

*Dannelse
- pædagogisk belyst
Se side 3*

*Etisk dannelse
psykologisk belyst
Se side 6*

*Om menneskelig
og kristelig dannelse
hos Grundtvig
Se side 9*

Kirkens UNDERVISNING

N R . 3 1 9 9 2

*Om ungdomsbyens projekt
Se side 12*

*Om skoletjenesten
Se side 15*

*Konfirmandernes livs-
spørgsmål i gudstjenesten
Se side 18*

*Nye bøger og materialer
Se side 21*



Indhold

Redaktionelt
Dannelse – at være
dannet 2

Dannelse
pædagogisk belyst
Mogens Nielsen . . . 3

Etisk dannelse i psy-
kologisk belysning
Hans Vejleskov . . . 6

Om menneskelig og
kristelig dannelse
hos Grundtvig
Nina Tange
Kristensen 10

Ord og oplevelse
Peter Green
Sørensen 13

Folkekirkens
skoletjeneste .
Helle Krogh
Madsen 17

Konfirmandernes
livsspørgsmål i
gudstjenesten
Hanne Sander . . . 20

Nye bøger og
materialer 22



Forsidebillede:
Litografi af
Honoré Daumier.
Indøvelse af nejning til
kvadrillen i lan-
cier.(1857)

REDAKTIONELT

Dannelse – at være dannet

Ordet "dannelse" har fået en særlig klang i moderne dansk sprog. Det har bibetydning af Emma Gad og af bedsteborgerlige idealer.

Sætningen "han er vel nok en dannet ung mand" betyder: han er vel nok en pæn, høflig og kultiveret ung mand, der holder døre for damerne og er flink til at konversere. Dannelse er i denne betydning et spørgsmål om at kunne tilegne sig - og på korrekt vis - udtrykke særlige omgangsformer.

I dette nummer af Kirkens Undervisning bruges ordet "dannelse" på en ganske anden måde. Artiklerne prøver at indkredse, hvad der egentlig ligger i ordet. Kulturhistorisk er det et afgørende begreb i opdragelsen. Tilbage fra den kristent-humanistiske strømning, der indvarsler "den moderne tid" omkring 1500-tallet, har begrebet været centralt i en forståelse af, hvad det vil sige at være menneske. Erasmus af Rotterdam udtrykker det således "Menneske fødes man ikke til at være, det dannes man til". Det vil sige, at ordet også indebærer noget med holdninger og bestemte handle måder; men ikke i den ydre form som beskrevet ovenfor.

Men kan man overhovedet bruge et sådant ord stadigvæk, når der diskuteres børn og opdragelse?

Det forsøges i flere af artiklerne. Dels ud fra en pædagogisk, en psykologisk og en kristen synsvinkel. Der gøres også rede for, hvordan eleverne selv opfatter, hvad der er afgørende for dem at lære og gøre sig fortrolig med i skolen, og der fremlægges resultatet af konfirmanders egne forsøg på at lave en gudstjeneste.

Altsammen indlæg i den fortsatte debat om opdragelse og værdier.

Redaktør af dette nummer: Nina Tange Kristensen

Dannelse – Pædagogisk belyst

Af professor i pædagogik Mogens Nielsen

"Menneske fødes man ikke til at være, det dannes man til" lyder et citat af Erasmus fra Rotterdam. Men hvor der i den klassiske humanisme blev fokuseret på det enkelte menneskes udvikling som samfundsborger, der står vi idag overfor en helt anden pædagogisk opgave: masse-uddannelse. Kan man fortsat trække på den klassiske individualistiske dannelsesstanke i den situation?

I 1984 – årbogen fra det amerikanske pædagogiske selskab, National Society for the Study of Education, har uddannelseshistorikeren Herbert M. Kliebard en artikel om tilbagegangen for de humanistiske fag i det amerikanske uddannelsessystem. Heri fremsætter han den betragtning, at det problem, de humanistiske fag først og fremmest må kæmpe med i det tyvende århundrede, er »deres manglende evne til at tilpasse deres centrale doktrin til den pædagogiske virkelighed: masse-uddannelse«.

Denne oprindelse ligger langt tilbage i den europæiske pædagogik historie, mere end 400 år før Kristi fødsel; men det smukkeste udtryk for det dannelsesbegreb, der ligger til grund for de huma-

nistiske fag, er nok følgende bemærkning af en af humanismens hovedskikkelser, Erasmus af Rotterdam, (1467-1536):

»Træer vokser måske nok af sig selv; men det kan da hænde, at de ikke bærer frugt eller kun vilde frugter. Men, tro mig, menneske fødes man ikke til at være, det dannes man til. Når naturen skænker dig en søn, så overgiver den dig intet andet end en rå masse. Din opgave er det at danne denne formbare og føjelige masse på den bedste måde. Undlader du det, så har du et bestie, men er du omhyggelig, så har du så at sige et guddommeligt væsen.«.

– »Menneske fødes man ikke til at være, det dannes man til«! I denne sætning er kernen i begrebet »dannelse« indholdt. Hvad der ikke fremgår af citatet er, at »dannelse« oprindelig – i de græske bystater før vor tidsregning – blev forstået som »politisk dannelse«, det vil sige dannelsen af borgeren, som aktivt tog del i statens styrelse. At kunne tale godt og overbevisende for en sag i de folkelige forsamlinger og at kunne føre sit eget forsvar under en retssag var blandt de vigtigste færdigheder, deltagere i bystatens offentlige liv krævede, og heri ligger, at dannelse til statsborger først og fremmest var sproglig dannelse: Det man dannes ved, er de virksomheder, der frem for alt adskiller mennesket fra dyret:

De sproglige virksomheder.

Menneskedannelse er altså først og fremmest at forstå som sproglig dannelse og det er en opfattelse, som vanskeligt har kunnet forliges med andre opfattelser af, hvad der skal til for at danne et individ til menneske.

Hvor utålsomt en humanistisk dannelsesforløber kan optræde, vidner denne udtalelse om:

»Kan I da som resultat af jeres måde at danne på vise andre prøver på kultur, end dem, som repræsenteres af kunstforstand og kunstflid? Men er der deri noget som helst andet, end en højere grad af det, som vi også finder hos dyrene? Det kan heller ikke fra folkets historie være jer ukendt, at kunstforstandens kultur har temmelig snævre grænser og at en høj grad af kunstforstand kan findes side om side med en næsten forsvundet fornuft.«³.

Det skal bemærkes, at forfatteren ikke med udtrykkene »kunstforstand« og »kunstflid« jagter kunstkritikere og designere – dem var der ikke så mange af på det pågældende tidspunkt: begyndelsen af det 19. århundrede.

Nej, det er håndværkerne og iøvrigt alle, der udføre manuelt arbejde, der her må stå for skud. Forfatteren er den tyske nyhumanist Friedrich Immanuel Niethammer, og hans stridsskrift, der udsendtes 1808 har titlen: »Striden mellem filantropisme og nyhumanisme i vore dages pædagogiske teori«.

Sigtet med dette skrift er et voldsomt opgør med et af oplysningstidens mest markante dannelsesidealer: Det industrielle menneske, det menneske, der var dannet til »industri«.

I dannelsessammenhæng står dette udtryk for





Rembrandt:
Det uopdragne barn.

voldsomme sprogbrug? Niethammer er endda ikke ikke den, der bruger de kraftigste gloser. Rekordens nås antagelig i et programskrift, udsendt i 1807 af lederen af kantonskolen i Aarau, Ernst August Evers:

»Det er ikke oplysning, ikke fuldkommenhed, ikke sædelighed, ikke humanitet, som vi må opdrage den opvoksende menneskeslægt til, men ene og alene til – bestialitet«.⁶

Nu har »bestialitet« ikke for Evers den samme betydning af dyrisk vildskab, som ordet har i vore dage; men opdragelse til bestialitet betegner ikke desto mindre en opdragelse, der ikke sigter mod at udvikle de egenskaber, der hæver mennesket over dyret.

Det var med hensyn til dette punkt, nyhumanisterne kunne føle sig på sikker grund som repræsentanter for en mere end tusindårig tradition: En erhvervsbetonet uddannelse var ikke at regne for menneskedannende. Der måtte skelnes skarpt mellem »det dannende« og »det nyttige«.

Udtrykt således af Niethammer:

»Der findes kun to slags skoler: Opdragende skoler og erhvervsskoler; og det afgørende kendetegn på de første er, at de udelukkende beskæftiger sig med menneskedannelse.«⁷

Dette skarpe skel mellem »det dannende« og »det nyttige« har altid været et aspekt af begrebet

en menneskelig egenskab, der rækker ud over det at være flittig og arbejdsom. »Industri« defineres således af professor i teologi ved universitetet i Göttingen, Heinrich Philipp Sextro:

»Industri er en stadigt fastholdt virksomhed. Den bedst mulige udøvelse og hurtigste anvendelse af sjælens og kroppens kræfter, rettet ikke blot mod et enkelt, men mod flere og forskellige med den virkelig mangfoldige og ædleste produktion for øje; ikke blot og bart for at få tilfredsstillet de enkleste livsbehov, men også

med den hensigt at få noget til overs til livets bekvemmelighed og behagelighed, til at dele med andre af og til glad nydelse«.⁴

Nu skal man ikke lægge for meget i udtrykket »glad nydelse«. Der er tale om en udpræget pietistisk dannelsesforestilling: mennesket, der ved stadig at øge sin arbejdsindsats, stadig at producere mere og at gøre det stadig mere effektivt opfylder en religiøs pligt. Af Sextro udtrykt på denne måde:

»Menneskets bestemmelse er – for dem, der tror på et evigt liv – her i

denne indledningsfase af dets tilværelse i Guds rige: den stærkest mulige opvækkelse, dannelse, øvelse og anvendelse, ikke af nogle få, men af alle dets åndskræfter og legemskræfter.«⁵

Skulle man pege på en legemliggørelse af dette dannelsesideal, så ville det typisk være den energiske og succesrige manufaktur, en idealskikkelse, der optræder i datidens pædagogiske skrifter.

Men kunne et sådant dannelsesideal virkelig vække så megen modstand, at dets kritikere følte sig berettigede til denne

»humanistisk dannelse, eller blot »dannelse«. Skellet gik oprindeligt mellem den frie borger, der kunne bruge sin tid på deltagelse i det offentlige liv og de virksomheder, der i dette liv ansås for passende at beskæftige sig med og så slaven, eller blot den, der var nødt til at arbejde for at tjene til livets ophold.

Men heri ligger også, at humanistisk dannelse aldrig har været tænkt som omfattende et helt folk. Det er et dannelsesideal, der, sit skiftende indhold til trods, kun er udviklet med henblik på samfundets ledende lag – de dannede klasser. Heller ikke med udvidelsen af synet på dannende aktiviteter til også at omfatte naturvidenskabelige fag fandt der en nedbrydning af skellet mellem det dannende og det nyttige sted. Tværtimod var nogle fortalere for de naturvidenskabelige fag yderst bevidste om, at skellet fandtes og skulle opretholdes.

Et brutalt udtryk for viljen til at opretholde skellet er følgende bemærkning af Robert Lowe Sherbrooke fra et foredrag, holdt i Edinburgh i 1867:

»Jeg må for mit eget vedkommende tilstå, at jeg, når jeg taler med en intelligent håndværker, der langtfra har min dannelsesbaggrund, altid plages af denne tanke: »Hvor må den mand finde mig, på hvis uddannelse der er brugt tusinder af pund, tabelig, når han ser, at jeg er yderst uvidende om de ting, erfaringen har lært ham og som han naturligt

nok mener, enhver dannet mand må kende til.« Men dette mener jeg let kan ordnes. De lavere klasser bør opdrages til at bære de pligter, der pålægges dem. De skal også opdrages således, at de kan værdsætte og agte en højere kultivering, når de møder den; og de højere klasser skal uddannes på en ganske anderledes måde for at de kan vise de lavere klasser den højere dannelse, som de, når den vises dem, vil bøje sig for og højagte.«⁸.

Herbert M. Kliebarts bemærkning om de humanistiske fags manglende evne til at tilpasse deres centrale doktrin til det 20. århundredes pædagogiske virkelighed kan, som det ses, udstrækkes til at gælde dannelsesetænkningen i det hele taget. Er der i grunden megen fornuft i at forsøge at fastholde dannelsesforestillinger, der måske uhjælpeligt er for snævre til det 20. århundredes masseuddannelse?

Men alternativer er ikke så lette at få øje på. Der er elementer i dannelsesetænkningen, som ikke uden videre bør opgives: Vi fødes ikke som mennesker, vi bliver det ved at tilegne os, deltage i og aktivt videreudvikle den menneskeskabte kultur, vi fødes ind i. Heller ikke må det glemmes, at denne dannelsesforestilling oprindeligt var knyttet til forestillingen om mennesket som ansvarlig medborger og deltager i statens styrelse.



Og det er her, med kravet om samfundsmæssig ansvarlighed, en videreudvikling af dannelsesetænkningen i det 20. århundrede støder på grænser:

»Den kan pege på god og dårlig praksis, den kan klarlægge sammenhænge, den kan fortælle om elevernes spørgsmål og ængstelse og den kan selv overbevise gennem en god praksis. Men i bestræbelserne for at fremme ansvarlighed står skolen stadig foran en afgrund, som den ikke selv kan slå bro over. Den må give opgaven at genoprette ansvarlige livsformer tilbage til samfundet der, hvor de står på spil eller truer med at gå tabt. Opdragelse til selvstændighed og ansvarlighed begynder i grunden med, at samfundet selv lykkes med en sådan livspraksis.«⁹.

Noter:

1 Kliebard, Herbert M.: *The Decline of Humanistic Studies in the American School Curriculum*. NSSE, 38. Yearbook, part II, 1984. s. 7

2 Her gengivet efter Knud Grue-Sørensen: *Opdragelsens historie*, bd. 1. Gyldendal, 1956. s. 186.

3 Niethammer, Friedrich Immanuel: *Der streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unser Tage*. Jena, Fromann, 1808. s. 18

4 Sextro, Heinrich Philipp: *Über die Bildung der Jugend zur Industrie. Ein Fragment*. Frankfurt a. M., Sauer & Auvermann, 1968. s. 34.

5 Sextro, s. 3.

6 Evers, Ernst August: *Ueber Schulbildung zur Bestialität*. Aarau, Bek, 1807. s. 4.

7 Niethammer, s. 189.

8 Lowe Sherbrooke, Robert: *Primary and classical education*. Edingburgh, 1867.

9 Citatet er fra en artikel af R. Messner: »Bildung und Zukunft«, 1986. Det er her gengivet efter: Dingeldey, Erika: *Lehrplanreform in Hessen*. PÆDAGOGIK, r. 4, 1992. s. 52.

Etisk dannelse i psykologisk belysning

Af professor i psykologi Hans Vejleskov

Etisk forståelse og etisk handlen er ikke noget naturgivet. Det er noget der skal "læres". Der må finde en etisk dannelse sted. Hvordan ser psykologien på de to "sider" af børns udvikling: dels børnenes forståelse for etiske forhold, dels børnenes moralske adfærd?

Hvad ligger der i at belyse noget psykologisk, f.eks. at belyse pædagogiske og etiske forhold psykologisk? – Ja, det er som regel et spørgsmål om at se på, om psykologien om børns udvikling, om læreprocesser, om motivation eller om personlighedens dannelse og struktur kan hjælpe til en bedre forståelse af det pågældende pædagogiske eller etiske forhold.

Her er det imidlertid vigtigt at være klar over, at psykologien på sin side er afhængig af henholdsvis pædagogikken og etikken. Hvad der ligger i begrebet »dannelse«, og hvad der ligger i »etik«, kan psykologien jo nemlig ikke afgøre. Den må gå til den pædagogiske filosofi og til moralfilosofien (eller etikken) for at få rede på det. Men da alle mennesker så at sige har en forestilling om »dannelse« og om »etik«, lige som alle mennesker har idéer om

psykologiske forhold, f.eks. om, hvordan børns udvikling er, eller om hvad motivation og indlæringer er, bliver det let til »en almindelig gang sund fornuft«, når man beskæftiger sig med sådan noget som at se på etisk dannelse i psykologisk belysning.

Nu er »almindelig sund fornuft« jo ikke at foragte, så jeg går i det følgende trøstigt videre med at fremlægge en skønson blandet af fagpsykologi og »almindelige« betragtninger om etisk dannelse.

De to sider

Både i fagpsykologien og i »common sense-psykologien« er det sædvanen at foretage en opdeling af mennesket i to »sider«. På den ene side det følelsesmæssige, personlige, sociale og på den anden side det intellektuelle, erkendelsesmæssige, rationelle. Samtidigt forsikrer man omhyggeligt om, at mennesket

naturligvis er en enhed, at man anlægger et helhedssyn, og at de to »sider« hænger nøje sammen!

Denne misère hænger sammen med, at mennesket jo faktisk er både fornuft og følelse, rationalitet og sociabilitet, bevidsthed og ubevidsthed. Og selv om man er overbevist om, at mennesket i en vis forstand er en enhed, således at »de to sider« hænger sammen, er det en så indviklet sammenhæng, at fagpsykologien langt fra har overblik over det. Endvidere er psykologer som alle andre nødt til at specialisere sig, og nogle koncentrerer sig så om den ene, andre om den anden »side«.

Når det drejer sig om at belyse etisk dannelse, er det i hvert fald tydeligt, at man har to helt forskellige måder at nærme sig spørgsmålet på:

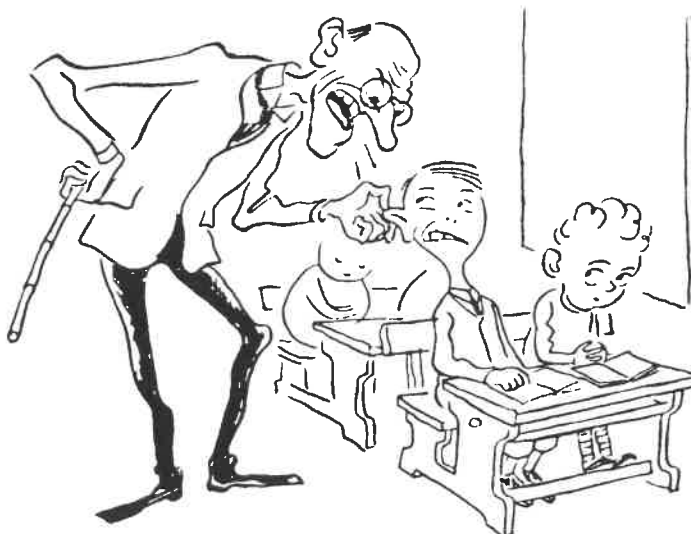
På den ene side har man beskæftiget sig med

de intellektuelle eller erkendelsesmæssige forudsætninger. Man har undersøgt, hvordan børn og unge begriber etik, hvordan de ræsonnerer over moralske spørgsmål, og hvordan de begrundes deres meninger om moral.

På den anden side har man også beskæftiget sig med de adfærdsmæssige, følelsesmæssige og sociale aspekter og undersøgt, hvordan børn faktisk opfører sig med hensyn til at stjæle, lyve o.lign., hvor tidligt børn er i stand til at udvise empati (medfølelse), og hvordan de efterhånden udvikler såkaldt proso-cial adfærd og altruisme.

I almindelighed synes man at hælde til den anskuelse, at selv om det lille barn fra begyndelsen er et socialt væsen og tidligt bliver i stand til at have medfølelse, så går udviklingen op gennem barndommen i retning af stadig større rationalitet og sociabilitet. – Man bliver efterhånden bedre og bedre i stand til at »tænke logisk«, og man bliver efterhånden mere og mere tilbøjelig til at tage hensyn til andre.

Mange understreger også, at der er sammenhæng: Når vi bliver mere rationelle, skyldes det, at vi hele tiden er i socialt samspil med andre og lærer af dem. Og når vi med alderen bliver mere socialt indstillede, skyldes det, at vi efterhånden med vor fornuft kan indse, det er ret og rimeligt. På den an-



den side behøver man ikke at være psykolog for at erkende, at det til tider kan være så som så med både fornuft og hensynfuldhed! – »Det gode, som I ved, det gør I ikke«, er fortsat en ganske relevant udtalelse.

Der findes imidlertid også et andet synspunkt af psykologisk og pædagogisk art, nemlig at børn af naturen er gode, – sociale, hensynsfulde og fornuftige, og at det er kulturen, som »ødelægger« dem, ikke mindst den moderne, teknologiske og materialistiske, forjagede og underholdningsmættede kultur i den vestlige verden.

Når det drejer sig om *dannelse*, er det imidlertid det første synspunkt, som må lægges til grund. I det følgende skal derfor skitseres, hvordan psykologien har set på de to »sider« af børns udvikling, dels den der handler om forståelse af og tænkning om etiske forhold, dels den der vedrører moraladfærd og sociale følelser.

Moraltænkning

Undersøgelser af børns forståelse af moral blev udført allerede i 1932 af den senere så kendte filosof og psykolog Jean Piaget. Det er vigtigt at gøre sig klart, at han *ikke* studerede, hvordan børn efterhånden blev mere moralske, men udelukkende hvordan deres måde at ræsonnere over moralske spørgsmål på ændrede sig. Hans metode var at fortælle en historie som f.eks. en af de følgende til et barn mellem 6 og 15 år:



"Der var engang to drenge. Den ene blev en dag så gal på sin mor, at han tog et glas og smadrede det i gulvet. Den anden ville en dag hjælpe sin mor og tog en bakke med glas for at sætte dem på plads. Men han snublede og alle ti glas gik itu. Hvad synes du var værst? – Hvorfor?"

"På vej hjem fra skole kastede nogle drenge med snebolde. En af dem lavede en meget hård snebold og smadrede en rude i et hus. Næste dag gik manden op til skolen og klagede til læreren. Læreren spurgte klassen, hvem det var, men ham, der havde gjort det, sagde ingenting, og de andre sagde heller ikke, at det var ham.

Hvad synes du, læreren skal gøre, ikke straffe nogen eller straffe hele klasse? – Hvorfor?"

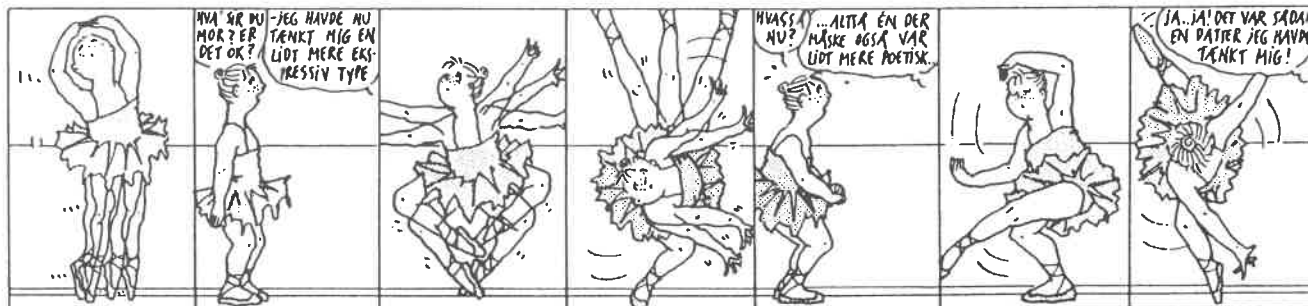
Hvorfor-spørgsmålene er de vigtigste, for det var børnenes *begrundelser*, Piaget interesserede sig for. Hans hovedresultat var, at for børn op til 8-9 år var det mest almindeligt at gå ud fra, at moralen var bestemt udefra, – af autoriteter som f.eks. forældre, lærere, regeringen eller Vorherre. Endvidere gav de ofte udtryk for en slags *soningstanke*: Når en regel var brudt, måtte der falde en straf!

Ældre børn var derimod mere tilbøjelige til at lægge vægt på forestillinger om *gensidighed*: Forholdet mellem mennesker og

indbyrdes hensyntagen blev ofte trukket frem. Desuden så de mere på den handlendes hensigt, end de så på, hvor alvorlig virkningen af den uheldige handling var.

Piaget forklarede denne aldersforskel med, at det især var de erfaringer, børn gjorde under leg og andet samvær med jævnaldrende kammerater, der efterhånden fik dem til at begrunde og ræsonnere anderledes.

Senere tog amerikanske psykologer, især Lawrence Kohlberg, Piagets gamle undersøgelse op. Man systematiserede undersøgningen og analysen af børnenes svar, sammenlignede børn og unge med forskellig social baggrund og fra forskellige kulturer



og endte med at kunne opstille en række på seks forskellige trin fra de mest primitive forklaringer («Fordi min far siger det») til de mest raffinerede med personligt tilegnede *retfærdighedsprincipper* som afgørende begrundelse. Men bemærk: Det er stadig begrundelser for moralske meninger, ikke om børnene faktisk opfører sig mere eller mindre moralsk, det drejer sig om.

Dette har naturligvis givet anledning til kritik. Når den barmhjertige samaritaner hjalp den overfaldne, var det ikke fordi han – efter grundige overvejelser – fandt ud af, at det ville være i overensstemmelse med et godt princip, – men det var fordi han ganske enkelt – umiddelbart og spontant – havde ondt af ham! Man risikerer altså at overse noget væsentligt, hvis man sådan alene ser på begrundelser og principper.

Men selv om man gør det, er det jo ikke givet, at det uden videre er rimeligt at udnævne netop et vestligt, demokratisk retfærdighedsprincip til at være kendetegn for den mest avancerede moral-tænkning. F.eks. har det – ikke uden berettigelse – været hævdet, at Kohlberg på den måde lader en maskulin tankegang være den alment gældende, mens en feminin måske snarere ville hæfte sig ved et *omsorgsprincip*!

Moralsk adfærd

Når det gælder spørgsmålet om børns udvikling

med hensyn til faktisk at opføre sig moralsk, er der groft set tre forskellige forskningstraditioner i psykologien.

Den ene er den *psykoanalytiske*. Sigmund Freud mente, at det lille barn var præget af »det ubevidste« og domineret af umiddelbare lyster. I løbet af 3-6 årsalderen blev der så dannet et »overjeg«, som omfattede jeg-ideal og samvittighed. I begyndelsen bestod dette »overjeg« simpelt hen af forbud, påbud og andre krav udefra, især fra forældrene, men efterhånden blev disse krav internaliserede, indoptagne; de blev så at sige barnets egne krav til sig selv, så »overjeget« blev en del af barnets personlighed. Overtrædelse af de først ydre, så personlige, normer og krav medførte skyldfølelse og angst, og kunne senere forårsage neurotiske forstyrrelser. – Her har vi tankegangen bag efterhånden mange årtiers »moderne opdragelse«, hvor hæmmende forbud så vidt muligt skulle undgås, idet skyldfølelse nærmest blev anset for at være noget sygeligt.

Den anden er *indlæringspsykologisk*. Den søger at forklare, hvordan børn efterhånden tilegner sig socialt acceptable vaner, normer og holdninger via forskellige læreprocesser, – ved at blive belønnet for at gøre det, omgivelserne sætter pris på, eller ved imitation, hvor læringen sker ved at iagttage, hvad andre gør. I begge tilfælde

er det naturligvis ikke ligegyldigt, hvem der belønner, eller hvem man iagttager. Nogle voksne og nogle kammerater betyder mere for et barn end andre; dem identificerer barnet sig med, eller deres handlinger og udsagn gør større indtryk.

Den tredje tradition beskæftiger sig mest med følelser, specielt medfølelse (*empati*), men tillige med *kommunikation*. Oprindeligt studerede man, hvordan allerede meget små børn kunne give udtryk for empati, men efterhånden som videooptagelser med langsom gengivelse vandt frem, studerede man mere bredt samspillet mellem moderen og det ganske lille barn. Overrasket konstaterede man, at selv nyfødte udviste en høj grad af samspilsmæssig, kommunikativ adfærd, f.eks. at der var en tydelig synkronisering af moderens og barnets bevægelser, smil og øjenbevægelser. Småbørn synes altså fra første færd at være ikke blot sociale i den forstand, at de er ganske afhængige af andre mennesker, – men de er også sociale i en mere aktiv forstand, idet de er interesserede og kommunikerende.

Som det ses, er der både tale om tre forskellige måder at spørge på og tre forskellige måder at søge svar og forklaring på. De to første synes umiddelbart at passe bedst til en idé om *dannelse* via en mere eller mindre bevidst og systematisk indsats fra

omgivelsernes side, mens den sidste ser ud til at stemme bedre overens med forestillinger om, at børn lige fra begyndelsen er sociale, ja måske ligefrem »uspolerede«, »gode« væsener.

Det er dog nok mere rimeligt at betragte den tidlige empati og kommunikation som forudsætninger for den etiske dannelse, hvad enten man så med psykoanalysen især tænker på »overjegets« rolle i psyken, eller man med indlæringspsykologien tænker på tilegnelsen af prosociale adfærdsformer og holdninger. – Måske er det kommunikative også nøglen til at få sammenhæng mellem moral-tænkning og -adfærd.

Kommunikation, samtale og underforståethed

Når det ovenfor hed sig, at selv ganske små børn kommunikerer, er der naturligvis tale om en meget »blød« definition af begrebet kommunikation. Formentlig er det kun den voksne, som i situationen har en hensigt om at meddele sig, og under alle omstændigheder bruger børnene kun ikke-sproglige udtryk, og det meste er ikke kun uudsagt, men uudtrykt.

Men foretager vi nu springet til store skolebørn og unge mennesker, som kan tage del i en rigtig samtale, er det let at se, at også dér er meget uud sagt eller underforstået:

Hvis A f.eks. siger til B: »Han var vel nok retfærdig«, er det for det første

underforstået, hvem ordet »han« viser hen til, og det fremgår som regel af den umiddelbare sproglige sammenhæng.

For det andet er A måske ironisk; meningen kan jo være, at »han« netop er uretfærdig. Det vil B normalt være ganske klar over, selv om A slet ikke antyder noget om ironien. Det ligger på en eller anden måde »i luften«, og det fungerer normalt udmærket, især når de talende kender hinanden.

Men for det tredje er selve forudsætningen for overhovedet at gennemføre en samtale underforstået. Her tænkes på den tillid, som K. E. Løgstrup fremhæver, må være til stede, og som jo simpelt hen går ud på, at man må kunne regne med, at det, man siger, bliver opfattet i den ånd, med den hensigt, hvormed det siges, – f.eks. at ens ironi ikke bliver taget bogstaveligt, at ens vittighed ikke bliver opfattet som alvorlig snak eller endda som en fornærmel-

se, eller at noget, man blot beretter neutralt, ikke bliver opfattet som praleri.

Hermed skal antydes to ting i forbindelse med etisk dannelse:

For det første kan den tidlige empati og hele den tidlige, mere primitive kommunikation ses som en forløber for denne underforståethed, der jo forudsætter en vis indforståethed.

For det andet rummer selve det at kommunikere, ikke mindst at deltage i »rigtig« sproglig samtalekommunikation, nogle væsentlige etiske elementer, nemlig den umiddelbare, fundamentale, gensidige tillid, som man kun bliver opmærksom på, hvis den skuffes.

Moraltænkning og moraladfærd

Med denne »bliven opmærksom på« kan så trækkes en linie til det tidligere nævnte om at begribe og begrunde etiske forhold. For dels er det jo normalt gennem samtale, at man direkte får viden om og forståelse af etik eller mo-



ral, og dels er det altså – på mere indirekte, men måske også på mere slående måde – gennem deltagelse i samtale, at man kan opleve brud på tilliden, og derved – måske på smertelig måde – erfare betydningen af troværdighed, sandfærdighed m.v.

For større børn, unge og voksne vil handling som regel være ledsaget af en vis bevidsthed om mål og midler. Ens hensigt med at gøre dette eller med at sige hint vil i hvert fald let dukke op i bevidstheden, og ligeledes bliver man også let opmærksom på, hvad den eller de, man er sammen med, har af hensigter med sin gøren og laden. – Og er der tvivl, er en samtale jo netop midlet til at nå til en vis sikkerhed.

Men alt kan misbruges, også samtalen. Ligesom man kan forklare sig over for andre og selv komme til klarhed ved at tale med andre, kan man

jo nemlig også forvirre, sløre og ligefrem lyve. Man kan bedrage både andre mennesker og sig selv ved ord og tale!

Kommunikation, især samtale, er altså meget centralt placeret i udviklingen af etiske forestillinger og af etisk handling. Det betyder ikke, at »eksemplets magt« ikke er vigtigt for den etiske dannelse. De holdninger og værdier, som overtages ved, at barnet identificerer sig med en anden eller iagttager en andens måde at være på, bør man ikke se bort fra. Men i det omfang, den etiske dannelse også består i, at man besinder sig på etiske spørgsmål og deler sine tanker derom med andre, er erfaringer med samtale så vel som erfaringer gennem samtaler uden tvivl af afgørende betydning. – Og her kommer så opdragelsen og underviseren naturligt ind i billedet!



Om menneskelig og kristelig dannelse hos Grundtvig

Af lektor, cand. pæd. Nina Tange Kristensen

Har kristendommen en dannende virkning på mennesket, eller foregår den humane dannelse idag ganske uafhængigt af den kristne arv? Er kristendommen overhovedet kulturdannende idag? Grundtvig havde sine svar på disse spørgsmål, men kan vi bruge dem idag som inspiration?

"Dannet er den, der kan tænke, hvad han føler, sige, hvad han tænker og ved, hvad hans mund siger."
Grundtvig.

Teologer har lige siden kristendommens opståen diskuteret, for ikke at sige skændtes indædt om, hvorvidt kristendom er kulturfjendsk eller kulturdannende; med andre ord, om kristendom har en dannende virkning på mennesket.

Herhjemme har striden været ført klarest mellem liberalteologiens tro på kristendommens moraldannende virkning med Jesus som det gode forbillede overfor den dialektiske teologi, som afviser enhver sammenhæng mellem det menneskelige og det kristelige. Diskussionen foregår stadig og vil sikkert fortsætte, idet

spørgsmålet ligger indbygget i kristendommens påstand om, at Gud både er Skaberen af menneskelivet som et såre godt liv, og samtidig er Forløseren af det samme liv, som altså alligevel ikke er så godt. Syndefaldet er kommet imellem.

Inspiration til fornyede overvejelser over den humane dannelses indhold og forholdet mellem kristendom og dannelse kan efter min mening stadig hentes hos Grundtvig. Både i salmerne og Den kristelige Børnelærdom, prædikener og folkelige taler kommer hans opfattelse til udtryk.

Ægte og falsk dannelse

I Grundtvigs tale »Om dannelse« holdt i Danske Samfund 4. maj 1841 skelner han mellem ægte og falsk dannelse.

Til ægte dannelse hører:
– at den først og fremmest må være menneskelig, dvs. at den angår det, der adskiller os fra dyrene: at vi har hjerte og hjerne og ord på tungen, og derfor er beslægtede med guderne

– at vi er dygtige og nyttige mennesker, der stræber efter at have orden i tingene, svare enhver sit og have lidt til overs

– at vi har sind til at hjælpe, hvor vi kan

– at vi kan udtrykke os rigtig og flydende om alt, hvad vi har oplevet, tænker og føler

– at vi med deltagelse kan sætte os ind i andre menneskers situation

– at vi kan sætte os ind i alt, hvad der angår fædreland og det borgerlige selskab, hvortil vi hører (min sammenfatning)

Den falske dannelse er beskrevet således af Heiberg:

at kunne sige en ubetydelighed som: »jeg må lave mig til« (amelavmte) på 5 forskellige sprog.

Foruden dette »skolebegreb« om dannelse, taler Grundtvig om et »kiøbstebegreb«, som består i: fine klæder, moderne møbler, herreretter og herrenykker og den gængse passiar: »Jeg har den Ære, må jeg have den Fornøjelse, jeg beder om Forladelse, er der noget i Politiken?... hvad synes De om den Vin?..«

Hvad Heiberg sagde om Helvede i En sjæl efter døden, passede ifølge Grundtvig kun alt for godt på København:

"Du vilde røres

*Om du vidste, hvad for Dannelsen gøres,
Her er et stort Universitet
Hvor man bliver til livet forberedt*

Ved at lære det som er bestemt

Til just i livet at vende glemt."

Karsk og humoristisk tager Grundtvig afstand fra, hvad man også i visse kredse i dag forbinder med dannelse: akademisk skaberi og en borgerlig for ikke at sige spidsborgerlig livsstil.

Skulle man karakterisere Grundtvigs dannelsesbegreb på det humane område, må man sige, at det er meget omfattende. Det rummer såvel erhvervsfaglig, sproglig, etisk som politisk kompetence samt almindelige borgerlige dyder.

Men hvordan så Grundtvig på kristendommens dannelsesvirkning på mennesket? Er kristendommen etisk dannende? Hvor er i så fald forbindelsen mellem det kristelige og det menneskelige?

Hjertets dannelse

*"O, du som skabte hjerte mit
det dybe underfulde
o, dan det efter hjerte dit
til himmelspejl i mulde,
så jeg langt mer end selv jeg
ved
kan lære af din kærlighed
om mådens rige fylde."*
(DDS 434,5)

For Grundtvig er der altid tale om skabelse, når Gud møder mennesket. Gud danner eller former noget nyt og levende i mennesket ligesom ved den første skabelse:

»–da dannede Gud Herren mennesket af agerjordens muld og blæste

livsånde i hans næsebor, så at mennesket blev et levende væsen.«

(1 Mos 2,7)

Efter syndefaldet må mennesket genskabes, så det gamle menneske viger for det nye menneske, levende gjort af Kristus.

Genskabelsen foregår i menneskets hjerte, fordi mennesket har *hjerterlighed* med Gud. Guds hjerte sørger og glædes og elsker ligesom menneskets hjerte, men kun Guds hjerte er rent og kan elske fuldkomment. Hjerterligheden er forudsætning for at mennesket kan forstå Gud.

Menneskets hjerte er dets kerne, som vi måske i dag ville kalde selvet. I hjertet er den *gudbilledrest*, som er tilbage efter syndefaldet. Den ytrer sig i *hjerterets længsel* eller tørst efter Gud. Gudbilledligheden ligger i, at længselen retning og mål er Gud selv. Alle mennesker har denne længsel i hjertedybet, som en erindring om, at skabelsens hensigt er samlivet med Gud og næsten: »Hvert menneske søger med længsel i bryst din smilende kyst« (Sangværket 3;86)

Hjertets længsel er ikke en kvalitet i os; den er hos os: »I os selv er intet godt hos os dog en smule som det dybe hjertesuk fra en røverkule« (Sangværket 5; 51,7)

Når hjertets længsel, som er det »lille hjertes vilje«, opfyldes, bliver mennesket genskabt af Guds riges kræfter:

»Når det sket, hvad hjertet vil,

*som er livets sæde,
da er synd og død ej til,
men kun liv og glæde.«*
(DDS 138,7)

Men hvordan kommer genskabelsen igang, så menneskets hjerte ligedan- nes med Guds hjerte til »himmelspejl i mulde«?

Den levende vekselvirkning

Efter syndefaldet er hjertet udspændt mellem gudbilledligheds længsel efter Gud og selvrådighedens begær efter verden. Egenkærlighed, selvrådighed og selvklogskab gør hjertet hårdt som sten, så det afviser Gud.

Det forhærdede hjerte må åbne sig for Guds ord og vedkende sig sin skyld: »Hjertet må vel skabes om, når det er forstenet, men til det hvoraf det kom; kød og ånd forenet, hjertet og, som har bekendt al sin skyld og sig omvendt, er det som fornyes.« (Sangværket 5; 51,5)

Det hårde hjerte kan bevæges af Jesu kærlighed og lidelse, fordi det selv kender kærligheden og lidelsen. Det grædende hjerte opbløder stenhjertet, så det kan åbne sig for at høre Guds ord. I kraft af det skjulte gudbillede i hjertedybet sukker hjertet efter det sande gudbillede, som er Kristus. Når Guds ord møder det »ømme hjerte«, opstår en *hjerteresamtale* mellem Gud og mennesket. På denne samtale, som Grundtvig kalder »den levende vekselvirkning«, hviler hele Gudsforholdet. Den er levende, fordi den åbner for, at Guds-riges kræfter kan strømme ind i



mennesket som en »livets flod«.

Når hjertet lukker sig i selvrådighed, hindres floden i at strømme ind.

For Grundtvig er Guds ord det mundtlige ord, som siges ved dåb og nadver i gudstjenesten. Det er »den mageløse opdragelse«, Grundtvig gjorde allerede i 1825, og siden baksede med at udfolde resten af sit liv.

Ved dåben tegner præsten *korsets tegn* over dåbsbarnet, og når ordet lyder, skriver Helligånden Jesu navn på barnets hjerte; herved mærkes det som Guds barn: »O, skriv dit navn på deres hjerte, og deres i din højre hånd, så de med dig har fryd og smerte, tilfælles i den Helligånd.« (DDS 401,4)

Korstegnet er et »himmelebrev« på, at Kristus vil være nærværende i den døbtets liv.

Ved dåben lyder *trosbekendelsen* i den tilspørgende form, som tydeliggør vekselvirkningen mellem Gud og mennesket:

»Tror du på Gud Fader den almægtige, himmels og jordens Skaber?« spørger præsten. Hjertet får gennem trosbekendelsens ord oplysning om Gud; ordet bliver kød, idet gudbilledet klares i hjertet, som så svarer tilbage til Gud med »genlydsordet«: »Ja«. Genlydsordet

bekræfter, at Kristus genfødes i hjertet som tro.

Ordet kommer fra Gud og vender tilbage til ham som menneskeord, der bekender og lovpriser.

Grundtvig kalder trosbekendelsen for *den kristne tros kristelige livudtryk*.

På tilsvarende måde skaber *Fadervor* håbet i hjerterne: *Fadervor er det kristne håbs livudtryk*. Når *Fadervor* bedes ved dåb og nadver i menigheden kommer hjertesukkets længsel efter Gud direkte til udtryk.

Den kristne kærligheds kristelige livudtryk er *nadveren*, hvor Kristus erklærer sin uindskrænkede kærlighed til menigheden ved at give sig selv: sit kød og blod for dig:

»Æd mit kød og drik mit blod!
siger livets fyrste god.

Nyd mit ord med brød og vin!

da for dig var døden min,
og for dig af sorten jord
jeg opstod, til himmels for!«
(Sangværket 1 : 100,7)

Hjertet opfordres til at skynde sig at »bytte kød« og »blande blod« med Herren, så opstandelseskrafterne kan virke i mennesket:

»Hør det hjerte, hvor du slår i mit bryst med bange kår!
Byt dit kød ved Herrens bord,
da opstår du på hans ord.
Skynd dig, bland med Herren blod,
da med ham du alt opstod.«
(Sangværket 1; 100,8)

Herren er legemligt tilstede i sit ord; når hjertet »smager«, »ser« eller »hører« ordet, svarer det tilbage med *bekendelsens* »Ja og amen«, *forkyndelse* eller *lov-sang*, som Grundtvig kalder den *kristne tros livstegn*. De er tegn på, at den levende vekselvirkning foregår.

Det kristelige liv

For Grundtvig er det kristelige liv først og fremmest *et Kristusliv*. Målet er, at mennesket skal forklares. Det sker, når Guds Ånd bringer lys og liv ind i hjertet.

Det kristelige liv er *usynligt*, men dog *nærværende* hos den troende. Den troendes hjerte erfarer og forstår stykkevis, hvad Guds rige er, ved at høre Ordet, idet ordet genembryder skellet mellem den synlige og den usynlige verden.

Følelsen er forudsætning for forståelsen. Mennesket fatter det åndelige gennem det sanselige: Guds hørlige ord, der griber af hjertets længsel. Hovedet forstår ikke ordet, men det kan anerkende, at stov og ånd mødes i hjertet.

Grundtvig opfattede hjertet som det kvindelige, hengivende i mennesket, der åbner sig for Guds Ånd, den mandlige skaberkraft. Ved dette møde fødes det nye liv og lovsangen.

»Guds retfærdighed i nåde ser til os fra Himlen ned og skønt os det er en gåde smager hjertet dog Guds fred.

Og når Herrens himmelglæde

råbes ud med ånderøst, virkelig den er til stede, gennemstrømmer os med lyst.«

(DDS 278,5-6)

De indre hindringer for at modtage ordet er de stærkeste, siger Grundtvig og det lønner sig rigeligt at nedbryde dem:

»– og i samme Grad, som Hjertet kærlig udvider sig til at omfatte Herren og Alt, hvad der er Hans, i samme Grad føler det også Velsignelsens Fylde, i samme Grad bespises det med brødet af Himlen og skænkes med Saligheds kalken, som mætter og læsker til evigt Liv, så det lønner sig rigeligt umagen i vort eget Hjerte og vor egen Tankegang at nedbryde alle Skranker og Skillerum, som Egenkærligheden og Selvklokskaben har rejst mellem os og Næsten, der fremfor Alt er Ham, der gjorde Barmhjertighed imod os, ja gjorde for os, hvad ingen kødelig Broder kunne eller ville.«

(Det Kristelige Liv som et Kristus-liv).

En anden vigtig tanke hos Grundtvig er forestillingen om *vækst* i kristenlivet. Det kristelige liv begynder ved dåben med en virkelig fødsel af vand og ånd. Fra dette dunkle barneliv vokser kristenlivet til det klare voksenliv i samme grad hjertet røres af Guds ord og gudbilledet forklares, så mennesket kommer til at ligne Gud:

Ligne vor Fader ejegod, som sig af hjertet forbarmer som, når vi falder ham til fod, løfter os op og omarmer, det må vi alle i det små, det kan vi alle godt forstå, som har et menneskehjerte.

Dertil os hjælper nådens Ånd, som os vor Herre tilsender; han har vort hjerte i sin hånd, han det som bækkene vender, vender det mildt i Jesu navn, leder det til Gud Faders favn, nådens og sandhedens kilde. (DDS 595,5-6)

Det kristne liv er først og fremmest *det gamle menneskeliv*, genfødt og nyskabt af Guds Ånd til et sandt og ægte menneskeliv. Grundtvig anklagede kirken for at lukke alt det menneskelige ude, det som trængte til at genfødes og fornyes til Guds billede. Virkningen blev, at det gamle menneskeliv »gik pokker i vold« og det nye kristelige liv blev »ret et fandens liv« i strid med alt menneskeligt; det »osede af en fandens selvrådighed og selvklokskab«. Derfor blev det aldeles uden kraft. Det kunne ikke andet end skrive dogmatikker og lære dem udenad.

Kristus kom ikke for at ødelægge menneskeliv, men for at frelse det fortabte ved at tilgive synderne og åbne for dem et kil-despring til evigt liv.

Guds moralske strategi er at overvinde det onde med det gode; og det var for Grundtvig den eneste mulighed. Ikke engang Guds egen lov kan udrydde selv den mindste ondskab; f.eks. kan begærlighed efter verdens herlighed kun vige for begærlighed efter Guds riges herlighed.

Og endelig er det kristelige liv *et evigt liv*, som ikke oplyses og erkendes

fuldt ud, før mennesket bliver »et klart, uplettet spejl for Ånden.«

I mellemtiden arbejder Guds Ånd på at fuldføre Guds værk i menigheden: »– for så vidt vi virkelig fornægter os selv, opgiver al åndelig Selvstændighed og lader godvillig den Helligånd, som en guddommelig Person, råde vort Hjerte og vor Tunge, som den fornyende guddommelige Livskraft, den ene kan skabe og opholde og opelske det nye Menneske-liv efter Guds-Billedet i Jesus Kristus.«

(Det Kristelige, Åndelige og Evige Liv).

Troens, håbets og kærlighedens dannelse i hjertene, skabt ved mødet med Guds hørlige Ord i menighedens gudstjeneste ved dåb og nadver er centrum i Grundtvigs kristelige dannelsesbegreb – og han er enig med Paulus i, at størst af dem er kærligheden.

Referencer i Grundtvigs forfatterskab:
Sangværket, salmer fra Den danske Salmebog.
Det kristelige liv som et Kristus-liv 1840-42.
Det kristelige, åndelige og evige liv fra Den kristelige børnelærdom 1855-61.
Om Dannelse. Tale i Danske Samfund 4. maj 1841.

Ord og oplevelse

– og noget om hvad man kan få ud af det

Aflærer, cand. pæd. Peter Green Sørensen

Det er ikke muligt at spore hvad der er med til at danne et menneske. I skolen kan der heller ikke med sikkerhed siges, hvad der konkret i undervisningen virker dannende på den enkelte elev. Derimod er det muligt at lytte sig frem til, hvad eleverne selv opfatter som afgørende at arbejde med i kristendomsfaget, så det bliver muligt at skabe en undervisning der sigter mod etisk dannelse.

Mange faktorer påvirker børn og unge med opdragende og undervisende effekt. Det er vanskeligt at afgøre hvorvidt skolen er en dominerende faktor i børns og unges opvækst. Det er ikke alt hvad der foregår i skolen som har lige stor lærings- og opdragelseseffekt.

Skolefaget kristendomskundskab fylder meget lidt i det samlede skoleforløb (ca. 300 lektioner fordelt på elleve års skolegang). Men det er naturligvis ikke kun i kristendomsfaget at der arbejdes med henblik på etisk dannelse.

En beskrivelse af elevens udbytte af elleve års skolegang begrænser sig hyppigst til en række tal fra faglærernes afgørelser efter en kort examination samt ca. 10 linier fra klas-

selæreren med en beskrivelse af eleven.

En beskrivelse af elevens standpunkt mht. dannelse/hvorvidt eleven er blevet dannet – endsige etisk dannet, ville forudsætte læreren i besiddelse af et »værktøj« til evaluering heraf. At læreren ud fra nogle kriterier kunne beskrive på hvilke måder det undervisningsindhold eleven undervejs i skoleforløbet har arbejdet med, har haft betydning i elevens dannelsesproces.

Jeg er endnu ikke stødt på et evaluerings-»værktøj« som kan bruges til et sådan arbejde, og jeg tvivler på om det overhovedet nogensinde vil dukke op. Det vil nemlig forudsætte at vi som lærere kan udpege hvad der er af betydning for den personlige dannelse, og at vi har afklaret hvad der er af værdi for det enkelte menneske, samt afklaret hvilke kvaliteter den enkelte elev udover de rent kundskabsmæssige skal være i besiddelse af.

– og specielt om kristendomsfaget

Helt konkret mangler et evaluerings-»værktøj« til skolens kristendomsundervisning. Fra kirkeligt hold siges det ofte at eleverne intet lærer, skolefolk siger det modsatte. Denne forskel i vurdering skyldes banalt sagt, at man evaluerer ud fra forskellige kriterier.

Når vi som underviser vil lære eleverne noget og gerne vil at undervis-

ningen skal få en betydning ud over det rent kundskabsmæssige, gør vi det ud fra en (ofte ikke formuleret) opfattelse af hvordan elever lærer og ud fra en opfattelse af hvad der kan få betydning for eleverne, hvad der er godt/rigtigt/nødvendigt/m.m. at lære. Som lærere beslutter vi det konkrete undervisningsindhold ud fra overvejelser hvor de givne bestemmelser for skolens undervisning og elevernes situation tænkes sammen. Dermed adskiller kristendomsfagets situation sig naturligvis ikke fra skolens øvrige fag.

Men lad os se på hvad der efter elevernes egen opfattelse er mere vigtigt for dem at arbejde med i kristendomsfaget end andet, og derefter se på hvad en undervisning som sigter mod en etisk dannelse kan/bør indeholde. I det følgende tænkes der udelukkende på skolens undervisning i de ældste klasser.

Elevernes synspunkter

For at få en mere opdateret viden om kristendomsfagets situation igangsatte vi fra Ungdomsbyens Kirkeprojekt en mindre undersøgelse i foråret 1991¹. Spørgsmålene blev sendt til 8. klasser, syv 9. klasser og en 10. klasse på syv forskellige skoler i Rødovre, København, Odder, Fredensborg og Århus. I alt 199 elever besvarede spørgsmålene (af disse an-

gav 111 at have gået til konfirmationsforberedelse).

Eleverne blev først bedt om at prioritere fem emneområder, som kristendomsfaget kan arbejde med. De fem emner var følgende:

A. Jesu liv og den tid, han levede på. Jesu ord og handlinger og deres betydning i dag.

B. Andre religioner, f.eks. islam, hinduisme, buddhisme samt nye religiøse bevægelser, f.eks. Tongil-bevægelsen, Hare-Krishna bevægelsen, Trancendental Meditation og Scientology.

C. Hvad religion er, og om hvorfor så mange mennesker har en religion. F.eks. om religion kan være vigtig, når man oplever ulykke, død, krig, lidelse, glæde, fest, forelskelse, fremgang ...

D. Hvad religion/kristendom betyder eller ikke betyder for mennesker rundt om i verden i dag, f.eks. i Sydafrika, Sydamerika, Japan, Sovjet, Mellemøsten, Indien m.fl.

E. Hvornår er man død? – når hjertet ikke slår mere, eller når hjernen ikke fungerer mere? Og hvad er begrundelserne for det rigtige eller forkerte i at tage organer eller celler fra hjerne-døde eller aborterede fostre og bruge dem til helbredelse af syge?

(Såfremt der var ord eller navne, eleverne ikke kendte, måtte de spørge deres lærer, inden de prioriterede emnerne).

Undersøgelsen viste

Emnet vedrørende Jesu liv, tid, ord og handlinger samt betydning for mennesker i dag anses af langt de fleste elever – og især af drengene – for at være det mindst vigtige, mens emnet vedrørende hjerne/hjertedød og de etiske spørgsmål i denne forbindelse af langt de fleste af eleverne – især af pigerne – bliver vurderet som værende det vigtigste at arbejde med. Emnerne vedrørende andre religioner og nyreligiøse bevægelser samt spørgsmålet om, hvad religion er, og hvorfor mange mennesker har en religion, vurderedes forholdsvis lavt.

Endvidere bad vi eleverne afkrydse, i hvilket fag eller hvilken faggruppe der burde arbejdes med det for dem selv vigtigste og mindst vigtige emne. Svarene viser, at emner, som eleverne vurderer som vigtigst, hyppigt placeres i en fagsamarbejdsmulighed (dansk/historie/samtidsorientering/kristendom), mens emner som vurderes mindst-vigtige, hyppigt placeres i de enkelte fag (historie, dansk eller kristendom).

Emnet vedrørende Jesu liv m.v.

22 elever havde prioriteret emnet vedrørende Jesu liv m.v. som det *mest* vigtige, og de angav som begrundelser herfor (tallene i parentes angiver enslydende svar):

8. klasse:
Drenge

Fordi hele samfundet bygger på det (2).
Fordi Jesus lærte, hvordan man bør leve.
Piger
For at forstå vort samfund
For at tage stilling til, om man tror eller ej.

9. klasse:

Drenge
Det er rart at vide, hvornår han levede.
Vigtigt, hvis man selv kommer ud for det.
Fordi han betyder noget for os i dag.
Piger
Fordi vi i Danmark »tror« på Jesus.
Vigtigt at vide om hans liv og tid.
Vigtigt inden man lærer om andet.

10. klasse:

Drenge
Det er jo vores religion.
Piger
Det er danskernes religion (4).
Jesu ord og handlinger er vigtige for mennesker i dag (5).
Dette emne er baggrund, begrundelse og svar på de følgende.

87 elever havde prioriteret emnet vedrørende Jesu liv m.v. som det *mindst* vigtige, og de gav som begrundelser herfor:

8. klasse:

Drenge
Ham har vi hørt om, vi vil hellere høre om andre religioner.
Der er andet der er vigtigere.
Det er ligegyldigt (5).
Interesserer mig ikke (2).

Har ikke noget med vores hverdag at gøre.

Piger

Det kan man ikke bruge til noget (4).
Det kan man lære andre steder.
Kun høre derom, hvis man er interesseret (2).
Det ved vi nok om (2).
Det har jo ikke noget med værdier at gøre.

9. klasse:

Drenge
En enkelt mands handlinger er ikke spændende.
Hans liv vedrører ikke os (8).
Er ikke interessant (12).
Det har vi hørt nok om (3).
Andre emner er mere vigtige.
Piger
De kristne lærer om ham alligevel (5).
Interesserer ikke (7).
Ikke vigtigt, han har jo ikke eksisteret (3).
Man kan jo godt være kristen, uden at tro på ham.
Har hørt nok (3).
Der er så meget andet vigtigt (8).
Ved ikke så meget om det.
Betyder ikke rigtig noget for os (3).

10. klasse:

Drenge
Det har vi hørt om i alle årene.
Piger
Ikke så vigtigt *kun* at høre om Jesus

Emnet vedrørende hjerne/hjertedød, mm.

Emnet vedrørende etiske spørgsmål i forbindelse med hjerne/hjertedødsproblematikken blev af 83 prioriteret som det

mest vigtige at arbejde med. De angav som begrundelser herfor:

8. klasse:

Drenge
Vide noget om døden.
Vide noget om ens organer, hvis man giver dem væk.
For at kunne hjælpe andre.
Vigtigt og spændende.
Hører for lidt om det (2).
For at kunne tage stilling (2).
Piger
For at kunne hjælpe andre.
For at kunne forholde sig til døden.
Vigtigt at vide, hvordan andre religioner/kulturer forholder sig til døden.
At lære om kroppen.
For at kunne tage stilling (3).
Spændende.

9. klasse:

Drenge
Så man bedre kan tage stilling (15).
Man snakker meget om det for tiden (3).
Lyder interessant (3).
Så man kan redde folk.
Piger
Vigtigt at høre om (8).
For at kunne tage stilling (5).
Alt det andet er nemlig noget pladder.
For at vide, hvornår man er død eller levende (2).
For det har nemlig ikke noget med kristendom at gøre (2).

10. klasse:

Drenge
– ingen kommentarer
Piger
Det er vigtigt at vide noget om døden (7).
For at kunne tage stilling (6).



Et vigtigt nutidigt emne (2).

Vigtigt at kunne hjælpe andre og give organer.

Et rigtigt skoleemne i forhold til de andre.

26 elever havde prioriteret emnet vedrørende etiske spørgsmål i forbindelse med hjerne/hjertedødsproblematikken som det mindst vigtige og begrundede det med:

8. klasse:

Drenge

Det har ikke noget med religion at gøre.

Piger

Det kan man høre om andre steder.

Det er ikke nødvendigt nu.

9. klasse:

Drenge

Det er ikke noget, der betyder meget (2).

Man hører så meget om det udenfor skolen (2).

Det har ikke noget med religion at gøre (4).

Der er noget, der er mere vigtigt.

Piger

Ikke indholdsrigt.

Har ikke noget med religion at gøre (3).

Det skal man slet ikke snakke om i skolen, for det er op til den enkelte (2). Det behøver man ikke bruge lang tid på (2).

10. klasse:

Drenge

De andre emner er vigtigere.

Man ved ikke så meget om det.

Piger

Har ikke så meget med religion at gøre.

Om elevernes forudgående undervisning

Eleverne blev også bedt om at nævne det fra deres kristendoms/religionsundervisning, de i løbet af deres skolegang havde modtaget, som de syntes var spændende og vigtigt at arbejde med. Langt de fleste elever nævner fortællingerne/historierne fra GT og NT i de små klasser.

Men ellers er det en meget blandet liste af husket indhold, som nævnes. Nogle elever kan simpelt hen ikke huske noget. Andre nævner emner vedrørende f.eks. overtro, spiritisme og andre religioner. Andre igen kommenterer undervisningen og faget med f.eks.: »Jeg var fritaget!«, »Alt var kedeligt!«, »Ikke noget af det var spændende«, »Jeg hørte ikke efter, da jeg ikke tror på Gud!«. Men de fleste af de emner, eleverne i øvrigt nævner, hører ind under kristendomsfagets indholdsområder. I øvrigt kan det bemærkes, at der er en tendens til, at de ældste elever hyppigere nævner etiske emner.

Elevernes forslag til undervisningsindhold

Slutteligt blev eleverne bedt om at komme med forslag til, hvad der kunne arbejdes med i kristendoms- og religionstimerne. Langt de fleste nævner de fremmede religioner, men også emner om de kristne – om hvad de kristne mener og tror mm. En del elever (flest i 9. og 10.

klasse og heraf flest piger) nævner emner, hvor kristendommens/religions/troens betydning for mig bearbejdes. I øvrigt er også denne liste meget blandet, men langt de fleste af de nævnte emner kan henføres til kristendomsfagets indholdsområder.

Det pædagogiske udviklingsarbejde i Ungdomsbyen

Undersøgelsen siger lidt om elevernes syn på kristendomsfagets indholdsområder og bekræfter mange læreres oplevelser: Eleverne i de store klasser er generelt ikke synderligt optagede af at arbejde med indholdet i GT og NT, men vil hellere arbejde med nogle nutidige spørgsmål som direkte involverer deres egne følelser og opfattelser.

Dette bekræftes også af det pædagogiske udviklingsarbejde som vi i Ungdomsbyens Kirkeprojekt igangsatte for fire år siden med det sigte at afprøve samarbejde mellem lærere og præster om dele af skolens kristendomsundervisning².

Lærere og præster har her tilrettelagt og afprøvet undervisningsforløb som typisk har haft en varighed af 12-20 lektioner, været koncentreret og sammenhængende, og varede 2-3 uger. Typisk har det også været at man udover præsten har inddraget

gæstelærere (læge, bedemand, socialrådgiver, menighedsrådsmedlem, m.fl.) samt været på eks-kursion (kirken, Kirkens Korshær, Mariatjenesten, Missionshuset, mv.). Undervisningsforløbene har det til fælles at spørgsmålet om hvad kristendom er, er blevet bearbejdet ved at et forholdsvis konkret spørgsmål er blevet belyst. F.eks.: Livskvalitet – hvad er det?, Døden, Livets start på godt og ondt, Ritualer i vores hverdag, Hjerne/hjertedøds-kriteriet, Kirken i vores lokalsamfund.

Elevernes udbytte af undervisningsforløbene

Med disse undervisningsforløb har eleverne dels fået nogle kundskaber og dels synspunkter på tilværelsesspørgsmål. Og det er vigtigt at bemærke at eleverne har arbejdet med nogle konkrete spørgsmål som også har været deres egne spørgsmål, og ikke bare lærerens/præstens, og har talt højt om egne og andre konkrete menneskers synspunkter på disse spørgsmål. F.eks. er der elever som har beskrevet livet omkring deres sognekirke efter at have interviewet kirkegængere, elever som har skrevet om døden efter at have talt med læge, sygeplejerske og pårørende til nylig afdød, elever som har overvejet



Segl for skolen i Lowth, grundlagt af Edward VI i 1552, med mottoet: »Den som sparer riset hader sønnen.«

hvad livskvalitet er efter at have talt med trafikskadete ung.

Eleverne har fået nogle kundskaber om tilværelsen fra andre konkrete og aktive mennesker, eleverne har kunnet leve sig ind i nogle andre tilværelser og er derved blevet opmærksomme på hvad der er værdifuldt for disse mennesker, og derved måske også for dem selv. I og med at præsterne har været med i disse undervisningsforløb er kristendommens tyding af de spørgsmål der er blevet arbejdet med naturligvis blevet præsenteret, men ikke som en slags facit. Kristendommen er ikke blevet præsenteret som en velafgrænset fast størrelse der kan foreskrive de rigtige meninger og den rette adfærd. Kristendommen er blevet præsenteret som en størrelse der er til at komme i dialog med og som eleverne kan udfordres af (og udfordre!) i deres tumlen med tilværelsesspørgsmålene.

Undervisningsforløbene har vist at det er muligt både at lave kristendomsundervisning, hvor centralt fagligt stof bearbejdes, hvor eleverne bliver engagerede og optagede af faget og dets spørgsmål, og hvor præsten er

inddraget som samarbejdspartner i undervisningen.

Har det med etisk dannelse at gøre?

Og hvad har alt dette så med den etiske dannelse at gøre? Jeg er skeptisk overfor undervisningsforløb som har det direkte sigte at ville lære eleverne etik. Men jeg mener det er muligt at tilrettelægge undervisning med det sigte, at eleverne får kundskaber om tilværelsen som også formulerer spørgsmål om hvad der er værdifuldt for den enkelte og for helheden, og som derved giver mulighed for at den enkelte elev udfordres til at afklare sig, dvs. til selv at kunne begrunde en mening. En sådan undervisning er efter min opfattelse en vigtig forudsætning for at eleverne senere kan forventes at kunne forholde sig til komplicerede etiske spørgsmål, og også en forudsætning for at man kan tale om undervisning som sigter mod etisk dannelse.

Det er vigtigt at støtte eleverne i den proces hvor deres personlighed og identitet er under opbygning. I skolen kan vi på forskellig vis hjælpe elever – påvirke dem! – i deres meningssøgen og vær-

diafgørelsesproces, og et af elementerne hertil er kristendomsfaget. Med udgangspunkt i dette fag kan vi belyse og illustrere nogle tilværelsesspørgsmål ved især at lade eleverne opleve kristendommen som konkret nutidig virkelighed med betydning for mennesker i dag.

Opsummering

Afsluttende vil jeg i fem punkter prøve at opsummere hvad en undervisning, som tager udgangspunkt i kristendomsfaget og som skal sigte mod etisk dannelse bør indeholde:

1. undervisningsforløbet skal tage udgangspunkt i spørgsmål som af eleverne opleves som værende deres egne, og som også giver mulighed for at spørgsmål om hvad kristendom er, kan bearbejdes.
2. eleverne skal undervejs i undervisningsforløbet præsenteres for kundskaber som også er bærere af værdier og som stiller spørgsmål ved ellers antagne værdier. Der findes ikke værdi-frie kundskaber!
3. undervisningsforløbet skal give mulighed for at eleverne kan leve sig ind i nogle andre menneskers tanker, forestillinger og tilværelse. Derved gives der mulighed for fantasiproduktion og indlevelsesevne som netop handler om at kunne nå ud over egne forestillinger.
4. eleverne skal møde og samtale med andre mennesker. Værdier/forestillinger om det værdifulde bør opleves og belyses ud fra

en konkret situation mennesker er placeret i.

5. undervisningsforløbet skal give plads til at eleverne selv taler og formulerer sig. Dette i samtale hvor eleverne også afkræves synspunkter (konsekvensovervejelser) samt begrundelser herfor. Eleverne bør også på andre måder give deres overvejelser udtryk f.eks. male eller lave drama. Det er i det hele taget vigtigt at forestillingen om at noget kan blive anderledes udvikles.

Undervisningen kan naturligvis også inddrage f.eks. fortællinger og billeder. Men pointen med ovenstående har været at vise at arbejdet med værdier/etik nok får sin største »virkning« idet der lægges vægt på elevernes møde med konkrete spørgsmål og konkrete mennesker.

1. Mere udførligt referat i Præsteforeningens Blad 50-51-52/1992 og Religionslæreren 2/92.
2. Bl.a. omtalt i tillæg til dette tidsskrift 4/1991.

Folkekirken Skoletjeneste

Af sognepræst Helle Krogh Madsen

En skoletjeneste – det er noget de har på Zoologisk Museum i København, Forsøgscenteret i Lejre, Frederiksborgmuseet, Nationalmuseet, Danmarks Akvarium, i Zoologisk Have og lignende steder.

Det har derfor givet anledning til både undren, skepsis og morskab, at folkekirken nu også skulle have sådan en.

Skal skolebørnene nu hen og se giraffen (præsten)? Kirken er jo ikke noget museum! – og hvem formaster sig i øvrigt til at lave noget i Folkekirken navn?

Det sidste vil jeg vende tilbage til. Nu først lidt om hvad man kunne kalde den »museale forskrækelse«.

På trods af museums-pædagogers og de forskellige skoletjenesters ihærdige bestræbelser igennem de senere år, så klæber der åbenbart stadigvæk noget støvet, kedeligt og fortidigt ved ordet »museum« i mange menneskers ører. Et sted uden liv, hvor tingene står urørt.

Og er der noget mange kirkefolk er bange for, så er det at vække associationer i retning af fortidighed og mangel på liv, når det gælder kirken. Måske fordi man aner, at tanken er nærliggende hos man-

ge i det danske samfund i dag?

Af gode grunde – idet kirken, som mange af museerne, er forvalter af noget, der (også) er et stykke fortid, og som derfor nødvendigvis (også) må give sig fortidige udtryk. I selve kirkerummet og i gudstjenestens ord og toner.

Problemet er så bare, som altid, at lade nutiden komme til orde også, så vi kan se hvor skæringspunkterne er, og høre hvad evangeliet siger ind i den sammenhæng, der er vores.

Det problem er kirken og kristendomsundervisningen i skolen fælles om. I kirken forkyndes det for os under troens synsvinkel. I skolen hedder problemstillingen med formuleringen fra fagets formålsparagraf, at »Formålet med undervisningen er, at eleverne får kendskab til kristendommen i historisk og nutidigt sammenhæng. Udgangspunktet er fortællinger fra Bibelen. Det tilstræbes, at eleverne bliver fortrolige med grundlæggende værdier i dansk kultur.« (Stk. 1) og senere »Undervisningen skal således medvirke til, at eleverne gennem oplysning og oplevelse kan udvikle et grundlag for personlig og ansvarlig stillingtagen og handling.« (Stk. 3)

Folkekirken Skoletjeneste er et tilbud til skolerne om hjælp til at opfylde formålsparagraffens ord om »oplysning og oplevel-

se«, navnlig når det gælder »kristendommen i nutidig sammenhæng«.

Ideen er blevet til i en arbejdsgruppe bestående af københavnske præster, og er nu efter et møjsommeligt forarbejde ved at tage form. Der er pr. 1. april 1992 ansat en lærer på halv tid og en præst (undertegnet) på halv tid i »Folkekirken Skoletjeneste, København og Frederiksberg«, og vi har takket være Frederiksberg Kommunes velvilje fået til huse i »Pædagogisk Center« på Frederiksberg (som svarer til amtsskolecentralen andre steder).

Vi er i skrivende stund netop gået i gang med det arbejde, hvorom man kan sige, »Jamen, kan den lokale præst og den lokale lærer ikke bare selv finde ud af det, som de altid har gjort?« – og hvortil svaret er, at det ikke er dette arbejde der skal erstattes. Det skal tværtimod støttes, fordi det langt fra er noget, der »bare« og »altid« bliver gjort. Bl.a. fordi det er svært at overskue, hvad »lokal« betyder i en storbyssammenhæng, fordi sognegrænser, skoledistrikter og folks kirketilhørsforhold ikke i nær samme grad er samfaldende størrelser, som tilfældet er uden for storbyen.

Derfor kan det være lettere at tage en klasse med ind og se Trinitatis kirke eller Vor Frelser, fordi de er til at finde, end at opsøge den lokale kir-

ke, som læreren (der oftest bor et andet sted) måske aldrig har hørt om – selv om et besøg i den sidstnævnte ville kunne få en helt anden karakter af nærvær og nutidighed, hvis det blev grundigt forberedt i samarbejde med præsten (og evt. organist o.a.) og kom til at indgå i en sammenhæng med undervisningen i øvrigt.

Et kirkebesøg er ikke i sig selv garanti for hverken »oplysning« eller »oplevelse«, uanset hvilken kirke der er tale om, hvis det ikke når videre end til »her er en prædikestol, derfra taler præsten«, »her knæler folk, når de går til alters...!« Et mere indholdsrigt besøg kræver imidlertid ideer, måske lokalpræget undervisningsmateriale, koordinering, personkendskab og tid, og mange af tingene kan det skorte på både fra kirkens (præstens) og fra skolens (lærerens) side.

Her er det da tanken, at det centrale sekretariat skal træde hjælpende til ved at understøtte og inspirere lokale initiativer.

Også ved »besøg« den anden vej. Ved præstens deltagelse i kristendomsundervisningen (eller i undervisningen i andre fag, hvor emnet måtte gøre det oplagt) f.eks. fast en eller to gange årligt på bestemte klassetrin. Selvom det måske allerede foregår mange steder, så kan udbyttet for begge parter forøges, hvis præstens delta-



gelse er tilbagevendende og indgår i et forløb, så det ikke får karakter af, at »her har vi så en præst fra folkekirken, næste tirsdag kommer der en fra Moonbevægelsen og derefter...«

Det forudsætter alt-sammen mere udbyggede kontakter, end der findes de fleste steder i dag i storbyen i forholdet mellem skole og kirke. Også kontakter, der går ud over de lokale sammenhænge, således at ideer kan udveksles og større initiativer måske stables på benene. F.eks. i samarbejde med seminarier eller andre uddannelsesinstitutioner, biblioteker, museer og andre der beskæftiger sig med det som i undervisningsvejledningens formålspagraber hedder »grundlæggende værdier i dansk kultur«.

Derfor har initiativtagerne til Folkekirkens Skoletjeneste fundet det nødvendigt, i det mindste under københavnske og frederiksborgske forhold, at oprette et centralt sekretariat, selvom hovedvægten i arbejde skal foregå lokalt og varetages af lokale kræfter. Det er tanken, at sekretariatets daglige drift (lønninger, materialer m.v.) skal finansieres ved hjælp af tilskud fra menighedsrådene i København og på Frederiksberg i henhold til loven om samarbejde mellem menighedsråd. Mange menighedsråd

vil, forståeligt nok, først se, hvad projektet går ud på, før de bidrager til det. Det har derfor været af afgørende betydning, at projektet foruden bidrag fra foreløbigt 27 af de 80 sogne i området også har modtaget et betydeligt starttilskud fra Kirkeministeriet.

Ideen om en Folkekirkens Skoletjeneste er også blevet taget op andre steder i landet. I Randers f.eks., hvor den administreres af et udvalg sammensat af præster, lærere og organister, og i Gentofte kommune, hvor man har ansat en lærer på deltid til at varetage opgaven.

Men uanset hvordan et skoletjenesteprojekt organiseres, er det vigtigt at fastholde, at det er de lokale kontakter, det handler om. Der er ikke tale om et overordnet organ, der skal repræsentere Folkekirken nogen steder, og det vil fortsat være meget forskelligt, hvordan samarbejdet former sig imellem skole og kirke i de forskellige sogne, afhængigt af den enkelte præst, den enkelte lærer og den enkelte klasse.

Men et sekretariat kan være med til, at det bliver lettere at finde hinanden både i praktisk og i overført forstand. Således at et samarbejde mellem skole og kirke i et bestemt område ikke står og falder med om præsten havde tid den

dag læreren ringede eller om netop de to mennesker kan finde ud af at tale med hinanden.

Det sidste er selvfølgelig ikke et uvæsentligt problem, og der vil givetvis være både lærere og præster, der ikke vil have noget med hinanden at gøre, men så kunne der jo være en anden præst ved kirken eller en anden lærer på skolen, så noget alligevel kunne lade sig gøre, hvis ønsket var der fra i første omgang en af parterne.

Afhængigt af personer og lokale forhold vil det flydende skel mellem kirkens og skolens opgave, når det gælder formidling af kristendom, altid blive sat forskellige steder.

Nogle steder kan en klasse lave og gennemføre en gudstjeneste. Andre steder kan de lave udstillinger eller optræden – og ikke kun i forbindelse med det årlige krybbespil. Det kunne også være en klasse, som en onsdag formiddag opførte et stykke for nogle andre klasser i kirken. Et stykke som beskæftigede sig med de spørgsmål, som hører hjemme i kirkens rum.

Jeg mener, det er en væsentlig opgave for kirken, ikke kun at være med til at give børnene svar, men også at rejse spørgsmål og vække deres undren. Vor tid er så fantastisk rig på informationer, vi har svar på alt muligt, men der er ikke så mange, der hjælper os med at stille de spørgsmål, som er forudsætningen for at vi ved, hvad vi skal stille op

med svarene – og om vi overhovedet har brug for dem.

Alle de fundamentale livsspørgsmål, som børn også tumler med, kan bearbejdes på mangfoldige måder, der udmærket kan høre til i kirkens rum.

Det vil mange kirker og præster formentlig også være åbne overfor. Problemet vil måske her snarere være kristendomsfagets særstilling i skolen, som et fag, børnene kan blive fritaget for. Det kan begrænse de ellers oplagte muligheder for tværfagligt samarbejde og samarbejde med kirken, som, hvis det lader sig gøre, kan være med til at hive faget ud af dets isolation som følge af lavt timetal og en ofte ringe forældreopbakning.

I denne forbindelse er det vigtigt at holde sig forskellen til en indledende konfirmationsforberedelse klar. Selvom ideen om en folkekirkens skoletjeneste er vokset frem delvis i erkendelse af vanskelighederne ved at etablere indledende konfirmationsforberedelse under storbyforhold, så er den ikke en erstatning herfor. Det er indlysende, at skoletjenesten med sin opbygning ikke kan give børnene dåbsop-læring. Det er fortsat alene kirkens opgave. Og, som antydnet, en vanskelig opgave i sogne med stor til- og fraflytning, meget ringe kirketilhørsforhold og børn, der går i mange forskellige kommunale og private skoler. Et belyst eksempel: af de 17 kon-

firmander på mit konfirmandhold ved Frederiksberg kirke sidste vinter boede 3 i sognet og resten uden for sognegrænsen. 1 gik i (privat-)skole i sognet og resten af holdet gik på 5 forskellige kommunale og private skoler uden for sognet. Det er vanskeligt at forestille sig 3. - 4. klasses børn bevæge sig tilsvarende på kryds og tværs gennem byen for at komme til indledende konfirmationsforberedelse, fordi de – blandt mange andre fritidstilbud – måtte have valgt netop dette.

Styrken i skoletjenesteideen er, at den ikke, som tilfældet ofte vil være for den indledende konfirmationsforberedelse under storbyforhold, yderligere vil forstærke indtrykket af kirke og kristendom som en særlig fritidsinteresse for de særligt interesserede, men tager udgangspunkt i det fælles, og er forpligtet på det fælles.

Det fælles kristne kulturgrundlag, som de fleste er enige om er vigtigt at kende – ikke mindst i en tid som vores, hvor vi får andre værdier og kulturer tæt ind på livet, hvor vi indgår i stadig større og tættere EF-sammenhænge o.s.v., o.s.v. – men som vi har svært ved at sætte ord og billeder på.

Det er ikke gjort med at fortælle børnene bibelhistorie. Det er vigtigt og ofte også taknemmeligt. Det er det næste skridt, der er vanskeligt. Skridtet fra tekst og tradition til nu-tid og hverdagsliv.

Erfaringer viser, at det hyppigt er her, børnene falder fra i forhold til skolens kristendomsundervisning. Når de gode historier om Noah, Moses, de hellige tre konger og Jesus skal forbindes med deres egen hverdag og forholdene i samfundet i øvrigt. Og det er ikke mindst her, jeg forestiller mig at Folkekirkens Skoletjeneste kan være med til at give undervisningen en hjælpende hånd. Alene ved sin konkrete tilstedeværelse dér – længere nede ad gaden eller nogle gader længere henne – er kirken et udtryk for, at der også i et moderne samfund er rum for de bibelske fortællinger, og nogle mennesker, der tager den kristne tradition alvorligt.

Kirken – det vil i dag i høj grad sige præsten.

Uanset om vi ud fra et teologisk synspunkt bryder os om det eller ej, så er mange menneskers forhold til kirken i dag bundet til mødet med præsten og afhængig af præstens person og væremåde. Det kan man beklage, og præsten kan besvare sig over det, men sådan er det.

Det er mødet med præsten på forskellige tidspunkter i livsforløbet og i forskellige livssituationer, der i udpræget grad tegner folks billede af kirken. Derfor er der al mulig grund til virkelig at gøre noget ud af disse møder – også når det gælder børnene i skolen eller skolebørnene i kirken, således at mødet med præsten ne-

top ikke bliver en præsentation af giraffen, men et møde, hvor præsten er nærværende som person. Som menneske med et erklæret kristent livsgrundlag.

I en »Fortegnelse over gæstelærere, du kan få besøg af i din klasse«, som for nogle år siden blev udgivet i kommunalt regi herovre, får man oplyst, hvor man skal henvende sig, hvis man vil have besøg af repræsentanter fra politiske foreninger, fredsbevægelse, Kriminalforsorg m.v. Kirken er ikke nævnt, det nærmeste man kommer den, er under overskriften »Religionsvidenskab«, hvor man finder to kontaktmuligheder. Dels »Den danske højskole for Bevidsthedsudvikling« i Rørvig, dels den københavnske afdeling af »Transcendental Meditation«!

Fra kirkens side må vi se i øjnene, at enhedskulturen er brudt sammen. Kirke og kristendom er ikke en selvfølgelig del af hverdags- og samfundsliv mere.

Til gengæld vil der være gode muligheder for at komme til orde i de kommende år, fordi debatten og udviklingen i samfundet i stigende grad styres af »værdier« og »holdninger«. Forenklet sagt var det engang traditionen, der bestemte, hvorledes tingene skulle være. Så var det i en lang årrække økonomien. Det er det stadigvæk, men vi har måttet indse, at økonomi ikke er tilstrækkelig som styringsredskab. Så nu taler både

sparekasser, pumpefabriker og landmænd om etiske regnskaber og etiske produktionsbetingelser. For blot at nævne nogle eksempler.

Til forskel fra både økonomien (»den økonomiske nødvendighed«) og traditionen, så står værdier og holdninger til debat.

Men værdier og holdninger – livsgrundlag – er, som bekendt, ikke noget man lige kan gå hen og erhverve sig, selvom der sikkert er konsulentfirmaer, der tjener tykt på at tilbyde det.

Det er stadigvæk hjem, skole og kammerater (i skiftende rækkefølge), der har det store ord at skulle have sagt i den forbindelse.

Og så – nedenunder det hele, som en del af vækstgrundlaget, kristendommen, kirken – som har mistet sit monopol på Sandheden i den moderne bevidsthed, men som jo ikke behøver at miste mælet af den grund.

Det kan bl.a. Folkekirkens Skoletjeneste forhåbentlig være med til at mindske risikoen for, at den gør.

Arbejdsgruppen til oprettelse af Folkekirkens Skoletjeneste i København og på Frederiksberg bestod af præsterne: Erik Balslev-Clausen, David-skirken, Heike Friis, Sjælør kirke, Helle Krogh Madsen, Frederiksberg kirke, Gert Blak Mogensen, Utterslev kirken, Hans Nebel, Vanløse kirke og Mariann Schilder-Knudsen, Skt. Jakobs kirke.

Konfirmandernes livsspørgsmål i Gudstjenesten

Af Hanne Sander, præst i Jægersborg

I en række år har det været et fast led i min konfirmandundervisning, at konfirmanderne tog ansvaret for og selv tilrettelagde en gudstjeneste i den periode de gik til præst. Det har vi haft vekslen- de glæde og udbytte af, og det har selvfølgelig også været forskelligt, hvormeget engagement konfirmanderne har lagt i opgaven.

I det følgende vil jeg referere, hvordan vi arbejdede og kom frem til en gudstjeneste i november 1991. Gudstjenesten blev til i et samarbejde mellem konfirmanderne og undertegnede og studerende på pastoralseminariet sammen med lektor Nina Tange Kristensen.

Samarbejdet betød, at gudstjenesteforberedelsen blev gennemført betydelig mere systematisk end den før har været – og det er de erfaringer, jeg skal forsøge at give videre.

I oplægget til konfirmanderne kaldte jeg meget enkelt gudstjenesten for et møde mellem Gud og mennesker. I den ramme var deres første opgave at besvare følgende spørgsmål:

1. Hvad vil I sige til Gud?
2. Hvad vil I spørge Gud om?

Spørgsmålene skulle besvares skriftligt og kunne godt være anonyme, og

konfirmanderne vidste, at deres svar blev givet videre til de studerende på pastoralseminariet.

Der var 22 konfirmander på holdet; 4 var fraværende den dag, 1 afleverede ubesvaret.

Svarene gengives her opdelt efter emnekredse, og konfirmandernes egne formuleringer er så vidt muligt gengivet direkte.

1. Hvad vil I sige til Gud?

a) HILSENER:

kære Gud 1
dav 1
goddag 1
vær hilset vor Fader i himlen 1

vil starte med at introducere mig selv og fortælle om mig selv og evt. mine problemer, hvis jeg har nogle alvorlige problemer 1

b) BØN

fadervor 2
om alt godt i fremtiden (et langt, godt liv) 1
pas godt på mig, min familie, mine venner og mine husdyr (kat og kanin) 1
gør mine katte gode venner 1
giv min døde kat en ny og god familie 1
fred i verden 3

giv de tørkeramte lande vand 1

gør ozonlaget tykkere 1
få folk til at lade være med at fælde regnskoven 1

c) TAK

jeg er rask og har det godt 4

livet 3

familie 2

jeg er lykkelig 1

alle mine muligheder 1

jeg har valgt et godt liv 1

jeg bor i Danmark og ikke i et U-land 1

alt 1

alle hans gaver 1

her er fred 1

den gode sommer 1

den kærlighed, Gud har

givet 1

den glæde vi har sammen

med ham i kirken 1

d) GUDSTJENESTEN:

Jeg vil først indlede gudstjenesten med at byde alle velkommen, og så vil jeg spørge Gud om, hvordan man klarer den situation, for den er jeg bestemt ikke beredt på, derimod synes jeg, at det kunne være skægt at lave en gudstjeneste 1

2. Hvad vil I spørge Gud om?

a) LIV OG DØD:

hvad sker der efter døden 5

er der en ende på livet 1

er der et nyt liv 1

hvad er der før livet 1

hvornår går verden under 1

er liv og død det samme

for dyr og mennesker 1

passer du godt på de døde (det håber jeg du gør) 1

kan min døde farfar og

morfar se ned på mig og

vide, at jeg stadig elsker

dem og ikke har glemt

dem?

Vil du i så fald hilse dem

fra mig 1

b) OM GUD:

hvor gammel er du 3

hvordan er der oppe i himlen. Er der lyserøde skyer.

Drikker man saftvand og

spiser vindruer 1

c) OM MIG:

hvordan vil det gå mig

fremover 1

hvor lang tid har jeg at leve i 1

kunne jeg have gjort noget

andet her i livet 1

har du altid vidst, at jeg skulle leve i 90'erne 1
hvorfor har du sendt mig ned lige her og ikke et andet sted på jorden 1
kan jeg få forladelse for noget jeg har gjort 1
kan jeg spørge om råd, hvis jeg har alvorlige problemer 1

d) DET ONDE:

findes helvede 1

kan en person være ond

helt ind i sjælen 1

er det din vilje, at folk sulter og dør 1

hvordan ville verden se

ud, hvis der aldrig var

krig 1

e) HVAD ER MENINGEN:

med livet 3

med krig 1

med forurening 1

f) ANDET:

har du stadig kontrol over

verden eller er det »løbet

løbsk«, jeg mener med forurening o.s.v. 1

har du opfundet alt det

mekaniske eller er det

mennesket 1

lever der mennesker på

andre planeter 1

Konfirmandernes (og de studerendes) næste opgave i forløbet blev så at svare på spørgsmålet:

Hvordan vil I lade Jeres ønsker/det I vil sige til Gud komme frem i en gudstjeneste?

Hertil kom de fleste af konfirmanderne ikke så meget længere end til at foreslå, at man kunne bede en bøn og/eller synge nogle salmer, men der var en enkelt mere udførlig besvarelse, som jeg vil citere i dens helhed:

»Ved at be' en bøn, læse op fra biblen, lave en



prædiken til og om Gud, sige tak, spørge, ønske eller hvad du nu vil sige til Gud. Man kan synge det til Gud eller bare tænke det (men det får folkene i kirken jo ikke meget ud af) – jo, hvis man tænker det samme. F.eks. ved begravelser siger præsten en masse, men ikke hele tiden, for man skal også have tid til at tænke, bede sine egne bønner. Det er jo ikke sikkert, at man nu ønsker det samme som præsten. Man kan også skrive et digt eller lave et skuespil i kirken.»

I den endelige udformning af gudstjenesten blev det dog vanskeligt at få konfirmanderne til at komme med konkrete forslag. De faldt tilbage på den traditionelle gudstjeneste, som de jo ellers ikke har så meget til overs for.

I deres salmevalg bevægede de sig ikke udenfor salmebogen, og der var ingen, der havde lyst til at arbejde med en prædiken, da det kom til stykket.

Men gruppen var stort set enige om, at det var

vigtigt at gudstjenesten kunne udtrykke glæde og håb, og tekstvalget faldt så på historien om Jonas og hvalfisken. I gudstjenesten brugte konfirmanderne Johannes Møllehaves gendigtning. De fordelte rollerne mellem sig og lod oplæsningen stå uden kommentarer.

Vi var knapt så enige om et forslag om at lægge dans ind i forløbet som udtryk for glæden. Der var nogle stykker, der gerne ville »optræde« med lancier, men vi nåede frem til at begynde gudstjenesten med at danse ind i kirken til et præludium over »Dansens herre«.

Det lykkedes ganske godt som kædedans op igennem kirken og omkring alteret, og på den måde var hele kirkerummet fra begyndelsen taget i brug.

Konfirmanderne var heller ikke i tvivl om, at vi skulle holde altergang. De fleste gav udtryk for, at for dem er altergangen det bedste i gudstjenesten. Vi afveg en smule fra det faste ritual ved dels at bruge rigtigt brød, dels ved at

række brødet rundt til hinanden.

Gudstjenesten fik overskriften »Håb i verden«, og den sluttede med at vi alle gik omkring alteret og tændte et fyrfadsllys, og bar det »ud i verden«.

Sammenfattende vil jeg sige, at konfirmanderne måske nok arbejdede sig frem til en fornemmelse af, at gudstjenesten kan være et sted, hvor de kan komme og være med deres livsspørgsmål, og derfor fik bønnerne også så megen vægt i deres gudstjeneste. Men kritisk sagt ville de stort set ikke høre andre end sig selv. Efter konfirmandgudstjenesten var der en konfirmandfar, der udtrykte det mere præcist end han måske selv var klar over. Han havde savnet prædiken, for som han sagde: »Uden prædiken bliver det bare til teater«.

Og det var svært at spore en holdning til gudstjenesten, hvor konfirmanderne også gjorde sig til de lyttende eller bare betragtede sig som den ene part i en samtale.

Det svarer meget godt til deres udbredte opfattelse af gudstjenesten, nemlig at den er kedelig, fordi der ikke sker noget. Så snart de derfor selv er aktive og kommer til orde, ja så er den i det mindste knap så kedelig. Derfor er der for mig ikke tvivl om, at det er vigtigt at arbejde med gudstjenestens form og med dens indhold – også sammen med konfirmander.

I bedste fald kommer konfirmanderne lidt tættere på den almindelige gudstjeneste og når måske alligevel til i højere grad at se på sig selv som deltagere og ikke bare som tilskuere.

I hvert fald får både præst og konfirmander skærpet deres opmærksomhed på, hvad det er der sker i en gudstjeneste og hvad der kan ske.

Hvis arbejdet ydermere kunne føre til at konfirmandernes forventning til gudstjenesten i al almindelighed bliver større, er vi allerede nået et langt stykke videre.



**Børneopdragelse i
Danmark
– skal børn
opdrages
– eller inddrages?**

af Ole Varming
– 138 sider Gyldendal

Det, der gør livet værd at leve, handler for mange mennesker om at bryde egocentriciteten, at holde af, at blive holdt af og sammen med andre at opbygge et værdifællesskab. Modet og lysten til at realisere »det gode liv« udvikles tidligt i livet og kan enten støttes og opelskes eller hæmmes og ødelægges af forældre og opdragere.

Lydighedsopdragelsen, hvor børnene tidligt får tildelt rollen som passive tilskuere til deres eget liv, fordi de overlader det til andre at bestemme – og efterhånden kommer til

den erkendelse, at det er godt og rigtigt, at andre bestemmer, er iflg. Ole Varming stadig det mest udbredte opdragelsesmønster i familien Danmark. Lydighedsopdragelsen går videre fra generation til generation – som man selv er opdraget, opdrager man også sine egne børn! Til gengæld har værdier som medbestemmelse og medansvar ringe kår i det danske børneværelse. Forældre lægger først og fremmest vægt på velopdragenhed og billedet af det gode barn. Ole Varming understreger vigtigheden af, at barnet tidligt oplever »den demokratiske medlevelsesproces« og at barnets medbestemmelse prioriteres højt. Ole Varming mener, at en sådan opdragelse støtter barnets udvikling. Han formulerer denne alternative opdragelse som et opgør mod århundreders restrikt-

tive og kontrollerende børneopdragelse. Et væsentligt element i udviklingsstøtten er at udrydde den autoritære magt- og voldsudøvelse, som fastholder over- og underordning mellem mennesker – og når det gælder børneopdragelse mellem barn og voksen.

Ole Varming inddrager positive erfaringer fra børneopdragelse i Grønland og Japan, hvor børn bliver mødt med positive forventninger, som styrker den enkeltes selvtillid og – respekt. Barnets selvrespekt giver det mulighed for at opleve sig selv med »godt-barn«-identitet. Lydighedsopdragelsens negative forventninger modsvarer tilsvarende af barnets identitet som »ondt-barn«.

Opdragelse er traditionelt forstået ud fra en pædagogisk/psykologisk indfaldsvinkel. Som lektor i pædagogisk psykologi på Danmarks Lærerhøjskole, er det også som sådan Ole Varming behandler emnet. Han inddrager imidlertid også etiske overvejelser i fremstillingen. Når Varming inddrager etikken, er det i høj grad Løgstrup, der henvises til og særligt interdependente teorien om menneskers gensidige afhængighed. Ikke mindst, når det gælder magtbegrebet, tyes der til Løgstrup: »At vort liv med eller mod hinanden består i, at den ene er udleveret den anden, betyder at vore indbyrdes forhold altid er magtforhold. Den ene har mere eller mindre af den

andens liv i sin magt (...)». I opdragelse er frihed og magt vigtige og for Løgstrup indbyrdes afhængige begreber, hvor frihed defineres som »delagtighed i magtudøvelsen«. Delagtighed minder om Varmings nøgleord »inddragelse«. Overhovedet vil Varming helst undgå ordet opdragelse, som snarere giver associationer i retning af manipulation og udviklingsmål end udviklingsstøtte.

Opdragelse som ord og begreb definerer forældres og opdrageres bevidste mål og hensigter og tager kun i ringe grad højde for barnets egne forudsætninger, og hvad der under de givne vilkår er til bedste for barnets udvikling. Johannes Møllehave erstatter begrebet opdragelse med »opelskelse«, og Ole Varming erstatter det med ordet »inddragelse«.

Ole Varmings opgør med generationers opdragelse med lydighed som ideal er tiltrængt, men om han går for vidt i sine forestillinger er nok en diskussion værd. Gad vide om ikke det barn, der bliver »inddraget« efter Varmings ideal, vil savne støtte i forældre, som kærligt markerer faste holdninger og idealer?

Bogen er en gennemskrivning af en disputats og allerede i forordet forsikrer Ole Varming, at bogen ikke indeholder »grydeklare anvisninger på, hvorledes øjeblikkelige og konkrete børneopdragelsesproblemer kan løses.«

For præsten, pædagogen og enhver anden vok-

sen læser, både med og uden erfaring som opdrager, er der stof at hente. Vi kan jo alle reflektere over hvor vidt vi selv er blevet »opdraget« og/eller »inddraget«!

Mette Geil

Filosofi i børneskolen? Problemer og perspektiver.

Ingeborg Appel, Poul Breindahl, Hans Vejleskov-Gennemført for Folkeskolens Udviklingsråd af Danmarks Lærerhøjskole, 1991.

91 sider. 60 kr. (indtil 1.1.1993).

Bogen evaluerer forsøg med undervisning i filosofi i folkeskolen, som er blevet støttet af Folkeskolens Udviklingsråd. Der er dog ikke tale om nogen evaluering i almindelig forstand, men »en mere almen redegørelse for problemer og perspektiver ved denne nydannelse« (som det formuleres i forordet).

Lad os tage konklusionen med det samme. Det hele munder ud i det forslag, at filosofien får »forsøgsvilkår« en række år endnu. Ikke fordi der er tvivl om værdien af at indføre filosofiundervisning i folkeskolen, tværtimod. Men problemet er hvorledes. De forsøg, der evalueres, er få og spredte, og som det hedder til sidst: »Der gør sig således mange synspunkter gældende« (s. 85).

Bogen består i høj grad af en oversigt over de forskellige synspunkter på spørgsmål som: hvad er begrundelsen for at indføre filosofi i folkeskolen; skal filosofi indføres som et selvstændigt fag eller som en del af alle fag, eller i tilknytning til ét eller flere andre fag (f.eks. dansk eller kristendomskundskab). Synspunkterne belægges med citater fra relevant litteratur. Bogen giver dermed også en nyttig oversigt over, hvad der er skrevet på (især) dansk om emnet. Det undrer derfor lidt, at henvisningerne – bortset fra et par tilfælde – er uden sideangivelse.

Oversigten over synspunkter kan godt blive lidt flimrende. Det afhjælpes ved, at forfatterne selv forsøger at besvare de centrale spørgsmål. Deres overvejelser er sympatiske, præget af skønsomhed.

Når der er en særlig usikkerhed om og forventning til den rolle, filosofien kan spille i folkeskolens sammenhæng, er det, fordi det ikke blot drejer sig om at indføre et nyt fag. De spørgsmål, der rejser sig, kommer i sidste ende til at gælde selve undervisningens eller opdragelsens opgave. Sigtet med at indføre filosofi i folkeskolen må primært være at give tid og rum til samtalen om grundlæggende fælles problemer. Med et citat – fra bogen selv: »At filosofere med børn er måske først og fremmest en revolutionerende mulighed for at overskride en vanemæs-

sigt »skolemesteragtig« måde at forholde sig til tilværelsen, til én selv og til éns elever på, fordi den åbner for, ja ligefrem kræver, denne åbne, gensidige samtale mellem voksne og børn« (s. 74).

Der stilles i dag mange og forskellige krav til folkeskolen. Netop derfor er det vigtigt at lægge vægt på det, man ellers let overser midt i alle disse krav, nemlig hvad der »med nogle næsten glemte ord« kaldes visdom og eftertanke (s. 76).

Alt dette peger i retning af, at filosofi ikke skal udgøre endnu et fag på skemaet, men en dimension i hele skolens undervisning. Problemet er blot, hvorledes den kommer til at gøre det. Selv om undervisningen i filosofi i børneskolen netop ikke skal give elementær indføring i filosofi, kræves der – som forfatterne også fremhæver – en vis faglig uddannelse af de lærere, som skal stå for denne undervisning. Det fagfilosofiske element kan lægges ind både i selve læreruddannelsen og i efter- og videreuddannelsen.

Hvis undervisningen i filosofi skal lykkes, kræver det opmærksomhed for, hvad børnene selv kommer med. De stiller allerede selv på ofte overraskende måder spørgsmål, der indbyder til filosofisk refleksion. Som forfatterne bemærker, kræver det at filosoffer med børn en gensidig tillid, »og nærværet er en betingelse for denne tillid« (s. 69).

Arne Grøn

- et tidsskrift til medarbejdere om alle former for kirkelig undervisning i teori og praksis.
- inspiration til børne- og familiearbejdet.
- undervisningsmodeller til kirkeårets tekster og centrale kristne temaer.
- forslag til andagter og gudstjenester.
- omtale og anmeldelser af nye undervisningsmaterialer m.m.

Udgivet af EPS

Evangelisk Pædagogisk Samvirke, som er en sammenslutning af en række folkekirkelige organisationer, der er involveret i kirkens forkyndelse og undervisning.

Medlemmer af EPS

Dansk Bibelskole. Dansk Missionsråd. De samvirkende Menighedsplejer. Det danske Bibelselskab. Diakonhøjskolen. Diakonissehuset Sankt Lukas Stiftelsen. Diakonissestiftelsen. FDF/FPF. KFUK-spejderne i Danmark/De grønne pigespejdere. KFUM/KFUK i Danmark. KFUMs idrætsforbund i Danmark. Kirkefondet. Kirkejetenesen i Danmark. Kristelig forældre- og lærerforening. Menighedernes Daginstitutioner. Sammenslutningen af Indre Missions skoler. Unge Hjem Bevægelsen i Danmark.

Redaktion

Henning Nørhøj (ansv.), Eberhard Harbsmeier, Finn Dyrhagen, Anne Grethe Guldager, Nina Tange Kristensen, Helle Krogh Madsen, Jens Chr. Bak Iversen, Jens Kristian Krarup, Lars Tjølve, Anne Sandemand Schrøder og Mette Geil.

Abonnement

Årsabonnement (4 numre) kr. 100,-. Løssalg kr. 30,-
Giro 8 05 53 51.

Henvendelse

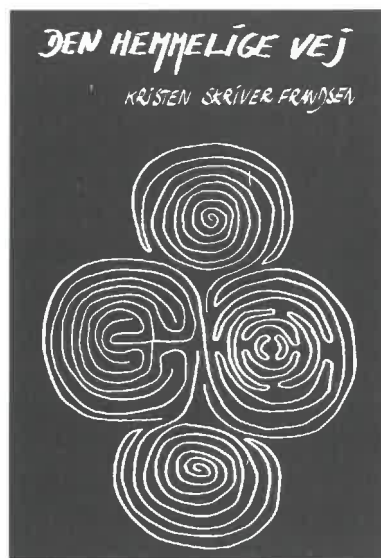
Adresseændringer bedes meddelt Avispostkontoret. Husk ved alle henvendelser at opgive abonnementsnummeret, som står opført sammen med adressen på bladets bagside.

Religionspædagogisk Center
Frederiksberg Allé 10 A
1820 Frederiksberg C
Telefon 31 24 92 50 (kl. 10-16)

Religionspædagogisk Centers formål er at være til rådighed for såvel hjem, kirke og skole, hvad angår dåbsoplæring og kristendomsundervisning.
- Udstillinger, kataloger og pædagogisk vejledning.
- Udlejning af film og bogkufferter.
- Salg af bøger og AV-materialer.

Sats
Religionspædagogisk Center
Tryk
Special-Trykkeriet Viborg A/S
Layout
Kim Pedersen

ISSN 0900-1433.



Den hemmelige vej

Kristen Skriver Frandsen

Den hemmelige vej er en labyrinth; du er selv hovedpersonen, sat igang af et »følg mig«, og du ved ikke, hvad der gemmer sig bag næste hjørne. Der er tale om en leg eller et spil i bogform, der giver deltagerne en oplevelse af de afgørelser, som Jesus, eller begivenhederne omkring ham, kan sætte et menneske overfor.

Til oplæsning og holdundervisning for børn og unge i alderen 14-16 år – i konfirmandforberedelse og skolernes undervisning.

96 sider, kr. 125,00



Hvide krysantemum

– Fortællinger om børn og døden

Red. Doris Ottesen

»Hvide krysantemum« er en antologi med fortællinger om børn og døden under forskellige former. Om døden som offer – som gru og katastrofe. Om de dodes tilværelse efter døden.

Bogen er redigeret af Doris Ottesen, og indeholder fortællinger af bl.a. Tage Skou-Hansen, Kirsten Thorup og Göran Tunström.

Velegnet til undervisning; til oplæsning eller genfortælling.

112 sider, kr. 135,00



Materialecentralen

Religionspædagogisk Center

Frederiksberg Allé 10 A, 1820 Frederiksberg C Tlf. 31 24 92 50