



BØRNE- OG
UNDERVISNINGSMINISTERIET



Kristendomskundskab Undervisningsvejledning

2019

Indhold

1	Om undervisningsvejledningen	3
2	Elevernes alsidige udvikling	4
3	Tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen	5
3.1	Valg af indhold og arbejdsformer	5
3.2	Arbejdsmetoder og tilgange til undervisningen	6
3.3	Forskellige metodiske tilgange til undervisningen	8
3.4	Projektarbejde i faget med en tværfaglig vinkling	15
3.5	Problemstillinger, kilder og kritisk tænkning	16
3.6	Evaluering af undervisningen	17
4	Forholdet mellem kompetencer og indhold	18
5	Almene temaer	19
5.1	Den åbne skole	19
6	Tværgående emner og problemstillinger	20
6.1	Tværfaglighed	20
7	Tværgående temaer	21
7.1	Sproglig udvikling	21
7.2	It og medier	23
8	Tilpasning af undervisningen til elevernes forudsætninger	24
9	Referencer	25
10	Bilag 1: Eksempler på emner, der kan behandles i undervisningen	26

1 Om undervisningsvejledningen

Undervisningsvejledningen giver information, støtte og inspiration til at kvalificere de mange valg, som læreren, i samarbejde med sin leder og sine kolleger, tager i sin praksis. Den informerer om de bestemmelser i folkeskoleloven og i Fælles Mål, som vedrører undervisningen i faget, og den støtter ved at forklare og eksemplificere centrale dele af fagets indhold.

Endelig giver undervisningsvejledningen inspiration til og understøtter tilrettelæggelse af undervisning i faget ved at beskrive forskellige mulige valg i planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af undervisningen. I forbindelse med disse beskrivelser bidrager den til at synliggøre forskellige veje i tilrettelæggelsen af undervisningen ved bl.a. at lægge op til diskussion af potentialer og begrænsninger i forskellige former for undervisningspraksis.

2 Elevernes alsidige udvikling

I folkeskolens formål står, at skolen skal fremme den enkelte elevs alsidige udvikling. Undervisningen i kristendomskundskab beskæftiger sig på et fagligt grundlag med værdier og tydinge af tilværelsen. Det betyder, at elevernes tanker og opfattelser om eksistens, etik og religion kan danne afsæt for undervisningens undersøgende spørgsmålsfællesskab. Undervisningen kan bidrage til at udvikle elevernes forståelse af sig selv som personer, der indgår i sociale fællesskaber, og som selvstændige individer, der er en del af et samfund.

Faget kan bidrage til et fortolkningsfællesskab i et samarbejde mellem lærer og elever og giver hermed eleverne mulighed og baggrund for selvstændigt at tage stilling til eksistens, etik, religion og andre livsopfattelser. Dette på en måde, der kan fremme til indsigt, forståelse og kritisk dialog på tværs af tros- og livsopfattelser i en globaliseret verden og derigennem udvikle elevernes handlekompetence.

Eleverne sættes i stand til at forstå, at menneskers trosvalg eller efterlevelse af religiøse traditioner er udtryk for menneskers tolkning af erfaringer og oplevelser af eksistentiel, etisk og religiøs karakter, og der derfor eksisterer en mangfoldighed af forskellige værditraditioner af både religiøs og ikke-religiøs karakter. Det er væsentligt, at eleverne opnår et blik for, at religioner er foranderlige, forhandlende og tilpasningsparate sociale fænomener. Viden om forskellige værditraditioner i fortid og nutid kan give eleverne mulighed for selv at spørge til og reflektere over væsentlige og vanskelige emner i et fælles undervisningsrum præget af åndsfrihed og ligestilling. De kan derfor arbejde med at lytte og sætte sig ind i, hvad andre mennesker har ment og mener, og hvilken betydning forskellige livsopfattelser, religiøse såvel som ikke-religiøse, har og har haft for mennesker og for forskellige samfund verden rundt.

Undervisningen vil ofte have karakter af en fælles undersøgelse, hvor målet er at blive klogere ved åbent og nysgerrigt at lytte til hinandens overvejelser og synspunkter. Herigennem styrkes elevernes kommunikative kompetencer, og de lærer at anvende faglige begreber i analyse og argumentation. Den dialogiske og undersøgende tilgang til det faglige stof er vigtig for elevernes almene, etiske og demokratiske dannelse. Samlet set kan faget medvirke til elevernes *eksistentielle, kulturelle og samfundsmæssige* dannelse.

3 Tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen

3.1 Valg af indhold og arbejdsformer

Valg af indhold og arbejdsformer kan ske med henblik på at nå kompetencemålene på de enkelte trin og med sigte på, at undervisningen lever op til intentionerne i fagformålet og folkeskolens formål.

Eleverne skal så vidt muligt inddrages i valget af indhold. Under alle omstændigheder er det væsentligt, at læreren begrundes, hvorfor det valgte indhold er betydningsfuldt frem for et andet, og hvorfor den anviste måde at arbejde med det på er den mest hensigtsmæssige. I forløbet er det væsentligt, at eleverne får tid og rum til at blive fortrolige med og kunne anvende fagets erkendelses- og arbejdsformer med henblik på at nå kompetencemålene på de enkelte trin. Det gælder både den fagopdelte undervisning og i tværfaglige eller flerfaglige forløb.

Et undervisningsforløb kan indeholde aspekter fra alle fire kompetenceområder og tilrettelægges, så eleverne arbejder hen imod de respektive kompetencemål. Det er lærerens ansvar at tilrettelægge undervisningen, så det bliver muligt for eleverne at nå målene. Det kan anbefales, at læreren i sin tilrettelæggelse tager afsæt i og lader sig inspirere af, hvordan læseplanen udfolder færdigheds- og vidensområderne, så de fører frem mod kompetencemålene.

Undervisningen i kristendomskundskab beskæftiger sig på forskellige niveauer med at tyde menneskelig adfærd og overbevisninger i verden, for at eleverne kan nå til en forståelse af deres egne og andres livsbetingelser. Værdien ved en tydning ligger i, at man ikke når frem til et endeligt resultat i forhold til et foreliggende problem, en aktuel tekst eller en given situation. Værdien ligger derimod i de undersøgelser, tilnærmelser, opdagelser og fælles produktioner, der foregår undervejs.

Den enkelte time og det enkelte undervisningsforløb vil sandsynligvis afsluttes med en form for resultat eller produkt, men det vil være midlertidige hvilepunkter og foreløbige erkendelser, der på et senere tidspunkt kan tages op til revision, eller som i andre sammenhænge kan igangsættes og bæres videre i nye processer. Samtalen i undervisningen er tydning. Fortællingen og den fælles undersøgelse af et emne i undervisningen er tydning.

Denne procesgang i faget er nedenfor forsøgt tilgodeset med to hovedspørgsmål til hvert af fagets kompetenceområder, der går igen igennem hele skoleforløbet. Spørgsmålene skal ses som en hjælp til læreren og være med til at give arbejdet med kompetenceområderne en overordnet retning.

De to hovedspørgsmål for de fire kompetenceområder:

Livsfilosofi og etik

1. Hvad vil det sige at være menneske?
2. Hvad er det gode liv?

Bibelske fortællinger

1. Hvad er det for almenmenneskelige spørgsmål, fortællingerne handler om?
2. Hvordan har de bibelske fortællinger præget kultur og samfund før og nu?

Kristendom

1. Hvad er hovedtankerne og de grundlæggende praksisformer i kristendom og herunder den evangelisk-lutherske kristendom?
2. Hvilken betydning har kristendom for individ og samfund før og nu?

Ikke-kristne religioner og andre livsopfattelser

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

3.2 Arbejdsmetoder og tilgange til undervisningen

Forskellige arbejds- og undervisningsformer appellerer til elever med forskellige forudsætninger og behov, og samtidig kan forskellige arbejdsformer være velegnede i forhold til forskellige faglige mål. Klassebaseret dialogisk undervisning kan være velegnet til at skabe en fælles forståelse i klassen af et fagligt indhold og til fælles diskussioner, der kan være med til at afklare den enkeltes holdninger, og det kan være med til at træne den enkelte i at indgå sagligt i en demokratisk debat.

Øvelser med lærerstillede opgaver kan være med til at træne grundlæggende viden og færdigheder, strukturerede samarbejdsformer og øvelser kan være gode til at træne begrebsanvendelse og -forståelse, og problemorienteret arbejde/projektarbejde kan være vigtigt for at træne undersøgende og problematiserende kompetencer.

Forskellige former for rollespil/dilemmaspil kan virke motiverende og er anvendelige til at udfordre elevernes holdninger og træne deres evne til at se en sag fra flere sider. Det kan fx være at tage stilling til etiske dilemmaer. Det kan gennemføres på mange måder, og når det fungerer, er det en god måde for eleverne at træne argumentation og deres stillingtagen til etiske og religiøse problemstillinger på.

Det er ikke givet på forhånd, at nogle indholdsområder vil lægge op til valg af en bestemt tilgang. Lærerens overvejelser om tilgange til undervisningen bør altid sammenholdes med målgruppen af elever, indhold og formål, idet nogle tilgange kan fungere godt i nogle klasser og mindre godt i andre, alt efter hvordan den enkelte klasse er vant til at arbejde.

Selv om nogle af tilgangene ikke vil være lige egnede på alle trinforløb, betyder det ikke, at der ikke kan arbejdes med tilgangene i en eller anden grad igennem hele forløbet. De forskellige tilgange fletter sig også ind i hinanden. Fx vil arbejdet med billeder og symboler kunne være både en æstetisk tilgang, men også en hermeneutisk tilgang. Samtalen om billeder eller symboler, hvis betydning man kan lede efter i fællesskab uden måske at finde den endelige betydning, vil i "jagten" kunne sætte interessante processer

i gang. Eleverne vil fx kunne opdage, at alle forstår eller tolker et billede, et symbol eller en fortælling forskelligt på baggrund af forskellige erfaringer.

Med den narrative tilgang vil fortællingen nok fylde mere i indskolingen og på mellemtrinnet end i overbygningen, hvor man som lærer oftere vil lade eleverne læse teksterne selv. Til gengæld vil den religionsfænomenologiske metode oplagt fylde mere i overbygningen end i indskolingen, idet elevernes selvstændighed og refleksionsniveau er større her.

Den biografiske tilgang tager udgangspunkt i udvalgte personers konkrete livsforløb og kan gøres til repræsentative omdrejningspunkter for fx begivenheder og kristendomsopfattelser. Foruden de store religionsstiftere kan nævnes Paulus, Martin Luther, Ansgar, Hans Tausen, Hildegard af Bingen og Frans af Assisi. Fortællinger om de to samtidige tænkere Kierkegaard og Grundtvig kan illustrere livserfaringernes betydning for forskellige kristendomstolkninger i dansk sammenhæng.

Feltarbejde, hvor eleverne observerer og indhenter viden i "feltet" tilhører den religions-sociologiske/antropologiske tilgang. Denne tilgang kræver ofte en vis modenhed hos eleverne, når de skal forholde sig til en religiøs praksis, som skal undersøges. Men det betyder ikke, at eleverne ikke allerede på mellemtrinnet kan tage ud og foretage kvarteranalyse eller interview med fx en præst eller et menighedsrådsmedlem, som er tilknyttet det sogn, hvor skolen ligger. Ligeledes kan eleverne fx interviewe folk, der arbejder i frivillige foreninger, der drives af et kristent engagement såsom Kirkens Genbrug, Kirkens Korshær eller Danmission. Denne elevorienterede arbejdsform er væsentlig for eleverne at øve sig i allerede på mellemtrinnet. Simple spørgsmål, som eleverne kan stille, er fx Hvorfor arbejder du her? Hvad betyder Gud for dig? Skal man tro på Gud for at arbejde her?

Med den æstetiske tilgang vil arbejdet med fx drama måske mange steder hovedsageligt finde sted i indskolingen og på mellemtrinnet, men til gengæld vil rollespil, der tager udgangspunkt i fx etiske eller religiøse dilemmaer, være velegnede for eleverne i overbygningen til at afprøve holdninger på en uforpligtende måde. De vil være i en rolle, der vil være anderledes end deres egen og i denne måde at arbejde på kan de altså blive klogere på sig selv ved at afprøve egne holdninger. Eleverne bliver også klogere på en sag ved at prøve at se den fra flere sider og dermed opleve, at det ikke altid er let at se og høre, hvilken side der er den rigtige.

I forbindelse med undervisningen, særligt i tekster, der har en kanonisk status i de forskellige religioner, hviler undervisningsbegrebet på oplysningstidens historisk-kritiske tilgang. Her forstås religion som en kulturel produktion, som i visse sociale og kulturelle sammenhænge kan tildeles en særlig status. Dog er det vigtigt, at ingen religion har eller får *særstatus*, i forhold til hvordan der i undervisningen arbejdes med dens tekster. Undervisningen skal give alle elever mulighed for at forholde sig rationelt og sagligt til de forskellige perspektiver, der findes på religion, såsom teksters tilblivelse, religiøs og ikke-religiøs adfærd, tolkninger og overbevisninger.

På tilsvarende vis kan læreren vejlede eleverne i at få indsigt i og acceptere den fortolkningspluralisme, som er en præmis ikke kun i forskningen, men i særdeleshed i et demokratisk samfund. Dette bidrager til at give eleverne et metaperspektiv på religiøse og litterære tekster. Et perspektiv, som er nødvendigt for at opnå kulturel og religiøs tolkningskompetence.

Uanset hvilken tilgang der vælges, kan det være en god idé at sikre sig, at undervisningen inddrager både elevverden, fagverden og omverden, og at de alle tre er i spil, så undervisningen bliver vedkommende for eleverne, giver dem faglige kundskaber og er relevant i forhold til den konkrete omverden.

I følgende afsnit uddybes forskellige tilgange til det faglige stof med praksiseksempler til inspiration for undervisningen.

3.3 Forskellige metodiske tilgange til undervisningen

Den historisk-kritiske tilgang

Tilgangens fokus: Analyse og kritiske spørgsmål til de forskellige kilder.

En undervisning på historisk-kritiske præmisser har som et vigtigt mål at skabe bevidsthed om forskellen mellem fakta og tydning. Det er tydningen som et udtryk for menneskers tolkning af bestemte erfaringer og oplevelser, der er væsentlig at forstå. I forhold til fx bibelfortolkning har denne tilgang som udgangspunkt, at Bibelen består af menneskeskabte tekster. Når forfatterne til fx evangelierne fortæller om Jesu liv, død og opstandelse, er disse kun indirekte kilder til den historiske Jesus og mere en direkte kilde til den oldkirkelige menigheds formidling af et mysterium, og af en forståelse af Jesus som et jordisk menneske med et himmelsk ophav.

Det gælder om at formidle i undervisningen, at jødedom såvel som kristendom ikke kun udøves af mennesker, der ved mere end andre om Gud og guddommelige indgreb, men at religioner er dynamiske fortolkningsfællesskaber, der lever og overlever i kraft af sammenhængskraften i fortolkningen af det guddommelige.

Hvad der på denne måde gælder for arbejdet med de bibelske tekster, gælder selvsagt også for arbejdet med andre religioners tekster, uanset hvad religionens egen selvforståelse er i forhold til åbenbaringen af det guddommelige. Vi er i skolens laboratorium og ikke i kirken, synagogen, moskeen eller templet. En undervisning på historisk-kritiske præmisser har som et vigtigt mål at skabe en bevidsthed om forskellen mellem faktum og tydning. Læreren kan tydeliggøre denne pointe ved sprogligt fx at sige: "muslimer tror på, at Muhammed er Guds profet" eller "kristne tror på, at Jesus er Guds søn". Derved bliver undervisningen en formidling af viden om *menneskers tro* på Gud.

Praksiseksempel: Religøse tekster

Når en bibeltekst, en korantekst eller en tekst fra andre religioner læses og anvendes i skolesammenhæng, bliver den inddraget som en kilde. Den skal bruges til at søge forståelse af, hvordan man tænkte, dengang teksten blev nedfældet, og måske også hvad der skete, dengang teksten blev nedfældet. Men teksten er også en del af en virkningshistorie, og den kan tages alvorligt af udøvere af religionen som en nutidig foreliggende realitet.

I undervisningen kan eleverne samtale eller læse teksten med en bevidsthed om, at teksten er blevet til i en fremmed virkelighed både kulturelt og historisk i forhold til deres egen tid. De kan arbejde med metodiske spørgsmål særligt i overbygningen såsom: I hvilken historisk kontekst er teksten blevet til? Har teksten kun været skriftlig, eller er det en mundtlig tradition, der er blevet gjort skriftlig? Hvilken genre repræsenterer teksten? Hvilke figurer optræder i teksten? Hvilke værdier har været bærende i den tid, hvori teksten er blevet til? Hvilke magtpositioner kan identificeres i teksten? Bliver der vendt op og ned på nogle magtstrukturer? Hvem har forfattet teksten? Ved man noget om forfatteren fra andre tekster? Hvem er tænkt som modtagere af denne tekst? Hvordan er tekstens virkningshistorie, og hvordan er den blevet læst og anvendt op gennem historien?

Fx kan teksten fra 1. Korintherbrev kapitel 1,3-6 give anledning til en diskussion om, hvad man stiller op med denne tekst, hvis man er et moderne menneske, der går ind for ligestilling, og teksten her belærer om, at manden skal bestemme over kvinden. Teksten kan give anledning til en debat om tekstens egen autoritet, men også brugerens magt til at fortolke teksten og bruge den på mange forskellige måder.

Her er det vigtigt, at eleverne forstår, at teksten ikke kan handle! Det kan kun mennesker. Tekstens autoritet virker derfor kun, så længe mennesker vil have det, og for dem, der slet ikke opfatter teksten som hellig, ja, der bliver den ved med bare at være en tekst skrevet af mennesker.

I forbindelse med at anskue religionerne indefra og udefra kan der arbejdes med at undersøge teksten ved hjælp af videnskabelige, faglige spørgsmål, som ovenstående spørgsmål er eksempler på. Når teksten anskues indefra, undersøger man, hvordan de, der bekender sig til den pågældende religion, opfatter virkeligheden. En læsning fra dette perspektiv vil lægge vægt på tekstens normative betydning.

Den fænomenologiske tilgang

Tilgangens fokus: Fælles filosofisk samtale om grundlæggende tilværelsesspørgsmål.

Fænomenologi handler om at forstå den måde, som fænomenerne viser sig på, og den mening, som analysen af fænomenerne er med til at udvikle. Fænomenologi kan ses som en beskrivelse af virkeligheden ud fra den tyding, der ligger i vores umiddelbare erfaringer og dagligsproget. Denne tilgang til undervisningen kan understøtte elevernes nysgerrighed og undren i forhold til at arbejde med mere livsfilosofiske tematikker og spørgsmål. Det vil sige skærpe elevernes opmærksomhed på omgivelserne og de erfaringer, de gør sig her. Man kan fx være spændt på at komme i skole, selv om det øsregner og er hundekoldt. Begreber, ord, genstande og situationer indkredses i forhold til at undersøge, hvad det er for nogle fænomener, der er i spil.

Praksiseksempel: Det onde som fænomen

Det onde som fænomen forekommer både i filosofien, teologien og psykologien, men er også et grundvilkår eller grundfænomen, som mennesker til alle tider har stiftet bekendtskab med og ikke mindst funderet over.

Målet med undervisningen om ondskab som fænomen er, at eleverne skal udvikle deres syn på begrebet ondskab fra et sandsynligvis ureflekteret syn på begrebet til et mere nuanceret og reflekteret syn på, hvordan begrebet skal forstås, og hvilke implikationer forskellige holdninger til begrebet kan få på elevernes eget liv og det samfund, de indgår i. På denne baggrund skal eleverne gerne få gode muligheder for at tage personlig stilling til, hvordan de forholder sig til ondskab, sådan som den fremtræder i deres eget og andres liv.

Teodicé (ondskabens problem) kan fx behandles ved hjælp af fortællingen fra Jobs bog, for at eleverne får en primær religiøs forståelse af ondskab/lidelse. Genfortællinger af fortællingen om Job kan bruges til at engagere eleverne og gøre fortællingen tilgængelig for eleverne. Et mindre uddrag fra bibelteksten kan også bruges som grundlag for et komparativt studie i forskelle og ligheder mellem originaltekst og genfortælling. Her er tvivl, mening, skyld og accept vigtige begreber i arbejdet med at forholde sig til teksten.

Jobs søgen efter mening med sine prøvelser kan oplagt drøftes i undervisningen. I den forbindelse kan læreren fx inddrage et mere nutidigt perspektiv på lidelse med fx Holocaust-overleveren Viktor Frankl og den logoterapi, han udviklede med baggrund i sine oplevelser under krigen. Frankls tanke er, at mennesket har brug for at finde mening med tilværelsen. Denne tekst kan for eleverne fungere som en forståelsesramme til den tilsyneladende meningsløse lidelse i Jobs bog.

Øvelser med "quiz og byt" kan få eleverne i gang med indbyrdes drøftelser, men med den forskel, at eleverne her skal argumentere for et udsagn, selv om de ikke er enige i det. Øvelsen er god til at lære eleverne at forholde sig empatisk, men samtidig kritisk, til holdninger, der ikke er deres egne.

Eksempler på udsagn, der kan inkluderes i øvelsen er:

- Mennesker, der begår onde handlinger, mener ikke selv, at de begår onde handlinger.
- Gud er god og har en mening med lidelserne, som vi bare ikke kan begribe, fordi vi kun er mennesker.
- Der findes onde mennesker.
- Nogle gange er man nødt til at begå onde handlinger for at opnå noget godt.

Den narrative tilgang

Tilgangens fokus: Fortællinger, myter og historier.

Der kan tales om bibelske fortællinger som en samling af flere fortællinger, men også om den kristne grundfortælling, som om der kun var én. Det skyldes Bibelens karakter i en kristen optik. Bibelen er en samling af forskellige genrer: myter, historieværker, krøniker, sagn, love, ordsprog, poesier, profetier, evangelier, lignelser og breve, der er blevet til på forskellige tidspunkter i forskellige situationer og miljøer, og som på et tidspunkt er blevet samlet og kanoniseret som kristendommens Bibel. Derfor kan man også se de forskellige tekster som fortællinger, der lever deres egne liv løsrevet fra den overordnede sammenhæng, som de optræder i, nemlig Bibelen.

På den anden side er der også en sammenhængende struktur og historie i Bibelen, der begynder med verdens skabelse og syndefaldet i 1. Mosebog, fortsætter med Guds pagt med Abraham og Moses og sidst i den nye pagt med Jesu død og opstandelse, og som slutter med det sidste skrift, Johannes' Åbenbaring, der netop omhandler de sidste tider, verdens undergang og den nye skabelse. Deraf kan man forstå sammenfatningen af kristendom som en treklang af skabelse, syndefald og frelse – eller som liv, død og ny begyndelse (Madsen og Rydahl, 2010).

Det er oplagt at tage afsæt i genrerne i tilrettelæggelsen af undervisningen og i overvejelserne om progression. I overgangen mellem indskoling og mellemtrin kan et arbejde med Paulus' rejser fx give indblik i kristendommens frembrud i Romerriget. I overbygningen vil eleverne kunne undersøge de problemstillinger, som Paulus forholder sig til i sine breve til menigheden, der består af mennesker med forskellig religiøs baggrund, om det at begå sig i et flerreligiøst og flerkulturelt imperium. Paulus er både principfast og pragmatisk i spørgsmål om jødiske spiseregler, omskærelse og romersk kejserkult, som han i sine breve forholder sig til, fordi det var kilde til uenighed blandt de første kristne (Andersen, 2014).

Der ligger en væsentlig opgave i at udvælge fortællingerne og gøre sig tanker om, hvornår og i hvilke tematiske sammenhænge de enkelte fortællinger skal behandles. Desuden kræver det en del forarbejde, når fortællingen skal fortælles frit i undervisningen lig med den grundtvig-koldske praksis om den levende fortælling. Dette afhænger nok af den enkelte lærers temperament og evne til at gå ind i det univers, hvor fortællingen foregår.

Det er også vigtigt, at fortælleren har gjort sig tanker om, hvem der er historiens fortæller. Der er en væsentlig forskel på, om historien fortælles gennem den mand, der i lignelsen om den barmhjertige samaritaner (Luk 10.25) er slået ned og ligger i grøften, eller om fortælleren er en person uden for handlingen.

Praksiseksempel: Abraham og Isak

Abraham er en central skikkelse i de tre monoteistiske religioner. Spørgsmålet er dog, om elever i indskolingen kan kapere en så voldsom historie om far og barn. Opfatter eleverne den som en skrækhistorie og husker kun, at Abraham ville tage livet af sin egen søn, "bare fordi" Gud havde bedt ham om det? Eller kan de prøve at udtrykke, hvad hensigten med handlingen, som Abraham skal udføre, mon kan være?

Hvordan kan lærer og elever sammen tyde fortællingen? I samtalen efterfølgende kan spørgsmål som bl.a. de følgende indgå: Mon der er nogen mennesker i verden, der tror så meget, at de vil ofre alt det, de ejer/har mest kært? Kender I selv til den oplevelse at måtte opgøre noget, I holdt meget af? Hvordan var det? Hvad betyder det at elske noget/nogen, og er der forskel på at elske et menneske, et dyr eller en gud?

Jo mere levende fortællingen bliver, desto mere kan eleverne leve sig ind i den verden og måske prøve at forestille sig, hvordan det er at være Abraham, der skal slå sin søn ihjel, eller Isak, der intetanende skal ofres til Gud. I dette tilfælde kan læreren begynde med et artefakt, fx en englefigur, der medbringes til undervisningen. Læreren kan fx starte med at sætte sig omvendt på en stol for at sætte rummet for fortællingen. Så kan englefiguren hviske historien i lærerens øre. Læreren kan virke forskrækket og sporadisk indvie eleverne

i, hvad der bliver hvisket i øret, med: *Nej, det kan man jo ikke! ... Nåh, hvad sagde han så? ... HVAD? ... Det er løgn! ... Gjorde han så det? ... Det kan da ikke være rigtigt? ... Åh, det var godt!*

Nu har læreren forhåbentlig vækket en nysgerrighed hos eleverne. De vil gerne vide, hvad læreren ved! Læreren stopper englen og beder eleverne om at lytte, for det er en fortælling, der er mange tusind år gammel, og som mange mennesker har grublet over. Læreren kan starte med eventyrets indledningsformel og sætte fortællingen i en ramme om Abraham og Sara. De to gamle, der får et barn. Eleverne kan inddrages i starten af fortællingen, fx *Der var engang en gammel mand ... Han hed Abraham. Der er også nogle, der kalder ham Ibrahim. Er det et navn, I har hørt før?*

En god fortælling bør gentages. Der er stor forskel på, hvordan en 8-årig og en 14-15-årig elev oplever og tolker en fortælling. Derfor er det vigtigt, at nogle fortællinger gentages på forskellige trinforløb.

På mellemtrinnet kan fx en mere religionshistorisk tilgang til offerritualet fremhæves, nemlig at fortællingen muligvis polemiserer mod menneskeofringer som en ikke ukendt praksis i oldtiden. I overbygningen kan både den jødiske og den islamiske tradition indtages, for at eleverne kan forholde sig til, hvordan tydningen af fortællingen er forskellig i de to religioner.

De didaktiske udfordringer udspringer af de forskellige religioners delvist modstridende tolkninger af fortællingen. Udfordringerne er bl.a. også rivaliseringen mellem opfattelserne af, hvem der er de sande efterkommere. Dette har forårsaget og forårsager stadig stærke følelser og medvirker til og forstærker konflikterne i Mellemøsten, hvor alle tre religioner har deres oprindelse og referenceramme. Her vil der være god anledning for eleverne til at prøve at øve sig på, hvordan de forskellige traditioner ser ud fra både et indefra- og et udefra-perspektiv.

Den religionsfænomenologisk-komparative tilgang

Tilgangens fokus: Elementer fra religionerne sammenlignes og deres slægtskab i forhold til fortællinger, myter, riter osv. undersøges.

Den religionsfænomenologisk-komparative tilgang til undervisningen arbejder systematisk sammenlignende med udvalgte dele af religioner eller andre livsopfattelser. Man kan også arbejde komparativt inden for fx én enkelt kristen retning. Fx kan man sammenligne opfattelsen af det kristne nadverritual, som grundlæggende er det samme ritual i forskellige kristne trosretninger, men fortolkes forskelligt.

Religiøse kategorier såsom det hellige, gudsbegreber, frelseforestillinger, ritualer, symboler, bøn, helligsteder, ofring, menneskesyn, ikonografi, fester og højtider samt rent og urent skal ses som analytiske redskaber, der kan give overblik over religionernes og andre livsopfattelsers indhold. Enkle komparative aspekter kan fx hentes hos religionshistorikeren Ninian Smart (Smart, 1999) religionsmodel, som består af syv dimensioner. Den peger på elementer, som ifølge Smart må være til stede, for at man kan klassificere et system som en religion.

En religionsfænomenologisk tilgang alene kan give et billede af, at man som jøde ikke spiser svinekød, som muslim ikke drikker alkohol og som hindu foretager et puja-ritual, når man skal begynde på noget nyt. Derfor er det væsentlig som lærer at være opmærksom på den *individuelle mangfoldighed*, der findes hos udøverne i de forskellige religioner.

Den komparative metode kan også være velegnet til at få eleverne til at forstå, hvorfor religiøse forskelle også giver sig udslag i kulturelle forskelle mellem religionerne i fx opfattelsen af regler om renhed og urenhed.

Praksiseksempel: Renhed og urenhed

Der kan arbejdes med at give eleverne en fornemmelse af begreberne renhed og urenhed (Bering-Jensen, 2008) ved at koble dem til orden og uorden. Urenheden sker, når nogen eller noget laver rod eller uorden i det, man normalt forbinder med "rigtig" eller "passende" opførsel, eller hvis ting er sat uden for deres normale omgivelser, fx en toiletbørste på lærerens eller elevens bord, hår fra en hårbørste eller afklippede negle på en tallerken.

Det kan give anledning til samtale med eleverne om det lidt pinlige ved fx at sætte en toiletrulle i stedet for en køkkenrulle på spisebordet, når man har gæster. Det er et praktisk eksempel på "vores" kulturelle opfattelse af toiletpapir og køkkenrulle. Selv om papiret kommer fra det samme materiale og ikke i sig selv er urent, er det nødvendigt, at kulturens kategoriseringsregler overholdes. Derfor er det nødvendigt med oprydning. I denne oprydningsproces, der skal opretholde kulturen, er virkemidlerne grænsemarkeringer, eksklusion og renselse.

Det urene eller det beskidte krænker vores sans for orden. Ikke fordi det, der anses som urent, nødvendigvis har noget med hygiejne at gøre eller i sig selv er beskidt, men fordi en given opførsel eller ting ses som forkert, simpelthen fordi den flyder ud over grænserne for en kulturs opfattelse af rigtigt og forkert, passende og upassende, sundt og usundt, acceptabelt og uacceptabelt.

Ritualer i forbindelse med renhed og urenhed er derfor, uanset om de er religiøst relaterede eller kulturelle, et forsøg på at skabe harmoni i tilværelsen og få den til at blive sådan, som mennesker gerne vil have, at den skal være. Denne tilgang kan give eleverne både i indskoling, på mellemtrinnet og i udskoling et rum for refleksion over angsten for urenhed.

Overgangsritualer i mange kulturer og religioner kan ses som et forsøg på via ritualer at beskytte individet og omgivelserne mod den fare, der menes at være forbundet med fx at gå fra én social status til en anden. Personen dør en rituel død for at blive genfødt til en anden status i samfundet, som det fx praktiseres ved fuld neddykning af legemet ved forskellige former for kristen dåb før og nu.

Den hermeneutiske tilgang

Tilgangens fokus: Forforståelse, forståelse og fortolkning som en cirkelbevægelse.

Hermeneutik er at gøre sig klart, hvad der sker, når man tolker og forstår en tekst, et symbol, en handling, et billede, en film osv. Ny viden skabes gennem forståelse. En grundidé er her *forforståelse*, dvs. den forståelse, der går forud for selve forståelsen.

Forforståelse er en forudsætning for, at forståelse overhovedet kan opstå. Når jeg forstår noget nyt, er det altid på baggrund af det, jeg allerede forstår. Dermed har al forståelse en cirkularitet. Det er den anden grundidé i hermeneutik: den hermeneutiske cirkel. Fra fordom/forforståelse til ny forståelse og en ny forforståelse.

Fortolkning er en uendelig proces, hvorfor den netop er tegnet som en cirkelbevægelse. De to spørgsmål til hvert af fagets kompetenceområder er tænkt ud fra netop dette princip om fortolkning i en uendelig proces: at kunne gentage indholdet op igennem skoleforløbet ved at arbejde med elevernes helhedsforståelse til delforståelse til en ny helhedsforståelse eksemplificeret ved fortællingen om Abrahams ofring af Isak.

Praksiseksempel: At erkende verden med sproget, herunder myter og deres funktion

Når det drejer sig om i undervisningen at arbejde med religiøse eller litterære tekster, er det væsentligt, at eleverne får mulighed for at forstå, at sproget har en dobbelt funktion: En registrerende, beskrivende funktion, der giver faktuelle informationer, og en tolkende, tydende funktion, som åbner for en virkelighed, der ligger bagved og rækker ud over den registrerende beskrivelse, og som uddyber forståelsen.

Inden for hermeneutikken skelnes der mellem mythosprog og logosprog. Begge begreber betyder dybest set sprog. Det vil sige tale ud fra fortællingen og ud fra fornuften. Logos kendes fra ordet logik og er resultatet af en erkendelsesvej, der neutralt kan efterprøves og gøres målelig. Mythosprog tyder og udlægger verden gennem fx fortælling. Et konkret eksempel er at spørge eleverne, hvor meget de elsker fx deres kæledyr eller mor og far. Hvor højt? Kan det gøres måleligt? Lige så højt som Rundetårn eller et tordenskrald? Mythosproget formidler ikke et rationelt faktum, men en virkelighedsopleveling, der fordrer engagement og tro. Jeg ved, jeg elsker min hund. Det kan jeg mærke! Det gør ondt at tænke på, at den dør engang.

Mythos skal ikke forstås som en bestemt litterær genre eller som udtryk for en fortidig verdensopfattelse, men som en altid aktuel og mulig sprogform, der ikke modsiger logosproget, men tværtimod uddyber det. Således er mythos og logos to forskellige, komplementære sprogformer, hvorigennem virkeligheden på forskellig vis kan afdækkes. I undervisningen kan de to sprogformer fx konkretiseres med betegnelserne hjertesprog og hjernesprog (Kallesøe, 2009).

Hjertesprog

- Er poetisk sprog i billeder og fortællinger
- Må tros
- Handler om følelser og værdier
- Er flertydigt
- Kan der være flere holdninger til.

Hjernesprog

- Er videnskabeligt sprog
- Kan bevises
- Handler om fakta
- Er entydigt
- Kan vi blive enige om.

Der kan eksemplificeres med fx salmen "I østen stiger solen op". I mythosprog kan en solopgang fx udtrykkes: I østen stiger solen op, den spreder guld på sky, går over hav og bjergetop, går over land og by. I logosprog bliver en tilsvarende begivenhed snarere til: I østen drejer jorden ned, morgenlys er rød-gult på grund af den spidse indfaldsvinkel i atmosfæren.

Når der arbejdes med religiøse myter, er det væsentligt, at eleverne forstår, at myter er fortællinger, der i et billedsprog udlægger, hvorfor verden og livet er, som det er. Det vil sige, at myter forsøger at udtrykke den menneskelige tilværelses grundvilkår, men også en kulturel kontekst, hvor myterne ofte afslører, hvilket miljø der har omgivet fortællingen, fx tørke eller vand i de bibelske skabelsesberetninger. De bibelske skabelsesberetninger kan fx sammenlignes med den hinduistiske skabelsesberetning for at give eleverne en forståelse af og udblik til kastesystemets oprindelse.

Det, der adskiller myter fra andre fortællelegener, er, at religiøst troende ofte betragter myter som sande. Nogle vil bogstaveligt led for led forstå myten som sand, mens andre vil opfatte det budskab, altså meningen med fortællingen, der ligger bag de mytiske fortællinger, som sand. Det kan være væsentligt, at eleverne forstår, at mennesker ikke nødvendigvis behøver at være enten naturvidenskabelige eller religiøse i deres opfattelse af verdens tilblivelse, men at disse to erfaringer godt kan mødes i en samlet tydning af tilværelsens grund.

Den religionssociologiske og den antropologiske tilgang

Tilgangens fokus: Undersøgelse af det religiøse i felten, i kulturen og i samfundet.

Den religionssociologiske tilgang er optaget af religion i forhold til samfundet. Fokus er på menneskers sociale liv og menneskers sociale aktiviteter i forhold til religionen i et samfundsperspektiv. Der kan stilles spørgsmål som: Hvad betyder internettet for religion? Hvad betyder tro i forhold til livskvalitet: glæde og mindre stress? Hvad betyder køn i forhold til religion?

Religionssociologien arbejder med observationer, ofte med kvantitative undersøgelser, men også med kvalitative interview. Derfor er der flere paralleller til antropologien som arbejdsmetode. Begge benytter sig af feltarbejde, deltagerobservation og kvalitative interview. Forskellen mellem de to er imidlertid, at antropologien har fokus på religion i forhold til kultur, hvor religionen studeres som ét kulturfænomen ud af mange. Den primære tilgang er feltarbejde. Det vil sige at tage ophold i den kultur, man forsøger at udforske, for at skaffe sig viden om den.

Her giver undervisningen eleverne mulighed for at arbejde engageret og konkret, ved at de forholder sig til religion og andre livsopfattelser, sådan som de fremstår i skolens nærmiljø, eller ved at de taler med repræsentanter for forskellige livsopfattelser, religiøse såvel som ikke-religiøse. Dette skaber også variation i undervisningen, da de forskellige tilgange sætter fokus på forskellige aspekter ved religion og religiøsitet og dermed også giver forskellige typer svar.

Kvarteranalyse er en socio-geografisk tilgang, hvor eleverne undersøger, hvordan forskellige kulturelle og sociale former for liv indgår i et udvalgt geografisk område. Hvilken social og kulturel diversitet findes her? Er der religiøse bygninger, genstande, symboler i centeret, i gadebilledet eller i bybilledet, herunder også fx reklamer? Er der mennesker, der går med tørklæde, turban eller kors om halsen? Det væsentlige er, at eleverne ser det kendte med nye øjne og her med fagets brilleoptik. I feltarbejdet er det mødet, der er i fokus. Mødet med både mennesker, steder og ting, der indgår i undersøgelsen. Mødet er også i høj grad et møde med ens egne fordomme, forforståelser eller forventninger til mødet.

Praksiseksempel: Religion i vores by

Der er uanede muligheder for at tilrettelægge feltarbejdet også i samarbejde med historie og samfundsfag. Feltarbejdet kan foregå lige uden for døren som fx *Religion i vores by*. Eleverne kan finde ud af, hvordan det religiøse landskab ser ud der, hvor de bor. Foruden kirker er der mon moskeer eller sågar et tempel i nærheden? Hvor mange forskellige kirker findes der?

Særligt i overbygningen kan vægten lægges på forskellige former for fx kristen tro og praksis i det lokale område: folkekirken, frikirker, valgmenighedskirker osv. I praksis kan det gøres ved at lade klassen gå ud i mindre grupper og besøge og interviewe personer i nærheden, der har et forhold til fx den kristne tro. Dette giver eleverne et blik for mangfoldigheden og nuanceringen af tydingen af centrale grundbegreber inden for fx kristendom. Fx i et tema, hvor overskriften kunne være: "Samme religion, men forskellige udtryk" med fokus på fx Den Danske Folkekirke, Pinsekirken, Baptistkirken eller Jehovas Vidner.

Feltarbejdet i folkekirken som institution ved observation af gudstjenester og interview med en kirkegænger, en præst eller et menighedsrådsmedlem kan også give eleverne et blik for, at den kristne religion er individualiseret. Meget forskning tyder fx på, at mange af folkekirkens medlemmer selektivt udvælger de dele af kirkens ritualer og af den lære, som de kan stå inde for eller føler at have brug for. Det vil sige en slags *supermarkedsreligion*.

Interview- og spørgeskemaundersøgelser kan også foretages som fx voxpop i gågaden eller storcenteret. Andre religioner, trossamfund eller organiserede foreninger med en særlig livsopfattelse vil også kunne inddrages for at nuancere blikket for menneskers livstydning. I denne arbejdsform vil eleverne selv skulle opstille problemstillinger, som de oplever vedkommende og autentiske i mødet med *de andre* eller *det andet*.

Udefra- og indefra-perspektivet

Den antropologiske tilgang til undervisningen er en elevorienteret arbejdsform der undersøger fx en religion eller en livsopfattelse indefra og udefra. Genstandsfeltet kan betragtes udefra, sådan som det fremstilles, når man vil beskrive, hvordan en religion kommer til syne for udenforstående. Eleverne kan undersøge, hvem der står bag præsentationen af religionen på websider, og sammenligne med lærebogsmaterialer i forhold til spørgsmål såsom: Hvilket indhold har religionen/livsopfattelsen? Hvilke ritualer praktiseres? Hvilke tekster spiller en rolle? Hvilke billedfremstillinger bruges? Hvilken etik lægges der vægt på? Hvordan er de organiseret?

Ved at gå ud i felten og undersøge og interviewe mennesker, der selv beskriver deres religion/livsopfattelse, får eleverne blik for menneskers egen tydning og fortolkning. Ud fra begge perspektiver kan eleverne stille de samme spørgsmål, men svarene vil sandsynligvis se forskellige ud.

Engelske religionsforskere opdagede, at den måde, folk praktiserer deres religion på, ikke stemte helt overens med forskernes opfattelse af den "rigtige" måde at være fx hindu, buddhist eller kristen på. Som lærer bør man i forlængelse heraf være opmærksom på, at elever med forskellige religiøse baggrunde ikke nødvendigvis praktiserer deres religion, som det står beskrevet i lærebøgerne, at de typisk ville gøre.

Det kan give anledning til, at man i undervisningen sammen med eleverne kan gøre sig overvejelser om: Hvem skal man spørge for at finde ud af, hvad en bestemt religion er? Hvad vil det sige at forstå sig selv som religiøs? Hvad er forskellen på levende religioner og så "religion"? Hvem har definitionsretten? Er det de enkelte trossamfund og deres institutioner? Er det religionsforskeren, som skriver lærebøger om det? Er det de enkelte medlemmer, der udøver en praksis? (Böwadt, 2016).

3.4 Projektarbejde i faget med en tværfaglig vinkling

Det obligatoriske projektarbejde i 9. klasse kan med fordel forberedes gennem projektorienterede forløb også i kristendomskundskab. Forløbene kan enten være tværfaglige eller foregå i kristendomskundskab alene, og de kan være af kortere eller længere varighed. Problemstillingen er central i projektorienteret arbejde af denne type.

Følgende eksempler kan indgå mellem kristendomskundskab og fx historie og samfundsfag:

Hvad er det gode liv, og hvordan har det forandret sig over tid?

- Religiøse forbud og påbud
- Livsstile
- Fra almisser til velfærdsstat: Hvorfor skal jeg være solidarisk/hjælpe/betale for andre?
- De sociale mediers betydning i dag.

Hvad er danskhed, og er jeg en del af denne?

- Hvad er dansk kultur? Hvornår er man dansker?
- Inklusion > eksklusion
- Minoritetskulturer > majoritetskulturer
- Minoritetsreligion < majoritetsreligion.

Klimaforandringer: Hvad kan vi gøre?

- Bæredygtighed og livsstil
- Skabelse > menneske < natur
- Jordens overlevelse eller dommedag.

Hvad betyder globaliseringen for mig?

- Det lokale og det globale
- Religiøse perspektiver
- Relationerne mellem det nære og det fjerne over tid.

Hvordan bliver fremtiden?

- Forestillinger om fremtiden igennem tiderne
- Dystopier og utopier
- Forklaringsmodeller: overbefolkning/naturen.

3.5 Problemstillinger, kilder og kritisk tænkning

I kristendomskundskab såvel som i historie og samfundsfag arbejdes der især i overbygningen med problemstillinger. En problemstilling er i kristendomskundskab karakteriseret ved, at der er noget, man undrer sig over. Det kan være en faglig undren, og det kan være noget, der opfattes som en eksistentiel, etisk eller religiøs problematik i samfundet, ved at der måske er uenighed om et spørgsmål. Der er forskellige holdninger, som alle kan være legitime, og dette kan være en anstødssten til undren: Hvorfor er der nogen, der mener noget, og andre, der mener noget andet?

I fagene benyttes kilder, der kan belyse den valgte problemstilling. Fagene kristendomskundskab, historie og samfundsfag har forskellige traditioner i forhold til arbejdet med kilder. I kristendomskundskab forstås kilder meget bredt. I nogle tilfælde er det religiøse tekster, salmer, musik eller den litteratur, herunder forskellige medier, man anvender til at belyse en problemstilling. I andre tilfælde skelner man mellem holdnings- og faktakilder, fx når man foretager interview som led i en undersøgelse.

Der skal også i kristendomskundskab arbejdes med kildekritik, så eleverne skærper deres opmærksomhed på, hvilke oplysninger de enkelte kilder indeholder om det spørgsmål, de undersøger. Hvor troværdige er disse oplysninger, og hvilken vægt kan man tillægge dem? Eleverne kan arbejde med at sige noget om kildens art/klassifikation, forfatterens forudsætninger, forfatterens iagttagelsesposition, kildens tilblivelsessituation og kildens repræsentativitet.

Kritisk tænkning opøves og vises, ved at man anvender faglige begreber og metoder i undersøgelsen og diskussionen af en problemstilling. Særligt i arbejdet med kilder må tvivlen gerne lure hos eleverne i forhold til troværdighed af kilderne.

I de dele af et forløb, hvor eleverne arbejder undersøgende med kilder, har læreren en afgørende rolle. Læreren må fx overveje:

- Har eleverne forudsætninger for at arbejde med den valgte problemstilling?
- Hvor kan eleverne finde kilder, som de kan forstå og bruge, og som kan belyse deres problemstilling?
- Kan eleverne inden for den afsatte tid meningsfuldt nå at arbejde med kilderne og få belyst deres problemstilling?
- Hvordan skal eleverne præsentere og formidle resultatet af deres arbejde?

3.6 Evaluering af undervisningen

I tilrettelæggelsen af forløb kan det være hensigtsmæssigt, at læreren udarbejder nogle få faglige mål, som drøftes med eleverne. Det kan fx på mellemtrinnet være at få kendskab til og forståelse af, hvad en lignelse er, og hvad hovedsigtet med en lignelse kan være, fx at beskrive Gudsriget i lignelsen om den gældbundne tjener (Matt 18,23-35) og i den barmhjertige samaritaner (Luk 10,25-37). Kan fortællingerne gøre én klogere på menneskers liv i dag, så de ikke kun er fortællinger fra en fjern historisk fortid?

Man kan ligeledes samtale med eleverne og høre og lytte sig frem til, om de har lært noget om, hvordan menneskene kan handle, og hvordan de bør opføre sig over for hinanden. Er eleverne i stand til at udtrykke sig om det? Dette ikke kun sprogligt, men også via produkter eller forskellige kulturteknikker, der fx kan udtrykke teksternes bud på Gudsriget, eller hvordan tanker om retfærdighed og barmhjertighed kommer til udtryk i lignelserne. Derigennem kan læreren danne sig et billede af elevernes faglige udbytte.

Læreren kan spørge ind til, hvilke mekanismer forskellige religioner bruger for at få mennesker til at gøre det gode, og om det overhovedet er sandsynligt, at mennesker kan og vil gøre det gode, hvis ikke det onde har konsekvenser om ikke her, så hisset. Eleverne kender til, at ting har konsekvenser, og at det nogle gange er nødvendigt at pege på konsekvenserne af en bestemt handling for at forhindre den. Hvis forbrydelser fx ikke straffes, hvad kan konsekvenserne så blive?

Elevernes logbog kan være et velegnet evalueringsredskab. Et eksempel på en evaluering, der er rettet mod en vurdering af elevernes udbytte og både kan have et formativt og et summativt sigte, er, at eleverne udarbejder en selvevaluering i deres logbog. Formålet med den er primært at være en hjælp til elevernes egen læreproces, ved at de bliver bevidste om, hvad der er let, vanskeligt, udfordrende, kedeligt osv. Læreren kan bruge elevernes logbog som grundlag for at differentiere undervisningen. En logbog kan fx indeholde følgende punkter:

- Hvad har du arbejdet med i forløbet?
- Hvad var svært? Hvad/hvem hjalp dig, hvis det var svært?
- Hvad i forløbet har du været særlig glad for?
- Hvad i forløbet har du ikke været glad for og måske fundet kedeligt?
- Hvad har du lært (nævn tre vigtige ting)?
- Hvordan har din indsats været?
- Hvad kan du gøre bedre eller anderledes næste gang?

4 Forholdet mellem kompetencer og indhold

Kristendomskundskab beskæftiger sig på et fagligt grundlag med værdier og tydning af tilværelsen. Det betyder bl.a., at afsættet for undervisningen er en undersøgende og betydningsafklarende tilgang til indholdet. Faget skal også medvirke til at udvikle elevernes færdigheder i at kunne stille spørgsmål som en slags undersøgelseskompetencer. Det forudsætter, at eleverne allerede fra 1. klasse oplever, at undervisningen fremmer en undersøgende tilgang til faget fx gennem de to hovedspørgsmål, der er omtalt i kapitel 3.

Undersøgelseskompetencer er rettet mod, dels at eleverne udvikler deres evner til at undre sig og stille spørgsmål, der er relevante for at undersøge menneskers opfattelse af livet og dets grundvilkår, og dels at de efterhånden kan bearbejde de undersøgende spørgsmål til eksistentielle, etiske og religiøse problemstillinger. Desuden må eleverne styrke deres kritiske sans og evne til at anvende faglige begreber med henblik på at kunne identificere og vurdere de spørgsmål og erkendelsesinteresser, der ligger bag svarene på tilværelsesspørgsmålene og den religiøse dimension.

Elevernes kompetencer i at kunne forholde sig og undersøge ved at stille spørgsmål styrkes gennem de øgede krav til det faglige indhold i faget. Ved at eleverne igennem deres skoleforløb præsenteres for mere og mere nuancerede tekster og drøftelser om eksistentielle, etiske og religiøse emner, udvikles deres muligheder for at se nuanceret på de mange svarmuligheder, der gives, og dermed på deres egne muligheder for selvstændig stillingtagen og handlen.

5 Almene temaer

5.1 Den åbne skole

I kristendomskundskab kan der arbejdes med at fortolke og forholde sig til det omgivende samfund lokalt og globalt, og derfor er det en god idé at inddrage det omgivende samfund i undervisningen gennem ekskursioner og feltundersøgelser som beskrevet under den religionssociologiske tilgang. Samtidig leverer både kristendomskundskab og andre fag værktøjer i form af fx undersøgelsesmetoder, der kan være med til at kvalificere den inddragelse af det omgivende samfund, som foregår i og i samarbejde med andre fag. Dette også af hensyn til fagenes timetal i forhold til at nå kompetencemålene. Ved at gå ud i felten og undersøge og interviewe mennesker, der selv beskriver deres religion/livsopfattelse, og ved at invitere forskellige repræsentanter for forskellige livssyn ind på skolen til en drøftelse får eleverne blik for menneskers egen tyding og fortolkning af tilværelsen.

6 Tværgående emner og problemstillinger

6.1 Tværfaglighed

I arbejdet med tværgående emner bidrager det enkelte fag med sin faglighed til at beskrive, analysere og vurdere udvalgte emner og problemstillinger. Nogle fag har flere berøringsflader end andre.

- Faget kristendomskundskab kan bidrage med fagets kompetenceområder til at uddybe nedslag i historiefagets kanon ved fx kejser Augustus, Jellingstenen, Absalon, Reformationen, Den Westfalske Fred, Augustoprør og jødeaktion, FN's verdenserklæring og 11. september.
- I historie kan kristendomskundskab bidrage med sine kompetenceområder i forhold til fx histories undersøgelseskompetencer. Der kan arbejdes med, hvilket gudssyn og menneskesyn, hvilken etik og hvilke frelsesforestillinger og ritualer der har givet anledning til udviklingshistoriske forløb som fx danernes kristning, opbygningen af klostervæsenet, hekse og hekseforfølgelser, reformationens indførelse og koblingen mellem kristendom, kongemagt og stat op igennem historien i Danmark.
- I samfundsfag kan kristendomskundskab bidrage med sine kompetenceområder i forhold til, hvilke etiske, religiøse og eksistentielle spændinger der kan opstå i samfundet omkring fx menneskerettigheder, etiske spørgsmål, ligestilling, religionsfrihed, identitetsdannelse og kulturmøder, herunder også forholdet mellem religionens pligter og samfundets regler.
- I dansk kan kristendomskundskab bidrage i forhold til eksistentielle, etiske og religiøse problemstillinger i litteraturen, der fx kan være i et medspil med eller modspil til bibelens fortællinger og begrebsverden, men også i forhold til afkodning og tolkning af kristne symboler i litteraturen og kulturen.
- I billedkunst og musik kan kristendomskundskab bidrage med et tydningsunivers af religiøse symboler og motiver set både i et samtidsperspektiv og i en historisk udvikling.

7 Tværgående temaer

7.1 Sproglig udvikling

Sproglig udvikling kan indgå i arbejdet med alle forløb i kristendomskundskab. Undervisningen kan tilrettelægges, så eleven introduceres mundtligt og skriftligt til fagets ord og begreber, sproglige registre og tekster. Og undervisningen kan sikre elevernes sproglige udvikling i form af faglig læsning og skrivning.

Sproglig udvikling har fokus på fire dimensioner af det talte og det skrevne sprog: samtale, lytte, læse og skrive. Udvikling af alle fire sprogfærdigheder er en forudsætning for elevernes faglige udvikling i kristendomskundskab. Læreren kan derfor tilrettelægge en undervisning, der sikrer, at eleverne kan være sprogligt aktive både mundtligt og skriftligt.

Når eleverne i kristendomskundskab fx skal *genfortælle en lignelse, redegøre for et etisk dilemma, udtrykke sig om grundbegreber i andre religioner eller forholde sig til andre livsanskuelser*, foregår det i et sprog, eleverne behersker. Det er lærerens opgave at stilladser eleverne i at udvikle deres sproglige repertoire til et fagsprog. Det vil sige støtte eleverne i at gå fra hverdagsprog til kristendomskundskabsfagsprog. Eleverne skal både kunne læse og forstå fagets tekster og også selv udtrykke sig i et relevant og præcist fagsprog. Et relevant og præcist fagsprog støtter eleverne i at tænke, forholde sig og forstå den verden, de lever i, og det giver dem mulighed for at samtale med andre om de store spørgsmål i tilværelsen. Det er en vigtig del af kristendomskundskabs bidrag til elevernes dannelse, at eleverne på baggrund af faglighed bliver i stand til at samtale om de store spørgsmål i tilværelsen.

Kristendomskundskab repræsenterer en ny fagterminologi, som består dels af nye fagudtryk såsom *ritual, livssyn, dogmer, vækkelse og skriftsyn*, dels af særlige faglige betydninger af kendte ord såsom *synd, skyld, kirken, det gode liv, himmel og helvede*. Den udbredte grad af abstrakt sprog, som er karakteristisk for fagterminologien i kristendomskundskab, stiller betydelige krav til elevernes sprogbeherskelse, og det kan derfor være nødvendigt, at læreren har fokus på det nye ordforråd, og at læreren anvender det systematisk og meningsfuldt i den faglige kontekst.

Ud over fagterminologien har kristendomskundskab også en række teksttyper, der er nye for eleverne, fx *lignelser, lovstof, salmer, myter og levnedbeskrivelser*. Læreren kan støtte eleverne i at kunne læse forskellige slags tekster ved at pege på teksternes formål og struktur, så eleverne bliver fortrolige med at læse og orientere sig i forskellige teksttyper. I alle fag stilles eleverne over for sproglige opgaver som at skulle *forholde sig, gengive, tyde, fortolke, redegøre, drøfte, vurdere og argumentere*. Det kan være uklart for eleverne, hvad læreren forventer af dem sprogligt. I kristendomskundskab kan læreren tydeliggøre, hvilke sproglige udtryk det forventes, at eleverne bruger i fx en genfortælling, herunder tidsmarkører og kronologi, en debat, herunder argumenter i form af *fordi og derfor*, eller en problemstilling. Som støtte til elevernes beherskelse af forskellige sproglige opgaver kan det være en god idé at vise dem eksempler på sproglige udtryk, anvendelse af fagbegreber samt struktur i fx en modeltekst.

Inden et undervisningsforløb påbegyndes, kan det være en god idé, at læreren i kristendomskundskab gør sig overvejelser om, hvor eleverne har sproglige udfordringer, og hvor eleverne skal udvikle sig sprogligt. Her kan nedenstående skema inspirere.

Kristendoms-kundskab	Eksempel	Forklaring	Hvad kan jeg gøre?
Fagudtryk	salme, ritual, nåde, myte, lignelse, monoteisme, frelse, synd, etik, fri vilje, guddommelig, metafysik, livssyn, eksistentielt, dåb, folkekirken, den ortodokse kirke, islam, buddhisme, karma, reinkarnation, haram, halal	Ord, der er knyttet til et fag, og som ikke optræder i hverdags sproget. NB! Fagord skal høres, tales, skrives og læses mange gange.	Fokus på ordene inden læsning fx ved at koble konkrete billeder, oplevelser eller undersøgelser til ordene. Synliggør ordene i klasserummet. Arbejd fokuseret/eksplicit med ordene i før-, under- og efteraktiviteter.
Førfaglige ord	rigtigt og forkert, lykke, tro, synd, skæbne, det gode liv, gud, guder, religion, moral, fortællinger, historier	Ord, som for nogle elever kan være almindelige ord, men for andre elever er ukendte. Ofte også ord, der ændrer eller får en specifik betydning i et fag.	Forklar og præcisér ordene, og brug dem i en faglig sammenhæng. For elever, hvor ordene er ukendte, brug samme strategier som ved fagudtryk.
Nominalisering	overbevisning tilgivelse misundelse fortolkning fordømmelse åbenbaring	Nominaliseringer gør sproget mere abstrakt. Brugt i fagsprog for at "pakke" sproget. Udsagnsordet jeg/han overbeviser er ændret til et navneord, en overbevisning . Det er nu "usynligt", hvem der overbeviser hvem.	Øvelser i at "pakke ordene ud" for at lette forståelsen: Del ordene op/skriv om/"pak ud": <ul style="list-style-type: none">Jeg overbeviser dig.Jesus tilgiver kvinden.Han misunder den rige mand.
Sammensatte ord	moralbegreb gudsforståelse korsteologi livsopfattelse læresætning	Ofte for at præcisere et begreb: Gud og forståelse bliver til en bestemt gudsforståelse . Er vanskelige, da eleverne skal koble to ords betydning sammen til et nyt ord/ en ny betydning.	Øvelser i at dele ordene op og pege på ordet, der præciseres: <ul style="list-style-type: none">Begreb om moralForståelse af GudOpfattelse af livet.
Passiv form af verber	fortolkes tilgives fordømmes kaldes til bøn	Udsagnsord, der ender på -s, bruges ofte i fagsprog/videnskabelige udsagn, der er "objektive" og ikke knytter sig til en bestemt person. Vanskelige, fordi det ikke er tydeligt, hvem der gør eller mener noget.	Øvelser med omskrivninger, hvor der skrives en person ind, der gør noget: <ul style="list-style-type: none">Præsten fortolker tekstenJesus fordømmer ingenImamen kalder til bøn.
Skolebegreber	redegøre for skrive logbog drøfte forholde sig til	Det kan være uklart for eleverne, hvad læreren sprogligt forventer af dem. Lærere anvender ofte begreberne forskelligt.	Vis eleverne sproglige eksempler på, hvad de skal præstere, fx ved en modeltekst, som eleverne i begyndelsen kan støtte sig til. Lærere i faget/på tværs af fagene kan tale sammen og eventuelt afklare forskellige begrebsbrug.
Teksttyper	<i>Eleverne skal med sproget</i> genfortælle forklare beskrive redegøre argumentere	Faglige tekster i faget kan indgå i de fem teksttyper, som er beskrevet under det tværgående tema sproglig udvikling på emu.dk: <ul style="list-style-type: none">Berettende teksterInstruerende teksterBeskrivende teksterForklarende teksterArgumenterende tekster.	Læreren kan her tydeliggøre for eleverne, hvad fagets forskellige teksters formål er, og hvad eleverne kan forvente sig af de forskellige teksttyper. Vis eleverne, hvordan en tekst har en struktur , som de kan læse og skrive i. Der er mange træk, der går på tværs af fag. Derfor kan mange læse- og skrivestrategier bruges på tværs af fag.

7.2 It og medier

Eleverne kan i faget kristendomskundskab udvikle og bruge deres digitale kompetencer. Anvendelse af digitale redskaber er særlig vigtigt i forhold til research og dataindsamling og i forbindelse med formidling i faget. It- og mediekompetencer kan udskilles i fire elevpositioner, som i praksis vil have store overlap og sammenfald.

Eleven som kritisk undersøger handler om, hvordan eleverne i kristendomskundskab kan anvende digital dataopsamling og målrettede strategier til internetsøgning i arbejdet med fagets områder, og hvordan eleverne bliver i stand til at identificere og udvælge information og forholde sig kritisk til brugbarhed og begrænsninger af digitale medier og informationskilder.

Eleven som analyserende modtager handler om, hvordan eleverne kan analysere og vurdere digitale medier og informationers måder at repræsentere grundlæggende tilværelsesspørgsmål og den religiøse dimension på, og hvordan de kan overveje, hvilke digitale repræsentationer der er mest anvendelige i arbejdet med et forløb.

Eleven som målrettet og kreativ producent handler om, at eleverne anvender it og digitale platforme til at formidle og kommunikere deres faglige viden på, og at valg af præsentationsform, bl.a. grafisk præsentation, præsentationsprogram, video og billeder, skal kunne afpasses med budskab og formål i forhold til forskellige målgrupper.

Eleven som ansvarlig deltager handler om, at eleverne inden for alle kompetenceområder opnår færdigheder i at kommunikere, videndele og samarbejde om eksistentielle, etiske og religiøse forhold ved anvendelse af digital teknologi, sociale medier og onlineundervisnings- og læringsplatforme. Eleverne skal reflektere over etikken forbundet med digital adfærd og digitale rettigheder ikke mindst i forhold til deling og genbrug af digitalt materiale. Endelig skal eleverne kunne forholde sig til både etiske og religionsfaglige problemstillinger i samfundsdebatten ved hjælp af sociale medier og andre it-platformer.

8 Tilpasning af undervisningen til elevernes forudsætninger

Undervisningen i kristendomskundskab kan tage udgangspunkt i den enkelte elevs erfaringer og forudsætninger. Uanset hvilke forudsætninger og udfordringer eleverne har, må læreren bestræbe sig på at tilrettelægge en undervisning, så alle elever udvikler deres erkendelse og får tillid til egne muligheder.

Derfor er kernen i undervisningen, at alle elever oplever, at det, de lærer i faget, kan de bruge til at forstå sig selv og deres samfund og dermed styrke deres evne til at forholde sig analytisk og kritisk til tolkninger af religioners og andre livsopfattelsers indhold og betydning for menneskers tydning af tilværelsen og det fælles liv. Det indebærer, at man som lærer må acceptere og handle ud fra, at der kan være store forskelle på det niveau, de enkelte elever når i forhold til kompetencemålene på de enkelte trin.

9 Referencer

- Andersen, Kirsten Margrethe. 2014. *Sekularisering og religion: en studie i fortællingens nøglerolle i folkeskolens religionsundervisning*. Aarhus. Aarhus Universitet.
- Bering-Jensen, Rose Maria. 2008. *Bibelen på prøve*. Alinea.
- Böwadt, Pia Rose. 2016. Religions sociologisk undervisning. I: *Religionsdidaktik, Traditioner og tilgange*. Buchardt, Mette (red.). Hans Reitzels Forlag.
- Kallesøe, Dorete. 2009. *Jordens overlevelse. Bibelske fortællinger og klima*. Det Danske Bibelselskab.
- Madsen, Helle Krogh og Rydahl, John. 2010. *Den røde tråd i Bibelen*. Bibelselskabet
- Nortvig, Anne Mette & Høgh, Mona. 2009. *Metoder i kristendomskundskab*. Alinea.
- Printz Jellesen, Marlene. 2016. Tilgange i kristendomskundskab. I: *Bestand og bevægelse. Religionsundervisning og religionspædagogik*. Barrett, Inger Toftgaard & Printz-Jellesen, Marlene & Stokholm, Bo (red.). Slovenien. Eksistensen.
- Rydahl, John og Troelsen, Børge. 2009. *Mening og sammenhæng. En fagdidaktik til skolens religionsundervisning*. Anis.
- Smart, Ninian. 1999. *Dimensions of the Sacred. An Anatomy of the World's Beliefs*. Berkeley & Los Angeles, CA. University of California Press.

10 Bilag 1: Eksempler på emner, der kan behandles i undervisningen

Emner til belysning af livsfilosofi og etik

Liv og død	Tid og evighed
Lykke og lidelse	Mening og tomhed
Kærlighed og had	Retfærdighed og uretfærdighed
Godt og ondt	Skyld og ansvar
Sorg og glæde	Frihed og tvang
Sandhed og løgn	Håb og fortvivlelse
Tilgivelse og hævn	Skyld og uskyld
Tillid og mistillid	Tro og tvivl
Ensomhed og fællesskab	Magt og afmagt

Kristne grundbegreber, ritualer og højtider

Grundbegreber

Skabelse og synd
Dom
Nåde, syndernes forladelse
Tro/tvivl
Guds rige
Håb
Kærlighed og barmhjertighed
Treenighed
Det evige liv
Kødets opstandelse

Ritualer

Sakramenter, herunder dåb og nadver
i evangelisk-luthersk tradition
Bøn, fadervor

Højtider

Påske
Pinse
Advent og jul

Jødiske grundbegreber, ritualer og højtider

Grundbegreber	Højtider
En almægtig Gud og skaber	Pesach
Pagt mellem Gud og folket	Shavuot
Messias	Sukkot
Mitzvot: Handlinger tæller mere end tro	Simchat Torah
Ritualer	Rosh Hashanah
Shema: bøn	Yom Kippur
Tefillin og mezuzah	Chanukka
Brit mila/omskærelse	Purim
Bar mitzvah/bat mitzvah	Tisha B'av
Shabbat	
Kosher/rent og urent	

Muslimske grundbegreber, ritualer og højtider

Grundbegreber	Ritualer
Islams seks "trosartikler": troen på Allah, troen på Allahs engle, troen på Allahs profeter, troen på Allahs åbenbarede skrifter, herunder Toraen, Evangeliet og Koranen, troen på dommedag og forudbestemmelse	Islams fem søjler, de religiøse pligter: Fremsigelsen af trosbekendelsen, shahada. Bøn, fem daglige bønner, al-salat. Almisse, zakat. Faste, al-sawm. Pilgrimsrejsen til Mekka, hajj.
Halal/haram	Wudu
Kabaen	Fredagsbønnen i moskeen
Hadith	Højtider
Sharia	Ramadan og Eid al-Fitr
Umma	Eid al-Adha: offerfest til minde om Abrahams ofring af et får i stedet for sin søn Ismael
	Ashura (shia islam)

Buddhistiske grundbegreber, ritualer og højtider

Grundbegreber

De fire ædle sandheder om lidelsen
De tre juveler Buddha, Sharma og Sangha
Karma
De fem forskrifter
Livshjulet
Samsara, genfødslernes kredsløb
Nirvana
Den ædle otteleddede vej
De fem skandhaer
Bodhisattva

Ritualer

Tempelbesøg, offerhandling til Buddhafiguren, divination, meditation
Overgangsritualer, fødsel, indvielse til munk, død

Højtider

Bodhi-dag: fejringen af Buddhas oplysning
Buddhas parinirvana: Buddhas død
Vesak: Buddhas fødselsdag
Ullambana: åndernes fest, sikrer en god genfødsel

Hinduistiske grundbegreber, ritualer og højtider

Grundbegreber

Samsara
Brahman, verdenssjælen
Atman
Brahma, skaber
Vishnu, opretholderen
Shiva, ødelæggeren
Karma
Moksha: frigørelse
Dharma: pligt og moralsk orden
kastesystemet
Reinkarnation/sjælevandring
Avatar

Ritualer

Puja: foretages i templet eller hjemme
Pilgrimsrejser til hellige steder, meditation, yoga og askese
Overgangsritualer, navngivning, hårragning, tildeling af den hellige tråd, bryllup og ligbrænding

Højtider

Holi, der kastes farvepulver på hinanden
Divali, gudinden Lakshmi fejres med lys og fyrværkeri
Fødselsdagsfester for guderne Ram, Krishna og Ganesh

Centrale fortællinger fra Det Gamle Testamente

Urhistorien, herunder Skabelsen, Syndefaldet, Noas Ark, Babelsmyten

Patriarkfortællingerne, herunder Abraham, Isak, Jakob og Josef

Mosesfortællingen

Fortællinger om kongetiden, herunder Saul, David og Salomo

Fortællingen om Job

Fortællingerne om profeterne Elias, Esajas, Jeremias og Daniel

Centrale fortællinger fra Det Nye Testamente

Fortællingen om Jesu liv, herunder fødsel, fristelse, forkyndelse, lidelse,

død og opstandelse

- Lignelser
- Bjergprædiken
- Underberetninger

Fra Apostlenes Gerninger, herunder om pinsen og kirkens fødselsdag

Fortællingen om Paulus' omvendelse, mission, forfølgelse og død, herunder hans breve til menighederne, fx Galaterbrevet eller Korintherbrevene

Johannes' Åbenbaring

**Kristendomskundskab
- Undervisningsvejledning**

2019

Design: BGRAPHIC

Denne publikation kan ikke bestilles.
Der henvises til webudgaven.

Publikationen kan hentes på:
www.emu.dk

Børne- og Undervisningsministeriet
Styrelsen for Undervisning og Kvalitet
Frederiksholms Kanal 26
1220 København K



BØRNE- OG
UNDERVISNINGSMINISTERIET

