

BIRGITTE KJÆR

*K*RISTENDOMSFAGET
I FOLKESKOLEN



Fagets historie

Fagets rammer

Fagdidaktiske drøftelser



KROGHS FORLAG A/S

KRISTENDOMSFAGET I FOLKESKOLEN

© 1999 Birgitte Kjær og Kroghs Forlag A/S

Chr. Hansens Vej 3, 7100 Vejle

Tlf. 7582 3900, fax 7582 3271

www.kroghsforlag.dk

E-mail: kroghsforlag@jto.dk

Produktion:

Kroghs Forlag A/S og

Jørn Thomsen Offset A/S, Kolding

Omslag:

Grafik og layout

Mogens Leander, Kolding

Frakmitter fra kunstnerens grafiske ikoner – kirkeudstillingen EXODUS.

Bogen er sat med Minion

ISBN 87-7469-781-1

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk, eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne bog eller dele deraf er uden forlagets skriftlige samtykke ikke tilladt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug i anmeldelser.

INDHOLD

FORORD	5
DETALJERET INDHOLDSFORTEGNELSE	7
DEL I: FAGETS HISTORIE	15
KAPITEL 1: Fra kirkeskole til kristen skole	17
(1739 – ca. 1930)	
KAPITEL 2: En lang vej mod sekularisering	24
(ca. 1930 – ca. 1970)	
KAPITEL 3: Et kundskabsfag i en sekulariseret skole	35
(ca. 1970 – ca. 1985)	
KAPITEL 4: Et holdningsfag i en pluralistisk skole	56
(ca. 1985 – 1993)	
DEL II: FAGETS RAMMER	69
KAPITEL 5: Kristendomsfaget i folkeskoleloven 1993	73
KAPITEL 6: Formål og centrale kundskabs- og færdigheds-	
områder 1994	88
KAPITEL 7: Vejledende læseplan 1995	105
Samlet karakteristik af fagets rammer	114

<i>DEL III:</i>	<i>FAGDIDAKTISKE DRØFTELSE</i>	117
<i>KAPITEL 8:</i>	Begrundelser for faget	122
<i>KAPITEL 9:</i>	Kristendomsundervisning og undervisning om andre religioner	136
<i>KAPITEL 10:</i>	Elevforudsætninger og differentiering	144
<i>KAPITEL 11:</i>	Fagets indhold	158
<i>KAPITEL 12:</i>	Faget i tværfagligt samarbejde	171
<i>KAPITEL 13:</i>	Fagets eksistentielle udfordring og lærerrollen	177
<i>KAPITEL 14:</i>	Fritagelsesmuligheden	184
<i>KAPITEL 15:</i>	Mål for faget	196
<i>KAPITEL 16:</i>	Fagets metoder	203
<i>KAPITEL 17:</i>	Skole/kirke-samarbejde	214
<i>KAPITEL 18:</i>	Grundlæggende fagsyn	220
<i>BILAG</i>		225
<i>LITTERATURLISTE</i>		235

FORORD

Kristendomsfaget i folkeskolen er en spændende størrelse. Det fylder så lidt i skolehverdagen med sin ene ugentlige time på de fleste klassetrin. Alligevel er det ofte det fag, der giver anledning til de fleste drøftelser – såvel i folketinget som i pressen – når man står over for en ny skolelov eller læreruddannelseslov. Der er så mange eksistentielle spørgsmål, så meget ideologi, så mange følelser, så meget politik, så meget samfundsyn og kultursyn knyttet sammen med holdningen til dette fag. Og derfor er der så mange forskellige holdninger til faget.

Målgruppen for bogen er både fagfolk (kristendomslærere i folkeskolen og på seminarierne og lærerstuderende med kristendomskundskab/religion som linjefag) og ikke-fagfolk med en folkelig, kristelig eller politisk interesse for faget.

I **Del I** gennemgås fagets historie fra folkeskolens fødsel i 1739 og frem til skoleloven af 1993

I **Del II** gennemgås fagets bestemmelser i folkeskoleloven af 1993, formål og centrale kundskabs- og færdighedsområder fra 1994 og vejledende læseplan fra 1995.

I **Del III** drøftes en række grundlæggende spørgsmål vedrørende faget.

Denne struktur i bogen betyder, at en række spørgsmål tages op flere gange. Fx behandles fritagelsesbestemmelsen i hver af de tre hoveddele: i sin historiske kontekst, i sin aktuelle kontekst og i en samlet principiel drøftelse i den aktuelle situation. Hver hoveddel i bogen er imidlertid udformet, så den kan læses uafhængigt af de andre. I 2. og 3. hoveddel er

der dog enkelte steder henvist tilbage til relevante afsnit i tidligere hoveddele for at undgå for store overlapninger for dem, som læser bogen i sammenhæng.

Af hensyn til bogens brede målgruppe er der benyttet et minimum af teologiske og pædagogiske fagudtryk, og et noteapparat er udeladt. Bag i bogen findes en litteraturliste.

Jeg er taknemmelig over for alle de personer, som gennem årene har drøftet kristendomsfaget i folkeskolen med mig. Det gælder især mennesker fra Religionslærerforeningens bestyrelse, Danmarks Lærerhøjskole, Undervisningsministeriet og Norsk Lærerakademi. Rummer bogen skarp-sindige tanker, kan de meget vel være lært af andre – eller tænkt og udtrykt som reaktion på andres udfordringer!

En særlig tak til dem, der har læst en større eller mindre del af mit oprindelige manuskript til denne bog igennem og givet mig ris, ros og konstruktive forslag. Det drejer sig om fhv. formand for Religionslærerforeningen og rektor for Nr. Nissum Seminarium, Henning Fogde, bestyrelsesmedlem i Religionslærerforeningen og lærer Mette Tunebjerg, professor på Danmarks Lærerhøjskole Vagn Skovgaard-Petersen, professor og rektor for Norsk Lærerakademi Njål Skrunes, lærer og cand. polit. i pædagogik og kristendomskundskab Carsten Hjorth Pedersen, seminarielektor Ninna Braüner, mine forældre lægerne Elise og Ib Bache og min ægtefælle cand.teol. og lektor Torben Kjær. Skriftlig og mundtlig kritik fra alle disse har været uhyre værdifuld i arbejdet med bogen. De er ikke alle enige med mig i bogens holdninger, men vi er enige om nødvendigheden af en fortsat debat om faget.

Jeg har modtaget økonomisk støtte til arbejdet med bogen fra Charlotte Vendelbo Jørgensen, Elise og Ib Bache, samt Norsk Lærerakademi. Hjertelig tak for det!

Det er mit håb, at bogen vil være et konstruktivt bidrag til den fortsatte debat om faget og arbejdet med at udfolde det lokalt. Vi skylder børnene og de unge en god skolegang med et godt kristendomsfag!

BIRGITTE KJÆR

lærer og cand.philol. i kristendomskundskab og pædagogik

DETALJERET

INDHOLDSFORTEGNELSE

DEL I: FAGETS HISTORIE	15
Indledning	16
KAPITEL 1:	
Fra kirkeskole til kristen skole (1739 – ca. 1930)	17
Folkeskolens rødder: katekismus og degneskoler	17
Konfirmation og skole	18
Kirke og skole	20
Kristendomsfaget	21
KAPITEL 2:	
En lang vej mod sekularisering (ca. 1930 – ca. 1970)	24
Tilsynet sekulariseres	25
Fagets plads i skolens helhed	26
Fagets formål og indhold	28
Lærerne	32
Fritagelse for elever	33
KAPITEL 3:	
Et kundskabsfag i en sekulariseret skole (ca. 1970 – ca. 1985)	35
På vej mod et nyt kristendomsfag	37
Kristendomsfaget i 1975-loven	40
Impulser til det nye kristendomsfag fra 1976	41
<i>Det moderne verdensbillede</i>	41
<i>Den historisk-kritiske metode</i>	42
<i>Bultmanns afmytologiseringsprogram</i>	42
<i>Det religiøse sprog</i>	42
<i>Troslæren</i>	43

<i>Religionspsykologien</i>	44
<i>Kirkens udvikling</i>	44
<i>Bibelfortællingen</i>	44
<i>Problemcentreret undervisning</i>	45
<i>Almendidaktikken</i>	45
Tilblivelsen af 1976-faghæftet	45
Faghæftet fra 1976	47
<i>Fagformålet</i>	47
<i>Den vejledende læseplan</i>	48
<i>Undervisningsvejledningen</i>	49
Religionslærerforeningens reaktion på læseplanen	51
En kirkelig reaktion på faghæftet	51
Undervisningen i fremmede religioner og andre livsanskuelser ..	52
<i>Formål</i>	53
<i>Placering i skoleforløbet og fagene</i>	53
<i>Vejledende læseplan</i>	54
<i>Undervisningsvejledningen</i>	54
Undervisningen i kristendomskundskab/religion i 10. kl.	55
<i>Formål</i>	55

KAPITEL 4:

Et holdningsfag i en pluralistisk skole (ca. 1985 – 1993)	56
Nye vinde i tænkningen om skolen	56
Religionspædagogisk tænkning	57
<i>Et holdningsfag</i>	57
<i>Almenmenneskelige livsspørgsmål</i>	58
<i>Narrativ teologi</i>	58
<i>Symboler</i>	59
<i>Æstetikken</i>	59
Tilblivelsen af 1989-faghæftet	60
Fagformålet fra 1989	60
Den vejledende læseplan fra 1989	62
Undervisningsvejledningen	64
Undervisningen i 10. klasse	66
Reaktioner på faghæftet	66
På vej mod 1993-loven	67

DEL II: FAGETS RAMMER	69
Indledning	70
Tilblivelsen af formål, CKF, vejledende læseplan og undervisningsvejledning	71

KAPITEL 5:

Kristendomsfaget i folkeskoleloven 1993	73
Folkeskolens formålsparagraf	73
<i>Kristendomsfagets medvirken til at opfylde folkeskolens formål</i>	74
<i>Kristendomsfaget i en sekulær og pluralistisk skole</i>	77
Fagets timetal	79
Tværgående undervisning	80
Fagets indhold	80
Fritagelsesparagraffen	83
Kristendomsfaget og konfirmationsforberedelsen	84
Konklusion	86

KAPITEL 6:

Formål og centrale kundskabs- og færdighedsområder 1994	88
Fagets formål	89
De centrale kundskabsområder	93
<i>Livsfilosofi og etik</i>	94
<i>Bibelske fortællinger</i>	95
<i>Kristendommen i historisk og nutidig sammenhæng</i>	96
<i>Ikke-kristne religioner og livsopfattelser</i>	97
<i>Kunst og symboler</i>	98
<i>Sammenfattende om kundskabsområderne</i>	100
Centrale færdighedsområder	101
Konklusion på fagformål og CKF	102
Politisk reaktion på fagformål og CKF	103

KAPITEL 7:

Vejledende læseplan 1995	105
Læseplanens opbygning og indledende bemærkninger	105
Læseplanens indhold	107
Livsfilosofi og etik	107

Bibelske fortællinger	109
Kristendommen i historisk og nutidig sammenhæng	110
Ikke-kristne religioner og livsopfattelser	111
Kunst og symboler	112
Konklusion	113
Reaktioner på læseplanen	113
 Samlet karakteristik af fagets rammer	 114
 DEL III: FAGDIDAKTISKE DRØFTELSE	 117
Indledning	118
 KAPITEL 8:	
Begrundelser for faget	122
Begrundelser for kristendomsundervisning	123
<i>Den samfundsmæssige begrundelse</i>	<i>123</i>
<i>Den kulturelle begrundelse</i>	<i>123</i>
<i>Den eksistentielle begrundelse</i>	<i>126</i>
<i>Den almenreligiøse begrundelse</i>	<i>127</i>
<i>En kristelig begrundelse</i>	<i>129</i>
Begrundelser for undervisning om andre religioner	130
<i>Begrundelser med tanke på elever med dansk</i>	
<i>kulturbaggrund</i>	<i>130</i>
<i>Begrundelser med tanke på elever med anden religiøs og</i>	
<i>kulturel baggrund</i>	<i>130</i>
<i>Begrundelser med tanke på hele elevgruppen</i>	<i>131</i>
<i>Karakteren af undervisningen om andre religioner</i>	<i>132</i>
<i>Placeringen af undervisningen om andre religioner</i>	<i>132</i>
Begrundelser for undervisning om andre livsanskuelser	134
Konklusion	135
 KAPITEL 9:	
Kristendomsundervisning og undervisning om andre	
religioner	136
To grundlæggende positioner	136

En kulturel begrundelse for selvstændige undervisningsforløb	137
En religionsteologisk begrundelse for selvstændige undervisningsforløb	138
En fænomenologisk begrundelse for integrerede undervisningsforløb	140
En almenreligiøs begrundelse for integrerede undervisningsforløb	141
Konklusion	142
Fagets navn	143
 KAPITEL 10:	
Elevforudsætninger og differentiering	144
Elevernes religiøse tilhørsforhold	144
Elevernes kulturelle forudsætninger	147
Elevernes livsspørgsmål og eksistentielle udvikling	148
Elevforudsætningernes betydning for undervisningen	150
Differentiering i undervisningen	152
Udgangspunkt i eleven eller i stoffet?	154
<i>Elevudgangspunkt</i>	155
<i>Stofudgangspunkt</i>	156
 KAPITEL 11:	
Fagets indhold	158
Kristendommens grundlag	158
<i>Meningen med livet</i>	159
<i>Tilværelsens grundproblem</i>	159
<i>Guds redningsaktion A</i>	162
<i>Guds redningsaktion B</i>	162
Kristendommens praksis	163
Forholdet mellem kristendommens grundlag og kristendommens praksis	165
Stoffet i skolens undervisning	166
Konfessionel undervisning	168
Fremmede religioner og andre livsanskuelser	169

KAPITEL 12:

Faget i tværfagligt samarbejde	171
Berøringspunkter med fagene gennem et helhedsperspektiv på tilværelsen	171
Berøringspunkter med fagene gennem enkeltemner	172
Muligheder i det tværfaglige samarbejde	172
Forudsætninger for fagsamarbejde	173
Faldgruber i det tværfaglige arbejde	174
Tværfaglighed med inddragelse af andre religioner og livsopfattelser	175
Tværfaglighed i CKF og vejledende læseplan	176

KAPITEL 13:

Fagets eksistentielle udfordring og lærerrollen	177
Kristendomsfagets eksistentielle udfordring i en pluralistisk skole	177
Stoffets betydning for holdningsdannelsen	178
Formidlingens betydning for holdningsdannelsen	179
Læreren som forbillede i forhold til stoffet	180
Den eksistentielle udfordring og undervisning om andre religioner og livsopfattelser	182

KAPITEL 14:

Fritagelsesmuligheden	184
Fritagelsesparagraffens principielle baggrund	184
Fritagelsesparagraffens historie	185
Argumenter for at afskaffe fritagelsesparagraffen	186
Folkeskolens forpligtelse i lys af friskolelovgivningen	187
Forskellen på kristendomsfaget og de øvrige fag i folkeskolen ..	188
Argumentet for at bevare en fritagelsesparagraf for kristendomsfaget	190
Fordel ved en fritagelsesparagraf	192
Hvordan mindskes ulemperne ved en fritagelsesparagraf?	193
Krav i forbindelse med fritagelsen	194
Mulighed for obligatorisk undervisning i 9. klasse?	195

KAPITEL 15:

Mål for faget	196
Forskellige typer mål	196
Mål for kristendomsfaget	198
<i>Mål i relation til fagets kulturelle begrundelse</i>	198
<i>Mål i relation til fagets forhold til de andre fag</i>	198
<i>Mål i relation til fagets indhold</i>	199
<i>Fagets eksistentielle mål</i>	199
<i>Mål i relation til skolens og samfundets pluralisme</i>	199
<i>Målformuleringer i relation til elevernes personlige behov</i>	200
Mål og evaluering af undervisningen	201

KAPITEL 16:

Fagets metoder	203
Fortælling	203
Tekstarbejde	205
Temaarbejde	207
Andre metoder	209
<i>Æstetiske arbejdsformer</i>	209
<i>Symbolarbejde</i>	209
<i>Ekskursioner og gæstelærere</i>	209
<i>AV-midler</i>	210
<i>IT</i>	210
Metoder i undervisningen om andre religioner og livsopfattelser	210
Metoder som indhold i undervisningen	211
Forkyndelse	211

KAPITEL 17:

Skole/kirke-samarbejde	214
Skolens behov for samarbejde	215
Kirkens interesse i et samarbejde	216
Præmisser i et samarbejde	217
Initiativ til samarbejde	218

KAPITEL 18:	
Grundlæggende fagsyn	220
Fire forskellige fagsyn	220
1. <i>Fagets tema er de eksistentielle livsspørgsmål</i>	220
2. <i>Fagets tema er den religiøse/åndelige dimension i tilværelsen</i>	220
3. <i>Fagets tema er kristendommen og senere også andre religioner og livsanskuelser</i>	221
4. <i>Fagets tema er troen på Gud</i>	221
Drøftelse af de fire fagsyn	221
Bilag	
1. 1976-læseplanen: Oversigt over kundskabsområder	226
2. 1989-læseplanen: Oversigt over kundskabsområder	227
3. 1994: Centrale kundskabs- og færdighedsområder	228
4. 1995-læseplanen: Oversigt over kundskabsområder	229
5. 1995-læseplanen: Livsfilosofi og etik	230
6. 1995-læseplanen: Bibelske fortællinger	231
7. 1995-læseplanen: Kristendommen i historisk og nutidig sammenhæng	232
8. 1995-læseplanen: Ikke-kristne religioner og livsopfattelser ..	233
9. 1995-læseplanen: Kunst og symboler	234
Litteraturliste	235

DEL I

FAGETS HISTORIE



INDLEDNING

I denne hoveddel af bogen skal vi se på fagets historie fra folkeskolens fødsel i 1739 og indtil folkeskoleloven af 1993. Faget har gennemgået en grundlæggende omformning: Fra at være selve meningen og formålet med skolen til at være et lille fag blandt mange andre. Fra at være kirkens dåbsoplæring over et historisk orienteret kundskabsfag til et alment dannelsesfag.

Et tilbageblik på fagets historie giver os baggrund for at forstå fagets situation i dag. Hvilken sammenhæng er faget indgået i til forskellige tider? Hvilke problemstillinger har trængt sig på i faget? Hvor har faget hentet inspiration fra? Hvilke hensyn har måttet tages? Hvem har haft magten til at træffe beslutninger om fagets udvikling? Og kunne der være truffet andre valg? Hvad har forskellige mennesker og grupper villet med faget?

Vægten vil blive lagt på fagets nyere historie, og især vil der blive lagt vægt på tiden omkring 1975-loven. Her skulle faget for første gang finde sine egne ben som et skolefag i en sekulariseret skole. Denne periode må således betegnes som det afgørende vendepunkt i fagets historie. I denne tid blev der truffet beslutninger, som fik afgørende betydning for fagets videre udvikling helt frem til nu.

Et fags historie kan beskrives ad flere veje. Man kan søge at finde frem til, hvad der egentlig foregik i klasseværelserne: Hvad gjorde lærerne, og hvad oplevede eleverne? Lærebøger i faget kan undersøges. Man kan følge de folkelige og politiske drøftelser om faget. I denne fremstilling er vægten lagt på to spørgsmål: 1. Fagets placering i skolens helhed med den betydning, det har haft for faget, og 2. Fagets beskrivelse i love, målsformuleringer, læseplaner og andre ministerielle dokumenter. Til forståelse af disse elementer er der så inddraget andre sider af fagets historie, herunder i særlig grad de faglige og politiske drøftelser.

FRA KIRKESKOLE TIL KRISTEN SKOLE (1739 – CA. 1930)

Den danske folkeskole er barn af den kristne kirke. Lige fra oldkirkens tid er børn og unge blevet oplært i den kristne tro. I middelalderen foregik oplæringen ofte i klostreskoler. I den danske kristne enhedskultur i 1700-tallet blev oplæringen i den kristne tro organiseret i en skole for hele folket. Denne skole havde ét formål: at give kristendomsundervisning. Kristendomsfaget og skolen var ét. Skolen var en kirkeskole. Men kirkens folk havde også syn for livet i denne verden. I den lutherske kristendomsforståelse ligger der et stærkt kald til at tjene Gud gennem arbejde, familieliv og samfundsliv. Skolen kunne bruges til mere end kristendomsundervisning. Folket havde brug for oplæring i praktiske fag og for folkelig oplysning. I takt med samfundets udvikling fik skolen flere opgaver og kristendomsfaget mindre plads. Skolen blev en kristen skole med undervisning for både det åndelige og det verdslige liv.

Folkeskolens rødder: katekismus og degneskoler

I 1529 foretog reformatoren Dr. Martin Luther en visitatsrejse i Kursachsen og Meissen i Tyskland. Han blev rystet over, hvor lidt menigmand – og præst med – vidste om den kristne tro. Dette måtte der rådes bod på, så Luther skrev en lille bog om kristendommen. Bogen blev bygget op over grundteksterne i den kristne oplæring, som den så ud gennem hele middelalderen: De 10 Bud, trosbekendelsen og Fadervor. Der til føjedes afsnit om dåben og nadveren, skriftemålet, en samling bønner og endelig en række formaninger til de enkelte persongrupper i hjemmet. Denne bog fik navnet *Luthers lille Katekismus*. Og lille er den med sit omfang på ca. 30 små sider incl. et langt forord.

Katekismens fem centrale tekster er De 10 Bud, Fadervor, Trosbekendelsen, samt bibelvers om dåben og nadveren. Til hver af disse fem dele

giver Luther nogle kortfattede forklaringer, som er holdt i en pædagogisk spørgsmål-og-svar form. Luther stiller således et spørgsmål til teksten og besvarer det selv efterfølgende. (For en uddybning af katekismens indhold: se kapitel 11.)

Luther anbefalede, at husfaderen i hvert hjem skulle lede hjemmets åndelige liv. Hver morgen og aften og flere gange dagligt i forbindelse med måltiderne skulle han bede Fadervor og fremsige trosbekendelsen sammen med sin husstand. Videre skulle han hjælpe husstanden til at lære De 10 Bud og bibelversene om dåb og nadver udenad. Derefter skulle han hjælpe dem til at forstå indholdet i de fem tekster ved hjælp af Luthers forklaringer til dem. Senere kunne husfaderen inddrage en mere omfattende forklaring, nemlig Luthers store Katekismus, hvor de fem dele er langt grundigere forklaret. Skulle dette undervisningsprogram lykkes i hjemmene, så Luther det som en nødvendighed, at præsterne gik foran med katekismeundervisning i kirkerne.

Få år efter udgivelsen af katekismen, blev degnelæsningen indført. I hvert sogn skulle degnen samle børnene en gang om ugen og undervise dem i Luthers lille Katekismus. I Danmark blev katekismen oversat af biskop Peder Palladius allerede i 1537, og degnelæsningen blev indført. De pædagogiske hjælpemidler, som biskop Palladius anbefalede i sit stift, var: „et lille ris, som kan bruges til at true, men ikke slå,“ og „en peberkage, så børnene gerne kommer til degnelæsningen“ (fra Peder Palladius' visitatsbog). Den danske lov af 1683 pålagde degnene at sige katekismen for og lade børnene gentage den i kor, til de kunne den. Luthers lille Katekismus og „den kristne børnelærdom“ blev synonyme.

Luthers lille Katekismus indgår i den danske folkekirkes bekendelsesskrifter. Det betyder, at kirken anser bogen for at være et kort og præcist udtryk for, hvad ægte kristendom er.

Konfirmation og skole

I begyndelsen af 1700-tallet fængede en vækkelse i kirken: pietismen. Langt på vej var den en genopdagelse af reformationens anliggender og var derfor luthersk i sit udtryk. Alligevel skete der en accentforskydning henimod kristentroens subjektive side: det enkelte menneskes trosliv og den personlige erfaring af Gud med anger over synd, overbevisning om Guds nåde og tilgivelse og et nyt liv virket af Helligånden.

Pietismens iver for det enkelte menneskes liv med Gud førte direkte til en iver for oplæring af børnene. Degnelæsningen havde langt fra opfyldt sit mål. Barsedåben måtte følges op af en undervisning, hvor børnene kunne føres til en personlig tilegnelse af kristentroen.

Pietismen vandt hoffet for sig, og dermed fik den en direkte politisk vej til indflydelse i landet. Den enevældige konge opfattede sig som landsfader, der var udvalgt af Guds nåde til at lede landet. Frederik den Fjerde fik i 1720'erne opført 240 skoler i landets tolv rytterdistrikter (de såkaldte rytterskoler), hvor folkets børn kunne undervises. Og da Christian den Sjette indførte konfirmationen i 1736, var der banet vej for obligatorisk undervisning for alle børn på landet.

Konfirmationen var ikke en ny opfindelse. Den fandtes i flere andre lande og var også tidligere blevet brugt i Danmark. Det nye med loven af 1736 var, at alle børn skulle konfirmeres, og at konfirmationen forudsatte to ting: 1) at børnene havde lært at læse og var blevet undervist i kristendom forud for konfirmationsforberedelsen, og 2) at børnene havde deltaget i konfirmationsforberedelsen hos præsten, hvor præsten sikrede den nødvendige kundskabsmængde som forudsætning for konfirmationen.

Det første krav betød, at det blev nødvendigt med skolegang (eller hjemmeundervisning) for alle børn uanset forældrenes stand. I købstæderne fandtes der allerede foruden latinskoler ofte private læse-, skrive- og regneskoler for borgerskabets børn, men hvad havde almuen skullet bruge skolegang til før? Nu var skolegang nødvendig for alle: uden skolegang ingen konfirmation – og uden konfirmation ingen adgang til en række borgerlige rettigheder som at fæste gård og indgå ægteskab. Skolegang blev derfor en indlysende nødvendighed. I 1739 fulgtes loven om konfirmation da også op af Danmarks første skolelov for landbefolkningen. Skoleloven hæmmedes imidlertid i sin gennemførelse af dårlig økonomi, men der skete da fremskridt. I 1814 fik Danmark sin første store skolelov, som gjaldt både på landet og i købstæderne, og hvor det efterhånden lykkedes at gennemføre målet: at få alle børn i skole.

I den kgl. anordning af 29. juli 1814 står der om skolens formål:

„VED BØRNEGENES UNDERVIISNING SKAL DER I ALMINDELIGHED TAGES HENSYN TIL AT DANNE DEM TIL GODE OG RETSKAFNE MENNESKER, I OVERENSSTEMMELSE MED DEN

EVANGELISK-CHRISTELIGE LÆRE; SAMT TIL AT BIBRINGE
DEM DE KUNDSKABER OG FÆRDIGHEDER, DER ERE DEM
NØDVENDIGE FOR AT BLIVE NYTTIGE BORGERE I STATEN.“

Dette formål gjaldt helt frem til skoleloven af 1937.

Kirke og skole

Skolens hensigt var således fra begyndelsen at forberede børnene til konfirmationstiden hos præsten. Det var et krav, at eleverne kunne læse katekismen, udvalgte steder fra Bibelen og salmer. Derfor indgik læsning som et væsentligt element i skolegangen. Læsningen var knyttet til de kirkelige tekster, så al læseindlæring (efter bogstavindlæringen) samtidig var kristendomsundervisning. Fag som skrivning og regning var på dette tidspunkt kun tilbudsfag og ikke obligatoriske.

Allerede i slutningen af 1700-tallet fik læsningen dog et bredere indhold, ligesom en lang række fag kom ind i skolen: regning, skrivning, naturhistorie, naturlære, historie, geografi mv. Dette øgede behovet for skolegang. Hvor nogle børn tidligere havde kunnet klare sig med sammenlagt ½ års skolegang inden konfirmationen, blev omfanget af skolegangen nu større.

Stadig var skolen dog så tæt knyttet til konfirmationen, at man først kunne udskrives fra skolen, når man blev konfirmeret. I 1855 blev der sat en grænse ved 15 år. Længere kunne kirken ikke tillade sig at vente med at konfirmere en ung – og dermed kunne den 15-årige udskrives af skolen. I 1899 ophævedes forbindelsen mellem konfirmation og udskrivning af skolen.

Med den nære tilknytning mellem kirke og skole, var lærerne naturligvis også kirkens folk. Et lærerembede krævede et *kald* fra kirken med et *kaldsbrev* ganske som et præsteembede gjorde det. Og hvis en lærer meldte sig ud af folkekirken, måtte han søge andet arbejde.

Der var i det meste af 1700-tallet ikke nogen bestemt uddannelse, der førte frem til et arbejde som lærer. Først i 1791 åbnede Blaagaard Seminarium ved København som landets første seminarium. Langsomt vandt seminarietanken frem, men i begyndelsen af 1800-tallet i konkurrence med de præstegårde, der påtog sig at uddanne unge mænd til lærere. Seminarierne havde tætte bånd til folkekirken: deltagelse i kristen-

domsfaget på seminariet krævede medlemskab af folkekirken, og uden eksamen i dette fag kunne der ikke opnås fast stilling i folkeskolen.

Skolen stod under kirkens tilsyn. Den lokale sognepræst førte fra 1814 tilsyn med hele skolens undervisning, ligesom han var født formand for skolekommissionen. Hvert provsti havde sin skoledirektion, og her var provsten medlem. Endelig havde biskoppen tilsyn med skolerne i sit stift.

Kristendomsfaget

Kristendomsfaget var kirkens dåbsundervisning og skulle lede børnene frem til en personligt tilegnet kundskab om den kristne tro. (At faget hed religion kan derfor virke forvirrende i forhold til en senere tids strid om fagbetegnelsen.) Midlet i denne dåbsundervisning var i første omgang at videreføre traditionen med Luthers lille Katekismus som kernen i undervisningen. Imidlertid havde denne tradition udviklet sig, så man ikke længere nøjedes med de fem korte tekster med Luthers enkle forklaringer til, samt nogle korte ekstra afsnit. Nej, der blev udarbejdet grundige teologiske forklaringer til Luthers forklaringer, så katekismeudgaverne i 1700-tallet kunne komme op på flere hundrede sider.

Konfirmationsordningen fra 1736 blev fulgt op af en katekismusudgave til brug i hele landet ved forberedelsen af de unge til konfirmation: Biskop Erik Pontoppidans katekismeforklaring, „Sandhed til Gudfrygtighed“ (1737). Pontoppidans forklaring videreførte Luthers spørgsmål/svar-pædagogik, men udfoldede nu det teologiske indhold på over 200 små sider og i ikke mindre end 759 spørgsmål med tilhørende svar. Den blev skolens grundbog frem til 1791. Derefter blev den erstattet af biskop N.E. Balles katekismus, der „kun“ var på 120 små sider. Balles lærebog holdt sig til 1856, hvor biskop C.F. Balslevs katekismus tog over. Balslevs lærebog var endnu mindre, men stadig adskillige gange større end Luthers eget enkle forlæg. Det siger lidt om katekismernes udbredelse og brug, at Balslevs lærebog udkom i 345. oplag i 1965.

Katekismusundervisningen var i vid udstrækning baseret på udenadslæren, men katekismeundervisningen stod ikke alene i kristendomsfaget. Bibellæsning hørte med til faget. Eleverne lærte at læse evangelierne og Davids Salmer. Videre indgik bibelhistorie i faget. Denne del af undervisningen kunne baseres på lærerens fortælling – eller på uden-

adslære af en bibelhistoriebog. Endelig bestod undervisningen af salmesang med udenadslæring af salmevers og af kirkehistorie.

Da skole og kirke var så tæt sammenvævede, fik bevægelser i kirkens liv naturligvis konsekvenser for kristendomsundervisningen i skolen. Balles lærebog var et opgør med Pontoppidans pietistiske lærebog og udtryk for oplysningstidens teologi med fornuften i højsædet. Det gav problemer i pietistiske kredse, hvorfor nogle forældre simpelthen holdt deres børn hjemme fra skole, uanset hvor mange bøder og fængselsstraffe det kostede dem. Sådanne konflikter fandt først deres egentlige løsning med Grundlovens frihedsbestemmelser i 1849.

Det var dog ikke blot den rette kristendomsforståelse, man kæmpede om. Det var også pædagogikken. Specielt N.F.S. Grundtvig og hans tilhængere gik i 1830'erne stærkt i rette med katekismeundervisningen og ville i stedet prioritere den levende fortælling af bibelhistorie og kirkehistorie. Dette syn kom til at præge en del offentlige skoler og seminarier, men blev i særlig grad kendetegnende for de grundtvig-koldske fri-skoler. Gennem Grundtvigs bibelhistoriske sange blev også sangen tilført en ny dimension i disse sammenhænge.

Som afslutning på dette kapitel, kan vi passende springe frem til år 1900, hvor „Det Sthyr'ske Cirkulære“ (af 6. april) giver bestemmelser for kristendomsundervisningen. Vi kan her se, hvor stærkt faget endnu i begyndelsen af det 20. århundrede bliver lagt lærerne på sinde som oplæring af børnene til et kristent liv. Samtidig ser vi, at det historiefortællende stof nu prioriteres højere end katekismestoffet.

FORMAALET FOR SKOLENS RELIGIONSUNDERVISNING ER
FØRST OG FREMMEST: I KRISTELIG AAND AT UDVIKLE
BØRNEENS RELIGIØSE SANS OG OPDRAGE DEN RELIGIØSE
FØLELSE TIL EN LIVSMAGT, DER GIVER DET SÆDELIGE LIV
KRAFT. HOVEDSAGEN VED UNDERVISNINGEN ER DERFOR
DEN PERSONLIGE PAAVIRKNING, SOM DEN LÆRER, DER SELV
LEVER SIT LIV PÅ KRISTENTROENS GRUND, KAN ØVE PÅ
BØRNEENS HJERTE- OG VILLIESLIV. MEN TIL LIVETS SUNDE
VÆKST ER TILEGNELSE AF EN SAND KRISTELIG ERKENDELSE
NØDVENDIG. DET KUNDSKABSMAAL, DER DA BØR SØGES
NAAET, ER: SIKKERT KENDSKAB TIL DET VÆSENTLIGE
INDHOLD AF DEN BIBELSKE HISTORIE OG DE VIGTIGSTE

BEGIVENHEDER AF KIRKENS HISTORIE SAMT TIL DEN
KRISTELIGE BØRNELÆRDOM EFTER DEN EVANGELISK-
LUTHERSKE BEKENDELSE.

I OVERENSSTEMMELSE SAAVEL MED KRISTENDOMMENS
EGET VÆSEN SOM MED SJÆLELIVETS NATURLIGE UDVIK-
LINGSGANG BØR KRISTENDOMMENS HISTORIE VÆRE
GRUNDLAGET FOR UNDERVISNINGEN, MEN DENNE HISTO-
RIES BETYDNING BØR LÆGGES BØRNENE INDTRÆNGENDE
PÅ HJERTE, IDET DE LEDES TIL EN FORSTAAENDE OG HJER-
TELIG TILEGNELSE AF DEN KRISTELIGE BØRNELÆRDOM,
SOM DEN ER INDEHOLDT I LUTHERS LILLE KATEKISMUS, OG
SAALEDES OPLÆRES TIL AT HOLDE ALT, HVAD HERREN HAR
BEFALET DEM (MATH. 28,20).

Kapitel 2

EN LANG VEJ MOD

SEKULARISERING (CA. 1930 – CA. 1970)

Op gennem det 20. århundrede gennemgik skolen en sekulariseringsproces. Skolen som kirkens barn kom i puberteten. Der foregik en ydre sekularisering, hvor folkeskolen blev frigjort fra en binding til kirken som institution, og der foregik en indre sekularisering, hvor folkeskolens livssyn og etik blev løsnet fra et kristent grundlag.

Sekulariseringen af skolen foregik naturligvis i et med- og modspil til samfundets generelle sekularisering. Nu er det svært at måle graden af sekularisering i et samfund. Vurderer man efter antallet af mennesker, som ikke er medlemmer af folkekirken eller en anden kristen kirke? Eller vurderer man efter antallet af mennesker, som kun kommer i kirken ved særlige lejligheder? Eller vurderer man ud fra, hvor mange der giver udtryk for ikke at have nogen kristen overbevisning? Yderligere er der den vanskelighed, at et menneske, som ikke føler nogen form for tilknytning til kirke og kristendom, alligevel kan være dybt præget af elementer fra en kristen livsforståelse og etik. Hvor dybt når sekulariseringen?

Men at der foregik en sekularisering af samfundet i det 20. århundrede er tydeligt. Allerede fra 1870'erne med „det moderne gennembrud“ begyndte der at ske noget blandt kultureliten og samfundets trendsættere. Og med indvandringen til byerne og Socialdemokratiets sejrsgang omkring århundredeskiftet ændredes også forholdet til kirken hos dele af den brede befolkning. På dette tidspunkt var Socialdemokratiet påvirket af den franske ateistiske socialisme, der var stærkt kirke- og kristendomsfjendsk.

Kun langsomt ændredes lovgivningen omkring skolen. Det første spæde skridt til en ydre sekularisering var taget i 1899, da sammenkædningen mellem konfirmation og udskrivning af skolen blev fjernet. Ud-

skrivning af skolen var da ikke længere afhængig af konfirmation – og dermed af præstens vurdering af elevernes udbytte af kristendomsfaget.

Frem til omkring 1930 kunne sekulariseringen ellers kun få betydning på lokalt plan. Lokale folk i skoledirektion og skolekommission kunne foretrække lærere med bestemte idéer og selv præge undervisningsplanerne med de nye idéer. Nok sad kirkens folk med her – men de var ikke enerådende, og de var jo også forskellige i kristendomssyn og pædagogisk forståelse.

I 1930'erne blev der kamp om skolen. Socialdemokratiet havde regeringsmagten sammen med det Radikale Venstre. Først kom en ny tilsynslov, der førte en ydre sekularisering af skolen langt frem. Så kom en skolebogsbetænkning, som anbefalede en kundskabsformidlende kristendomsundervisning uden forkyndelse, men i stedet med inddragelse af den historisk-kritiske bibelforsknings resultater. Der blev således anbefalet en sekularisering af selve kristendomsfaget. Såvel kirkens egne folk, som Religionslærerforeningen kom dog på barrikaderne i en sådan grad, at det skulle vare 40 år, før disse tanker for alvor slog igennem. Med til billedet hører dog også den opbremsning i sekulariseringen, som fandt sted i perioden omkring den anden verdenskrig som reaktion på nazismen. Frem til 1975 var faget derfor stadig at forstå som et væsentligt led i folkekirkens dåbsundervisning. Endelig blev der i 1937 vedtaget en ny skolelov, hvor der til det sidste var kamp om formålsparagraffen: Skulle folkeskolen fortsat hvile på et kristent livssyn? Svaret blev nok nærmest et ja (se senere). Også her skulle det vare næsten 40 år, før sekulariseringen blev ført til ende.

Først med skoleloven fra 1975 kan sekulariseringen af såvel skolen som kristendomsfaget siges at være fuldført.

I dette kapitel skal vi følge sekulariseringsprocessens første faser.

Tilsynet sekulariseres

Hvem har ret til at udarbejde undervisningsplaner og ansætte lærere? Og hvem har ret til at kontrollere lærernes undervisning og elevernes indlæring? Svarene på disse spørgsmål afslører langt på vej, hvem der „ejer“ skolen. Dette udtrykkes i skolens tilsynslov.

I 1933 indførtes en ny tilsynslov. I 1949 kom den næste. Gennem disse to tilsynslove mindskedes kirkens tilsyn med skolen og dens kristendomsundervisning for helt at forsvinde med tilsynsloven af 1970.

I tilsynsloven fra 1933 bortfaldt præstens fødte medlemskab (og på landet fødte formandskab) af skolekommissionen. Præsten var nu kun valgbar på linie med andre til denne post. Frem til 1949, hvor en ny tilsynslov blev vedtaget, skulle der dog stadig sidde en (af undervisningsministeriet udpeget) provst i skoledirektionen.

Biskoppernes tilsyn forsvandt med tilsynsloven af 1933 – bortset fra i Sønderjylland, hvor det først forsvandt i 1949.

Fra 1933 gjaldt præstens direkte tilsyn med undervisningen ikke længere al skolens undervisning, men kun kristendomsundervisningen. Og det gjaldt endog ikke i København, hvor præstens tilsyn helt afskaffedes. I provinsen gjaldt præstens tilsyn med kristendomsundervisningen frem til 1949, hvor bemyndigelsen ændredes til en ret til at overvære kristendomsundervisningen. Denne ret forsvandt i 1970.

Først i 1970 bortfaldt bestemmelsen om, at menighedsrådene skulle inddrages i beslutningen vedrørende indførelse af nye autoriserede hjælpemidler i kristendomsundervisningen. Men på dette tidspunkt var ministeriel autorisation af undervisningsmaterialer også en saga blot.

Fagets plads i skolens helhed

Op gennem de sidste årtier i 1700-tallet og op gennem 1800-tallet havde skolen fået stadig flere fag. Der var stadig flere opgaver, som samfundet fandt det hensigtsmæssigt at lade skolen løse. Denne udvidelse af skolens opgaver truede kristendomsfaget på to fronter: 1) den tid, der var til rådighed til kristendomsfaget, og 2) det livssyn, som skolen som helhed var forpligtet på.

I år 1900 sænkede timetallet for kristendomskundskab i ministeriets normalfordelingsplaner således til 2 ugentlige timer i 1.-3. kl. og 3 ugentlige timer i 4.-7. kl. Med skoleloven af 1937 nedsattes tiden yderligere i den vejledende timeplan til 1-2 timer i 1.-3. kl. og 2 ugentlige timer i 4.-7. klasse. Den ene time på de yngste klassetrin blev anbefalet fordelt på 2 halve lektioner. Dette timetal holdt sig i 1958-skolelovens periode frem til 1975-loven.

Da skolen nu bestod af så mange andre fag end kristendom, blev spørgsmålet presserende: Skulle faget kristendom fortsat være livssyns- og værdileverandør til resten af skolens fag og hele samvær? I samfundet var de forskellige videnskabelige discipliner ikke bundet af en forpligtelse over for kristendommen. Tværtimod blev flere af universitetets fag bærere af andre livssyn og var derfor med til at fremme en sekularisering i befolkningen. Hvad så med fagene i skolen? Fronterne var skarpe i årene op til skoleloven fra 1937 med markante fortalere både for et ja og for et nej til spørgsmålet om kristendommen som grundlag for hele skolens virksomhed. Resultatet blev en formålsparagraf for skolen, som kunne tolkes i begge retninger:

Der stod således i § 1, stk. 2 og 3 i folkeskoleloven af 1937:

STK. 2. FOLKESKOLENS FORMAAL ER AT FREMME OG UD-
VIKLE BØRNEENS ANLÆG OG EVNER, AT STYRKE DERES
KARAKTER OG GIVE DEM NYTTIGE KUNDSKABER.

STK. 3. KRISTENDOMSUNDERVISNINGEN I FOLKESKOLEN
SKAL VÆRE I OVERENSSTEMMELSE MED FOLKEKIRKEN
EVANGELISK-LUTHERSKE LÆRE.

Så er spørgsmålet, hvilken relation der er mellem stk. 2 og stk. 3.

Fra den ene side blev det hævdet, at stk. 2 var folkeskolens formålsparagraf, og at der i denne ikke står et ord om kristendommen. Folkeskolen er i alle henseender – bortset fra kristendomsundervisningen – sekulariseret.

Fra den anden side blev det hævdet, at stk. 3 hører med til folkeskolens formålsformulering, og at netop gennem placeringen i lovens § 1 angiver stk. 3 skolens samlede værdigrundlag.

Tilhængerne af den „kristne“ tolkning af skolens grundlag havde et stærkt argument i bemærkningerne til loven. Her stod der: *Man har dernæst ønsket at fastslaa, at Folkeskolen som hidtil skal hvile på Folkekirken Grund, og at dens Kristendomsundervisning derfor skal være i Overensstemmelse med den evangelisk-lutherske Lære.*

Tilhængerne af den „sekulære“ tolkning havde et stærkt argument i, at dette netop kun kom til at stå i bemærkningerne, og at et ændringsforslag til loven, som tog dette med op i selve lovteksten måtte falde.

Tilhængerne af den „kristne“ tolkning løb dog af med sejren – i det mindste på ministerielt plan – da der i 1941 udsendtes en bekendtgørelse, der nærmere redegjorde for skolens opdragende opgave:

DEN (SKOLEN) BØR UDVIKLE OG STYRKE BØRNEENS SANS FOR DE ETISKE OG KRISTELIGE VÆRDIER, GIVE DEM ÆRBØDIGHED FOR MENNESKELIVET OG FOR NATUREN, KÆRLIGHED TIL HJEMMET OG VORT FOLK OG LAND, RESPEKT FOR ANDRES MENINGER, FØLELSE FOR FÆLLESSKAB MELLE FOLKENE OG FOR SAMHØRIGHED MED DE ANDRE NORDISKE FOLK. SKOLEN MAA SAALEDES BIDRAGE TIL AT GIVE BØRNENE IDEALER, HJÆLPE DEM TIL AT SÆTTE SIG MAAL I LIVET, ØGE DERES RESPEKT FOR OPRIGTIGHED I TALE OG ADFÆRD OG STYRKE DERES PLIGTFØLELSE. GENNEM SUND DISCIPLIN LÆRES GOD OPFØRSEL OG UDVIKLES SANS FOR ORDEN.

Udtrykket „etiske og kristelige værdier“ blev forstået således, at hele skolens virksomhed fortsat havde kristendommen som værdigrundlag.

I 1958 fik landet igen en ny skolelov. Den gentog § 1, stk. 2 og 3 fra 1937-loven. På samme måde blev cirkulæret fra 1941 gentaget i et nyt cirkulære i 1960 inkl. det her citerede afsnit om etiske og kristelige værdier.

Skolen har således fra lovgivernes og/eller undervisningsministeriets side været fastholdt helt frem til 1975 som en skole, hvis værdigrundlag var forankret i kristendommen. Kristendomsfaget havde således fælles grundlag med resten af skolens liv. Frem til 1975 var der i princippet tale om et kirkeligt kristendomsfag i en kristen skole.

Frem for alt er skolens kristne karakter kommet til udtryk i skolernes *morgensang*. En tradition med en morgensang af kristen karakter med salmesang og Fadervor var det helt selvfølgelige for flertallet af skoler til langt op i 1960'erne. Selv ind i den sekulariserede skole fra 1975 blev traditionen videreført på nogle folkeskoler.

Fagets formål og indhold

1937- og 1958-skolelovenes § 1, stk. 3 levnede ingen tvivl om kristendomsfagets grundlag. Faget blev forpligtet på folkekirkens grundlag: den

evangelisk-lutherske lære. Skolens kristendomsfag normeredes af kirken som en del af kirkens dåbsundervisning.

Dette var resultatet af kampen om faget i begyndelsen af 1930'erne.

I 1930 havde den socialdemokratiske undervisningsminister nedsat et udvalg, som skulle kulegrave spørgsmålet om skolebøgerne, så indholdet i folkeskolens undervisning kunne blive tidssvarende. I 1933 barslede udvalget med *skolebogsbetænkningen*.

Når det gælder kristendomsfaget havde udvalget følgende synspunkter: Faget skulle – som de øvrige fag – udelukkende være kundskabsmeddelende. Forkyndelse hørte ikke hjemme i faget. Derimod skulle faget hente inspiration fra den teologiske videnskab, som betjente sig af den historisk-kritiske metode. Fagets lærebøger måtte således ikke ukritisk fortælle bibelhistorie, hvis den teologiske videnskab mente at kunne påvise historiske fejl i fortællingerne. Ligeledes måtte bøgerne undlade at hævde den gamle kirkelige tro på, at Bibelen i ét og alt var pålidelig.

Betænkningen vakte voldsom debat. Kirkefolket reagerede kraftigt gennem mange enkeltpersoner og organisationer. Synspunktet var, at kristendomsundervisningen var kirkens undervisning. Derfor måtte det være kirken, der bestemte over faget. Og derfor måtte kirken nu kæmpe for faget. Som forsvar for forkyndende undervisning blev der argumenteret for stoffets egen iboende forkyndelse. Hvis stoffet overhovedet skulle forelægges børnene, ville det være forkyndelse – og derfor mest redeligt at kalde det sådan. Som forsvar for en ukritisk bibelfortælling blev der argumenteret med videnskabelige resultatets foreløbige karakter og det pædagogisk uhåndterlige i at inddrage sådanne forsknings-synspunkter i en undervisning for børn. Hvis ulykken skulle ske, og kirken tabte kampen, kunne kirkens svar blive at rejse kristne friskoler. Videre blev der truet med dåbsstrejke i kirken, for hvordan kunne kirken døbe børnene, hvis dåben ikke blev fulgt op af dåbsundervisning – den undervisning, som skolen som kirkens barn havde stået for i flere hundrede år?

Skolebogsbetænkningen blev nu forelagt „Det kirkelige Udvalg“, som folketinget havde nedsat i 1928. Udvalget gav den kirkelige protestbevægelse ret: Faget skulle fortsat være dåbsundervisning og ikke sætte spørgsmålstegn ved Bibelens troværdighed. Statsminister Stauning valgte at følge denne indstilling. Socialdemokratiet var på vej væk fra sin kirke- og kristendomsfjendtlige ungdom.

Faget som kirkeligt fag overlevede dette markante forsøg på en sekularisering i begyndelsen af 1930'erne. Faget fulgte derfor i formål, indhold og til dels metoder en kirkelig linje helt frem til den nye skolelov af 1975.

Formålsformuleringerne fra 1942 og 1960 giver et klart indtryk af formålet med faget, udvælgelsen af indholdet og til dels den metodiske tænkning:

UNDERSVNING I KRISTENDOM SKAL GIVES I OVERENSSTEMMELSE MED FOLKEKIRKENS EVANGELISK-LUTHERSKE LÆRE. DEN HAR TIL *FORMAAL* AT UDVIKLE BØRNE- NENS RELIGIØSE ANLÆG OG LADE DEM SE KRISTENDOMMENS VÆRDI SOM GRUNDLAG FOR MENNESKERS LIVSFØRELSE. MIDLET HERTIL ER EFTERHAANDEN AT GIVE DEM ET SIKKERT OG EFTER DERES ALDERSTRIN APPASSET KENDSKAB TIL DET NY TESTAMENTES INDHOLD – OG SOM FORBEREDELSE DERTIL OG FORUDSÆTNINGER DERFOR – TIL DEN BIBELSKE HISTORIE FRA DET GAMLE TESTAMENTE. DET SAMME *FORMAAL* TILSTRÆBES VED, AT DER SYNGES SALMER OG BIBELHISTORISKE SANGE MED BØRNE- NENE, OG VED, AT DER PÅ ET SENERE TRIN GIVES DEM KENDSKAB TIL HOVEDPUNKTER AF KIRKEHISTORIEN OG TIL DEN DANSKE KIRKES LÆRE ENTEN VED GENNEMGANG AF SALMER OG FREMDRAGELSE AF BIBELHISTORISKE OG KIRKEHISTORISKE PERSONLIGHEDER OG TEKSTER ELLER MED BENYTTELSE AF EN AUTORISERET LÆREBOG, – EVENTUELT VED KOMBINATION AF DISSE FREMGANGSMAADER.

Undervisningsvejledning for den eksamensfri folkeskole 1942.

KRISTENDOMSUNDERSVNINGEN SKAL GIVES I OVERENSSTEMMELSE MED FOLKEKIRKENS EVANGELISK-LUTHERSKE LÆRE. DEN HAR TIL *FORMÅL* GENNEM ET LEVENDE OG INTERESSEVÆKKENDE ARBEJDE MED STOFFET AT UDVIKLE BØRNE- NENS RELIGIØSE ANLÆG OG DERES SANS FOR ETISKE OG KRISTELIGE VÆRDIER VED EFTERHÅNDEN AT GIVE DEM ET SIKKERT OG FOR DERES ALDERSTRIN APPASSET KENDSKAB TIL DEN KRISTNE LÆRE, SOM DEN FREMTRÆDER I

EVANGELIERNE. I TILKNYTNING HERTIL FREMDRAGES TRÆK
FRA DEN BIBELSKE HISTORIE I DET GAMLE TESTAMENTE,
OG DER GIVES BØRNE ET UDBLIK OVER KRISTENDOMMENS
HISTORIE GENNEM TIDERNE.

Undervisningsvejledning for folkeskolen 1960, „Den blå Betænkning”

Dette viser, at faget i hele perioden frem til 1975 havde såvel den religiøse som den etiske dannelse af eleverne som formål. Faget var dåbsoplæring – beskrevet vha. datidens forestillinger og begreber.

Indholdet blev angivet i overskrifter i formålsformuleringerne, men udfoldet i undervisningsvejledningerne.

Indholdet kan grupperes i 4 kundskabsområder:

- 1) Bibelen (hvor Det nye Testamente står stærkest og fortællestoffet prioriteres)
- 2) Troslære (som omfatter de kristne hovedtanker og kristen etik)
- 3) Kirkehistorie
- 4) Salmer og bibelhistoriske sange

I 1942 var det ikke længere nogen selvfølge, at eleverne benyttede en katekismus med forklaringer i deres arbejde med troslæren. I 1960-vejledningen nævnes katekismen ikke.

I 1960-vejledningen optræder der imidlertid på de ældste klassetrin, dvs. i 8.-9. kl. og i 1. og 3. real, noget helt nyt stof. Eleverne var på dette tidspunkt konfirmeret, og der var ikke undervisningspligt. (Først i 1972 blev undervisningspligten udvidet fra 7 til 9 år).

Det nye stof er: frikirker og sekter, folkekirkens opbygning og aktuelle situation, bibelsyn, „frie samtaler“ samt nogle fremmede religioner.

I 1960-vejledningen er faget benævnt Kristendomsundervisning/religion. Det kan skyldes, at faget ofte i folkemunde – af historiske årsager og fordi det var nemmere – blev kaldt religion uanset, at indholdet var kristendom. Det kan også hænge sammen med inddragelsen af de fremmede religioner på allerældste klassetrin.

Det nye stof havde en helt anden karakter end det kendte. Det var snarere orienteringsstof og diskussionsstof end stof, der var beregnet til oplæring i den kristne tro. Endvidere var det stof, hvor læreren ikke kun-

ne sige: *Dette er sandheden*. I stedet måtte han redegøre for forskellige syn inden for den danske folkekirke – både hvad angår troens indhold og synet på Bibelen. Kirkens forskelligartede kristendomstolkninger havde således fundet vej til skolens undervisning i de ældste klasser. Og læreren måtte inddrage helt andre livsforståelser end den kristne gennem undervisning om fremmede religioner.

Lærerne

En lærer i kristendomskundskab – før 1937 benævnt religion – måtte naturligvis være kristen og medlem af folkekirken. Således som det Sthyr'ske cirkulære udtrykte det: „Hovedsagen ved Undervisningen er derfor den personlige Paavirkning, som den Lærer, der selv lever sit Liv på Kristentroens Grund, kan øve på Børnenes Hjerte- og Villiesliv.“

Også på dette område ændredes situationen op gennem det 20. århundrede. Fagformålet i cirkulæret af 1942 interesserede sig mindre for lærerens betydning for faget og understregede i stedet stoffets betydning for elevernes udbytte af undervisningen. Kristendomslæreren skulle alligevel fortsat være medlem af folkekirken, og der var derfor en fritagelsesparagraf i skoleloven for lærere, der ikke var medlemmer af folkekirken. Disse kunne dog nu få fast ansættelse i skolen, men uden ret til at undervise i kristendomskundskab. Endnu i 1959 kunne det pålægges en lærer, der ikke var medlem af folkekirken, at undlade at lade sin „religiøse særopfattelse“ komme frem over for eleverne – såvel *i* som *uden for* skolen. I 1960-formålet kom lærerens rolle i faget igen frem, men da i den tids moderne almenpædagogiske termer: Undervisningen „*har til formål gennem et levende og interessevækkende arbejde med stoffet at ...*“

I 1966 blev en ny læreruddannelseslov vedtaget, hvor faget kristendomskundskab blev obligatorisk for alle lærerstuderende. Tanken var, at alle lærere i folkeskolen skulle have kendskab til kristendommen uanset egen overbevisning og kirketilhørsforhold. Dette fik til følge, at de lærere, der nu fik uddannelse i faget uden at være medlem af folkekirken, også fik ret til at undervise i faget. Man skulle stadig kunne blive fritaget *fra* at undervise i faget, men man skulle også være fri *til* at undervise i faget. Båndet mellem kristendomsundervisningen og lærerens kirketilhørsforhold var ophævet.

Sekulariseringen i lærerstanden var på dette tidspunkt så langt fremskreden, at Danmarks Lærerforening i 1965 slettede sin grundlagsformulering „på kristen grund“ af formålsparagraffen.

Bemærkelsesværdigt er det, at fagets egen forening „Religionslærerforeningen“, stiftet i 1904, allerede i 1958 slettede sin grundlagsformulering: „Foreningen staar på den evangelisk-lutherske Kirkes Grund“.

Fritagelse for elever

Når folkeskolens kristendomsundervisning var folkekirkens dåbsundervisning, var det naturligt, at børn, der ikke tilhørte folkekirken, kunne fritages. Tilhørte et barn et andet trossamfund, skulle dette trossamfund føre tilsyn med, at barnet fik en undervisning i religiøse spørgsmål. Både i dette tilfælde og hvis hjemmet stod helt uden religiøst tilhørsforhold, skulle hjemmet sørge for, at barnet „ikke savner oplysning om de almindelige regler for livet i et ordnet samfund“ (1937-lovens § 52 og tilsvarende i 1958-loven). Kristendomsundervisningen blev således opfattet som garant for en nødvendig moralundervisning.

Imidlertid kunne et barn, der tilhørte folkekirken, også blive fritaget for skolens undervisning. Ønsket om dette kunne bero på de forskellige kristendomsforståelser, som fandtes blandt folkekirkens medlemmer, og som kunne bringe konflikt ind mellem et hjem og en kristendoms lærer. Blev et folkekirkebarn fritaget fra kristendomsundervisningen, skulle en folkekirkepræst varetage tilsynet med barnets undervisning i kristendom.

Disse fritagelsesmuligheder og tilsynsregler er lovfæstet i såvel 1937-, som i 1958-skoleloven.

I hele 1900-tallet foregik der således en sekulariseringsproces, som slog igennem med forskellig styrke i love, ministerielle skrivelser og i forskellige dele af praksis. Frem til 1975-loven var det mest den ydre sekularisering, der slog igennem. Skolen var fortsat – på papiret – en kristen skole, og faget kristendomskundskab udgjorde en væsentlig del af folkekirkens dåbsundervisning. I det stadig mere sekulære samfund – specielt fra slutningen af 1960'erne – følte dette utilfredsstillende. Vejen banedes for den indre sekularisering af skolen i 1975, hvor vi ser et sekulært fag i en sekulær skole.

I denne ombrydning af faget spillede også andre faktorer ind, som allerede op gennem 1960'erne begyndte at sætte sit præg på dele af undervisningsmaterialet og den praktiske kristendomsundervisning. Det drejer sig om de stadig mere forskelligartede kristendomstolkninger i kirken, den næsten almene accept af en historisk-kritisk metode i bibelforskningen, den engelske religionspsykolog Ronald Goldmanns forskning med efterfølgende forslag til ændring af religionsundervisningen, samt de generelle pædagogiske vinde, som blæste i retning af elevcentret og problemorienteret undervisning.

Kapitel 3

ET KUNDSKABSFAG I EN SEKULARISERET SKOLE

(CA. 1970 – CA. 1985)

Kirkens barn, skolen, er nu blevet voksen og er flyttet hjemmefra. Den har kappet båndene til kirken over og er blevet selvstændig. Skolen ville ikke længere være bundet af et kristent livssyn, og den ville ikke varetage dele af kirkens dåbsundervisning. Men hvad ville den så?

Tiden i slutningen af 1960'erne og begyndelsen af 1970'erne var turbulent: ungdomsoprør, marxisme, nyreligiøsitet osv. Intet var tilsyneladende som før, og intet kunne tages for givet.

På en konference i 1972 blev skolens fremtidige formål og værdigrundlag drøftet. Resultatet var magert. Nok kunne der findes enighed om at anvende nogle overordnede begreber som demokrati og åndsfrihed. Disse begreber er dog ikke tilstrækkelige som værdigrundlag, men udtrykker snarere en anbefalelsesværdig samlivsform i et samfund, hvor mennesker har forskellige værdigrundlag. Konferencen blev da også lige så meget udtryk for det, professor Børge Diderichsen formulerede således: „En alle forpligtende elementær overordnet livsnorm findes ikke i dag ... Vi lever i et pluralistisk samfund“.

Begyndelsen af 1970'erne var kendetegnet af angst for at påvirke børnene. Skolen måtte ikke udvikle sig til en ideologisk kampplads, så derfor rasede indoktrineringsdebatten: nymarxisterne måtte ikke indoktrinere eleverne – og de kristne måtte heller ikke. Når man ikke kunne blive enige om, *hvilken* påvirkning børnene skulle have, øjnede man kun den løsning *ikke* at påvirke – eller måske rettere: at lade påvirkningerne op hæve hinanden og så evt. opfordre eleverne til selv at tage stilling. Et yderligtgående udtryk for denne holdning er Knud Heinesens bemærkninger til skolelovsforslaget fra 1972:

DER MÅ SÅLEDES I SKOLEN STEDSE HERSKE VÅGEN OPMÆRKSOMHED OMKRING DE PROBLEMER, DER KNYTTER SIG TIL HOLDNINGSPÅVIRKNING AF ELEVERNE. ENHVER LÆRER MÅ VÆRE INDSTILLET PÅ EFTER BEDSTE EVNE AT GØRE SIG BEVIDST, I HVILKE UNDERVISNINGSSAMMENHÆNGE HAN KAN RISIKERE AT PÅVIRKE ELEVERNES HOLDNING, OG HAN MÅ SÆTTE DET SOM SIT MÅL AT OPVEJE EVENTUELLE PASSAGER AF ENSIDIGT PÅVIRKENDE KARAKTER MED INFORMATION OM EKSISTENS OG INDHOLD AF ALTERNATIVE HOLDNINGER. DERIMOD KAN LÆREREN TRYGT PÅVIRKE ELEVENS HOLDNING I RETNING AF ÅBENHED OVER FOR FORSKELLIGE OPFATTELSER OG HERUNDER OPSTILLE ÅNDSFRIHED OG TOLERANCE SOM IDEALER.

I denne passus er tolerancen faktisk blevet et nyt værdigrundlag for skolen. Eleverne skal ikke præges i retning af et veldefineret livssyn, men skal i stedet præges til en åbenhed over for alle modstridende livssyn. Denne prægning, som nærmer sig indifferentisme, ønskede folkettinget dog ikke, og for at undgå dette lod man ordet 'tolerance' udgå af den endelige formålsformulering. Skolen fik ikke et værdigrundlag, men mange andre gode ting. Formålsparagraffen kom til at se sådan ud:

STK. 1. FOLKESKOLENS OPGAVE ER I SAMARBEJDE MED FORÆLDRENE AT GIVE ELEVERNE MULIGHED FOR AT TIL-EGNE SIG KUNDSKABER, FÆRDIGHEDER, ARBEJDSMETODER OG UDTRYKSFORMER, SOM MEDVIRKER TIL DEN ENKELTE ELEV ALSIDIGE UDVIKLING.

STK. 2. FOLKESKOLEN MÅ I HELE SIT ARBEJDE SØGE AT SKABE SÅDANNE MULIGHEDER FOR OPLEVELSE OG SELV-VIRKSOMHED, 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.

Ind i denne sekulariserede og pluraliserede skole skulle kristendomsfaget finde sine egne ben at stå på. En ting er at løsrive skolen fra kirke og kristendom, en anden og vanskeligere sag er det at løse kristendomsfaget fra kirke og kristendom. Hvordan skal et fag, der omhandler kristendommen, forholde sig til den institution, som helt overvejende repræsenterer kristendommen i vort samfund? Og hvordan skal undervisningen forholde sig til kristendommen? *Kirken* hævder kristendommens sandhed; hvad skal *skolen* gøre? *Kirken* forkynder Bibelens indhold som udfordring til menneskers tro og handlinger; hvordan skal *skolen* tackle kristendommens eksistentielle udfordringer til eleverne? Og hvordan skal forholdet være mellem undervisning om kristendom og undervisning om andre religioner og livssyn, som er repræsenteret i det pluralistiske samfund? Er det rimeligt med en fritagelsesparagraf under fagets nye vilkår?

Disse spørgsmål skulle finde deres svar. Folketingets og undervisningsministeriets svar foreligger i 1975-skolelovens paragraffer om faget (med bemærkninger) og i de to faghæfter fra 1976, „Kristendomskundskab“ og „Fremmede religioner og andre livsanskuelser“, med fagformål, vejledende forslag til læseplan og undervisningsvejledninger. Disse svar er resultatet af langvarige drøftelser i faglige, politiske og folkelige kredse og er udtryk for faglige og politiske kompromisser.

Vi skal behandle de to faghæfter hver for sig, men først skal vi se på det historiske forløb, der ledte frem til kristendomsfagets placering i den nye folkeskolelov.

På vej mod et nyt kristendomsfag

1966 kan være et passende tidspunkt at starte historien om det nye kristendomsfag efter 1975. Her blev der vedtaget en ny seminarielov, hvor kristendomsfaget kun fik tildelt timer på 1. årgang. Det var en radikal forringelse af det fag, der alle år havde stået centralt i læreruddannelsen. Der rejste sig da også en storm af protester, som efterhånden gjorde politisk indtryk. Resultatet blev dobbelt: Faget blev tildelt et meget stort timetal på 1. årgang (6 egentlige timer), og fagets forkæmpere fik deres ønske om nedsættelse af en kristendomsundervisningskommission imødekommet.

Kommissionen bestod af repræsentanter fra lærerforeningerne og uddannelsesinstitutionerne på alle niveauer fra folkeskolen til Danmarks Lærershøjskole og universiteterne. Formand blev stiftamtmand P.H. Lundsteen. Kommissionens opgave var at beskrive fagets situation på alle niveauer, stille forslag til ændringer af fagets indhold og overveje de særlige pædagogiske problemer, som måtte knytte sig til dette fag.

Opgaven var vanskelig. Hvordan skulle faget manøvreres gennem de mange forskelligartede krav og hensyn, som lå i tiden? Og hvad ville konsekvenserne af kommissionens forslag blive i tidens turbulente politiske virkelighed? Et for kirkeligt fag kunne måske føre til, at faget blev reduceret til et tilbudsfag for de særligt interesserede.

Kommissionen afgav sin betænkning om folkeskolens kristendomsundervisning i 1971. Kommissionen anbefalede Religion som fagbetegnelse, og at faget i højere grad skulle inddrage fremmede religioner og andre livsopfattelser. Den anbefalede en konfessionsløs, ikke-forkyndende undervisning, hvis centrale indhold skulle være folkekirkens kristendomsforståelse. Den anbefalede videre en inddragelse af den historisk-kritiske metode i undervisningen og en kraftig indskrænkning af fritagelsesparagraffen. Og flertallet i kommissionen anbefalede, at undervisningstiden blev udvidet på de ældste klassetrin. Til gengæld var flertallet villig til at skære faget helt væk på de yngste klassetrin.

Det vakte debat!

Fra flere sider blev der stillet spørgsmålstegn ved, om en kristendomsundervisning kunne presses ned i sådanne rammer, uden at stoffet led skade ved det. Andre mente, at faget stadig var for kirkeligt og ønskede en mere konsekvent ændring af faget i retning af religionskundskab efter svensk forbillede. De stærkeste reaktioner kom nok fra dele af det kirkelige landskab.

Mange kristne følte sig nemlig forrådt: Her var der nedsat en kommission for at gavne faget – og så var dette resultatet! Utilfredsheden gjaldt 1) timefordelingsplanerne, 2) indførelse af historisk-kritiske metoder i undervisningen, hvilket ville undergrave tilliden til Bibelens troværdighed, og 3) helt generelt den tanke at løsrive faget fra kirken ved at fjerne udtrykket *i overensstemmelse med* fra bestemmelsen om kristendomsfagets forhold til folkekirkens lære. Der blev argumenteret med, at over 90% af eleverne var døbt og skulle have dåbsundervisning, og at skolen var den eneste institution, der var i stand til dette. Videre blev der

henvist til grundloven, hvori der står, at staten understøtter folkekirken. Dette kunne bl.a. ske ved, at eleverne fortsat fik deres dåbsoplæring i skolen. Utilfredsheden hos disse kristne kom til udtryk på mange måder. De tydeligste var nok to initiativer i 1972:

- 1) En underskriftsindsamling til fordel for at bevare faget på de mindste klassetrin gav næsten 90.000 underskrifter, som det nystiftede Kristeligt Folkeparti påtog sig at overrække undervisningsministeren.
- 2) Stiftelsen af „Landsforeningen til Oprettelse af Kristne Friskoler mm.“, som støttede lokale forældregrupper i oprettelsen af kristne friskoler. I løbet af 1970'erne og begyndelsen af 1980'erne blev der rejst ca. 30 nye kristne friskoler spredt ud over landet.

Men hvor det i 1930'erne var fra store dele af kirken, der protesteredes, var det her især folk fra den såkaldte højrefløj eller bibeltro fløj i kirken, som protesterede. Store dele af kirken mente, at med samfundets pluralisering var der ikke andre veje at gå end den, som kommissionen anbefalede. Og kirkens præster var uddannede på universiteterne, hvor den historisk-kritiske metode i årevis havde været det næsten selvfølgelige redskab i den teologiske undervisning. Mange præster så derfor ikke noget problem i at sætte spørgsmålstegn ved Bibelens historiske troværdighed.

Større betydning fik det derfor nok, at Kristeligt Folkeparti i disse år fik en placering i folketinget, der gav partiet stor indflydelse, og at kristendomsfaget i folkeskolen naturligt nok var en mærkesag for det. Kristeligt Folkeparti ønskede et kristendomsfag, 1) som fandtes i hele skoleforløbet, 2) hvor fremmede religioner og andre livsanskuelser ikke var integreret, og 3) hvor der var adgang til fritagelse for alle. Videre arbejdede partiet for at bevare den gamle lovs § 1, stk. 3 om kristendomsundervisningen i den nye lovs formålsparagraf. Kristeligt Folkeparti stod dog ikke alene om hver enkelt af disse synspunkter. Fx var både Venstre og SF meget stærke fortalere for bevarelsen af en almen fritagelsesmulighed i faget.

Den nye folkeskolelov var 2½ år undervejs pga. flere regeringsskift i disse år. Flere lovforslag blev fremlagt – og paragrafferne om kristendomsfaget blev ændret i flere omgange. Ved den endelige fremlæggelse, der førte til den nye skolelov, blev der yderligere føjet ændringer til i

løbet af forhandlingerne. Kristendomsfaget fyldte således en væsentlig del af folketingets drøftelser om den nye skolelov!

Kristendomsfaget i 1975-loven

Så blev folkeskoleloven endelig vedtaget i juni 1975.

Faget fik navnet „Kristendomskundskab“ efter at være fremlagt under navnet „Kristendomskundskab/religion“. Faget skulle udelukkende omhandle kristendommen, mens fremmede religioner og andre livsanskuelser skulle være et såkaldt timeløst emne (et § 6-emne, ligesom færdselslære, seksualoplysning mv.), hvor skolen kunne vælge at lade kristendomskundskab, dansk og/eller orienteringsfagene påtage sig undervisningen i emnet.

Faget fik fortsat en generel fritagelsesparagraf for eleverne, selv om der havde været forslag om, at kun elever uden for folkekirken kunne fritages. De mange reaktioner i offentligheden på netop denne sag virkede nok ind på politikernes valg. Samtidig var det en principiel sag for flere af partierne at virke for frihed på området. Friheden blev endog udvidet i forhold til tidligere skolelove, så der ikke længere var krav om tilsyn med den religionsundervisning, forældrene selv skulle sørge for.

Faget blev placeret på samtlige klassetrin 1.-9. kl. undtagen det år, hvor størstedelen af eleverne skulle følge kirkens konfirmationsforberedelse. Faget fik minimum én ugentlig time på hvert klassetrin, men blev anbefalet to ugentlige timer i 4. og 6. kl. Faget var blevet bevaret på de mindste klassetrin. Men prisen var høj: et éntimesfag i størstedelen af skoleforløbet.

I den ikke-obligatoriske 10. kl. kom faget dog til at hedde „Kristendomskundskab/religion“, men var her blot et tilbudsfag.

Folkeskolelovens helt centrale bestemmelse for faget var § 5, stk.1:

KRISTENDOMSUNDERVISNINGENS CENTRALE KUNDSKABS-
OMRÅDE ER DEN DANSKE FOLKEKIRKES EVANGELISK-
LUTHERSKE KRISTENDOM.

Denne paragraf er vel den største sejr for kristendomsundervisningskommissionen, som ellers led nederlag på nederlag. Den havde foreslået, at den gamle lovs § 1, stk. 3 netop skulle tolkes på denne måde, og den

havde derfor formuleret et forslag til fagformål, som indeholdt omtrent samme formulering.

Af bemærkningerne til § 5, stk. 1 fremgår det, at bestemmelsen især skulle sikre, at der ikke var holdepunkter for at praktisere en undervisning, der rummede forkyndelse og bevidst religiøs påvirkning. Dette fremgår unægtelig ikke særlig tydeligt af paragraffens ordlyd, men må forstås i sammenhæng med, at bestemmelsen er flyttet fra formålparagraffen og ned til paragrafferne om skolens fag, og at udtrykket *i overensstemmelse med* folkekirkens evangelisk-lutherske lære er fjernet. *I overensstemmelse med* blev af nogle opfattet således, at faget skulle tilslutte sig kirkens forståelse af kristendommen som sand, og at dette kunne formidles til eleverne i en forkyndende, ja indoktrinerende form. Dette skulle ikke kunne ske med den nye formulering.

Videre fremgår det af bemærkningerne til § 5, stk. 1, at folketinget havde gode grunde til at give kristendomsfaget en særlig paragraf i skoleloven, hvor indholdet blev fastlagt. Det skulle imødekomme ønsker om, at der bevaredes en bestemmelse i selve loven, der præciserede rammerne for undervisningens indhold. Uroen om faget skulle dæmpes, ved at skoleloven fastslog, at faget nok fjernes fra kirkens lære og ikke kan bruges forkyndende, men at det derfor alligevel stadig var den samme kristendom, der skulle undervises i. Faget skulle ikke spændes for en anden ideologisk vogn. Indholdet skulle sikres – men dog så det autoritetsbetonede udtryk „folkekirkens evangelisk-lutherske *lære*“ blev erstattet af det mere åbne udtryk „folkekirkens evangelisk-lutherske *kristendom*“.

Impulser til det nye kristendomsfag fra 1976

Det faglige miljø modtog op gennem 1960'erne og frem mod den nye skolelov en lang række impulser, som fik betydning for faget:

Det moderne verdensbillede havde betydning for elevernes oplevelse af faget. Når læreren fortalte bibelhistorie, hvor Gud griber ind i almindelige historiske begivenheder, reagerede flere af eleverne: Det tror vi ikke på!

Eleverne var fra de andre fag og fra samfundet i øvrigt vant til at opfatte universet som et lukket rum, hvor der var logiske og rationelle forklaringer på alt. At forestille sig, at en gud skulle bryde ind i denne verden og sætte naturlove midlertidigt ud af spil, var ikke muligt. Læ-

terne fornemmede naturligvis også konflikten mellem fagets stof og det moderne verdensbillede.

Den historisk-kritiske metode var for længst alment anerkendt på de teologiske fakulteter. Denne forskningsmetode havde det moderne verdensbillede som udgangspunkt. Ligesom i den øvrige historiske forskning kunne man heller ikke, når det gjaldt den bibelske historie, anerkende overnaturlige magter som forklaring på historiske hændelser.

Teologien havde således fælles anliggende med elevernes afvisning af det overnaturlige. Men teologien kunne naturligvis ikke nøjes med at afvise det bibelske materiale; den måtte søge andre veje i forståelsen af det.

Bultmanns afmytologiseringsprogram var en af mulighederne for teologien. Den tyske teolog Rudolf Bultmann var stærkt optaget af at „oversætte“ kristendommen fra det bibelske verdensbillede til det moderne verdensbillede. Han ønskede at rense Bibelens budskab for det falske anstød, som han mente, de „mytologiske“ træk i Bibelen udgjorde (myter: gudefortællinger, fortællinger om menneskets eksistens fortalt i et symbolsk sprog).

Bultmann mente, at Bibelen indeholder et eksistentielt budskab, som er helt uafhængigt af den historiske pålidelighed i de bibelske beretninger. Skal mennesker kunne høre dette budskab, må beretningerne „afmytologiseres“. Bultmann selv gik så langt, at han ikke mente, at man historisk kunne afgøre mere om Jesu liv, end at der faktisk havde levet en person ved navn Jesus fra Nazaret.

Mange teologer lod sig inspirere af Bultmann uden at gå helt så langt i afvisningen af Bibelens historicitet.

Det religiøse sprog blev et af kodeordene i arbejdet med at finde frem til det bibelske budskab. Når Bibelen fortæller historier om Gud, der skaber verden, drukner den igen i syndfloden og skiller Det røde Hav, og om Jesus, der gør vand til vin, opvækker døde osv., så skal disse historier ikke læses som almindelige historiske beretninger. De betjener sig simpelthen af et andet sprog end det videnskabelige. Vha. dette særlige religiøse sprog udtrykkes der en dybdedimension i tilværelsen, som det mere eksakte, videnskabelige sprog ikke kan udtrykke.

Således er disse historier parallelle til de religiøse symboler, som både Bibelen og kirken er så rig på. Her kan „lys“ betyde sandhed og indsigt, „vand“ kan betyde det, der giver liv, „skib“ kan betyde den kristne menighed på vej mod frelsen osv. Bliver man kun ved symbolernes yderside, får man ikke fat i meningen med symbolerne. På samme måde med de bibelske historier: hænger man fast i en konkret historisk forståelse, er man gået fejl af meningen. Og pga. det moderne verdensbillede vil man endog blokere over for budskabet i historierne. De udtrykker nemlig i den tids verdensbillede („det mytologiske verdensbillede“) noget almengyldigt om menneskelivet.

Ifølge denne teori ville det derfor blive en væsentlig opgave for kristendomsfaget at arbejde med det religiøse sprog.

Troslæren var både i teologiske og i religionspædagogiske kredse under ombrydning. I klassisk evangelisk-luthersk kristendom blev Bibelen forstået som en enhed, der kunne fungere som den afgørende norm for, hvad der var sand kristen tro og etik. De ti Bud, trosbekendelsen og Fadervor blev forstået som en korrekt sammenfatning af det bibelske indhold og udgjorde grundstammen i troslæren.

I en historisk-kritisk tilgang til Bibelen kunne man ikke forudsætte, at Bibelens 66 forskellige bøger udgjorde en enhed. Der kunne i forskellige skrifter og kilder være forskellige gudsbilleder, forskellige forståelser af frelsen, forskellige etiske normer osv. I stedet for at forstå de enkelte udsagn i lyset af den sammenhæng, de stod i, og dermed søge en fælles indre sammenhæng i Bibelen, søgte man at udskille tilsyneladende beslægtet stof fra andet beslægtet stof, for derefter at sammensætte nye enheder inden for Bibelen med hver sin teologi. Dette komplicerede et teologisk arbejde med troslæren.

Religionspædagogisk var der yderligere det problem, at troslæren blev oplevet autoritær. Troslæren fastsatte jo den rette forståelse af Bibelen og kristendommen i et samlet svar på spørgsmålet: Hvad er kristendom? Derfor blev den oplevet som et rent kirkeligt anliggende, og nogle argumenterede da også for, at den slet ikke hørte til i skolen. I stedet kunne man arbejde kirkehistorisk med de forskellige opfattelser af kristendommen, som har gjort sig gældende. „Brydninger i kirkehistorien“ skulle delvist erstatte troslæren. En anden vej var at arbejde med livsemner og i den sammenhæng inddrage elementer fra troslæren som

mulige svar blandt andre. I den udformning ville troslæren ikke fremstå autoritativ.

Religionspsykologien vandt frem til betydningsfulde resultater gennem englænderen Ronald Goldmann's forskning. Han mente at kunne påvise, at børns religiøse tænkning var konkret i størstedelen af skoletiden og først med puberteten nåede frem til et abstrakt niveau. Han mente, at bibelfortælling for børn var en misforståelse. Den ville blive opfattet konkret og derfor senere afvist af børnene. Således ville bibelfortællingen blokere for en mere moden alders arbejde med teksterne.

Goldmann søgte derfor at reformere religionsundervisningen i de yngre klasser og på mellemtrinnet. Han anbefalede et arbejde med konkrete livsemner, hvor det konkrete skulle lede frem mod en dybde-dimension. Det kunne være emner som „brød“, „vand“ osv. Goldmann mente, at eleverne først i 13/14-årsalderen blev modne til en egentlig religionsundervisning.

Goldmann blev stærkt kritiseret i Danmark bl.a. på grund af hans kristendomsforståelse, som hører hjemme i en angelsaksisk tradition og ikke en luthersk. Alligevel fik hans tanker i modereret udgave gennemslagskraft i Danmark – jf. at kristendomsundervisningskommissionens flertal anbefalede at styrke faget på de ældste klassetrin og i givet fald kunne undvære det på de yngste.

Kirkens udvikling med de stadig mere forskelligartede kristendomstolkninger betød, at det var vanskeligt at undervise ubekymret i bibelhistorie og troslære. Den historisk-kritiske metode blev anvendt som arbejdsredskab af de fleste præster, så heller ikke i kirken kunne man ubekymret fortælle bibelhistorie. Der var også store forskelle inden for kirken, når det gjaldt synet på, hvad sand kristendom er. Der var langt fra „Gud-er-død-teologen“ til den indremissionske præst. Og der var langt fra tidehvervspræsten til den politiske præst, der opfattede Jesu budskab i nymarxistiske termer.

Bibelfortællingen kom da også under skarp kritik. Den kunne delvis erstattes af tekstarbejde med inddragelse af historisk-kritiske metoder. Og den kunne delvis bevares, men da med understregning af, at fortællin-

gen altid måtte forstås som oplæg til en dialog, hvor eleverne var medbestemmende i tolkningen af fortællingen.

Problemcentreret undervisning vandt frem i den pædagogiske tænkning generelt og også i kristendomsfaglige kredse. Ved at arbejde med et problem, som eleverne formulerede og fornemmede behov for at arbejde med, kunne undervisningen ledes ind mod det faglige stof – og det faglige stof kunne således fornemmes relevant for eleverne.

I kristendomskundskab var det især de store livsspørgsmål og etiske problemer, som var oplagte at inddrage. Den kristne tro og etik kan forstås som mulige svar på menneskets spørgsmål om livet.

Almendidaktikken. Endelig skal det nævnes, at Carl Aage Larsens almene didaktik fik stor betydning for det kristendomsfaglige miljø. Ifølge den skulle alle fag kunne begrundes ud fra folkeskolens formålsparagraf, fordi de kun var berettiget i samme grad, som de medvirkede til at opfylde den.

Derfor skulle også kristendomsfaget vise sin berettigelse gennem at bidrage til opfyldelsen af den sekulariserede skoles almenmenneskelige formål: at medvirke til elevernes alsidige udvikling, give mulighed for oplevelse og selvvirksomhed, give eleverne fortsat lyst til at lære, udfolde deres fantasi, opøve deres evne til selvstændig vurdering og stillingtagen osv.

Alle disse elementer indgik i det faglige miljøes overvejelser over kristendomsfaget op mod den nye skolelov fra 1975.

Dog var situationen ikke entydig. Der fandtes forskellige synspunkter og vægtlægtninger inden for de skitserede områder. Mest markant står et helt anderledes syn på teologi, kristendom og kristendomsundervisning, som gjorde sig gældende på den kirkelige højrefløj (se s. 51). Imidlertid havde denne fløj ikke væsentlig indflydelse i det religionspædagogiske miljø i årene op til den nye skolelov.

Tilblivelsen af 1976-faghæftet

Det historiske forløb bag 1975-loven viser, at der var væsentlige uoverensstemmelser mellem det faglige miljø og det politiske miljø i spørgsmålet om fagets udformning i den sekulære skole. Hvilken part, der

havde størst folkelig opbakning, er vanskeligt at sige. Ligeledes er det vanskeligt at sige, hvilken part der fik størst gennemslagskraft i den daglige undervisning i skolen. Politikerne lægger nok rammerne for faget, men udfyldelsen af disse rammer sker i den daglige undervisning under inspiration fra det faglige miljø, særligt lærebogsforfatterne.

Når det gælder den nærmere udformning af faget, blev dette i første omgang lagt i hænderne på det faglige miljø.

Allerede før loven var blevet vedtaget havde Undervisningsministeriet nedsat et udvalg til at udarbejde et udkast til fagformål, vejledende læseplan og undervisningsvejledning. Udvalget var sammensat af fire repræsentanter fra Religionslærerforeningen og fire repræsentanter fra Institut for Kristendomskundskab / Religion på Danmarks Lærerhøjskole. Formand var lektor Steffen Johannessen fra DLH. Resultatet af udvalgets arbejde blev offentliggjort i 1974 i hæftet „Kristendomskundskab / Religion 1974“. Som titlen viser, arbejdede man på dette tidspunkt ud fra den opfattelse, at de fremmede religioner og andre livsanskuelser ville blive en del af faget. Dette medførte to ting: dels at de fremmede religioner og andre livsanskuelser fik en selvstændig plads i faget og dels, at der blev indført fællesforløb mellem kristendomsstoffet og religionsstoffet, således at et arbejde med menneskelige livsspørgsmål skulle inddrage stof såvel fra kristendommen som fra religionerne.

Imidlertid endte den politiske kamp om faget med, at undervisningen i kristendommen fik et fag for sig, mens undervisningen i fremmede religioner og andre livsopfattelser blev samlet i et § 6-emne. Dette betød dog ikke, at der blev arbejdet forfra med beskrivelsen af kristendomsfaget og religionsemnet. Der blev blot foretaget en redigering af materialet i undervisningsministeriet, så der nu blev to faghæfter: ét for kristendomskundskab og ét for fremmede religioner og andre livsanskuelser. Adskillelsen blev imidlertid ikke konsekvent gennemført. Således er der rester af tanken om fællesforløb mellem kristendomsstof og religionsstof i både læseplan og vejledning for kristendomsfaget. Videre optræder der i 1976-vejledningen et afsnit om undervisningen på de forskellige trin, som har form som en udvidet læseplan. Men den adskiller sig en del fra den faktiske læseplan bagerst i hæftet. Man fornemmer derfor ikke 1976-faghæftet som et gennemarbejdet materiale. Og man fornemmer, at der i den sidste redigering af materialet har gjort sig andre interesser gældende end dem, som var til stede i det nedsatte udvalg.

Faghæftet fra 1976

I faghæfte nr. 13: „Kristendomskundskab 1976“ er følgende tre tekster samlet:

- 1) Fagformålet, som forpligter alle folkeskoler.
- 2) En vejledende læseplan, som støtter den enkelte kommune i udarbejdelsen af den kommunalt gældende læseplan.
- 3) En undervisningsvejledning, som indeholder begrundelser for udvælgelsen af det faglige stof i læseplanen, generelle synspunkter på faget og praktisk hjælp i varetagelsen af det.

Fagformålet

Fagformålet kom til at lyde således:

FORMÅLET MED UNDERVISNINGEN ER, AT ELEVERNE ERHVERVER VIDEN OM KRISTENDOMMEN OG DENS BAGGRUND.

STK. 2. DET SKAL TILSTRÆBES, AT ELEVERNE OPNÅ FÆRDIGHED I AT OPFATTE BIBELSKE TEKSTER OG VURDERE UDSAGN, DER BYGGER HERPÅ.

STK. 3. UNDERVISNINGEN SKAL MEDVIRKE TIL, AT ELEVERNE FÅR FORSTÅELSE AF RELIGIØSE BEGREBER OG PROBLEMER OG DERIGENNEM ET BEDRE GRUNDLAG FOR AT ERKENDE OG TAGE STILLING TIL MENNESKELIGE LIVSPØRGSMAÅL AF SÅVEL INDIVIDUEL SOM SOCIAL ART.

Selv om det var meningen, at fagformålet skulle bygge på lovens § 5, stk. 1, blev det ikke tilfældet.

Det er dog tydeligt et kristendomsfag. Eleverne skal opnå viden om kristendommen og dens baggrund. Her menes sandsynligvis Bibelen og kirkehistorien som baggrund for nutidig kristendom. Bibelen sættes centralt i faget. Eleverne skal lære at arbejde med Bibelen og vurdere tolkninger af den. Men hensigten med viden om kristendommen og færdigheder i arbejdet med Bibelen er *ikke* at bidrage til en kristen tro og en kristen etik hos eleverne. Formålet er mere alment: at eleverne får forståelse af det religiøse og får forudsætning for at forholde sig til grundlæggende livsspørgsmål. I ordet „religiøs“ fornemmer man en rest fra hæftet, hvor kristendommen og andre religioner blev tænkt sammen

som dele af samme fag. Formålet er således ikke specifikt kristeligt, men mere almenreligiøst og almenmenneskeligt. Det udelukker dog ikke, at nogle elever kunne vælge at forholde sig til det faglige stof ved at antage eller bevare en kristen tro og etik. Det er én blandt flere måder at opfylde fagformålets stk. 3 på.

Den vejledende læseplan

I bilag 1 (side 226) er læseplanen stillet op, så kundskabsområderne bliver tydelige. Rækkefølgen fra læseplanen er bevaret, og beslægtede områder er sat ved siden af hinanden. Det kunne dog ikke lade sig gøre med kirkekundskab / kirkehistorie.

Sammenlignet med 1960-læseplanen genfinder vi de grundlæggende kundskabsområder: Bibelen, troslæren, kirkehistorien og salmerne. I begynderfasen prioriteres kirken, på mellemtrinnet Bibelen og i de ældste klasser troslæren. Men der er sket væsentlige ombyrninger i stoffet, så det alligevel ikke blot korresponderer med 1960-læseplanen. Dette ses af såvel kundskabsområderne som konkretiseringen af disse i læseplanen.

Når det gælder Bibelen, regnes GT ikke længere til kristendommen. Her har den historisk-kritiske forskning sat sine spor, når den regner GT til jødedommen og ikke som i traditionel luthersk teologi har hele Bibelen som grundlag for kristendommen (og derfor skelner mellem NT's tolkning af GT og jødedommens tolkning af GT). Beretninger i Bibelen, som forudsætter guddommelig indgriben i historien, indføres først fra mellemtrinnet, og der skelnes mellem det historiske indhold og de kristne menigheders tro. Jesu opstandelse hører således ikke til kundskabsområdet 'Jesu liv og forkyndelse', men til kundskabsområdet 'De ældste menigheder'. Videre er bibelfortællingen sat ud på et sidespor, mens tekstarbejdet har fået en helt central placering.

Når det gælder troslæren, kommer den først ind i 3. fase, 7./8.-9. kl. Her er den dog ombrudt på to måder: Først sættes 'Menneskelige livsspørgsmål', som naturligvis rummer nogle af de samme temaer, som troslæren arbejder med, men hvor konkretiseringen er frigjort fra den kristne/lutherske forståelse. Dernæst følger 'Kristne hovedtanker', som mere direkte henter stof fra den traditionelle kristendom – men i et stærkt begrænset udvalg. Troslæren med dens samlede gennemgang af, hvad kristen tro og kristen etik er, er således stærkt svækket.

Kirkehistorien er suppleret med en del af det stof, som først optrådte i den ikke-obligatoriske overbygning i 1960-læseplanen: kendskab til kirken i nutiden: højtider, kirkebygning, ritualer, kirkelige retninger og organisationer mv.

Kun salmerne står som tidligere.

Der er således sket en radikal ændring af det faglige indhold. Skolelovens bemærkninger til § 5 angav, at hensigten med bestemmelsen var at tage vare på det faglige stof, men hindre at stoffet blev formidlet i forkyndelsens form. Læseplanen viser derimod, at selve indholdet i faget er radikalt ændret. Ikke så meget hvis man vurderer efter kundskabsområder, i højere grad når man ser på konkretiseringen af kundskabsområderne, og i allerhøjeste grad når man ser på stofforståelsen. Den traditionelle kirkelige / evangelisk-lutherske forståelse af stoffet er erstattet af den tids historisk-kritiske forståelse af stoffet.

Begrundelsen for denne ændring har givetvis været den opfattelse, at skulle kristendomsfaget løsnes fra kirken, var det ikke nok at løsne faget fra en bestemt kirkelig formidlingsform (forkyndelsen). Man måtte også løsne det faglige indhold fra kirkens forståelse af kristendommen. Faget skulle være konfessionsløst. Men da man ville arbejde med samme stof som kirken, måtte man finde en anden tolkningsnøgle til stoffet end kirken. Og da bød den teologiske forskning sig til med en forståelse, som på én gang var anderledes end kirkens traditionelle forståelse og samtidig gav indtryk af at være videnskabelig og objektiv. Det var netop det, skolen ønskede i denne tid. At skolens kristendomsundervisning dermed blev bundet af et videnskabsideal og en tilværelsesforståelse, som eftertiden har kunnet identificere som én mulighed blandt flere – og dermed ikke som objektiv – er en anden sag.

Undervisningsvejledningen

Undervisningsvejledningen fylder 26 tætskrevne tospaltede sider. Den indeholder fire kapitler: Indledning, der fremlægger overordnede synspunkter på faget, Fagets indhold, der giver faglige og psykologiske kriterier for stofudvælgelse og drager pædagogiske konsekvenser af det, Planlægning, samt Undervisningsmidler.

I vejledningen udfoldes en række af de elementer til fagets nye profil, som blev nævnt ovenfor. Faget knytter sig til universitetsfaget som basisfag og inddrager den historisk-kritiske metode i bibelundervisningen og

problemanalysen i det sammenfattende arbejde med kristne hovedtanker (troslæren).

Fra religionspsykologien tilslutter man sig i moderat form Goldmanns forskningsresultater, hvor egentlig religiøs tænkning først udvikles i puberteten, og det derfor er vigtigt at arbejde med noget konkret og erfaringsnært indtil da.

Undervisningsmetodisk anbefaler man en problemløsende arbejdsform, selv om selve tilrettelæggelsen af stoffet kan foregå i en vekselvirkning mellem problemcentreret og stofcentreret undervisning.

I en række undervisningseksempler vises det, hvordan den historiske metode kan bruges i bibelarbejdet, hvordan symboler og billedsprog kan behandles i undervisningen, og endelig hvordan fortælling i sammenhæng med dialog kan anvendes.

Hæftet giver således et godt indblik i en række centrale religionspædagogiske emner fra midten af 1970'erne.

Det er dog mindst lige så interessant at se, hvad undervisningsvejledningen *ikke* siger noget om. Lovens bestemmelse for kristendomsfaget: „Kristendomsundervisningens centrale kundskabsområde er den danske folkekirkes evangelisk-lutherske kristendom“ er end ikke nævnt – og derfor heller ikke behandlet. En del af tænkningen i faget er knyttet til den faktisk foreliggende kirke, især hvad kundskabsområderne om kirken angår, men også i den høje prioritering af Bibelen i faget. Hæftet efterlader dog det indtryk, at lovens § 5, stk. 1 ikke har haft betydning – eller højst har haft betydning som udtryk for en afskaffelse af den tidligere bestemmelse for faget, dvs.: „Undervisningen skal ikke længere være i overensstemmelse med folkekirkens evangelisk-lutherske lære“.

Videre siger hæftet ingenting om påvirkningen i faget. Efter indoktrineringsdebatten og det klare 'forkyndelsesforbud' i faget, kunne det have været velgørende med en redegørelse for, hvordan de forkyndende tekster skulle behandles på hensigtsmæssig måde i undervisningen. Dette er imidlertid udeladt. Måske skyldes det håbet om den påvirkningsfri formidling. Måske skyldes det, at læseplanen i så høj grad har formået at skille fagets stof fra kirkens forståelse af stoffet, at påvirkningen i faget ikke længere opleves som et problem, der bør behandles.

Religionslærerforeningens reaktion på læseplanen

Religionslærerforeningen var meget skuffet over den vejledende læseplan. Man fandt den nye læseplan alt for traditionel i forhold til 1974-hæftets oplæg. 1976-læseplanen var for stofcentreret og inddrog i alt for ringe grad de nyere religionspædagogiske landvindinger. Nok var det faglige miljø taget ind i arbejdet med at give faget form i en sekulariseret skole. Men først valgte folkettinget anderledes i en række spørgsmål, end det faglige miljø havde ønsket og forudsat, og i slutfasen af arbejdet med læseplanen viste det sig, at ministeriet arbejdede uafhængigt af det faglige miljø.

Religionslærerforeningen valgte derfor at udsende en alternativ vejledende læseplan, som i højere grad varetog intentionerne fra 1974-faghæftet. Her blev det foreslåede stof på hvert klassetrin struktureret efter to modeller: problemcentreret og stofcentreret. Således bandt selve læseplanens formuleringer af stofvalget den metodiske tilgang til faget – men sikrede dermed også den del af fagets fornyelse som lå i en anderledes metodisk tilgang snarere end i et andet stofvalg.

En kirkelig reaktion på faghæftet

På kirkens højrefløj var man allerede ved kristendomskommissionens betænkning i 1971 blevet stærkt betænkelig ved udviklingen af kristendomsfaget. Kirkelig Samling om Bibel og Bekendelse udsendte flere små hæfter om faget. Da udkastet til et nyt faghæfte i kristendomskundskab / religion udkom i 1974 besluttedes det at udsende en alternativ læseplan. Centrale personer i disse initiativer var lic.theol. Jørgen Glenthøj og overlærer E. Rørdam Bonnevie.

Betænkeligheden i denne sammenhæng skyldtes en forståelse af kristendommen som en historisk funderet tro. Kristendommens budskab er Guds handlinger i historien. Gud er virkelig og helt konkret årsag til denne verdens tilblivelse, og Gud har helt konkret grebet ind i verdenshistoriens gang i Israels historie, sådan som det beskrives i Det gamle Testamente, og i personen Jesus, sådan som det beskrives i Det nye Testamente. Derfor er det misvisende at skelne mellem de bibelske beretningers såkaldt mytiske dragt og budskabet i beretningerne. Budskabet er netop, at Gud greb ind: Jesus blev virkelig undfanget ved Helligånden og opstod helt konkret af graven. Når Gud griber ind, er han ikke bundet til

de naturlove, som han ellers selv har sat ind i verden. Fra denne side forstod man også Bibelen som en enhed midt i dens mangfoldighed af forskellige skrifter og stilarter. Bibelen blev forstået som en samling skrifter, hvorigennem Gud selv taler til mennesker. Det betyder en indre sammenhæng og konsistens i Bibelens skrifter. Derfor var det også muligt at tale om troslæren som en sammenfatning af det bibelske budskab.

Set fra denne fløj i kirken var det intet mindre end selve kristendommen, der blev antastet. Ændringerne af faget ville ikke bare løsne faget fra en forkyndende formidlingsform – men de ville ændre selve forståelsen af fagets indhold, så det slet ikke var kristendom, eleverne fik kendskab til.

I 1975 udsendtes så „Evangelisk-luthersk kristendomskundskab. Et alternativt forslag til undervisningsvejledningen“. Den var udarbejdet af folkeskolelærere fra kirkens højrefløj og blev udgivet af Kirkelig Samling om Bibel og Bekendelse. Hæftet blev sendt til samtlige landets folkeskoler.

I den alternative læseplans forord står der: „Det centrale i planen er Jesus Kristus, Guds søn, frelseren og forsoneren, og den vigtigste kilde i al kristendomsundervisning er Bibelen, hvor Gud har åbenbaret sig og taler til os mennesker ved Helligånden. Kristendomsundervisningen kan derfor ikke ligestilles med andre fag, og det vil være umuligt at undervise neutralt i dette fag, da der ligger en forkyndelse i selve stoffet“. Det er tydeligt, at der i denne læseplan er tale om et helt andet fag end faghæftets fag – et fag, der er i kontinuitet med det dåbsoplærende fag i den kristne skole fra før 1975, men som ikke tænker faget ind i folkeskolens nye vilkår.

Hvor Religionslærerforeningens alternative læseplan fik indflydelse på en række kommuners lokale læseplaner, fik Kirkelig Samling's alternative plan meget mindre betydning. Ministeriets plan blev dog ophøjet til gældende lokal læseplan uden ændringer i flertallet af landets kommuner.

Undervisningen i fremmede religioner og andre livsanskuelser

Efter folketingets beslutning om at lade de fremmede religioner og andre livsanskuelser udgå som en integreret del af kristendomsfaget og i stedet lade dem optræde som et timeløst emne, måtte der udarbejdes

selvstændige bestemmelser for området. I faghæfte 18: „Fremmede religioner og andre livsanskuelser 1976“ har undervisningsministeriet samlet fagformål, gengivelse af ministeriets beslutning om placering af emnet, vejledende læseplan, samt undervisningsvejledning.

Formål

Formålet blev udtrykt således:

FORMÅLET MED UNDERVISNINGEN ER, AT ELEVERNE FÅR KENDSKAB TIL NOGLE UDVALGTE IKKE-KRISTNE RELIGIONER OG ANDRE LIVSANSKUELSESR.

STK. 2. DET SKAL TILSTRÆBES, AT ELEVERNE OPNÅR NOGEN FÆRDIGHED I AT OPFATTE UDSAGN MED RELIGIØST INDHOLD OG UDSAGN, DER BYGGER PÅ ANDRE LIVSANSKUELSESR.

Udtrykket fremmede religioner er her ændret til ikke-kristne religioner. Ændringen er ikke begrundet i vejledningen, men kan skyldes en vurdering af, at ordet ‘ikke-kristne’ opleves mindre diskriminerende end ordet ‘fremmede’. I 1993-loven med fagformål fra 1994 er der sket en tilsvarende ændring fra ‘fremmede’ til ‘ikke-kristne’.

Formålet er meget beskedent. „Kendskab til ...“ og „nogen færdighed i at opfatte ...“ er ikke ambitiøse mål. Fagformålene var tredelt i viden, færdigheder og holdninger. Her er vidensmålet begrænset til kendskab og går ikke dybere til viden, kundskab eller indsigt. Færdighedsmålet er begrænset til ‘nogen færdighed i at opfatte’, hvor muligheden for analyse og vurdering er udeladt. Et holdningsmål er helt udeladt.

Formålet for det timeløse emne synes dermed at svare godt til de muligheder, der lå i et mindre emne, som kunne indgå i flere forskellige fag. Emnet fik orienteringskarakter.

Placering i skoleforløbet og fagene

Undervisningen i ikke-kristne religioner skulle ligge på 6.-9. klassetrin, men kunne påbegyndes før, hvis forholdene tilsagde det. Placeringen af emnet skulle afgøres lokalt og kunne være i et eller flere af fagene: kristendomskundskab, dansk, historie, geografi og samtidsorientering. I

10. kl. indgik emnet i faget kristendomskundskab/religion for de elever, som valgte dette tilbudsfag.

Undervisningen i andre livsanskuelser skulle ligge på 8.-9. klassetrin og indgå i faget samtidsorientering. I 10. kl. kunne det placeres i samtidsorientering eller i kristendomskundskab/religion.

Vejledende læseplan

Den vejledende læseplan indeholder en række fremmede religioner og andre livsanskuelser: Jødedom, islam, buddhisme, hinduisme, afrikanske religioner, eksistensfilosofi, humanisme, liberalism, marxisme. Både når det gælder de fremmede religioner og andre livsanskuelser anfører læseplanen, at teksteksempler skal indgå i undervisningen. På de ældste klassetrin anføres muligheden af at gennemgå en enkeltpersons livsanskuelse og søge at få både religiøse og verdslige elementer i denne frem.

Undervisningsvejledningen

I undervisningsvejledningen begrundes og uddybes emneområdet, og læseplanens enkelte emner gives en kortfattet behandling. Nogle elementer fra undervisningsvejledningen springer i øjnene:

Vejledningen gør tydelig opmærksom på, hvordan dette emne kunne indgå i elevernes forståelse af andre folk og kulturer, og hvordan de kunne bruge stoffet i deres egen spørgen efter livets mål og mening. Vejledningen lægger således et noget mere eksistentielt perspektiv ind over emnet, end formålet gør.

Vejledningen pointerer flere gange de begrænsede muligheder, et timeløst emne har. Alligevel bliver ambitionerne forholdsvis store, når de enkelte mulige emner gennemgås. Flere af emnerne ville nemt kunne fylde 8-10 lektioner, mens andre må kræve 3-6 lektioner. Lægges så omfattende undervisningsforløb ind i et éntimesfag med årligt ca. 35 lektioner ville det fylde en stor del af faget.

Endelig nævner vejledningen, at stoffet kan indgå i fagene på to måder: Som supplement til den almindelige undervisning, når der behandles temaer, der kunne uddybes med stof fra emnet – eller som selvstændige delemner i fagene. I det første tilfælde er der åbnet op for den integrerede undervisning, som folkettinget lagde afstand til.

Undervisningen i kristendomskundskab/religion i 10. kl.

I 10. kl. var kristendomskundskab/religion et tilbudsfag. Det betød, at skolen skulle tilbyde eleverne det og oprette hold, hvis elever meldte sig til undervisningen. Dette skete dog kun i beskedent omfang, så dette fag fik meget begrænset betydning. Det har større betydning som eksempel på, hvordan de to områder kristendomskundskab og fremmede religioner og andre livsanskuelser har været tænkt sammen i et fælles fag.

Formål

Formålsformuleringen blev givet således:

FORMÅLET MED UNDERVISNINGEN ER, AT ELEVERNE ERHVERVER ØGET VIDEN OM KRISTENDOMMEN OG DENS BAGGRUND, OG AT DE FÅR ET ØGET KENDSKAB TIL DE MEST UDBREDTE IKKE-KRISTNE RELIGIONER.

STK. 2. DET SKAL TILSTRÆBES, AT ELEVERNE OPNÅR FÆRDIGHED I AT OPFATTE OG VURDERE UDSAGN MED RELIGIØST INDHOLD.

STK. 3. UNDERVISNINGEN SKAL MEDVIRKE TIL, AT ELEVERNE FÅR FORSTÅELSE AF RELIGIØSE BEGREBER OG PROBLEMER OG DERIGENNEM ET BEDRE GRUNDLAG FOR AT ERKENDE OG TAGE STILLING TIL MENNESKELIGE LIVSPØRGSMAÅL AF SÅVEL INDIVIDUEL SOM SOCIAL ART.

Formålet ligger tæt op ad fagformålet for kristendomskundskab og med en indbygning af formålet for undervisningen om andre religioner. Men i sammenbygningen af de to områder og de let øgede krav er undervisningen om de andre religioner blevet tænkt med i de højere mål for færdigheder og i holdningsmålene. Her på 10. klassetrin er undervisningen om de andre religioner tænkt at indgå i en eksistentiel sammenhæng.

Der blev ikke udarbejdet vejledende læseplan eller undervisningsvejledning for faget i 10. kl.

Kapitel 4

ET HOLDNINGSFAG I EN

PLURALISTISK SKOLE

(CA. 1985 – 1993)

I denne periode var 1975-skoleloven stadig i kraft med de bestemmelser, der gjaldt kristendomsfaget. Imidlertid foregik der en betydelig omvurdering af kristendomsfagets formål, indhold og metoder i den offentlige skole. I 1989 trådte nye bestemmelser i kraft for faget: et nyt fagformål og en ny vejledende læseplan med tilhørende undervisningsvejledning.

Nye vinde i tænkningen om skolen

Op gennem 1980'erne led drømmene om værdineutral og objektiv undervisning for alvor nederlag. De mange rodløse unge kaldte på en indsats. Der var problemer med vold, hærværk, kriminalitet, misbrug, håbløshed og selvmord. Den stadig stigende indvandring af mennesker fra fremmede kulturer og religioner udfordrede til besindelse på eget grundlag og åbenhed over for det anderledes. Og skræmmende perspektiver fra den teknologiske udvikling kaldte på en bevidsthed om etik og værdier. Skolen måtte reagere og handle i forhold til disse udfordringer. Kundskaber alene kunne ikke møde udfordringerne og løse problemerne. Skolen måtte formidle holdninger og værdier.

Skolen vendte sig til sine rødder i dansk kultur. En god fremtid ville afhænge af, om værdierne fra fortiden blev hentet frem og formidlet til eleverne. Imidlertid skulle dette ikke ske i modsætning til en kundskabsformidling. Også tænkningen om grundlæggende kundskaber stod centralt i denne tid. Men selve forståelsen af kundskaberne blev omdefineret, så man forstod kundskaberne som værdibærende og værdiska-

bende. Eleverne skulle aktivt tilegne sig kundskaberne, personligt forholde sig til dem og integrere dem i holdninger og handlinger.

I 1982 havde Danmark fået en borgerlig regering med Bertel Haarder fra Venstre som ny undervisningsminister. Hans grundtvigske engagement satte spor i de initiativer, han tog i forhold til folkeskolen. I 1986 udsendte undervisningsministeriet „Om grundlæggende kundskaber“, en bog, der definerede det nye kundskabsbegreb som ‘personlig viden’. På baggrund af arbejdet i et perspektivudvalg udsendtes i 1988 rapporten „Pejling og perspektiv“ om almene værdier og grundlæggende kundskaber.

Religionspædagogisk tænkning

I forhold til 1970’erne blev enkelte elementer i tænkningen om faget videreført, mens andre og anderledes elementer kom til.

Et holdningsfag

I tråd med den generelle pædagogiske tænkning i værdier og holdninger blev også kristendomsfaget tænkt med i denne sammenhæng. I undervisningsministeriets bog „Om grundlæggende kundskaber“ blev hvert enkelt fag beskrevet. Her hedder det bl.a. om kristendomsundervisningen:

...DET GRUNDLÆGGENDE I KRISTENDOMSKUNDSKAB OG RELIGIONSUNDERVISNING ER STOF, DER HAR MED VÆRDIER AT GØRE – OG SOM DERFOR OGSÅ BERØRER ÉN PERSONLIGT, HVAD ENTEN MAN ER LÆRER ELLER ELEV...

DEN AFGØRENDE FAGLIGE UDFORDRING ER, AT KUNDSKABERNE BLIVER PERSONLIG VIDEN...

DET ER OGSÅ ET KUNDSKABSFAG, MEN DET ER MERE END DET. DET ER TILLIGE, OG ISÆR, ET HOLDNINGSFAG, OG BEGREBERNE LIVSOPLYSNING OG PERSONLIG STILLINGTAGEN ER DÆKKENDE FOR FAGETS KARAKTER OG SIGTE...

DERAF FØLGER, AT FAGET OGSÅ ER ET LED I SKOLENS OPDRAGELSE- OG DANNESESPROCES, OG AT DET REPRÆSENTERER EN UDFORDRING TIL PLURALISMEN, EN KONFRONTATION MED VÆRDINIILISMEN OG EN MODMAGT TIL ENDIMENSIONALISERING, TINGSLIGGØRELSE OG MENINGSTOMHED.

Her er ikke meget tilbage af 1970'ernes frygt for indoktrinering!

Almenmenneskelige livsspørgsmål

I sammenhæng med forståelsen af faget som et holdningsfag må arbejdet med almenmenneskelige livsspørgsmål ses. Talen om problemcenteret eller elevcenteret undervisning blev nu i højere grad en tale om at strukturere undervisningen om almenmenneskelige livsspørgsmål. Kristendommen taler jo om livet og døden, om sandt og falsk, om godt og ondt. Dermed berører kristendommen de almenmenneskelige livsspørgsmål. I stedet for at tænke fra faget og hen mod livsspørgsmålene blev der stadig mere taget udgangspunkt i livsspørgsmålene, hvorfra relevant fagligt stof så (evt.) kunne inddrages. Ja, livsspørgsmålene blev i stadig højere grad forstået som fagligt stof i sig selv.

Narrativ teologi

I teologiens verden var den historisk-kritiske forskning på tilbagetog. Mange oplevede det ufrugtbart at analysere de bibelske tekster mhp. at finde forskellige kilder og lag i dem, datere dem og vurdere ægthed. Inspireret af litteraturvidenskaben gik der nu en tendens i retning af i højere grad at interessere sig for teksterne, som de foreligger og arbejde med dem som et stykke litteratur. Den narrative teologi satte fokus på bibelfortællingerne. Uanset, hvad man måtte mene om historiciteten af disse, har de et budskab. Ja, de er et budskab. Den narrative teologi udviklede sig til en hel verdensforståelse, hvor selve tilværelsen kun kan udtrykkes og opfattes i fortællinger.

I religionspædagogisk sammenhæng betød det en opvurdering af bibelfortællingen både som indhold og som metode i undervisningen. Frygten for kollisionen med det moderne verdensbillede synes borte. Frygten for en autoritær, lærerstyret undervisning synes borte. Og frygten for at skabe blokeringer for en mere moden forståelse af kristendommen i en senere alder synes også borte. Alligevel var det ikke en tilbagevenden til tidligere tiders bibelhistorie, hvor bibelhistorien blev opfattet som sand også i historisk forstand. Fortællingen opfattedes nu som et religiøst sprog, der var uundværligt, hvis man ville forstå tilværelsen. Og spørgsmålet om teksternes historicitet blev af mange opfattet som irrelevant for deres sandhedsværdi og betydning.

Symboler

Religionspædagogen Kaj Mogensen udførte i disse år et meget stort arbejde med en didaktisk gennemtænkning af symboler som muligt undervisningsstof og med udarbejdelsen af undervisningsmateriale til symbolundervisning.

Kristendommen indeholder mange symboler, såvel i Bibelen, som i kirkens udsmykning og i anden kristen kunst. Imidlertid er symbolbrug et almenmenneskeligt fænomen. Symbolerne knytter sig ifølge Kaj Mogensen til menneskets almene, grundlæggende livserfaringer: At liv bliver til, at liv trues, at liv går til grunde, og at liv igen bliver til. Fordi disse livserfaringer er fælles for mennesker i alle kulturer, har alle mennesker del i symbolerne. Men i menneskers forskellige historiske kontekster vil symbolerne få en forskellig prægning. De kristne symboler er således en historisk bestemt prægning af de almenmenneskelige symboler, men har fælles kerne med alle andre religioners symbolbrug.

Den grundlæggende tænkning om symboler i undervisningen er da, at man gennem et arbejde med symboler på én og samme tid har taget udgangspunkt i stoffet og i eleverne. Undervisningen bliver erfaringsnær, elevcentreret og stofcentreret på én gang.

Symboltænkningen synes dog ikke at tilgodese dele af kristenhedens (og flere andre religioners) krav om eksklusivitet: netop her findes sandheden. Sandheden synes i symboltænkningen at være blevet fælleseje for alle mennesker, og de forskellige religioner og livsopfattelser rummer sandheden blot med forskellige historisk bestemte prægninger.

Æstetikken

Hen imod slutningen af denne periode synes æstetikken at begynde at spille en større rolle i tænkningen om faget. Gennem især billedkunst, men også andre kunstarter som musik, poesi og skulpturer vil kristendomsundervisningen kunne tilføres en frugtbar dimension. Æstetikken opfattes som nært beslægtet med religiøsitet og særlig velegnet til at formidle forståelse for religiøsitet. Samtidig tilbyder æstetikken en satsning på andre undervisningsmetoder end de boglige. Derved kan undervisningen tilgodese flere elevgrupper.

Tilblivelsen af 1989-faghæftet

I 1987 nedsatte Bertel Haarder et læseplansudvalg med den opgave at udarbejde fagformål, læseplan og vejledning til faget. Udvalget bestod af 9 medlemmer fra forskellige kristendomsfaglige sammenhænge og med forældrerepræsentation. Undervisningsministeren prægede udvalgets arbejde på flere måder: Dels sammensatte han selv udvalget og udnævnte dets formand: biskop Herluf Eriksen, tidligere lektor på Danmarks Lærerhøjskole, og dels gav han udvalget et klart kommissorium. Dette kommissorium fremgår af ministerens eget forord til det nye faghæfte fra 1989, som blev resultatet af udvalgets arbejde:

„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.“

I dette korte citat optræder en række af hovedtendenserne i det nye fag fra 1989:

- 1) Den bibelske fortællings centrale placering
- 2) Fagets kulturelle begrundelse og kulturbærende intention
- 3) Fagets eksistentielle karakter

Samtidig bemærkes det, at undervisningsministeren tænkte de andre religioner og livsopfattelser med i faget, dog i en beskedent rolle. § 6-emnet „Fremmede religioner og andre livsanskuelser“ fandtes dog stadig med eget formål og vejledende læseplan. 1976-bestemmelserne gjaldt endnu for dette emneområde.

Fagformålet fra 1989

Fagformålet kom til at lyde således:

STK. 1. FORMÅLET MED UNDERVISNINGEN ER, AT ELEVERNE FÅR KENDSKAB TIL KRISTENDOMMEN I HISTORISK OG NUTIDIG SAMMENHÆNG. UDGANGSPUNKTET ER FORTÆL-

LINGER FRA BIBELLEN. 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.

Fagformålet er som i 1976 tredelt, men det er ikke længere en klar tredeling mellem viden, færdigheder og holdninger. De tre aspekter er i højere grad smeltet sammen i udtryk som: *fortrolige med* og *forståelse for*. Dog er stk. 3 stadig et decideret holdningsmål.

Stk. 1 fastlægger kendskabet til kristendommen i såvel historisk som nutidig sammenhæng som det første mål. Her foretages imidlertid to præciseringer af dette mål: 1) Udgangspunktet skal være fortællinger fra Bibelen. Her sættes dette kundskabsområde op som det helt centrale i faget. Og 2) Eleverne skal blive fortrolige med grundlæggende værdier i dansk kultur. Arbejdet med kristendommen / de bibelske fortællinger gives således en kulturel begrundelse og et kulturelt dannende formål. Værdierne i dansk kultur skal være i fokus.

Stk. 2 tager et enkelt aspekt i kristendommens liv ud til særskilt behandling, nemlig kristendommens møde med andre religioner og livsopfattelser. Målet med arbejdet med dette område er, at eleverne skal opnå forståelse for fremmede livsformer og holdninger. Dette undrer umiddelbart: I skolens § 6-emne, hvor fremmede religioner og andre livsanskuelser skulle behandles, ville det være mere naturligt at sætte mål for en forståelse af andre religioner og livsanskuelser – et mål som op gennem 1980'erne blev stadig mere påkrævet – men som mål for kristendomsfaget ville det unægtelig være mere naturligt, at arbejdet med mødet mellem kristendommen og andre religioner og livsopfattelser skulle give eleverne større forståelse for *kristendommens* egenart.

I stk. 3 optræder et klart holdningsmål: Eleverne skal udvikle et grundlag for *personlig* og *ansvarlig* stillingtagen og handling. I forhold til 1976-fagformålet er holdningsmålet gjort mere forpligtende: Der er tale om personlig og ansvarlig stillingtagen, og stillingtagen står ikke længere alene, men kædes sammen med *handling*. Faget skal både få betydning for elevernes valg af holdninger og handlinger. Stk. 3 indeholder imidlertid også indirekte et formål for undervisningsformen: Målet skal nemlig nås gennem *oplysning* og *oplevelse*. Faget har dermed også i sin metodiske tilrettelæggelse fået karakter af livsoplysning – i bedste grundtvig-koldske stil.

Det må bemærkes, at heller ikke dette fagformål har medtaget folkeskolelovens bestemmelse om det centrale kundskabsområde. At kristendommen står centralt i tænkningen om faget, er der dog ikke tvivl om.

Den vejledende læseplan fra 1989

Læseplanen indledes med en fælles model for fagets indhold. Her bevæger undervisningen sig fra elevernes erfaringer til det faglige stof og videre til elevernes erfaringer, uddybet og udvidet ved konfrontation med det faglige stof. Modellen tolkes således: Arbejdet med faget kristendomskundskab tager sigte på at uddybe og udvide elevernes erfaringsverden gennem det faglige stof.

Læseplanen er derefter delt op i tre faser: 1.-2. klasse (samt børnehaveklassen ved samordnet indskoling), 3.-6. klasse og 7.-9. klasse. Faget i 10. klasse er stadig et tilbudsfag og har derfor eget fagformål og læseplan. Det nye fagformål og vejledende læseplan for dette fag er dog medtaget i 1989-faghæftet.

Hver fase indledes med en sammenfattende beskrivelse af undervisningens indhold i den pågældende fase. Derefter følger indholdet opdelt efter 8 kundskabsområder (se bilag 2, s. 227), som – bortset fra én – er fælles for de tre faser, og endelig en afsluttende bemærkning hvor det klargøres, at de enkelte stofområder bør sammenknyttes mest muligt i undervisningen.

Umiddelbart fremtræder læseplanen som en klar strukturering af det faglige stof i 8 kundskabsområder:

- 1) Bibelske fortællinger
- 2) Kristendommens historie

- 3) Kristendommens nutid
- 4) Almenmenneskelige grundspørgsmål
- 5) Ethiske problemer
- 6) Symboler og tegn
- 7) Kristendommen i møde med andre religioner og livsanskuelser (fra 6. kl.)
- 8) Kunst og tro.

Imidlertid viser såvel bemærkningerne før og efter kundskabsområderne, samt læseplanens og vejledningens uddybning af fagets indhold, at kundskabsområderne ikke er otte parallelle områder.

Bibelen står helt centralt i tænkningen om faget. Det gælder især de bibelske fortællinger, men også en bredere del af bibelstoffet. Kristendommens historie og nutid – bl.a. i form af kristendommens svar på menneskets grundlæggende og etiske livsspørgsmål – indgår flere steder sammen med de bibelske fortællinger som det egentlige faglige stof. De tre første kundskabsområder står således helt centralt i beskrivelsen af faget. Det bliver igen og igen pointeret, at netop dette stof skal møde eleverne i deres arbejde med almenmenneskelige grundspørgsmål og etiske problemer. Disse to kundskabsområder ses da som mødestedet mellem det kristendomsfaglige stof og eleverne – det mødested, som faget er forpligtet på at etablere. Symboler, tegn og kunstneriske udtryksformer beskrives snart som tværgående emneområder og snart som indfaldsvinkler til det kristendomsfaglige stof.

Den ottedelte læseplan synes da alligevel ikke at skulle angive otte lijeværdige indholdselementer i faget. Ifølge bemærkninger og vejledning synes det snarere, som om de tre første kundskabsområder skal forstås som det egentlige faglige stof, mens de øvrige skal forstås som indfaldsvinkler til, pædagogisk tilrettelæggelse af og tværgående emner inden for det egentlige faglige stof.

Imidlertid er den overskuelige inddeling i otte kundskabsområder så styrende i opfattelsen af fagets indhold, at det alligevel kommer til at fremstå som otte egentlige kundskabsområder.

I læseplanen er kundskabsområderne udfoldet med forslag til konkret indhold.

I de bibelske fortællinger er Jesus sat meget tydeligt i centrum. Tekstarbejdet på historisk-kritisk grund er næsten helt udraderet af planen.

GT er dog indordnet under NT under betegnelsen „Liv og lærdom på Jesu tid“. Her er forskellen mellem GT og jødisk tolkning af GT på Jesu tid udvisket. Det betyder, at GT ikke fremstår som en del af Bibelen som kristent helligskrift. Her er 1989-planen i tråd med 1976-planen.

I kristendommens historie trækkes nogle grundlæggende linjer, og der sættes fokus på betydningsfulde personer. Den nutidige kristendom handler om folkekirken og dens højtider, ritualer, organisationer og retninger og om andre kristne kirkesamfund – men også om kristen tro og etik. De kristne hovedtanker er ofte sat i en dobbeltformulering: en gængs kristelig og som et almenmenneskeligt livsspørgsmål.

De almenmenneskelige grundspørgsmål og etiske spørgsmål er formuleret så alment og bredt, at det ofte er svært at se, hvilke dele af det kristendomsfaglige stof, som skal inddrages til belysning af emnerne. Man savner her en tydelig forbindelse til de kristne hovedtanker.

Blandt symbolerne og tegnene er der både centralt bibelske og kirkelige symboler, men der er også almenmenneskelige symboler og symboler fra andre religioner.

I 1. fase inddrages mødet med nordisk religion under kristendommens historie, men ellers indgår religionsmødet fra de mellemste klassetrin, hvor jødedom og islam hører til, mens en række andre religioner og livssyn tages ind på de ældste klassetrin.

Kunst og tro angives som hjælpestof til andet kristendomsfagligt stof, idet det på flere af faserne anføres, at der skal vælges materiale, som knytter sig til det faglige stof.

Undervisningsvejledningen

Undervisningsvejledningen er en hel lille bog på ca. 100 sider, hvor tænkningen om faget udfoldes bredt. Hæftet indeholder fem kapitler: Fagets udfordring, Vigtige arbejdsområder, Indfaldsvinkler og tilrettelægning, Undervisningsmidler og Faget i folkeskolen.

Fortælling, værdier, kultur og holdningsdannelse er centrale kodeord for vejledningen. Faget er nu et holdningsdannende kulturfag med fortællingen som en hovedkategori. Angsten for forkyndelse og påvirkning synes næsten borte. Faget skal forankres i elevernes verden, og det faglige stof skal relateres hertil.

Der er en usikkerhed i hæftets brug af begrebet „fagligt stof“. I selve hæftets opbygning indeholder kapitlet ‘Vigtige arbejdsområder’ således kun disse fire fagområder: Fortællinger fra Bibelen, Kristendommens historie, Kristendommen i nutidens brydninger og Kristendommens nutidige fremtrædelsesformer. De svarer til de tre første og det syvende kundskabsområde i læseplanen. Men i løbet af kapitlet „Indfaldsvinkler og tilrettelægning“ udvikler livsemnerne (de grundlæggende og etiske), symbolerne og kunsten sig til selvstændige kundskabsområder. Forståelsen af fagets indhold og forholdet mellem indhold og metoder og tilrettelæggelse er således usikker. Samtidig fylder lovens bestemmelse om det centrale kundskabsområde kun ganske lidt i tænkningen om faget. Man kan ganske enkelt ikke se linjerne fra „folkekirkens evangelisk-lutherske kristendom“ til tænkningen om fagets indhold.

Tilsvarende er hæftet noget uklart, når det gælder holdningsdannelsen og værdiformidlingen. Der er ingen tvivl om, at det er centrale begreber for hæftets forståelse af faget, og alligevel er hæftet bemærkelsesværdigt tilbageholdende, når det gælder at udtrykke, *hvilke* holdninger faget repræsenterer, og *hvilke* værdier faget skal søge at fremme. Tværtimod bliver der flere gange gjort opmærksom på, at både Bibelen og kristendommen rummer flere forskellige syn, og at det ikke er tilrådeligt at påvirke eleverne i nogen bestemt retning.

I et afsnit om fagets pædagogik viser fagets uklare identitet sig tydeligt. Her afvises teologien som eneste basisfag og i stedet udtegnes et helt spændingsfelt af fagområder, som skolens kristendomsfag bevæger sig i. I dette spændingsfelt optræder: litteratur, teologi, historie, psykologi/religionspsykologi, musisk-kreative fag, religionsvidenskab/religionshistorie/religionsfænomenologi, samfundsvidenskab/religionssociologi og pædagogik. Hæftet vedgår uklarheden, men anbefaler, at ‘livet selv’ må vise vejen frem for faget.

Vejledningen viser således et fag, som på én gang er blevet mere traditionelt kristendomsfagligt med bibelfortællingen i centrum og holdningsdannelse som et klart mål, og samtidig er blevet mere uklart, fordi forståelsen af, hvad det faglige stof egentlig indeholder af holdninger og værdier, er blevet uklar, og fordi grænserne for det faglige stof er blevet flydende.

Undervisningen i 10. klasse

Det nye formål for undervisningen i kristendomskundskab/religion i 10. klasse udtrykkes således:

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 HANDELMÅDE 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.

På dette klassetrin skal fremmede religioner indgå i faget, og formålet bærer præg af dette. Imidlertid er der ikke i særlig grad tale om fælles mål for kristendomsundervisningen og religionsundervisningen. Faget har fået givet en skærpet nutidig profil. Holdningsmålet er klart affektivt udtrykt – i ord, som ikke tidligere er set i formålsformuleringer for faget: *at styrke elevernes livsmod og livsglæde.*

Den vejledende læseplan nævner 13 emneområder, som faget kan beskæftige sig med. De spænder fra traditionelt kristendomsfaglige og religionsfaglige til etiske, samfundsmæssige og livssynsmæssige emner. Emnevalget i faget skal ske i samarbejde mellem lærer og elever.

Reaktioner på faghæftet

Der var en klar fælles forståelse af, hvad det nye fag krævede af lærerne: fortælling og holdningsdannelse. For nogle var det en meget positiv tilbagevendende til fortællingens betydning i faget; noget som fyldte meget lidt i 1976-faghæftet. For andre var det et markant tilbageslag for det historiske tekstarbejde eller det mere fænomenologiske arbejde med fagets indhold. 1989-faghæftet er ikke et samlet udtryk for, hvor den religionspædagogiske tænkning i slutningen af 1980'erne befandt sig. Hæftet er udtryk for et valg og/eller en prioritering mellem forskellige holdninger, hvor bibelfortællingen fik en betydelig plads.

På vej mod 1993-loven

I 1989 fik faget for anden gang en udformning som et ikke-kirkeligt fag i en sekulær og pluralistisk skole. Endnu en gang havde man forsøgt at finde en løsning på de vanskelige spørgsmål om fagets formål og indhold. Man havde søgt en vej frem vedrørende fagets holdningsdannende potentiale, og man havde søgt en vej i forholdet mellem kristendomsundervisningen og undervisningen i andre religioner og livsopfattelser. Til trods for at 1976-faget og 1989-faget befandt sig under samme skolelov, havde faget en afgørende forskellig profil i de to sæt bestemmelser og vejledninger for faget. Skoleloven havde dog afstukket nogle klare retningslinjer for fritagelsesspørgsmålet og for de overordnede spørgsmål vedrørende forholdet mellem kristendomsundervisningen og undervisningen i andre religioner og livsopfattelser. Disse retningslinjer måtte begge faghæfter respektere, selv om begge dele var stærkt omdiskuterede i det faglige miljø.

1989-hæftet fik en begrænset levetid. I 1993 blev en ny skolelov vedtaget, og allerede fra 1994 trådte et nyt fagformål og centrale kundskabs- og færdighedsområder i kraft. I 1995 forelå en ny vejledende læseplan og en undervisningsvejledning. I disse få år skete der en del i det religionspædagogiske miljø – især med opprioriteringen af den æstetiske dimension, måske en stadig større vægtlægning på grundlæggende og etiske livsspørgsmål og med udfordringen fra forsøg med faget „Filosofi“ for børn. Dette sidste blev af nogle set som en ønskelig erstatning for kristendomsfaget. For de nye bestemmelser for faget har det nok været mindst lige så betydningsfuldt, at det til dels var andre personer i det religionspædagogiske landskab, som under en ny undervisningsminister, Ole Vig Jensen fra det Radikale Venstre, udformede de nye bestemmelser og retningslinjer for faget.

DEL II

FAGETS RAMMER



INDLEDNING

I denne hoveddel af bogen skal vi se på kristendomsfaget i 1993-loven, som trådte i kraft pr. 1. august 1994, samt på de ministerielle bestemmelser og vejledninger, som er blevet til på baggrund af den nye lov. Det drejer sig om fagformål og centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF) fra 1994, vejledende læseplan fra 1995 og undervisningsvejledningen fra 1995.

Folkeskoleloven er forpligtende for al undervisning i den danske folkeskole. Forarbejdet til den nye lov foregik i vid udstrækning under undervisningsminister Bertel Haarder fra Venstre. Imidlertid nåede færdigbehandlingen ikke at finde sted, før regeringsskiftet i januar 1993, hvor Socialdemokratiet og det Radikale Venstre fik regeringsmagten. Den nye radikale undervisningsminister Ole Vig Jensen valgte dog at fortsætte arbejdet med folkeskoleloven ud fra det forarbejde, der var gjort. Loven blev vedtaget af et bredt flertal i folketinget, dog uden Det konservative Folkeparti, der fandt fagligheden for svækket.

I modsætning til tidligere udeblev såvel den folkelige, som den politiske debat om kristendomsfaget forud for vedtagelsen af 1993-folkeskoleloven. Der var bemærkelsesværdigt stille om fagets plads i loven, og politikerne valgte at videreføre 1975-lovens bestemmelser med enkelte justeringer.

På baggrund af loven skulle undervisningsministeren sørge for fastsættelse af *fagformål* og *centrale kundskabs- og færdighedsområder* for hvert fag. CKF var en nydannelse i beskrivelsen af skolens fag. De er sammen med fagformålet gældende for samtlige landets skoler. Dette skal ses i relation til det større kommunale selvstyre, som på en række områder gør sig gældende for folkeskolen. Gennem de centralt fastlagte indholdsbestemmelser søges der opnået en vis ensartethed midt i forskelligheden mellem de kommunale skoler ud over hele landet.

De centrale kundskabs- og færdighedsområder er en forpligtende ramme for læseplansarbejdet, hvor kommunerne og skolerne har frihed til at sætte det faglige indhold ind, som de finder væsentligst at behandle inden for de enkelte områder. Som hjælp til kommunernes udarbejdelse af læseplan har ministeriet udsendt *en vejledende læseplan*. Denne er derfor kun forpligtende for den enkelte lærer, hvis den pågældende kommune har ophøjet den til kommunal læseplan for faget. Normalt har den vejledende læseplan stor indflydelse på de kommunale læseplaner, enten ved en kommunes direkte overtagelse af planen eller ved en let justering af den. Endvidere er den vejledende læseplan i vid udstrækning styrende for forlagernes udgivelse af undervisningsmateriale til faget.

Som hjælp til lærernes gennemtænkning af faget og praktiske tilrettelæggelse er der udarbejdet *en undervisningsvejledning*. I forhold til de to foregående undervisningsvejledninger fra 1976 og 1989 er 1995-vejledningen langt kortere. Den består af 23 tospaltede sider med rimelig stor skrift. Hovedafsnittene er: Indledning, Læseplanens opbygning, Eleverne og faget, Temaer fra fagets formålsbestemmelse, Særlige emner fra de centrale kundskabs- og færdighedsområder, Fagets metoder, Spørgsmål vedrørende undervisningens tilrettelæggelse, Undervisningsdifferentiering, Fagets undervisningsmidler, Faget i skolen, samt et bilag med teksthenviisninger til læseplanens bibelfortællinger. Store dele af dette materiale er således en tolkning og uddybning af fagformål, CKF, samt vejledende læseplan. Derfor vil undervisningsvejledningen ikke blive behandlet i et særskilt kapitel, men inddrages blot i drøftelserne af det øvrige materiale. Videre vil undervisningsvejledningen indgå i de fagdidaktiske drøftelser i bogens tredje hoveddel.

Tilblivelsen af formål, CKF, vejledende læseplan og undervisningsvejledning

Undervisningsminister Ole Vig Jensen nedsatte en sekretariatsgruppe for hvert fag og emne i folkeskolen, hvor ministeriets fagkonsulent for det pågældende område var formand. Hver sekretariatsgruppe leverede sit arbejde videre til en af syv læseplansgrupper, hvor kristendomskundskab sammen med historie og samfundsfag hørte til gruppe III: de humanistiske fag. Seminarielektor Elisabeth Dons Christensen var formand

for denne gruppe. Formændene for hver af de syv læseplansgrupper indgik i koordineringsudvalget for det samlede arbejde.

Sekretariatsgruppen for kristendomskundskab bestod af fire personer: Fagkonsulent Johan Henrik Tauber (formand), overlærer Rose-Maria Bering-Jensen, seminarielektor Hans Fuglsang og pædagogisk-administrativ konsulent Birgitte Mikkelsen. I arbejdet med undervisningsvejledningen inddrog gruppen skolekonsulent Jens Balle til at bidrage inden for området undervisningsmidler og informationsteknologi.

Det var således en meget smal arbejdsgruppe i forhold til tidligere arbejde med fagets udformning i begyndelsen af 1970'erne og slutningen af 1980'erne. Som de øvrige sekretariatsgrupper fik de et kommissorium fra undervisningsministeren, hvor følgende elementer fra den nye skolelov blev fremhævet:

- 1) Samspelet mellem faglig fordybelse og tværfagligt arbejde
- 2) Det praktisk-musiske islæt
- 3) Integreringen af IT
- 4) Det grønne islæt (miljøhensynet) og
- 5) Differentiering, så alle elevers forudsætninger tilgodeses

Det var kun få år siden, folkeskolen havde fået et nyt fagformål og en ny vejledende læseplan i faget kristendomskundskab. Sekretariatsgruppen fik derfor til opgave at tage udgangspunkt i undervisningsvejledningen fra 1989 og i overensstemmelse med 1993-lovens § 6, stk. 1 at inddrage de fremmede religioner og andre livsanskuelser i faget.

Ligesom i begyndelsen af 1970'erne og i slutningen af 1980'erne skulle et udvalg nu i midten af 1990'erne søge at udfolde et kristendomsfag i en sekulariseret og pluralistisk folkeskole. Endnu en gang skulle man forholde sig til kristendommens holdningsdannende potentiale i denne sammenhæng. Og endnu en gang skulle man finde vej i forholdet mellem undervisningen i kristendomskundskab og undervisningen i andre religioner og livsopfattelser. Men tiden havde ikke stået stille. Noget var sket i de forløbne år med samfundet, med skolen, med den religionspædagogiske tænkning og med undervisningens praksis. Og nu blev andre mennesker sat til at beskrive kristendomsfaget inden for de rammer, som 1993-folkeskoleloven afstikker.

KRISTENDOMSFAGET I FOLKESKOLELOVEN 1993

Ethvert fag må forstås i lys af den kontekst, det indgår i. Derfor må vi også søge at forstå kristendomsfaget i folkeskolen i lys af 1993-lovens helhed – og da i særlig grad i lys af formålsbestemmelsen for skolen og de eksplicitte bestemmelser for faget.

Folkeskolens formålsparagraf

§ 1. FOLKESKOLENS OPGAVE ER I SAMARBEJDE MED FORÆLDRENE AT FREMME ELEVERNES TILGÆNGELSE AF KUNDSKABER, FÆRDIGHEDER, ARBEJDSMETODER OG UDTRYKSFORMER, DER MEDVIRKER TIL DEN ENKELTE ELEVS ALSIDIGE PERSONLIGE UDVIKLING.

STK. 2. FOLKESKOLEN MÅ SØGE AT SKABE SÅDANNE RAMMER FOR OPLEVELSE, VIRKELYST OG FORDYBELSE, AT ELEVERNE UDVIKLER ERKENDELSE, FANTASI OG LYST TIL AT LÆRE, SÅLEDES AT DE OPNÅR TILLID TIL EGNE MULIGHEDER OG BAGGRUND FOR AT TAGE STILLING OG HANDLE.

STK. 3. FOLKESKOLEN SKAL GØRE ELEVERNE FORTROLIGE MED DANSK KULTUR OG BIDRAGE TIL DERES FORSTÅELSE FOR ANDRE KULTURER OG FOR MENNESKETS SAMSPIL MED NATUREN. SKOLEN FORBEREDER ELEVERNE TIL MEDBESTEMMELSE, MEDANSVAR, RETTIGHEDER OG PLIGTER I ET SAMFUND MED FRIHED OG FOLKESTYRE. SKOLENS UNDERVISNING OG HELE DAGLIGLIV MÅ DERFOR BYGGE PÅ ÅNDSFRIHED, LIGEVÆRD OG DEMOKRATI.

Skal et fag indgå i en folkeskole med et sådant formål, kræver det to ting: at faget skønnes egnet til at medvirke til opfyldelsen af skolens formål – og at fagets indhold kan komme til sin ret inden for det pågældende formål og dermed også kaste lys tilbage over forståelsen af formålet.

Kristendomsfagets medvirken til at opfylde folkeskolens formål

Lovgiverne har skønnet, at kristendomsfaget er egnet til at medvirke til opfyldelsen af skolens formål, siden faget findes i skolen. Det betyder, at faget skal gå ind i skolens helhed med sit bidrag til opfyldelsen af skolens formål:

- Kristendomsfaget indgår i skolens samarbejde med forældrene
- Eleverne skal også i kristendomsfaget tilegne sig kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling
- Faget skal søge at være med til at give oplevelser, skabe virkelyst og give plads til fordybelse
- Eleverne skal i faget have mulighed for at udvikle deres erkendelse, fantasi og lyst til at lære
- Faget skal søge at give eleverne tillid til egne muligheder
- Faget skal søge at give eleverne baggrund for at tage stilling og handle
- Faget skal bidrage til at gøre eleverne fortrolige med dansk kultur
- Faget skal bidrage til elevernes forståelse for andre kulturer
- Faget skal bidrage til elevernes forståelse for menneskets samspil med naturen
- Faget skal være med til at forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre
- Faget må bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati

Et fag behøver ikke nødvendigvis at bidrage til alle skolens delmål; men der er ikke noget af ovenstående, som kristendomsfaget ikke vil kunne gøre.

I bemærkningerne til lovforslaget for 1993-folkeskoleloven blev skolens formålsparagraf uddybet således:

DET FORESLÅS AT TILFØRE DEN HIDTIL GÆLDENDE FORMÅLSPARAGRAF EN KULTUREL DIMENSION, IDET DET UDTRYKKELIGT UNDERSTREGES, AT SKOLEN SKAL GØRE

ELEVERNE FORTROLIGE MED DANSK KULTUR, HERUNDER KRISTENDOM, OG GIVE DEM FORSTÅELSE FOR ANDRE KULTURER, FX ANDRE EUROPÆISKE LANDES KULTUR OG DE KULTURER, INDVANDRERGRUPPER ER PRÆGET AF. DET UNDERSTREGES, AT SKOLEN SKAL SIKRE ALSIDIGHED I DE UDFORDRINGER, ELEVERNE MØDER I UNDERVISNINGEN. „DEN ENKELTE ELEVS ALSIDIGE, PERSONLIGE UDVIKLING“ INDBEFATTER BÅDE ÅNDELIG, INTELLEKTUEL, MUSISK, FYSISK OG SOCIAL UDVIKLING. ORDET „SELVVIKTSOMHED“ ER ÆNDRET TIL „VIKELYST OG FORDYBELSE“, LIGESOM DET UNDERSTREGES, AT ELEVERNE SKAL UDVIKLE „ERKENDELSE“ OG „TILLID TIL EGNE MULIGHEDER“ OG „BAGGRUND FOR AT TAGE STILLING OG HANDLE“. „MEDLEVEN OG MEDBESTEMMELSE“ ER BLEVET TIL „MEDBESTEMMELSE, MEDANSVAR, RETTIGHEDER OG PLIGTER“. „ÅNDSFRIHED OG DEMOKRATI“ ER BLEVET SUPPLERET MED „LIGEVÆRD“. ENDELIG ER MENNESKETS SAMSPIL MED NATUREN NÆVNT SOM ET OPLAGT EKSEMPEL PÅ DEN ANSVARLIGHED LOKALT SÅVEL SOM GLOBALT, DER KRÆVES AF FREMTIDENS VERDENSBORGERE.

Gennem disse bemærkninger får vi uddybet nogle aspekter til forståelse af kristendomsfagets rolle i folkeskolen.

Det er bemærkelsesværdigt, at kristendommen direkte er nævnt i bemærkningerne, nemlig i sammenhæng med dansk kultur. At kristendommen er det eneste element, der er nævnt i denne sammenhæng betyder en stor vægtlægning på kristendommens bidrag til dansk kultur.

Faget kristendomskundskab får hermed en central placering i forhold til folkeskolens formål. Det må i høj grad være en forpligtelse for netop dette fag at bidrage til elevernes fortrolighed med kristendommen som en væsentlig del af grundlaget for dansk kultur. Samtidig er den kulturelle forpligtelse en forpligtelse for *alle* skolens fag. Dermed er kristendomsfaget bragt i en position, hvor der tydeligt er forbindelseslinjer mellem dette fag og alle de andre fag. De bindes sammen af kravet om fortrolighed med dansk kultur. Her er et mødested for tværgående undervisning med kristendomsfaget i en central position.

Bemærkningerne til folkeskolens formål nævner også forståelse for andre europæiske landes kultur. Her spiller de forskellige kristne konfessioner en væsentlig rolle, hvorfor kristendomsfaget igen kan bidrage til at opfylde folkeskolens formål i såvel fagdelt som tværfaglig undervisning.

Kristendomsfaget skal efter den nye skolelov varetage undervisningen om andre religioner og livsopfattelser (se s. 80). Dermed er kristendomsfaget igen i en nøgleposition, når det gælder at bidrage til forståelse for fremmede kulturer og indvandrergrupperes kulturer. Igen er det en fælles forpligtelse for *alle* skolens fag, og igen bringer det kristendomsfaget i en central position i en tværfaglig sammenhæng.

Bemærkningerne til formålet giver således en væsentlig begrundelse for kristendomsfaget i folkeskolen. Begrundelsen er *kulturel*.

Kristeligt Folkeparti arbejdede på at få ordene „herunder kristendom“ flyttet fra bemærkningerne op i selve lovteksten for endnu stærkere at understrege kristendommens betydning for vores kultur og dermed også give den plads som grundlag for folkeskolens virksomhed. Der var dog ikke flertal for en sådan ændring. Bemærkningerne kan derfor ikke bruges til at argumentere for, at skolen nu igen hviler på et kristent værdigrundlag.

Bemærkningerne uddyber forståelsen af den enkelte elevs alsidige udvikling. Dette udtryk indbefatter den åndelige udvikling. Udtrykket „åndelig“ kan forstås religiøst, men det kan også forstås humanistisk om menneskets åndsevner: evner til at reflektere over livet, danne holdninger og give udtryk for disse.

Skal udtrykket forstås religiøst, er det et markant nybrud i tænkningen om den sekulariserede folkeskole. Skolen skal da forstå eleverne som åndelige væsener – enten i psykologisk forstand i form af et religiøst anlæg eller i relationistisk forstand som stående i forhold til en religiøs magt. Og skolen skal aktivt medvirke til at udvikle eleverne på dette religiøse/åndelige område.

Skal udtrykket forstås humanistisk understreger det, at skolens område er hele livets område, og at eleverne derfor må få mulighed for at udvikle evnen til at forholde sig til livets dybere spørgsmål – sekulært eller religiøst.

Den humanistiske tolkning må være at foretrække, da den repræsenterer den mindste ændring i forhold til tidligere tænkning om skolen, og

da den religiøse tolkning kan indbefattes som en mulig måde at forholde sig til de humanistiske spørgsmål på.

Uanset tolkningen giver bemærkningerne også her en væsentlig begrundelse for kristendomsfaget: Skolen må give plads for de grundlæggende livsspørgsmål. Begrundelsen for faget er da *eksistentiel*.

Kristendomsfaget må således ud fra folkeskolens formålsparagraf med bemærkninger være begrundet kulturelt og eksistentielt. Formålsparagraffen er tavs mht. en kirkelig eller anden religiøs binding af skolen, hvorfor faget ikke kan begrundes kirkeligt eller religiøst. (For en videre drøftelse af fagets begrundelse: se kapitel 8.)

Kristendomsfaget i en sekulær og pluralistisk skole

Et fag i skolen eksisterer i spændingen mellem skolens formål og det livsområde, som faget skal bringe ind i skolens sammenhæng. Et fag ved navn kristendomskundskab må pr. definition have kristendommen som det grundlæggende indhold. Derfor er det afgørende for forståelsen af kristendomsfaget at overveje forholdet mellem skolens grundlag, som det er udtrykt i formålsparagraffen, og kristendommen med den livsforståelse, som kristendommen rummer. Betyder skolens formål, at der sættes en ramme om undervisningen i kristendom, som *fremmer, modarbejder* eller *er neutral* i forhold til kristendommen som etisk grundlag, som livstydning og som tro?

For at svare på dette spørgsmål er det hensigtsmæssigt at overveje, hvad det betyder, at den danske folkeskole er en sekulariseret og pluralistisk skole. Og dernæst: Hvad er forholdet mellem kristendommens gudstro og den sekulariserede skole? Og hvad er forholdet mellem kristendommens hævde af sandheden og folkeskolens pluralisme? Kan et fag i den sekulariserede og pluralistiske folkeskole gøre kristendommen tydelig for eleverne med dens tale om Gud og dens krav på sandhed? Eller må faget aht. skolens helhed lade pluralismen og sekulariseringen være fortegn for undervisningen i kristendomskundskab? Dette afhænger af, hvad pluralisme og sekularisering betyder.

En sekulær skole kan betyde en skole, der *benægter* eksistensen af en gud. Men en sekulær skole kan også være en skole, som *ikke forholder sig til* en mulig eksistens af en gud.

Ordet pluralisme kan også bruges på to måder: Et fællesskab af mennesker med forskellige – mere eller mindre veldefinerede – holdninger,

eller en selvstændig filosofi hvor det enkelte menneske rummer modsætningerne i sig selv og ikke ønsker at tage stilling for eller imod de modstridende holdninger. I det sidste tilfælde nærmer pluralismen sig agnosticismen.

Hvordan formulerer skolen da sin sekulære og pluralistiske identitet?

Ingen af ordene er nævnt i formålsformuleringen. Det betyder, at vi indirekte må slutte ud fra de ord, der er brugt, og ud fra, hvad der ikke står noget om.

De værdier, der er nævnt som skolens værdigrundlag, er åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Der findes således i skoleloven en grundlæggende respekt for enkeltmennesket, dets værdi og dets ret til tanke- og ytringsfrihed.

To af skolens grundlæggende værdier, åndsfrihed og demokrati, er udtryk for, hvordan mennesker med forskellige holdninger bør fungere sammen. Det er ikke angivet, *hvilke* værdier og holdninger, skolen bør fremme, men blot hvordan mennesker med *forskellige* værdier og holdninger skal forholde sig til hinanden. Skolens pluralisme er således en samværsform mellem mennesker, der har forskellige livsopfattelser. Skolen skal selv give plads for disse forskelligheder, og den skal opdrage eleverne til at give plads for mennesker med andre meninger end deres egne. Ligeværd betyder i denne sammenhæng, at lærere og elever skal have samme grundlæggende respekt for hvert enkelt menneskes værdi, uanset dets tro og livssyn, og anerkende samme rettigheder for alle. Det betyder ikke, at alle meninger, livssyn og etiske holdninger er ligeværdige, men at menneskene er det.

Kristendommen har en række veldefinerede værdier og holdninger. Skal kristendommen blive tydelig i kristendomsfaget, må den have mulighed for at komme til orde med disse holdninger og værdier i skolens pluralistiske situation. Kristendommen ville være i grundlæggende konflikt med skolen, hvis pluralismen som livssyn skulle udgøre skolens værdigrundlag, og pluralismen ville da skulle forhindre kristendommen i at udfordre eleverne med sine værdier og holdninger.

Ovenstående analyse af skolens grundlag viste imidlertid, at skolens pluralisme *ikke* er et livssyn, men er en pluralisme, der giver plads for klart definerede og forskellige holdninger, herunder kristendommen. I en sådan pluralisme kan kristendommen komme til orde med sin tolkning af tilværelsen.

Når det gælder skolen som en sekulær skole, ser vi, at hele skolens mål handler om eleverne og samfundet. En evt. gudsdimension er ikke nævnt, men heller ikke benægtet. Skolen har sit mål i dette sekulære liv – men har ikke formuleret sekularismen som et livssyn, hvor en gudstro er udelukket. Derfor er der plads til det kristendomsfaglige stof, der både hævder Guds eksistens og hans afgørende betydning for menneskene.

Faget bliver ikke af formålsparagraffen spændt for en ideologi af sekulær eller pluralistisk art. Der bliver heller ikke automatisk gennem skolens grundlag lagt en kritisk vinkel på kristendommen. Men faget er i en sammenhæng, hvor det er ønsket af andre grunde end kristendommens tale om Gud og dens hævvelse af sandheden. Det sætter faget i en spændingsfuld situation.

Når folkeskoleloven således har plads til et fag, der handler om kristendommen, virker det tilbage på forståelsen af skolens helhed. Det kristendomsfaglige stof kan derfor bidrage med en kvalificering af formålets formale bestemmelser. Kristendommen kan indgå i en diskussion om tolkningen af bestemmelserne på baggrund af fx menneskesynet, troens betydning for et menneske, etikken, det ondes realitet mm.

Fagets timetal

Ifølge folkeskolelovens § 5, stk. 1c, skal kristendomsfaget være at finde på skoleskemaet i hele skoleforløbet 1.-9. kl. bortset fra det år, hvor konfirmationsforberedelsen finder sted.

I den vejledende timefordelingplan tildeles faget 2 lektioner i 1. og 6. kl. og 1 lektion på hvert af de øvrige klassetrin, dog bortset fra 7. kl., hvor konfirmationsforberedelsen normalt finder sted.

Ifølge § 8, stk. 1 skal eleverne tilbydes undervisning i kristendoms-kundskab/religion i 10. kl.

Kommunerne er således forpligtede til at give faget én time i 8 af de 9 obligatoriske skoleår, de anbefales at give faget to timer i 1. og 6. kl., og de kan vælge at give faget flere timer, dersom det ønskes. Det er længe siden, der sidst er foretaget en undersøgelse af, hvordan kommunerne vælger at prioritere faget, så derfor vides det ikke, hvor mange steder og på hvor mange klassetrin faget optræder som et to-timers fag.

Tværgående undervisning

I § 5, stk. 1 fastlægges skoleloven et krav om, at den fagdelte undervisning skal veksle med undervisning i tværgående emner og problemstillinger. Dette står som en helt generel forpligtelse og gælder derfor naturligt alle fag i skolen inkl. kristendomsfaget. Et særligt spørgsmål gør sig da gældende i forhold til de fra kristendomsfaget fritagne elever (se s. 193-194).

Fagets indhold

Skoleloven har beholdt en paragraf om kristendomsfagets indhold. Som det eneste fag fastlægges der rammer for fagets indhold i selve skoleloven. Dette var der god grund til i 1975, hvor faget skulle omformes fra at være omtalt i selve lovens formål og til at være et skolefag på linje med andre. Det kan undre, at det stadig er tilfældet i 1993. Det har dog vist sig i flere sammenhænge, at faget kristendomskundskab fortsat er en varm politisk kartoffel, så det er ikke uproblematisk at begynde at pille ved gældende lovgivning. At skoleloven fortsat indeholder en egen paragraf om kristendomsfaget kan derfor ses som et ønske om at bevare freden omkring fagets stilling i folkeskolen og ikke åbne for en ny debat.

§ 6, STK. 1: KRISTENDOMSUNDERVISNINGENS CENTRALE KUNDSKABSOMRÅDE ER DEN DANSKE FOLKEKIRKES EVANGELISK-LUTHERSKE KRISTENDOM. PÅ DE ÆLDSTE KLASSETRIN SKAL UNDERVISNINGEN TILLIGE OMFATTE FREMMEDE RELIGIONER OG ANDRE LIVSANSKUELSESR.

I bemærkningerne til denne bestemmelse står der:

§ 6, STK. 1, 1. PKT. ER EN UÆNDRET VIDEREFØRELSE AF GÆLDENDE LOVS § 5 STK. 1. SOM 2. PKT. FORESLÅS INDFØJET, AT UNDERVISNINGEN PÅ DE ÆLDSTE KLASSETRIN TILLIGE SKAL OMFATTE FREMMEDE RELIGIONER OG ANDRE LIVSANSKUELSESR. DENNE ÆNDRING ER EN KONSEKVENSR AF ÆNDRINGEN AF BESTEMMELSEN I § 7 OM OBLIGATORISKE EMNER. REELT VIL ÆNDRINGEN VÆRE AF RINGE BETYDNING, IDET UNDERVISNINGEN I DET OBLIGATORISKE EMNE

“FREMMEDE RELIGIONER OG ANDRE LIVSANSKUELSER”
HELT OVERVEJENDE HAR VÆRET GIVET I FORBINDELSE MED
KRISTENDOMSUNDERVISNINGEN.

Faget er således fra lovgivernes side tænkt som en fortsættelse af det kristendomsfag, som fandtes i den gamle lov. Eneste ændring er, at det nu er obligatorisk, at undervisningen i det timeløse emne „fremmede religioner og andre livsanskuelser“ skal varetages i kristendomsfaget. Undervisningen i dette emne skal fortsat ligge på de ældste klassetrin.

Men der er grund til at se nærmere på tolkningen af udtrykket: „Kristendomsundervisningens centrale kundskabsområde er den danske folkekirkens evangelisk-lutherske kristendom“.

Det er tydeligt, at bestemmelsen handler om fagets indhold. Både i 1975 og i 1993 har ministeriet da også ladet paragraffen indgå i det kommissorium, som læseplansudvalgene har skullet arbejde med. Når et læseplansudvalg har skullet arbejde med centrale kundskabsområder (flertal) for faget, har de været forpligtet på lovens centrale kundskabsområde (ental).

Vi må overveje, hvad udtrykket „folkekirkens evangelisk-lutherske kristendom“ betyder. I forbindelse med gennemgangen af 1975-loven så vi, at udtrykket „lære“ er erstattet af udtrykket „kristendom“. Der er således foretaget et valg fra et ensidigt dogmatisk bestemt ord til et bredere udtryk. „Kristendom“ må da forstås bredere end folkekirkens kristne tro alene. Der må da være tale om folkekirkens tro og praksis. Samtidig var der et ønske i 1970'erne om, at undervisningen i faget skulle tage hensyn til pluraliseringen i folkekirken, således at forskellige kristendomsforståelser i folkekirken blev inddraget i undervisningen.

På hvilken måde skal folkekirkens evangelisk-lutherske kristendom da bestemme indholdet? Som centralt kundskabsområde kan den forstås som det, der strukturerer hele fagets indhold (jf. centrum i en cirkel). Folkekirkens evangelisk-lutherske kristendom står centralt i arbejdet med faget og strukturerer hele indholdet i faget. Udtrykket „central“ er da tolket *kvalitativt*. I givet fald vil alt stof i faget forstås i lyset af evangelisk-luthersk kristendom. En sådan tolkning vil lægge faget tæt op ad den gamle bestemmelse „kristendomsundervisningen skal være i overensstemmelse med folkekirkens evangelisk-lutherske lære“.

Udtrykket „central“ kan dog også tolkes *kvantitativt*: Hovedparten af undervisningen skal omhandle folkekirkenes evangelisk-lutherske kristendom. Dette ene kundskabsområde blandt andet muligt stof i faget står så centralt, at det alene skal nævnes som *det* centrale kundskabsområde.

Ind i denne sammenhæng må Knud Heinesens bemærkninger til lovforslaget i 1972 medtages. Det er første gang ordlyden optræder i et lovforslag og derfor begrundes. Her begrundede Knud Heinesen paragraffens ordlyd med et ønske om, at lovtæksten bevarer en bestemmelse, som præciserer rammerne for fagets indhold, men at det bliver umuligt at bruge bestemmelsen som alibi for forkyndelse. Fagets indhold skal altså bevares, men forkyndelsen som formidlingsform skal undgås.

Men hvilken forståelse af stoffet skal bære faget? En kristen tolkning kan opleves som en konfessionel binding. Modsat var der også i 1975 et klart ønske om, at forståelsen af fagets indhold ikke måtte dikteres af en anden livsforståelse end kristendommen selv. Faget måtte ikke spændes for en anden ideologisk vogn.

Det er således svært at konkludere entydigt, hvordan bestemmelsen skal fortolkes. Fagets indhold synes at skulle være det samme som før 1975 – dog tilsat en større bredde – men forkyndelse skal undgås. Den rimeligste tolkning af § 6, stk. 1, 1. pkt. må derfor nok være: *Fagets hovedområde er den danske folkekirkes tro og praksis, således som den traditionelt har været forstået og i de variationer, som findes i dag.*

I § 6, stk. 1, 2. pkt. henlægges undervisningen i fremmede religioner og andre livsanskuelser til kristendomsfaget. Før *kunne* det timeløse emne varetages af kristendomsfaget. Nu *skal* det varetages af kristendomsfaget. Uden at der havde været nyere undersøgelser af forholdet, fastslog ministeren i bemærkningerne, at dette var den almindelige praksis. Undersøgelser fra begyndelsen af 1980'erne viser imidlertid, at emnet på daværende tidspunkt i lige så høj grad blev varetaget af andre fag. 1989-læseplanen kan dog have ændret på dette forhold.

Ministeren forstiller sig ikke, at inddragelsen af de fremmede religioner og andre livsanskuelser ændrer faget væsentligt. Faget skal blot give plads til undervisningen i fremmede religioner og andre livsanskuelser. Og denne undervisning skal finde sted på de ældste klassetrin ligesom tidligere. Under 1975-loven betød det normalt fra 6. kl.

Fritagelsesparagraffen

Som i tidligere love er der mulighed for fritagelse fra faget. I § 6, stk. 2 står der:

ET BARN SKAL EFTER ANMODNING FRITAGES FOR AT DELTAGE I UNDERVISNINGEN I KRISTENDOMSKUNDSKAB, NÅR FORÆLDREMYNDIGHEDENS INDEHAVER SKRIFTLIGT OVER FOR SKOLENS LEDER ERKLÆRER SELV AT VILLE SØRGE FOR BARNETS RELIGIONSUNDERVISNING. FRITAGELSE KAN NORMALT KUN SKE FRA BEGYNDELSEN AF ET SKOLEÅR. ER BARNET FYLDT 15 ÅR, KAN FRITAGELSE KUN SKE MED BARNETS SAMTYKKE.

I bemærkningerne til lovforslaget blev det anført, at dette er en uændret videreførelse af den tidligere lovs paragraf for fritagelse i faget. Ved 1975-lovens tilblivelse havde bestemmelsen været genstand for megen debat både partierne imellem og ved offentlighedens henvendelse til folketingets uddannelsesudvalg. Udgangspunktet var det faglige miljøes ønske om en indskrænkning af fritagelsesmuligheden. Imidlertid vandt det synspunkt, at faget berører det dybeste i menneskelivet og ikke kan undgå at påvirke eleverne i en eller anden retning. Derfor vedtog folketinget en generel fritagelsesmulighed, der endog fjernede tilsynet med de fritagnes alternative undervisning. I begyndelsen af 1980'erne var der problemer på flere skoler med mange store elever, som blev fritaget fra faget. Dette førte til adskillige cirkulærer og skrivelser fra ministeriet, og i 1985 blev sætningen: „Fritagelse kan normalt kun finde sted fra begyndelsen af et skoleår“ indføjet i loven. Partierne valgte da i 1993 den enkle løsning ikke at tage fat om den politisk vanskelige sag. Dette var – og er – der stor utilfredshed med i det faglige miljø. Imidlertid er det i dag kun få, der benytter sig af fritagelsesparagraffen.

I loven findes der ligeledes en fritagelsesparagraf for lærere. Der står således i lovens § 31:

EN LÆRER FRITAGES EFTER ANMODNING FOR AT UNDERVISE I KRISTENDOMSKUNDSKAB. KAN DER PÅ GRUND AF FRITAGELSEN IKKE TILLÆGGES EN LÆRER FULD TJENESTETID, NEDSÆTTES LÆRERENS LØNNING TILSVARENDE, FOR LÆRERE,

DER OPTJENER PENSIONSALDER, DOG UDEN NEDSÆTTELSE
AF PENSIONSALDEREN.

Også denne bestemmelse har sine historiske rødder i den tid, da faget var kirkeligt bestemt. Der har ikke været debat om bestemmelsen, og folketinget har valgt blot at videreføre den.

Kristendomsfaget og konfirmationsforberedelsen

I bestemmelsen om fagets timetal så vi, at der ikke skal undervises i faget det år, hvor folkekirken tilbyder konfirmationsforberedelse. Denne sammenkædning af konfirmationsundervisningen og kristendomsfaget må undre, når faget så helt tydeligt *ikke* opfattes som et kirkeligt fag og *ikke* har til formål at være en del af folkekirkens dåbsoplæring. Når sammenkædningen alligevel findes, kan det skyldes den historiske tradition, samt manglende vilje til at give faget flere timer i skoleforløbet. Det kan også skyldes hensynet til det flertal af elever (ca. 80%), som følger folkekirkens konfirmationsforberedelse. De ville møde beslægtet stof i skolen og konfirmationsundervisningen, og det ville da – uanset forskellig begrundelse, formål, kontekst og formidlingsformer for stoffet – være hensigtsmæssigt med en koordinering af undervisningen for elevernes skyld.

Også på anden måde har folketinget valgt at se skolens undervisning i sammenhæng med kirkens konfirmationsforberedelse. Det gælder valg af skoleår, hvori konfirmationsforberedelsen finder sted, og det gælder at sikre eleverne en rimelig samlet undervisningstid den dag, hvor konfirmationsforberedelsen finder sted. Der står således i § 53:

TIDEN FOR KONFIRMATIONSFORBEREDELSEN FASTLÆGGES
VED FORHANDLING MELLEMM KOMMUNALBESTYRELSEN OG
PRÆSTERNE I KOMMUNEN. KAN DER IKKE OPNÅS ENIGHED
MELLEMM PARTERNE, TRÆFFES AFGØRELSEN AF KOMMUNAL-
BESTYRELSEN EFTER FORHANDLING MED DE BERØRTE
MENIGHEDSRÅD.

STK. 2. DER SKAL SIKRES KONFIRMATIONSFORBEREDEL-
SEN DEN NØDVENDIGE TID INDEN FOR DE RAMMER, DER ER
ANGIVET I § 16, STK. 4.

Om konfirmationsforberedelsen og „hullet“ i kristendomsundervisningen skal ligge i 7. eller 8. klasse afgøres ved forhandling mellem præster/menighedsråd og kommunalbestyrelse, hvor kommunalbestyrelsen dog har den endelige afgørelse. Skolen er derefter forpligtet til at sørge for, at eleverne, den dag de går til konfirmationsforberedelse, ikke sammenlagt har mere end 7 timer, hvis de går i 7. kl., eller 8 timer, hvis de går i 8. kl.

Disse bestemmelser må ses som en praktisk hensyntagen til de mange elever, som både følger folkeskolens og folkekirkens undervisningstilbud.

Fra folkekirkens side har man valgt at se på folkeskolens kristendomsundervisning som en normal forudsætning for konfirmation. I anordningen om konfirmation af 2. december 1989 står der i § 5, stk. 1:

PRÆSTEN HAR ANSVARET FOR TILRETTELÆGGELSEN OG VARETAGELSEN AF KONFIRMATIONSFORBEREDELSEN, SOM NORMALT FORUDSÆTTER, AT KONFIRMANDEN HAR MODTAGET KRISTENDOMSUNDERVISNING I FOLKESKOLEN ELLER ANDETSTEDS.

Folkekirken anser således stadig folkeskolens kristendomsundervisning for at være et muligt grundlag for den kirkelige oplæring.

Folkekirken har dog også intensiveret sin egen dåbsoplæring gennem den indledende konfirmationsforberedelse i 3. eller 4. kl. Denne blev indført som en forsøgsordning i 1987 og blev gjort permanent i 1994. Det er frivilligt for de enkelte sogne, om de vil give tilbudet, og det er ikke en forudsætning for deltagelse i den almindelige konfirmationsforberedelse, at man har fulgt den indledende forberedelse nogle år før. I den indledende konfirmationsforberedelse lægges der vægt på, at undervisningen ikke overlapper folkeskolens undervisning i kristendoms-kundskab. I § 4, stk. 2 i anordningen fra 1994 står der:

FORBEREDELSEN SKAL FOREGÅ UNDER HENSYNTAGEN TIL FOLKESKOLENS LÆSEPLAN FOR FAGET KRISTENDOMSKUND- SKAB, SÅLEDES AT DER IKKE OVERFLYTTES UNDERVISNINGS- SAMMENHÆNGE FRA SKOLEN TIL KIRKEN.

Konklusion

Kristendomsfaget i folkeskoleloven af 1993 indgår i den sekulære helhed, som folkeskolen er. Faget er således indordnet under folkeskolens formålsparagraf med dens almenmenneskelige formuleringer og skal tjene til opfyldelsen af dette formål. Faget har en nær tilknytning til formålsparagraffen gennem dennes kulturelle og eksistentielle aspekter, hvilket bemærkningerne til formålsparagraffen i høj grad tydeliggør. Kristendomsfaget skal da særligt medvirke til at gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og give forståelse for fremmede kulturer og kan støtte andre fag i dette. Faget skal videre beskæftige sig med livets eksistentielle spørgsmål, så elevernes alsidige udvikling varetages, og så de får baggrund for at tage stilling og handle.

Et fag indordnes dog aldrig under en fælles formålsformulering uden også at bidrage til forståelsen af denne. Folkeskolen har valgt at give plads til kristendomsfaget, fordi det er nødvendigt for opfyldelsen af det sekulære formål. Kristendomsfaget står derfor i spændingen mellem den sekulære og pluralistiske skole på den ene side og kristendommen som sit centrale kundskabsområde på den anden side. Men kristendomsfaget skal ikke tjene hverken en sekulær eller en pluralistisk ideologi. Det skal netop være i folkeskolen, så det kristendomsfaglige stof kan udfordre skolens helhed med sit livssyn og sine svar på menneskets eksistentielle spørgsmål. Eleverne skal møde det kristne livssyn, som har dybe rødder i dansk kultur. Men faget skal hverken i sin form eller sit formål være kirkelig. Derfor skal undervisningen ikke være forkyndelse, og målet skal ikke være tro. For at der hverken skulle herske tvivl om fagets indhold eller karakter, lod folkettinget i 1975 en særlig paragraf i skoleloven fastlægge fagets centrale kundskabsområde: den danske folkekirkens evangelisk-lutherske kristendom. Dette er fastholdt i 1993-loven.

Faget er et éntimesfag på de fleste klassetrin. Dette er udtryk for et politisk kompromis og en prioritering af de økonomiske ressourcer – og ikke for en pædagogisk gennemtænkning af fagets optimale vilkår.

Emneområdet „fremmede religioner og andre livsanskuelser“ har nu fået fast plads i kristendomsfaget, således at faget på de ældste klassetrin skal afse timer til dette emne.

Faget har bevaret en generel fritagelsesmulighed, ligesom i 1975-loven.

Af praktiske og vel også historiske årsager reguleres forholdet mellem kirkens konfirmationsundervisning og skolens kristendomsundervisning. Der er dog ingen binding tilbage mellem folkekirken og folkeskolen på anden måde, end at indholdet i skolens kristendomsundervisning hovedsageligt må omhandle folkekirkens kristendom.

Kapitel 6

FORMÅL OG CENTRALE KUNDSKABS- OG FÆRDIGHEDSOMRÅDER 1994

Fagformål og centrale kundskabs- og færdighedsområder er forpligtende bestemmelser for samtlige folkeskoler og skal styre fagets profil på den enkelte skole. De udarbejdes på ministerielt niveau og er underordnet folkeskoleloven.

Det er ikke helt enkelt at finde det indbyrdes forhold mellem formål, kundskabsområder og færdighedsområder. Et formål kan meget vel udtrykke, hvad eleverne skal erhverve kundskaber om og opnå færdigheder i. Et formål kan dog også udtrykke et videre mål med de opnåede kundskaber og færdigheder. Det kan dreje sig om mål for elevernes personlige eller sociale liv.

Kundskaber og færdigheder er heller ikke helt enkle at adskille: I kristendomskundskab kan Bibelen være et område for kundskaber: at kende bibelske beretninger, og den kan også være et område for færdigheder: at kunne lytte til / genfortælle / samtale om / analysere bibelske beretninger. Færdighederne kan dog også løsnes fra det konkrete faglige stof og blot gengives som: at lytte, at genfortælle, at samtale og at analysere fortællinger.

Hvis formålet løsnes fra det konkrete faglige indhold og bliver alment, vil flere fag kunne få samme formålselementer – og disse vil nærme sig folkeskolens fælles formålsformulering. Dette vil vise fagets forpligtelse på skolens fælles formålsparagraf og tydeliggøre dennes betydning for faget. Men samtidig vil det i mindre grad tydeliggøre de fagspecifikke bidrag til at løse den fælles opgave. Hvis færdighedsområderne udtryk-

kes alment, vil de tilsvarende blive fælles for flere af folkeskolens fag og vise, hvordan fagene sammen opøver færdigheder som kan bruges på tværs af fag og emner. Til gengæld vil færdighedsområderne i mindre grad tydeliggøre, hvad faget specifikt kan bidrage med.

Som baggrund for udvælgelsen af kundskabsområder må der også ske en gennemtænkning af såvel fagets rolle i folkeskolen som af den indre dynamik i det livsområde, som faget skal undervise i. Det betyder, at stoffet udvælges i spændingsfeltet mellem at opfylde folkeskolens formål og at give plads for det faglige stofs egen indre sammenhæng. Således kan også kundskabsområderne udtrykkes rent fagligt eller mere alment/tværfagligt.

Det vil derfor være optimalt, hvis fagets formål på én gang peger på fagets særlige berøringspunkter med folkeskolens samlede formål og peger på fagspecifikke formål. Og det vil være optimalt, hvis færdighedsområderne på én gang peger på almene og på fagspecifikke færdigheder. Og det vil være optimalt om kundskabsområderne på én gang giver plads til det faglige stofs egen indre dynamik og til de særlige forhold som folkeskolesituationen sætter det faglige stof i.

Fagets formål

FORMÅLET MED UNDERVISNINGEN I KRISTENDOMSKUNDSKAB ER, AT ELEVERNE ERKENDER OG FORSTÅR, AT DEN RELIGIØSE DIMENSION HAR BETYDNING FOR LIVSOPFATTELSEN HOS DET ENKELTE MENNESKE OG FOR DETS FORHOLD TIL ANDRE.

UNDERVISNINGEN TAGER SIT UDGANGSPUNKT I KRISTENDOMMEN, SOM DENNE FREMTRÆDER I HISTORISK OG NUTIDIG SAMMENHÆNG.

STK. 2. ELEVERNE SKAL OPNÅ KENDSKAB TIL BIBELSKE FORTÆLLINGER OG FORSTÅELSE AF KRISTENDOMMENS BETYDNING FOR VÆRDIGRUNDLAGET I VOR KULTURKREDS.

DERUDOVER INDGÅR IKKE-KRISTNE RELIGIONER OG LIVSANSKUELSER MED HENBLIK PÅ, AT ELEVERNE FÅR FORSTÅELSE AF ANDRE LIVSFORMLER OG HOLDNINGER.

STK. 3. GENNEM MØDET MED DE FORSKELLIGE FORMER FOR LIVSSPØRGSMÅL OG SVAR, SOM FINDES I KRISTENDOMMEN SAMT I ANDRE RELIGIONER OG LIVSOPFATTELSE, SKAL UNDERVISNINGEN GIVE ELEVERNE ET GRUNDLAG FOR PERSONLIG OG ANSVARLIG STILLINGTAGEN OG HANDLING OVER FOR MEDMENNESKET OG NATUREN.

I stk. 1 optræder udtrykket „den religiøse dimension“ som noget centralt for faget. Dette er en nydannelse i tænkningen om kristendomsfaget i folkeskolen. Vejledningen forklarer udtrykket som „tilværelsens dybde dimension og som holdningsdimensionen“ og uddyber med at henvise til spørgsmålene om livets mening og menneskets identitet, som alle religioner og livsanskuelser er udtryk for mulige svar på (Vejledningen s. 16). Vejledningen knytter således til ved teologen Paul Tillich's terminologi.

Udtrykket „den religiøse dimension“ kan således være en påstand om, at enhver livstolkning i virkeligheden er religiøs – og således hævde en religiøs/åndelig dimension som væsentlig i ethvert menneskes liv. Modsat kan forklaringen af udtrykket også forstås som en „afmytologisering“ af udtrykket, så det i virkeligheden ikke handler om en relation til det guddommelige, men blot om en beskæftigelse med de humane livsspørgsmål. Udtrykket er således dobbelttydigt.

Uanset tolkningen af udtrykket „den religiøse dimension“ er der med dette udtryk ikke skelnet mellem kristendommen og andre religioner og livsopfattelser. De er sat i en fælles kategori. Undervisningen skal dog ifølge stk. 1 tage sit udgangspunkt i kristendommen, hvad også undervisningsvejledningen gør opmærksom på (Vejledningen s. 18). Herved er der givet plads for noget af den skelnen mellem kristendommen og andre religioner og livsopfattelser, som skoleloven varetager såvel i dens formål med bemærkninger som i § 6, stk. 1 med bemærkninger. Men grundlæggende er der med fagformålets stk. 1 sat et fælles formål for undervisning i kristendommen og i andre religioner og livsopfattelser.

Imidlertid er det ikke „den religiøse dimension“ i sig selv, formålets stk.1 er optaget af. Det er dens betydning for livsopfattelsen hos det enkelte menneske og for dets forhold til andre. Hermed er den almene, humane tolkning af udtrykket blevet vanskelig at fastholde. Da ville formålets stk. 1 sige: „at eleverne erkender og forstår, at det at stille spørgs-

mål om livets mening og få holdninger til denne dybdedimension i tilværelsen har betydning for livsopfattelsen hos det enkelte menneske ...“ Det må jo siges at være selvindlysende! Den umiddelbare opfattelse af udtrykket, nemlig at det handler om den dimension ved kristendommen og religionerne, som går ud over etik og livstydning, er da den eneste meningsfulde tolkning. Om denne dimension så er et aspekt ved menneskets psyke (en psykologisk tolkning), eller om det handler om menneskets relation til noget åndeligt / guddommeligt uden for en selv (en relationistisk tolkning) står åbent.

Med formuleringen i fagformålet er der tilsyneladende hævdet et menneskesyn, som indebærer en religiøs dimension hos mennesket i metafysisk forstand (psykologisk eller relationistisk forstået) – og som indebærer, at denne dimension har betydning for livsopfattelsen hos det enkelte menneske og for dets forhold til andre.

Denne påstand må møde modstand hos mennesker med et sekulært livssyn, som ikke ønsker deres livssyn religiøst defineret.

For mennesker med en veldefineret og eksklusiv tro – det være sig kristendom, islam eller andet – kan det være betænkeligt, at der skabes et fælles ord for de forskellige religioners tro og gudsforhold, som synes at postulere en fælles virkelighed bag de forskellige religioner og livsopfattelser. Her spiller sandhedskriteriet en større rolle end den ydre fænomenologiske lighed mellem religionerne.

Imidlertid er det væsentligt at se, at formålet ikke giver anledning til en beskæftigelse med „den religiøse dimension“ i sig selv. Formålet retter ikke søgelyset mod „den religiøse dimension“, men på dennes betydning for menneskers livsopfattelse og deres forhold til andre mennesker. I den sammenhæng kan det være hensigtsmæssigt at søge et muligt fællesbegreb for menneskers forskellige tro og religiøse overbevisninger (ligesom denne sætning gør!). Udtrykket „religiøs dimension“ er dog næppe heldigt. Bedre ville det være med et mere differentieret og neutralt udtryk som fx „et menneskes gudstro eller religiøse overbevisning“.

Det må imidlertid anses for positivt, at kristendomsfagets formålsparagraf sætter fokus på troens betydning for mennesker. Troen er så central for kristendommen, at livet så at sige struktureres af den. Således forstået har stk. 1 varetaget fagets spænding mellem kristendommens tale om Gud og troen på den ene side og skolens sekulære formål på den anden side.

I fagformålets **stk. 2** møder vi en tydelig reference til folkeskolens formålsparagraf og bemærkningerne til denne: Forståelse af kristendommens betydning for værdigrundlaget i vor kulturkreds og forståelse af andre livsformer og holdninger gennem arbejdet med ikke-kristne religioner og livsanskuelser. Fagets kulturelle dimension sættes her i fokus. Der er dog ikke som i bemærkningerne til folkeskolens formålsparagraf skelnet mellem dansk kultur og andre europæiske landes kultur. En sådan skelnen kunne have givet konfessionskundskaben en selvstændig formålsformulering.

De bibelske fortællinger er sat forrest i **stk. 2**. Dette kundskabsområde anses for at være af så væsentlig betydning, at det fortjener en særskilt plads i fagformålet.

I dette **stk. 2** er der taget vare på skolelovens skelnen mellem kristendommen og andre religioner og livssyn.

I fagformålets **stk. 3** nævnes kristendommen og andre religioner og livsopfattelser ligesom i **stk. 2** hver for sig og ikke i en fællesbetegnelse. Men undervisningen om kristendommen og undervisningen om fremmede religioner og andre livsanskuelser får ligesom i **stk. 1** et fælles formål: De skal give eleverne et grundlag for personlig og ansvarlig stillingtagen og handling. Målet er således eksistentielt. Som i fagformålene for kristendomskundskab fra 1976 og 1989 har undervisningen i kristendomskundskab et eksistentielt formål. Men i modsætning til formålet for undervisningen om emnet „fremmede religioner og andre livsanskuelser“ i 1976, hvor formålet var så beskedent som „kendskab til“ og „nogen færdighed i at opfatte ...“, har dette emneområde nu fået et eksistentielt formål. De fremmede religioner og andre livsanskuelser skal ifølge fagformålet give eleverne stof til deres holdningsdannelse.

Elevernes stillingtagen og handling er nærmere defineret: Det handler om forholdet til medmennesket og naturen. Vi bemærker her „det grønne islæt“, som giver særskilt opmærksomhed til naturen. Hvor kristendommen – og flere af religionerne – ser forholdet til Gud som det primære og forholdet til medmennesket og naturen som tæt forbundne hermed, sigter fagformålet udelukkende på at give eleverne grundlag for stillingtagen og handling i relation til medmennesket og naturen. Dette er en naturlig følge af, at faget er i en sekulær folkeskole og derfor indgår i skolen på sekulære præmisser. Det afgørende er, at kristendommen vir-

kelig får lov til at komme til orde i undervisningen, så der skabes et ægte møde mellem kristendommens livsspørgsmål og svar på den ene side og eleverne på den anden side. Sigtet er holdningsdannelsen på det horisontale plan, men når det kristendomsfaglige stof sætter disse spørgsmål i forbindelse med menneskets relation til Gud og hævder denne relations primære betydning, da må dette naturligvis blive tydeligt i undervisningens indhold. Fagformålets stk. 1 fremhæver da også, at eleverne må erkende og forstå „den religiøse dimensions“ betydning for livsytning og etik. Så længe fagformålet ikke nægter stoffet ret til at kunne få betydning for elevernes holdningsdannelse og handling i relation til gudstroen, må det være legitimt i forhold til stoffet at undlade at sætte dette som formål i en sekulær skolesammenhæng. Kristendomsfaget må finde sin identitet i spændingen mellem fagets sekulære begrundelse på den ene side og sit faglige hovedområde, der hævder gudsforholdets afgørende betydning – i sig selv, men også i forhold til det almenmenneskelige liv – på den anden side.

Fagformålet har placeret kristendomsfaget i folkeskolens sekulære sammenhæng gennem tydelige forbindelseslinjer til folkeskolens formålparagraf. Det gælder den kulturelle dimension, og det gælder den eksistentielle dimension (i relation til livssyn og etik) i skolen og i faget. Fagformålet synes at have prioriteret den eksistentielle dimension, da denne nævnes i to ud af tre stykker i formålet.

I såvel folkeskolens formål med dets omtale af den kulturelle dimension som i lovens § 6, stk. 1 om kristendomsfaget er der varetaget et tydeligt skel mellem undervisningen i kristendomskundskab og undervisningen i fremmede religioner og andre livsanskuelser. Dette skel tager fagformålets stk. 2 vare på, mens det ikke er så synligt i fagformålets stk. 1 og 3. Andre religioner og livsopfattelser er dermed kommet ind i en noget mere integreret position i faget, end loven giver basis for.

De centrale kundskabsområder

Følgende sætning er sat som overskrift over kundskabs- og færdighedsområderne:

„Elevernes erfaringer og oplevelser uddybes i mødet med det faglige stof.“ Det er således magtpåliggende, at det faglige stof ikke er et mål i sig selv, men at det skal møde eleverne i deres erfaringer og oplevelser. I

1989 var perspektivet bredere. Her sigtedes der mod en uddybelse og udvidelse af elevernes erfaringer. Faget synes således at have fået et principielt elevudgangspunkt, selv om det er fastholdt, at der er tale om et møde mellem eleverne og stoffet.

Der opregnes fem kundskabsområder i faget (se bilag 3, s. 228):

- Livsfilosofi og etik
- Bibelske fortællinger
- Kristendommen i historisk og nutidig sammenhæng
- Ikke-kristne religioner og livsopfattelser
- Kunst og symboler

Der er ikke angivet nogen vægtning af de fem kundskabsområder og ej heller noget klasstrin for områderne. De fremstår derfor som parallelle stofområder, dog med en signalværdi i hvilket stofområde, der har fået pladsen som det første. Der er således sket en betydningsfuld ændring af rækkefølgen af muligt stof i faget. Hvor Bibelen tidligere stod forrest i opremsningen af det faglige stof, har kundskabsområdet Livsfilosofi og etik overtaget denne plads.

Livsfilosofi og etik

I dette kundskabsområde samler undervisningen sig om almenmenneskelige spørgsmål inden for etik og livsforståelse. Relationen mellem disse og kristendomsfaget angives på følgende måde: „Almenmenneskelige spørgsmål, der stilles og drøftes såvel inden for kristendommen som i andre religioner og livsopfattelser.“

I dette kundskabsområde har man så at sige hævet sig op over de to kundskabsområder, som skolelovens § 6, stk. 1 angiver: folkekirkens evangelisk-lutherske kristendom og fremmede religioner og andre livsanskuelser. Man har søgt at finde en fællesnævner i de eksistentielle spørgsmål og giver disse en selvstændig plads i faget (jf. fagformålets stk. 1 og 3). Samtidig er en række af emnerne så almene, at flere andre fag også vil kunne tage dem op ud fra hver deres faglige identitet. Man synes her at have valgt at beskrive kundskabsområdet, så det sigter mod tværfagligt samarbejde.

I undervisningsvejledningen til faget beskrives kundskabsområdet som filosofi i dagligdags forstand, dvs. en metode til at opdage verden

sammen med børnene. Der kaldes på oplevelse, undren, eftertanke, stil-
lingtagen og handling (Vejledningen s. 21). Det er bemærkelsesværdigt,
at der således tales mere om metoder og formål med undervisningen i
kundskabsområdet, end der tales om fagligt stof. Det faglige stof nævnes
en passant som de religiøse tolkninger og religionernes svar. Kundskabs-
området synes nærmest at være en obligatorisk *metode* i arbejdet med
det faglige stof i de øvrige kundskabsområder. Der er da også sammen-
hæng mellem kundskabsområdet og 1. færdighedsområde: samtale om,
hvad det er at være til.

Med udtrykket livsfilosofi kommer man tanken om filosofi for børn i
møde, men gør det i en kristendomsfaglig/religionsfaglig sammenhæng.
Udtrykket er præget af Mogens Pahuus og har solide rødder i dansk teo-
logi.

Livsfilosofi og etik kan forstås som en sammenkædning af 1989-læse-
planens 4. og 5. kundskabsområde: Almenmenneskelige grundspørgs-
mål og etiske problemer. Den helt afgørende forskel er imidlertid, at dis-
se kundskabsområder i 1989-læseplanen indgik i en kontekst, der ude-
lukkende var kristendommen, mens det i 1994-bestemmelserne indgår i
en kontekst, hvor både kristendommen, de fremmede religioner og an-
dre livsanskuelser er til stede. Det kan indholdsmæssigt betyde et mar-
kant anderledes kundskabsområde.

Det fremgår ikke af kundskabsområdet, at andre religioner og livs-
anskuelser normalt først skal indgå i faget på de ældste klassetrin.

Bibelske fortællinger

Det bibelske stof er samlet under overskriften Bibelske fortællinger. Det
synes umiddelbart som en uheldig indsnævring af muligt valg af bibelsk
stof. En del af Bibelen er lovtekster, salmer, profetier, taler, brevlitteratur
mv. Imidlertid er kundskabsområdet beskrevet, så de øvrige tekstformer
i Bibelen på den ene eller anden måde må indgå i kundskabsområdet.
Det kræves nemlig, at fortællingernes sigte, sammenhæng og perspektiv
kommer frem. Dette kan kun lykkes, hvis Bibelens øvrige stof indgår i
arbejdet med fortællingerne.

I ministeriets vejledende læseplan er der da også – i begrænset om-
fang – medtaget ikke-fortællende stof fra Bibelen og om Bibelen.

Kundskabsrådets benævnelse signalerer da den bibelske histories centrale placering i Bibelen. Gennem den bibelske historie er det muligt at få fat i Bibelens samlede anliggende.

Fortællingerne har hver deres sigte, men sammen udgør de den bibelske grundfortælling fra skabelse til nyskabelse. De taler om Gud, der skabte mennesket, men mistede det i syndefaldet, fordi mennesket brød med sin skaber og dermed også fik skadet forholdet til medmennesket og naturen. De taler om Guds lange vej til fællesskab med sin skabning, først gennem udvælgelsen af Abraham og med ham Israels folk, siden gennem Jesus af Nazaret. De siger, at i ham gav Gud sig til kende for menneskene, og at gennem hans lidelse, død og opstandelse banede Gud vej for en forsoning mellem mennesket og Gud. Og Bibelens fortællinger ser frem mod en nyskabelse af himmel og jord, hvor mennesket igen skal leve med Gud, medmennesket og naturen som i skabelsens første dage. De bibelske fortællinger har med hver deres funktion del i det fælles sigte: at kalde mennesket tilbage til sin skaber og at give mennesket del i det kvalitetsliv, der en dag skal udfolde sig helt på den nyskabte jord.

I dette fælles sigte knyttes de bibelske fortællinger sammen til en helhed, der giver perspektiv over såvel enkeltfortællingerne som over menneskets liv. Denne helhed har kirken udtrykt i den apostolske trosbekendelse (se nærmere i kapitel 11).

Bibelfortællingerne bør da indgå i undervisningen, så disse sammenhænge og perspektiver efterhånden bliver tydelige for eleverne, samtidig med at enkeltberetningerne kan stå med hver sit delanliggende.

Bibelske fortællinger indgik også som et kundskabsområde i 1989-læseplanen, men her som det første kundskabsområde.

Kristendommen i historisk og nutidig sammenhæng

Dette kundskabsområde har både en national og en international dimension og – som benævnelsen siger – en historisk og aktuel dimension.

I den internationale kirkehistorie er reformationen eksplicit nævnt, og i den internationale nutid er det konfessionerne, der er fokuseret på. På denne måde er der lagt vægt på baggrunden for den evangelisk-lutherske kirke og et ønske om at se denne i sammenhæng med andre kirkesamfund.

I dansk sammenhæng er det træk af kristendommens historie i Danmark, forholdet mellem kirke og stat, folkekirkens evangelisk-lutherske

kristendom og herunder salmebrugen, der er nævnt. Igen kommer historien til at fremstå som baggrund for at forstå nutiden. Salmer, der tidligere i fagets historie har haft et selvstændigt kundskabsområde fremhæves her som det eneste enkeltelement i folkekirkens evangelisk-lutherske kristendom og får dermed stadig en vis vægt i faget.

Udtrykket „folkekirkens evangelisk-lutherske kristendom“ springer i øjnene. Dette udtryk findes i skolelovens § 6, stk. 1 og angiver her *det* centrale kundskabsområde i faget. Her i CKF optræder udtrykket som et underpunkt under 3. kundskabsområde. Det ligner umiddelbart et kraftigt misforhold!

Desværre gør undervisningsvejledningen ikke noget ud af at udfolde § 6, stk. 1 i relation til de centrale kundskabsområder. Det er derfor ikke muligt at se, hvordan udvalget bag CKF har tænkt sig forholdet mellem lovens bestemmelse og CKF.

Det 3. kundskabsområde kan opfattes som en afløser for 1989-læseplanens kundskabsområde to og tre: Af kristendommens historie og Kristendom og nutid.

Ikke-kristne religioner og livsopfattelser

Lovens bestemmelse om fremmede religioner og andre livsanskuelser betyder, at disse har fået plads som et selvstændigt kundskabsområde i faget.

Der har imidlertid fundet en formuleringsændring sted fra *fremmede* religioner til *ikke-kristne* religioner. Vejledningen (s. 20) begrundet dette med, at udtrykket „fremmed“ kan virke diskriminerende på de elever, som tilhører de pågældende religioner. For dem er religionerne ikke fremmede. Om de pågældende elever vil opleve det mere neutralt at få deres religion defineret i relation til kristendommen er dog usikkert. Væsentligt er det dog, at der ligger en intention i kundskabsområdet om, at disse religioner og livsopfattelser skal præsenteres sagligt og loyalt, så elever, der tilhører disse, kan genkende beskrivelsen. Ændringen fra „livsanskuelser“ i lovtæksten til „livsopfattelser“ i kundskabsområdet er næppe væsentlig, men kan opfattes mindre lukket.

Ifølge kundskabsområdet skal nogle af verdensreligionerne gennemgås ud fra et nutidigt væsentlighedskriterium. Fremtrædelsesform og betydning for samfundet nævnes som elementer, der skal indgå i undervisningen.

Eksempler på religiøse bevægelser og andre livsopfattelser hører ligeledes til i kundskabsområdet. Også her er der et aktualitetskriterium: De skal udvælges efter deres direkte eller indirekte betydning for menneskers livssyn.

Kundskabsområdet har dermed valgt at prioritere de religiøse livstolkninger. Hvor 1976-læseplanen tolkede udtrykket livsanskuelser primært areligiøst, tolkes udtrykket nu bredt om både religiøse og areligiøse livsanskuelser. Det giver noget mindre plads til areligiøse livsanskuelser i undervisningen.

Dette kundskabsområde hører normalt til på de ældste klassetrin, jf. folkeskolelovens § 6, stk. 1. Dette gør CKF imidlertid ikke opmærksom på.

I 1989-læseplanen indgik kundskabsområdet Kristendommens møde med andre religioner og livsanskuelser. Det er nu udgået til fordel for dette emne. Der er ikke i kundskabsområderne noget, der forpligter læreren på fortsat at inddrage mødet mellem religioner og livsopfattelser. Til gengæld pointerer færdighedsområderne, at eleverne skal lære at forstå og respektere forskellige livsopfattelser og se forskellen mellem forskellige religioner. Den vejledende læseplan inddrager også kulturmødet på mellemtrinnet.

Kunst og symboler

Beskrivelsen af kundskabsområdet udfolder først „symboler“ og nævner en række elementer: religiøse begreber og symboler, myter, religiøst sprog. Det er ikke tydeligt, om disse er kristendomsfagligt eller fælles religionsfagligt bestemt.

Der er tre forhold, der gør den fælles religionsfaglige tolkning mest sandsynlig: 1) Kundskabsområdet er placeret *efter* ikke-kristne religioner og livsopfattelser, 2) Der findes et religionspædagogisk miljø, som lægger vægt på det fællesmenneskelige og fællesreligiøse i symboler, religiøst sprog mv., og 3) Udtrykket „religiøse“ bruges to gange fremfor udtrykket „kristne“.

Den (primært) kristendomsfaglige tolkning er dog den rimeligste ifølge lovens § 6. En beskæftigelse med Bibelens og kirkens begrebsbrug, symboler og sprog i videre betydning baner vej for en forståelse af kristendommen. Ofte vil symbolarbejdet være en mere visuel og mere ind-

følende vej til vanskelige emner end en blot forklarende gennemgang af sagen.

Ifølge flere religionspsykologer og religionspædagoger er symboler en vej til en fællesmenneskelig religiøsitet, som har fået hver sin historiske udformning i de faktisk forekommende religioner (jf. s. 59). En sådan symbolteori er teologisk kontroversiel, fordi den nivellerer forskellene mellem kristendommen og religionerne. Antager man en sådan teori, er det en yderligere begrundelse for at vægte symboler i undervisningen, men det er ikke nødvendigt for kunne at se en værdi i symbolundervisningen. Den er begrundet nok i Bibelens og kristendommens egen brug af symboler og symbolernes betydning for vores kultur. Vejledningen synes både at tale om symboler i en specifik bibelsk og kristendomsfaglig kontekst og i en almenreligiøs betydning (Vejledningen s. 22-23).

Udtrykket „myter“ betyder „gudefortællinger“, „fortællinger om menneskets eksistens fortalt i et symbolsprog“. Mange af de bibelske beretninger handler om Guds indgriben i historiske begivenheder og falder derfor formelt ind under begrebet „myte“. Imidlertid er mytebegrebet i folkelig forståelse også udtryk for en uhistorisk fortælling. Da kernen i Bibelens budskab handler om Guds indgriben i historien – først og fremmest i personen Jesus af Nazaret – er det ikke uproblematisk at benytte mytebegrebet i relation til Bibelen. Beretninger med Gud som aktør falder også ind under betegnelsen „religiøst sprog“. Anliggendet er at redde et religiøst budskab, uden at mennesker behøver at tro på et ydre historisk forløb, som ikke svarer til et moderne verdensbillede. Budskabet skal kunne høres, uden at den ydre historie opfattes konkret historisk beskrivende. Igen er det ikke uproblematisk at skelne mellem historie og budskab, da disse er tæt forbundne i Bibelen.

Delområdet kunst udfoldes gennem kirkebyggeri, musik og billedkunst. Kirkebyggeri er entydigt kristendomsfagligt. Det er derfor naturligt også at opfatte musik og billedkunst som kristendomsfaglige emner.

Der er tydelige forbindelseslinjer mellem kundskabsområdet Kunst og symboler og flere af de andre kundskabsområder. Det kan undre, at stoffet fra dette område ikke er fordelt under henholdsvis Bibelske fortællinger, Kristendommen i historisk og nutidig sammenhæng og evt. Ikke-kristne religioner og andre livsopfattelser. Salmer må jo f.eks. ses som en væsentlig kunstnerisk udtryksform, men de har fundet plads i Kristendommen i historisk og nutidig sammenhæng i stedet for under

Kunst og symboler (1995-læseplanen har dog medtaget salmerne under kunst og symboler, se bilag 9, s. 234). Hvorfor er de andre samlet i et område for sig? Den rimeligste tolkning er, at man har ønsket at give vægt til de æstetiske elementer i kristendomsundervisningen og derfor har valgt at synliggøre disse i et eget kundskabsområde. Kundskabsområdet bliver da også grundigt behandlet i undervisningsvejledningen (s. 22-24). Fagets praktisk-musiske dimension og dermed også nogle differentieringsmuligheder i faget bliver fremhævet gennem dette selvstændige kundskabsområde.

Kundskabsområdet kan ses som en afløser for 1989-læseplanens 6. og 8. kundskabsområde: Symboler og Kunst og tro. Dog er salmerne placeret anderledes, og hvad mere betydningsfuldt er: Det er ikke tydeligt, at Kunst og symboler bør være et (primært) kristendomsfagligt kundskabsområde og ikke et fællesreligiøst kundskabsområde.

Sammenfattende om kundskabsområderne

De fem centrale kundskabsområder kan kort karakteriseres således:

Kundskabsområde 2 og 3: Bibelske fortællinger og Kristendommen i historisk og nutidig sammenhæng er eksplicit kristendomsfaglige. Kundskabsområde 4: Ikke-kristne religioner og livsopfattelser er eksplicit religionsfagligt. Disse tre kundskabsområder varetager således skolelovens skelnen mellem kristendommen og fremmede religioner og andre livsanskuelser. Kundskabsområde 1 og 5: Livsfilosofi og etik, samt Kunst og symboler synes at integrere stof fra kristendommen, religionerne og livsanskuelserne. Ligesom i fagformålet kan der således ske en integration af de to fagområder, som ifølge lovens § 6 skulle forstås adskilt og i lys af § 1 bl.a. skulle tjene forståelsen af henholdsvis dansk kultur og andre kulturer. Det er heller ikke tydeligt, hvordan lovens § 6 om folkekirkens evangelisk-lutherske kristendom som det centrale kundskabsområde skal forstås i relation til de fem centrale kundskabsområder.

Skal § 6-bestemmelsen opfyldes inden for CKF, må folkekirkens evangelisk-lutherske kristendom have betydning for flere af de anførte kundskabsområder. Det er naturligt at opfatte de bibelske fortællinger som hørende til evangelisk-luthersk kristendom (uden at den lutherske kirke har patent på disse), da Bibelen er det normative grundlag for luthersk kristendom. Kundskabsområdet har da også præciseret, at fortællinger-

nes sigte, sammenhæng og perspektiv skal komme frem. Dette må da forstås i lys af evangelisk-luthersk kristendom.

Under Livsfilosofi og etik, samt under Kunst og symboler må det da også først og fremmest være stof fra folkekirkens evangelisk-lutherske kristendom, der inddrages. Det gælder den lutherske forståelse af menneskelivet og gudslivet, og det gælder kirkens praksis i kunst og symboler.

Kundskabsområde 1 og 5 synes udskilt fra det egentlige faglige stof for at prioritere bestemte indfaldsvinkler i den metodiske tilrettelæggelse af undervisningen: den livsfilosofiske indfaldsvinkel og den æstetiske indfaldsvinkel. Samtidig viser netop disse kundskabsområder væsentlige fællesområder for kristendomsfaget og andre fag og er derfor egnet til at vise fagets muligheder i arbejdet med tværgående emner og problemstillinger.

Centrale færdighedsområder

Færdighedsområder er et nyt felt inden for tænkningen om kristendomsfaget. Forskellige færdigheder har nok været medtænkt i faget, men disse har altid været underordnet kundskabsområderne. Nu har ministeriet krævet, at alle fag skulle tænke særskilt i færdighedsområder, og det er da også en god anledning til at sætte fokus på spørgsmålet: „Hvad skal eleverne *kunne*?“

Ministeriet har da valgt at formulere 5 færdighedsområder for faget. De første to er fælles for flere fag: „Samtale om, hvad det vil sige at være til“ og „Lytte til fortællinger og stille spørgsmål til disse.“ De næste tre er fælles for arbejdet med kristendommen, de ikke-kristne religioner og livsopfattelser: „Bearbejde udsagn fra religioner i deres historiske sammenhæng“, „Forstå og respektere forskellige livsopfattelser“ og „Se forskellen mellem forskellige religioner“. Til trods for at det er fælles færdighedsområder, er det respekten for den enkelte religions og livsanskuelses egenart, der præger formuleringerne. Religionernes udsagn skal ikke blot løsrives og bruges overfladisk i fællesforløb, men eleverne skal lære at forstå dem i deres egen historiske kontekst. Eleverne skal lære at forstå den enkelte religion i sin egenart, kunne se forskellen mellem religionerne og respektere, at mennesker har forskellig tro og livssyn.

Færdighedsområderne nævner således både almene og fagspecifikke færdigheder. Det kunne dog have været ønskeligt, om der havde været en tættere tilknytning til kundskabsområderne i nogle fagspecifikke færdigheder, således at der var særlige færdighedsområder i relation i kristendommen (fx at kunne orientere sig i Bibelen, at kunne gengive centrale punkter i den bibelske historie, at kunne drøfte livsspørgsmål med inddragelse af kristendommens holdning til disse, at kunne redegøre for indholdet i de kirkelige højtidere, at kunne genkende træk i vores kultur, som er præget af kristendommen eller lignende) og særlige færdighedsområder i relation til ikke-kristne religioner og livsopfattelser.

Konklusion på fagformål og CKF

Fagformål og centrale kundskabs- og færdighedsområder er forpligtende for alle landets folkeskoler. De synes delvist at tage vare på skolelovens formålsbestemmelse og bestemmelse for kristendomsfaget og delvist at ophæve skellet mellem undervisningen om kristendom og undervisningen om fremmede religioner og andre livsanskuelser. Det betyder, at fremmede religioner og andre livsanskuelser er blevet væsentligt mere integreret i faget, end undervisningsministerens bemærkninger til lovens § 6, stk. 1 lagde op til: „Reelt vil ændringen være af ringe betydning ...“ Emnet „Fremmede religioner og andre livsanskuelser“ skulle blot have plads i kristendomsfaget på de ældste klassetrin (jf. s. 80-82). I fagformålet og i kundskabsområderne har de delvist været med til at ændre forståelsen af selve kristendomsfaget. Kristendommen og religionerne synes mindre interessante for, hvad de er i sig selv, og hvad de har betydet i dansk og fremmed kultur og i stedet mere interessante som stofleverandører til elevernes holdningsdannelse, jf. stk. 1 og 3 i fagformålet og 1. og 5. kundskabsområde.

Denne mulige integration af de to hovedområder i faget kan meget vel modarbejde en af de primære begrundelser for faget i lys af folkeskolens formålsparagraf, nemlig at gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og give dem forståelse for andre kulturer. Kan eleverne ikke huske, hvilke fortællinger og symboler mv. der hører til kristendommen, og hvilke der hører til andre religioner og livsopfattelser, mister de muligheden for fortrolighed med dansk kultur. Samtidig rummer en integration af de to områder i faget faren for, at eleverne i deres arbejde med

livets eksistentielle spørgsmål bliver præsenteret for religionernes og livsanskuelsernes pluralitet på en måde, der fremmer pluralismen som et selvstændigt, postmoderne livssyn i stedet for at ruste eleverne til at leve i et pluralistisk fællesskab som et samvær mellem mennesker af forskellig tro og livsopfattelse (se nærmere s. 77-79).

Skal disse mulige negative konsekvenser af formuleringer i fagformål og CKF undgås, må de tolkes i lys af lovens bestemmelser og dermed give plads for folkekirkens evangelisk-lutherske kristendom som det centrale i de fleste kundskabsområder, og de fremmede religioner og andre livsanskuelser som et selvstændigt kundskabsområde, der inddrages på de ældste klassetrin. Skoleloven er da også overordnet de ministerielle bestemmelser.

Fagformål og CKF er ikke klassesdelt eller fasedelt. Det betyder, at man ikke ud fra disse kan se, at 4. kundskabsområde samt mulige elementer i 1. og 5. kundskabsområde fra ikke-kristne religioner og livsopfattelser normalt først hører til på de ældste klassetrin.

Politisk reaktion på fagformål og CKF

I løbet af foråret 1995 opstod der politisk uro om faget. Specielt i Det Konservative Folkeparti og i Venstre var man blevet opmærksom på spændingen mellem fagets placering i folkeskoleloven på den ene side og fagets formålsformuleringer og CKF på den anden side. Også i Kristeligt Folkeparti voksede harmen mod de nye bestemmelser. Men på dette tidspunkt var partiet ikke repræsenteret i folketinget. Uroen kom frem i Kristeligt Dagblad og i en TV-avis i april/maj 1995. Undervisningsminister Ole Vig Jensen forsikrede gentagne gange, at der ikke var tale om, at andre religioner kom ind i faget på de yngre klassetrin, og at skoleloven var opfyldt. Det ville den nye læseplan kunne vise.

Det lykkedes ikke for Venstres uddannelsespolitiske ordfører Anders Mølgaard at samle de utilfredse folketingsmedlemmer fra flere af forligspartierne bag folkeskoleloven til en samlet indsats mod de nye bestemmelser for faget. Det lykkedes heller ikke at hindre implementeringen af disse i den nye vejledende læseplan. Den udkom da i begyndelsen af maj måned.

Religionslærerforeningens formand John Rydahl forsvarede offentligt de ministerielle bestemmelser og den vejledende læseplan. Han fandt

dem i overensstemmelse med intentionerne i loven og anså dem for at være en tydelig videreførelse af 1989-bestemmelserne med en styrket pædagogisk og faglig profil.

VEJLEDENDE LÆSEPLAN

1995

På baggrund af fagformål og CKF arbejdede sekretariatsgruppen og læseplansgruppen videre med udarbejdelsen af en vejledende læseplan til brug for skolernes og kommunernes læseplansarbejde.

Læseplanens opbygning og indledende bemærkninger

Læseplanen har en kort indledning og er derefter opdelt i 3 faser: 1. fase: 1.-2. kl., 2. fase: 3.-6. kl. og 3. fase: 7./8. og 9. (10.) kl. Hver af de tre faser har en kort indledende bemærkning.

Disse fire indledende bemærkninger søger i få ord at indfange fagets karakter generelt og inden for hver fase. Bemærkningerne handler både om formål, kundskaber, færdigheder og arbejdsmetoder og giver ifølge undervisningsvejledningen „en overordnet tankemæssig ramme for arbejdet med faget i den enkelte fase“ (Vejledningen s. 17).

Som fælles indledende bemærkning og dermed som overordnet synspunkt på faget står der:

LÆSEPLANEN ER INDDELT I TRE FASER, DER IGEN ER OP-
DELT I KUNDSKABSOMRÅDER. STOF FRA DE ENKELTE KUND-
SKABSOMRÅDER SAMMENKNYTTES MEST MULIGT MED
HENBLIK PÅ AT BELYSE GRUNDLÆGGENDE LIVSSPØRGSMÅL.
I ARBEJDET MED DE FORSKELLIGE EMNER OG STOFOMRÅDER
INDDRAGES INFORMATIONSTEKNOLOGIEN, NÅR DET ER
RELEVANT.

Her udtrykkes fagets fokus: *de grundlæggende livsspørgsmål*. Det er dem, der sættes som fagets sigtepunkt. De enkelte kundskabsområder er midler til at arbejde med livsspørgsmålene. Fagets eksistentielle karakter og bidrag til skolens helhed er dermed understreget, mens fagets kulturelle dimension ikke er nævnt.

Blandt alle metoder og hjælpemidler i faget vælger indledningen at henvise til informationsteknologien. Dette synes at give en voldsom vægt til denne i faget – men kan dog også tolkes modsat: Undervisningsministeren har lagt vægt på, at informationsteknologien optræder i alle læseplaner; men da det ikke er specielt naturligt i kristendomsfagets læseplan, er den blot nævnt i indledningen – og næsten kun der.

1. fases indledende bemærkning sætter fokus på de mindre børns forudsætninger. De indholdsmæssige konsekvenser bliver: fortællinger fra GT og NT, religiøse fænomener, symboler og udvalgte nære livsemner. Bibelhistorien er her sat først. Kirkehistorie er ikke nævnt. Kristendommen i nutiden og religionerne hører måske under den fælles benævnelse: religiøse fænomener.

2. fases indledende bemærkning sætter fokus på elevernes øgede evne til at bearbejde aspekter fra en større del af livet. Som fagligt indspil til eleverne sættes: livsspørgsmål af personlig og fælles art, fortællinger fra GT og NT med vægt på et grundigere arbejde med historisk og nutidig tolkning, elementer fra kristendommens historie, myter, ritualer og religiøse skikke. Andre kulturers holdninger og skikke sættes i forhold til dansk kultur og tankegang. Samtlige kundskabsområder er således nævnt og i næsten samme rækkefølge som i CKF. Man begynder at kunne skimte færdighedsområderne: at samtale, at bearbejde udsagn fra religioner i deres historiske sammenhæng, at se forskellen mellem forskellige religioner.

I 3. fases indledende bemærkning er livsspørgsmålene helt i fokus. Eleverne skal støttes i deres arbejde med egen identitet gennem arbejdet med etiske og filosofiske problemstillinger. I dette arbejde inddrages hovedtanker fra kristendommen og andre religioner og livsopfattelser. Og horisonten udvides fra det personligt eksistentielle til religionernes indflydelse på historie, kultur og samfundsliv. Eleverne skal kunne skelne mellem religionerne og forstå deres eksistentielle udfordring. 3. fases indledning er således helt i pagt med den fælles indledning.

Det samlede indtryk af indledningerne er, at livsspørgsmålene og det eksistentielle er fagets egentlige karakter. Det er således ikke tilfældigt, at livsfilosofi og etik står som det første kundskabsområde. Det ses som selve centreringpunktet for faget – til trods for at dette kundskabsområde mest beskrives som en arbejdsmetode. Fagets materiale indhold til arbejdet med livsspørgsmålene findes i de øvrige kundskabsområder. Vejledningen fastslår da også, at religionerne og livsanskuelserne konstitueres af spørgsmålene om livets mening, og hvad det vil sige at være menneske, og at de repræsenterer forskellige svarmuligheder (Vejledningen s. 18). Det kulturelle aspekt i faget er dog også til stede i beskrivelsen af 2. og 3. fase, men står langt svagere end det eksistentielle aspekt.

Læseplanens indhold

Et karakteristisk træk ved læseplanen er dens rummelige formuleringer, hvor læreren selv kan vælge inden for et stort område: fx *Fra Paulus til Konstantin den Store* eller *Moseshistorien*. På samme måde står der ofte fx, hvor læseplanen blot nævner eksempler, der ikke nødvendigvis skal bruges. Der er god plads til lærernes og elevernes valg.

Læseplanen er delvist struktureret efter de fem kundskabsområder, men også kun delvist. Nogle kundskabsområder bliver omformuleret, andre udskiller enkelttemner i nye kundskabsområder (se bilag 4, s. 229). Ifølge undervisningsvejledningen er det tanken, at kundskabsområderne inden for hver fase skal matche hinanden, så et livsemne kan belyses af en bibelsk tekst, af kristendommens praksis historisk og/eller nutidigt, evt. af andre religioner og livsopfattelser og gennem kunst og symboler.

Alligevel vil vi gennemgå indholdet i hver af de fem kundskabsområder for sig på tværs af faserne og her indplacere de enkelte afsnit i læseplanen. På denne måde vil vi få det bedste overblik over læseplanens indhold.

Livsfilosofi og etik

Som det kan ses af bilag 5 (s. 230), går nogle af de helt centrale livsemner igen i flere af faserne. Der er forskel på at behandle disse, når et barn er 7

år, når det er 11 år, og når det er 15 år. På denne måde er noget af fagets tidligere så kendte spiralprincip vendt tilbage til faget.

Ellers går livsemnerne fra de nære og personlige spørgsmål, over de mere fællesskabsorienterede og til de store samfundsmæssige og internationale spørgsmål. Således følger de elevernes udvikling og modenhed.

I kundskabsområdet nævnes en række væsentlige grundlæggende og etiske livsspørgsmål, som har faglig relevans i kristendomsfaget – men hvor mange af dem også vil kunne have relevans i andre fag og derfor vil egne sig til tværfagligt samarbejde. Undervisningsvejledningen nævner da også typisk stof fra dette kundskabsområde som idéer til tværfagligt arbejde (Vejledningen s. 28 – 31).

Set i relation til det kristendomsfaglige stof kan man ikke umiddelbart gennemskue, hvilke sider af den kristne tro og etik, der er varetaget, og om nogle dele eventuelt er udeladt. Det kan undre, at et så centralt emne som skyld og tilgivelse ikke er nævnt. Det er heller ikke muligt at forudse, i hvor høj grad den enkelte lærer vil kunne gennemskue sammenhængen mellem de livsfilosofiske og etiske emner og det kristendomsfaglige stof. I hvor høj grad vil et emne som fx *livskvalitet* inddrage stof fra Bibelen og kristendommen? Og hvilke af de mange aspekter af livskvalitet, som kunne være relevant, vil inddrages? Vejledningen har ikke gjort meget ud af at hjælpe lærerne på dette område. I kapitel 11 (s. 158-169) og i kapitel 16 (s. 207-208) vil dette område blive behandlet nærmere.

Læseplanen har to faste formuleringer i hver fase. Den første handler om, at tilværelsesspørgsmålene skal være fra eleverne. Dette synes at skulle tolkes således, at eleverne skal have erkendt livsspørgsmålene forud. Imidlertid synes det relevant at lade det faglige stof åbne elevernes øjne for flere tilværelsesspørgsmål, end de ellers ville have set – men det hører måske de andre kundskabsområder til?

Den anden faste formulering indledes således: *Eksempler hentes fra religionernes verden, dagligdagen, i medierne...* og fortsætter lidt forskelligt. Det er dermed væsentligt for kundskabsområdet, at der knyttes til ved såvel det faglige stof som ved elevernes kendte verden. Det faglige stof udtrykkes fast som *religionernes verden*. Der er således ikke varetaget et skel mellem det kristendomsfaglige og det religionsfaglige stof, end ikke på de yngste klassetrin.

Kundskabsområderne *Menneske og natur* (på mellemtrinnet) og *Menneskesyn* (i de ældste klasser) synes at høre til under kundskabsområdet *Livsfilosofi og etik*. Begge er væsentlige emner både for kristendommen forstået som livstolkning og for samfundet. Læseplanen har valgt at fremhæve dem i egne kundskabsområder. De er beskrevet tværreligiøst og tværfagligt, og Vejledningen anbefaler dem da også brugt i tværfaglig sammenhæng (Vejledningen s. 29 og 30).

Bibelske fortællinger

Læseplanens stof til kundskabsområdet Bibelske fortællinger er samlet i bilag 6 (s. 231).

NT er placeret før GT. På den måde har man fortsat linjen fra 1989-planen, hvor NT prioriteres først pga. dets større betydning for kristendommen. Det er et klart valg i forhold til tidligere tiders måske mere ureflekterede kronologiske placering af GT før NT.

Kundskabsområdet hedder *Bibelske fortællinger*. Fortællestoffet i Bibelen er da også klart prioriteret, så det næsten udelukkende er stof hentet fra de historiske skrifter i Bibelen, mens de poetiske og profetiske bøger, samt brevlitteraturen er yderst svagt repræsenteret. Dog indgår der enkelte elementer herfra, ligesom nogle få mere tværgående bibelske emner tages op, som fx Den historiske Jesus og Jesus som Messias og Tempel og synagoge. Et mere samlet bibelkendskab og en refleksion over Bibelen som bog indgår ikke i planen i modsætning til tidligere planer.

Når det gælder NT, står evangeliestoffet i centrum. Her får vi Jesu livshistorie fra fødsel til opstandelse med en række centrale sider af hans virke i tale og handlinger. Fra Apostlenes Gerninger får vi begyndelsen på den kristne kirkes historie og stof fra Peters og Paulus' liv. Der vil kunne inddrages stof fra brevlitteraturen.

Afslutningen på den bibelske grundfortælling med de sidste tider, Jesu genkomst, dommen, og nyskabelsen af himmel og jord, indgår ikke i læseplanen. Det kan dog medtages under emnerne *Guds riges forkyndelse* og *Den tidlige kristendom og Paulus*.

Af undervisningsvejledningens bilag med teksthenviisninger til de bibelske fortællinger fremgår det, at man kan bruge hele Markusevangeliet (bortset fra kapitel 13, der handler om verdens sidste tid og Jesu genkomst) og supplere med barndomsfortællinger og centrale lignelser fra

Matthæus og Lukas. Johannesevangeliet er ikke medtaget. Fra Apostlenes Gerninger henvises til de første 15 kapitler.

Ser vi på udvalget af de bibelske fortællinger fra GT er dette centreret om Urhistorien, Israelfolkets ældste historie (patriarkerne, Josef og Moses) og det samlede rige med de tre store konger (Saul, David og Salomon). De tre profeter, der nævnes, optræder i det delte riges tid i 8-700 tallet f. Kr. Der er således sat fokus på nogle centrale perioder, mens andre er udeladt, ligesom sammenhængen mangler. Indvandringen i Kanaan under Josua og dommertiden er udeladt, store dele af det delte riges tid, bortførelsen til Babylon, hjemkomsten og genopbygningen af Jerusalem med templet er ligeledes udeladt. I undervisningsvejledningens bilag med teksthenviisninger til de bibelske fortællinger ses det, at bibelstoffet er hentet fra 1. og 2. Mosebog, Samuelsbøgerne, samt en smule fra kongebøgerne og Esajasbogen.

I ældste fase, hvor eleverne kunne begynde at arbejde med mere krævende bibelske tekster, er kundskabsområdet helt udgået. Af undervisningsvejledningen (s. 18 – 19) fremgår det imidlertid, at man forestiller sig, at man her arbejder med mere sammenhængende kristendomsforståelser på baggrund af Bibelen. Dette hører under kundskabsområderne *Folkekirken* og *Andre kirker*. Hvordan dette arbejde kan gribes an, og hvordan Bibelen kan indgå i arbejdet, gives der ikke forslag til.

Kristendommen i historisk og nutidig sammenhæng

Det historiske stof er samlet i 2. fase (se bilag 7, s. 232). Oldkirken, reformationen, kristendommens komme til Danmark, samt kirkens historie i Danmark fra reformationen er de områder, der skal arbejdes med. I 3. fase kan der hentes lidt kirkehistorisk stof frem til at forstå folkekirkens baggrund.

Det historiske stof er således omhyggeligt begrænset. Det er udvalgt fra de helt centrale perioder til forståelse af kristendommen internationalt og i Danmark. Men inden for områderne er der givet helt frit spil til at vælge at behandle Pontoppidan, Grundtvig, Kierkegaard, eller hvem man nu måtte finde væsentlig i undervisningen. Vejledningen gennemgår kirkens historie i kort form og med fokus på de nævnte perioder. Det nævnes, at undervisningen kan fokusere på centrale personers liv.

Det nutidige stof er i yngste og mellemste fase helt centreret om fester og højtider. Her inddrages også fester og højtider, der står perifert i kristendommen, som sankthansfest og fødselsdag. Fester, højtider og ritualer fra andre religioner og livsopfattelser kan inddrages. I ældste fase behandles folkekirken og andre kirker som to selvstændige kundskabsområder. Ifølge undervisningsvejledningen er det især ønskeligt, at deres hovedtanker baseret på Bibelen kommer frem (Vejledningen s. 10 og 11).

Traditionelt kristendomsfagligt stof som kirkebygninger, kirkeinventar, kirkens ansatte, salmer og kirkelige organisationer er ikke medtaget i dette kundskabsområde. Noget af stoffet er imidlertid at finde under *Kunst og symboler*, mens andet helt er forsvundet ud af faget – eller kan inddrages under det brede begreb *Folkekirken* i 3. fase.

Ikke-kristne religioner og livsopfattelser

Ifølge loven skal dette stofområde indgå i faget på de ældste klassetrin. Under 1975-loven fastlagde en bekendtgørelse dette som 6.-9. kl. Man kunne dog inddrage stofområdet tidligere, hvis særlige forhold gjorde sig gældende. Da ikke andet er anført, må det samme formodes at gælde under 1993-loven.

I læseplanens faseinddeling betyder det da fra engang i anden halvdel af 2. fase.

Imidlertid bliver der ikke under 2. fase gjort opmærksom på, hvornår de relevante kundskabsområder hører til – og også i 1. fase er der inddraget kundskabsområder og emner fra dette område (se bilag 8, s. 233).

Kundskabsområdet *Fester og højtider* er et fællesområde for kristendommen og ikke-kristne religioner og andre livsanskuelser.

På yngste klassetrin inddrages gammelnordisk religion som selvstændigt kundskabsområde.

På mellemtrinnet hører kulturmødet til som eget kundskabsområde.

Først på de ældste klassetrin skal der arbejdes med religionerne som sådan. Her ses især på deres nutidige fremtræden og på deres tankegods. Emner, som er nævnt under *Livsfilosofi og etik*, samt under *Højtider og fester* nævnes igen her som mulige emner i en sammenlignende undervisning. Det styrker fornemmelsen af, at kundskabsområderne ikke er adskilte, men er tænkt i en tæt indbyrdes sammenhæng. I kundskabs-

området *Religion, kultur og samfund* ses der nærmere på religionernes betydning for samfundslivet. Her er kristendommen sandsynligvis regnet med til religionerne.

Læseplanen har således udsat en egentlig undervisning i andre religioner fra 6. kl. under 1976-planen til 7. eller 8. kl. (Dette gælder dog ikke gammelnordisk religion, der som nævnt er placeret allerede på 1.-2. klassetrin). I stedet har planen valgt at inddrage andre religioners fester, højtider og kulturelle udtryk som en mulighed helt fra 1. klasse og ellers fra 3. klasse. Og planen giver mulighed for at inddrage tankegods fra religionerne til belysning af livsfilosofiske og etiske emner og – som vi straks skal se – i undervisningen om kunst og symboler helt fra 1. klasse.

Areligiøse livsopfattelser er slet ikke nævnt i læseplanen, men kan inddrages i arbejdet med flere forskellige emner.

Kunst og symboler

Kundskabsområdet findes i alle tre faser, dog anderledes formuleret i ældste fase (se bilag 9, s. 234). Der nævnes kunstarter, som bør inddrages, men naturligvis ikke konkrete kunstværker. Salmer, sange og billedkunst går igen i alle tre faser. Selv om CKF nævner salmer under 3. kundskabsområde, har den vejledende læseplan valgt at placere dem her i det 5. kundskabsområde. Enkelte af kundskabsområdets emner er specifikt kristendomsfaglige – som fx salmer og kirken – mens andre kan tolkes såvel kristendomsfagligt som fællesreligiøst.

Blandt symbolerne er der enkelte klart kristelige (som korset), mange er fællesreligiøse (som vandet, lys og mørke) og enkelte hører til i en anden religiøs sammenhæng (hjulet). Flere af de centrale kristelige symboler som brød og vin er ikke nævnt.

I ældste fase inddrages nutidig ungdomskultur med dens religiøse udtryksformer.

Emnerne, der er nævnt i dette kundskabsområde, kunne lige så godt være nævnt under 2., 3. og 4. kundskabsområde. Når de samles her, giver det vægt til den æstetiske arbejdsform i undervisningen.

Konklusion

Læseplanen har i forhold til tidligere kristendomsundervisning sat fokus på menneskets grundlæggende og etiske spørgsmål. Disse fremtræder dog ikke som egentligt fagligt stof, men har i stedet karakter af forslag til tværfaglige emner – og af en metodisk tilgang til det egentlige kristendomsfaglige stof og religionsstof fra de øvrige kundskabsområder. Tilsvarende har læseplanen valgt at prioritere en æstetisk arbejdsform ved at samle kunst og symboler til et område for sig. Læseplanen er således ikke tydelig i sin forståelse af forholdet mellem fagligt stof og metoder. Til gengæld er der med denne læseplan ikke mulighed for at lade det faglige stof blive et mål i sig selv, eller at lade faget stå isoleret i forhold til skolens helhed. Faget skal i berøring med elevernes verden og med problemstillinger, som de andre fag også berører. Det er heller ikke muligt at drive en udelukkende boglig og intellektuel kristendomsundervisning. Det æstetiske aspekt i faget skal inddrages. Faget er beskrevet, så dets relevans i folkeskolens sammenhæng bliver tydelig.

Indholdsmæssigt er en del muligt bibelstof og stof fra kristendommen i historisk og nutidig sammenhæng udeladt til fordel for mere stof fra andre religioner og livsopfattelser. Dette religionsfaglige stof findes dels i egne kundskabsområder og emner og dels integreret med det kristendomsfaglige stof i fælles kundskabsområder og emner.

Læseplanen har dermed fortsat linjen fra fagformål og CKF og givet de fremmede religioner og andre livsanskuelser en tidligere, større og mere integreret plads i faget, end der er basis for i skoleloven.

Reaktioner på læseplanen

I sidste kapitel fortalte vi om den uro om formål og CKF for faget, som opstod umiddelbart inden den vejledende læseplan blev offentliggjort i maj 1995. Efter offentliggørelsen blev der ro om faget – ikke fordi Venstre var tilfreds med læseplanen, men fordi partiet måtte erkende, at det ikke havde mulighed for at ændre på sagen. Venstre bebudede dog et arbejde med en alternativ plan.

SAMLET KARAKTERISTIK AF FAGETS RAMMER

Faget kristendomskundskab optræder i 1993-loven på afgørende punkter som samme fag som i 1975-loven: Faget er placeret i en sekulær og pluralistisk skole, hvor det er defineret som et kristendomsfag med folkekirkens evangelisk-lutherske kristendom som sit centrale kundskabsområde. Faget optræder på samtlige klassetrin bortset fra i 7. eller 8. klasse. Det er muligt at blive fritaget fra skolens undervisning i faget.

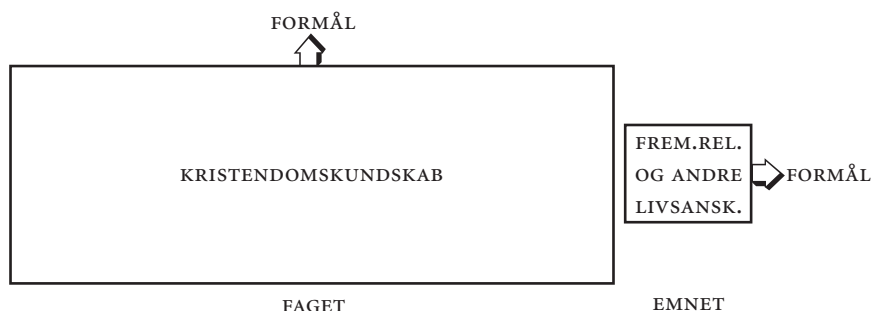
De to ændringer for faget med 1993-loven er:

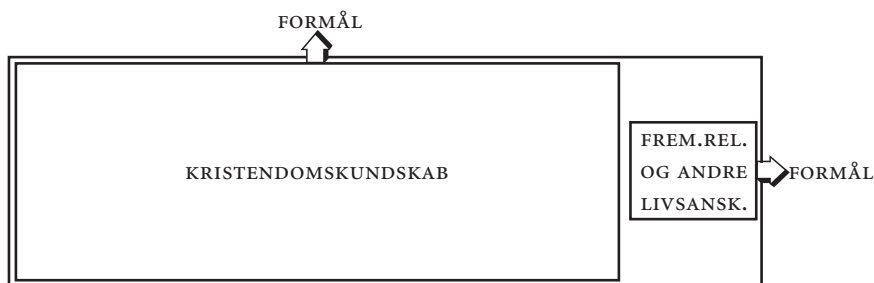
1) Skolen lægger nu tydeligt vægt på den kulturelle dimension. Lovens bemærkninger nævner i den forbindelse eksplicit kristendommen som væsentlig for dansk kultur. Faget kristendomskundskab må derfor siges at være blevet tydeligt begrundet i 1993-lovens formål.

2) Undervisningen i andre religioner og livsopfattelser *skal* nu indgå i faget, hvor den før *kunne* indgå i faget.

Den sidste ændring er den, der har sat sine tydeligste spor på fagformålet, CKF og den vejledende læseplan. Der er derfor grund til at samle karakteristikken om netop dette punkt.

Med en forenklet illustration kan vi vise 1975-lovens bestemmelser og de fastlagte fagformål for undervisningen i kristendomskundskab og undervisningen i andre religioner og livsanskuelser på denne måde:



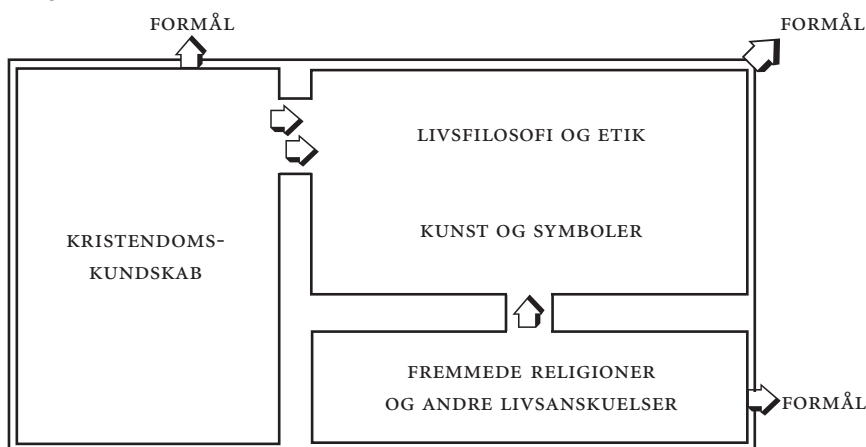


Hvis emnet blev varetaget i kristendomsfaget.

Faget og emnet havde hvert sit formål, og formålet med undervisningen i religionsemnet var langt mindre ambitiøst end formålet med undervisningen i kristendomsfaget.

Ifølge 1993-loven skal undervisningen i andre religioner og livsopfattelser nu altid varetages af kristendomsfaget. Bemærkningerne forsikrer imidlertid, at ændringen reelt vil være af ringe betydning, for sådan var praksis allerede de fleste steder. Loven lægger dermed op til, at faget skal se ud, som det gjorde under den gamle lov, hvis emnet „fremmede religioner og andre livsanskuelser“ blev varetaget i kristendomsfaget – altså som i illustrationen øverst på denne side.

Imidlertid er der i fagformål og i centrale kundskabs- og færdighedssområder sket en større integrering af andre religioner og livsopfattelser i faget. Det kan lidt forenklet illustreres således:



Kristendomskundskab og fremmede religioner og andre livsanskuelser leverer nu stof til nogle fælles kundskabsområder. Og undervisningen om kristendommen og undervisningen om andre religioner og livsopfattelser tjener nu delvist samme formål.

Vi vil slutte denne hoveddel af bogen med et citat.

Professor K.E. Bugge fratrådte sit professorat i kristendomsfaget ved Danmarks Lærerhøjskole i oktober 1998. I den anledning blev han interviewet til bladet Religionslæreren (nr. 6 1998) og fik bl.a. spørgsmålet:

„Set fra en pædagogisk synsvinkel var 1975-loven, hvor det forkyndende blev udskilt fra skolens kristendomsundervisning, vel den, der betød den største forandring i faget?“

Hertil svarede professor K.E. Bugge:

„DEN TANKEGANG KAN JEG GODT FØLGE, ISÆR HVIS MAN MED ‘DET FORKYNDENDE’ TÆNKER PÅ DEN KRISTNE KIRKES FORKYNDELSE.

DET ER IMIDLERTID MIT INDTRYK, AT MED 1993-LOVEN – OG DE EFTERFØLGENDE VEJLEDNINGER OG BESTEMMELSER – HAR FAGET IGEN FÅET ET FORKYNDENDE FORTEGN, IDET DETS FORMÅL NU ER, AT ELEVERNE SKAL TILEGNE SIG EN HUMAN, ALMENRELIGIØS LIVSFORSTÅELSE. DET ER BARE EN ANDEN SLAGS FORKYNDELSE!“

DEL III

*FAGDIDAKTISKE
DRØFTELSER*



INDLEDNING

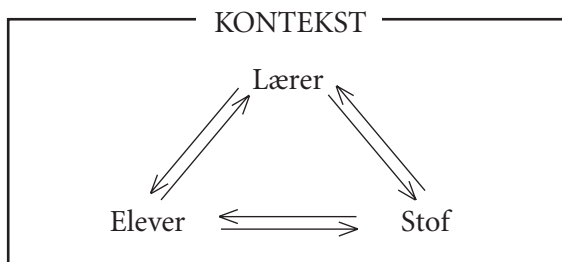
I DEL III drøftes centrale spørgsmål vedrørende kristendomsfaget. To grundlæggende forudsætninger ligger til grund for drøftelserne:

1) At den danske skole er en sekulær og pluralistisk skole, hvor faget står i en spændingsfuld situation. På den ene side er det kristendomsfaglige stof ikke i folkeskolen pga. dets tale om Gud og dets hævde af sandheden, men pga. kristendommens almindelige potentiale. Og på den anden side er det legalt, at faget netop ind i skolens sekulære og pluralistiske helhed lader det kristendomsfaglige stof være en udfordring med sin tale om Gud og sandheden. Denne forudsætning er hentet fra analysen om kristendomsfaget i relation til skolens formålsparagraf (se kapitel 5, s. 77-79).

2) At kristendomsfagets centrale kundskabsområde er den danske folkekirkes evangelisk-lutherske kristendom. De andre religioner og livsanskuelser har fået plads i faget på de ældste klassetrin som et emne, der skal have timer fra kristendomsfaget. Denne forudsætning er hentet fra analysen af folkeskolelovens § 6, stk. 1 (se kapitel 5, s. 80-82).

Drøftelserne forudsætter og accepterer således de præmisser, som 1993-folkeskoleloven har sat for faget. Derimod er fagets formål, CKF og vejledende læseplan ikke forudsat. Her forholder drøftelserne sig frit og ofte kritisk, hvor det skønnes, at intentionerne i skoleloven kunne opfyldes bedre ad anden vej. Skoleloven er da også overordnet fagformål og CKF, og undervisningsministeriet har mulighed for inden for samme skolelov at udforme nye bestemmelser for faget. Dette skete fx i 1989, hvor 1975-loven stadig var gældende.

Kapitlerne i denne hoveddel af bogen er struktureret ud fra den didaktiske trekant som en grundmodel for fagdidaktisk tænkning:



Undervisning foregår altid i en kontekst. Konteksten er her den danske folkeskole, som – i relation til det danske samfund som den større kontekst – søger at give eleverne den bedst mulige skolegang.

I relation til konteksten stiller vi spørgsmålet: Hvad er begrundelserne for et kristendomsfag i den danske folkeskole? Det handler *kapitel 8* om. Begrundelserne angiver samtidig de overordnede mål for faget.

Kristendomsfaget indeholder både kristendomsfagligt stof, stof fra religionerne og stof fra andre livsanskuelser. Derfor skelnes der i *kapitel 8* mellem begrundelser for disse tre områder. Imidlertid er der behov for at overveje forholdet mellem de to væsentligste områder i faget, nemlig undervisningen om kristendommen og undervisningen om de andre religioner. Er det aspekter af samme sag, eller bør det forstås som adskilte områder? Dette behandles i *kapitel 9*.

Fremstillingen går herefter videre til venstre side i den didaktiske trekant og stiller spørgsmålet om elevernes forudsætninger i relation til kristendomsfaget. Undervisningens hensigt er, at det faglige stof og eleverne skal mødes. Men hvem er eleverne, og hvad er deres forudsætninger i forhold til fagets stof? *Kapitel 10* handler om dette og kommer i den forbindelse ind på spørgsmålene om differentiering i kristendomsfaget og undervisningens udgangspunkt i eleverne eller i stoffet.

Kapitel 11 ser på højre side i den didaktiske trekant: det faglige indhold. Hvad er det for et stof, der skal møde eleverne?

I gennemgangen af stoffet bliver det tydeligt, at kristendommen handler om forståelsen af livet i sin helhed. Derfor er det væsentligt at afklare forholdet til skolens andre fag, som jo også handler om livet. Det har betydning for forståelsen af fagets muligheder i det arbejde med tværgående emner og problemstillinger, som 1993-skoleloven kræver. Hvad er fagets muligheder og begrænsninger i forhold til tværfagligheden – både når det gælder det kristendomsfaglige stof og stof fra andre religioner og livsopfattelser? Det handler *kapitel 12* om.

I mødet mellem stof og elev i folkeskolesammenhæng bliver et aspekt ved kristendommen særlig aktuelt. Det drejer sig om stoffets påvirkning, dets iboende eksistentielle udfordring. Stoffet udfordrer med sin påstand om Guds eksistens og sin hævde af sandheden. Dermed er faget en udfordring i den sekulære og pluralistiske folkeskole. Hvilke krav stiller dette til læreren, som skal etablere mødet mellem stof og elev? *Kapitel 13* behandler dette emne og kommer også kort ind på udfordringerne fra andre religioner og livsopfattelser.

Netop fagets muligheder for at påvirke har været baggrunden for fritagelsesparagraffen. Denne synes dog ikke hensigtsmæssig ud fra fagets velbegrundede plads i skolens helhed. *Kapitel 14* ser derfor på fritagelsesparagraffen og begrundelserne for og imod denne.

Kapitel 15 går dybere ind i spørgsmålet om fagets mål i en folkeskolesammenhæng. Hvad er hensigten med at lade fagets stof og eleverne mødes i en folkeskolesammenhæng?

I *kapitel 16* behandles fagets metoder. Her skelnes mellem de didaktiske arbejdsformer og øvrige arbejdsmetoder i faget.

En særlig arbejdsform tages ud til særskilt behandling, nemlig skole/kirke-samarbejdet. Dette drøftes i *kapitel 17*.

Kapitel 18 afrunder drøftelserne om faget ved at udskille fire forskellige fagsyn, som synes at udgøre grundlæggende forskellige positioner i den faglige debat, og som derfor spiller ind i tænkningen om samtlige didaktiske spørgsmål.

De didaktiske spørgsmål griber ind i hinanden og udgør en helhed. Strengt taget kan ingen af dem færdigbehandles, før de alle er drøftet. Spørgsmålene er her søgt spaltet ud i delelementer og behandlet i en fremadskridende drøftelse. Det giver nogle overlapninger mellem kapitlerne, hvilket dog er søgt begrænset gennem henvisninger kapitlerne imellem. Samtidig har det været et mål at udforme kapitlerne, så de kan læses enkeltvis. Det har fordret visse gentagelser. Flere delelementer kunne være taget ud til selvstændig behandling i egne kapitler. Det gælder fx kvalitetsbegrebet i kristendomsfaget, evaluering, fortællingen og den æstetiske dimension. Forfatteren har måttet træffe nogle valg!

Drøftelserne inddrager jævnligt to dokumenter fra undervisningsministeriet, som indeholder den vejledning, de overvejelser og de anbefalinger vedrørende faget, der gives fra centralt hold. Det drejer sig om:

- 1) Kristendomskundskab. Faghæfte 3.
Undervisningsministeriet 1995 (Undervisningsvejledningen)
- 2) Kristendomskundskab/Religion.
Kvalitet i uddannelse og undervisning.
Undervisningsministeriet 1994 (KUP-rapporten)

Kapitel 8

BEGRUNDELSER FOR FAGET

Dette kapitel handler om fagets begrundelser. Hvilke rimelige grunde findes der til, at en sekulær og pluralistisk folkeskole bør undervise om kristendommen og om andre religioner og livssyn? (For en drøftelse af skolen som sekulær og pluralistisk: se s. 77-79).

Begrundelser hører nøje sammen med de overordnede formål for faget: Hvad er det, man vil opnå ved at have faget i skolen?

Begrundelserne får også indflydelse på valg af indhold i faget og på den metodiske tilrettelæggelse af undervisningen. Det faglige stof findes i skolen af bestemte grunde og med en bestemt hensigt, og det må præge faget generelt.

Begrundelser for et fag kan findes enten i *elevernes behov* eller i *de ydre omgivelser*. Selv om fokus således kan vælges forskelligt, er der ikke nødvendigvis en modsætning mellem disse to perspektiver. Elevernes behov hører sammen med det liv, de skal leve og forme i en bestemt historisk, kulturel og samfundsmæssig sammenhæng. Hvordan vi vurderer elevernes behov og de ydre omgivelser, hører imidlertid nøje sammen med hele vores livsopfattelse med menneskesyn, samfundssyn, værdisyn og religiøst ståsted og dermed hele vort dannelsessyn.

Faget kristendomskundskab består af tre faglige områder: kristendommen, andre religioner og andre livsanskuelser. Disse tre områder har indtil 1993-loven kunnet varetages i tre forskellige fag. Det er ikke nødvendigvis de samme begrundelser, som gør sig gældende for hvert af de tre områders tilstedeværelse i folkeskolen. Vi vil derfor se på dem hver for sig.

Vi begynder med at se på begrundelserne for en undervisning om kristendommen i folkeskolen.

Begrundelser for kristendomsundervisning

Den samfundsmæssige begrundelse

Kristendommen er en del af vores ydre samfund. Der findes kirkebygninger, kirkesamfund, kirkelige organisationer, 7-dages uge med en vis markering af søndagen, jul, påske, pinse, dåb, konfirmation, begravelse, flaget mv. En hel række elementer i vores ydre omverden og i den måde, vi strukturerer vores livsrytme på, er tæt forbundne med kristendommen. Alt dette bør eleverne have kendskab til på samme måde, som de bør have kendskab til arbejdsmarkedets opbygning og det politiske system. Kort sagt: Eleverne skal kunne begå sig i dette samfund, og derfor må de kende det.

Den samfundsmæssige begrundelse synes evident. Dog er det et spørgsmål, om kristendommen virkelig fylder så meget i vort samfund, at den bør tildeles et selvstændigt fag. Kunne den ikke indgå i samfundsfag og de øvrige orienteringsfag? Den samfundsmæssige begrundelse kan næppe stå alene som begrundelse for et helt fag. Samtidig måtte en samfundsmæssig indfaldsvinkel til stoffet være opmærksom på, om stoffets eksistentielle dimensioner kunne komme til sin ret i en primært samfundsmæssigt orienterende forståelse af faget.

Den samfundsmæssige begrundelse har aldrig fyldt meget i tænkningen om kristendomsfaget i Danmark. I Sverige derimod var den helt central i 1950'erne og 1960'erne og betød, at faget blev defineret som religionskundskab. Dette blev opgivet netop pga. fagets manglende appel til eleverne og blev derfor erstattet af en „livsfråga“-undervisning, hvor stoffets eksistentielle relevans skulle komme til sin ret.

Den kulturelle begrundelse

Den kulturelle begrundelse udvider perspektivet fra den konkrete synlige kristendom i vores samfund til kristendommens historiske og aktuelle betydning på flere niveauer i samfundet. Kristendommen har øvet stor indflydelse på dansk kultur gennem tusind år og præger grundlæggende vores kulturskatte, vores sprog, virkelighedsopfattelse og etik. Derfor er det nødvendigt, at vi kender kristendommen – og derfor må eleverne undervises om kristendom. Sådan lyder den kulturelle begrundelse.

Vi kan først og fremmest tænke på de bibelske fortællinger. Ligesom H.C. Andersens eventyr hører til de fortællinger, som „vi“ kender som

danske, sådan er det i endnu højere grad med de bibelske fortællinger. Adam og Eva, Kain og Abel, Noas ark, Samson, David og Goliath, Jesu fødsel, den barmhjertige samaritaner, Bjergprædikenen, Jesu død og opstandelse osv. Alle disse bibelske fortællinger er fælleseje i dansk kultur. Vore børn må lære dem at kende i skolen.

Fortællingerne har inspireret en lang række kunstnere til at skabe kunstværker, hvor de udtrykker og fortolker det bibelske forlæg. Det kan være i malerier, skulpturer, musikværker, salmer, digte, romaner ... Uden kendskab til kristendommen ville hele denne kulturarv være lukket land for os, ligesom vi ikke ville forstå de mange hentydninger til Bibelen i den ikke-kirkelige kunst.

På et dybere niveau har kristendommen – både i form af de bibelske fortællinger og i form af gudstjenesten, tros læren, kirkebygningerne mv. – formet vores kultur gennem en grundlæggende prægning af vores sprog, livsopfattelse og etik. Der findes næppe et menneske opvokset i Danmark, som ikke er dybt præget af elementer fra kristendommen, uanset hvordan vedkommende forholder sig til den kristne tro.

Vi kan tænke på forståelsen af verden som en arena for menneskers livsudfoldelse i arbejde og nydelse – i ansvarlighed over for naturen. Vi kan tænke på begreber som skyld, tilgivelse, håb og frihed. Vi kan tænke på forståelsen af vores ansvar for hinanden og omsorgen for medmennesket i nød, som kalder på såvel personligt, som socialt og politisk engagement. Og vi kan tænke på respekten for livet uanset menneskets funktionsniveau.

I drøftelsen af kristendommens kulturelle betydning på dette niveau er det ikke enkelt at udskille, hvor mange procent vi har i arv fra kristendommen, og hvor mange procent vi har i arv fra humanismen. Arven fra kristendommen og arven fra humanismen er vævet tæt sammen i europæisk kultur. Yderligere kompliceres billedet af, at kristendommen har antaget mange forskellige former (også ukristelige!) op gennem historien. Det er tilsvarende vanskeligt at gennemskue, hvor mange af de etiske værdier der er almenmenneskelige på tværs af religionerne. På trods af disse vanskeligheder er det uomtvisteligt, at kristendommen faktisk har sat dybe spor i vores kulturs livsopfattelse og etik. Og at mange mennesker ønsker at bevare disse kulturelle værdier uden at antage kristendommen som tro. For at formidle disse værdier ønsker man at undervise om kristendommen.

En sådan overvejelse har dermed allerede lagt en vurdering ned over kristendommen som kulturarv: Det er en *værdifuld* arv, som vi ønsker at give eleverne med som en del af deres udgangspunkt, hvorfra de kan fortsætte udviklingen af deres eget og samfundets liv. Blev kristendommen vurderet som en primær negativ impuls til elevernes videre liv, ville det kulturelle argument stå svagere. Dog er det muligt at argumentere for, at et menneske står bedre rustet til at vælge, på hvilken måde det vil forme fremtiden for sig selv og samfundet, hvis det er fortrolig med sin kulturelle baggrund. Det historieløse menneske står svagt.

Den kulturelle begrundelse bygger således på flere elementer: en opfattelse af kristendommens store betydning for dansk kultur, en positiv anerkendelse af kristendommens bidrag til dansk kultur og en forståelse af, at menneskets dannelse er afhængig af fortrolighed med kulturarven.

Den kulturelle begrundelse for faget giver primært faget identitet som kulturfag. Faget må da være opmærksom på, at det faglige stof i sig selv rummer en kulturkritisk dimension, som bør komme til udtryk i undervisningen. For det første rummer kristendommen en række normer, der aldrig fuldt ud har været integreret i nogen kultur. Og for det andet vurderes mennesker i kristendommen efter en markant anderledes skala end i nogen kultur: Alle stilles under Guds radikale dom, og alle tilbydes kvit og frit et nyt liv under kærlighedens og tilgivelsens fortegn.

Også ud fra en kulturel begrundelse for faget må det overvejes, om stoffet ikke blot ville kunne varetages i andre fag, fx i dansk, musik og billedkunst. Samtlige fag i skolen bør vel – som skolens formålsparagraf siger det – medvirke til at gøre eleverne fortrolige med dansk kultur? Svaret på dette kan være, at kristendommen er så grundlæggende i vores kultur, at et selvstændigt fag er at foretrække. Dette fag vil samtidig være en værdifuld samarbejdspartner for de andre fag i tværfaglige forløb, hvor den kulturelle dimension vægtes.

Folkeskolens formålsparagraf med bemærkninger vægter skolens kulturelle dimension og nævner eksplicit kristendommen i den sammenhæng. Det betyder, at faget har fået en klar kulturel begrundelse i den nuværende skolelov. Imidlertid gør undervisningsministeriets vejledning til faget kun lidt ud af dette forhold.

Under den kulturelle begrundelse må også nævnes, at folkeskolens formål kræver, at skolen bidrager til elevernes forståelse for andre kulturer. I bemærkningerne til loven udfoldes dette bl.a. som andre europæi-

ske landes kultur. Disse er præget af forskellige kristne konfessioner, som naturligt hører hjemme som en del af kristendomsundervisningen.

Den eksistentielle begrundelse

Nu er fokus rettet mod eleverne og ikke mod den verden, som omgiver eleverne. Eleverne har i deres udvikling brug for at danne holdninger. Gennem mødet med værdier og normer kan de rustes til personlig stillingtagen. Eleverne har brug for at forstå livet og kunne begå sig i forhold til sine medmennesker og naturen. Dette fører videre til forståelsen af sig selv og sine muligheder, ja, til selve identitetsdannelsen.

Kristendommen rummer værdier, normer, livssyn og menneskeopfattelse. Derfor kan en undervisning om kristendom begrundes i, at den skal give eleverne hjælp i deres holdningsdannelse og identitetsdannelse.

Der er imidlertid andre veldefinerede livssyn, som vil kunne gøre det samme for eleverne. Hvis man ud fra det eksistentielle hensyn skal begrundes faget som et egentligt kristendomsfag, bliver man nødt til at supplere med andre begrundelser, fx den kulturelle. Herved bliver det tydeligt, at netop kristendomsundervisning vil være særligt egnet til at hjælpe eleverne på vej i deres holdnings- og identitetsdannelse: Kristendommen udgør på en særlig måde en grundlæggende nøgle til forståelse af vores kultur med dens værdier, normer, livssyn og menneskeopfattelse – og der er væsentlige og positive værdier at hente her. Kun med afsæt i kulturen kan eleverne opnå en sammenhængende identitet med holdninger til livet – med en bekræftelse af dele af kulturarven og afvisning af andre. Holdninger og identitet kan ikke skabes i et kulturelt tomrum.

Dersom den eksistentielle begrundelse løsrives fra den kulturelle begrundelse, kan det slå tilbage på den grundlæggende forståelse af fagets indhold. Kristendommen er da kun interessant pga. sine bidrag til elevernes holdnings- og identitetsdannelse – og meget andet stof fra vores kultur og andre kulturer vil da også kunne være interessant i den sammenhæng. Kristendomsfaget vil dermed kunne omdannes til et generelt etik- og livssynsfag, der henter stof fra forskellige kilder. Da kan det imidlertid være svært at argumentere for, at faget skal være et selvstændigt fag. Flere andre fag – og da i særlig grad dansk – arbejder med spørgsmålene om etik og livssyn.

Om den holdnings- og identitetsdannende begrundelse fører faget i den ene eller den anden retning har bl.a. med *menneskesynet* og *dan-*

nelsessynet at gøre. Hvordan danner et menneske sine normer og finder sin identitet? En postmoderne opfattelse vil hævde, at intet menneske kan fortælle et andet, hvad der er gyldigt og værdifuldt. Eleverne må som alle andre danne deres egne meninger og opfattelser i mødet med de mange forskellige syn, som findes. Andre vil hævde, at holdninger og værdier i første omgang er noget, der lægges ned i barnet gennem de erfaringer, barnet gør sig i samværet med andre mennesker og gennem de fortællinger, forklaringer og påbud, som barnet hører. Holdninger og identitet er i første omgang noget, der gives et menneske, og først fra ungdomsårene bliver det i væsentlig grad noget, som aktivt bearbejdes i tilegnelse eller forkastelse. Som følge af det første syn vil det være væsentligt at lade eleverne møde mange forskellige syn på livet. Som følge af det andet syn vil det være væsentligt, at voksne udvælger stof, som er bærer af de værdier og opfattelser, vi finder gode og rigtige.

Den eksistentielle begrundelse har et tungtvejende argument i folkeskolens formålsparagraf: „at eleverne opnår ... baggrund for at tage stilling og handle“ (stk. 2). „Skolen forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter ...“ (stk. 3). Folkeskolen har et klart eksistentielt sigte. Og dette er i formålsparagraffen knyttet sammen med en kulturel forankring af skolen.

Både KUP-rapporten og undervisningsvejledningen vægter fagets muligheder som dannelsesfag (fx KUP-rapporten s. 9 og 29 og Vejledningen s. 16), og der er en klar hævde af, at kristendommen skal fylde mest i faget. Begrundelsen for dette er kulturel. Imidlertid bliver der netop i de afsnit, som drøfter holdningsdannelse, lagt vægt på den åbne debat og bidrag fra andre livssyn og religioner (KUP-rapporten s. 25-27 og læseplanens udtryk under Livsfilosofi og etik: „Eksempler hentes fra religionernes verden ...“).

Den almenreligiøse begrundelse

Et almenreligiøst livssyn vil hævde, at livet består af mange facetter, hvoraf den religiøse/åndelige dimension er helt grundlæggende: det, der er større end mennesket, det hellige, det underfulde, det grænsesprængende. Skal skolen ruste eleverne til livet i sin helhed, må den inddrage den religiøse/åndelige dimension. Gør den ikke det, sker der en forarmelse af skolen. Det liv, eleverne møder her, bliver reduceret i forhold til

det virkelige liv, og eleverne får dermed et skævt og fattigt billede af verden.

Når kristendomsfaget skal findes i skolen, er det for at give plads for en religiøs tilværelsestydning i skolen. Eleverne skal gennem kristendomsfaget møde den konkrete historiske udformning af tilværelsens religiøse/åndelige dimension, som har kendetegnet dansk kultur – men de kan principielt lige så godt få kendskab til religiøsitet gennem arbejdet med andre religioner. Hvordan vægtningen mellem undervisningen om kristendommen og undervisningen om andre religioner vil blive, vil i høj grad afhænge af en vurdering af forholdet mellem kristendommens enestående position i dansk historie og kultur på den ene side og vort nuværende samfunds mere pluralistiske situation på den anden side.

Det er svært at argumentere for, at det almenreligiøse livssyn er i overensstemmelse med virkeligheden. Nok kan man henvise til, at religion *de facto* findes og har eksisteret i de fleste kendte kulturer gennem historien. Men derfra kan man ikke slutte, at religion refererer til en objektivt eksisterende virkelighed. Imidlertid er det lige så svært at argumentere for det modsatte: at det religiøse *ikke* hører med til verden. Hvorfor skal en offentlig skole i et pluralistisk samfund gennem en areligiøs praksis indirekte hævde et areligiøst livssyn?

Den almenreligiøse begrundelse er dog også problematisk, fordi det, vi kan iagttage, *ikke* er en fælles religiøs/åndelig dimension, men en række faktisk forekommende religioner og tilværelsestydninger. Den almenreligiøse begrundelse antager, at en religiøs/åndelig dimension udgør en fællesnævner for al faktisk forekommende religion. En sådan „samlende“ religionsforståelse strider imod flere af religionernes selvforståelse. De opfatter sig hver især som sandheden, og andre religioner som forvanskninger af sandheden eller direkte som usandhed. Et almenreligiøst livssyn vil derfor *ikke* være et samlende livssyn i forhold til religionerne, men vil i stedet være en ny selvstændig religionsforståelse, som matcher nogle religioner og livstydninger bedre end andre.

Folkeskolen har imidlertid ikke antaget et almenreligiøst livssyn som sit værdigrundlag (se s. 77-79), og derfor kan en almenreligiøs begrundelse for faget ikke bruges i folkeskolen.

En kristelig begrundelse

En kristelig begrundelse for faget vil hævde kristendommens sandhed. Fordi kristendommen indeholder sandheden om livet, må eleverne lære kristendommen at kende.

Denne begrundelse har historisk været knyttet til forståelsen af faget som dåbsoplæring. Eleverne er for de flestes vedkommende døbte og medlemmer af folkekirken. Kristendommen er ikke for dem noget fremmed, men en verden som de hører til i. Når skolen derfor underviser om kristendommen, må den gøre det, så de mange døbte kan få kendskab til den kristne tro og identificere sig med den. Kort sagt: Eleverne skal lære kristendommen at kende, fordi de gennem dåben hører til den kristne kirke.

Den kristelige begrundelse har ikke været aktuel i Danmark siden skolens sekularisering i 1975. Skolen vil ikke længere hævde kristendommen som sandheden eller påtage sig kirkens dåbsundervisning. Hvad kirken måtte ønske for de børn, den har døbt, må den selv tage hånd om og skabe sine egne rammer for.

Alligevel må skolen tænke ud fra elevernes og samfundets forudsætninger. Én af forudsætningerne er da, at de fleste elever er døbt i folkekirken og som sådan er blevet en del af kirken. Det drejer sig om ca. 80% på landsplan, men med variationer fra skole til skole. Der er skoler, hvor stort set alle elever er døbte, og der er skoler, hvor de døbte er i mindretal. Størsteparten af forældrene har valgt at lade børnene døbe og har dermed forpligtet sig til at opdrage børnene i den kristne tro. Da folkeskolen bl.a. er at forstå som en hjælp til forældrene i deres opdragelse og undervisning af børnene, ville folkeskolen principielt set kunne begrunde en kristendomsundervisning, der blev forstået som en hjælp til folkekirkeforældrenes dåbsoplæring. Dette er da ikke forstået som en funktion af kirken, men som en funktion af forældrenes opdragermandat. Den norske offentlige skole har i mange år brugt en sådan distinktion. Problemet med denne argumentation er, at sekulariseringen nok i praksis er nået videre, end kirkens dåbsprocent lader ane. Men kan man tillade sig at tro, at en del af de forældre, der lader deres børn døbe, ikke mener, hvad de faktisk siger og gør i den forbindelse?

Folketinget har imidlertid klart valgt et kristendomsfag, som ikke er kristeligt begrundet.

Begrundelser for undervisning om andre religioner

Begrundelser for undervisning om andre religioner kan tage sit udgangspunkt tre forskellige steder: Begrundelser med tanke på elever med dansk/vestlig kulturbaggrund, begrundelser med tanke på elever med en anden kulturbaggrund og begrundelser, som ser de to elevgrupper under ét.

Begrundelser med tanke på elever med dansk kulturbaggrund

Danmark er ikke længere et homogent samfund, men består af mennesker med forskellige religioner og livssyn. For at forstå vores medmennesker, kunne indgå i en dialog med dem og fungere positivt sammen i et demokratisk samfund, må vi lære vore medborgeres religion eller livssyn at kende.

Manglende kendskab fører til frygt, der igen fører til fremmedhad med alle de samfundsnedbrydende konsekvenser, dette kan få. Derfor må vi for vor egen og for samfundets skyld lære de fremmede religioner at kende. Det kan vi kalde *den samfundsmæssige begrundelse*.

Verden er blevet en global landsby. Vi rejser over hele verden, vi handler med hele verden og står i et kunstnerisk og videnskabeligt udvekslingsforhold med hele verden. Gennem fjernsyn og internet står dørene til alverdens lande åbne for alle. For at fremme udbyttet af internationaliseringen – og mindske misforståelserne – er det nødvendigt med kendskab til verdens religioner og ideologier, som på så afgørende vis præger landene og deres kulturer. Det kan vi kalde *den internationale begrundelse*.

Folkeskolens formålsparagraf med bemærkninger fremhæver forståelsen for andre kulturer, herunder indvandrerkulturernes. Det giver således vægt til disse begrundelser for undervisning om andre religioner.

Begrundelser med tanke på elever med anden religiøs og kulturel baggrund

Børn med anden religiøs baggrund er elever i den danske folkeskole. I 1996/97 var således ca. 8% af eleverne i folkeskolen tosprogede, heraf en væsentlig del med muslimsk baggrund. De har krav på, at deres baggrund tages alvorligt og indgår i undervisningen. Den danske folkeskole må ikke lade majoritetskulturen presse minoriteterne, men må tværtimod også styrke identitetsdannelsen hos minoriteterne ved at give plads for undervisning om deres religioner i skolen. Det er nødvendigt for en

sund integration af de nye danskere. Der må finde en undervisning sted i de pågældende religioner, så de bliver synlige i skolen. Begrundelsen er da *minoriteternes identitetsdannelse*.

Når skolen drøfter livssynsspørgsmål og etiske spørgsmål, kan disse elever have brug for at kunne bidrage med synspunkter fra deres egen kulturelle og religiøse sammenhæng – og de kan føle behov for, at stof fra deres sammenhænge bliver inddraget i undervisningen.

Hvor den første del af begrundelsen handlede om en selvstændig undervisning i en anden religion, handler den anden del af begrundelsen om, at elever med en anden religiøs og kulturel baggrund kan have brug for, at stof fra deres sammenhænge integreres i undervisningsforløb om mange forskellige emner.

Begrundelser med tanke på hele elevgruppen

Det danske samfund og verdenssamfundet prægtes i stadig større grad af kulturmøde-problematikken, herunder religionsmødet. Det er derfor nødvendigt, at skolen lærer eleverne at fungere i et flerkulturelt samfund. Gennem undervisningen i en religion, som nogle fra klassen tilhører, mens andre ikke gør det, må eleverne lære at tale sammen om emner, som de grundlæggende er uenige om – og som samtidig har eksistentiel betydning for nogle af dem. På den måde kan der opøves en flerkulturel kompetence med elementer af åbenhed og åndsfrihed kombineret med muligheden for en klar forankring i eget ståsted. *Træning i religions- og kulturmødet* bliver begrundelsen for undervisningen i de fremmede religioner.

Ud fra en postmoderne livsopfattelse er det nødvendigt for elevernes frie holdningsdannelse, at de møder forskellige livsopfattelser og værdier. Undervisningen i fremmede religioner er således med til at give alle elever baggrund for selvstændig stillingtagen til de store livsspørgsmål. Begrundelsen er da *elevernes holdningsdannelse*.

Ud fra et almenreligiøst livssyn har den religiøse/åndelige dimension fået forskellige historiske former i forskellige kulturer. Ingen kan således siges at have monopol på sandheden, men tilsammen åbner de for en fylde og en rigdom i den religiøse/åndelige dimension. Når eleverne derfor skal stifte bekendtskab med tilværelsens religiøse/åndelige dimension, er det en rigdom at få adgang til stof fra forskellige religioner. Dette er således en *almenreligiøs begrundelse*.

Karakteren af undervisningen om andre religioner

De forskellige begrundelser har forskellige implikationer i undervisningen. Der kan ikke være tvivl om berettigelsen af en særskilt undervisning i hver af de større religioner, som har betydning for det danske samfund og verdenssamfundet. De samfundsmæssige og internationale begrundelser sammen med begrundelsen om at give flerkulturel kompetence synes oplagte – ikke mindst i lyset af folkeskolelovens formålsparagraf.

Vanskeligere er det at forholde sig til spørgsmålet om holdnings- og identitetsdannelse hos de elever, som tilhører andre religioner. I hvor høj grad er det muligt for en lærer at præsentere en fremmed religion, så elever fra denne kan identificere sig med religionen? Og er det i alle tilfælde ønskeligt – specielt med tanke på de andre elever i klassen? Eller ønsker en dansk folkeskole at prioritere nogle værdier i dansk kultur på en måde, som giver et kritisk perspektiv på forskellige elementer i andre religioner? Har vi fået disse værdier grundigt nok defineret i skoleloven? Disse spørgsmål behandles i kapitel 10 og 13.

Yderligere vanskeligt bliver det med de begrundelser, som kræver en integrering af elementer fra kristendommen med elementer fra andre religioner i undervisningen. Nogle af disse argumenter forudsætter et bestemt menneske- eller livssyn (det postmoderne eller det almenreligiøse), som skolen ikke umiddelbart kan siges at forfægte. Skolens kulturelle dimension synes at give skolen en vis værdiforankring i forhold til postmodernismen, og det almenreligiøse livssyn har ingen forrang frem for andre livssyn i skolen. En yderligere drøftelse af disse spørgsmål finder sted i kapitel 9.

Mere påtrængende er behovet for en integreret undervisning hos de elever, som kommer fra en anden religiøs og kulturel baggrund. Tilsiger hensynet til dem, at stof fra fx islam inddrages i kristendomsundervisningens arbejde med almene livsspørgsmål og etiske spørgsmål? Og hvis det er tilfældet, hvilke konsekvenser vil det da få for elever med dansk kulturbaggrund? Disse spørgsmål skal vi se nærmere på i kapitel 10.

Placeringen af undervisningen om andre religioner

Ud fra en forståelse af kristendomsfaget som et almenreligiøst fag eller et etik- og livssynsfag vil det være helt afgørende, at undervisningen i kristendomskundskab og undervisningen i andre religioner finder sted i samme fag. Men disse to fagforståelser syntes ikke at have nok støtte i

folkeskolens formålsparagraf og kan næppe heller forsvares ud fra fagbetegnelsen „Kristendomskundskab“ og lovens § 6, stk. 1 (se kapitel 5, s 73-79 og 80-82). Skal undervisningen i andre religioner derfor ligge i kristendomsfaget, må der findes andre argumenter.

Det oplagte argument kunne være, at den faglige kompetence til at undervise om andre religioner på seminarierne er knyttet sammen med den faglige kompetence til at undervise om kristendommen. Så længe det kun er 10% af dem, der underviser i kristendomskundskab, der har kristendomskundskab/religion som linjefag, er dette dog et temmelig svagt argument. Stærkere står det, at religionerne behandler mange af de samme grundlæggende temaer som kristendommen og har en nogenlunde tilsvarende funktion i menneskers liv. Derfor synes det rimeligt at give undervisningen i religionerne plads i kristendomsfaget.

Det tungeste argument imod, at andre religioner skulle placeres i kristendomsfaget er, at faget er trængt tidsmæssigt. 1993-lovens placering af emneområdet i kristendomsfaget blev ikke fulgt op af en anbefaling om flere timer til faget.

Samtidig er det også væsentligt at se, at der er en sammenhæng mellem behovet for mere undervisning i de andre religioner og mere undervisning i kristendommen. Jo mere andre religioner bliver en del af vores hverdag, jo mere har vi brug for at kende dem – og jo mere har vi brug for kendskab til vores egen baggrund! En skole med 30% muslimske elever vil have et tydeligt behov for en grundig undervisning om islam på flere forskellige niveauer i løbet af skoletiden aht. elever med dansk kulturbaggrund. Men samtidig er der et lige så øget behov for undervisning i kristendom – både af hensyn til de muslimske elever og af hensyn til eleverne med dansk kulturbaggrund. Så længe de to stofområder ligger i samme fag, vil de konkurrere om undervisningstiden. Det er umuligt at satse på en øget undervisning om andre religioner uden at nedprioritere undervisningen om kristendommen. Derfor er der – ud over et behov for at øge undervisningstiden på de klassetrin, hvor undervisningen i andre religioner skal finde sted – også behov for at fastsætte en procentuel fordeling mellem de to (eller tre) hovedområder i faget, således som det gøres i gymnasiet.

Begrundelser for undervisning om andre livsanskuelser

Det danske samfund er præget af andre livsanskuelser end kristendommens og de klassiske religioners livssyn. Det kan være nye religiøse livsanskuelser, fx inden for New Age bølgen, eller det kan være areligiøse livsanskuelser som humanisme, liberalisme, marxisme m.fl. Tilsvarende kulturelle, samfundsmæssige, holdningsmæssige osv. begrundelser kan anføres for undervisning i disse områder, som for undervisning i kristendomskundskab og fremmede religioner – med de forskelle, som deres historiske og aktuelle betydning for vores kultur og samfund implicerer. Også her vil der naturligvis være forskelle i argumentationen, grundet på forskellige grundlæggende livssyn, samfundssyn, menneskesyn og dannelsessyn.

Imidlertid er det igen et spørgsmål om, hvorvidt dette område skal ligge i kristendomsfaget. Placeringen i kristendomsfaget er helt ny i forhold til tidligere skolelove og bekendtgørelser – bortset fra tilbudsfaget kristendomskundskab/religion i 10. klasse under 1975-loven. Et argument for placeringen i kristendomsfaget er, at vi dermed har al undervisning i livsforståelser samlet i ét fag, både de religiøse og de areligiøse. Der vil således også være parallelitet til faget religion i gymnasiet.

Imidlertid er nogle af de areligiøse livsanskuelser ikke på samme måde som en religion en altomfattende tilværelsesforståelse med dogmer, ritualer, trosfællesskab, historier, etik mv., men forholder sig i stedet til en mere begrænset del af tilværelsen. Disse kan således kombineres med forskellige religiøse overbevisninger og synes ikke umiddelbart at tjene religionens funktion i et menneskes liv. Derfor er det ikke så naturligt at have dem integreret i kristendomsfaget, men de kunne i stedet høre hjemme i historie og samfundsfag. Imidlertid kan andre af dem, fx marxismen, i visse sammenhænge antage en kultisk form og blive en altomfattende tilværelsesforståelse.

Kristendomsfaget er så stærkt presset tidsmæssigt af det kristendomsfaglige stof + stoffet fra andre religioner, at det for både fagets og emnets skyld kunne fremme elevernes udbytte, om ikke-religionslignende livsanskuelser blev flyttet over til historie og samfundsfag, som i forvejen berører emnerne. Dette så meget desto mere som den nuværende kristendomslæseplan ikke giver dem nogen selvstændig plads.

Konklusion

Der er vægtige argumenter for at give plads for undervisning om kristendom i folkeskolen. Folkeskolelovens formål giver vægt til en kulturel begrundelse i sammenhæng med en eksistentiel begrundelse for faget. Begrundelserne angiver samtidig retningen for de overordnede mål for faget. En kristelig begrundelse, en isoleret eksistentiel begrundelse eller en almenreligiøs begrundelse synes ikke at svare til skolelovens intentioner. De tungtvejende begrundelser for kristendomsundervisning taler for et selvstændigt fag til dette stof.

Undervisningen i andre religioner og livsanskuelser er også velbegrundet. Folkeskolelovens formål støtter her den kulturelle (samfundsmæssige og internationale) begrundelse, når det gælder de andre religioner. Begrundelserne er næppe så tungtvejende, at stoffet ville kunne bære et fag i sig selv. I stedet må det finde sin plads inden for rammerne af et eller flere andre fag. Det synes naturligt at lade undervisningen i andre religioner og religiøse livsanskuelser få plads i kristendomsfaget, mens undervisningen i areligiøse livsanskuelser måske kunne høre til i et andet fag.

Imidlertid er der tre præmisser, som bør opfyldes, for at undervisningen i kristendom og undervisningen i andre religioner kan fungere optimalt i samme fag:

- 1) At faget tildeles undervisningstid, som tilgodeser det øgede behov for undervisning i *såvel* kristendommen *som* i andre religioner. Kort sagt: at faget får flere timer.
- 2) At der angives en ramme for fordelingen af undervisningstiden mellem de to områder.
- 3) At forholdet mellem undervisningen i kristendom og undervisningen i andre religioner afklares. Det spørgsmål ser kapitel 9 nærmere på.

At begrunde et fags berettigelse betyder ikke, at al undervisning i fagets stof skal foregå i en fagopdelt undervisning. Dele af fagets indhold vil kunne varetages i arbejdet med tværgående emner og problemstillinger, som også skoleloven kræver. Dette vil blive nærmere behandlet i kapitel 12.

Kapitel 9

KRISTENDOMS- UNDERVISNING OG UNDERVISNING OM ANDRE RELIGIONER

I kapitel 8 så vi, hvordan begrundelserne for undervisningen i kristendomskundskab og undervisningen i andre religioner kunne bunde i forskellige syn på forholdet mellem kristendommen og andre religioner. Vi vil i dette kapitel opsummere de to grundlæggende positioner i forståelsen af forholdet mellem kristendomsundervisning og undervisning om andre religioner. Derefter går vi grundigere ind i de forskellige begrundelser for organisering af undervisningen om kristendom og om religionerne i enten selvstændige undervisningsforløb eller i integrerede undervisningsforløb. Til sidst anbefales en vej frem i organiseringen af undervisningen i de to fagområder.

To grundlæggende positioner

Forholdet mellem kristendomsundervisningen og undervisningen om andre religioner kan forstås på to grundlæggende forskellige måder:

- 1) Det er to adskilte, klart afgrænsede områder med hver sin begrundelse, hver sit formål og hver sit indhold. Undervisningen om kristendommen og undervisningen om andre religioner bør derfor organiseres i selvstændige undervisningsforløb. Denne position kan begrundes kulturelt eller religionsteologisk.

- 2) Det er to beslægtede områder med (delvis) fælles begrundelse, (delvist) fælles formål og (delvist) fælles indhold. Undervisningen om kristendommen og undervisningen om andre religioner kan derfor (delvist) organiseres i integrerede undervisningsforløb. Denne position kan begrundes fænomenologisk eller almenreligiøst.

En kulturel begrundelse for selvstændige undervisningsforløb

At hævde en grundlæggende forskel mellem kristendomsundervisningen og undervisningen om andre religioner og livssyn kan begrundes i en forståelse af kristendommens betydning i vores samfund i forhold til andre religioners betydning for samfundet.

Vort samfund bygger på værdier, som langt på vej er nedlagt i samfundet via kristendommen. De andre religioner er først sent kommet ind i samfundet med deres indflydelse. Derfor repræsenterer kristendommen *dansk* kultur, mens andre religioner repræsenterer *andre* kulturer, som findes rundt om i verden, og som også findes som minoritetskulturer i det danske samfund.

Den kulturelle begrundelse er tydelig i folkeskolens formålsparagraf. Her skelnes der mellem dansk kultur og andre kulturer. Folketinget har valgt at give skolen en kulturel dimension, hvor dansk kultur forstås som det danske samfunds fælles kulturarv. Kristendommen nævnes eksplicit i de uddybende kommentarer til formålsparagraffen. Samtidig ønsker skolen at give forståelse for andre kulturer. Det betyder, at valget af dansk kultur og forståelsen af kristendommens betydning for denne ikke bunder i en nationalistisk selvophøjelse, men snarere i en vurdering af, at samfundets fælles historie vejer tungere i skolesammenhæng end den aktuelle pluralistiske situation – og at pluralismen ikke er så omfattende, at den gør talen om dansk kultur uberettiget.

Den kulturelle begrundelse for selvstændige undervisningsforløb er vægtig, fordi den rejser spørgsmålet om forskellen mellem egen kultur og andre kulturer, og dermed spørgsmålene om eget tilhørsforhold, egen identitet og egne værdier i forhold til det, som er anderledes end én selv. Den kulturelle begrundelse finder støtte i folkeskolens formålsparagraf.

En religionsteologisk begrundelse for selvstændige undervisningsforløb

I en vurdering af hvordan man bedst varetager undervisningen i et stofområde, må man nødvendigvis forholde sig til stoffets selvforståelse som ét hensyn blandt flere.

I de bibelske skrifter findes en eksklusivitet i forhold til andre religioner. I GT fremstår det 1. bud i dekalogen: „Du må ikke have andre guder end mig“ (2 Mos 20,3) med en stærk understregning af Herrens enestående position. Hele Israels historie forstås i GT i lyset af kampen mellem den rette gudstro og troen på fremmede guder (jf. 5 Mos 30,15-20; Dom 2,11-23 m.fl.). Profeternes forkyndelse rummer samme budskab, fx Es 44,6: „Dette siger Herren, Israels konge, han, som løskøber det, Hærskarers Herre: Jeg er den første, og jeg er den sidste, der er ingen anden Gud end mig.“

I NT møder vi en tilsvarende eksklusivitet. I Joh 14,6 siger Jesus: „Jeg er vejen og sandheden og livet; ingen kommer til Faderen uden ved mig.“ Og apostlene prædiker om Jesus i samme tone: „Og der er ikke frelse i nogen anden; ja der er ikke givet mennesker noget andet navn under himlen, som vi kan blive frelst ved“ (ApG 4,12).

Hverken i GT eller i NT betyder det dog, at andre folkeslag med deres religioner er uden for synsfeltet. Den bibelske skabertro indebærer, at hele verden er skabt og båret af Gud, og at frelsen er tiltænkt alle folkeslag. Der findes antydninger af, at Gud handler med andre folkeslag, og at han er dem nær med skabergaverne. Guds bud og en vis dybtliggende, men undertrykt, forståelse af den sande Gud findes hos mennesker med andre religioner. Alligevel kaldes de til et radikalt brud med deres fortid og en bevidst bekendelse til Jesus som Herre (se fx ApG 14,15-17; 17,23-31; Rom 1,18-23; 2,14-16).

I kirkens historie har der været forskellige principielle syn på forholdet mellem kristendommen og religionerne, og der har også været forskellige opfattelser af, hvordan man skulle møde mennesker af anden religion. I det 20. århundredes begyndelse så man kristendommen som den højest udviklede religion og dermed på én gang i slægt med andre religioner og de andre religioner overlegen. Med Karl Barths gennemslagskraft i teologien i mellemkrigstiden blev der draget et helt principielt skel mellem kristendom og religion. Kristendom er Guds vej til mennesket i inkarnationen og forkyndelsen, mens religion er menne-

skets forsøg på at bane sig vej til Gud. Al religion (også når religionen er i kristelig dragt) er under Guds dom. Evangeliets eksklusivitet blev her sat maksimalt på spidsen. I anden halvdel af det 20. århundrede har der været en tendens til i nogle sammenhænge at forstå forholdet mellem kristendommen og religionerne anderledes, således at de hver for sig har del i den samme sandhed, som så måske er klarere udtrykt i kristendommen, selv om kristne også har noget at lære af andre religioner. Jødedom står i en særstilling for de fleste kristne uanset synet på andre religioner i øvrigt, idet GT er helligskrift for både jøder og kristne.

Når det gælder andre religioners selvforståelse, gør der sig naturligvis også forskelle gældende inden for de enkelte religioner. I sin klassiske form har jødedommen hævdet sin eksklusivitet gennem GT's klare udsagn i den retning og gennem en afvisning af yderligere åbenbaringer gennem Kristus eller Muhammed.

Islam opfatter sig også som den eneste sande religion, men med nærmere tilknytning til jøder og kristne end til andre, da de også er „bogens folk“. Muhammed modtog dog den endelige åbenbaring, mens jødedom og kristendom kun har en tidligere åbenbaring og det i en forvansket form.

Hinduisme og buddhisme er grundlæggende inklusive religioner, som kan optage nyt tankegods og inkorporere det i sine egne strukturer.

Det samme gælder Bahai, som netop forstår sig selv som en forenende religion, og til dels New Age, som på én gang kan forstås som alternativ til kristendommen og som en bevægelse, der kan opsuge al religion og religiøsitet.

Både det bibelske stof og flere af religionerne forstår således sig selv som en afgrænset, veldefineret tro, som har sandhedskarakter i modsætning til andre religioner. I en undervisning, hvor elementer fra religionerne jævnlige og tidligt i skoleforløbet indgår i fælles undervisningsforløb, kan denne eksklusivitet hos religionerne blive svær at få øje på for eleverne. Undervisningens tilrettelæggelse *kan* få det til at se ud for eleverne, som om religionerne blot udgør et fælles forråd af stof til egen meningsdannelse. En selvstændigt organiseret undervisning om kristendommen og om hver enkelt anden religion kan præsentere hver religion for sig med dens krav på eksklusivitet eller inklusivitet. Da har eleverne mulighed for at forholde sig til dem i deres egen identitet – men de kan stadig vælge at plukke elementer ud fra flere af dem til egen hold-

ningsdannelse. En undervisning organiseret i selvstændige undervisningsforløb stiller derfor eleverne friere i deres stillingtagen end en integreret undervisning.

Da skolen ikke forholder sig til sandhedsspørgsmålet i religionerne, kan man ikke begrunde en undervisning organiseret i selvstændige forløb ud fra en overbevisning om fx kristendommens sandhed, jødedommens sandhed eller islams sandhed.

En fænomenologisk begrundelse for integrerede undervisningsforløb

Kristendommen og religionerne kan beskrives ud fra en række grundlæggende elementer, som de har fælles. Det er religionsvidenskaben, der har arbejdet på at finde frem til adækvate modeller for beskrivelse af religionerne. Her indgår fx følgende fænomener: religionens dogmer (livsforståelse), etik, strukturel/social opbygning, myter/historier, oplevelsesaspektet og ritualer.

Tidligere var en gren af religionsvidenskaben stærkt optaget af sammenligning mellem tilsvarende fænomener i forskellige religioner. Man kunne sammenligne ritualer i forbindelse med et barns fødsel eller i forbindelse med ægteskabets indgåelse, man kunne sammenligne bøn som fænomen, offertanken, etiske grundregler, skabelsesfortællinger mv. Et sådant arbejde overført til folkeskolen fordrer naturligvis, at elementer fra forskellige religioner indgår i fælles undervisningsforløb.

I de senere år er der i religionsvidenskabelige kredse en tendens til at understrege nødvendigheden af at forstå enkeltfænomenerne i lys af den helhed, de indgår i: Hvilken funktion har fænomenet i helheden? Hvordan tolkes og opleves fænomet? Osv. Først derefter kan en frugtbar sammenligning finde sted. Det betyder, at det religions-fænomenologiske arbejde kræver en intellektuel modenhed, som først opnås hen mod slutningen af skoleforløbet.

Den fænomenologiske begrundelse for fælles undervisningsforløb i folkeskolen har de senere år især handlet om religionernes livstolknings- og etikside. Man ser kristendomsfaget som et almenmenneskeligt og eksistentielt fag, der skal give eleverne stof til deres holdnings- og identitetsdannelse. På baggrund af skolens pluralistiske situation ønsker man at give plads for både kristendommens og andre religioners svar på

de eksistentielle spørgsmål. For ikke at favorisere nogen religion i arbejdet med eksistentielle livsspørgsmål inddrages stoffet fra kristendommen og religionerne i integrerede undervisningsforløb, hvor der også kan inddrages ikke-religiøst stof. I faghæftet for kristendomskundskab synes beskrivelsen af kundskabsområdet Livsfilosofi og etik – som i øvrigt fremstår som helt centralt for faget – at repræsentere en sådan holdning.

Et problem ved ovenstående argumentation er, at folkeskolen synes at definere faget anderledes gennem vurderingen af kristendommens kulturelle betydning i bemærkningerne til lovens § 1 og gennem angivelsen af forholdet mellem kristendomsundervisningen og undervisningen om andre religioner i § 6. Pluralismen kan heller ikke siges at have fået plads i skolen som et selvstændigt, forpligtende livssyn, der skal danne grundlag for undervisningen (jf. s. 73-82). Endelig må man spørge, om en sådan undervisning ville være pædagogisk hensigtsmæssig for de yngre elever. Det sidste spørgsmål vender vi tilbage til i kapitel 10 om elevforudsætninger.

En almenreligiøs begrundelse for integrerede undervisningsforløb

De, der ønsker at organisere kristendomsundervisningen og undervisningen i fremmede religioner i integrerede undervisningsforløb, kan begrunde dette almenreligiøst. De fænomenologiske ligheder mellem kristendommen og religionerne tolkes således, at de hver især er forskellige historiske og kulturelle udtryk for grundlæggende samme religiøse/åndelige dimension i tilværelsen. Eleverne skal i skolen arbejde med denne dimension for ikke at blive afskåret fra en væsentlig del af livet. Fagformålets og undervisningsvejledningens brug af ordet *den religiøse dimension* kan forstås som udtryk for et sådant syn (jf. s. 89-91).

Religionerne vil da på ligeværdig vis kunne føre eleverne ind i tilværelsens religiøse/åndelige dimension. Derfor vil fælles undervisningsforløb være at foretrække. Det vil samtidig undgå at favorisere nogen religion i undervisningen – og dermed heller ikke nogen bestemt elevgruppe.

Problemet med denne argumentation er, at den er begrundet i et bestemt livssyn. Lige så lidt som kristne kan begrunde ønsket om selvstændige undervisningsforløb med henvisning til kristendommens sandhed,

lige så lidt kan mennesker med en almenreligiøs overbevisning begrunde ønsket om integrerede undervisningsforløb med henvisning til et almenreligiøst livssyn. 1993-skoleloven er sekulær i den forstand, at den hverken hævder et kristent eller et almenreligiøst livssyn.

Konklusion

Hvis man vælger at præsentere kristendommen og de andre religioner som selvstændige størrelser i undervisningen, har man ikke nødvendigvis hævdet, at de principielt er forskellige. Derimod har man undgået, at undervisningen direkte eller indirekte hævder et slægtskab mellem dem. En organisering af undervisningen i selvstændige undervisningsforløb vil samtidig kunne tage vare på den markante kulturelle forskel, der er på kristendommens indflydelse på vores kultur og de andre religioners indflydelse på kulturen. Kristendommen kan få en kvantitativ og en kvalitativ bedre placering end de fremmede religioner – ikke fordi den hævdes som sandheden, men fordi den udgør vort samfunds givne betingelser. Den må alle kende og forholde sig til på et dybere plan, end det er nødvendigt med de andre religioner.

Kristendomsundervisningen og undervisningen i andre religioner bør derfor organiseres i selvstændige undervisningsforløb.

Det betyder dog ikke, at fx muslimske elever i mødet med kristendomsfagligt stof, skal begrænses i deres muligheder for at drage sammenligninger for bedre at forstå kristendommen – ligesom kristne elever i mødet med islamstof må drage sammenligninger for bedre at forstå islamstoffet. Dette er ikke ensbetydende med, at religionerne integreres i fælles undervisningsforløb, men at lærere og elever i tilrettelæggelsen af undervisningen i én religion til tider kan blive nødt til at inddrage andre synspunkter med henblik på at forstå denne religion. (Mere om dette i kapitel 10.)

Hen imod afslutningen af skoleforløbet har eleverne opnået en intellektuel modenhed og et grundlæggende kendskab til religionerne, som gør det muligt at gennemføre enkelte integrerede forløb, hvor ligheder og forskelle mellem religionerne bliver tydelige (jf. det centrale færdighedsområde: Se forskellen mellem religionerne). Disse forløb har da karakter af tværfagligt samarbejde mellem kristendomsstoffet og religionsemnet.

Fagets navn

Ovenstående ræsonnementer har også betydning for bestemmelsen af fagets navn. Det har ofte været diskuteret, om faget skulle hedde kristendomskundskab, kristendomskundskab/religion eller blot religion. En fællesbenævnelse mellem undervisningen i kristendommen og undervisningen i de andre religioner vil nemt føre til, at de to forskellige områder i praksis flyder sammen. Tænkningen om fagets grundelse samordner de to områder, tænkningen om fagets formål, indhold og metoder gør det samme, og læreren kan nemt opfatte faget som et sted, hvor der undervises i (fælles) religiøse eller almenmenneskelige spørgsmål. Netop fordi dette er en tendens i tiden, bør faget stadig benævnes kristendomskundskab og blot afsætte timer til undervisningen i fremmede religioner.

At faget „kristendomskundskab“ og emnet „fremmede religioner“ er to forskellige faglige områder kunne tydeliggøres gennem et selvstændigt fagformål, et selvstændigt CKF, en selvstændig vejledende læseplan og en selvstændig undervisningsvejledning for kristendommen og tilsvarende for de fremmede religioner. En sådan selvstændiggørelse af de to områder ville også sikre andre religioner mod blot at blive indordnet under kristendomsfaget. I øjeblikket er det på grænsen til det diskriminerende at lade undervisningen i andre religioner indordnes i en sammenhæng ved navn Kristendomskundskab. Med ovenstående forslag vil de andre religioner optræde grundlæggende selvstændigt med egne timer, eget formål og eget indhold – blot ikke som et selvstændigt fag. I begge faghæfter kunne der indgå forslag til tværfaglige forløb mellem kristendommen og andre religioner til brug i slutningen af skoleforløbet, således som det også findes i det nuværende faghæfte.

*Kapitel 10***ELEVFORUDSÆTNINGER OG
DIFFERENTIERING**

Vi skal nu vende os til venstre side i den didaktiske trekant (se s. 119) og se nærmere på elevernes forudsætninger for kristendomsfaget og hvilke konsekvenser, det må få for undervisningen.

Elevernes forudsætninger er på en lang række områder fælles for samtlige fag. Det gælder familiestrukturen i samfundet, det gælder mediernes indflydelse på hverdagen, det gælder elevernes udvikling på områder som det fysiske, motoriske, følelsesmæssige og intellektuelle. Det gælder deres sproglige udvikling, læseindlæring osv.

Det, vi skal tage frem i dette kapitel, er de forudsætninger, som på en særlig måde skønnes at have betydning for kristendomsfaget. Vi skal se på elevernes religiøse tilhørsforhold, og vi skal se på nogle væsentlige elementer i elevernes eksistentielle udvikling i sammenhæng med deres livsspørgsmål. På den baggrund vil vi drage nogle konsekvenser for kristendomsundervisningen og for undervisningen i andre religioner både generelt og mhp. differentiering. Endelig vil vi stille spørgsmålet om undervisningens udgangspunkt i eleverne eller i stoffet.

Elevernes religiøse tilhørsforhold

Der er ingen statistikker over tilhørsforholdet til forskellige kirkesamfund og religioner hos elever i folkeskolen. De følgende tal er derfor cirskatal, som grunder sig på statistikker over trossamfundenes medlemstal og antal fremmedsprogede elever i skolen. Nogle grupper kan dog tænkes i højere grad at benytte sig af friskoler end andre, og nogle grupper har tradition for flere børn end andre. Visse trossamfund tæller kun voksne som medlemmer, mens andre regner børnene med. Endelig vil

det være forskelligt, i hvor høj grad man i et trossamfund gør brug af fritagelsesmuligheden i kristendomsfaget. Tallene er derfor behæftet med ganske betydelig usikkerhed og kan kun bruges til at give en vis fornemmelse af fordelingen af elever på landsplan. Tallene bygger på statistik fra 1997.

Hovedparten af eleverne (ca. 80% på landsplan med betydelige landsdelsforskelle) er *døbt i den danske evangelisk-lutherske folkekirke* og er dermed medlem af den. De fleste af disse vælger også i 13/14-årsalderen at tage imod kirkens tilbud om konfirmationsforberedelse og konfirmation, som udtrykker en bekræftelse af tilhørsforholdet til den kristne kirke. I de senere år har folkekirken nyere tilbud med indledende konfirmationsforberedelse på 3. eller 4. klassetrin bredt sig til mange sogne, og en del børn og forældre takker ja til tilbudet.

Blandt folkekirkebørnene er der meget forskel på, hvor stor betydning kirketilhørsforholdet har for dem. I en lille gruppe af hjemmene præges dagligdagen af aftenbøn, aftensang, bibellæsning, bordvers og samtaler om kristne temaer, og man frekventerer regelmæssigt gudstjenesten og evt. andre kristne mødeformer. I andre hjem „ligger det i luften“, at man er kristen, og det bliver tydeligt omkring kirkens højtider, hvor kirkegang er en del af familiens liv, og i forbindelse med dåb, konfirmation, begravelse o.l. Og atter i andre hjem er kristendommen ikke noget, man taler om eller forholder sig til, bortset fra i ganske særlige situationer. Mange har dog en børnebibel derhjemme. Denne gruppe er formodentlig den største. Endelig er der blandt folkekirkehjemmene forældre, der klart tager afstand fra den kristne tro, uden at de har meldt sig ud af kirken. Uden for hjemmets sammenhæng er nogle børn med i en af kirkens mange børne- og ungdomsorganisationer.

I skolen sidder der også børn fra *andre kristne kirker*. Det kan være fra de evangeliske frikirker (ca. 0,4%) eller fra den katolske kirke (ca. 0,7%). For mange af disse børn indgår deres kirkelige tilhørsforhold som en betydningsfuld del af deres selvforståelse, så de både oplever sig selv som kristne og som ikke-folkekirkelige.

Videre er der børn fra *mindre, religiøse samfund med rod i kristendommen, men med klart adskilt lære*. Det kan dreje sig om Jehovas Vidner (ca. 0,3%), mormoner (ca. 0,1%) m.fl. Disse vil i betydeligt omfang forstå sig selv som anderledes end kristne og sekulariserede.

Medlemmer af det mosaiske trossamfund udgør ca. 0,06% af befolkningen. De har levet i Danmark i generationer som fuldt integrerede, samtidig med at mange har bevaret deres jødiske identitet. Tilslutningen til religionen spænder også her fra det stærkt integrerede til det helt sekulariserede.

Muslimere udgør en stigende del af folkeskolens elever. I skoleåret 1996/97 udgjorde tosprogede elever fra andre lande end Norden, EU og Nordamerika godt 7% af folkeskolens elever. Ved årtusindskiftet forventes dette tal at være steget til ca. 8%. Hovedparten af disse er fra muslimske lande. Der er dog stor forskel på hvor mange muslimer, der er på den enkelte skole og i den enkelte klasse. Muslimerne spænder over et lige så vidt spektrum som folkekirkemedlemmerne, fra den stærke integration af troen og trosfællesskabet i hverdagen og til de helt sekulariserede. Også i islam er der forskellige trosretninger, og religionen bærer præg af de kulturelle og samfundsmæssige omgivelser (fx landsbysamfund eller storby). Imidlertid oplever mange indvandrere islam som en væsentlig faktor i bevarelsen af deres egen identitet som indvandrere til et nord-europæisk land. Det fører da til et styrket religiøst engagement i islam.

Desuden rummer vores samfund mindre grupper af *andre religioner*: hinduer, buddhister m.fl.

Nogle elever står *uden religiøst tilhørsforhold*. Deres forældre hører ikke til noget trossamfund. For nogle er det udtryk for en stærk afstandtagen fra folkekirken, som de som oftest er udmeldt af. For andre er det blot en konsekvens af, at de ikke tror på kristendommen – og heller ikke på nogen anden etableret religion. Nogle af børnene fra disse hjem vælger alligevel at følge folkekirkens undervisningstilbud og lader sig døbe i forbindelse med konfirmationsforberedelsen.

Det religiøse tilhørsforhold må tages alvorligt som én af de forudsætninger, eleverne møder kristendomsundervisningen med. Samtidig må man være sig elevernes faktiske overbevisninger og overvejelser bevidst. Mange åndsstrømninger præger det danske samfund og virker ind på børnenes forestillinger om livet. Værdirelativismen og nyreligiøsiteten er vel de to stærkeste blandt disse strømninger, som hver for sig udfordrer de trosforestillinger, der findes i kristendommen og i andre religioner. Fælles for de to strømninger er, at de kun sjældent fører til dannelsen af egentlige trosfællesskaber, men at de i langt højere grad fører fore-

stillinger ind over alt i samfundet lige fra tegneserier, legetøj, spil, musik, film, ugeblade, over sundhedsvæsenet og til forskningen. Således synes flere danskere fx at regne med reinkarnation end med en opstandelse. Flertallet af danske børn vil da næppe heller betegne sig som kristne eller opfatte Gud som en afgørende faktor i deres liv. Blandt indvandrerbørn sker der en ganske voldsom brydning mellem deres religiøse og kulturelle baggrund og det danske kristne/sekulariserede/nyreligiøse samfund.

Elevernes kulturelle forudsætninger

Det danske samfund er på afgørende vis præget af kristendommen. Sammen med humanismen har kristendommen nedfældet grundlæggende værdier i vores samfund i form af etiske grundtanker og livssynselementer, som igen afspejler sig i vores sprog. Bibelske fortællinger, kristne højtider og ritualer i forbindelse med livets afgørende faser udgør en væsentlig del af det, vi (stort set) er fælles om som danskere. Megen kunst er direkte eller indirekte inspireret af kristendommen. Og i vores samfund findes kirker og en lang række kristne organisationer som en del af det ydre synlige liv.

På det ydre plan vil eleverne på forhånd forstå, at jul, dåb og kirker er en del af livet i Danmark. Men få vil have forståelsen af kristendommens dybere betydning for samfundet. Kristendommen vil ofte – især af ældre elever – opfattes som en tro for de særligt interesserede og ikke som en afgørende kulturfaktor, som alle har brug for at blive fortrolige med.

For indvandrerbørnene vil kristendommen opfattes som en fremmed religion – og ofte sættes i forbindelse med gængs dansk tro og etik. Dette er ikke med til at fremme respekten for kristendommen hos troende muslimer.

For begge elevgrupper gælder det, at det Danmark, de oplever, er præget af forskellige livsopfattelser og til dels andre religioner. At kristendommen stadig er en væsentlig nøgle til forståelse af livet i Danmark – dvs. kulturen i bred forstand – er ikke umiddelbart forståeligt. Derimod oplever de problemer med at forholde sig til pluralismen og nogle steder også til kultur- og religionsmødet og har brug for hjælp til at tackle disse ting.

Elevernes livsspørgsmål og eksistentielle udvikling

Børns udvikling af normer, livssyn og identitet præges grundlæggende af hjemmet og de voksenpersoner, som dér tager sig af barnet. Dette sker i en sådan grad, at to norske religionspædagogiske forskere kan tale om hjemmets påvirkning som et filter, al senere påvirkning filtreres igennem (O. Evenshaugs og D. Hallens familiepædagogiske model).

Mindre elever i skolen er oftest stærkt knyttet til deres hjem og loyale over for det. Andre voksenpersoner fra børnenes nærmiljø i institutioner, skole og fritidsorganisationer kan dog også få en stor betydning for børnenes identitetsdannelse. De får status som „betydningsfulde andre“ i kraft af en nær og følelsesmæssig god kontakt med børnene. Op gennem skoleårene tiltager betydningen af kammeraternes holdninger, og mediernes indflydelse stiger. Mediernes indflydelse synes at være størst for børn med svage relationer til voksne og kammerater. I løbet af puberteten arbejder de unge intenst med deres identitet og valg af holdninger og værdier. De kan ikke længere leve på arvet gods, men må selv gå ind og tage ansvar for, hvem de er, og hvad de mener.

I teenageårene har elevernes intellektuelle udvikling nået et abstraktionsniveau, hvor de har mulighed for at forstå kristendommen og religionerne som grundlæggende livsopfattelser med betydning for alle sider af tilværelsen. De kan nu skelne mellem forskellige perspektiver på religionerne: et „indefra“-perspektiv, hvor religionen beskrives, som medlemmerne selv oplever den, et „distanceret/relativiserende/neutral“ perspektiv og forskellige „udefra“-perspektiver, hvor religionen sættes i kritisk lys fra andre positioner. (Sammenlign udsagnene: „En engel fra Gud åbenbarede sig for Muhammed og talte de ord til ham, som siden blev samlet i Koranen“ – „Muslimer tror, at en engel fra Gud åbenbarede sig for Muhammed ...“ – „Muhammed modtog inspiration fra jødedommen og kristendommen, da han udformede sin lære, som vi finder i Koranen.“). Også enkeltholdninger til fx etiske spørgsmål kan i højere grad drøftes på et intellektuelt niveau. Sådanne drøftelser kræver ganske meget af eleverne, fordi religiøs overbevisning og etiske spørgsmål er så eksistentielle for dem og derfor følelsesladede og personligt involverende. Mange elever er desuden personligt uafklarede, fordi processen med at forholde sig til arven fra forældrene og finde sine egne holdninger langt fra er færdig.

Der er stor forskel på elevernes erfaring med at tale om grundlæggende livsspørgsmål. Sådanne emner er i en del hjem mere eller mindre tabu, somme tider fordi forældrene selv står famlende over for dem og somme tider, fordi der ikke i det pågældende miljø er tradition for at sætte ord på den side af tilværelsen. Andre taler gerne med børnene om emnerne og videregiver deres syn på livet i klare ord og begreber. At mange forældre er uafklarede og måske eksperimenterende i forhold til livssyn og værdier betyder, at også mange børn står famlende over for væsentlige livsspørgsmål allerede fra begyndelsen af skoleforløbet og ikke først fra pubertetsårene. Pluralismen og værdirelativismen har sat tydelige spor i form af fragmenterede og hyppigt skiftende svar på eksistentielle spørgsmål.

For mange elever – specielt i de lidt større klasser – kan det være en overraskelse, at der er forbindelseslinjer fra grundlæggende livsspørgsmål og etiske emner til kristendomsfagligt stof. I drøftelse af seksualetik, fællesskab, retfærdighed, livskvalitet osv. oplever de det måske hverken naturligt eller relevant at hente stof fra kristendommen.

Nogle af de grundlæggende livsspørgsmål og etiske emner kan for enkelte elever være ekstra følelsesladede. Dødsfald eller skilsmisse i den nærmeste familie – eller en stærk forelskelse – gør emner som død, begravelse, kærlighed og bryllup til meget nærgående emner.

Klasser er forskellige. En klasse præget af manglende respekt eleverne indbyrdes, mobning, klikker osv. er et dårligt miljø for samtale om mere grundlæggende emner i livet. Andre klasser har en veludviklet evne til samtale og en åbenhed over for forskellighederne i klassen.

Elevernes forventninger til skolen og til kristendomsfaget spiller også ind på undervisningens muligheder. Forventer de, at der sker noget af interesse? Er de parate til at arbejde med væsentlige emner? Oplever de skolen og faget kristendomskundskab som en rimelig ramme om drøftelse af personlige emner?

Elevernes forudsætninger for at arbejde med fagets indhold hører også sammen med fagets placering på skoleskemaet. Fredag kl. 13 – 14 efter tysk, matematik, engelsk og en dobbelttime i fysik er måske ikke det tidspunkt, hvor flest elever er motiveret for en undervisning om grundlæggende eksistentielle emner. At efterfølge en dobbelttime i dansk, hvor der har været læst tekster med væsentlig personlig appel, er heller ikke

nødvendigvis et gode. Orker eleverne at forholde sig til et nyt spændende område?

Elevforudsætningernes betydning for undervisningen

Kristendommen og andre religioner har med de helt grundlæggende livsspørgsmål at gøre. Det gælder både spørgsmålene om eksistensen af en gud, hvordan Gud er, og hvordan mennesket må leve i relation til ham, og det gælder forståelsen af dette livs vilkår og etiske retningslinjer.

Kristendomsfaget kan ikke forholde sig til det faglige stof som en færdig selvstændig masse, men må tænke i relationerne mellem stoffet og eleverne i den kontekst, som folkeskolen udgør. Derfor må stoffet møde eleverne netop der, hvor de er i deres kulturelle og religiøse tilhørsforhold, aktuelle overbevisning og i deres arbejde på at forstå livet og udvikle holdninger til det.

I respekt for forældreretten må skolen søge at undgå at sætte en kile ind mellem barnet og hjemmet. Det vil grundlæggende skabe en usikkerhed hos yngre elever. Eleverne har brug for at kunne føle sig trygge i den identitet, de har med hjemmefra. Det betyder, at hver elev skal føle sig selv og sit hjem respekteret med det religiøse ståsted, det har. Kristendomsundervisningen på de yngste og mellemste klassetrin må derfor foregå, så de elever, der identificerer sig med kristendommen kan genkende den kristendom, de møder i undervisningen. Her er det et problem, at der er så mange retninger i folkekirkens evangelisk-lutherske kristendom. Det kommer vi tilbage til i kapitel 11, men vil blot her anbefale, at undervisningen følger kristendommens „klassiske“ evangelisk-lutherske form, ligesom en undervisning i islam og i jødedom senere i skoleforløbet må følge deres klassiske former. Samtidig må man over for elever fra andre retninger i kirken medgive, at der findes forskellige retninger i kristendommen. Dette må så blive genstand for egentlig undervisning fra engang på mellemtrinnet.

På de ældre klassetrin inddrages undervisningen i fremmede religioner og andre livsanskuelser. Inden da har der naturligvis været behov for, at skolen har fremmet en forståelse for de forskellige kulturer, eleverne i klassen kommer fra, med de konsekvenser det har for skolehverdagen. Det er ikke en opgave specielt for kristendomsfaget. På de ældre klassetrin derimod skal der undervises specifikt i religionerne. Også her er det

vigtigt, at elever, der tilhører en bestemt religion, kan genkende sin religion i undervisningen. Henimod slutningen af skoleforløbet har eleverne nået et udviklingstrin, hvor de kan begynde at forholde sig til forskellige perspektiver på egen religion og kan drage sammenligninger mellem religionerne. Det gælder naturligvis også de kristne elever. De kan sætte ord på og forholde sig til den situation, at præsentationen af et emne tager sig forskelligt ud afhængig af, hvilket perspektiv der er valgt: et „indefra“-perspektiv, et „distanceret/relativiserende/neutral“ perspektiv eller et „udefra“-perspektiv (se s. 148).

Det er nok de færreste elever, der identificerer sig med en bestemt tro. Det er helt afgørende for undervisningen af dem – og for at nå undervisningens mål for de andre også – at de oplever kristendomsundervisningen som en undervisning om dansk kultur. Det er ikke en fremmed verden. Det er noget, som omgiver dem og præger dem, og det er noget, som rummer aktuelle udfordringer til dem. Det gælder både elever med dansk kulturbaggrund og elever, som har sin primære kulturelle tilknytning til en anden kultur. De har alle behov for kendskab til kristendommen for at kunne bryde den kulturelle kode til det danske samfund og få fortrolighed med denne. Det må for indvandrerbørn ske på en måde, som respekterer deres primære tilhørsforhold til en anden kultur. Undervisningen må desuden søge at udvikle flerkulturel kompetence hos både „nydanskere“ og „gammeldanskere“.

Også når det gælder samtalen om livsspørgsmål og etiske emner, må eleverne kunne føle sig trygge i de holdninger, de har med hjemmefra, og lære at respektere hinandens forskelligheder. Samtidig har skolen dog pligt til at fremme åndsfrihed, ligeværd og demokrati, så fx entydigt racistiske holdninger må bearbejdes. Arbejdet med de grundlæggende eksistentielle emner fordrer et godt forældresamarbejde specielt på de yngre klassetrin, så læreren har et godt kendskab til elevernes baggrund, og så forældrene kan følge med i, hvad der foregår på skolen. Det må være naturligt for begge parter at henvende sig til hinanden, hvis en af dem oplever, at barnet føler sig klemmt mellem skole og hjem.

Skolens undervisning generelt må være en hjælp for eleverne til at sætte ord på nogle af de eksistentielle emner og i vores kultur hente begreber og forestillinger, som kan hjælpe dem i deres holdningsdannelse. Her har folketinget valgt, at skolen skal bruge mindst én time om ugen

på, at eleverne bliver fortrolige med kristendommens bidrag til drøftelsen af disse emner, men de drøftes naturligvis i flere fag.

Stoffet i kristendomsfaget er personligt udfordrende og kan ramme ind i et aktuelt og stærkt følsomt område for en elev. Det er derfor vigtigt, at undervisningen respekterer den enkelte elevs grænser, og at ingen føler sig presset til at deltage i en undervisning, hvor man har behov for at holde afstand. Samtidig har læreren pligt til at hjælpe en mere åben elev til ikke at udlevere mere af sig selv og sin families intimsfære end rimeligt er.

Læreren må i sin tilrettelæggelse af undervisningen være opmærksom på klimaet i klassen og tilpasse undervisningsformerne til det mulige – samtidig med, at skolen har en stadig opdragende opgave i forhold til elevernes indbyrdes forhold. Denne opgave skal bl.a. varetages gennem tilrettelæggelse af faglige forløb, som kan udfordre og bearbejde elevernes holdninger.

Differentiering i undervisningen

Uanset elevforudsætninger er der nogle fælles grundlæggende krav til undervisningen. Ud fra fagets placering i folkeskoleloven handler det om, at faget skal bidrage til fortrolighed med dansk kultur og forståelse for andre kulturer. Faget skal bidrage til elevernes alsidige og personlige udvikling, og det centrale kundskabsområde skal være den danske folkekirkes evangelisk-lutherske kristendom.

Men elevernes forskelligheder tilsiger, at der i dette fag som i alle andre må benyttes differentiering, for at alle elever kan få dette udbytte af faget. I det udviklings- og forskningsarbejde, som har været foretaget om differentiering i kristendomsfaget, har der ikke været benyttet nogen fagspecifik form for differentiering. Det betyder, at der ikke har været sat fokus på nogle af de faktorer, som er specielt aktuelle i kristendomsfaget. Differentieringen i faget har handlet om en pædagogisk differentiering med en generel variation i undervisningsmetoder, organiseringsformer og undervisningsmidler med skyldig hensyntagen til enkeltelever, elevgrupper eller blot klassens sammensætning som helhed. Dette er væsentlige tiltag i kristendomsfaget, så alle elever uanset boglig, kreativ, sproglig og personlighedsmæssig udrustning kan få udbytte af faget. Fa-

gets undervisningsvejledning giver da også hjælp til at tænke i differentiering, når det gælder fagets indhold, metoder og materialer (s. 32-34).

Det kunne imidlertid være gavnligt, hvis der blev arbejdet mere med differentiering i forhold til elevernes religiøse og kulturelle baggrund. Som der er forskel på modersmålsundervisning og fremmedsprogsundervisning, er der forskel på at lære om kristendommen som aktiv kirkegænger, som sekulariseret dansker, som nyreligiøs, som sekulariseret muslim eller som troende muslim.

Alle har brug for at relatere ny kundskab til sin egen erfaringshorisont og baggrundsviden. Det betyder fx, at en muslim har brug for at forstå kristendommens tale om det evige liv i relation til islams paradisoventning. En ung, der er optaget af reinkarnationstanken, har brug for at relatere kristendommens opstandelseshåb til reinkarnationen for at begribe, hvad det kristne håb egentlig går ud på. En sekulariseret ung har brug for at relatere troen på kødets opstandelse til tanken om, at alt er slut ved døden. Uden en sådan relatering, som eleven enten er i stand til at foretage selv, eller som undervisningen hjælper eleverne til at foretage, vil undervisningen blive meningsløs.

Problemet er imidlertid, at elever først på de allerældste klassetrin er modne til at jonglere med flere forskellige livssyn og religioner. En stadig sammenligning mellem kristendom og islam, som de muslimske elever kan have brug for til at forstå kristendommen, vil forstyrre mange andre elevers mulighed for at blive fortrolige med kristendommen. Var det nu kristendom eller var det islam, som mente sådan og sådan? Der er derfor brug for at arbejde med differentieringsmuligheder i relation til denne problemstilling, så eleverne ad forskellige veje kan arbejde med et emne ud fra hver sine forudsætninger.

Et andet forhold, vi har brug for at få belyst, er hvilke begrænsninger, der knytter sig til undervisningsmetoderne i kristendomskundskab og andre religioner. I nogle religioner er der fx forbud mod visse former for illustrationer og dramatiseringer. Elever må ikke føle sig pressede til at deltage i aktiviteter, der byder dem imod.

Der er også forskel på, hvornår eleverne oplever en undervisningsaktivitet som en religiøs aktivitet. Salmesang eller overværelse af en gudstjeneste vil for nogle føles krænkende over for deres eget ståsted. Grundlæggende må man dog kunne arbejde på at skelne mellem et iagttagerperspektiv og et deltagerperspektiv i forbindelse med oplevelse af noget

fra kristendommens eller religionernes verden. Skolen organiserer oplevelsen mhp. et iagttagerperspektiv, men det står naturligvis eleverne frit for at vælge et deltagerperspektiv, hvis de ønsker dette. Alligevel vil der være en grænse for hvilke aktiviteter, der kan indgå i skolens undervisning. En deltagelse i altergang ved en gudstjeneste eller det at lære at udtrykke sin personlige glæde eller sorg i bøn til Gud ville fx være aktiviteter, der overskrider grænserne for folkeskolens virksomhed.

Udgangspunkt i eleven eller i stoffet?

Folkeskolen er en almindennende skole. Det betyder, at den ikke sigter mod noget specifikt erhverv eller nogen bestemt gruppe af uddannelser. Den er til for livets skyld – elevernes liv. At give almindennende undervisning er at give livshjælp. Derfor må eleverne stå centralt i tænkningen om undervisningen.

Men livet må tilsvarende stå centralt i tænkningen. Eleverne skal have hjælp til at leve det liv, der er deres og som bliver deres. Og det liv er et fælles liv med andre mennesker som danskere, som europæere, som verdensborgere. Det er et liv under nogle geografiske, samfundsmæssige, økonomiske og kulturelle betingelser, som eleverne må blive fortrolige med for at kunne deltage hensigtsmæssigt i den videre udformning af deres eget liv og vores fælles liv. Kristendommen og religionerne kan derfor ses som en del af det liv, som omgiver os, og som voksenverdenen har fundet væsentlig, at eleverne lærer at kende.

Det betyder, at tænkningen om faget må ske i den polare spænding mellem stof og elev, som er al god undervisnings dialektik. Eleverne må møde det faglige stof og få åbnet nye horisonter i deres liv. De må trænge ind i stoffet med indlevelse, fantasi, engagement, analyse, forståelse, modsigelse, accept osv. Og stoffet må møde elevernes verden med ny forståelse af deres erfaringer og oplevelser og med nye ord at sætte på disse. Skal denne spænding opretholdes, må der gives fuld opmærksomhed til begge poler.

En ensidig fokusering på eleverne kan føre til, at kun det, eleverne føler aktuelt og vedkommede at beskæftige sig med, får plads i undervisningen. Det bliver da uvæsentligt, om eleverne møder de centrale elementer i kristendommen og får en samlet forståelse af den og dens betydning for dansk kultur. Udvælgelsen af stoffet foretages udelukkende

ud fra et af eleverne erfaret (og af læreren erkendt!) aktualitetskriterium. Men det, eleverne oplever aktuelt, er næppe kun noget, de henter ud fra deres eget indre. Det er i høj grad også udtryk for den dagsorden, medierne sætter for elevernes interesser. Men hvorfor skulle medierne – med de stærke økonomiske interesser, der ligger bag en del af dette område – i højere grad end skolen have lov til at sætte dagsorden for, hvad der er væsentligt at beskæftige sig med her i livet?

En ensidig fokusering på stoffet kan føre til, at læreren i sin egen optagethed af fagets indhold og stoffets strukturer, blot kører løs i en undervisning, der går hen over hovedet på eleverne. Det faglige stof opleves dermed som en færdig masse, der serveres, uden at stoffet kommer i kontakt med elevernes liv i øvrigt.

Elevudgangspunkt

I den polare spænding mellem eleverne og stoffet kan udgangspunktet for undervisningen være elevernes interesser. Det kan være et specifikt kristendomsfagligt eller religionsfagligt emne, eleverne er optaget af, og som derfor inddrages i undervisningen på det pågældende tidspunkt. Det kan også være et mere alment emne, som kristendomsfaget har en synsvinkel på, fx de grundlæggende livsspørgsmål og etiske spørgsmål.

Elevudgangspunktet har en klar styrke i, at eleverne på forhånd er motiveret for undervisningen. Imidlertid må læreren være opmærksom på, at han ikke kun bemærker nogle få dominerende elevs interesser, men faktisk opfatter en bred interesse.

I arbejdet med almenmenneskelige livsspørgsmål er det vigtigt, at tilknytningen til det faglige stof sker på en åben og reel måde. I mange år har det danske samfund gennemlevet en sekularisering, som har betydet, at både etiske og livssynsmæssige spørgsmål har fundet deres svar uden inddragelse af en gudsdimension. Det betyder, at der ofte mangler sammenhæng mellem elevernes livsspørgsmål og kristendommens svar. Eleverne vil ikke umiddelbart finde det relevant at inddrage kristendommen i arbejdet med emner som kærlighed, venskab, forholdet til forældre, mening med livet, døden osv. Når kristendommens verden og elevernes verden derfor skal møde hinanden, kan der let ske en prioritering af de horisontale dimensioner i kristendommen, dvs. de dimensioner som handler om forholdet til medmennesket og naturen. De synes umiddelbart mest relevante for eleverne. Men kristendommen

kæder ustandseligt disse relationer sammen med forholdet til Gud – og hævder endog gudsrelationens primat. Det er den, der ifølge kristendommen er den altafgørende for menneskets liv, og derudfra må livet i de andre relationer leves. I den polare spænding mellem stof og elev er det derfor afgørende, at stoffet får lov at provokere med denne dimension og ikke blot være leverandør af inspirationsmateriale til den horisontale dimension.

Derfor må det være tydeligt for eleverne, om et temaarbejde er sat ind i en kristendomsfaglig, en tværfaglig eller fx en danskfaglig sammenhæng. Foregår arbejdet i en kristendomsfaglig sammenhæng, må hovedparten af arbejdet ligge på kristendommens behandling af livsemnerne. I et tværfagligt arbejde vil det kristendomsfaglige stof udgøre en mindre del af arbejdet, og i et rent danskfagligt arbejde vil kristendomsstoffet måske være usynligt eller borte. Eleverne må på forhånd kende præmisserne for arbejdet, så de ikke føler sig manipuleret af læreren – eller så læreren må opgive at arbejde kristendomsfagligt med emnet.

I ministeriets CKF er elevudgangspunktet tydeligt i kundskabsområdet Livsfilosofi og etik. Kristendomsundervisningen skal have kontakt med elevernes verden. Her nævnes en række grundlæggende livsspørgsmål og etiske emner, som kristendommen har noget væsentligt at sige om. Til gengæld er det ikke tydeligt, hvilket fagligt stof der er tænkt på.

Stofudgangspunkt

Til andre tider i undervisningsforløbet kan undervisningen tage udgangspunkt i det faglige stof. Der er centrale emner i kristendomsfaget, som ligger uden for elevernes allerede givne horisont. Da må læreren sørge for, at disse områder inddrages i undervisningen.

En væsentlig del af forståelsen af kristendommen hører sammen med forståelsen af sammenhænge i det faglige stof. Derfor vil det i perioder være nødvendigt med undervisningsforløb, der ud fra en faglig strukturering giver sammenhæng i stoffet.

Når udgangspunktet tages i stoffet, er det nødvendigt at arbejde på, at eleverne engagerer sig i opdagelsen og udforskningen af den faglige verden for derved at opdage relevansen af den.

Selv i arbejdet med eksistentielle emner kan en stofcentreret tilgang være en fordel. Alle elever får i det faglige stof givet en fælles reference-

ramme om drøftelserne. Alle kan drøfte en bibelsk person, en bibeltekst, en salme, en kirkehistorisk person eller et maleri og forholde sig til de problemstillinger af eksistentiel art, der knytter sig til stoffet. Hver elev er nu fri til at identificere sig med stoffet eller distancere sig fra det. Og i samtalen om stoffet er der frihed til at inddrage sine egne personlige erfaringer og holdninger eller at lade være. Samtalen bliver således *personlig* uden nødvendigvis at blive *privat*.

Kapitel 11

FAGETS INDHOLD

I dette kapitel sætter vi fokus på højre side i den didaktiske trekant: det faglige stof (se s. 119). Hvad er det for et indhold, eleverne skal møde og forholde sig til?

Vi vil skelne mellem kristendommen og de andre religioner og livsopfattelser, sådan som også skoleloven gør (se s. 73-77 og 80-82), og behandle de to områder hver for sig med hovedvægten på kristendommen.

I denne fremstilling vil vi anlægge to grundlæggende forskellige perspektiver på kristendommen:

- 1) Kristendommens grundlag: Hvad handler kristendommen om?
- 2) Kristendommens praksis: Hvordan praktiseres kristendommen?

Kristendommens grundlag

Man vil beskrive kristendommens grundlag lidt forskelligt afhængig af, hvilken konfession man ser kristendommen ud fra. I folkeskolen er det folkekirkens evangelisk-lutherske kristendomsforståelse, der skal fylde mest i undervisningen. Men hovedparten af denne er fælles for alle kirkesamfund.

Den danske folkekirke har *Bibelen* som grundlag. Hvordan denne forstås udtrykkes i *bekendelsesskrifterne*. Folkekirken har fem bekendelsesskrifter. De bedst kendte er den apostolske trosbekendelse, som bruges i kirken ved hver gudstjeneste, og Luthers lille Katekismus, hvis fem grundtekster er De ti Bud, trosbekendelsen, Fadervor og indstiftelsesordene til dåb og nadver (se s. 160-161). Vi vil prøve at sammenfatte hovedindholdet i kristendommens grundlag vha. disse tekster og centrale dele af Bibelens grundfortælling fra skabelse til nyskabelse. Sammenfatningen benytter et „indefra“-perspektiv (se s. 148).

Meningen med livet

I Bibelens skabelsesberetning og trosbekendelsens første artikel rulles nogle helt grundlæggende perspektiver på livet op. Her fortælles om Gud, som skabte universet, jorden og alt levende på jorden. Som kronen på værket skabte han mennesket i sit billede, som mand og kvinde. Mennesket skulle leve i tre relationer: *under* Gud og hans ords tiltale, *ved siden af* medmennesket i kærlighedens tjeneste og *over* naturen i klogt forvalterskab.

De etiske regler for livet i Guds verden er i Bibelen sammenfattet i det dobbelte kærlighedsbud: „Du skal elske Herren din Gud af hele dit hjerte og af hele din sjæl og af hele dit sind“ og „Du skal elske din næste som dig selv“ (Matt 22,37-39). En mere udførlig sammenfatning af Bibelens etik finder man i De ti Bud, hvor de tre første bud konkretiserer kærligheden til Gud, og hvor de syv sidste konkretiserer kærligheden til medmennesket. Kærligheden til Gud betyder at lade Gud indtage pladsen som Gud i ens liv (1. bud). Det afspejler sig i brugen af Guds navn (2. bud) og i menneskets forhold til tid, arbejde og samvær om Guds ord (3. bud). Kærligheden til medmennesket handler i første omgang om forholdet til forældrene (4. bud) og dernæst om forholdet til næstens liv (5. bud), seksualitet og ægtefælle (6. bud), ejendom (7. bud) og gode navn og rygte (8. bud). Budene sigter dybere end blot til den ydre handling eller det talte ord, allerede den misundelige tanke og følelse i forhold til næsten er forkert (9. og 10. bud). I Luthers udlægning af De ti Bud i katekismen udfolder han både budenes negative sigte: hvad mennesket ikke må, og budenes positive sigte: hvad mennesket skal. Dermed får han sammenfattet Ny Testaments etik i dekalogens grundstruktur.

Tilværelsens grundproblem

Allerede det tredje kapitel i Bibelen fortæller om den store krise i historien: syndefaldet. Adam og Eva fristes af slangen til at bryde ud af relationen til Gud. Hvor forholdet til Gud skulle præges af tillid og lydighed, kommer der nu mistillid og oprør i stedet. Dette brud fører omgående til forstyrrelser i menneskets to andre relationer: Samhørigheden mellem mand og kvinde trues nu af en stadig magtkamp, og arbejdet med naturen bliver en stadig kamp mod ødelæggende naturkræfter. Som konsekvens af oprøret sendes Adam og Eva ud af Edens Have. Mennesket skal

DE TI BUD

1. DU MÅ IKKE HAVE ANDRE GUDER END MIG.
2. DU MÅ IKKE BRUGE HERREN DIN GUDS NAVN TIL LØGN.
3. HUSK HVILKEDAGEN OG HOLD DEN HELLIG.
4. ÆR DIN FAR OG DIN MOR.
5. DU MÅ IKKE BEGÅ DRAB.
6. DU MÅ IKKE BRYDE ET ÆGTESKAB.
7. DU MÅ IKKE STJÆLE.
8. DU MÅ IKKE VIDNE FALSK MOD DIN NÆSTE.
9. DU MÅ IKKE BEGÆRE DIN NÆSTES HUS.
10. DU MÅ IKKE BEGÆRE DIN NÆSTES HUSTRU, HANS TRÆL
ELLER TRÆLKVINDE, HANS KVÆG ELLER NOGET SOM
HELST AF DIN NÆSTES EJENDOM.

TROSBEKENDelsen

(1. trosartikel)

JEG TROR PÅ GUD FADER, DEN ALMÆGTIGE,
HIMLENS OG JORDENS SKABER.

(2. trosartikel)

JEG TROR PÅ JESUS KRISTUS, HANS ENBÅRNE SØN,
VOR HERRE,
SOM ER UNDFANGET VED HELLIGÅNDEN,
FØDT AF JOMFRU MARIA,
PINT UNDER PONTIUS PILATUS,
KORSFÆSTET, DØD OG BEGRAVET,
NEDFARET TIL DØDSRIGET,
PÅ TREDJE DAG OPSTANDEN FRA DE DØDE,
OPFARET TIL HIMMELS,
SIDDENDE VED GUD FADERS, DEN ALMÆGTIGES, HØJRE HÅND,
HVORFRA HAN SKAL KOMME AT DØMME LEVENDE OG DØDE.

(3. trosartikel)

JEG TROR PÅ HELLIGÅNDEN,
DEN HELLIGE ALMINDELIGE KIRKE,
DE HELLIGES SAMFUND,
SYNDERNES FORLADELSE,
KØDETS OPSTANDELSE
OG DET EVIGE LIV.

(Før trosbekendelsen bruges ofte forsagelsen:)

JEG FORSAGER DJÆVELEN
OG ALLE HANS GERNINGER OG ALT HANS VÆSEN.

FADERVOR

VOR FADER, DU SOM ER I HIMLENE!
 HELLIGET BLIVE DIT NAVN,
 KOMME DIT RIGE,
 SKE DIN VILJE SOM I HIMLEN SÅLEDES OGSÅ PÅ JORDEN;
 GIV OS I DAG VORT DAGLIGE BRØD,
 OG FORLAD OS VOR SKYLD,
 SOM OGSÅ VI FORLADER VORE SKYLDNERE,
 OG LED OS IKKE IND I FRISTELSE,
 MEN FRI OS FRA DET ONDE.
 FOR DIT ER RIGET OG MAGTEN OG ÆREN I EVIGHED!
 AMEN.

DÅBSBEFALINGEN

(JESUS SAGDE:)

MIG ER GIVET AL MAGT I HIMLEN OG PÅ JORDEN. GÅ DERFOR HEN
 OG GØR ALLE FOLKESLAGENE TIL MINE DISCIPLE, IDET I DØBER DEM
 I FADERENS OG SØNNENS OG HELLIGÅNDENS NAVN, OG IDET I LÆRER
 DEM AT HOLDE ALT DET, SOM JEG HAR BEFALET JER. OG SE, JEG ER
 MED JER ALLE DAGE INDTIL VERDENS ENDE.

(Matt 28,18-20)

INDSTIFTELSESORDENE TIL NADVEREN

VOR HERRE JESUS KRISTUS TOG I DEN NAT, DA HAN BLEV FORRÅDT,
 ET BRØD, TAKKEDE OG BRØD DET, GAV SINE DISCIPLE DET OG SAGDE:
 TAG DET OG SPIS DET; DETTE ER MIT LEGEME, SOM GIVES FOR JER.
 GØR DETTE TIL IHUKOMMELSE AF MIG!

LIGESÅ TOG HAN OGSÅ BÆGERET EFTER MÅLTIDET, TAKKEDE, GAV
 DEM DET OG SAGDE:

DRIK ALLE HERAF; DETTE BÆGER ER DEN NYE PAGT VED MIT BLOD,
 SOM UDGYDES FOR JER TIL SYNDERNES FORLADELSE. GØR DETTE,
 HVER GANG I DRIKKER DET, TIL IHUKOMMELSE AF MIG!

(Matt 26,26-28; Mark 14,22-24; Luk 22,19-20 og 1 Kor 11,23-25)

ikke spise af livets træ og leve evigt i et oprør mod Gud. Hele Guds skaberværk og plan med mennesket er i krise.

Menneskets livsvilkår udspilles nu i spændingsfeltet mellem de tre ødelæggende kræfter, Djævelen, synden og døden, på den ene side og Guds fortsatte skabergerning på den anden side. Trods kampen i verden bekendes Gud som den almægtige (1. trosartikel).

Guds redningsaktion A

Efter syndefaldet eskalerede menneskets ondskab frem mod syndfloden. Her greb Gud første gang ind for at dømme og udrydde ondskaben. Kun én mand med familie blev frelst og overlevede gennem opholdet i arken. Da familien var blevet til en ny menneskeslægt – som dog ikke var bedre end den første – udvalgte Gud én person, Abraham, og gennem ham folket Israel. I dette folk skulle Guds redningsaktion forberedes, så menneskene igen kunne leve i tillidens og lydighedens relation til Gud, i kærlighedens samvær med medmennesket og i et frugtbart forhold til naturen. Frelshistorien tog sin begyndelse.

Den foreløbige kulmination på frelshistorien var begivenhederne omkring Jesus. Trosbekendelsen bekender ham som „undfanget ved Helligånden og født af jomfru Maria“. Han er Guds søn. I ham møder mennesket Gud, og gennem hans lidelse, død og opstandelse banes der en vej for mennesket tilbage til Gud. Djævelen er afvæbnet, synden er sonet, og døden er overvundet (2. trosartikel).

Guds redningsaktion B

Pinsedag udgydes Helligånden over disciplene. Herfra regner kirken sin fødselsdag. Gennem Guds ånds virke kan mennesker forstå forkyndelsen om Kristus og tage imod Guds frelse fra synd, død og djævel. Syndernes forladelse, kødets opstandelse og det evige liv er grundsubstansen i frelsen, som samler mennesker i et nyt gudsfolk: „en hellig almindelig kirke, de helliges samfund“ (3. trosartikel).

Forkyndelsens ord tager synlig form i dåben og nadveren. Her kommer Kristus selv til mennesker, giver dem sig selv og indlemmer dem i Guds rige. I dette gudsrige er forholdet til Gud, til medmennesket og til naturen genoprettet.

Kirken lever imidlertid i spændingen mellem Guds rige og livet i denne verden præget af synd, død og djævel. Derfor er bønner et grund-

vilkår for gudsfolket. Fadervor er en mønsterbøn, der rummer alle facetter ved kristen bøn: tillidsfuld henvendelse til Gud som den himmelske fader, ønske om at Guds navn bliver æret, nød for Guds riges sag og hans vilje generelt, bøn om dagliglivets fornødenheder, bøn om tilgivelse og genoprettelse af medmenneskelige forhold, bøn om værn mod fristelser og alt ondt, og den tillidsfulde, tilbedende og triumferende fortrøstning til Gud.

Kirkens spændingsfyldte situation kan beskrives med begrebsparret: *allerede – endnu ikke*. De kristustroende har allerede fået del i hele frelsens indhold – men det ejes kun i troen og er derfor endnu ikke synligt og fuldt udfoldet.

Målet for Guds redningsaktion nås først ved Jesu genkomst, opstandelsen og dommen (sidste del af 2. og 3. trosartikel). Først da når gudsfolket frelsens mål: det evige liv på den nyskabte jord, hvor relationerne til Gud, medmennesket og naturen fuldt ud er genoprettet, og hvor synden, døden og Djævelen endegyldigt er dømt og besejret.

I kristendommens grundlag gives der således svar på de eksistentielle livsspørgsmål. Her er en samlet tilværelsesforståelse med et menneskesyn, en etik og et natursyn. Men mennesket står ikke i centrum af den kristne tilværelsesforståelse. Det gør Gud. Fra ham stammer livet, og kun i fællesskabet med ham finder mennesket sit egentlige liv, hvor forholdet til Gud, medmennesket og naturen falder på plads – i troen, håbet og kærligheden.

Kristendommens praksis

I modsætning til kristendommens grundlag findes der ikke en fast afgrænset størrelse (som Bibelen og bekendelsesskrifterne) at holde sig til, når det gælder kristendommens praksisside. Religionsforskere vægtlægger da også lidt forskellige sider i beskrivelsen af religionernes praksisside.

En rimelig oversigt over områder i kristendommens praksis med hovedvægt på folkekirkens evangelisk-lutherske kristendom kunne se sådan ud:

INDIVIDUEL TROSPRAKSIS

- Ritualer i hjemmet (fx bøn, bibellæsning, aftensang, højtidsfejring mv.)
- Ritualer i kirken i forbindelse med dåb, konfirmation, bryllup og begravelse
- Individuel tjeneste for næsten

FÆLLES TROSPRAKSIS

- Gudstjenesten med salmer, bønner, tekstlæsning, prædiken, velsignelse, dåb, nadver
- Højtider: jul, påske, Kr. Himmelfart, pinse m.fl.
- Fælles organiseret tjeneste for næsten

RAMMEN OM DEN FÆLLES PRAKSIS A

- Kirkebygning og inventar. Symbolbrug
- Kirkens ansatte
- Kirkens organisation (herunder forholdet mellem kirke og stat og forholdet mellem kirke og folk)

RAMMEN OM DEN FÆLLES PRAKSIS B

- Kirkelige organisationer, som varetager forskellige kirkelige opgaver i diakoni og mission
- Kirkelige organisationer, som repræsenterer forskellige kirkelige retninger

ANDRE KRISTNE KIRKESAMFUND

- Både et lokalt, et nationalt og et internationalt perspektiv, hvor særligt den romersk-katolske kirke og aktuelle protestantiske kirkesamfund må vægtes.

KRISTENDOMMENS MØDE MED SINE OMGIVELSER

- Religions- og kulturmødet med mennesker, der har en anden religion
- Mødet med sekulariserede, postmoderne og nyreligiøse mennesker
- Sociale og politiske udfordringer til kirken

KRISTENDOMMENS SPOR I VESTLIG KULTUR

- Kristen kunst
- Kristne værdier, etiske normer og livssynselementer i vestlig kultur
- Kristendommens kulturkritiske element

Det er tydeligt, at der er sammenhæng mellem de enkelte områder i ovenstående opdeling. Kristen kunst indgår i gudstjenesten. Den enkeltes trosliv er knyttet til kirken og evt. til organisationerne. En række af organisationerne har deres identitet i tjenesten for næsten osv.

Forholdet mellem kristendommens grundlag og kristendommens praksis

Helt afgørende er den sammenhæng, der er mellem kristendommens grundlag og kristendommens praksis.

Kristendommens grundlag er baggrunden for at forstå store dele af praksis. Kirken er nok en bygning, men den forstås som rammen om det nye gudsfolk, de kristustroende. Begravelsesritualet tager vare på forståelsen af menneskelivets forkrænkelighed og Guds opstandelseskraft. Dåben handler om at få del i tilgivelsen og derved blive født som et Guds barn med alle de privilegier, det indebærer. I julen fejres det, at Gud blev menneske osv. Det betyder, at man i kirkens praksisside finder konkrete udtryk for kristendommens grundlag. Dermed gives en konkret og erfaringsnær indfaldsvinkel til undervisningens arbejde med kristendommens grundlag.

Men på kristendommens praksisside finder vi også de mange forskellige kirkelige retninger. De har deres identitet i hver deres tolkning af grundlaget. Med udgangspunkt i de forskellige kirkelige retninger vil kristendommens grundlag simpelthen se forskellig ud. Nogle kan – som denne fremstilling – tale om en grundfortælling i Bibelen; andre mener, at der er for stor forskel på de enkelte skrifter til, at det giver mening. Nogle regner kun NT for hørende til kristendommen og skelner mellem GT's gud og NT's gud. Hvis vi ser på etikken, vil nogle afvise, at De ti Bud hører med til det forpligtende grundlag for kirken. Mht. trosbekendelsen er der stor forskel på, hvor mange af leddene, man opfatter historisk og konkret, og hvor mange af leddene, man tolker som mytisk, religiøst sprog uden historisk substans. Trods folkekirkens fælles normgrundlag findes der ikke en fælles forståelse af kristendommen. Det virker igen tilbage på tolkningen af kristendommens praksis, hvor forskellig tolkning af kristendommen betyder forskellig tolkning af de kirkelige ritualer, højtider, salmer osv. Kristendom er i praksis mange ting!

Skolen skal ikke blande sig i de indre kirkelige diskussioner om, hvad der er sandt om kristendommen, og hvad der er falsk. Det er kirkens egen sag. Men det stiller unægtelig kristendomsundervisningen i en vanskelig situation: Alle er tilsyneladende enige om kristendommens store betydning for vores kultur, samtidig med at man er dybt uenige om, hvad kristendom egentlig handler om. Hvad skal skolen da gøre?

Skolen kunne vælge at skære ind til benet og afvise at undervise i kristendom pga. kirkens egen splittelse. Giver det overhovedet mening at undervise i noget, hvor repræsentanterne for sagen knap kan blive enige om, hvad den handler om? Det ville imidlertid være et valg med meget store omkostninger, jf. kapitel 8: Begrundelser for faget.

Det mindst dårlige valg vil nok være at gøre som i undervisningen i andre religioner: Udgangspunktet er religionen i dens „klassiske“ udformning, men med åbenhed over for børn som måtte komme med indvendinger pga. deres egen tilknytning til kristne miljøer i andre former. Derfor har denne fremstilling også søgt at præsentere evangelisk-luthersk kristendom i den klassiske udgave, således som den har kendetegnet undervisningen i kristendom i næsten hele perioden fra reformationen og frem til i dag. På mellemtrinnet og i overbygningen må man så undervise om forskellige kristendomsforståelser i vores tid – gerne knyttet til forskellige kirkelige retninger.

Træffer folkeskolen ikke et valg, vil den enkelte lærers opfattelse af kristendommen præge faget helt grundlæggende. Det ville være en uheldig privatisering af faget, som ingen kan være tjent med.

Stoffet i skolens undervisning

Forskellen på kristendomsfaget og mange andre fag er bl.a., at det livs-område faget skal arbejde med har en klart defineret kerne. Kristendommens grundlag findes i Bibelen og nogle få korte tekster. Hvilke dele af dette og hvilke dele af kristendommens praksis, der skal udvælges, er naturligvis ikke givet på forhånd. Imidlertid giver den bibelske grundfortælling og katekismens fem kernetekster et godt hjælpemiddel til at få overblik over fagligt væsentlige emner.

I CKF placeres bibelske fortællinger som et eget kundskabsområde, og det præciseres, at fortællingernes sigte, sammenhæng og perspektiv bliver tydelige. Dette kundskabsområde og dets formulering må siges at

tage vare på Bibelens grundfortælling. Den vejledende læseplan har dog afgørende mangler i forhold til grundfortællingens hovedelementer (se s. 109-110).

Kristentroens grundelementer, som udtrykkes i kernetekster som De ti Bud, trosbekendelsen, Fadervor og indstiftelsesordene til dåb og nadver, er der derimod ikke tydelige spor af i CKF. „Evangelisk-luthersk kristendom“ som underpunkt under det 3. kundskabsområde kan være det sted, hvor hele dette område hentes ind. Undervisningsvejledningen anbefaler dette (s. 18 og 19). Kundskabsområdet Livsfilosofi og etik berører imidlertid en lang række af de emner, som kristentroen tager op. Her vil det være naturligt at tage stoffet ind og også overveje, om der er emner i den kristne tro, som yderligere burde medtages, fx skyld og tilgivelse.

Det er tydeligt, at kristendommen udfordrer den sekulære og pluralistiske skole. Den hævder Guds eksistens og hans afgørende betydning for verden og for enkeltmennesket, og den sætter normer op, som gøres gældende for mennesket.

Kristendommen er imidlertid ikke i skolen for at gøre dette gældende som sandheden for eleverne. Kristendommen er kun interessant i folkeskolen, fordi kendskabet til den bringer eleverne i kontakt med dansk kultur og giver dem stof til deres holdnings- og identitetsdannelse.

Denne begrundelse for undervisningen må få betydning for stofvalget. Ikke blot stoffets betydning i kristendommens sammenhæng, men også stoffets betydning i dansk kultur bør have indflydelse på udvælgelsen af stof. Det betyder, at emner som Samson, fastelavn og natursyn kan prioriteres i undervisningen, selv om de i kristentroens sammenhæng ikke står centralt. Brugen af billedkunst og litteratur kan prioriteres – ikke blot som gode veje ind til centralt kristeligt stof – men for at vise nogle af kristendommens mere finkulturelle frugter. Alligevel må undervisningen sikre, at eleverne faktisk når frem til en sammenhængende forståelse af, hvad det centrale i kristendommen er, så de selv kan forholde sig til kristendommens udfordringer og kulturelle betydning.

Folkeskolens kulturelle dimension handler også om at bidrage til elevernes forståelse for andre europæiske landes kulturer. For kristendomsfaget kan det betyde, at konfessionskundskab bliver en betydningsfuld del af faget, herunder vel i særlig grad undervisning om den katolske kirke. I debatten om faget har dette aspekt været skubbet helt i baggrun-

den til fordel for fagets mulighed for at bidrage til elevernes forståelse for de fremmede kulturer, hvor andre religioner spiller den dominerende rolle.

Fagets eksistentielle begrundelse tilsiger en prioritering af stof fra kristendommen forstået som livstolkning og etik. Kristendommens bud på menneskelivets gåder og spørgsmålet om godt og ondt må få en væsentlig plads i undervisningen. Det kan da også ske i kundskabsområdet Livsfilosofi og etik.

Konfessionel undervisning

Et særligt spørgsmål rejser sig i forbindelse med det kristendomsfaglige stof i skolen. Det er spørgsmålet om konfessionel undervisning. Hvordan skal faget forholde sig til det konfessionelle stof, som folkekirkens kristendom som *evangelisk-luthersk* kristendom jo er?

Udtrykket konfessionel undervisning har været brugt lidt forskelligt. Somme tider synes det at betyde det samme som forkyndende undervisning (se s. 211-213). Forstået som en undervisning, hvor læreren bruger en kirkelig formidlingsform i sin undervisning, hører det ikke hjemme i folkeskolen. Udtrykket konfessionel har også kunnet bruges som udtryk for et kirkeligt ejerforhold til kristendomsfaget. Heller ikke dette hører til i den sekulariserede folkeskole. I andre forbindelser har det været brugt som udtryk for, at undervisningen hævdede stoffets sandhed. Undervisningen var 'i overensstemmelse med' kirkens lære. Men den pluralistiske skole undlader at tage stilling til sandhedsspørgsmålet. Det betyder dog ikke, at den enkelte lærer skal skjule sin personlige overbevisning i forhold til det kristendomsfaglige stof. Men undervisningen må ikke grundlæggende farves af hans stillingtagen til stoffet, hverken for eller imod dets sandhedsværdi. Faget skal farves mest muligt af det faglige stof selv.

Nogle har opfattet talen om en ikke-konfessionel undervisning således, at faget skulle undgå at synliggøre evangelisk-luthersk kristendom i undervisningen. Men folkekirkens evangeliske-lutherske kristendom skal ifølge folkeskolelovens § 6, stk. 1a ikke blot være synlig i undervisningen, men endog være undervisningens centrale kundskabsområde. Og som udtryk for en indholdsbestemmelse kan faget da også hævdes at være konfessionelt. Skolen skal ikke opfinde sin egen udgave af kristen-

dommen, for så at undervise i denne. Det er den kristendom, der er mest udbredt i vores samfund, og som historisk og kulturelt har haft stor betydning, der skal undervises mest om. I den forstand skal faget være konfessionelt. Udtrykket konfessionelt er dog så negativt belastet i debatten om faget, at det næppe vil være frugtbart at bruge det, selv om det ville være sagligt korrekt i betydningen: en indholdsbestemmelse for fagets centrale indhold.

Fremmede religioner og andre livsanskuelser

Det er et stort område, der her har fået plads i kristendomsundervisningen. Vi har de store monoteistiske religioner: jødedom og islam, og de store østlige religioner: hinduisme og buddhisme. Hver af disse religioner indeholder flere retninger med grundlæggende forskellige tolkninger af religionen. Derudover har vi mindre religioner: gamle religioner som de afrikanske og indianske stammereligioner og de kinesiske visdomslæreres religioner og en nyere som bahai.

Blandt livsanskuelserne findes klassiske „ismer“ som humanisme, marxisme, liberalisme, ateisme, eksistentialisme og nyere som modernisme og postmodernisme.

Et stort og betydningsfuldt område er det nye religiøse grænseområde mellem kristendommen, andre religioner og livsanskuelserne: de nyreligiøse bevægelser og New Age.

Udvælgelsen af stof fra hele dette faglige område må ske efter strenge væsentlighedskriterier. Det er et område, som ellers let vil kunne fylde flere års kristendomsundervisning og som en gøgeunge vælte det kristendomsfaglige stof ud af reden.

Jødedom er væsentlig på grund af jødedommens nære relationer til kristendommen, jødedommens historiske og aktuelle betydning for Europa og ikke mindst Mellemøstens politiske situation.

Islam har også relationer til kristendommen, selv om de er løsere end jødedommens. Islam har fået betydelig relevans for danskere siden oliekrisen i 1970'erne, hvor en række muslimske lande fik større international betydning, og gennem indvandringen af muslimer til vestlige lande de sidste 30 år.

Østens religioner står fjernere, men har betydning mhp. internationalt samkvem i handel, videnskab og turisme. De er dog mere aktuelle

på folkeskoleniveau som leverandører af tankegods til en række af de nyreligiøse bevægelser og New Age.

I udvælgelsen af stof fra nyreligiøse bevægelser og New Age må flere hensyn tages: Eleverne må gennem eksemplarisk udvalgt stof fra en enkelt bevægelse få kendskab til nyreligiøse bevægelsers trosindhold og arbejdsmetoder. Derudover må eleverne arbejde med grundlæggende tanker i nyreligiøse bevægelser og New Age: det energetiske menneskesyn, karma, reinkarnation, gudsopfattelse og etik. Disse må sættes i relation til væsentlige samfundsområder som fysisk og psykisk sundhed, viden- skab mv.

„Ismerne“ ville nok have bedre plads i samfundsfag eller historie som selvstændige undervisningsemner. Som input i samtalen på de ældste klassetrin om grundlæggende livsspørgsmål vil det dog være relevant at hente stof fra dette område. Det vil endvidere være skjult tilstede i undervisningen som baggrund for nogle af elevernes holdninger i mødet med det kristendomsfaglige stof tidligere i undervisningsforløbet.

Også i arbejdet med andre religioner og livsopfattelser må den kultu- relle begrundelse for stoffet præge stofudvælgelsen: Hvad betyder den enkelte religion kulturelt og samfundsmæssigt i Danmark og andre steder i verden? Hvilke værdier og hvilken etik ligger implicit og eksplicit i religionen? Hvilken betydning har den enkelte livsanskuelse for dansk kultur og for andre kulturer? Også religionernes og livsanskuelsernes betydning for det enkelte menneske må løftes frem i undervisningen. Om den eksistentielle udfordring fra religionerne og livsopfattelserne: se kapitel 13.

FAGET I TVÆRFAGLIGT SAMARBEJDE

Også i dette kapitel vil vi skelne mellem de to grundlæggende elementer i faget kristendomskundskab: kristendommen og andre religioner og livsopfattelser. Denne skelnen skyldes skolelovens skelnen mellem de to områder og den principielt forskellige betydning, de to områder har for dansk kultur (se s. 73-77 og 80-82).

Kristendommen har berøringspunkter med fagene såvel gennem dens helhedsperspektiv på tilværelsen som gennem en række enkelt-emner, hvor kristendommen har sat sig spor i de livsområder, som de øvrige fag beskæftiger sig med.

Berøringspunkter med fagene gennem et helhedsperspektiv på tilværelsen

Som vist i foregående kapitel handler kristendom om hele livet. Der findes intet i verden som ikke på en eller anden måde falder inden for kristendommens synsfelt. Livet forstås grundlæggende som skabt af Gud og arbejde i natur og kultur som gudvillet. Fjendtlige og onde magter søger at ødelægge og nedbryde, og mennesket er derfor sat ind i en kamp mellem godt og ondt for at virkeliggøre Guds skabervilje i verden.

Men mennesket selv lever i et konfliktfyldt forhold til Gud og kan ikke finde tilbage til ham. Nederlag og skyld er grundlæggende vilkår i menneskelivet. Gennem tilgivelsen findes der dog en vej tilbage til Gud og til et liv efter hans vilje i forhold til naturen og til medmennesket.

Hele verden lider under de ødelæggelser, som mennesket har påført naturen. Med forurening, rovdrift på ressourcerne, overbefolkning, atomvåben mv. synes verdens fremtid mørk. Men kristendommen hæv-

der, at Gud har en fremtid for verden gennem dom og nyskabelse. Håbet er dermed centralt for den kristne tro.

I lys af denne grundlæggende livsforståelse har kristendommen relationer til samtlige skolefag. Disse arbejder med hver deres aspekter af tilværelsen: de praktisk-musiske, de naturvidenskabelige, de humanistiske og de samfundsvidenskabelige. Og kristendommen ser disse områder i lys af skabelse, syndefald, frelse og nyskabelse. Den tilbyder således både et perspektiv på arbejdet med fagene som helhed og perspektiv på emner som naturforståelse, menneskesyn, samfundssyn mv. Arbejdet med naturforståelse, menneskesyn og samfundssyn hører til i de forskellige relevante fag i skolen og er derfor ikke primært kristendomsfagligt arbejde.

Berøringspunkter med fagene gennem enkeltemner

Pga. kristendommens kulturelle indflydelse møder vi stof i de andre fag, som har deres rødder i kristendommen: i musik og sangtradition, i billedkunst, i arkitektur, i litteratur, i historien, i samfundsinstitutioner, i etik osv.

Det er ikke kristendomsundervisning, når en salme gennemgås i musik, en albertavle i billedkunst, reformationen i historie osv. Stoffet hører netop til i disse sammenhænge også, og vægten vil her ligge på de andre fagområders særlige kompetencer. Det er da også en fælles forpligtelse for alle skolens fag at gøre eleverne fortrolige med dansk kultur, herunder kristendom (se s. 74-75).

Men samtidig viser det jo tydeligt, at der er væsentlige berøringspunkter mellem kristendomsfaget og de andre fag.

Muligheder i det tværfaglige samarbejde

I arbejdet med tværgående emner og problemstillinger samles forskellige faglige kompetencer, så eleverne kan arbejde med flere forskellige faglige indfaldsvinkler til det samme stof. I stedet for at møde samme emne flere gange i skoleforløbet i forskellige fag, kan der nu arbejdes mere dybtgående med emnet. Et af skolens store problemer er fragmenteringen i små enheder a 45 minutter med stadige skift mellem fagene.

Det giver ikke megen mulighed for fordybelse – men nok for den afveksling, som også er nødvendig.

Et tværfagligt samarbejde mellem historie og kristendomskundskab om reformationen vil kunne inddrage både de politiske, sociale og tros-mæssige aspekter omkring reformationen. Historielæreren har sin særlige kompetence på det politiske og sociale område, kristendomslæreren på det trosmæssige og etiske område.

Et tværfagligt samarbejde mellem dansk og kristendomskundskab om emnet skyld og tilgivelse vil kunne belyse emnet ud fra litteratur, digte, film mv. og sætte det ind i en specifik kristendomsfaglig sammenhæng med bibeltekster, salmer eller lignende. Kristendomsfagets bidrag er at sætte skyld og tilgivelse i sammenhæng med kristendommen. Fra kristendomsfagets synspunkt er det en fordel at inddrage dansk i behandling af emnet, fordi emnet da får “kød og blod” i et sprog og en form, som måske umiddelbart er genkendelig for eleverne. Og for danskfaget er det en fordel at inddrage kristendomsfaget i arbejdet, fordi emnet da får en ekstra dimension, der kan virke befordrende på elevernes arbejde med skyld/tilgivelses-problematikken og vise emnets sammenhæng med kristendommen i dansk kulturtradition.

Er nogle af klassens elever fritagne fra kristendomsundervisningen, er det nødvendigt at overveje konsekvenserne for det tværfaglige samarbejde. En drøftelse af dette spørgsmål finder sted i kapitel 14, side 193-194.

Forudsætninger for fagsamarbejde

Det er nødvendigt med en klar fagforståelse for hvert af de fag, som indgår i et tværfagligt samarbejde, så de hver for sig bidrager med deres kompetencer i det fælles arbejde.

For kristendomsfagets vedkommende betyder det, at det er nødvendigt med en klar bevidsthed om, hvad der er kristendomsfagligt stof. Kristendommens – og religionernes – helhedsperspektiv på tilværelsen har fælles intentioner med selve den tværfaglige arbejdsform: Her arbejder vi netop i helheder. Men det betyder ikke, at ethvert tværfagligt forløb i sig selv kan forstås som kristendomsfagligt – heller ikke, hvis det har handlet om eksistentielle og etiske spørgsmål.

Hvad er da det specifikt kristendomsfaglige bidrag til det tværfaglige arbejde? Her må vi vende os til kristendommens indhold. Tværfaglige, etiske og eksistentielle spørgsmål kvalificeres kristendomsfagligt, når kristendommens forståelse af det pågældende emne bliver tydelig igennem arbejdet. Det betyder, at etiske spørgsmål kvalificeres kristendomsfagligt, når bibelsk etik hentes frem og mennesket ses i lys af Gud som skaberen og den, der sætter konkrete etiske normer op for menneskelivet (De ti Bud, det dobbelte kærlighedsbud osv.). Et emne som natursyn kvalificeres kristendomsfagligt, når stof om skabelse, syndefald, menneskets position i skaberværket og håbet om nyskabelse inddrages i undervisningen. Salmegennemgangen kvalificeres kristendomsfagligt ved at fokus sættes på salmens budskab og evt. dens relation til kristendommens helhed.

For de andre fags vedkommende kræver et tværfagligt samarbejde med kristendomsfaget, at fagene ikke opfatter sig som bærere af et egentligt pluralistisk eller sekulært livssyn. Fagene kan ikke se det som deres opgave at hindre eleverne i at få et veldefineret livssyn eller en overbevisning, som indebærer troen på en gud (jf. behandlingen af skolen som en sekulær og pluralistisk skole s. 77-79). Kristendommens egenart indebærer en hævde af sandheden og er en udfordring til sekulariseringen. De andre fag arbejder primært i horisontale dimensioner med mennesket i forhold til naturen, kulturen og medmennesket, men de skal kunne acceptere, at kristendomsfaget bidrager med stof, der hævder en sammenhæng mellem det horisontale og det vertikale, gudsdimensionen. Men netop derved styrkes de andre fag i deres fælles forpligtelse på at „gøre eleverne fortrolige med dansk kultur, herunder kristendom“, som bemærkningerne til skoleloven fordrer.

Faldgruber i det tværfaglige arbejde

Det er nødvendigt med en grundig analyse af de tværgående emner, som kristendomsfaget kan overveje at indgå i et samarbejde med andre fag om. Umiddelbare idéer til kristendomsfagligt stof, som kunne tænkes at indgå i arbejdet, kan ved nærmere analyse vise sig at være uhensigtsmæssige.

Et tværfagligt arbejde om flygtningeproblematikken kunne tænkes at ville hente fortællestof fra israelitternes flugt fra Egypten. Imidlertid er

hovedtemaet i dette stof, at Gud griber ind til frelse for det israelitiske folk. De er ikke jaget på flugt, men de er befriet og er på vej til et land, Gud vil give dem. Flugten har Guds omsorg og hans almagt som fortegn. Det gør udfrielsen fra Egypten til en helt anderledes situation end de flygtningesituationer, vi ellers kender.

Et tværfagligt samarbejde om vand kan umiddelbart overveje at inddrage Jesu ord om, at han er livets vand. Det er da også relevant for tolkningen af dette udsagn at have arbejdet med vandets betydning for mennesker og de forureningsproblemer, vi står over for. Men tolkningen af Jesu ord handler om meningen med livet og går derfor dybere ned i eksistentielle spørgsmål, end et emnearbejde om vand måske havde tænkt sig. Måske er det heller ikke i denne sammenhæng, at det eksistentielle spørgsmål om livets mening kommer bedst til sin ret. I stedet vil kristendommens forståelse af vandet og naturens balance som en del af Guds skaberværk, syndefaldets konsekvenser for skaberværkets balance, menneskets ansvar for naturen og håbet om nyskabelsen være de sagligt set mest nærliggende kristendomsfaglige bidrag til et emnearbejde om vand.

Tværfaglighed med inddragelse af andre religioner og livsopfattelser

Ligesom kristendomsundervisningen kan gå ind i tværfagligt samarbejde med andre fag, kan den gå ind i tværfagligt samarbejde med det emneområde, som har fået plads i selve faget: andre religioner og livsopfattelser. På de ældste klassetrin vil det være oplagt med et par grundige sammenlignende emneforløb omkring centrale temaer i kristendommen og religionerne. Det kan være forståelsen af døden, Gud, skyld og tilgivelse, mennesket eller naturen. Hver af disse emner er velegnet til at profilere den enkelte religion i forhold til de andre. I sammenstillingen af emnerne må der lægges vægt på både ligheder og forskelle – og lighederne må sættes ind i religionernes helhedsforståelse, så man ikke nøjes med overfladiske ligheder, som i virkeligheden dækker over grundlæggende forskelle. Når dette anbefales at foregå især på de ældste klassetrin, skyldes det hensynet til elevernes intellektuelle kapacitet og hensynet til den abstraktion, der skal finde sted hos elever, der identificerer sig med én af religionerne. De skal være i stand til at anskue deres

eget ståsted udefra – og gøre det med en vis intellektuel kølighed, så det personlige engagement ikke lader følelserne alene styre arbejdet.

I det tværfaglige arbejde på de ældre klassetrin kan der naturligvis inddrages stof fra flere af fagene sammen med stoffet fra kristendom og fra andre religioner og livssyn. Flere af ovenstående emner kunne egne sig til et sådant tværfagligt samarbejde.

De andre religioner og livsopfattelser – samt konfessionskundskaben fra kristendomsundervisningen – egner sig desuden til et samarbejde med fagene geografi, historie og samfundsfag, hvor andre landes kultur, politik og historie, samt minoritetsspørgsmål i vores eget land tages op til behandling.

Tværfaglighed i CKF og vejledende læseplan

Med den nye skolelovs bestemmelser om at veksle mellem faglig fordybelse og tværgående emner og problemstillinger er der behov for, at CKF og vejledende læseplan giver hjælp til at se forbindelseslinjerne mellem kristendomsfaget og de andre fag.

I undervisningsvejledningen er der brugt en del plads til at vise kristendomsfagets muligheder i tværfagligt samarbejde (s. 28-31). De emner, som nævnes her, er hovedsageligt emner, som CKF og læseplan har nævnt i kundskabsområde 1: Livsfilosofi og etik. Disse emner egner sig da også i betydelig grad til tværfagligt samarbejde. Her hentes stof fra kristendommens forståelse af livet og etikken ind i tværfaglige forløb. På de ældre klassetrin kan også stof fra andre religioner indgå i arbejdet. Der er også nævnt et eksempel fra kundskabsområde 5: Kunst og symboler. I analysen af kundskabsområderne (kapitel 6) og den vejledende læseplan (kapitel 7) blev det da også vist, at kundskabsområde 2, 3 og 4 udgjorde det egentlige faglige stof, mens kundskabsområde 1 og 5 i højere grad varetog ønsket om bestemte indfaldsvinkler og arbejdsformer i faget. Dette er i vejledningen uddybet gennem at lade det tværfaglige arbejde i særlig grad blive knyttet til disse kundskabsområder.

På denne måde varetager CKF og den vejledende læseplan behovet for at se mulighederne i såvel faglig fordybelse, som i tværfagligt samarbejde. Det kunne dog godt ønskes tydeliggjort, hvad det specifikt kristendomsfaglige bidrag til de tværfaglige emner er.

Kapitel 13

FAGETS EKSISTENTIELLE UDFORDRING OG LÆRERROLLEN

„Kristendomsfaget beskæftiger sig med holdninger og værdier.“ „Et engageret arbejde med fagets stof kommer altid til at berøre det personlige.“ Sådan udtrykker undervisningsvejledningen fagets eksistentielle udfordring (s. 16 og 20).

I dette kapitel skal vi beskæftige os med fagets eksistentielle udfordring og se på lærerrollen i forbindelse med dette. I lighed med de øvrige kapitler vil vi behandle kristendommen for sig og de andre religioner og livsopfattelser for sig pga. den forskellige placering, de har fået i skoleloven (se s. 73-77 og 80-82). Vi vil igen give undervisningen om kristendommen mest opmærksomhed.

Kristendomsfagets eksistentielle udfordring i en pluralistisk skole

Kristendommen udfordrer. Det blev tydeligt i gennemgangen af grundelementerne i det kristendomsfaglige stof i kapitel 11.

Men kristendommen er ikke vores fælles aktuelle forståelseshorisont i det danske samfund. Skolen underviser da heller ikke i kristendom, fordi den antager, at kristendommen indeholder sandheden om livet, men fordi vi i vores dannelsesproces må blive bekendt med og udfordret af den kultur, vi vokser op i, og hvor kristendommen har sat sig betydelige spor. Man kan sige, at hvor kirken forkynder kristendommen, fordi

den er overbevist om, at den er sand, underviser skolen i kristendom, fordi den er en væsentlig del af vores kulturelle forudsætninger.

Men dermed er vi ikke færdige med sandhedsspørgsmålet i faget. For fagets indhold gør krav på at være sandt. De bibelske fortællinger hævder Guds eksistens og menneskets afhængighed af Gud. De fortæller om Gud, der har skabt verden, om Jesus, der stod op fra de døde, og om budene, der siger: *Du skal!* eller *Du må ikke!* Og eleverne spørger: „Er det sandt?“ De kan ikke nøjes med et svar, der hedder: „Det er kristendom“. Eleverne er mere interesseret i, hvordan verden virkelig hænger sammen, end i hvad kristendom går ud på. Og derfor spørger de naturligvis til, om det, de hører i kristendomsfaget, passer med virkeligheden – eller også går de ud fra det som en selvfølge (de første år i skoleforløbet). Sandhedsspørgsmålet er den pluralistiske skoles achilleshæl. Skolen har valgt ikke at tage stilling til spørgsmålet om sandhed og løgn i eksistentielle spørgsmål. Men eleverne søger et svar.

Stoffets betydning for holdningsdannelsen

For nogle år siden blev elever fra en 2. klasse i en forstad til København spurgt om deres tro i en radioudsendelse. Og jo, de troede på Gud. Det gjorde deres forældre godt nok ikke, men deres lærer havde læst bibelhistorie for dem, og derfor troede de nu på Gud. Nogle kunne også fortælle, hvordan de selv havde fundet ud af at bede aftenbøn til ham. Læreren havde tilsyneladende ikke gjort andet end at læse højt for eleverne, men fortællingerne havde påvirket dem så stærkt, at det havde fået personlige konsekvenser for dem. Hvilke konsekvenser undervisningen på længere sigt får i deres liv, er det naturligvis ikke muligt at vide på forhånd. Der er dog næppe grund til at tro, at hovedparten af dem, der på daværende tidspunkt opfattede sig som troende, fortsat vil have et aktivt forhold til deres tro, hvis ikke andre faktorer end skolens kristendomsundervisning støtter en fortsat udvikling af troen. Alligevel peger radioudsendelsen på det principielle spørgsmål om undervisningens forhold til sandheden/virkeligheden.

Det første, vi kan notere os, er, at man ikke kan drage et principielt skel mellem kundskaber og holdninger. Kundskaberne i sig selv er holdningsdannende. Skolen må derfor vælge hvilke kundskaber, den vil lade eleverne møde. En grundig beskæftigelse på de yngre klassetrin med sa-

tanisme eller nynazisme vil formidle andre holdninger end en grundig beskæftigelse med kristendommen. Og trods fælleselementer mellem religionerne vil der også være grundlæggende forskel på, hvilke holdninger der formidles gennem en undervisning i nordisk mytologi, kristendom og buddhisme. Fagligt stof er værdibærende. Når folketinget har valgt, at der skal undervises i kristendom, er det da også, fordi man ønsker at fremme en række af de værdier og holdninger, som kristendommen har bragt med sig ind i vores kultur – uden at man dermed ønsker at fremme kristendommen som tro. Faget er et holdningsdannende fag og skal være det.

Formidlingens betydning for holdningsdannelsen

Lærerens formidling af stoffet vil sætte stoffet ind i en bestemt kontekst og give eleverne bestemte briller at se stoffet igennem. Derfor er holdningsdannelsen i faget også afhængig af lærerens formidlingsformer. Formidlingen kan fremme det faglige stofs holdningsdannende virkning, eller den kan modvirke den.

Som en yderposition kunne vi forestille os en lærer, som indfører kirkenes formidlingstraditioner i skolen og gør kristendommens budskab gældende for børnene, lærer dem at udtrykke deres frygt, glæde, sorg og ønsker i bøn og lærer dem at bekende troen sammen. Her bliver det forkyndende stof båret frem af en forkyndende formidlingsform. For nogle børn vil det betyde en stærk identifikation med stoffets indhold – mens andre vil føle en tydelig konflikt i forhold til deres hjemmebaggrund og afvise de briller, læreren giver dem at se stoffet igennem.

Som en anden yderposition kunne vi forestille os en lærer, som gør gældende, at bibelfortællingerne naturligvis bare er nogle gamle historier, som ingen fornuftige mennesker tror på længere. Også her vil der være børn, som godtager undervisningens briller at se stoffet igennem, mens andre vil afvise dem.

Jo yngre børn er, og jo færre forudsætninger de har med hjemmefra for at forholde sig til stoffet, jo mere vil lærerens formidlingsform betyde for elevernes forståelse af stoffet.

Det ideelle synes at være, at læreren træder tilbage for stoffet og lader eleverne møde stoffet selv, uafhængigt af lærerens egne holdninger til stoffet. Til en vis grad bør læreren da også opfatte sig som en sådan tje-

ner for stoffet og eleverne, en tjener, der selv træder tilbage for at lade stof og elev mødes. Det er ikke lærerens holdninger og værdier, der er interessante i undervisningen, det er stoffets holdninger og værdier og elevernes reaktion på dem. En klar bevidsthed om dette vil fremme en saglig undervisning. Læreren er hverken sat til at sætte sin autoritet bag stoffets udfordringer eller til at styre elevernes møde med stoffets til tider stærkt kontroversielle udfordringer. Da eleverne er afhængige af læreren for at møde stoffet – fx en bibelfortælling – betyder det, at læreren loyalt må lægge stoffet med dets egen selvforståelse frem i undervisningen.

Lærerens opgave er at tilrettelægge et møde mellem stoffet og eleverne, så eleverne kan se sammenhænge mellem stoffet og deres livsopfattelse og dagligliv. Elevernes verden og stoffets verden skal mødes i undervisningen. Læreren må gøre dette med en åbenhed og en takt, der tydeligt signalerer, at den enkelte elev har ret til at forholde sig frit og selvstændigt til stoffet. Læreren må søge at fremme den åbne dialog mellem eleverne, så de erfarer forskellighederne i holdninger på en måde, som de kan tackle følelsesmæssigt. I særlig grad må læreren søge at være sig bevidst, når et fagligt emne rummer temaer, som udgør et problem for bestemte elever (dødsfald, sygdom, skilsmisse ...) og da søge at sikre, at undervisningen respekterer de pågældende elevs personlige grænser.

Læreren som forbillede i forhold til stoffet

En professionel ambition om læreren som en tjener i forhold til stoffet og eleverne forhindrer ikke, at læreren samtidig står som et forbillede for eleverne i forhold til stoffet. Undervisningen vil på et eller andet niveau bære præg af lærerens personlige engagement i stoffet. Der er fx forskel på at fortælle en historie, man er dybt fascineret af; en historie man synes er OK, men som ikke sætter noget i gang i én; og en historie man direkte finder strider mod noget grundlæggende i én selv. Lærerens engagement vil kunne aflæses af eleverne og vil indgå i elevernes vurdering af deres eget forhold til stoffet.

I begyndelsen af 1970'erne søgte mange at undgå ethvert engagement i stoffet af frygt for at påvirke eleverne i den ene eller den anden retning. Men der findes ingen god undervisning uden lærerengagement. Derfor må læreren engagere sig i stoffet og forholde sig til det forud for undervisningen. Et minimumskrav må være, at en lærer kan undervise i et

givet stof, uden at negative reaktioner i forhold til stoffet vækkes i ham. Der fordres naturligvis ikke en positiv tro for at undervise, men en positiv anerkendelse af kristendommens værdi for vores kultur. Læreren må have lyst til at opleve stoffet sammen med eleverne, arbejde med det, undres over det, samtale om det og samtale videre ud fra det. Opfatter man primært kristendommen som en negativ størrelse fx som et tankesæt, der har undertrykt store dele af befolkningen op gennem historien og som en knægtelse af tankens frihed og den sunde fornuft, vil man næppe kunne formidle et møde mellem stoffet og eleverne. Da bør man benytte sig af fritagelsesmuligheden for lærere i faget.

Læreren har også lov til åbent at forholde sig til stoffet i undervisningen. Det gælder både stoffet forstået som kulturfaktor, som tro, som livstolkning og som etik. Når eleverne udfordrer læreren til personligt at vise sin stillingtagen til stoffet, må de mærke, at de ikke har en undervisningsautomat som lærer, men et levende menneske, som er engageret nok i faget til selv at forholde sig til stoffet. Afvises et spørgsmål om lærerens egne holdninger, kan det let tolkes, som om det er anbefalelsesværdigt at beskæftige sig med stoffet uden at forholde sig til det overhovedet. Og så er det klart, at faget vil opleves kedeligt! Læreren bør dog være tilbageholdende i sine udmeldinger, hvis han fornemmer, at eleverne i for høj grad vil fokusere på hans holdninger. Det er stoffets holdninger med de udfordringer, som kommer herfra, eleverne skal forholde sig til.

I undervisningsministeriets bog: „Om grundlæggende kundskaber“ fra 1986 står der om kristendomsfaget:

DET ER OGSÅ ET KUNDSKABSFAG, MEN DET ER MERE END
DET. DET ER TILLIGE, OG ISÆR, ET HOLDNINGSFAG, OG
BEGREBERNE LIVSOPLYSNING OG PERSONLIG STILLINGTAGEN
ER DÆKKENDE FOR FAGETS KARAKTER OG SIGTE... DERAFTER
FØLGER, AT FAGET OGSÅ ER ET LED I SKOLENS OPDRAGELSE-
OG DANNELSESPROCES, OG AT DET REPRÆSENTERER EN
UDFORDRING TIL PLURALISMEN, EN KONFRONTATION MED
VÆRDINIHIILISMEN OG EN MODMAGT TIL ENDIMENSIONA-
LISERING, TINGSLIGGØRELSE OG MENINGSTOMHED.

Her er fagets udfordring i den pluralistiske og sekulariserede skole sat på spidsen. Men kan man tillade sig at udsætte eleverne for en sådan udfordring – eller kræver det ikke, at forældrene kan bede sine børn fritaget fra undervisningen?

Det skal vi se på i næste kapitel.

Den eksistentielle udfordring og undervisning om andre religioner og livsopfattelser

Vi må stille spørgsmålet om de andre religioner og andre livssyn i faget. Må der ikke her stilles præcis samme fordringer til læreren, som dem der gælder for undervisningen i kristendomsfaget? Må islam, buddhisme, scientology, New Age, marxisme, satanisme og nynazisme ikke fremstilles præcist lige så sagligt og engageret som kristendommen, uden at læreren hverken bevidst underbygger stoffets udfordringer med sin autoritet – eller søger at undgå, at stoffet møder eleverne med sine udfordringer?

På sin vis: Jo! Den enkelte religions og livsopfattelses selvforståelse må blive tydelig i undervisningen.

Alligevel får den eksistentielle udfordring fra andre religioner og livsopfattelser en anden plads i skolens helhed end udfordringen fra kristendommen.

Folkeskolen har valgt at knytte skolen til det givne kulturgrundlag. Det betyder konkret, at omfanget af undervisningen om andre religioner og livsopfattelser udgør en langt mindre del af undervisningen end undervisningen i kristendomskundskab. Stoffet får simpelthen mindre tid til at udfordre eleverne.

Videre har folkeskoleloven lagt undervisningen i andre religioner og livsopfattelser på de ældste klassetrin. Det betyder, at kristendommen bliver det udgangspunkt, hvorfra eleverne kan forstå andre religioner i deres forskelle fra og ligheder med kristendommen. Eleverne har da også nået en modenhed, hvor de i højere grad er i stand til at arbejde med et stof ud fra flere forskellige perspektiver (se s. 148). I folkeskolens sammenhæng vil det være rimeligt at inddrage en analyse af religioner og livssyn ud fra deres forhold til demokrati, ligestilling og åndsfrihed (dette bør naturligvis også ske for kristendommens vedkommende, hvorved forskellige opfattelser af de tre begreber i vores samfund bliver

tydeliggjort). Samtidig må undervisningen selv praktisere åndsfrihed ved at vise respekt for de mennesker, som ikke tror på værdierne i demokrati, ligeværd og åndsfrihed. Deres holdninger skal bekæmpes gennem saglig argumentation og ikke gennem chikane.

Endelig kan skolen vælge helt at undlade undervisning i en sekt eller et livssyn, som findes for ødelæggende eller for uinteressant.

Kapitel 14

FRITAGELSESMULIGHEDEN

Fritagelsesmuligheden står i spændingsfeltet mellem fagets velbegrundede plads i folkeskolens helhed på den ene side og hensynet til forældrenes ret til at bestemme børnenes opdragelse på den anden side. I dette kapitel skal vi se på fritagelsesparagraffens principielle og historiske baggrund. Derefter gennemgås argumenter for at afskaffe fritagelsesparagraffen og argumentet for at bevare den. Endelig behandler kapitlet nuværende og evt. fremtidige muligheder for at mindske ulemperne ved en fritagelsesmulighed.

Fritagelsesparagraffens principielle baggrund

Diskussionen om fritagelsesparagraffen hører sammen med det grundlæggende spørgsmål om, hvem der har retten til at opdrage et barn.

Både FN's Menneskerettighedserklæring og Den Europæiske Menneskerettighedserklæring hævder forældreretten, dvs. at forældrene er den primære mandatindehaver i opdragelsen af barnet. Når så mange lande på tværs af religioner og ideologier kan enes om dette princip, skyldes det, at forældreretten kan begrundes forskelligt. Således kan man fx både naturretsligt og teologisk argumentere for forældreretten. Forældrene er simpelthen de nærmeste til at tage ansvar for barnet og sørge for dets opdragelse.

Samtidig har et samfund både ret og pligt til at sikre en uddannelse af borgerne til et vist minimumsniveau, som anses for nødvendigt. Også det er nedfældet i internationale konventioner. Samfundet (i form af stat og kommune) kan derfor stille visse krav til forældrene om uddannelse af børnene. Det giver sig konkret udtryk i, at vi i Danmark har 9 års undervisningspligt. Det er udtrykkeligt en *undervisningspligt* og ikke en *skolepligt*. Samfundet har pligt til at sikre en gratis offentlig skolegang,

som alle kan gøre brug af, men forældrene kan vælge andre undervisningsformer, hvis de ønsker det. Det kan være undervisning i hjemmet, eller det kan være undervisning på en friskole.

En offentlig skole har således sit mandat til at varetage undervisningen af børnene to steder fra. Mandatet er dels et delegeret mandat fra forældrene og dels et delegeret mandat fra stat og kommune. Skolen er dermed forældrenes og samfundets tjener. I kraft af lærernes professionalisme (fagligt og pædagogisk) har lærerne imidlertid et selvstændigt ansvar for – inden for de givne rammer – at arbejde på den bedste skolegang for børnene. Skolen er således ikke udelukkende at forstå som forældrenes og samfundets tjener, men også som en selvstændig samarbejdspartner. Det er den i kraft af sin kompetence på det område, som forældre og samfund har bedt skolen om at udvikle kompetence indenfor.

Samfundet (folketinget) har valgt at udtrykke dette sådan i folkeskoleloven: „Folkeskolens opgave er *i samarbejde med forældrene* at ...“

Skolen må i hele sit arbejde, herunder i samarbejdet med forældrene, altid være sig forældrenes primære opdragermandat bevidst. Samtidig må lærerne – i loyalitet over for samfundets krav udtrykt i skolelove, bekendtgørelser, vejledninger mv. – selvstændigt udforme deres undervisning og hele samvær med børnene.

Forældrene må også være sig deres ansvar bevidst i forhold til skolen. Det indebærer både en medleven i barnets skolegang og en positiv støtte til skolens arbejde.

Fritagelsesparagraffens historie

Folkeskolen blev til i 1739 som barn af kirken, og kristendomsundervisningens opgave var at give dåbsoplæring. I forbindelse med Grundlovens indførelse i 1849 fik landet religionsfrihed. Fordi religionsfrihed også indbefatter frihed til at lade sit barn modtage den religionsundervisning, man som forældre ønsker, fik skolen en fritagelsesparagraf for kristendomsfaget. Denne fritagelsesparagraf var logisk begrundet i fagets konfessionelle bundethed og kirkelige opgave.

I 1975 fik folkeskolen en formålsparagraf, der løste skolen fra et kristent værdigrundlag. I tiden op til dette blev kristendomsfagets karakter grundigt drøftet, og den daværende kristendomsundervisningskommis-

sion anbefalede at gøre faget til et rent kundskabsfag. Dermed var der ikke behov for en fritagelsesmulighed, mente kommissionen. Dog kunne man i første omgang vælge at nøjes med at indskrænke retten til fritagelse, indtil befolkningen forstod fagets nye karakter. Imidlertid var der så stor folkelig og politisk modvilje mod dette, at fritagelsesmuligheden blev helt generel: Uanset kirketilhørsforhold kunne en elev fritages. Og tilsynet med den alternative undervisning blev afskaffet.

Fra fagligt hold var der stærke indvendinger mod fritagelsesparagraffen. Bedre blev det ikke, da faget blev udsat for en „fritagelsesbølge“ i begyndelsen af 1980'erne, hvor nogle skolers 8. og 9. klasser næsten kollektivt fik fritagelse for faget. Denne bølge gik dog i sig selv igen efter flere ministerielle cirkulærer, som indskærpede begrundelse for og procedure i forbindelse med fritagelse. Det faglige miljø har dog gentagne gange argumenteret for en fjernelse af fritagelsesparagraffen.

I 1993-skoleloven blev bestemmelsen imidlertid blot videreført af folketinget uden kommentarer.

I 1994 udkom den såkaldte KUP-rapport (Kvalitet i uddannelse og undervisning) om kristendomsfaget. Her er fritagelsesparagraffen gjort til genstand for en forholdsvis omfattende behandling, hvor der argumenteres grundigt for fjernelse af bestemmelsen. Religionslærerforeningen bakkede stærkt op om rapportens konklusion. Fritagelsesparagraffen blev kort efter fjernet for gymnasiets vedkommende, mens der ikke skete noget på folkeskoleområdet. Folkeskoleloven var endnu så ny, at man ikke kunne forvente politisk opbakning til en ændring af loven.

Argumenter for at afskaffe fritagelsesparagraffen

Fritagelsesparagraffen signalerer, at faget fortsat står i en særposition i skolen. Som det eneste fag har det en fritagelsesparagraf. Det er uheldigt for fagets indordning i skolen som et almindeligt fag, hvis indhold er nødvendigt for skolens helhed.

Fritagelsesparagraffen kan give problemer i forhold til skemalægningen. Mindre børn må ikke have mellemtimer, hvor de er uden opsyn. Principielt set er de fritagne elever underlagt forældrenes tilsyn og ikke skolens i de fritagne lektioner. Alligevel kan det være hensigtsmæssigt at lægge faget i ydertimer – hvilket kan gøre elever, der ikke er fritagne,

lettere misundelige på dem, der måtte få fri tidligere eller kan sove læn- gere.

Det er uhensigtsmæssigt, at en enkelt eller nogle få af eleverne er afskåret fra dele af klassens fællesliv med de samtaler og oplevelser, som faget giver anledning til. Fritagelsesparagraffen er dermed med til at ødelægge noget i klassens sociale fællesskab.

Fritagelsen betyder også ekstra overvejelser i relation til fagets mulig- heder for at indgå i tværfaglige forløb. Det er så oplagt, at kristendoms- faget må medvirke i undervisningen i tværgående emner og problem- stillinger – men hvad gør man så med fritagne elever midt i et tværfagligt forløb? Nok er der ikke principielt nogen fritagelsesmulighed for en så- dan undervisning. Alligevel må hensynet til forældrenes ønsker om fri- tagelse tænkes med i det tværfaglige arbejde.

Det helt afgørende spørgsmål er, om man i virkeligheden kan opfylde folkeskolens formål for børn, som ikke er med i kristendomstimerne? Folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur, herunder kristendom, og bidrage til deres forståelse for andre kulturer. Hvordan kan det ske uden en undervisning om kristendom og om andre religio- ner? Må folkeskolen ikke simpelthen konkludere, at hvis forældre ikke er trygge ved skolens kristendomsundervisning, så kan de ikke være trygge ved skolen generelt, for hele skolen skal give fortrolighed med dansk kul- tur og forståelse for andre kulturer?

Ja, man må stille det grundlæggende spørgsmål, om en fritagelsespa- ragraf for faget kristendomskundskab i virkeligheden løser et givet for- ældrepar's problemer i relation til skolens påvirkning af barnet. Dansk- tekster, madkultur i hjemkundskab, seksualundervisning, kropskultur i idræt osv. er også bærere af et menneskesyn, af værdier og en etisk hold- ning. Hvad hjælper fritagelsen fra en enkelt time, når skolen påvirker eleverne i alle de andre timer? Et forældrepar, der ønsker fritagelse i kristendomsfaget, skulle vel egentlig henvises til at vælge en anden skole for sit barn?

Folkeskolens forpligtelse i lys af friskolelovgivningen

Den danske friskolelovgivning giver befolkningen meget stor frihed til at danne friskoler eller benytte sig af dem, der allerede er. Der er også en god økonomisk ordening for disse – set i international sammenhæng –

idet det offentlige dækker ca. 75% af udgifterne til skolernes drift. Ca. 12% af børn og unge i skolealderen følger undervisningen i alternative grundskoler (ca. 14%, hvis vi regner efterskolerne med). Der findes grundtvig-koldske, tværkirkelige, katolske, lutherske, marxistiske og muslimske skoler, der findes Rudolf Steiner-skoler og skoler uden religiøs eller politisk tilknytning. Forældre har derfor principielt mulighed for at vælge en skole, som stemmer bedre overens med deres egen overbevisning, end folkeskolen gør. Eller de har mulighed for selv at undervise barnet eller tage initiativ til at starte en friskole på et grundlag, de er trygge ved. Det er en meget betydningsfuld ordning i det danske skolesystem, som er med til at give forældreretten et reelt indhold.

Alligevel betyder tilstedeværelsen af friskolerne *ikke*, at folkeskolen i mindre grad har til opgave at skabe en enhedsskole, hvor alle danske børn vil kunne trives. Folkeskolen må i videst muligt omfang søge at skabe en skole, som kan rumme alle børn med de forskellige baggrunde, de har. Det betyder, at undervisningen skal søge at give rammer for børns opdragelse og undervisning, som ikke støder an mod nogens religiøse (eller areligiøse) overbevisning. Dette er en klar forpligtelse uanset hvilke friskoler, der findes i rimelig afstand fra skolen – men ses tydeligst i områder, hvor der ikke er en række alternativer for forældre at vælge imellem. Det er trods alt de færreste forældre, der har ressourcer til selv at undervise deres børn eller rejse en ny skole.

I skolen må der derfor tages hensyn til religiøst begrundet påklædning, madvaner, kropskultur, forskellige etiske normer, højtidsfejring osv. I disse tilfælde har der ikke været behov for at lovgive om fritagelsesmuligheder og særlige hensyn. Man arbejder på løsninger på et mindre drastisk niveau.

Spørgsmålet står da tilbage, om folkeskolen for at give bedst mulig plads for alle, stadig må opretholde en fritagelsesmulighed for kristendomsfaget.

Forskellen på kristendomsfaget og de øvrige fag i folkeskolen

Er der principiel forskel på kristendomsfaget og skolens andre fag?

Ja! Forskellen ligger i, at der i kristendomsfaget rettes søgelys direkte på kristendommen og religionerne. I de andre fag skal kristendommens spor i dansk kultur og de andre religioners kulturelle betydning indgå

som en del af undervisningen. Kristendommens og religionernes horisontale betydning er her i fokus. Men netop for at forstå denne på et dybere niveau findes kristendomsfaget. Her undervises der om kristendom og religionerne i sig selv, og dermed bliver gudsdimensionen og trosdimensionen betydningsfuld. Og hvor man i de andre fag drøfter enkeltemner ud fra værdier og holdninger, og undervisningen også her kan sætte fokus på etiske emner, så ser man i det kristendomsfaglige stof, hvordan etikken begrundes i gudstroen og henter autoritet herfra.

Fagets tema er derfor mere grundlæggende for menneskers liv end de andre fags temaer. Man er tættere på menneskets inderste og dermed dets intimsfære.

Undervisningen i kristendomskundskab skal fx allerede fra 1. klasse give eleverne kendskab til nogle bibelfortællinger. Her hører børnene de bibelske fortællinger om, hvad Gud har gjort og hvad Jesus har gjort – ganske som om Gud og Jesus er reelt eksisterende og har gjort, som Bibelen fortæller. Nok skal en samtale bagefter give plads for, at eleverne reagerer på det fortalte også med en afvisning, men selve oplevelsen af fortællingen forudsætter, at barnet lever sig ind i muligheden. De bibelske fortællingers indplacering i historisk tid og rum betyder, at børnene næppe bare vil kunne indrangere dem på linje med eventyr. Ikke alle forældre ønsker, at barnet skal få mange positive fortælleoplevelser med indlevelse i muligheden for en eksisterende og handlende gud.

De muslimske børn vil også kunne få problemer med at lytte til fortællinger, som ligner dem, de kender, men som indeholder „fejl“ i forhold til Koranens gengivelse af fortællingen. Det kan blive en anfægtelse for de mindre børn.

Kristendommen forstås forskelligt inden for vores kultur. Derfor kan et kristent barn opleve, at bibeltekster, kristen tro og kristent liv omtales helt anderledes, end det kender hjemmefra. Igen vil det kunne være en anfægtelse, især for det mindre barn.

Kristendomsfagets indhold er ganske enkelt mere nærgående i forhold til menneskelivet, end de andre fags indhold er. Det handler – med undervisningsvejledningens ord (s. 16) – om meningen med livet, tilværelsens dybde dimension.

Argumentet for at bevare en fritagelsesparagraf for kristendomsfaget

Det afgørende argument for fortsat at have en fritagelsesparagraf for folkeskolens kristendomsundervisning er derfor stadig en henvisning til forældrenes ret til at vælge, hvilken religiøs påvirkning barnet skal have. Hverken blandt politikere eller hos en stor gruppe af befolkningen var der i årene op til 1975 en tiltro til, at faget kunne undgå at påvirke børnene på en måde, som nogle forældre ville finde uønsket (se kapitel 3). En gennemgang af de internationale bestemmelser og vejledninger for området viser da også forældrenes ret til at bestemme barnets religiøse oplæring:

INGEN MÅ NÆGTES RETTEN TIL UDDANNELSE. VED UDVÆLSELSEN AF DE FUNKTIONER, SOM STATEN PÅTAGER SIG I HENSEENDE TIL UDDANNELSE OG UNDERVISNING, SKAL DEN RESPEKTERE FORÆLDRENE RET TIL AT SIKRE SIG, AT SÅDAN UDDANNELSE OG UNDERVISNING SKER I OVERENSSTEMMELSE MED DERES EGEN RELIGIØSE OG FILOSOFISKE OVERBEVISNING.

(Tillægsprotokol af 20. marts 1952 til Europakonventionen af 1. nov. 1950, artikel 2)

DE I DENNE KONVENTION DELTAGENDE STATER FORPLIGTER SIG TIL AT RESPEKTERE FORÆLDRE OG I GIVET FALD VÆRGERES FRIHED TIL AT SIKRE OMSORG FOR DERES BØRNS RELIGIONSUNDERVISNING OG MORALSKE OPDRAGELSE I OVERENSSTEMMELSE MED DERES EGEN OVERBEVISNING.

(FN's konvention af 16. dec. 1966 om borgerlige og politiske rettigheder, artikel 18, stk. 4)

Samtidig giver de internationale bestemmelser mulighed for, at en stat i sin offentlige uddannelsesinstitution giver en obligatorisk religionsundervisning, hvis blot denne er *objektiv, neutral og pluralistisk*, og dermed ikke påvirker børnene i nogen bestemt religiøs retning.

Det afgørende spørgsmål bliver derfor, om en religionsundervisning for børn kan udføres objektivt, neutralt og pluralistisk. I givet fald vil henvisningen til forældrenes ret til at bestemme religiøs påvirkning for

sit barn være irrelevant i forhold til folkeskolens kristendomsundervisning.

På *et juridisk niveau* kan man vurdere bestemmelserne og vejledningen for faget: Er målet formuleret i religiøse eller almenmenneskelige termer? Undervises der i flere end én religion? (Der må gerne undervises *mere* i én religion end i andre). Sigtes der mod en saglighed i forhold til den enkelte religion? osv. Ud fra sådanne kriterier kan man vurdere om faget i juridisk forstand er objektivt, neutralt og pluralistisk. Det vil man nok langt på vej kunne argumentere for, at kristendomsfaget i folkeskolen er.

På *et filosofisk niveau* er forholdet imidlertid mere komplekst. Hvor findes det udsigtspunkt, hvorfra hver enkelt religion og hvert enkelt livssyn kan anskues objektivt og neutralt? Hvordan lyder fx den objektive og neutrale beskrivelse af Koranens tilblivelse eller af begivenhederne omkring Jesu opstandelse? En beskrivelse vil altid foregå ud fra et valgt ståsted, som er bundet til nogle grundlæggende værdivalg og livssynselementer. Det nærmeste, man kan komme den objektive og neutrale undervisning, er at kombinere forskellige perspektiver på religionerne og dermed vise forskellige opfattelser af den (jf. s. 148).

På *et pædagogisk niveau* er en objektiv, neutral og pluralistisk undervisning umulig i absolut forstand. Al undervisning påvirker – og har som formål at påvirke eleverne. Grundlæggende normer i vores kultur søges videregivet, fx demokrati, ligeværd og åndsfrihed, men også mange andre værdier. Derfor har det heller ikke siden 1970'erne været opstillet som et ideal, at undervisningen skulle være neutral. Kristendomsfaget er fra midten af 1980'erne meget tydeligt blevet beskrevet af undervisningsministeriet som et dannelsesfag, et kulturfag og et holdningsfag. Ja, faget skulle endog være *en udfordring til pluralismen, en konfrontation med værdinihilismen og en modmagt til endimensionalisering, tingsliggørelse og meningstomhed*. Det virker derfor også påfaldende, at KUP-rapporten netop i afsnittet om fritagelsesparagraffen hævder, at faget har fået karakter i retning af et humanistisk færdigheds- og kundskabsfag (s. 22). Og videre kræves der neutralitet af faget (s. 23). I rapportens indledning kaldes faget derimod et udpræget dannelsesfag (s. 9).

Men det må være muligt at skelne mellem undervisning på forskellige klassetrin. I pubertetsårene har elevernes tænkning nået et abstraktionsniveau med begyndende evne til at tænke over egen tænkning og til at

forholde sig til sit eget ståsted. De kan håndtere forskellige perspektiver på egen og andres tro og overbevisning. Derfor kan undervisningen på dette alderstrin i højere grad opfylde kravene til pædagogisk objektivitet, neutralitet og pluralisme blot ved, at der undervises på en saglig måde, hvor både religionens selvforståelse og forskellige andre mulige forståelser af religionen kommer til orde. Eleverne er på vej mod den psykiske modenhed, hvor de kan håndtere undervisningen kritisk og selvstændigt. Argumentet imod en obligatorisk undervisning på det ældste klassetrin synes derfor mindre stærk.

På de øvrige klassetrin er fritagelsesmuligheden stadig velbegrunderet. Hensynet til forældreretten og samvittighederne må veje endnu tungere end de tungtvejende argumenter, der er imod fritagelsesparagraffen.

Fordel ved en fritagelsesparagraf

Der er behov for, at eleverne bliver konfronteret med kristendommen pga. dens væsentlige betydning for vores kultur. Derfor skal kristendoms læreren søge at skabe et møde mellem kristendomsstoffet og eleverne. Eleverne skal have mulighed for at forstå kristendommen og se dens spor i dansk kultur. Og de skal have mulighed for at spejle deres eget liv i kristendommen og lade sig udfordre af dens livssyn og etik.

Men læreren hverken kan eller skal styre, hvad der sker i mødet mellem stof og elev. Eleven kan blive fascineret af andre sider af stoffet end det, læreren har tænkt på. Og helt grundlæggende kan eleven på et eksistentielt niveau blive overbevist om kristendommens sandhed, selv om fagets mål og metoder ikke sigter mod det. Fagets stof er i sig selv forkyndende, og når det møder eleverne i undervisningen, kan det skabe tro. Skolen er næppe en kontekst, der i særlig grad beforder en sådan virkning af faget, men det kan ske – måske særligt for børn, der er sig bevidste, at de er døbt og derfor på forhånd føler et vist tilhørsforhold til kristendommen.

Hvis der ingen fritagelsesmulighed var for eleverne, ville det gøre det vanskeligere for lærerne at tilrettelægge et møde mellem stof og elev. Lærerne kunne føle sig forpligtet til at afmontere stoffets udfordring, inden det møder eleverne. Men det ville skade fagets mulighed for at opfylde de overordnede mål, som begrundelserne for faget angiver. Skal faget opfylde sine kulturelle og eksistentielle mål, vil der være en „risiko“

for, at stoffet rammer elevernes eksistens på et endnu dybere niveau og gør sig gældende som sandheden. En saglig, åben undervisning i faget vil rumme denne mulighed – og det tager fritagelsesmuligheden højde for.

Hvordan mindskes ulemperne ved en fritagelsesparagraf?

Fritagelse må kun finde sted på baggrund af en grundig samtale med forældrene, hvor skolen redegør for fagets begrundelse og formål og dets betydning for hele skolesammenhængen. Her understreges fagets ikke-kirkelige formål, dens kulturelle forankring og placering i den sekulære og pluralistiske skole, samtidig med at det tydeliggøres, at faget er et holdningsfag, hvor stoffet kan påvirke eleverne, selv om forældrenes prægning af barnet er mere grundlæggende. Ønsket om fritagelse kan bunde i nogle forkerte forestillinger om faget. Det kan også bunde i nogle erfaringer fra barnets deltagelse i faget, som så grundigt må gennemdrøftes. Fastholder forældrene ønsket om fritagelse pga. samvittighedskonflikter i forhold til faget, må det drøftes, hvilke ulemper en fritagelse kan få for barnets sociale liv i klassen, og hvordan de bedst kan mindskes. Endelig må skolen redegøre for, hvilke konsekvenser en fritagelse har i forhold til undervisning i tværgående emner og problemstillinger, hvor faget er involveret.

I de tværfaglige forløb vil det kristendomsfaglige stof hyppigst skulle bidrage for at uddybe kristendommens kulturelle betydning, enten i form af et livssynselement (fx bidrag til menneskesynet), en etisk holdning (fx næstekærlighed) eller en bibelfortælling, som giver baggrunden for at forstå en dansk tekst, et musikstykke eller et billede. Det kan også være et temaforløb om lokalsamfundet, hvor kirken indgår. I sådanne tilfælde må det være muligt at deltage i hele det tværfaglige forløb også for fritagne elever. Der er her blot tale om skolens samlede forpligtelse til at give eleverne fortrolighed med dansk kultur. Det kunne for så vidt gøres uden inddragelse af kristendomsfaget, men fordi faget findes, er det naturligt, at det også bidrager med tid og lærerkompetence til forløbet. Skolen kan ikke generelt forhindres i at gøre eleverne fortrolige med kristendomslementerne i dansk kultur. Da skulle mange fag amputeres. Det tværfaglige emne er sigtet ind på det almenmenneskelige, samfundsmæssige og kulturelle, og da må det være i orden, at kristendomsfaget indgår i forløbet også for fritagne elever. Der er da heller ikke prin-

ciptelt fritagelsesmulighed for undervisning i tværgående emner og problemstillinger.

Det er imidlertid nødvendigt, at lærerne overvejer enkeltelementerne i undervisningsforløbet i relation til fritagne elever. Respekten for forældrenes ønske om fritagelse betyder, at det i nogle tilfælde vil være rigtigt at lade fritagne elever udgå af en del af et forløb. Det kan dreje sig om dramatisering af en bibeltekst, en salmesangsgudstjeneste eller andet.

Respekten for forældrenes ønske om fritagelse betyder også, at kristendomslæreren ikke bør strukturere al sin undervisning i tværfaglige forløb og således søge at omgå fritagelsen.

Krav i forbindelse med fritagelsen

For at et barn kan fritages for kristendomsundervisningen kræves det, at forældrene skriftligt forpligter sig til selv at sørge for barnets religionsundervisning (folkeskoleloven § 6, stk. 2). Et barn kan altså ikke fritages for enhver form for religionsundervisning. Det kan kun fritages fra *skolens* religionsundervisning. Forældrene har pligt til at sørge for, at barnet modtager en undervisning om religion, enten ved selv at varetage undervisningen eller ved at få andre til det. Folkeskoleloven har altså ikke gjort det muligt, at eleverne i folkeskolen kan undgå al undervisning om religion.

I modsætning til skolelovene før 1975, er der ikke længere krav om tilsyn med den religionsundervisning, som forældrene vælger. I perioden med udbredt brug af fritagelsen i de ældste klasser på nogle skoler kunne man få en mistanke om, at forældrenes alternative undervisning ikke altid levede op til lovens intentioner. Det kunne overvejes, om der igen burde indføres en eller flere muligheder for tilsyn med den undervisning, forældrene vælger – evt. i stil med den tilsynsordning som gælder for friskolernes undervisning generelt. Hensigten skulle være at sikre et minimum af viden om kristendommens fortællinger, højtider, ritualer, etik og trosforestillinger, samt et vist kendskab til enkelte andre religioner og livsopfattelser. Det er nødvendigt aht. folkeskolens samlede helhed, hvor de andre fag må kunne forudsætte en kristendomsfaglig og religionsfaglig viden hos eleverne.

Mulighed for obligatorisk undervisning i 9. klasse?

Behovet for, at eleverne også sammen lærer noget om kristendommen og andre religioner, er så stort, at man kunne overveje at indføre obligatorisk undervisning i 9. kl., hvor argumentet for fritagelsesmuligheden står svagest. Et fag på dette klassetrin kunne give en indføring i hver religion for sig og en sammenligning mellem hovedpunkter i religionerne. Undervisningen ville på én gang kunne give de elever, der har fulgt tidligere undervisning i den pågældende religion et overblik og en uddybet forståelse, og den ville give en grundlæggende indføring for de elever, som ikke tidligere havde beskæftiget sig med religionen.

Samtidig skaber undervisningen rum for udviklingen af den tværreligiøse dialog. Den tværkulturelle dialog foregår i mange fag og på forskellige tidspunkter i skoleforløbet, men det vanskeligste i denne er samtalen om tro dimensionen. Den kunne da få mulighed for at finde sted i 9. kl.

Det kunne overvejes at lade faget i 9. kl. få eget navn, fx kristendoms-kundskab/religion eller religionskundskab. Faget bør have to ugentlige timer. Har skolen ikke mulighed for at finansiere en opprioritering af faget, ville den ekstra time kunne tages fra kristendomsundervisningen i 7. eller 8. klasse. Skolen ville da have et kristendomsfag fra 1.-6. klasse med fritagelsesmulighed og et obligatorisk religionsfag i 9. klasse. Det ville naturligvis ikke betyde, at eleverne ikke mødte kristendommens kulturelle nedslag eller talte om eksistentielle emner i 7. og 8. klasse. Dette er flere af skolens fag forpligtet på.

Kapitel 15

MÅL FOR FAGET

Arbejdet med fagets formål foregår i spændingsfeltet mellem fagets placering i skoleloven, fagområdet indhold og struktur og elevernes forudsætninger og behov. Alle de didaktiske spørgsmål er indbyrdes afhængige af hinanden. Strengt taget kan ingen af dem besvares, før alle de andre didaktiske spørgsmål er gennemdrøftet og besvaret! De didaktiske spørgsmål, som vi har behandlet tidligere i bogen, har derfor også måttet inddrage overvejelser over fagets mål. Det er da sket ud fra kapitel 8: Begrundelser for faget. Et fags begrundelser udstikker nemlig de overordnede retningslinjer for fagets mål. Efter arbejdet med elevforudsætninger, fagets indhold og de problemstillinger, der rejser sig i mødet mellem eleverne og faget, kan vi derfor nu gå ind i en mere konkret drøftelse af fagets mål.

Hensigten med at formulere mål for faget er dobbelt: 1) at retningsgive undervisningen i faget med betydning for såvel udvalg af stof, organisering af undervisningen og valg af undervisningsmetoder, og 2) at skabe baggrund for evaluering af undervisningen.

I modsætning til kapitel 6 drøfter dette kapitel ikke fagets nuværende formål, men drøfter generelt målformuleringer ud fra de vilkår, faget har i folkeskoleloven.

Forskellige typer mål

Der kan opstilles *mål for alle niveauer i undervisningen*: fagets samlede formål, mål for enkeltdiscipliner i faget, mål for de enkelte faser eller klassetrin i skoleforløbet, hvor faget optræder osv., helt ned til mål for den enkelte sekvens i en undervisningstime.

Målene kan opstilles ud fra forskellige orienteringspunkter:

- Der kan opstilles *elevrelaterede mål*, hvor elevernes behov og muligheder er i centrum.
- Der kan opstilles *samfunds- eller kulturelrelaterede mål*, hvor fagets formål placeres ind i den større samfundsmæssige eller kulturelle sammenhæng, som det faglige område hører til i.
- Der kan opstilles *fagrelaterede mål*, hvor det faglige indhold bliver et mål i sig selv.
- Endelig kan der opstilles *værdirelaterede mål*, som relaterer sig til de værdier, skolen og faget er bærer af.

De forskellige relationsmuligheder bør ikke udelukke hinanden og dermed rendyrkes. Tværimod forudsætter relationerne hinanden. Det faglige stof bør kun være et mål, fordi eleverne skønnes at have brug for det i den samfundsmæssige og kulturelle kontekst, de vokser op i. De samfunds- og kulturelrelaterede mål bør forudsætte, at eleverne skal lære deres givne betingelser at kende for at kunne modnes som mennesker og få handlemuligheder i forhold til samfundet og kulturen. De elevrelaterede mål om personlig udvikling må få sit faglige indhold fra samfundet og kulturen, hvor det enkelte fag varetager et perspektiv på eller et udsnit af samfundets og kulturens helhed. Og alle mål vil enten implicit eller eksplicit udtrykke værdier, der er væsentlige for skolen og faget.

Mål er typisk udtrykt i kategorier som *viden, færdigheder, holdninger og adfærd*. Forskellige aspekter af elevernes personlige udvikling er således søgt tilgodeset: intellekt, følelse, motorik, samvittighed, vilje ... Imidlertid er også en kategori som *oplevelse* blevet en mulig målkategori, der i højere grad selvstændiggør følelsesaspektet i individet og giver plads for de mere undefinerbare æstetiske elementer i fagene.

Inden for hver kategori kan målene niveaudeles fra det mere overfladiske til det mere dybtgående. Når det gælder kategorien viden, kan der skelnes mellem kendskab til, viden om, indsigt i, forståelse for og fortrolighed med. De sidste mål er ikke længere rent kognitive mål, men forudsætter et følelsesmæssigt engagement og en stillingtagen til stoffet, som også vil sætte sig spor i elevernes adfærd. Der er således ikke et klart skel mellem de forskellige kategorier af mål. De forudsætter og supplerer hinanden. Forskellige pædagogiske retninger kan så vægtlægge visse kategorier frem for andre. Folkeskoleloven kræver i sin formålsparagraf, at elevernes alsidige personlige udvikling søges fremmet.

Mål for kristendomsfaget

De overordnede rammer for målformuleringer for kristendomsfaget findes i folkeskoleloven, herunder specielt § 1 og 6. Folkeskolens formålsparagraf med bemærkninger skelner mellem dansk kultur, herunder kristendom, og andre kulturer, fx andre europæiske landes kultur og indvandrernes kulturer. § 6 skelner mellem den danske folkekirkens evangelisk-lutherske kristendom som det centrale kundskabsområde og fremmede religioner og andre livsanskuelser, som skal have plads i faget på de ældste klassetrin (se kapitel 5).

Denne skelnen i skoleloven bør medføre, at faget får selvstændige mål for kristendomsundervisningen og for undervisningen i andre religioner og livsopfattelser. De to fagområder har forskellig plads og begrundelse i skolens helhed og formålet med undervisningen i de to områder må da også være forskelligt.

Mål i relation til fagets kulturelle begrundelse

At faget er kulturelt begrundet giver anledning til at knytte formålsformuleringerne til kulturen. Kristendomsundervisningen skal give eleverne indsigt i og forståelse for kristendommen mhp. dens betydning for dansk kultur. Undervisningen i forskellige kristne konfessioner skal give viden om konfessionerne mhp. deres betydning for andre europæiske landes kulturer. Og undervisningen om andre religioner skal give viden om fremmede religioner mhp. deres betydning i fremmede kulturer, herunder indvandrernes kulturer. Bemærk, at det er rimeligt at skelne mellem et mere dybtgående formål for kristendomsundervisningen og et mere begrænset formål for undervisningen i andre religioner og livsopfattelser, idet folkeskoleloven selv skelner i målniveau mellem de to områder.

Mål i relation til fagets forhold til de andre fag

De andre fag i skolen skal også medvirke til at gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer. Videre kræver skoleloven, at undervisningen veksler mellem faglig fordybelse og undervisning i tværgående emner og problemstillinger. Begge disse forhold i skoleloven kunne tale for, at kristendomsfaget får som et mål at bidrage til undervisning i tværgående emner og problemstillin-

ger, hvor der er tale om, at kristendommens betydning for dansk kultur og andre religioners betydning for andre kulturer tydeliggøres.

Mål i relation til fagets indhold

Formålet for kristendomsundervisningen kan nævne konkrete faglige kundskaber og færdigheder, fx evangelisk-luthersk kristendom, bibelske fortællinger, folkekirken, tro, livstolkning og etik i kristendommen, at kunne analysere bibelske tekster i relation til vores kultur og til eksistentielle spørgsmål, at erfare kristendommens kulturelle oplevelsespotentialer osv. I fagets overordnede formål kan kun helt grundlæggende kundskaber og færdigheder inddrages, da CKF ellers må udfolde indholdet i undervisningen. På lavere målniveauer vil det faglige indhold kunne udfoldes mere.

Fagets eksistentielle mål

Kristendommens eksistentielle indhold gør det rimeligt at vægte holdnings- og adfærdsmål for undervisningen. Faget må være eksistentielt i sit sigte. Imidlertid ser kristendommen mennesket i tre relationer: til Gud, til medmennesket og til naturen. Folkeskolen som sekulariseret skole interesserer sig kun for de to sidste relationer. Det betyder en spænding mellem det faglige stof og folkeskolens helhed. Denne spænding må fanges ind af formålsformuleringen: Hensigten med at tale om Gud i skolen er at gøre eleverne klogere på sig selv og det liv, de skal leve. Men netop derfor skal der også tales om Gud. Det eksistentielle mål kan derfor formuleres i retning af: at give forståelse for kristendommen som tro, livstolkning og etik, og forståelse for at troen har betydning for menneskers opfattelse af livet og for dets forhold til medmennesket og naturen. Derudover kan der formuleres mål, der mere direkte handler om, at eleverne tilegner sig forudsætninger for at tage stilling og handle. En sådan formulering må gerne være åben, dvs. ikke retningsbestemt, så en gudsdimension ikke er nævnt, men heller ikke udelukket.

Mål i relation til skolens og samfundets pluralisme

Såvel i kristendomsundervisningen som i undervisningen om andre religioner og livsopfattelser arbejder man med eksistentielt og kontroversielt stof. Nogle elever identificerer sig med kristendommen, andre med islam, andre er præget af grundtanker inden for New Age, nogle tror

ikke på noget overnaturligt, og andre mener, at der slet ikke findes en fælles sandhed. Hver for sig opfatter de deres udgangspunkt som sandheden, og de kan derfor reagere mod anderledes opfattelser. Det kan give anledning til, at et af fagets mål tilføjes en passus som „med respekt for og under hensyntagen til elevernes forskellige tros- og livssynsbaggrund“. Al undervisning må naturligvis tage højde for elevernes forudsætninger, men da kristendomsfaget sætter fokus på de mest eksistentielle spørgsmål i livet, kan det være berettiget at medtage en sådan passus netop i kristendomsfagets formål.

Elevernes forskellige baggrunde giver faget mulighed for at arbejde med kultur- og religionsmødet. Kulturmødet kan der arbejdes med i flere fag, mens kristendomsfaget kan se det som et af sine særlige mål at arbejde hen mod at fremme et frugtbart religionsmøde i vores samfund. Det kan ske ved at søge at lære eleverne at kombinere en personlig overbevisning med respekt for mennesker med en anden overbevisning. Dette er én facet ved værdierne ligeværd og åndsfrihed, som folkeskolen bygger på, og dermed er det også med til at danne baggrund for demokratiet. Samtidig aktualiserer kristendomsfaget også grænserne for demokratiets kompetenceområde: Et demokrati indebærer religions- og livssynsfrihed, og det betyder, at spørgsmålene om sandt og falsk, godt og ondt ikke kan besvares gennem en demokratisk proces.

Målformuleringer i relation til elevernes personlige behov

Det er en mulighed at lade målformuleringerne sætte ord på nogle af de behov, som føles påtrængende hos eleverne, og som det kristendomsfaglige stof tematiserer. Dette har der ikke været tradition for i fagets historie, så da det skete i 1989-formålet for 10. kl., virkede det da også overraskende: „Undervisningen skal medvirke til at styrke elevernes livsmod og livsglæde ...“ Begreber som håb, fremtid, fællesskab, normer og værdier er sammen med livsmod og livsglæde centrale i denne sammenhæng. Kristendommens betydning i dansk kultur møder således elevernes behov. I en sådan indfaldsvinkel til mål for faget mærker man for alvor det problem, at de almenmenneskelige begreber i kristendommen er knyttet til livet i troen på Kristus med de spændingsfyldte vilkår, som gør sig gældende her (se kapitel 11), mens begreberne i vores kultur hypigst bruges i en afsvækket sekulariseret betydning. Hvis sådanne elevrelaterede mål vælges for kristendomsfaget, må faget da også her være

med til at åbne elevernes øjne for sammenhængen mellem gudstroen og grundlæggende menneskelige begreber og for sammenhængen mellem kristendommen og den sekulariserede danske kultur.

Mål og evaluering af undervisningen

Målformuleringer har to forskellige hensigter: at retningsgive undervisningen og at give baggrund for evaluering af undervisningen. Målene udtrykker, hvad det er, vi vil opnå med undervisningen. Og dermed danner målformuleringerne også baggrund for evalueringen af undervisningen: Opnåede vi det, vi ville? Svarer elevernes udbytte til formålet med undervisningen?

Nogle mål er lettere at evaluere end andre. Det kan let tjekkes, om eleverne kender beretningerne om Jesu fødsel og ved noget om, hvad påsken handler om. Det er noget vanskeligere at evaluere elevernes forståelse af disse ting i kristendommens sammenhæng og i dansk kultursammenhæng. Og det er næppe muligt at evaluere, hvilken eksakt betydning undervisningen om disse emner har fået for elevernes følelsesliv, deres holdninger til eksistentielle spørgsmål og deres adfærd. Det er da heller ikke alle mål, der er hensigtsmæssige at evaluere. Evalueringen kunne simpelthen overskride elevernes personlighedsgrænser.

Evaluering kan imidlertid foregå på forskellige niveauer. Elevernes færdigheder og kontante viden kan helt konkret måles. Elevernes forståelse må i højere grad gøres til genstand for vurdering af læreren. Og når det gælder elevernes oplevelsesmæssige og eksistentielle udbytte, bør lærerens evaluering rette sig mod undervisningens helhed og ikke mod elevernes udbytte: Lykkes det at skabe rum for, at undervisningen kan få personlig værdi for den enkelte elev?

Der gøres i disse år en betydelig indsats for at synliggøre og øge kvaliteten af undervisningen i folkeskolen bl.a. gennem undervisningsministeriets kvalitetsudviklingsprogram og gennem projektet Folkeskolen år 2000. I disse sammenhænge bliver der arbejdet intenst med målformuleringer for faget. Derigennem får den enkelte lærer et væsentligt arbejdsredskab til at lade måltænkningen blive mere bevidst og konkret i undervisningsplanlægningen. Målene danner her baggrund for evaluering af undervisningen, idet evaluering er blevet et afgørende kodeord. I denne sammenhæng er det væsentligt, at alle de implicerede parter

omkring skolen fastholder, at evaluering må foregå på forskellige niveauer, og at målbare resultater ikke er de eneste værdifulde og ikke altid de mest værdifulde for en undervisning.

FAGETS METODER

En metode er en vej, man vælger for at komme ind i et stof. Der må derfor altid være samklang mellem indhold og metode, så metoden er velegnet til at åbne netop dette stofområde i faget. Samtidig må metoden være i samklang med eleverne, så metoden kan bane vej for elevernes møde med stoffet.

Nogle metoder vil ligge implicit i det faglige stof selv og således fremstå som grundlæggende i faget. Disse kan også kaldes *fagdidaktiske grundformer* eller *fagdidaktiske arbejdsformer*. Det drejer sig i kristendomsundervisningen om fortælling, tekstarbejde og temaarbejde. Vi vil derfor give disse den grundigste behandling og derudover se på andre arbejdsformer i faget.

Fortælling

Bibelen fremtræder som en bog, hvor grundstrukturen udgøres af historiske fortællinger. Fortællingen er derfor en metode, der passer til fortællingerne som indhold. Fortællingen udgør således den didaktiske arbejdsform i relation til fortællingerne.

Fortællingen svarer ligeledes til børns måde at opleve og lære på. Fra de er helt små og op gennem skoleårene har fortællingen en mulighed i forhold til eleverne. Derfor opfylder fortællingen som metode også kravet om at svare til elevernes muligheder. På de yngre klassetrin skal der måske oparbejdes en koncentration, så eleverne lærer at lytte (jf. CKF's første færdighedsområde). Skal eleverne have udbytte af fortællingen som metode fra mellemtrinnet og opefter, kræver det, at fortællingens indhold og form indrettes efter målgruppens forudsætninger, så den fortsat appellerer til indlevelse og rummer problemstillinger, som engagerer og udfordrer. Eleverne skal også forstå fortællingen som en me-

tode, der ikke udelukkende er knyttet til småbørnsstadiet, for at fortællingen kan fungere som metode for de større elever.

Fortællingen adskiller sig fra referatet ved indlevelsen. Fortælleren er midt i fortællingen og oplever de enkelte begivenheder samtidig med udviklingen i fortællingen. Fortælleren står ikke udenfor med den distance, det betyder, men må i stedet gennemleve historien, mens den fortælles. Lærerens ord, stemmeføring, mimik og kropssprog skal male begivenhederne for børnenes indre blik – i den form, der er naturlig og virker ægte for den enkelte lærer. Læreren må derfor i sin forberedelse arbejde med sammenhængen i begivenhederne, de afgørende punkter i dem, det miljø de udspilles i, personerne og historiens pointe(r). Som CKF siger om de bibelske fortællinger: ... *således at fortællingernes sigte, sammenhæng og perspektiv kommer frem.*

Når eleverne lytter til fortællingen, omdanner de ordene til billeder og oplever sammen med læreren begivenhederne. Ofte finder eleverne en identifikationsfigur og oplever begivenhederne igennem denne person. Det vil hyppigst være hovedpersonen eller den person, som har mest tilfælles med den pågældende elev. Eleven vil gennem denne identifikation gennemleve begivenhederne og dermed kunne indoptage den pågældende persons erfaringer i sit eget erfaringsunivers. Denne proces vil være individuel, og eleverne vil derfor opleve og forholde sig til fortællingen ud fra hver sine forudsætninger. Det gør fortællingen til en metode, som i sig selv rummer differentiering. Det er dog muligt for eleverne at afvise fortællingen, idet de nægter at danne de pågældende billeder. Fortællingen vil måske være i strid med nogle elevers livssyn eller etik – således vil ikke alle børn acceptere fortællingen om Peter, der gik ud på vandet til Jesus. Det er også muligt for eleverne at opleve fortællingen „udefra“ som en orientering om en af kristendommens fortællinger.

Fortællingen kan bearbejdes af eleverne på mange måder, og herved kommer en række af fagets andre metoder i anvendelse: fri leg, struktureret leg i mime eller drama, kreativ bearbejdelse i tegning, collage eller digt, billedbetragtning, et fiktivt interview med en af fortællingens personer, udarbejdelse af en parallelfortælling eller en kontrastfortælling, sammenligning med en parallelfortælling eller kontrastfortælling osv.

Den mest grundlæggende metode i elevernes bearbejdelse er *samtalen*. Den kan selvstændigt varetage bearbejdelsen af fortællingen, eller den kan indgå som et element i flere af de øvrige arbejdsformer. Samta-

len bør have to retninger: en retning mod fortællingens verden og en retning mod elevernes verden. I samtalen må fortællingen drøftes og tolkes: Hvorfor tror I dette skete? Hvordan mon dette blev oplevet? osv. Samtalen må også hente elevernes vurdering ind. Både elevernes tolkning og vurdering af fortællingen vil hvile på elevernes egne erfaringer og normer, som derfor også kan perspektiveres af fortællingen, fx: 'Når du nu siger sådan, hvordan tror du så, Moses ville have svaret, hvis han kunne have hørt, hvad du sagde?' Fortællingens erfaringer og elevernes erfaringer kan således mødes. Normalt bør samtalen foregå *efter* fortællingen – evt. efter en sang eller en tegnepause, hvor fortællingen kan bundfælde sig i den enkelte elev. Samtale *under* en fortælling vil ofte forstyrre indlevelsen, men kan naturligvis være nødvendig for at afklare forhold i fortællingen, som ikke er gjort tydelige nok.

Fortællingen er også velegnet i kirkehistorieundervisningen.

Tekstarbejde

Bibelens indhold fremstår i skriftlig form som 66 bøger, som indholdsmæssigt kan deles op i hovedafsnit og enkelttekster. Nogle af teksterne er fortællinger, og undervisningen kan metodisk gribe til fortællingen for at skabe et møde mellem stoffet og eleverne. Imidlertid kan eleverne også arbejde med fortællingen som den tekst, den er. Bibelen består videre af en lang række tekster, som ikke er af fortællende karakter: lovstof, poesi, profeti, taler og brevlitteratur. Her kan fortællingen ikke bruges som metode – bortset fra til at sætte teksten ind i sin historiske ramme gennem fortælling om forfatteren og den situation, han skriver ind i. Den didaktiske arbejdsform i relation til bibeltekster er *tekstarbejdet*.

I tekstarbejdet skal eleverne arbejde med selve bibelteksten. Dette er dog ikke automatisk en metode, som egner sig til at bane vej for elevernes møde med teksterne. Det kræver, at nogle forudsætninger er opfyldt.

En forudsætning er naturligvis, at eleverne har den fornødne læsefærdighed.

Videre er det nødvendigt, at bibelteksten findes i en grafisk form, som eleverne kan læse. Bogstaverne skal have en størrelse og tekstsiden en overskuelighed, som gør teksten læsbar på det pågældende klassetrin. Fra begyndelsen af mellemtrinnet vil dette betyde, at eleverne kan arbejde med afskrifter af enkle bibeltekster. Fra slutningen af mellemtrin-

net vil det være en fordel, om eleverne finder teksterne i selve Bibelen. Denne bog har haft så grundlæggende indflydelse på dansk kultur, at eleverne bør opnå erfaring med at læse i den. Som forudsætning for dette må der arbejdes med at kunne orientere sig i Bibelen og finde frem til en given tekst.

Endelig er tekstarbejdet afhængig af elevernes accept af tekstarbejde som metode i kristendomsfaget. På nogle skoler er kristendomsfaget blevet et hyggefag, hvor eleverne kan slappe lidt af i forhold til de mere krævende fag. Og der er jo heller ikke afgangsprøve i faget. Tekstarbejde er en krævende metode, så der må arbejdes på, at også dette fag kan stille store krav til eleverne. Kun derved kan eleverne få det optimale udbytte af faget.

Hvis eleverne arbejder med en bibelfortælling vha. tekstarbejde, har det den fordel, at de ikke først har oplevet fortællingen gennem lærerens bearbejdning af den til mundtlig fortælling. De bliver derfor i højere grad nødt til selvstændigt at vurdere fortællingen: Blev dette sagt vredt? Hvordan oplevede personen mon dette? Hvorfor skete dét? osv. I tekstarbejdet kan eleverne opfordres til skriftligt eller mundtligt at gennemarbejde en fortælling mhp. de afgørende elementer i den. Det kan ske i grupper eller enkeltvis. Eleverne vil støde ind i problemer med ord eller forhold, de ikke kender og derfor ikke har mulighed for at forstå. Læreren kan vælge at forære eleverne den fornødne hjælp på forhånd, lade dem spørge om de problemer, de støder ind i, eller bede dem om selv at finde løsningen gennem ordforklaringer, leksika, bibelatlas mv.

Tekstarbejdet vil naturligt føre videre til nogle af de samme bearbejdningsmetoder, som blev nævnt under bibelfortællingen.

Ikke-fortællende tekster vil ofte inddrages til belysning af bestemte temaer (fx kærlighed, natursyn, død og opstandelse), og arbejdet med teksten vil derfor i særlig grad fokusere på temaet og en „oversættelse“ af tekstens indhold til nudansk sprog og nudanske forhold. På folkeskoleniveau kan man ikke forvente, at eleverne selv kan finde relevante tekster til et temaarbejde, ligesom man ikke kan forvente, at eleverne skal kunne forholde sig til tekstens større kontekst i det relevante bibelske skrift. Det er derfor lærerens ansvar at vælge tekster, der belyser det valgte emne, og som på rimelig måde kan fungere uden kendskab til konteksten. Evt. kan læreren kort sætte teksten ind i sin egen sammenhæng, inden eleverne sættes til tekstarbejdet.

Enkelte ikke-fortællende tekster har dog en så klassisk værdi, at de kan læses selvstændigt for, hvad de er i sig selv, uden at de nødvendigvis inddrages i sammenhæng med et temaarbejde. Det kan være De ti Bud (2 Mos 20,1-17), Hyrdesalmen (Sl 23), profetier om Messiasstiden (fx Es 9 og 35), profetien om Herrens lidende tjener (Es 53), Bjergprædikenen, hvor Fadervor indgår (Matt 5-7), Kærlighedens Højsang (1 Kor 13), beskrivelsen af den nye himmel og den nye jord (Åb 21,1-8), m.fl.

Temaarbejde

Kristne har søgt at sammenfatte og udtrykke Bibelens samlede indhold i tros læren og etikken: Hvad kan et menneske tro på? Og hvordan skal et menneske leve? Her samles Bibelens indhold i temaer: Hvem er Gud? Hvordan er verden blevet til? Hvem var Jesus? Menneskets forhold til Gud. Døden. Kærligheden. Hvordan skal vi leve i familien? Osv.

Den didaktiske arbejdsform i forhold til kristendommen som tro, livstolkning og etik er da *temaarbejdet*.

Temaarbejdet modsvarer elevernes grundlæggende livsspørgsmål og etiske spørgsmål og er derfor en arbejdsform, som både svarer til stoffet og til elevernes forudsætninger.

Luthers lille Katekismus med De ti Bud, trosbekendelsen, Fadervor, dåb og nadver er den evangelisk-lutherske kirkes ultrakorte sammenfatning af kristendommens indhold. Her er de enkelte temaer i den kristne tro, livstolkning og etik samlet (se kapitel 11).

I undervisningen må dette stof udfoldes i konkrete og aktuelle temaer, som udvider og uddyber elevernes viden og erfaringsverden. Her kan nævnes en række eksempler:

En række af De ti Bud (det 5.-10.) kan inddrages i et temaarbejde om at være venner – og uvenner. Det 1. bud aktualiserer spørgsmålene om, hvad det vil sige at have noget eller nogen som gud, om hvem Gud er, og hvad det betyder at have Gud som sin Gud. Det 3. bud har relation til arbejde og fritid og hvad, der er værd at satse på. Det 4. og 6. bud handler om forældre/børn-forholdet og kærlighedslivet.

Stof fra 1. trosartikels område kan fx aktualiseres i emner som Mig og min familie, Gud som far, Brød, Lidelse, Hvad er meningen med det hele? Det ondes problem, Natursyn.

I forbindelse med 2. og 3. trosartikel kan man fx arbejde med emner som: Hvem er Jesus?, Jul, Påske, Død og opstandelse, Ansvar, Skyld og tilgivelse, Fællesskab, Fremtid, Håb.

Hen imod slutningen af skoleforløbet samles undervisningen i større helheder som fx: Hvad går den kristne tro ud på? Hvad er det ved kristendommen, der har præget dansk kultur? Forholdet mellem kristendommen og religionerne.

I arbejdet med temaerne vil det ofte være naturligt at inddrage bibeltekster, gerne fortællinger, som det grundlæggende faglige element. Kristendommens temaer er jo at forstå som en sammenfatning af det bibelske indhold. Derudover kan der inddrages kirkehistoriske og nutidige personer, højtider, ritualer, symboler, billedkunst, salmer, musik osv., som udtrykker kristendommens syn på det pågældende område.

I temaarbejdet er det væsentligt, at elevernes verden og det faglige stof mødes. Det betyder, at relationerne til elevernes daglige liv må synliggøres, der hvor det er aktuelt. Det gøres naturligt i samtalen om det faglige stof. Man kan dog også vælge at benytte noget hjælpestof, som skønnes at fremme mødet mellem stoffets verden og elevernes verden. Det kan være avisartikler, læserbreve, musikteksker, et digt eller en novelle, et filmklip, en statistik ... Dette hjælpestof kan have flere forskellige funktioner: Det kan sætte det faglige stof i relief gennem en kontrast, det kan vise det faglige stofs virkningshistorie ind i en sekulariseret sammenhæng, eller det kan vise slægtskab mellem kristendommen og andre livsopfattelser. Sådant hjælpestof i kristendomsundervisningen kan nemt komme til at fylde så meget, at det ikke fremmer arbejdet med det faglige stof, men tværtimod skygger for det. Temaarbejdet vil derfor kunne have glæde af et tværfagligt samarbejde, hvor elementerne fra elevernes verden kan få den nødvendige behandling uden at sluge for meget af kristendomsundervisningens sparsomme tid.

Der er en tydelig sammenhæng mellem denne fremstilling af temaarbejdet og kundskabsområdet Livsfilosofi og etik. Forskellen er, at det faglige stof i denne bog er tydelig defineret i kapitel 11, hvorfor de livsfilosofiske og etiske emner får et veldefineret fagligt indhold. Det betyder, at der her gives både en model for udvælgelse af relevante emner og et konkret indhold til det faglige arbejde med de enkelte emner.

Andre metoder

Æstetiske arbejdsformer

Kristendommen har sat sig væsentlige spor i kunsten. Mennesker har til alle tider udtrykt deres tro og deres oplevelse af de bibelske begivenheder i kunst. Det kan være i musik, poesi – særligt salmer – litteratur, malerier, skulpturer, arkitektur osv. I arbejdet med bibelfortællinger, bibeltekster, temaer eller kristendommen i historisk og nutidig sammenhæng er det oplagt at inddrage sådant stof. På denne måde udvides mængden af arbejdsformer til gavn for de mere kreativt og musiksk begavede elever – og til gavn for de elever, der har brug for at udvikle disse sider af sig selv.

Undervisningen kan også i betydeligt omfang sætte eleverne i gang med bearbejdning af det faglige stof gennem selvstændig brug af æstetiske udtryksformer.

Symbolarbejde

Gennem et arbejde med de bibelske og kirkelige symboler er der en konkret og erfaringsnær vej ind i det kristendomsfaglige stof. Centrale og velegnede symboler er lys og mørke, hyrde, vand, kors, lam, skib, brød og vin.

I CKF er den æstetiske og symbolske arbejdsform fremhævet gennem et særskilt kundskabsområde.

Ekskursioner og gæstelærere

Faget må have kontakt til steder og personer i lokalområdet, som kan give kød og blod til undervisningens indhold. Folkeskolen hverken kan eller skal være et sted for udfoldelse af specifikt kristent liv – eller andet religiøst liv. Men for at undervisningen kan give et sandt billede af kristendommen, er der behov for kontakt med „det virkelige liv“ i dette fag som i alle andre. Det drejer sig især om skole/kirke-samarbejdet i bred forstand. Dette vil blive behandlet særskilt i kapitel 17. Der kan også være tale om kontakt til andre konfessioner. I alle tilfælde er det nødvendigt, at de pågældende repræsentanter for kristendommen respekterer de spilleregler, som må gælde, når de er sammen med skoleelever. Også dette uddybes i kapitel 17.

AV-midler

Fjernsynsprogrammer, video, film, lysbilleder, CD'er, overheads mv. kan bruges som veje ind i det faglige stof.

IT

Tekstbehandling og tegneprogrammer kan inddrages i undervisningen som hjælp i elevernes skriftlige arbejder.

Internettet kan bruges i informationssøgningen, hvor der gives direkte adgang til leksika og hjemmesider fra en lang række kirker, foreninger mv. Undervisningsministeriets fagkonsulenter har oprettet hjemmesider til hvert af skolens fag, hvor lærerne kan få hjælp til at finde velegnede adresser til brug i faget.

Der udarbejdes CD-rom'er til brug i faget – og til inspiration for lærerne.

Gennem brug af e-mail kan eleverne få kontakt med elever i andre kulturer, det kan fx være evangeliske unge i samfund, hvor kristendommen udgør en minoritetskultur eller det kan være katolske unge fra et katolsk land.

IT rummer således et væld af faglige muligheder, og samtidig fascinerer og engagerer det mange af eleverne. Alligevel er det arbejdsformer, som let forbruger mere tid end rimeligt er i forhold til det faglige udbytte. Derfor skal de bruges med kritisk sans.

Metoder i undervisningen om andre religioner og livsopfattelser

Alle de ovenfor nævnte metoder kan også bruges i undervisningen om andre religioner og livsopfattelser, men pga. den meget mindre tid der er til rådighed for dette område, vil ikke alle metoder være aktuelle. Metodevalget må tjene til både at give eleverne en grundlæggende idé om, hvad den pågældende religion eller livsopfattelse går ud på og at give dem en oplevelse af dens betydning for mennesker og samfund i dag.

Den enkelte religions eller livsopfattelses indhold betyder, at visse metoder er mere velegnede end andre. Fx spiller fortællinger ikke samme rolle i livsopfattelserne som i religionerne, og der er også forskel på fortællingernes betydning i de forskellige religioner. Visse æstetiske arbejdsformer kan være en direkte hånd mod den religion, man arbejder med, da

nogle religioner har forbud mod dramatisering eller tegning af hellige personer.

I arbejdet med visse nyreligiøse bevægelser bør man undlade at benytte sig af gæstelærere eller ekskursioner. Nogle bevægelser har arbejdsmetoder og trossætninger, som først bliver synlige, efterhånden som mennesker indrulleres i bevægelsen og måske ikke længere er i stand til at bryde med den. Her bør læreren afholde sig fra at skabe kontakt mellem bevægelsen og eleverne.

Metoder som indhold i undervisningen

For alle metoder, arbejdsformer og hjælpemidler gælder det, at deres opgave er at bane vej mellem stoffet og eleverne. De skal egne sig til at åbne stoffet for eleverne – og eleverne for stoffet. Metodevalget er således underordnet stoffet og eleverne.

Samtidig udgør faglige metoder et uundværligt redskab for eleverne i deres arbejde med det faglige stof. Skal eleverne fortsat kunne arbejde med det faglige indhold efter skolen, må undervisningen dygtiggøre eleverne i brug af de faglige metoder og bruge den nødvendige undervisningstid på det.

Også for kristendomsundervisningen gælder skolelovens formålsparagraf: ... *at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling.*

Kristendomsfagets indhold er ikke udelukkende stof, men også metoder.

Forkyndelse

Forkyndelsen er en naturlig metode for kirken i formidlingen af kristendommen. Forkyndelse som metode svarer til kristendommens forkyndende stof. Forkyndelsen svarer også til kristendommens forståelse af mennesket: Et menneske kan ikke finde sandheden i sig selv, men må have sandheden givet gennem Guds ords tiltale.

Når forkyndelsen alligevel ikke hører hjemme i folkeskolen, er det naturligvis pga. skolens og kristendomsfagets ikke-kirkelige formål.

Ordet forkyndelse har imidlertid været brugt på så mange forskellige måder, at en kort behandling af det kan være på sin plads. Alle ved, at der ikke skal forkyndes i faget. Men hvad er det da, man ikke skal? Ordet forkyndelse har været brugt om:

- 1) En formidlingsform
 - a) hvor elevernes personlige integritet antastes
 - b) hvor lærerens personlige engagement i stoffet kan mærkes
 - c) hvor stoffet opfattes som sandt
 - d) hvor læreren stiller sig bag stoffets udfordringer og stiler dem til eleverne i proklamation eller personlig tiltale: *det gælder dig!*
 - e) hvor læreren drager eleverne ind i en bekræftende reaktion på stoffets udfordringer gennem bøn og bekendelse
- 2) Et undervisningsindhold, nemlig det centralt kristologiske stof i kristendommen
- 3) Et under fra Gud, hvor troen skabes ved Guds Ånd

Det er oplagt, at det vil få meget forskellige konsekvenser for kristendomsundervisningen, hvordan læreren opfatter den forkyndelse, som ikke hører hjemme i undervisningen.

1a er en uetisk formidlingsform. Der har været talt om forkyndelse som det at pådutte eleverne den kristne tro, indoktrinere dem og kontrollere deres rettroenhed. Sådanne metoder vil kirken heller ikke selv kalde forkyndelse. Derfor bør ordet ikke anvendes i en sådan betydning. At læreren er engageret i stoffet (1b) er ikke bare tilladt, men også nødvendigt for en god undervisning, og læreren har naturligvis også lov at opfatte stoffet som sandt (1c – se kapitel 13). Men det er ikke lærerens holdninger, der er interessante i undervisningen. Det er stoffet – og elevernes reaktioner på stoffet. 1d og 1e er formidlingsformer, som kirken selv vil kunne beskrive som forkyndelse og som klart ikke hører hjemme i folkeskolen.

At kristendomsfaget skulle undlade at undervise i det centrale kristendomsfaglige stof (2), fordi det er forkyndende i sig selv, er en grotesk tanke. Skal der undervises om kristendommen, må det, der er centralt i kristendommen, naturligvis komme frem. Ikke i forkyndelsens tiltale, men i undervisningens omtale og samtale (således Søren Lodberg Hvas).

Den sidste definition på forkyndelse som et under fra Gud (3), kan vi ikke bruge til noget, da vi står uden for muligheden for en pædagogisk

gennemtænkning af en sådan sag! Dog kan vi slå fast, at man ikke kan slutte fra en situation, hvor en elev gennem kristendomsundervisningen måtte være blevet overbevist om kristendommens sandhed, og til at undervisningen har overtrådt grænserne for det tilladelige i folkeskolens kristendomsfag. Hvad der sker i mødet mellem det forkyndende stof og eleverne på det eksistentielle niveau, kan og skal læreren ikke tage ansvar for. Læreren skal sørge for at undervisningen tjener det formål, faget kan have i en offentlig skole, men det udelukker ikke, at undervisningen derudover får eksistentiel betydning i specifik kristen retning for enkelte elever. En kristen lærer må bede Gud om, at det vil ske for hans elever, ligesom en muslimsk lærer kan bede om, at det ikke må ske. Men begge må arbejde loyalt med fagets stof med det sigte, som folkeskolen har med det.

At forkyndelse ikke hører hjemme i folkeskolens kristendomsundervisning betyder da, at læreren ikke bør stille sig bag stoffets udfordringer ved at stile dem direkte til eleverne i proklamation eller personlige tiltale: „Det gælder dig!“ Læreren bør heller ikke drage eleverne med ind i en bekræftende reaktion på stoffets udfordringer gennem personlig bøn og bekendelse i undervisningen.

Kapitel 17

SKOLE/KIRKE-SAMARBEJDE

Historisk set blev skolen til som en del af kirkens arbejde. Her fandt en stor del af kirkens dåbsoplæring sted, og skolens samlede virksomhed hvilede på kristent grundlag. Situationen ændredes med skoleloven fra 1975, hvor kristendommen ikke længere blev nævnt i skolens formålsparagraf, og hvor kristendomsfaget ikke længere skulle forstås som en kirkelig undervisning.

Denne løsrivelsesproces var ikke enkel for skolen. Hvordan skulle man undervise om kristendommen, uden at kirken – som repræsenterede kristendommen – fik for stor plads i og indflydelse på undervisningen? I de første 10-15 år efter løsrivelsen var tendensen at skabe afstand til kirken. Skolen ville selv og kunne selv. Den havde ikke brug for kirken. Ikke nok med en organisatorisk uafhængighed, man ønskede også en dyberegående uafhængighed. Når man underviste i kristendom, ville man ikke længere lægge kirkens forståelse af kristendommen til grund for undervisningen. Fortællingen af de bibelske beretninger skulle ikke bindes til kirkens forståelse af teksterne, og undervisningen om kirken skulle ikke farves af kirkens forståelse af sig selv. Hermed gik man i virkeligheden langt i retning af at skabe en skoleudgave af kristendommen, som ikke fandtes i virkelighedens verden. Skolens pubertetsoprør mod dens ophav blev en så klart markeret „flytten-hjemmefra“, at der blev skabt større afstand, end det var gavnligt.

I de senere år er der så også sket en tilnærmelse mellem skolen og kirken. De fremstår nu tydeligt som to selvstændige institutioner, hvor ingen af dem har magt over den anden. Det giver basis for et samarbejde på nye præmisser. I mange egne af landet er der etableret et skole/kirkesamarbejde, fx i tilknytning til kirkelige skoletjenester.

KUP-rapporten skriver: „Udvalget kan anbefale, at samarbejdet mellem kirke og skole styrkes og udbygges i gensidig respekt for forskellen i udgangspunkt og sigte“ (s. 22).

Skolens behov for samarbejde

Skolens undervisning må være erfaringsnær således forstået, at den må knytte til ved elevernes allerede opnåede erfaringer, at den må give eleverne hjælp til at bearbejde oplevelser til erfaringer, og at den må skabe nye erfaringer. Kun sådan bliver undervisningen vedkommende, og kundskaberne personlige.

Kristendomsfaget i skolen lever i en spænding mellem det kristendomsfaglige stofs forkyndende indhold og fagets sekulære begrundelse og formål. Faget har ikke til formål at bearbejde oplevelser til guds-erfaringer eller at skabe gudserfaringer. Faget bevæger sig på et andet plan, hvor eleverne skal få fortrolighed med kristendommens betydning for vores kultur, erkende og forstå hvad troen kan betyde for mennesker og derved få stof til egen identitets- og holdningsdannelse. Erfaringerne skal knyttes til sådanne oplevelser.

Skal faget leve op til dette, har det behov for kontakt med den levede og erfarede kristendom i samfundet omkring sig. Den findes i organiseret form i kirken. Først og fremmest i den officielle folkekirkelige struktur med kirkebygninger, kirkegårde, præster, kordegne, organister, kirketjenere m.v. men også i den uofficielle struktur med de mange kirkelige organisationer og bevægelser, og de mange ansatte og frivillige medarbejdere og deltagere i disse sammenhænge.

Skolen har brug for kirken (i denne brede forstand) for at gøre undervisningen erfaringsnær uden at overskride skolens eget sekulære formål. Det gælder undervisning i kundskabsområdet Kirken i historisk og nutidig sammenhæng; men det gælder også de øvrige kristendomsfaglige områder, hvor skolen kan have brug for, at eleverne møder levende repræsentanter for kristendommen: i forbindelse med livsspørgsmålene og de etiske spørgsmål, i forbindelse med bibelfortællingernes betydning for kristentroen, i forbindelse med mødet mellem kristendommen og andre religioner og i forbindelse med kunstneriske og symbolske udtryk for troen.

Alle fag har en forpligtelse til at gøre eleverne fortrolige med dansk kultur, herunder kristendom, og derfor kan også andre fag gøre brug af et skole/kirke-samarbejde. Som vist i kapitel 12, Faget i tværfagligt samarbejde, er der mange emner, hvor kristen kultur gør sig gældende i de øvrige fag, og hvor disse kan ønske at trække på gæstelærere med et eksplicit kristent livssyn. Dette gælder ikke mindst i forbindelse med projektopgaven, hvor mange emner kan behandles ved at gøre brug af kirkens ressourcer.

Kirkens interesse i et samarbejde

Kirken har interesse i, at skolens kristendomsundervisning danner et mest muligt korrekt billede af kirke og kristendom. Skolens undervisning vil efterlade et indtryk hos eleverne af, hvad kristendom er. Dette indtryk vil være en væsentlig forudsætning for eleverne, når de møder kirken i en eller anden sammenhæng. Derfor er kirken interesseret i at give et tilbud til skolerne om kirkebesøg, gæsteundervisning mv.

Hovedparten af skolens elever er samtidig medlemmer af folkekirken gennem dåb. Kirken har selvstændige tilbud til børnene med konfirmationsforberedelse og evt. også indledende konfirmationsforberedelse. Ofte er det hensigtsmæssigt at koordinere disse tilbud med skolens undervisning (jf. skolelovens bestemmelser om koordinering af tidspunkter i forbindelse med konfirmationsforberedelsen og den kirkelige anordning om den indledende konfirmationsforberedelse med dens bestemmelse om ikke at overføre undervisningsforløb fra skolen til kirken). Denne koordinering kan også udmøntes i, at orienteringerne om kirkens tilbud sker på skolens forældremøder, at der organiseres transport for børnene fra skole til kirke i forbindelse med indledende konfirmationsforberedelse osv. Skolen tilbyder ikke disse ting for at fremme kirkens forkyndelse eller favorisere en kristen livsstil. Når skolen kan gå ind i sådanne samarbejdsmodeller, skyldes det en respekt for, at selv om den ikke selv har et kristent grundlag, er hovedparten af dens elever og deres hjem knyttet til folkekirken. Som en del af lokalsamfundet kan skolen da give plads for, at den for forældrene mest praktiske løsning på orientering, transport mv. organiseres inden for skolens rammer. Det svarer til lovens intentioner for skolens plads i lokalsamfundet.

Kirken kan desuden ønske et samarbejde med skolen mhp. selv at blive klogere på eleverne og deres forudsætninger. Det har kirken brug for med tanke på den undervisning, den selv tilbyder en del af de samme børn.

Præmisser i et samarbejde

Et centralt udsagn om skole/kirke-samarbejdets præmisser lyder: Samarbejdet må ske *på skolens præmisser*.

Dette udtrykker, hvem der bestemmer, *hvornår* man ønsker at inddrage kirken, *hvem* fra kirken, man ønsker at inddrage og til *hvad*, man ønsker at bruge kirken, når det gælder skolens undervisning. Det er altid skolen, der suverænt afgør, hvornår den mener at kunne have glæde af at inddrage en samarbejdspartner uden for skolen i sin undervisning. Læreren er som undervisningsansvarlig også ansvarlig for, hvad et skole/kirke-samarbejde indebærer.

Men kirken må naturligvis overveje, om den får lov til at fremstå som kirke i samarbejdet. Hvis den ikke er interessant for skolen netop i sin egenskab af at være kirke, er der ikke længere tale om et samarbejde. Det betyder, at kirken må repræsentere den kristne tro og fremstå som overbevist om sandheden i denne. Beder man én af kirkens medarbejdere om at stå for en rundvisning i kirken, må den have sin forankring i, at her mødes mennesker med den opstandne Kristus. Ud fra en sådan tolkningsnøgle må kirkeinventaret forklares og tolkes. Beder man om en skolegudstjeneste, må eleverne opleve en gudstjeneste, som faktisk i kristelig forstand kan bære betegnelsen gudstjeneste med forkyndelse, bøn osv. Ellers foregiver man over for eleverne, at de har oplevet en gudstjeneste, hvad de i virkeligheden ikke har.

Her er vi ved et centralt punkt i skole/kirke-samarbejdet: Kan den pluralistiske skole bære at flytte en del af sin undervisning ud i et forum, hvor kristentroen er forudsætningen?

Det kan skolen under forudsætning af, at følgende er opfyldt:

- 1) At folkeskolens pluralisme ikke tolkes som et selvstændigt modsigelsesfyldt livssyn, som skolen skal hævde, men i stedet tolkes som et samvær mellem forskellige livssyn i skolen (se s. 77-79).
- 2) At eleverne og forældrene orienteres om, hvad der skal foregå, og at man forklarer eleverne, at noget sådant kan man opleve på to for-

skellige måder: Man kan vælge at stille sig som iagttager til det – eller man kan vælge at leve med som deltager i det. Begge dele vil give oplevelser og erfaringer, men på hver sit plan. Alle må vise respekt for, at nogle vil identificere sig med kristentroen og andre ikke.

- 3) At repræsentanterne for kirken er sig bevidst, a) at det er *børn*, man er sammen med, b) at de ikke hver især frivilligt har valgt at komme, og c) at nogle af børnene vælger en tilskuerrolle, som skal respekteres. Børnene er i kirken som en del af deres undervisning. Som konsekvens heraf bør orientering og forkyndelse ikke få en appellerende eller stærkt proklamatorisk form, som kan gøre det vanskeligt for børn at fastholde et iagttager-perspektiv. Derimod må medarbejderen fra kirken, typisk præsten, gerne være tydelig i sit personlige engagement i kristentroen.

Initiativ til samarbejde

Umiddelbart virker det som en modsigelse, at samarbejdet skal ske på skolens præmisser, mens det i virkelighedens verden ofte er de kirkelige skoletjenester, der er udfarende med tilbud til lærerne. Dette er dog ikke et problem, da lærerne altid har frihed til at vælge eller fravælge et tilbud. På linje med Zoologisk Have, Nationalmuseet og mange, mange andre kulturinstitutioner kan folkekirken have sin skoletjeneste, der sender tilbud ud til skolerne.

Når initiativet ligger hos folkekirken, kan der ske en synliggørelse af mulighederne i et skole/kirke-samarbejde, som de enkelte lærere måske ikke havde været sig bevidste, og kirkerne kan rationalisere deres kræfter ved at byde konkrete gennemarbejdede tilbud ud, som mange skoler i samme periode kan gøre brug af.

Folkekirken kan i overdrevet forsigtighed – i frygt for at overskride skolens integritet som en pluralistisk skole, eller måske som en vis undskyldning for at være udfarende i samarbejdet – gribe til at udbyde undervisningsforløb, som i sig selv er pluralistiske ved at indeholde stof fra flere forskellige religioner, eller at byde almenmenneskelige eller fællesreligiøse forløb ud, hvor der ikke er nogen klar kristen fundering. En sådan forsigtighed fra kirkens side er misforstået. Skolen skal nok selv tage ansvar for, hvordan den vil forvalte sin pluralisme. Kirken skal

blot være kirke og give skolen hjælp til at give eleverne en erfaringsnær undervisning om, hvad kirke, kristendom og kristentro er.

Folkekirkens initiativer i skole/kirke-samarbejdet udelukker på ingen måde, at skolerne selv tager initiativer, når den enkelte lærer skønner, at undervisningen vil kunne styrkes gennem et samarbejde med kirken.

Kapitel 18

GRUNDLÆGGENDE FAGSYN

Drøftelserne frem til nu har vist, at der er grundlæggende forskellige måder at forstå faget på. Som afrunding på drøftelserne skal vi ridse disse grundlæggende fagsyn op. Selv om de her præsenteres som klart definerede og adskilte fagforståelser, vil man kunne møde fagsyn, der blander elementer fra flere af dem. Alligevel skulle oversigten kunne fremme en stringens i tænkningen om faget og således være med til at afklare den enkelte i sin holdning til faget.

Fire forskellige fagsyn

1. Fagets tema er de eksistentielle livsspørgsmål

Ifølge dette fagsyn er de eksistentielle livsspørgsmål det, som er essensen i faget. Fagets begrundelse, formål, indhold og metoder tænkes først og fremmest i relation til disse: Faget skal være i skolen, fordi de eksistentielle livsspørgsmål er en væsentlig del af tilværelsen. Fagets formål er, at eleverne skal få hjælp til at danne deres egne holdninger i forhold til livsspørgsmålene. Fagets indholdsmæssige fokus er livsspørgsmålene, og stof udvælges efter den relevans, som det måtte have i forhold til disse. Stoffet bearbejdes, så eleverne inddrager sig selv og deres liv mest muligt i arbejdet med stoffet.

2. Fagets tema er den religiøse/åndelige dimension i tilværelsen

Ifølge dette fagsyn er den religiøse/åndelige dimension det, som er essensen i faget, og som fagets begrundelse, formål, indhold og metoder sættes i relation til. Faget skal være i skolen, fordi hele livsvirkeligheden hører til i skolen og derfor også den religiøse/åndelige dimension ved tilværelsen. Formålet er, at eleverne får forståelse for denne dimension og kan forholde sig til den. Faget henter derfor sit indhold fra de reli-

giøse traditioner og aktuelle strømninger, som er tilgængelige i omverdenen; og indholdet bearbejdes, så eleverne erfarer en verden, som går ud over det, der kan måles og vejes.

3. Fagets tema er kristendommen og senere også andre religioner og livsanskuelser

Ifølge dette fagsyn er kristendommen det, som er fagets essens. Og på de ældste klassestrin indgår andre religioner og livsanskuelser i faget. Faget skal være i skolen, fordi kristendommen udgør en så væsentlig del af det samfund og den kulturelle referenceramme, som eleverne vokser op i, og fordi de andre religioner får stadig større betydning. Formålet er, at eleverne skal blive fortrolige med kristendommen og dens betydning for kulturen og for enkeltmennesker, og at de i deres identitets- og holdningsdannelse kan forholde sig til værdier i kristendommen som livstolkning og etik. Videre er formålet, at eleverne får forståelse for mennesker med andre religioner og livsanskuelser. Det faglige indhold har sit fokus i kristendommen, men senere i skoleforløbet inddrages de andre religioner og livsanskuelser i faget. Arbejdet med stoffet tilrettelægges, så eleverne får oplevelser, viden og metoder til et selvstændigt arbejde med kristendommen og med andre religioner og livsopfattelser, og så de kan forholde sig til dem kulturelt og almenmenneskeligt.

4. Fagets tema er troen på Gud

Ifølge dette fagsyn udgør troen på Gud fagets essens. Faget skal være i skolen, fordi troen på Gud er en afgørende faktor i et menneskes liv. Formålet er, at eleverne får anledning til at lære Gud at kende og leve i troens virkelighed. Det faglige indhold er kristendommen, og det er muligt at prioritere et arbejde med kristendommens subjektive sider i et erfaret kristenliv. Arbejdsmetoderne kan omfatte bøn og aktiv gudstjenedeltagelse, hvor det er muligt for eleverne at leve sig ind i kristentroen som en levende, praktiseret tro.

Drøftelse af de fire fagsyn

Der er indbyrdes slægtskab mellem flere af disse fagsyn.

De to første er enige om at finde et fælles tema for kristendommen og andre religioner og livsanskuelser. Fællesnævnerne mellem disse bliver

henholdsvis de eksistentielle livsspørgsmål eller den religiøse/åndelige dimension. Dvs. enten en almenmenneskelig eller en almenreligiøs sammenstilling mellem religionerne og livssynene. Ikke alle opfatter det dog som to forskellige positioner, da det ud fra forskellige grundpositioner er muligt at sætte lighedstegn mellem det eksistentielle og det religiøse. I de to første fagsyn er den enkelte religion og livsopfattelse ikke særlig interessant i sig selv, men kun som stofleverandør til de fælles temaer. Til belysning af disse temaer kan der i fagsyn 1 også hentes stof uden for religionernes og livsanskuelseverden.

Fagsyn 2 og 4 er fælles om at hævde betydningen af, at eleverne møder en verden, som går ud over den immanente. I fagsyn 2 er denne transcendent verden ikke nærmere defineret, og forskellen mellem de enkelte religioners opfattelser af den synes ikke så interessant. I fagsyn 4 er vi ved en klart kristeligt og kirkeligt defineret undervisning, som hører hjemme i en kristen menighed og ikke i folkeskolen efter 1975. Spørgsmålet er, om fagsyn 2 ikke i lige så høj grad påvirker eleverne i retning af en bestemt religiøsitet, nemlig folkereligiøsiteten, hvor enhver bliver salig i sin tro, og ingen i virkeligheden kan vide noget om Gud eller det guddommelige. Fagsyn 2 forudsætter på linje med fagsyn 4 et bestemt livssyn, som folkeskolen ikke bygger på.

Fagsyn 3 og 4 er fælles i deres fokusering på kristendommen, men ud fra helt forskellige præmisser. I fagsyn 3 er det ikke Gud og troen på ham, der er interessant i sig selv, derimod er det kristendommen i dens kulturelle og holdningsdannende betydning. Men netop for at fange dette ind, må faget indeholde kristendommens tale om Gud og troen.

Fagsyn 3 indebærer ligesom fagsyn 1, at stoffet møder eleverne midt i deres livsvirkelighed og forholder sig til livsspørgsmålene sådan, som eleverne oplever dem og er optaget af dem. Den afgørende forskel på fagsyn 1 og 3 er, hvorvidt kristendommen i sig selv er interessant (og de andre religioner og livsanskuelser tilsvarende hver for sig) – eller om kristendommen (og hver af de andre religioner og livsanskuelser) kun er interessant som mulig stofleverandør ind i en anden sammenhæng, nemlig livsspørgsmålene. Denne sammenhæng er nok beslægtet med kristendommen, men stofvalget fra kristendommen og de andre religioner vil blive mere tilfældigt og ikke nødvendigvis central og repræsentativ for trossamfundene. Undervisningen vil ikke være optaget af at opbygge en sammenhængende forståelse af kristendommen og hver af de

andre religioner og livsanskuelser. Og da er spørgsmålet, om eleverne får opbygget den kulturelle kompetence, som er nødvendig for deres almindelige dannelse.

Denne bog er skrevet ud fra fagsyn 3. Det er den forståelse af faget, som stemmer bedst overens med forfatterens menneskesyn, kultursyn og dannelsessyn i relation til en sekulær og pluralistisk skole. Samtidig vil jeg hævde, at det kun er fagsyn 3, som kan leve op til intentionerne i folkeskolens formålsparagraf og lovens § 6 om kristendomsfaget.

BILAG

Bilag 1

1976-læseplanen: Oversigt over kundskabsområder

Indledende bemærkning

„Der skal inden for fagets områder undervises med henblik på, at de ikke kommer til at stå isoleret, men som områder, der belyser og støtter hinanden, så eleverne kan opleve dem som dele af en helhed. Der skal derfor ikke lægges vægt på, at undervisningsstoffet behandles i kronologisk rækkefølge.“

1.-3. klasse – 1. fase	4.-6. klasse – 2. fase	7.-9. klasse – 3. fase
		Menneskelige livsspørgsmål
		Kristne hovedtanker
Kirken		
Jødisk tradition, historisk og på Jesu tid	Væsentlige træk af israelitisk-jødisk religion	
Dagligt liv på Jesu tid	Jesu liv og forkyndelse	
Jesus og hans stilling til jødiske skikke og mennesker i hans omgivelser		
	De ældste menigheder	
	Væsentligste træk af kirkens historie	Folkekirken i går og i dag
		Kirker i den øvrige verden i dag
Religiøse symboler		
Salmer og bibelhistoriske sange	Salmer	Salmer

Læseplanens bemærkning til undervisningen i 2. fase:

„Det tilstræbes, at eleverne bliver fortrolige med religiøst symbolsprog. På alle klassetrin indgår udvalgte tekster fra Det gamle og Det ny Testamente i undervisningen. Under behandlingen af hvert emne inddrages nutidige menneskelige livsspørgsmål.“

Læseplanens bemærkning til undervisningen i 3. fase:

„De to første hovedområder belyses såvel ved udvalgte bibelske tekster som ved nutidigt materiale. Det tilstræbes, at eleverne bliver fortrolige med Bibelens opbygning. Elevernes spørgsmål og samtaler indgår overalt som elementer i undervisningen.“

Bilag 2

1989-læseplanen: Oversigt over kundskabsområder

1.-2. klasse – 1. fase (evt. bhkl.)	3.-6. klasse – 2. fase	7.-9. klasse – 3. fase
Bibelske fortællinger (kristendommens tilblivelse) <i>Fortællinger om Jesus</i> <i>Fortællinger af Jesus</i> <i>Liv og lærdom på</i> <i>Jesu tid</i>	Bibelske fortællinger (kristendommens tilblivelse) <i>Fortællinger om Jesus</i> <i>Fortællinger af Jesus</i> <i>Fortællinger fra</i> <i>Apostlenes Gerninger</i> <i>Liv og lærdom på Jesu tid</i>	Bibelske fortællinger (kristendommens tilblivelse) <i>Fortællinger om og af Jesus</i> <i>Fortællinger om kristen-</i> <i>dommens første tid</i> <i>Liv og lærdom på Jesu tid</i>
Af kristendommens historie	Af kristendommens historie	Dansk kristendom efter reformationen
Kristendom og nutid	Kristendom og nutid	Kristendom og nutid <i>Tanker i kristendommen</i> <i>Kirken</i> <i>Nogle historiske personer</i> <i>i forhold til deres samtids</i> <i>aktuelle udfordringer</i>
Almenmenneskelige grundspørgsmål	Almenmenneskelige grundspørgsmål	Almenmenneskelige grundspørgsmål
Etiske problemer	Etiske problemer	Etiske problemer
Symboler og tegn	Symboler og tegn Mødet mellem kristendom og andre livsopfattelser (normalt fra 6. kl.)	Symboler Kristendommens møde med andre religioner og livsanskuelser
Kunst og tro	Kunst og tro	Kunst og tro

Bemærkning efter hver fases opregning af stofområder og emner

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.

(Ubetydelige ændringer i bemærkningen til 3. fase.)

Bilag 3

1994: Centrale kundskabs- og færdighedsområder

Elevernes erfaringer og oplevelser uddybes i mødet med det faglige stof.

Livsfilosofi og etik

Almenmenneskelige spørgsmål, der stilles og drøftes såvel inden for kristendommen som i andre religioner og livsopfattelser, såsom

- etiske principper og problemstillinger; moralsk praksis
- menneskets opfattelse af verden og dets ansvar for naturen

Bibelske fortællinger

Centrale fortællinger fra Gammel og Ny testamente, således at fortællingernes sigte, sammenhæng og perspektiv kommer frem.

Kristendommen i historisk og nutidig sammenhæng

Udvalgte perioder af kristendommens historie, herunder Reformationen. Større kristne kirkesamfund i vor tid.

Træk af kristendommens historie i Danmark. Kirke og stat. Folkekirkens evangelisk-lutherske kristendom, herunder brugen af salmer som udtryksform.

Ikke-kristne religioner og livsopfattelser

Nogle verdensreligioner, der har betydning i nutiden, herunder deres fremtrædelsesform og samspillet mellem religion og samfund.

Eksempler på religiøse bevægelser og andre livsopfattelser, som direkte eller indirekte præger menneskers livssyn i dag.

Kunst og symboler

Elementære religiøse begreber og symboler samt kendskab til myter og religiøst sprog.

Forskellige kunstneriske udtryksformer som kirkebyggeri, musik og billedkunst.

Undervisningen skal udvikle elevernes færdighed i at kunne:

- samtale om, hvad det er at være til
- lytte til fortællinger og stille spørgsmål til disse
- bearbejde udsagn fra religioner i deres historiske sammenhæng
- forstå og respektere forskellige livsopfattelser
- se forskellen mellem forskellige religioner

Bilag 4

1995-læseplanen: Oversigt over kundskabsområder

KUNDSKABSOMRÅDER	1. FASE: 1.-2. KLASSE	2. FASE: 3.-6. KLASSE	3. FASE: 7./8. OG 9. (10.) KLASSE
Livsfilosofi og etik	Livsfilosofi og etik	Livsfilosofi og etik Menneske og natur	Livsfilosofi og etik Menneskesyn
Bibelske fortællinger	Bibelske fortællinger	Bibelske fortællinger	
Kristendommen i historisk og nutidig sammenhæng	Fester og højtid	Kristendommens historie Fester og højtid (Kulturmødet)	Folkedkirken Andre kirker
Ikke-kristne religioner og livsopfattelser	(Fester og højtid) Gammelnordisk religion	(Fester og højtid) Kulturmødet	Ikke-kristne religioner og andre livsopfattelser Religion, kultur og samfund
Kunst og symboler	Kunst og symboler	Kunst og symboler	Religion og kunst

Bilag 5

1995-læseplanen: Livsfilosofi og etik

1. FASE: 1.-2. KLASSE

Der arbejdes med tilværelsesspørgsmål fra eleverne. Det kan være spørgsmål som:

- Hvor kommer verden fra?
- Hvor kommer mennesket fra?
- Hvad sker der, når man dør?
- Hvem er Gud?

Endvidere behandles emner som:

- Godt og ondt
- Glæde og sorg
- Fællesskab og ensomhed
- Tryghed
- At være anderledes
- (eller andre problemstillinger af lignende karakter)

Eksempler hentes fra religionernes verden, dagligdagen, medierne, filosofien, litteraturen og kunsten.

2. FASE: 3.-6. KLASSE

Der arbejdes med tilværelsesspørgsmål fra elevernes verden. Det kan være spørgsmål som:

- Hvordan er alting blevet til?
- Er der liv efter døden?
- Hvad er det gode og onde?
- Hvad er sandt og falsk?

Emner på disse klassetrin kan endvidere være:

- Retfærdighed og uretfærdighed
- Rig og fattig
- Tro og tvivl
- Tillid og mistillid
- Forelskelse og kærlighed
- Omsorg og solidaritet

Eksempler hentes fra religionernes verden, dagligdagen, i medierne, gennem elektronisk kommunikation, filosofien, litteraturen og kunsten

Menneske og natur

Forholdet til og udnyttelsen af naturen i det moderne samfund.
 Natursynet i forskellige religioner

3. FASE: 7./8. OG 9. (10.) KLASSE

Der arbejdes med tilværelsesspørgsmål fra elevernes verden. Det kan være spørgsmål som:

- Hvad er meningen med det hele?
- Hvad er et godt liv?
- Hvad er lykke?
- Hvorfor er der så megen krig og lidelse?

Endvidere behandles et udvalg af følgende emner:

- Livskvalitet, Frihed,
- Autoritetstro / Personligt ansvar,
- Kærlighed, Seksualitet, Tolerance,
- Menneskerettigheder, Magt / Afmagt,
- Racediskrimination, Kunstig virkelighed (virtual reality), Bioteknologi,
- Prevention og abort, Dødsbøj

Eksempler hentes fra religionernes verden, dagligdagen, i medierne, i databaser, gennem elektronisk kommunikation, filosofien, litteraturen og kunsten

Menneskesyn

Hvad gør et menneske til et menneske? Er mennesket uerstatteligt? Hvordan ser man på mennesket ud fra en religiøs, biologisk, medicinsk, økonomisk, teknologisk eller psykologisk synsvinkel?

Bilag 6

1995-læseplanen: Bibelske fortællinger

3. FASE: 7./8. OG 9. (10.) KLASSE

2. FASE: 3.-6. KLASSE

1. FASE: 1.-2. KLASSE

Det Nye Testamente

Det Nye Testamente

Den historiske Jesus og Jesus som Messias

Fortællinger om Jesu fødsel og barndom

Jesu fortsatte virke, fx sabbatskonflikter og andre opgør med traditionen, Jesus og dæmonerne; Guds riges forkyndelse, lignelser og undere, Jesu lidelse, død og opstandelse

Jesu dåb og fristelse
Jesu første virksomhed ifølge evangelierne, fx udvælgelsen af disciplene og forholdet til de udstødte

Den tidlige kristendom og Paulus, fx forkyndelsen af Jesus som Kristus, menigheden i Jerusalem, pinsen og Peters virksomhed, Paulus' omvendelse, kristendommens møde med romermagten

Lignelser, fx Den barmhjertige samaritaner og Den fortabte søn

Det dobbelte kærlighedsbud

(Folkekirken)
(Andre kirker)

Det Gamle Testamente

Det Gamle Testamente

Tempel og synagoge. Sabbat og renhedsforskrifter. Messias.

Fortællinger om patriarkerne Abraham, Isak, Jakob; Joseffortællingen og Moseshistorien

Urhistorien

Fortællinger om profeter, fx Elias, Elisa og Esajas

Fortællinger om konger, fx Saul, David og Salomon

Bilag 7

1995-læseplanen: Kristendommen i historisk og nutidig sammenhæng

1. FASE: 1.-2. KLASSE	2. FASE: 3.-6. KLASSE	3. FASE: 7./8. KLASSE OG 9. (10.) KLASSE
KRISTENDOMMEN I HISTORISK SAMMENHÆNG	KRISTENDOMMEN I HISTORISK SAMMENHÆNG	KRISTENDOMMEN I HISTORISK SAMMENHÆNG
<p><i>Fester og højtider</i></p> <p>Nogle højtider og deres sange, fortællinger og traditioner, fx jul, fastelavn og sankthansfest.</p> <p>Fester i den enkeltes liv, fx fødselsdag, dåb, navngivning og bryllup</p>	<p><i>Kristendommens historie</i></p> <p>Der arbejdes med udvalgte temaer inden for følgende områder: fra Paulus til Konstantin den Store, Luther, reformationen og dens forudsætninger, kristendommens indførelse i Danmark og den danske reformation samt kristendommens historie til i dag.</p>	<p>(Folkekirken, dens baggrund og ...)</p>
KRISTENDOMMEN I NUTIDIG SAMMENHÆNG	KRISTENDOMMEN I NUTIDIG SAMMENHÆNG	KRISTENDOMMEN I NUTIDIG SAMMENHÆNG
<p><i>Fester og højtider</i></p> <p>Nogle højtider og deres sange, fortællinger og traditioner, fx jul, fastelavn og sankthansfest.</p> <p>Fester i den enkeltes liv, fx fødselsdag, dåb, navngivning og bryllup</p>	<p><i>Fester og højtider</i></p> <p>Påske og pinse.</p> <p>Ritualer i forbindelse med livets overgange, fx fødsel, pubertet, ægteskab og død. Ritualer i hverdagen, fx i hjemmet, blandt kammerater, i sportens verden</p>	<p><i>Folkekirken</i></p> <p>Folkekirken, dens baggrund og den evangelisk-lutherske kristendom. Kirken som statskirke, folkekirke og frikirke.</p> <p>Kirkens engagement og ansvar vedrørende sociale spørgsmål.</p>
		<p><i>Andre kirker</i></p> <p>Der arbejdes med fx den romersk-katolske kirke, den ortodokse kirke eller kristendommen i den tredje verden.</p> <p>Andre trossamfund, der kendes lokalt, fx baptistkirken, Frelsens Hær, mormoner, Jehovas Vidner.</p>

Bilag 8

1995-læseplanen: Ikke-kristne religioner og livsopfattelser

3. FASE: 7./8. KLASSE OG 9. (10.) KLASSE

Ikke-kristne religioner og andre livsopfattelser
Der arbejdes fx med islam, jødedommen, østens religioner eller nye religiøse bevægelser. Hovedvægten bør lægges på religionernes nutidige fremtræden og tænke måde. Der kan arbejdes sammenlignende med emner som gudsopfattelsen, fødselen, puberteten, ægteskabet og døden. Desuden drøftes hvilke andre værdier af religiøs og religionslignende karakter, der præger tilværelsen i dag, fx individualitet, uafhængighed, fremskridt, materielle goder og relativitet.

Religion, kultur og samfund
Religionernes rolle i politik, pædagogik og opdragelse. Der kan arbejdes med emner som befolkningstilvækst, ligeværd og autoritet.

2. FASE: 3.-6. KLASSE

Fester og højtider
Fester og højtider i andre religioner kan inddrages. Ritualer i forbindelse med livets overgange, fx fødsel, pubertet, ægteskab og død. Ritualer i hverdagen, fx i hjemmet, blandt kammerater, i sportens verden

Kulturmødet

Med udgangspunkt i elevernes verden arbejdes med forskellige livssyn, som de kommer til udtryk i religiøse skikke, fx klædedragt, spiseregler, højtider, regler i familien, generelle påbud og forbud.

1. FASE: 1.-2. KLASSE

Fester og højtider
Andre religioners fester og højtider kan inddrages

Gammelnordisk religion

Fortællinger om verden og om guder og helte

Bilag 9

1995-læseplanen: Kunst og symboler

1. FASE: 1.-2. KLASSE

Kunst og symboler

Salmer og sange. Billedkunst og skulpturer.
Udvalgte symboler, fx vandet, træet og farverne

2. FASE: 3.-6. KLASSE

Kunst og symboler

Kirken som bygning. Kirkens billeder og øvrige inventar.
Salmer, viser og sange. Religiøst inspireret musik.
Udvalgte symboler, fx korset og hjulet, lys og mørke, solen og månen, rejsen, dragen.

3. FASE: 7./8. KLASSE OG 9. (10.) KLASSE

Religion og kunst

Tekster og melodier fra de unges egen musik. Salmer og sange, eventuelt med udgangspunkt i fx musikvideoer.
Billeder og kunstværker, der er inspireret af religiøse spørgsmål og af religiøse tekster. Religiøse temaer i skønlitteraturen og i elektroniske (computerskabte) billeder.

LITTERATURLISTE

Litteraturlisten er begrænset til de publikationer, som er benyttet direkte i forarbejdet til denne bog eller som skønnes at være de mest centrale om faget. Listen er opdelt efter bogens tre hoveddele.

DEL I: Fagets historie

Luthers lille Katekismus

Denne bog findes i adskillige udgaver, hvor flere eller færre dele af katekismen er medtaget. Fx findes den bagerst i Den danske Salmebogs tekstafsnit og som selvstændig bog med indledning og noter v/Peter Olsen, Credo Forlag 1997.

Konfirmationsforordningen af 1736. Konsekvenser for skolen og for befolkningens læse- og skrivefærdighed. Ingrid Markussen i Uddannelseshistorie 1986. S. 95-117.

Grundlæggende fag i skolen 1739 – og deres betydning for befolkningens læse- og skrivefærdighed. Ingrid Markussen i Uddannelseshistorie 1989. S. 26-40.

Af almuedrengens skoletaske. Poul Müller i „Af Landbyskolens saga“, Aarhus 1964. S. 83-113.

Vi har religion. Et skolefags historie 1900 – 1975. K.E. Bugge, Nyt Nordisk Forlag. Arnold Busck 1979.

Dansk kristendomsundervisning 1900 – 1975. Tekster og temaer, K.E. Bugge, Nyt Nordisk Forlag. Arnold Busck 1979.

Vi har stadig religion. K.E. Bugge, Materialecentralen/Religionspædagogisk Center 1994.

Skolefag i 100 år. Red. Vagn Oluf Nielsen, Dansk Pædagogisk Bibliotek 1995.

Kristendomsundervisningens centrale kundskabsområde er den danske folkekirkens evangelisk-lutherske kristendom. Den danske folkeskolelov 1975 § 5, stk. 1. Birgitte Kjær. Hovedfagsopgave i kristendomskundskab, Norsk Lærerakademi 1994.

Samt de love, bekendtgørelser og publikationer, der henvises til i kapitlerne.

En del af de drøftelser, som har fundet sted i faget, findes i den lidt ældre litteratur, som nævnes til hoveddel 3: Fagdidaktiske drøftelser.

DEL II: Fagets rammer

Folkeskoleloven 1993. Sammenstilling af ny og gammel lov. Med bemærkninger. Kroghs Forlag A/S 1993.

Formål & centrale kundskabs- og færdighedsområder. Folkeskolens fag. Undervisningsministeriet 1994.

Kristendomskundskab. Faghæfte 3. Undervisningsministeriet 1995.

DEL III: Fagdidaktiske drøftelser

Generelle fremstillinger

Folkeskolens kristendomsundervisning – begrundelse og opgave. Søren Lodberg Hvas, København 1974.

Håndbog for religionslærere. Teori og praksis i folkeskolen. Poul E. Andersen og Steffen Johannessen, Gyldendal 1977.

Mening og sammenheng. En fagdidaktik til skolens religionsundervisning. John Rydahl og Børge Troelsen, Anis 1996.

Fag, identitet og fortelling. Didaktikk til kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering. Sverre Dag Mogstad, Universitetsforlaget, Oslo 1997

Pædagogisk Manifest '88 – kristendom i folkeskolen. Svend Bjerg m.fl. Aros 1988.

Religionspedagogikk. Ivar Asheim og Sverre Dag Mogstad, Universitetsforlaget, Oslo 1987.

Religionspædagogiske brydninger. Red: K.E. Bugge og Steffen Johannessen, København 1974.

Oppdragelse og fagundervisning. Kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering. Religionspedagogikk for grunnskolen. Njål Skrunes, Norsk Lærerkademi, Bergen 1998 (foreløbig udgave).

Kristendoms kunnskab. Et folkeskolefag. Per Thaysen, Aschehoug 1976.

Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktik. Geir Afdal, Elisabeth Haakedal og Heid Leganger-Krogstad, Tano Aschehoug (Norge)1997.

Litteratur til enkeltemner

Barnet og religionen. Oddbjørn Evenshaug og Dag Hallen, Luther Forlag (Norge) 1983.

• *Differentiert undervisning og avgrenset fritak i faget kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering.* Rundskriv F-03-98, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF), Oslo.

Barndomserfaringer og voksentro. Sigmund Harbo, Universitetsforlaget, Oslo 1989.

Katekismens teologi. En innføring i Luthers Katekismer. Oddvar Johan Jensen, Credo Forlag A/S, Oslo 1994.

„Et menneskebarn, at du ta’r dig af det“. *Undervisningsdifferentiering i kristendoms-kunnskab.* Steffen Johannessen, Kroghs Forlag A/S 1994.

Kirke og skole – i medgang og modgang og medgang ... Red. Birgitte Thysen, Lars Nymark Heilesen og Helle Krogh Madsen, Materialecentralen 1995.

Tolerance eller frisind? Et enten – eller. Holger Kjær, Lohses Forlag 1974.

Fritak for undervisning i faget kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering. Forholdet til Norges folkerettslige forpliktelser. Lagsdommer Erik Møse, Vedlegg 1 i Ot prp nr 38 om lov om endringer i lov 13. juni 1969 nr 24 om grunnskolen m.m., 1996 – 1997, Oslo.

Tidsskriftet *Religionslæreren* er flittigt benyttet inden for alle bogens tre hoveddele. Det udkommer 6 gange om året og udgives af Religionslærereforeningen i Danmark.