, i et fyr eller i et bål. Iagttagelserne kan bearbejdes på forskellig vis. Der kan fortælles om ilden, man kan se billeder eller tegne. Så kommer symbolet frem af sig selv. Evt. kan man derefter gå vejen om ad eventyrets brug af symbolet for at ende med den brug, der gøres af symbolet i de bibelske fortællinger. Eksemplerne er mange. Man kan tænke på offerilden, på den brændende tornebusk i ørkenen eller på den nytestamentlige tale om ildtunger, der satte sig på apostlene. Herigennem skabes der pludselig en ny sammenhæng mellem bibelske fortællinger, der ellers ikke ses at have noget med hinanden at gøre. En sådan sammenstilling er ikke fremmed for Bibelen. Vi kender den i mange forskellige sammenhænge. Der er f.eks. en sammenhæng mellem de gammeltestamentlige fortællinger om folket, der spiste manna i ørkenen, den nytestamentlige tale om Jesus, der bespiser mennesker i ørkenen, og de nytestamentlige nadverberetninger.

Symbolundervisningen er en mulighed for tematisering, der bør udnyttes i en vekslen med mere kronologisk tilrettelagte undervisningsforløb. Men valget af symboler må nøje overvejes ud fra såvel faglige som pædagogiske hensyn. Fagligt bør man gøre sig klart, hvad symbolet omfatter, f.eks. ord, genstande, fortællinger og handlinger, og pædagogisk må man overveje, om det er muligt at gøre beskæftigelsen med symbolet meningsfyldt på det tænkte klassetrin.

## **Billeder**

Meget tidligt kom billederne til at spille en stor rolle i kristendommen. Måske var det til at begynde med, fordi billederne gav mulighed for i hemmelighed at signalere et budskab til trosfæller uden at bruge ord, der kunne udløse straf og forfølgelse. Men snart blev der tale om en kristen billedkunst, der foldede sig ud på kirkevægge, altre og derhjemme i form af mindre billeder, såkaldte ikoner, eller smykker. Den vesteuro-



pæiske kirkes brug af billeder kulminerede i middelalderen, hvor kirkerne var fyldte med billeder fra Bibelen, fra helgenlegender og andre fromme historier. Mens det latinske kirkesprog var reserveret præsteskab, blev billedernes påvirkning vigtig for det brede lægfolk. Netop på den baggrund var det naturligt nok, at nogle protestantiske kirkesamfund vendte sig skarpt mod billedbruget og igen knæsatte det gammeltestamentlige billedforbud. Det skete dog ikke i luthersk sammenhæng, selv om der var visse tilløb. I undervisningen har interessen for billeder været svingende. I perioder har man været så optaget af fortællingen, at man stort set har lagt billederne til side. Eleverne skulle selv »danne deres billeder«, sagde man. I dag er billederne en helt naturlig del af skolens hverdag. Børn og voksne udsættes i alle mulige sammenhænge for et bombardement af billeder, og det er naturligt også at bruge dem i undervisningen.

#### – *Flere slags billeder*

Når man taler om brug af billeder i faget kristendoms-kundskab, tænker de fleste umiddelbart på brug af kirkelig kunst. Både i den nyere og i den ældre kunst er der da også meget godt stof at hente. I denne kunst har mennesker gennem tiderne givet udtryk for deres opfattelse af først og fremmest de bibelske fortællinger. Det giver mulighed for en overvejelse af, i hvor høj grad vi er enige med kunstnerne. Samtidig ligger der i de fleste af disse billeder en tolkning af fortællingernes budskab og en mulighed for, at vi kan tage stilling til budskabet gennem billedet. Endelig er der netop i billederne en udbredt brug af symboler, som kan udnyttes. Farverne er ikke tilfældige, dyrene, planterne, klippen, floden eller den menneskelige fremtoning heller ikke.

En undervisning i kristendoms-kundskab har dog også brug for en anden slags billeder. Ofte er der brug for, at der skabes fornemmelse for fjerne tider, kulturer og lande. Vi kan ikke uden videre rejse til fjerne steder eller få fat i spændende ting. Så må vi bruge billeder. Med dem kan vi uden mange ord vise, hvordan men-

mennesker har levet, og hvordan miljøer kunne tage sig ud i bestemte historiske eller geografiske sammenhænge.

– *Anvendelsen af billeder*

Når det gælder anvendelsen af billeder, gives der naturligvis ikke nogen særlig metodik for faget kristendomskundskab. Problemet er her som alle vegne at få fat i de egnede billeder på det rigtige tidspunkt. De senere år er der udkommet mange billedserier med gengivelse af religiøs kunst, ligesom der er udkommet så-

Kristus på korset af Henry Heerup (1959).



såvel billedserier som film og videoer med gengivelse af bibelske og kirkehistoriske handlingsforløb.

Har man et billede med i klassen og vil søge det udnyttet bedst muligt, kræver det grundig overvejelse:

- Skal billedet åbne for undervisningssituationen, eller skal det afslutte den?
- Hvordan skabes der sammenhæng mellem det øvrige faglige stof og billedet?
- Hvordan fanges elevernes interesse for billedet? Er der særlige virkemidler, der falder i øjnene?
- Er der evt. symbolske virkemidler, der kan trækkes frem og udnyttes?
- Hvordan er forholdet mellem billedet og den nutid, eleverne kender? Giver det mulighed for overvejelse?
- Kan billedet evt. give anledning til andre aktiviteter (dramatisering, fri tegning osv.)?

#### – *Elevernes egne billeder*

Man kan ikke tale om billeder i undervisningen uden også at tale om elevernes egne billeder. Gennem billedfremstilling kan eleverne give udtryk for, hvad de har lært, oplevet eller tænkt. Simpel kopiering er uden værdi, men elevernes frie tegning i tilslutning til andre aktiviteter omkring f.eks. en bibelsk fortælling kan være værdifuld. Gennem tegningen kan eleven få konkretiseret sin personlige oplevelse, og tegningen kan derefter bruges til ny fælles refleksion omkring fortællingen.

## Salmer

I dansk kristendomsundervisning er der en gammel tradition for, at eleverne lærer salmer. Denne tradition er de senere år blevet anfægtet. Undervisningen i kristendomskundskab er ikke mere en kirkelig funktion og altså ikke mere en slags forberedelse til kirkens gudstjeneste. Det gør mange lærere usikre. Dertil kommer, at eleverne undertiden reagerer negativt på salmernes sprog, teksternes længde og på de højtidelige melodier. Men situationen synes i disse år at være ved at vende. Anvendt på rette tid og sted kan salmerne være med til at spejle, hvordan kristendommen har

været oplevet og forstået. Mange moderne digtere skriver i dag salmer og prøver dermed i poesi at formulere deres opfattelse af, hvad kristendom er. Endelig har mange lærere opdaget, at salmer tit kan bruges tværfagligt. De er historiske og litterære tekster af høj kvalitet. Den øgede interesse for symboler tæller måske også med for nogen. I hvert fald er der begrundelser nok for igen at tage emnet op i undervisningen.

– *Hvad er en salme?*

Dette spørgsmål er det rimeligt at drøfte også med eleverne. Hvornår taler vi om salmer, og hvornår taler vi om religiøse digte? Der er mange definitioner. Salmen er et digt, der i særlig grad egner sig til at blive sunget ved en gudstjeneste. Versene skal være ens i versemål, og melodien må ikke være for vanskelig. Salmen giver udtryk for den kristne menigheds tro, selv om hele troen naturligvis ikke kan rummes i den enkelte salme.

– *Hvad skal vi bruge salmen til i undervisningen?*

Eleverne kan i salmerne møde centrale kristne grundtanker formuleret i poetisk form og i en overskuelig sammenhæng. I arbejdet med salmer kan der hentes udsagn om, hvordan skiftende tider har tolket kristendommen, samtidig med at der er litterære værdier i de fleste salmer.

I arbejdet med en salme er det vigtigt, at man tager et centralt motiv i salmen frem og centrerer arbejdet herom. Eleverne skal lære at læse en salmetekst opmærksomt, identificere karakteristiske hovedtanker og lære et overkommeligt antal salmemelodier.

Rigtigt anvendt kan salmerne være et værdifuldt supplement til den øvrige undervisning, udfordre til overvejelser og give gode fælles oplevelser.

Arbejdet kan naturligt indledes med, at man synger salmen, drøfter centrale begreber, tegner og fortæller dens indhold. Ordene og begreberne må ikke kvæle oplevelsen.

I de ældre klasser kan man efter at have fået forelagt salmens vers i en tilfældig rækkefølge forsøge at finde sammenhængen og rekonstruere den rækkefølge, salmens vers har fået i salmebogen. Man kan sammenligne salmer, eller man kan finde kontrasttekster, der får salmens ærinde til at fremstå i en provokatorisk form, som man måske ellers ikke ville have fået øje på. Endelig er der nogle salmer, der egner sig til dramatisering. Det kræver naturligvis, at salmen som f.eks. Grundtvigs salme: »Dejlig er den himmel blå« beskriver et handlingsforløb. Tegning og andre billedmæssige udtryk kan også bruges.

### – *De nye salmer*

Der skrives som allerede nævnt også salmer i vor tid, og det er vigtigt at vise eleverne, hvordan moderne forfattere og digtere forsøger at give deres gudstro udtryk. Det er vanskeligt for flere af dem, og man kan sammen med eleverne gå ind i en overvejelse af disse nye salmers kvalitet. Rummer teksten et varieret sprogligt udtryk? Er de anvendte billeder eller symboler acceptable? Er melodien let at synge? Støtter den teksten, og er den original?

*Op, al den ting, som Gud har gjort  
hans herlighed at prise!  
Det mindste, han har skabt, er stort  
og kan hans magt bevise.*

*Gik alle konger frem på rad  
i deres magt og vælde;  
de mægted ej det mindste blad  
at sætte på en nælde.*

*Det mindste græs jer undrer på  
i skove og i dale,  
hvor skulle jeg den visdom få,  
om det kun ret at tale!*

*Brorson 1734*



Brorsons salme »Op, al den ting,  
som Gud har gjort«.  
Den danske Salmebog nr. 12.

*Op al den ting som Gud har gjort  
hans herlighed at prise!  
med kulstøv farver vi det sort  
vi vil vor magt bevise.*

*Gik alle stormænd frem på rad  
i deres magt og vælde  
de mægted kun det sidste blad  
at sprøjte på en nælde.*

*Det mindste græs jeg undres på  
i skove og i dale  
der tæt ved motorvejen lå  
hvor folk de kører som gale.*

*Dorte Roager Scharling 1975*



Dorte Roager Scharlings gendigtning fra Henning Nørhøj. Moder Jord. Nyt Nordisk Forlag.



**Billedet fjernet på grund  
af ophavsret**

### – *Bibelhistoriske sange*

Forskellen på salmen og den bibelhistoriske sang er den, at mens salmen lægger vægt på tolkningen af det bibelske budskab, ønsker den bibelhistoriske sang først og fremmest at fortælle historien. Ikke mindst Grundtvig har skrevet mange bibelhistoriske sange, og der skrives fortsat sådanne sange.

Nogle af Grundtvigs bibelhistoriske sange har et ordvalg, der gør dem vanskeligt tilgængelige i dag, men der er også nogle, der udmærket kan bruges.

Bibelhistoriske sange kan først og fremmest inddrages i undervisningen i sammenhæng med de tekster, de genfortæller. Lærerens frie fortælling og elevernes frie læsning bliver herigennem suppleret, og der kastes nyt lys ind over fortællingen og dens handlingsforløb. Undertiden kan de bibelhistoriske sange med held bruges i sammenhæng med en dramatisering af fortællingen, eller de kan knyttes sammen med elevernes tegninger af de enkelte momenter i fortællingen.

## 3. Undervisningen på skolens forskellige trin

---

Undervisningen i faget kristendomskundskab finder sted på alle klassetrin i det obligatoriske 9-årige skoleforløb, når undtages 7. eller 8. klasse, hvor mange elever må formodes at deltage i konfirmationsforberedelse. I 10. klasse er faget tilbudsfag.

For at skabe oversigt og for samtidigt at understrege betydningen af, at elevernes udvikling respekteres i stofvalg og arbejdsform, er den vejledende læseplan for faget opdelt i faser, der hver omfatter to til fire klassetrin. Det bemærkes, at 10. klasse har sin egen læseplan og sit eget formål, idet undervisningen her også rummer beskæftigelse med andre religioner.

Faseinddelingen tjener først og fremmest et praktisk formål og må ikke uden videre identificeres med en udviklingspsykologisk faseinddeling som beskrevet side 68-69. For det obligatoriske skoleforløb er undervisningen delt op i tre faser; nemlig 1. og 2. klasse (samt ved samordnet indskoling tillige børnehaveklas-

Faget er forsynet med mange og varierede materialer.

sen), 3.-6. klasse og 7.-9. klasse. Læseplanen rummer for hver af faserne en indholdsbeskrivelse, der forsøger bredt at beskrive faget på de pågældende klassetrin. Derefter følger ligeledes for hver fase en række stofforslag, samlet under overskrifter som:

Bibelske fortællinger (kristendommens tilblivelse)

Kristendommens historie og nutid

Almenmenneskelige og etiske spørgsmål

Symboler og tegn

Kristendommens møde med andre religioner og livsanskuelser

Religiøs kunst.

De forskellige stofforslag kan naturligvis frit kombineres, så man opnår den emnerække, der er mest hensigtsmæssig i forhold til den enkelte klasse og dens forudsætninger, de muligheder man har for tværfagligt samarbejde m.v.

**Undervisningen i 1. og 2. klasse (samt ved samordnet indskoling tillige børnehaveklassen)**

Det er almindeligt at benævne disse klassetrin for *indskolingsfasen*. Fagrækken er overskuelig og præget af, at en væsentlig hensigt med arbejdet i disse skoleår er, at eleverne forberedes på og vænnes til et stadig mere systematisk skolearbejde. Undervisningen i kristendomskundskab tager med fordel udgangspunkt i elevernes oplevelsesverden, selv om denne kan synes meget diffus. De fleste elever er ofte præget af stor spørgelyst og et stærkt ønske om at komme i gang med »at gå i skole«.

Initiativet og spørgelysten må naturligvis ikke bremses, men langsomt disciplineres, samtidig med at man langsomt arbejder sig ind på faglige begreber og forestillinger. Et grundigt arbejde med fagets sprog er ikke mindst vigtig, idet et sådant arbejde giver basis for et videre arbejde på de næste trin. Men der skal også i



disse klasser være tid til mere spontan udfoldelse, frie samtaler, manuelle aktiviteter og leg, alt sammen noget, der er af stor vigtighed for elevernes fortsatte glæde ved arbejdet i skolen.

### Undervisningen i 3.-6. klasse

Disse klasser benævnes ofte *mellemtrinnet*. Indskoling er overstået, og eleverne føres nu ind i en mere omfattende fagrække, ligesom der stilles stadig større krav til arbejdsevne og koncentration. Det er dog væsentligt at understrege, at eleverne fortsat for de allerflestes vedkommende oplever tilværelsen meget konkret og ikke er i stand til at abstrahere i særlig høj grad. Den sociale indlevelse bliver større år for år, men denne udvikling skal hele tiden stimuleres. Aggressioner og konflikter hører med på disse klassetrin. Samtidig stiger omgivelsernes forventninger om en voksenpræget adfærd ofte urimeligt hurtigt.

Jesus fristes af Djævelen. Eva Louise 5. klasse.



Alligevel oplever mange lærere, at eleverne på disse klassetrin er umiddelbart motiveret til at beskæftige sig med faget kristendomskundskab. En ofte forekommende interesse for realitetsbetonede emner og en fortsat vanskelighed ved egentlige abstraktioner gør det dog fortsat vigtigt, at man i videst muligt omfang tager udgangspunkt i det kendte og derfra bygger en egentlig faglig undervisning op. Hvor det er muligt, må undervisningen tilrettelægges sådan, at eleverne oplever variation i stoftilegnelsen og får fællesoplevelser, der kan danne baggrund for fælles refleksion og drøftelse. Det er vigtigt at fastholde eleverne i en åben drøftelse af fagets stof, også selv om eleverne undertiden måtte have kritiske eller negative holdninger til dele af det faglige indhold. Også en umiddelbar afvisning af nogle af de påstande, faget beskæftiger sig med, kan være et godt udgangspunkt for en nærmere beskæftigelse og undersøgelse.

## **Undervisningen i 7.-9. klasse**

*De ældste klassers elever* kan i stadig højere grad magte en mere abstrakt beskæftigelse med de vanskeligere dele af fagets stof. Imidlertid skuffes mange lærere i mødet med disse elever. Man møder ofte ulyst til at tage fat på stoffet. Måske føler eleverne sig »færdige« med faget, måske er de afvisende over for det faglige indhold eller blot trængt af de faglige krav, der nu stilles fra alle sider.

Det er for læreren værd at mærke sig, at sådanne negative holdninger kan være til stede, og at de kun kan brydes, hvis man lægger undervisningen sådan til rette, at faget får en nyhedsværdi. Eleverne skal opdage, at der endnu er meget at tilegne sig, og at dette stof har sammenhæng med den voksende virkelighed, de nu begynder at indstille sig på. Det er derfor også på disse trin, at f.eks. etiske problemstillinger kommer ind med styrke, samtidig med at man i stadig højere grad kan beskæftige sig med, hvordan religion og livsanskuelse hele tiden spiller med i vores brogede nutidssituation.

Det er væsentligt, at eleverne tages alvorligt, også når de rejser de store livsspørgsmål på deres egen måde og

ud fra de erfaringer, der er deres, og det er lærerens opgave at vise, at der er en sammenhæng mellem disse spørgsmål og menneskers spørgsmål til alle tider og i alle kulturer. Kristendomskundskab må på de ældste trin være rettet mod elevernes livsvirkelighed og den nutid, de er en del af.

## **Undervisningen i 10. klasse**

I 10. klasse er faget et *tilbud* ligesom resten af fagrækken. Det betyder, at det er skolens opgave at sammensætte undervisningstilbud til eleverne, der imødekommer kravet om, at skolen på én gang skal udvikle eleverne som enkeltindivider og som deltagere i et fællesskab.

Kristendomskundskab/religion, som faget benævnes på dette klassetrin, har særlige muligheder for at komme ind, ikke mindst i en beskæftigelse med etiske emner og i en drøftelse af sammenhængen mellem livsholdning og livsudfoldelse i en stadig mere kompliceret verden. Men det er naturligt, at fagets emner i videst muligt omfang bindes sammen med emner fra andre fag, så eleverne kan få øje på sådanne sammenhænge. Der er en lang række muligheder for kombination af fagene. Fra faget kristendomskundskab/religion er der linier såvel til humanistiske fag som til matematisk/naturvidenskabelige fag. Men eleverne skal ofte hjælpes til at se disse linier. Det kan et velgennemtænkt undervisningstilbud for 10. klasse hjælpe med til at vise.

## **Undervisningens organisation**

Kristendomskundskab hører på det enkelte klassetrin til blandt skolens mindre fag. Hvor det overhovedet er muligt, bør man tilsikre faget to ugentlige timer. Men uanset om faget har en eller to ugentlige timer, kræver det grundig overvejelse og planlægning, hvis det lille timetal ikke skal ødelægge sammenhængen i faget. Derfor har man de seneste år eksperimenteret med forskellige måder at organisere undervisningen på.

### **– Semesterlæsning**

I stedet for at fordele timerne over hele skoleåret kan man fordele dem over halvdelen af året. Er der på

årsplanen kun tildelt faget én ugentlig time, får man på denne måde to ugentlige lektioner i ét halvår og derved nye muligheder. To én-timesfag kan på denne måde dele et skoleår.

### – *Periodelæsning*

Ved periodelæsning er der mange muligheder. F.eks. kan 40 timer fordeles på fem 8-timers perioder. Eller 8 fem-timers perioder. Eller to 15-timers perioder og to 5-timers perioder.

Hvor korte eller lange perioderne skal være, bestemmes naturligvis af stoffet på det enkelte klassetrin og af, hvordan det hele bedst kan tilrettelægges. Ét emne passer måske bedst til et fem-timers forløb. Et andet emne kræver måske det dobbelte antal timer, fordi der i forløbet indgår en ekskursion. Periodelæsning kan til enhver tid organiseres, hvis læreren i kristendomskundskab også har klassen i et eller flere andre fag. Man låner så bare de nødvendige timer fra dette eller de andre fag. Når periodelæsningen er afviklet, betales timerne tilbage. Periodelæsning giver mange muligheder. Blot skal man huske, at det enkelte fags årstimetal skal fastholdes, så ikke noget fag bliver »snydt«. Fordele er bl.a.:

- at der gennem en sådan koncentration animeres til grundigere forberedelse og planlægning,
- at der gives større mulighed for sammenhæng i undervisningen og dermed også for øget forståelse og interesse hos eleverne,
- at mulighederne øges for at komme uden for klasseværelset og få kontakt til det omgivende samfund, og
- at der skabes bedre mulighed for fagsamarbejde.

### – *Samarbejde med andre fag*

Et organiseret samarbejde med andre fag giver eleverne mulighed for at opleve, at tingene hører sammen på tværs af fagenes grænser. Et fagsamarbejde kan organiseres på mange måder.

Det er fagsamarbejde, når læreren i kristendomskundskab aftaler med dansklæreren, at der parallelt med et

religionsfagligt tema arbejdes med et parallelt litterært tema i dansktimerne. Det er fagsamarbejde, når fysiklæreren og læreren i kristendomskundskab samarbejder om en drøftelse af de etiske aspekter ved moderne højteknologi. Men et egentligt fagsamarbejde fordrer, at lærerne i to eller flere fag sætter sig sammen og gennemfører en fælles planlægning af et fælles overordnet emne. Det er givende, men også tidkrævende at arbejde sammen på denne måde. Men for et fag som kristendomskundskab er det af betydning, at det af og til får mulighed for at træde ud af sin faglige sammenhæng, så eleverne får øje på, hvordan religiøse og etiske problemstillinger hele tiden dukker op, uanset hvad vi i øvrigt beskæftiger os med.

#### – *Tværfagligt arbejde*

Et egentligt tværfagligt arbejde har vi, når de enkelte fag i kortere eller længere tid smelter sammen, og man arbejder helt på tværs af faggrænserne. Ved den samordnede indskoling er der i disse år en tendens til, at man omkring skolestarten i stedet for faglige overskrifter giver skoledagen nogle helt andre overskrifter, som man henter i elevernes hverdag. Også her har faget kristendomskundskab meget at bidrage med, og en række af de emner, som faget tager op, kan uden videre udbygges, så de får tværfaglig karakter. Det gælder beskæftigelsen med festerne, det gælder almenmenneskelige grundspørgsmål som glæde og sorg, tryghed og utryghed og flere andre.



**Billedet fjernet på grund  
af ophavsret**

# Kapitel IV

## Undervisningsmidler

Faget kristendomskundskab er særdeles velforsynet med et både stort, varieret og nutidigt udbud af undervisningsmidler. Læreren har derfor mange og gode muligheder for at tilrettelægge sin undervisning med forskellige indfaldsvinkler til det faglige stof og for at afpasse arbejdet efter elevernes erfaringer og viden. Forudsætningerne for alsidig undervisning er således til stede med muligheden for variation og bredde i valget af midler.

Undervisningsministeriet har udsendt en vejledning om undervisningsmidler (1988). Heri findes en samlet redegørelse for, hvad der bredt kan forstås ved begrebet undervisningsmidler. I det følgende vil begrebet blive anvendt i en mere snæver betydning med vægt på de undervisningsmidler, der er karakteristiske for netop kristendomsfaget.

### 1. Trykte materialer

---

De mange undervisningsmaterialer giver mulighed for selvstændigt, opsøgende arbejde.

En stor del af undervisningsmaterialet foreligger i trykt form, enten som bøger, hæfter eller billeder. Bibelen er stadig grundmateriale for undervisningen, og mange bøger og hæfter har indarbejdet såvel bibeltekster som salmer. Der er dels tale om grundbøger for de enkelte klassetrin, dels emne- eller temahæfter for et af skolens tre trin; desuden er der supplerende materialer af forskellig art.

#### Grundbøger

I dag findes der flere lærebogssystemer udarbejdet med grundbøger med centralt undervisningsstof fra 1. klasse. På disse begyndertrin er der ofte tale om

grundbøger. Fælles for dem er, at elevens bog er forsynet med mange farvestrålende billeder og små, korte tekster trykt med store, læservenlige bogstaver. Hertil kommer lærerens bog med didaktiske overvejelser, metodik, fortællestof og aktivitetsforslag. Til nogle systemer findes desuden opgavehæfter, i enkelte tilfælde suppleret med farvetransparenter, der støtter det øvrige billedmateriale.

Grundbøgerne er i nogle tilfælde opdelt i flere hæfter, så det bliver muligt for flere klasser at udnytte det samme materiale i årets løb. De enkelte grundbøger, der findes til og med 6. skoleår, kan være opdelt i emneområder eller temaer med stof hentet fra bibelhistorien, kirkehistorien, symbolverdenen og fra elevernes hverdag.

### **Emne- og temahæfter**

Denne type materiale omfatter ofte et elevhæfte og en lærervejledning og i nogle tilfælde desuden et studie- og opgavehæfte. Hæfterne behandler som regel nogle af de væsentlige livsspørgsmål, der har været omtalt i læseplanen. Karakteristisk for denne type undervisningsmateriale er den livsnære anvendelse af billeder, tekstcitater, avisudklip, sange og rytmer, der specielt henvender sig til ungdommen, alt sammen udvalgt for at sikre den størst mulige motivering for arbejdet med stoffet og dets spørgsmål. Som regel giver emne- og temahæfterne på grund af deres opbygning mulighed for at arbejde med blot visse dele og ikke nødvendigvis med hæftet i sin helhed. Der er således mulighed for at bruge hæfterne som supplement i forbindelse med anden undervisning, og de er velegnede til ikke-fagdelt undervisning.

### **Opgavetyper i studie- og arbejdshæfter**

Til en del undervisningsmateriale er der udarbejdet opgavehæfter. I nogle hæfter er opgavetyper af overvejende kontrollerende art. Det betyder, at der stilles ret konkrete og entydige spørgsmål til det stof (tekst eller billede), der arbejdes med. Denne klassiske spørgeform træner nærlæsning og evnen til at reproducere. Andre arbejdshæfter indeholder i overvejende grad opgaver af mere problemorienteret art. Det er karakte-



ristisk for disse, at de er «åbne» og spørgende; der findes ikke et på forhånd givet facit. Eleverne må selv tage stilling, reflektere og drøfte for at finde frem til mulige løsninger. De senere års pædagogiske tænkning lægger megen vægt på denne åbne opgavetype, fordi den fremmer selvstændig og personlig tilegnelse, og fordi den lukker op for nye og – måske – uventede spørgsmål.

En del arbejdshæfter indeholder opgaver af forskellig sværhedsgrad. En klasse kan således arbejde med det samme stof, men med forskellige indfaldsvinkler og på forskellige niveauer. Desuden lægger mange af arbejdshæfterne op til meget varierede aktiviteter som f.eks. dramatisering, opsøgende arbejde i form af besøg og interviews, arbejde med avis- og billedstof, diskussioner og selvvirksomhed af forskellig kreativ art. Til arbejdshæfterne kan også henregnes de såkaldte kopimapper. Her er tale om kopi-klart materiale i form af billeder forsynet med kortfattede tekster, der giver historisk baggrundsviden. Her findes billeder, der kan bruges som illustration til arbejdet med lignelser m.v.

## **Andet skriftligt materiale**

Enkelte materialer går på tværs af undervisningen og er brugbare på en række klassetrin. Det kan dreje sig om hæfter, der omhandler den kristne kunst, drama, hæfter om salmer og om årets fester og højtider.

Skildringer i både ord og billeder af livet på Jesu tid hører til gruppen af baggrundsmateriale, der kan anvendes på både yngre og ældre klassetrin.

Hjælpemidler i form af opslagsbøger, atlas m.m. bør være tilgængelige for eleverne, så de på egen hånd kan skaffe oplysninger og har mulighed for selvstændigt arbejde.

Også andre former for materialer end bøger i gængs forstand kan være brugbare og væsentlige i faget. Aviserne afspejler tidens og døgnets begivenheder og debat. På de ældre klassetrin kan aktuelle religiøse, etiske og moralske emner være et oplagt undervisningsmateriale. Eleverne kan opleve, at der er en sammenhæng med fagets indhold og livet uden for skolen. I

konfrontationen med tidens aktuelle problemer og f.eks. den kristne tankeverden rejses ofte særdeles pågående spørgsmål, som kræver stillingtagen og forsøg på svar. Avistekster- og billeder kan være egnede undervisningsmaterialer, men de vil ofte kræve en pædagogisk tilrettelæggelse fra lærerens side, da avisstof ofte forudsætter en større viden og flere kundskaber, end det kan forventes af folkeskolens elever.

På lærerbiblioteket bør der findes en række håndbøger til lærerens forberedelse og til at afgøre tvivlsspørgsmål. Desuden vil det være rimeligt med et udvalg af tidsskrifter og fagbøger, der behandler væsentlige faglige og pædagogiske spørgsmål.

## **Kildesamlinger**

Den største kildesamling til faget er Bibelen. I de fleste klasser vil det være en vanskelig bog at bruge i undervisningen. Først og fremmest på grund af sproget, men også på grund af dens specielle inddeling i kapitler og vers. Der findes forskellige skoletilrettede udgaver, hvor kapitel- og versinddelingen er flyttet ud i marginen, og hvor overskrifterne samler stoffet i mindre og overskuelige enheder. Disse skoleudgaver er forsynet med ordforklaringer og specialkort. En egentlig kildesamling med udvalgte, lettere tekster fra Det gamle Testamente og Det nye Testamente beregnet for folkeskolens elever findes ikke. Til gengæld findes bibelske tekster i deres helhed tilrettelagt i en pædagogisk sammenhæng.

I disse år udgives en række forskellige bibeludgaver. De fleste er illustrerede og tilrettelagt med »let« pædagogisk hånd. Det kan være formålstjenligt at undersøge, hvilken udgave og/eller oversættelse, der er bedst egnet til tekstarbejdet i en klasse, da sværhedsgraden er svingende.

Fra 6. klasse kan det være rimeligt med mellemrum at arbejde med grundteksten synoptisk sammenstillet og se den i sin historiske sammenhæng.

## **Fiktionslitteratur**

Megen skønlitteratur er velegnet til undervisningen i kristendomskundskab. Det gælder både romaner, noveller og dramaer. Fra voksenlitteraturen, men især fra

børne- og ungdomslitteraturen, der netop beskæftiger sig med det, børn og unge er optaget af, kan vælges mellem meget relevant stof. Der foreligger kataloger – ligesom bibliotekaren kan være behjælpelig med ideer og forslag til, hvad der er specielt anvendeligt i kristendomstimerne. Inspiration kan også hentes i meget foreliggende undervisningsmateriale, hvor der ofte er aftrykt eller henvist til litterære tekster.

Set ud fra en faglig-pædagogisk synsvinkel ligger fiktionens styrke bl.a. i, at eleverne kan opleve en intens medleven i en fortælling og samtidig opretholde frirum omkring det stærkt personlige. Skønlitterære tekster kan supplere, uddybe og anskueliggøre et stofområde og væsentlige etiske problemstillinger. De er hyppigt benyttet i forbindelse med emne- og temaundervisning. Litterært stof byder endvidere på oplagte samarbejdsmuligheder med andre af skolens fag, f.eks. dansk.

Elevernes frie læsning har også sin plads i kristendomsundervisningen. I dag findes en række fortællinger af litterær kvalitet udgivet med henblik på faget. De kan både benyttes som dele af egentlige undervisningsforløb og som supplerende materiale.

## 2. Billeder – lyd – film

---

Nutidens børn og unge lever i en verden, der i vid udstrækning beskrives for dem gennem billeder. I skolen kan det dagligt erfares, hvilken rolle billedet og billedmediet har for elevernes viden, oplevelse og erfaringer. Beskrivelse og analyse af billeder er i dag en selvfølgelig del af faget dansk, og den færdighed, eleverne her får i at beskrive, analysere og tolke, kommer billedarbejdet i kristendomskundskab til stor gavn. (Der henvises til vejledningens kap. III om billeder).

### **Dias**

Der er åbenbare faglige og pædagogiske fordele ved at benytte dias i undervisningen. De projiceres op til et stort og tydeligt format, og derved bliver de et udtryksmiddel, der skaber fællesskab, fordi alles op-

opmærksomhed er rettet mod samme punkt. I den praktiske situation er det enklere at pege, at redegøre og iagttage osv., når et og samme billede er fælles for eleverne.

Diasserien er en udvidelse eller udbygning af det faste, stillestående billede. Nogle diasserier er velegnede til at understøtte og tydeliggøre et handlingsforløb – ofte er de beregnet for skolens yngste elever. Andre diasserier består af billeder, der viser forskellige kunstneres tolkninger og gengivelser af bibelske begivenheder, Jesus – opfattelser gennem tiderne og lignende.

Et interessant undervisningsmiddel dukker i disse år op. Det drejer sig om stordias, som bruges på overheadprojektoren. Disse stordias består f.eks. af et grundbillede, som efterhånden udfyldes med mindre billeder, eventuelt tekst, der lægges på selve grundbilledet. På denne måde kan der vises en udvikling ved, at billedet bygges op lidt efter lidt, et begivenhedsforløb kan illustreres osv.

Reportagebilledet indgår især i serier for de ældste klassetrin. De belyser f.eks. kirkernes arbejdsform og andre trossamfunds liv og lære. Her understøttes billedet ofte af en malende lydside.

## **Lydbilledet**

Som ovenfor anført er lydbilledet ofte blevet en del af de såkaldte lyd/diasserier, der bl.a. indgår i flere af Danmarks Radios produktioner til undervisningsbrug. Men også som lydside alene kan lydbilledet stå stærkt ved gengivelse af interviews, musik og lignende. Det elevproducerede lydbillede, eksempelvis interviews, lydoptagelser og montager er velegnede midler og et fast element i megen kristendomsundervisning. Som akkompagnement og hjælp ved indlæring af nye salmer og sange har kassettebåndet vundet indpas.

## **Film og video**

Filmen er et velegnet middel til megen undervisning i faget på grund af de levende billeders symbolkraft, identifikationsstyrke og informationsværdi. De levende billeder er blandt de stærkest virkende kunstarter, fordi alle sanser mobiliseres på en særlig intens måde. Deres pædagogiske værdi viser sig bl.a. i deres evne til

umiddelbart at kalde på elevernes opmærksomhed og nysgerrighed. Filmen kan desuden formidle nærkontakt til begivenheder, miljøer og forhold, eleverne normalt ikke har mulighed for at opleve. Endelig giver filmen ofte anledning til udtalelser og spontane reaktioner fra elever, der ellers opleves som tilbageholdende og passive.

Egnede film og videoer til kristendomsundervisningen kan findes i de gængse filmkataloger f.eks. fra Statens Filmcentral, Religionslærerforeningens Materialecentral og fra amtscentralerne. Desuden har kirkens forskellige arbejdsgrøne produceret film, der fortæller om arbejdet ude og hjemme. En del film er af oplysende, informativ karakter. De viser f.eks. religiøs praksis fra forskellige religioner, dagligdagen blandt kulturfolk, der i dag lever som på Jesu tid osv. En del af de nyere film behandler etiske problemstillinger som f.eks. kærlighed, samliv mellem mennesker, identitet.

Den egentlige spillefilm kan også med fordel inddrages i undervisningen, både som en del af et undervisningsforløb og som evaluering. På grund af sin identifikationskraft kan en velegnet spillefilm præcist og vedkommende præsentere f.eks. etiske problemer for eleverne med en sådan livsnærhed, at de er nødt til at udtrykke sig om det oplevede og forsøge at tage stilling. Når film således anvendes som hjælpemiddel til fortrolighed med tilværelsens store spørgsmål, er det vigtigt, at en filmforevisning følges op af samtale, så indtryk og tanker bliver bearbejdet.

### 3. Drama

---

Kristendomsundervisningens centrale indhold kunne beskrives som menneskehedens samlede erfaringer og spørgsmål til og om livet. Det dramatiske udtryk og den dramatiske form er således en udtryksmåde, der helt naturligt knytter sig tæt til selve fagets væsen. Gennem dramaet brugt i undervisningen kan stof og elever mødes på en faglig relevant og oplevelsesrig måde.



# Billedet fjernet på grund af ophavsret

Gennem dramatiseringer kan stof og elever mødes på ny måder.

Mange elever har svært ved at danne sig indre billeder af forhold og begivenheder, der ligger fjernt fra deres dagligdag. Her kan dramaet være et nyttigt pædagogisk middel, idet fortællingen oplevet som drama forvandles fra fortid til nutid.

Fortællingen i dramaets form giver en række forskellige muligheder i undervisningen. Den klassiske form er lærerens genfortælling af en bibelsk historie. Når læreren f.eks. gengiver en fortællings dialog på en så levende måde, at personerne træder lyslevende frem for eleverne, er der tale om en form for dramatisering. En fortælling kan også åbnes og levendegøres ved, at eleverne skaber dramationer ud fra fortællingens personer og begivenheder. Begrebet »dramation« betyder, at man lader elementer fra en fortælling få dramatisk skikkelse. Hensigten her er ikke at lave en forestilling med publikum. Der er tale om skabende dramatik, hvor eleverne »dramer« fortællingens oplevelse og budskab ud i rummet her og nu. Med baggrund i så-

danne dramationer kan elever og lærer i fællesskab skabe et færdigt dramastykke, der kan opføres for andre og være et redskab til virkelig fordybelse i fortællingen.

Forvandles klassen for en tid til digterværksted, kan indholdet hente inspiration mange steder fra: Begivenheder i nutiden, der optager eleverne, aktuelle etiske spørgsmål fra samfundsdebatten, måske fra selve klassen. Den bibelske fortælling rummer righoldige muligheder, ligesom kirkehistoriske begivenheder kan være egnede. Dramaet som middel i undervisningen kan tilføre den enkelte elev væsentlige erfaringer; det giver mulighed for aktiv handlen, og det skaber tæt kontakt mellem stof og elev. Dramaarbejde kan være en tidkrævende arbejdsform og vil nok i almindelighed lægge op til en eller anden form for samarbejde med andre fag, meget naturligt dansk, men også fag som musik, idræt, formning, håndarbejde, sløjd og historie kan være samarbejdspartnere.

## 4. Det omgivende samfund

---

Det lokale samfund rummer mange muligheder for en livsnær, opsøgende og selvstændig undervisning. Interessen samler sig naturligt om f.eks. kirken, egnsmuseet, religiøse samfund af forskellig art m.v.

Eleverne bør få mulighed for at gå på opdagelse uden for skolen. Her kan samles nye erfaringer, og forståelsen for historien og samtiden kan øges. Desuden mindskes afstanden mellem undervisningens teoretiske præg i klasseværelset og det faktiske liv.

### **Gæstelæreren**

En gæstelærer kan ofte fortælle eleverne om begivenheder og forhold, som de ikke kan opleve på anden måde. Det er et direkte møde, og mange elever får derved mulighed for at blive konfronteret med livsholdninger og personlige erfaringer, de ikke er fortrolige med. En gæstelærer er principielt »ekspert« på sit område, dvs. vedkommendes arbejde, holdninger, erfaringer og oplevelser.

Inden et gæstelærerbesøg er det hensigtsmæssigt at overveje, om f.eks. elevernes hjem bør orienteres. Nogle gæstelærere kunne tænkes at have så forskelligartet en baggrund i forhold til forældrekredsen, at en forhåndsorientering om besøget og dets hensigt, er rimelig og ønskelig. Den lærer, der føler sig usikker på et besøgs karakter, bør drøfte spørgsmålet med skolens ledelse, eventuelt også klassens forældrerepræsentant.

En gæstelærer er i forvejen en classes gæst og har derfor krav på at være orienteret om skolens normer, elevernes baggrundsviden og forberedelse til mødet, samt om de begrænsninger, besøget eventuelt kan lægge på gæsten, f.eks. vil religiøs agitation være uacceptabel. Ligeledes vil det øge sandsynligheden for et vellykket besøg, at læreren taler med sine elever om reglerne for at være gode værter. En vigtig del af et gæstelærerbesøg er, at eleverne får lejlighed til at stille spørgsmål og tid til at samtale i nogle tilfælde også efter, at gæsten er gået.

## **Kirkebesøg**

Skoleforløbet igennem byder kirken, dens omgivelser, historie og personale på mange væsentlige undervisningsmuligheder. Dette gælder for den daglige undervisning, hvor den lokale kirke ofte vil være inden for overkommelig afstand, men også i høj grad for lidt større ekskursioner og for lejrskoler. Eleverne har umiddelbar adgang til at være opsøgende, til ved selvsyn at gøre iagttagelser og rejse spørgsmål. I de foreliggende undervisningsmaterialer for faget findes mange varierede forslag til, hvordan undervisningen kan tilrettelægges på de forskellige alderstrin.

Ofte vil det være en fordel at forberede et kirkebesøg gennem samtale eller anden virksomhed i klassen, inden udflugten finder sted. Når eleverne er udrustet med en vis fond af viden og forudsætninger, skærpes iagttagelsesevnen, interessen fastholdes, og udbyttet bliver mere dybtgående.

## **Museumsbesøg**

Egns museer indeholder ofte genstande af interesse for kristendommens historie. Besøg her vil kunne konkretisere og berige elevernes oplevelse og forståelse af den historie, de er en del af.



Mange museer har udarbejdet vejledninger og elevopgaver. I almindelighed er det muligt at rekvirere sådant materiale, så læreren på forhånd har mulighed for at vurdere sværhedsgrad, informationsværdi og eventuelle opgavetyper.

Senere i skoleforløbet kan eleverne selv fungere som museumsvejledere, hvis de f.eks. i forbindelse med skolens temadage står for en lånt udstilling af kulturgenstande. Ved at medvirke ved udstillinger af selvproducerede genstande og billeder kan eleverne og eventuelt deres forældre være med til at præge lokalsamfundet.

## **Forældresamarbejdet**

Folkeskolen skal løse sin opgave i samarbejde med forældrene, således som det er fastslået i folkeskolelovens §2, stk. 1. Dette samarbejde er en vigtig forudsætning for en vellykket kristendomsundervisning. Faget har behov for en forældrekræds, der er velorienteret om fagets nutidige sigte, om dets særpræg i forhold til skolens øvrige fag og om dets betydning for den enkelte elevs udvikling.

Et mål for fagets forældresamarbejde er en velinformeret forældrekræds, der stiller krav, viser interesse og derved støtter undervisningen.

Hjemmet er for de fleste børns vedkommende det sted, hvor de første erfaringer om religiøse spørgsmål gøres. Her formidles traditionen, og her lærer barnet, om fagets spørgsmål er legitime at beskæftige sig med eller ej. For en række hjem gælder det, at de finder det vanskeligt at tale med deres børn om det indhold og de spørgsmål, kristendomsfaget arbejder med. Da elevernes og også forældrenes forudsætninger og forventninger er meget forskellige, bliver det skolens og dermed lærernes opgave at synliggøre faget i en meningsfuld kommunikation med forældrene hele skoleforløbet igennem. Dette kan ske på en række forskellige måder.

Det formelle samarbejde foregår i skolenævnet. Her behandles forhold omkring undervisningsmaterialer, og herfra kan tages initiativer til konkret samarbejde skole og hjem imellem i de enkelte fag.



**Billedet fjernet på grund  
af ophavsret**

Lærere i fagudvalget for kristendomskundskab kan være til inspiration og give indsigt i faglige og pædagogiske spørgsmål ved at lægge op til drøftelser af væsentlige spørgsmål, demonstrere materialer og elevarbejder. Fagudvalget kan inspirere kolleger til emnearbejder, ekskursioner, til fællestimer for flere klasser udsprunget af arbejdet i kristendomstimerne m.v. Forældremødet er det faste, tilbagevendende møde mellem en forældrereds og en klassens lærere. Det er rimeligt, at kristendomsfaget står på mødedagsordenen mindst én gang om året, ligesom det er rimeligt, at der f.eks. hvert andet år sættes mere tid af til at beskæftige sig med faget og nogle af de spørgsmål, der i særlig grad optager eleverne på en mere dybtgående måde.

Det er værdifuldt, at læreren kender elevernes baggrund, og forældrene det stof og de emner, eleverne arbejder med. Forældrene bør få forståelse for, hvorfor et bestemt stof eller emne er valgt, og hvilken forbindelse det har til elevernes virkelighed og identitetsdannelse. Gensidig tillid forældre og lærer imellem er i særlig grad ønskværdig, fordi faget beskæftiger sig med spørgsmål af holdningsmæssig art. Er tilliden til stede, kan der åbnes for nyttige samtaler om nogle af fagets væsentlige spørgsmål til støtte og inspiration for såvel forældre som lærer i deres »arbejde« med børnene.

Forældre har som regel ikke kendskab til, hvordan der undervises i faget i dag, og de har ikke kendskab til fagets materialer. Ofte vil det øge interessen og forståelsen, at læreren redegør for undervisningsplanen, gennemgår et bestemt arbejdsmateriale, der er aktuelt for klassen og drøfter begge dele med forældrene. En udstilling af materialer giver på en enkel måde en fyldig præsentation af faget, ligesom forevisning af film, di-  
as, elevproducerede materialer vil kunne vise, hvad undervisningens mål og midler er.

Undervisningen skal bl.a. give oplysning om livet og bidrage til elevernes personlighedsudvikling.

I mange klasser vil der være elever med baggrund i andre religioner og kulturer end den danske. I samarbejde med disse børns forældre kan der arrangeres aftener med focus på de pågældende landes kultur og tro.

Kristendoms læreren vil formodentlig med mellemrum blive spurgt om sin egen holdning til faget. Før f.eks. et forældremøde kan det være en hjælp at have overvejet, hvilke svar der kan gives på et sådant spørgsmål. En lærer er naturligvis ikke forpligtet til at give private svar og kan med fuld ret holde sig til formålene for skolen og for faget. Disse er læreren derimod forpligtet af.

# Kapitel V

## Faget i folkeskolen

### 1. Fagets formål (grundskolen)

---

*Stk. 1.* Formålet med undervisningen er, at eleverne får kendskab til kristendommen i historisk og nutidig sammenhæng. Udgangspunktet er fortællinger fra Bibelen. Det tilstræbes, at eleverne bliver fortrolige med grundlæggende værdier i dansk kultur.

*Stk. 2.* I undervisningen på de ældre klassetrin inddrages kristendommens møde med andre religioner og livsopfattelser med henblik på, at eleverne får forståelse for fremmede livsformer og holdninger.

*Stk. 3.* Undervisningen skal således medvirke til, at eleverne gennem oplysning og oplevelse kan udvikle et grundlag for personlig og ansvarlig stillingtagen og handling.

Til formålet skal knyttes følgende bemærkninger: Grundlaget for undervisningen i kristendomskundskab i den danske folkeskole er kristendommen, som den foreligger i historien, og som den gør sig gældende i vor tid, i Danmark og andre steder. Dansk kultur er nemlig, direkte og indirekte, præget af kristendommen. Hovedkilden til kristendommen er Bibelen, der hovedsagelig er blevet til som fortællinger. Derfor hedder det i formålet: »Udgangspunktet er fortællinger fra Bibelen«. Der angives hermed et principielt, men ikke nødvendigvis et metodisk udgangspunkt. I tilrettelæggelsen må det tages i betragtning, hvordan der kan komme et reelt møde i stand mellem stoffet og eleverne og deres nutidsvirkelighed; vurderingen heraf må

være bestemmende for tilgangen og for, hvordan vægten skal lægges.

I fortsættelse heraf skal det betones, at disse overvejelser også må have en afgørende indflydelse på arbejdet med, hvordan kristendommen igennem historien og ind i nutiden er kommet til udtryk på forskellige måder.

Hovedsigtet med undervisningen er, at eleverne lærer værdierne i deres eget kulturgrundlag at kende, og det er i Danmark forbundet med kristendommen. Men i historiens løb har der rundt om i verden fundet et møde sted mellem kristendommen og andre religioner og livsanskuelser. I nutiden sætter det sit præg, også på det danske samfund og på livet i skolen. Efterhånden som eleverne kommer til klarhed over deres eget livsgrundlag, vil det betyde, at der i faget melder sig en række spørgsmål. Sigtet med på de ældre klassetrin at inddrage kristendommens møde med andre religioner og livsanskuelser er at sikre, at der også er plads til sådanne meningsbrydninger i kristendomskundskab.

Det baner vejen for forståelsen af det, der for eleverne er anderledes. Der henvises i øvrigt til afsnittet om de obligatoriske emner senere i dette kapitel.

## 2. Skolens formål

---

Kristendomskundskab er i henhold til folkeskolelovens §4, stk. 2 et af folkeskolens obligatoriske fag. Det betyder, at faget skal medvirke til at opfylde skolens formål (folkeskolelovens §2).

Det anførte fagformål er udformet under hensyntagen hertil. Herudover betyder den nævnte konstatering, at man, som i skolens øvrige fag, også i det konkrete arbejde ud fra fagformålet må anskue dette i relation til bestemmelserne i skolens formålsparagraf.

## 3. Fagets centrale kundskabsområde

Om kristendomskundskab står der i folkeskolelovens §5, stk. 1: »Kristendomsundervisningens centrale kund-

kundskabsområde er den danske folkekirkes evangelisk-lutherske kristendom«. Da faget er ene om at have en bestemmelse af denne karakter, kan der være grund til at klargøre dens betydning. Den angiver alene hvilket stof, der skal stå i centrum i læseplanen. Meningen er således ikke, at der i dette skolefag er forkyndelsesret, endsige forkyndelsespligt. I overensstemmelse med skolens formålsparagraf er det ikke skolens sag at forkynde. Det er hjemmenes ansvarsområde. Forkyndelsessted er i øvrigt kirken og de forskellige trossamfund. Fagets opgave i skolen er, at det centrale kundskabsområde – »gennem oplysning og oplevelse« (fagformålets stk. 3) – formidles således, at alle elever, uanset baggrund, kan deltage i undervisningen.

Vedrørende »den danske folkekirkes evangelisk-lutherske kristendom« henvises i øvrigt til kapitel II.

## 4. De obligatoriske emner

---

I folkeskolelovens §6, stk. 1 er de obligatoriske emner »fremmede religioner og andre livsanskuelser« anført. Til det, der er skrevet ovenfor i kapitel 5.1, skal tilføjes, at de nærmere bestemmelser om disse emner findes i »Bekendtgørelse om undervisning i visse emner som led i folkeskolens obligatoriske fag«, 1984.

Fra denne bekendtgørelses §6 skal følgende citeres:

»§6. Undervisningen i fremmede religioner gives på 6.-9. klassetrin. Den kan påbegyndes tidligere og fortsættes i 10. klasse. Undervisningen henlægges til faget kristendomskundskab eller til fagene dansk, historie, geografi og samtidsorientering. I 10. klasse indgår undervisningen i faget kristendomskundskab/religion.

Stk. 2. Undervisningen i andre livsanskuelser gives på 8. og 9. klassetrin og kan fortsættes i 10. klasse. Undervisningen henlægges til faget samtidsorientering. I 10. klasse kan undervisningen henlægges enten til dette fag eller til faget kristendomskundskab/religion.«

Den konkrete afgørelse af, hvor de nævnte emner skal placeres, er henlagt til de lokale skolemyndigheder.

En systematisk undervisning i fremmede religioner i grundskolen kan altså – jf. ovenstående – henlægges til kristendomskundskab, hvilket de fleste betragter som naturligt og som en pædagogisk fordel, selv om fagets beskedne timetal og dets fravær på 7. eller 8. klassetrin giver anledning til visse betænkeligheder. Men som nævnt kan man i stedet vælge at henlægge emnet til andre fag.

Der henvises i øvrigt til undervisningsvejledning nr. 18 »Fremmede religioner og andre livsanskuelser«, 1976.



# Bilag

*Undervisningsministeriets vejledning af 13. juni 1989.*

Vejledende forslag til læseplan for faget kristendomskundskab (grundskolen) samt for faget kristendomskundskab/religion (10. klasse).

---

***Formål med undervisningen i faget kristendomskundskab (grundskolen)***

(Undervisningsministeriets bekendtgørelse af 13. juni 1989 om formålet med undervisningen i faget kristendomskundskab (grundskolen).

Stk. 1. Formålet med undervisningen er, at eleverne får kendskab til kristendommen i historisk og nutidig sammenhæng. Udgangspunktet er fortællinger fra Bibelen. Det tilstræbes, at eleverne bliver fortrolige med grundlæggende værdier i dansk kultur.

Stk. 2. I undervisningen på de ældre klassetrin inddrages kristendommens møde med andre religioner og livsopfattelser med henblik på, at eleverne får forståelse for fremmede livsformer og holdninger.

Stk. 3. Undervisningen skal således medvirke til, at eleverne gennem oplysning og oplevelse kan udvikle et grundlag for personlig og ansvarlig stillingtagen og handling.

***Formål med undervisningen i faget kristendomskundskab/religion (10. klasse)***

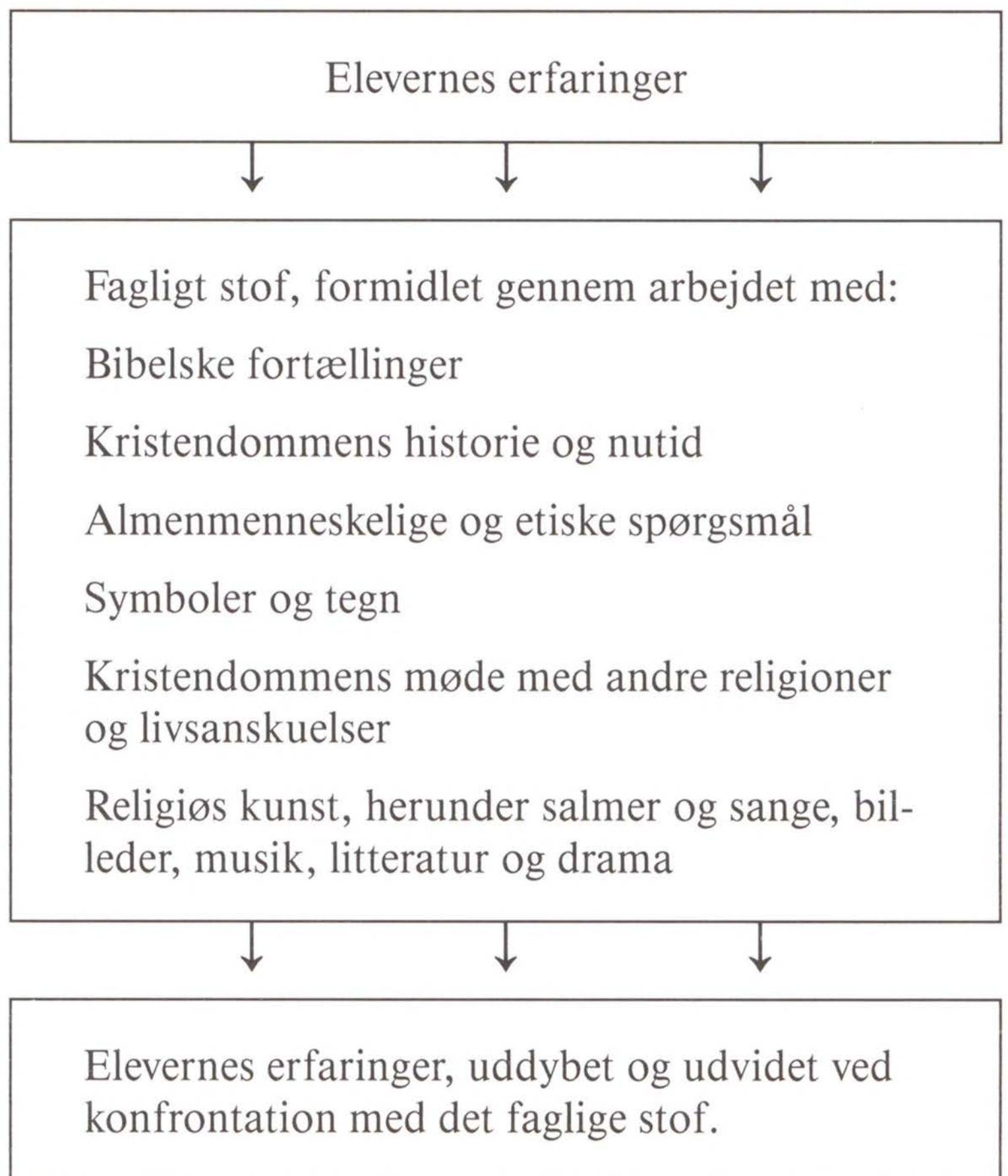
(Undervisningsministeriets bekendtgørelse af 13. juni 1989 om formålet med undervisningen i faget kristendomskundskab/religion (10. klasse).

Stk. 1. Formålet med undervisningen er, at eleverne får indsigt i kristendommen med særligt henblik på nutidige problemstillinger.

Stk. 2. I undervisningen indgår fremmede religioner, således at eleverne lærer tankegang og handlemåde i forskellige kulturer at kende.

Stk. 3. Undervisningen skal medvirke til at styrke elevernes livsmod og livsglæde og deres forståelse af andre mennesker og fremmede kulturer.

## Undervisningens indhold



Arbejdet med faget kristendomskundskab tager sigte på at uddybe og udvide elevernes erfaringsverden gennem det faglige stof, jf. illustrationen ovenfor.

### Undervisningen i 1. og 2. klasse *(samt ved samordnet indskoling tillige børnehaveklassen)*

#### **Indhold:**

På de yngste klassetrin kan udgangspunktet for undervisningen være det nære miljø, som eleverne er fortrolige med, og de begreber, som de kender. Samtaler om elevernes hverdagsoplevelser og om nogle af de fester, de kender, kan give dem en forståelse af mening og værdi i tilværelsen, og de kan kalde på en undren og

en spørgen over for tilværelsen. Der arbejdes med enkle fortællinger fra den bibelske historie, først og fremmest formidlet gennem lærerens fortælling og gennem billeder. Ved dette arbejde skal eleverne tilegne sig en forståelse af sammenhængen mellem deres eget liv og det liv, som personerne i disse fortællinger lever. Enkelte fortællinger fra den danske kirkes historie og fra mødet mellem kristendommen og den gamle nordiske religion, der er en del af nordisk kulturtradition, kan ligeledes inddrages.

Eleverne skal undervejs tilegne sig en begyndende forståelse af elementære kristne begreber, symboler og af religiøst sprog i øvrigt.

### ***Undervisningen kan omfatte:***

#### **1. Bibelske fortællinger (kristendommens tilblivelse):**

##### *Fortællinger om Jesus*

Jesu fødsel, barndom, familie, dåb og fristelse.

Disciplene.

Jesus og de udstødte.

Jesu forhold til sygdom.

Jesus og de, der havde magten.

##### *Fortællinger af Jesus*

Nogle enkle lignelser.

Det dobbelte kærlighedsbud.

##### *Liv og lærdom på Jesu tid*

Jødisk oplæring.

Børns dagligdag på Jesu tid.

Fortællingerne om Abraham, Isak, Jakob og Josef samt Moseshistorien.

Indvandring og bosættelse i Kanaan.

#### **2. Af kristendommens historie**

Vore nordiske forfædre og deres religion. De første kristne i Danmark, Ansgar, Poppo og andre.

Sporene af de første kirker i byen eller på egnen; kirkebygninger, museer, ruiner.

### **3. Kristendom og nutid**

Nogle højtider og deres sange, fortællinger og traditioner, herunder f.eks. jul, fastelavn og sankthansfest samt fester i den enkeltes liv, f.eks. fødselsdag, dåb, navngivning og bryllup.

Den lokale kirke og dens brug, herunder gudstjenesten, højtiderne og kirkehuset.

### **4. Almenmenneskelige grundspørgsmål**

Om at leve og om at dø.

Glæde og sorg.

Tryghed og utryghed.

Forventning og skuffelse.

Erindringer og drømme.

At høre hjemme i en familie eller at være alene.

At høre hjemme i et land eller at være fremmed.

### **5. Ethiske problemer**

Godt og ondt.

Sandt og usandt.

Retfærdigt og uretfærdigt.

### **6. Symboler og tegn**

Ild og vand.

Lys og mørke.

Brød og vin.

Træer og planter.

### **7. Kunst og tro**

Salmer og bibelhistoriske sange.

Billeder og fortællinger, der knytter sig til det faglige stof.

Det tilstræbes, at de enkelte stofområder sammenknyttes mest muligt. Bibelske fortællinger kan indgå til belysning af almenmenneskelige grundspørgsmål, etiske problemer og symboler, ligesom kunstneriske udtryk som salmer og sange kan anvendes i arbejdet med de bibelske fortællinger.



## Undervisningen i 3.-6. klasse

### ***Indhold:***

På de mellemste klassetrin arbejdes der med centrale fortællinger fra Bibelen og fra kristendommens historie, således at fortællingernes ærinde, sammenhæng og perspektiv kommer frem. Gennem arbejdet skal eleverne tilegne sig en forståelse af, hvordan kristendommens fortællinger, historie og billedsprog er blevet til, og hvorledes de indgår i dansk kultur og tankegang.

På de ældre klassetrin sammenholdes nogle af kristendommens fortællinger med andre religioners fortællinger.

Eleverne skal gennem hele arbejdet have mulighed for at opleve, hvordan menneskers livsholdning, deres fælles oplevelser og erfaringer er med til at bestemme både det personlige liv og fællesskabet mellem dem.

### ***Undervisningen kan omfatte:***

#### **1. Bibelske fortællinger (kristendommens tilblivelse)**

Bibelen som historisk kilde og som helligskrift.

Den historiske Jesus og forkyndelsens Kristus.

Politiske og sociale forhold i Palæstina på Jesu tid.

#### *Fortællinger om Jesus*

Sabbatskonflikter og andre opgør med traditionen.

Jesus og Johannes Døberen.

Jesu holdning til kvinder og børn.

Underfortællingerne.

Jesu lidelse, død og opstandelse.

#### *Fortællinger af Jesus*

Gudsrigesforkyndelsen og lignelserne.

Saligprisningerne.

Samtaler med tilhængere og modstandere.

#### *Fortællinger fra Apostlenes Gerninger*

Menigheden i Jerusalem, pinsen og Peters virksomhed.

*Liv og lærdom på Jesu tid*

Tempel og synagoge.

Sabbat og renhedsforskrifter.

Forventningerne om Messias.

Fortællinger om Saul, David og Salomon.

Landflygtighedstiden og hjemkomsten.

Profeterne Jeremias og Esajas. Jonas og Jobs bog.

## **2. Af kristendommens historie**

Kirken i oldtid og middelalder.

Skikkelser som Augustin og Frans fra Assisi.

Danskere som Absalon og Eskil.

Reformationen og dens mænd, Luther og Calvin.

Den danske reformation, herunder skikkelser som

Poul Helgesen, Hans Tausen og Peder Palladius.

## **3. Kristendom og nutid**

Folkekirken og dens organisation: Sognet og dets kirke, kirkebygningen, dens indretning og funktion.

Andre kirkesamfund i Danmark.

Kristendommens grundtanker og vor tid: Tilblivelse og liv, livet som gave – skabelse. Trusler mod livet, livet der går i stykker – syndefald. Drøm, vision – håb.

Skyld og tilgivelse.

## **4. Almenmenneskelige grundspørgsmål**

Lidelse og lykke.

Tillid og mistillid.

Håb og befrielse.

Angst og mod.

Mening eller tilfældighed.

## **5. Ethiske problemer**

Kærlighed og had.

At være sammen og at være alene.

Autoritet og ansvar.

## **6. Symboler og tegn**

Vandringen eller rejsen.

Klippen og sandet.

Slangen og dragen.

Korset og cirklen.

## **7. Mødet mellem kristendom og andre livsopfattelser (i almindelighed fra 6. klasse)**

Mødet mellem kristendom og jødedom, historisk og aktuelt.

Mødet mellem kristendom og islam, herunder mødet mellem kristendom og islam i Danmark.

## **8. Kunst og tro**

Salmer og bibelhistoriske sange.

Billeder og fortællinger, der knytter sig til det faglige stof.

Det tilstræbes, at de enkelte stofområder sammenknyttes mest muligt. Bibelske fortællinger kan f.eks. indgå til belysning af almenmenneskelige grundspørgsmål, etiske problemer og symboler, ligesom kunstneriske udtryk som f.eks. salmer og sange kan anvendes i arbejdet med de bibelske fortællinger.



## **Undervisningen i 7.-9. klasse**

### ***Indhold:***

På de ældste klassetrin arbejdes der med grundlæggende, nutidige livsspørgsmål, og der lægges vægt på, at stofområderne har særlig betydning for unge.

Undervisningen samler sig især om kristendommens hovedtanker i forhold til spørgsmål af etisk, religiøs, historisk, kulturel og samfundsmæssig art, sådan som de kommer til udtryk i vor tid. Der lægges tillige vægt på, at eleverne får kendskab til historisk metode.

Kristendommens møde med fremmede religioner og andre livsanskuelser kan inddrages i undervisningen.

Sigtet med undervisningen er, at eleverne får mod og inspiration til at tage stilling og handle på egne vegne og i fællesskab med andre.

### ***Undervisningen kan omfatte:***

#### **1. Bibelske fortællinger (kristendommens tilblivelse)**

Bibelens tilblivelse, bibelforskning, bibelsyn,



bibeloversættelse. Forholdet mellem Ny og Gamle Testamente.

### *Fortællinger om og af Jesus*

Hovedlinierne i Markusevangeliet.

Bjergprædikenen, (Mathæusevangeliet 5-7).

### *Fortællinger om kristendommens første tid*

Paulus' omvendelse og eksempler på hans rejsevirk-somhed.

Apostelmødet i Jerusalem.

Menighederne i Korinth, Galatien og Rom.

Kristendommens møde med den hellenistiske kultur og med Romermagten.

### *Liv og lærdom på Jesu tid*

Farisæernes og saddukæernes selvforståelse.

Essæerne og Qumransamfundet.

Urhistorien, 1. Mosebog 1-11.

Esajas' Bog 40-55 og eksempler fra Salmernes Bog.

Prædikerens Bog og Daniels Bog.

## **2. Dansk kristendom efter reformationen**

Den nye tro forsvares, indadtil mod kættere og udadtil mod anderledes troende. Bods- og bededage. Salmedigtning (Kingo).

Den religiøse oplevelse (pietismen) og den sunde fornuft (oplysningen). Salmedigtning (Brorson). Sociale og humane reformer (stavnsbåndet ophæves, indførelsen af neger-slaver forbydes, og jøder får borgerret).

Ny historisk bevidsthed. Salmedigtning (Grundtvig og Ingemann). Religiøse og folkelige græsrodsbevægelser (de stærke jyder, Grundtvigianisme, Indre Mission, frikirker og sekter). Religionsfrihed. Arbejderbevægelsens udfordring. Den kritiske ener (Søren Kierkegaard).

## **3. Kristendom og nutid**

### *Tanker i kristendommen*

Gudsrigestanken og menneskets drøm om en bedre verden.

Skabelsestanke og natursyn.  
Menneskesyn og menneskerettigheder.  
Et religiøst verdensbillede/flere verdensbilleder?

### *Kirken*

Folkekirken og dens baggrund.  
Den romersk-katolske og den ortodokse kirke.  
Nogle andre kirkesamfund.  
Kirkeligt samarbejde.

### *Nogle historiske personer i forhold til deres samtids aktuelle udfordringer*

F.eks. L. P. Larsen, H. C. Kofoed og Kaj Munk, Bodil  
og Hal Kock.

Eivind Berggrav, Nathan Söderblom.

Martin Luther King, Helder Camara, Mother Teresa,  
Desmond Tuto, Alexander Solsjenitsyn, Lech Walesa,  
Johannes XXIII.

## **4. Almenmenneskelige grundspørgsmål**

Tro og viden.  
Lidelse og død.  
Religion og »religionserstatning«.  
Håb og frygt.  
Meningsløshed og livskvalitet.

## **5. Ethiske problemer**

Den enkelte og fællesskabet.  
Forholdet mellem kønnene.  
Tolerance.  
Magt og ret.  
Politik og etik.  
Raceproblemer.  
Genetik.  
Fattigdom og rigdom.

## **6. Symboler**

Himmel og jord.  
Lys og mørke.  
Sol, måne og stjerner.  
Farverne.  
Dyrene.

## **7. Kristendommens møde med andre religioner og livsanskuelser**

Kristendom og folkelighed.

Kristendom og sekterne.

Kristendom og ismerne, f.eks. humanisme.

Kristendommens møde med Østens religioner.

Nyreligiøsitet.

Sekularisering.

## **8. Kunst og tro**

Salmer og anden digtning, litteratur og drama, film og billedkunst.

Det tilstræbes, at de enkelte stofområder sammenknyttes mest muligt. Bibelske fortællinger kan f.eks. indgå til belysning af almenmenneskelige grundspørgsmål og etiske problemstillinger, ligesom kunstneriske udtryk som f.eks. salmer, musik og billedkunst kan anvendes i arbejdet med de bibelske fortællinger.



## **Undervisningen i 10. klasse**

10. klasse indtager en særstilling i folkeskolen, da eleverne selv har valgt at fortsætte et år ud over den obligatoriske undervisningspligt. 10. klasse skal organiseres på en sådan måde, at den rummer muligheder både for de elever, der vælger at fortsætte i et videregående skolesystem, og for de elever, der vælger andre uddannelses tilbud.

Faget kristendomskundskab/religion har på folkeskolens 10. klassetrin hidtil ført en tilbagetrukket tilværelse, men med den ændrede Lov om Folkeskolen, som trådte i kraft 1. august 1986, er der imidlertid åbnet nye muligheder for faget kristendomskundskab/religion. Ændringerne indebærer, at de tidligere obligatoriske fag i 10. klasse (dansk, samtidsorientering, engelsk og idræt) nu er tilbudsfag sidestillet med fagene regning/matematik, tysk, fransk, fysik/kemi og kristendoms-

kundskab/religion. Kristendomskundskab/religion er derfor sidestillet med *hele* den øvrige fagrække.

Den eneste obligatoriske time er herefter klassens time. Dog skal undervisningen i 10. klasse omfatte dele af dansk, samtidsorientering og arbejdskendskab. Det obligatoriske timetal er blevet sat op fra 16 timer til 24 timer, men eleven kan derudover vælge at modtage undervisning, så at det maksimale timetal bliver 34.

Ifølge cirkulære af 14. november 1985 lægges der op til, at kommunerne vil »kunne udnytte de videre rammer til at give eleverne et samlet tilbud, hvis indhold er bygget op over en samlet ide«. Dette følges op i cirkulæreskrivelse af 4. december 1985: »Men den større bevægelsesfrihed, der er lagt op til, både hvad angår ordning, indhold og metode, kan meget vel tænkes at give erfaringer, som vil kunne anvendes med et bredere sigte inden for folkeskolens undervisningsområder. Om dette vil blive tilfældet, beror helt og holdent på iverigdom og opfindsomhed, hvormed de ændrede lovrammer bliver udfyldt«.

Hvor kommer så faget kristendomskundskab/religion ind i fagrækken?

De fleste unge, som går i 10. klasse, er udviklingsmæssigt på et niveau, hvor de kan se en sammenhæng mellem deres livsindstilling, den viden de har tilegnet sig, og den handling som følger. Derfor skal eleverne have mulighed for i den hastigt forløbende sociale, videnskabelige og tekniske udvikling at foretage etiske valg, der har mennesket som udgangspunkt. Kristendomskundskab/religion kan bidrage til, at eleverne får mulighed for at betragte det liv, de lever, som en udfordring og dermed få livsmod ved at finde værdier i tilværelsen. Det vil være muligt at kombinere faget med det øvrige indhold, man lægger i en 10. klasse, f.eks. naturvidenskabelige, humanistiske og praktisk-musiske emner.

### **Idekatalog for kristendomskundskab/religion på 10. klassetrin**

I det følgende er der givet nogle eksempler på emner. Disse emner skal udelukkende ses som eksempler på,

hvad der kan behandles, altså forslag til ideer. Flere af emnerne overlapper og/eller supplerer hinanden.

Som udgangspunkt for en tilrettelæggelse bør etikken have en fremtrædende plads. Eleverne vil på denne måde få mulighed for at debattere, hvilket værdigrundlag de orienterer sig ud fra, hvilke vurderinger og handlinger der må anses for at være gode og værdifulde, og hvilke der må anses for at være onde og destruktive. I vurderingerne kan både indgå overvejelser om de muligheder, vi har nu og i fremtiden og de handlinger, som afspejler den stillingtagen, som man når frem til samt konsekvenserne heraf.

Undervisningen må sigte på at give de unge et redskab til at foretage en kritisk vurdering af forskellige udsagn og på baggrund heraf drage egne konklusioner.

Det bør tilstræbes, at eleverne lærer at gennemtænke de argumenter, som danner baggrund for et etisk valg. Endvidere må eleverne have mulighed for at følge med i den etiske debat og derved opnå kendskab til og indsigt i ud fra hvilke kriterier, der træffes en beslutning. En forventning om, at eleverne handler ansvarligt og hensynsfuldt, udspringer af normer.

Først ved at drøfte værdier og etiske synspunkter og ved at inddrage eleverne i fælles planlægning og tilrettelæggelse af fælles arbejdsvilkår, kan drøftelsen om ansvarlighed hos både lærer og elever indgå i en sammenhæng, som afspejles i handlinger.

Det nye og væsentlige på 10. klassetrin er, at fremmede religioner indgår. Derfor bør disse religioner have en central placering. De unge skal lære at vise forståelse og respekt for disse religioner. Følgelig er en grundlæggende viden om og indsigt i disse fremmede religioner en nødvendighed.

### **Anmærkning**

Delemnet »andre livsanskuelser« kan i henhold til »Bekendtgørelse om undervisning i visse emner som led i folkeskolens obligatoriske fag«, 1984, §6, stk. 2, bl.a. henlægges til kristendomskundskab/religion i 10. klasse. Beslutning herom træffes af de lokale skolemyndigheder.

### ***Undervisningen kan omfatte:***

Til de første emner er der givet eksempler på spørgsmål, der *kan* stilles og arbejdes med.

### ***Menneskesyn:***

*Hvad er et menneske?*

Hvilke normer og værdier vil vi prioritere højt i vort samvær med hinanden?

Hvordan skal vi sikre, at disse værdier fastholdes?

Er mennesket et meningsføgende væsen?

Er mennesket en vare, som er nødt til at sælge sig selv i kraft af det ydre – eller er mennesket noget værd i sig selv?

Hvilke rettigheder har det enkelte menneske f.eks. ifølge FN's erklæring om menneskerettigheder?

*Hvad er menneskets oprindelse?*

Hvad siger naturvidenskaberne, og hvad siger religionerne?

Kan et menneske f.eks. være kristent og mene, at udviklingslæren har ret?

*Hvad forventer mennesket sig af fremtiden?*

Hvordan forstår vi i dag de fremtidsforventninger, der findes i Bibelen f.eks. i Johannes' Åbenbaring og hos profeterne?

Hvad betyder de eksplosive tekniske fremskridt for menneskets fremtids- muligheder i forhold til universet (rumrejser, liv andre steder i rummet)?

### ***Tro/viden:***

Hvornår tror man på et andet menneske? Hvad betyder det i den forbindelse, hvad man véd om ham eller hende?

Hvordan forholder tro sig til tillid?

Kan man tro på Gud uden at vide noget om ham? Kan man vide noget om Gud?

Kan man være lige så sikker på det, man tror, som på det, man ved?

Har visdom noget at gøre med tro eller med viden eller med begge dele?

Spiller tro nogen rolle i videnskaben?

Er der forskel på videnskabssprog og digtersprog?

***Fremmede religioner:***

Jødedom, islam, hinduisme, buddhisme, shintoisme.

Hovedvægten bør lægges på religionernes nutidige fremtræden og tænkemåde.

Der kan arbejdes med tværgående emner f.eks. fødsel, pubertet, opfattelsen af Gud, frelse og fortabelse.

***Religion/lægevidenskab:***

AIDS, gensplejsning, fosterteknologi, hjernedød/ hjer-  
tedød, dødshjælp.

Sygdom, tro og lægevidenskab.

***Kærlighed:***

Forelskelse, sværmeri, drømmeri, erotik/sex, ægte-  
skab, jalousi, selvbeundring (narcissisme), retfærdig-  
hed, næstekærlighed, skyld/tilgivelse, idoltilbedelse,  
glæde, lykke, håb.

***Tolerance og forståelse:***

Lighed for loven, indvandrere, racediskrimination, in-  
tolerance, frygt/angst, frihed/bundethed, næstekær-  
lighed, demokrati, valg, ansvar, krig/fred.

***Centrale temaer i Det ny Testamente:***

Bjergprædikenen, evangeliernes Jesus i synoptisk be-  
lysnings (dåb, lignelser, undere, lidelseshistorien, påske-  
beretningerne), Johannesprologen, emner fra  
Johannes-evangeliet, Paulus' kristendomsforståelse.

***Religion og samfund:***

Brydninger inden for kristendommen og andre religio-  
ner set i forhold til de samfund, hvor de kan iagttages,  
f.eks. Martin Luther King, antiapartheidbevægelsen,  
katolske præsters kamp i Sydamerika og Mellemame-  
rika, sunnitter/shiiter (Irak/Iran).

Kirken som statskirke, folkekirke og frikirke.

Den katolske kirke og paven.

Kirkens engagement og ansvar vedrørende sociale spørgsmål.

***Naturen:***

Kristendommen over for den industrialiserede verdens misbrug af naturen.

Forskellige religioners natursyn f.eks. naturfolks religion.

Miljø, menneske og natur.

***Religiøse bevægelser:***

1800-tallets religiøse bevægelser (Grundtvigianisme, Indre Mission), nutidige »græsrodsbevægelser«, nyreligiøsitet (Tongil-Familien, Scientologi-Bevægelsen, Transcendental Meditation).

***Vor kultursituation:***

Sekularisering, kulturmøde, teknologivurdering, kirkens sociale og politiske betydning, folketro, udvikling, mission, u-landshjælp.

***Kunstens religiøse funktion:***

Tekster og melodier fra de unges egen musik.

Salmer og sange eventuelt med udgangspunkt i pladeindspilninger.

Billeder f.eks. fra malere, der repræsenterer forskellige »ismer«.

Litteratur og religion.

Religiøst sprog. Sproget som magtfaktor.

***Livsanskuelser:***

Er dette emne henlagt til faget i 10. klasse (jf. bemærkningerne kap. V), vil det være naturligt at vælge temaer, som ikke har været behandlet tidligere i skoleforløbet, f.eks. marxisme, liberalisme, eksistentialisme, positivisme, humanisme.

**Valg af emner sker i samarbejde mellem lærer(e) og elever**



# Undervisningsvejledning for Folkeskolen

## 1976

1. Dansk\*)
2. Fremmedsprog
3. Undervisningsmidler\*)
4. 1.-2. klassestrin
5. Idræt
6. Formning
7. Sløjd
8. Håndarbejde
9. Hjemkundskab
10. Musik\*)
11. Geografi
12. Biologi
13. Kristendomskundskab\*)
14. Fysik/kemi
15. Regning/matematik
16. Børnehaveklasser
17. Færdselslære
18. Fremmede religioner og andre livs-anskuelser
19. Uddannelses- og erhvervsorientering
20. Sundhedslære
21. Maskinskrivning
22. Fotolære
23. Drama
24. Filmkundskab
25. Motorlære
26. Arbejds-kendskab
27. Elektronik
28. Barnepleje

## 1977

1. Klasselærerfunktionen
2. Skole, elev og forældre\*)
3. Samtidsorientering\*)
4. Historie\*)
5. Sygeundervisning

## 1979

1. Fremmedsprogede elever\*)
2. Specialundervisning

---

\*) = senere vejledninger foreligger

Med hensyn til *seksualoplysning* henvises til »Vejledning om seksualoplysning i Folkeskolen«, Folkeskolens Læseplansudvalg 1971.

Vedrørende vejledninger om indretning af Folkeskolens forskellige *lokaler* henvises til serien »Revideret projekteringsgrundlag for folkeskoler«, udgivet i årene 1979-1984 af Den centrale Rådgivningstjeneste for Skolebyggeri.

## 1980

1. Specialpædagogisk bistand til småbørn
2. Ikke-fagdelt undervisning i historie, geografi og biologi
3. Specialpædagogisk bistand til elever med sprog- eller talevanskeligheder

## 1981

1. Historie\*)

## 1982

1. Specialpædagogisk bistand til elever med synsvanskeligheder
2. Specialpædagogisk bistand til elever med hørevanskeligheder
3. Specialpædagogisk bistand til elever med bevægelsesvanskeligheder

## 1984

1. Historie
  2. Dansk
- Håndbog: Undervisning af fremmedsprogede elever i Folkeskolen

## 1985

1. Datalære

## 1987

1. Hvordan samarbejder man på skolen?
2. Samtidsorientering

## 1988

1. Musik
  2. Undervisningsmidler
- Håndbog: Skolebiblioteket 1988

## 1989

1. Kristendomskundskab