

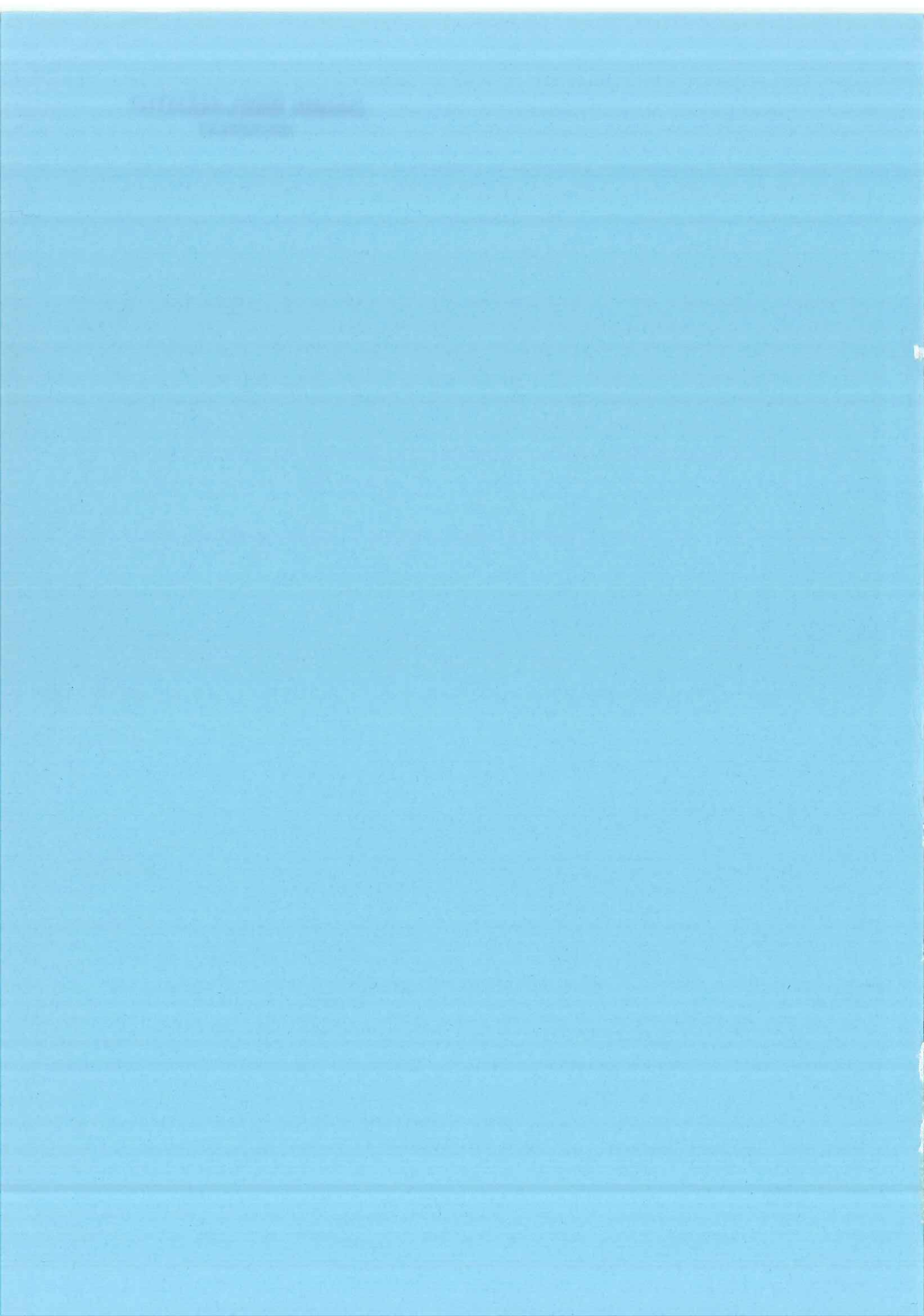
Kulturopgaven og missionsopgaven som udfordring for kristne skoler.

-Hvad bør målet være for en kristen skole?

Carsten Hjorth Pedersen

Hovedfagsopgave i pedagogikk
Norsk Lærerakademi
Bergen, våren 1996

Vejleder: rektor Asbjørn Tveiten



Indholdsfortegnelse

1. DEL - INDLEDNING

Kapitel 1: Præsentation af og begrundelse for opgaven	1
1.1 Tema (uddybning af titlen)	1
1.1.1 Kristne skoler	1
1.1.2 Kulturopgaven og missionsopgaven	2
1.1.3 ... som udfordring for...	3
1.2 Problemstilling samt visse afgrænsninger	4
1.2.1 Mål og målsætning i forhold til indhold og metode	4
1.2.2 Øvrige afgrænsninger	5
1.3 Begrundelse for opgaven	6
1.3.1 Kristne skoler som eksponent for en bredere problematik	6
1.3.2 Behovet på kristne skoler i Danmark	7
1.3.3 I forhold til andre kristne skoler	8
1.3.4 Personlig begrundelse	8
1.4 Anvendelse af forskning og litteratur samt kilder	8
Kapitel 2: Opgavens karakter og metode	11
2.1 I skæringsfeltet mellem teologi og pædagogik	11
2.1.1 En religionspædagogisk opgave?	13
2.2 Metode	14
2.2.1 Deduktionistisk metode?	15
2.2.2 Udfordringen fra den asheimske tradition	16
2.2.3 Pumpe eller filter	18
2.3 Konklusion på kapitel 1-2	21
Kapitel 3: Opgavens begreber	22
3.1 En kristen skole	22
3.1.1 Tre syn på kristen skole	23
3.1.2 Grundlaget	24

3.1.3 Formålet	24
3.1.4 Indholdet	24
3.1.5 Forkyndelse	25
3.1.6 Ledelse og ansatte	26
3.1.7 Konklusion	26
3.2 Opdragelse og undervisning	27
3.2.1 Kontinuum-model	28
3.2.2 Involvens-model	29
3.3 Mål og målsætning	30
3.3.1 Målsætning på flere niveauer	30
3.3.2 Målenes art	31
3.3.3 Målsætningens funktion	31
3.4 Forkyndelse	32
3.4.1 Forkyndelse som en indholdsbestemmelse	32
3.4.2 Forkyndelse som en form-bestemmelse	33
3.4.3 Forkyndelse på en kristen skole	35
3.5 Om teologisk sprogbrug i opgaven	37

2. DEL - MÅLSÆTNINGER PÅ KRISTNE SKOLER

Kapitel 4: Skabelse og genløsning

To dimensioner i opdragelse og undervisning	39
4.1 Begrebsafklaring	39
4.1.1 Lov og evangelium, herunder teokratisme	42
4.2 To dimensioner i opdragelse og undervisning	43
4.2.1 Holger Kjær	44
4.2.2 Christen Kold	46
4.2.3 Knud Riis	49
4.2.4 Konklusion: Hvad betyder skabelse og genløsning for opdragelse og undervisning?	51
4.3 Forenende eller adskillende modsætninger	52

Kapitel 5: Luther og skolen	54
5.1 Luthers menneskesyn	54
5.2 Luthers lære om de to regimenter	56
5.2.1 Historisk baggrund	56
5.2.2 Indholdet i to-regimentelæren	57
5.2.3 Det åndelige regimentes sekundærside	59
5.2.4 To-regimentelærens relevans for målsætningen på kristne skoler	60
5.3 Luthers syn på kristelige skoler(-s målsætning)	61
 Kapitel 6: Sekularisering	 65
6.1 Hvad er sekularisering?	65
6.1.1 Sekularisering vs. verdsliggørelse	66
6.1.2 Definition	67
6.2 Det danske samfunds sekularisering	68
6.2.1 -så går der religion i noget andet, noget verdsligt	70
6.3 Konklusion på kapitel 4, 5 og 6	72
Ekskurs til kapitel 6 om sekularisering af pædagogikken	74
 Kapitel 7: Konklusion på kapitel 4-6 med henblik på målsætning for kristne skoler	 77
7.1 Fem teser	77
7.1.1 Første tese: Der er to grundlæggende dimensioner i formidlingen til barnet: En almenmenneskelig og en specifik kristelig	77
7.1.2 Anden tese: Den almenmenneskelige og den specifik kristelige dimension i formidlingen til barnet er forenende, ikke adskillende modsætninger	78
7.1.3 Tredie tese: Den almenmenneskelige og den specifik kristelige dimension i formidlingen til barnet må hverken adskilles eller sammenblandes	78
7.1.4 Fjerde tese: I vor sekulariserede tid, som er præget af, at samfundslivet og kristendommen adskilles, er der et stort behov for at lade gudstroen belyse de mange verdslige emner	79
7.1.5 Femte tese: I vor sekulariserede tid, som også er præget af, at samfunds- livet religiøsiseres, er det vigtigt, at evangeliet som et unikt åbenbarings- ord forkyndes for børnene	79
7.2 Livets mål og skolens mål	81
7.2.1 Eleven som lærerens nærmeste næste	83
7.2.2 Målsætning for tro?	84
7.2.3 Forkyndelse og tvang - i forbindelse med skoleandagter	87

7.3 Formål på kristne skoler	90
7.4 Delmål på kristne skoler	91
7.5 Fagmål på kristne skoler	92
7.5.1 Inddeling af fagene	92
7.5.2 Fagenes ramme, kontekst og helhedssyn	93
7.5.3 Nogle få eksempler	94
7.5.4 Konklusion vedr. fagmål på kristne skoler	95
Kapitel 8: Kristne skoler i perspektiv - tre modeller	96
8.1 Kristne fri- og efterskoler i Danmark	96
8.1.1 Kristne skoler i Foreningen af Kristne Friskoler (FKF)	97
8.1.2 Accelerated Christian Education (A.C.E.)	97
8.1.3 Frie skolars status i Danmark	99
8.2 Offentlig grundskole i Norge	99
8.3 Nogle kristne skoler i Canada	101
8.4 Konklusion	103
Kapitel 9: Målsætninger på 14 frie, kristne skoler i Danmark	105
9.1 Friskolernes vedtægtsbestemte formål og delmål	107
9.1.1 Analyse af 11 danske friskoler	107
9.1.2 Analyse af 2 grupper norske friskoler	110
9.1.3 Kommentarer til kategorierne	112
9.2 Efterskolernes vedtægtsbestemte formål	115
9.2.1 Analyse af tre danske efterskoler	116
9.2.2 Kommentarer til efterskolernes målsætninger	117
9.3 Konklusion	118
Kapitel 10: Formål og delmål for kristne skoler	120
10.1 Grundlaget	121
10.2 Første forslag	121
10.2.1 Skolens formål	121
10.2.2 Skolens delmål	121
10.2.3 Kommentarer	122
10.3 Andet forslag	123
10.3.1 Skolens formål	123
10.3.2 Skolens delmål	123
10.3.3 Kommentarer	123

10.4 Tredie forslag	124
10.4.1 Skolens formål	124
10.4.2 Skolens delmål	124
10.4.3 Kommentarer	125
10.5 Fjerde forslag	125
10.5.1 Skolens formål	125
10.6 Folkeskolens formål	126
10.6.1 Formålet for den offentlige norske grundskole	127

3. DEL - PERSPEKTIVER

Kapitel 11: Indhold og metoder på kristne skoler	128
11.1 Mål, indhold og metoder	128
11.1.1 Hvad forstås ved "skolens indhold"?	129
11.1.2 Hvad forstås ved "skolens metoder"?	129
11.1.3 Mål, indhold og metoder hænger sammen	129
11.2 Indhold på kristne skoler	131
11.2.1 Målenes betydning for indholdet	131
11.2.2 Stof, som viser sig i mødet med eleven	131
11.2.3 Luther, Comenius og Francke samt det aktuelle behov	132
11.2.4 Fagdeling og fagintegration	135
11.3 Metoder på kristne skoler	136
11.3.1 Er forkyndelse en undervisningsform?	136
11.3.2 Målenes og indholdets betydning for metoderne	136
11.3.3 Luther, Comenius og Francke samt det aktuelle behov	137
11.3.4 Brug og misbrug af metoder	139
11.4 Konklusion	140
Kapitel 12: Hjemmet og kirken	141
12.1 Hvad forstås ved "kirken" og "et kristent hjem"?	142
12.2 Hjem, kirke og skole	143
12.2.1 Livets mål for hjem, kirke og skole	143

12.2.2 Uafhængig skole, forældreskole eller kirkeskole	144
12.3 Hjemmet - og skolen	145
12.3.1 Mål, indhold og metoder i et kristent hjem	146
12.3.2 Ideal og virkelighed	148
12.4 Kirken - og den kristne skole	148
12.4.1 Har kirken et almenmenneskeligt mål?	149
12.4.2 Mål, indhold og metoder i kirken	151
12.4.3 Øvrige forskelle mellem kirken og en kristen skole	152
12.4.4 Forkyndelse i kirken - prædiken, oplæring og helliggørelse	153
Kapitel 13: Konklusion og perspektiver	155
13.1 Hvad bør målet være for en kristen skole?	155
13.2 Ny viden og indsigt	156
13.2.1 Brugbar forskningsdesign	157
13.3 Flere perspektiver	158
13.3.1 Felter, som kan inddrages i gudstroens lys	158
13.3.2 Evangeliets urokkelige ord	159
13.4 Områder for videre forskning	159
13.5 Kulturopgaven og missionsopgaven som udfordring for kristne skoler	160
Litteraturliste	161

1. DEL

INDLEDNING

Kapitel 1

Præsentation af og begrundelse for opgaven

Denne hovedfagsopgave bærer titlen *Kulturopgaven og missionsopgaven som udfordring for kristne skoler*. Hermed søges opgavens tema indfanget, mens problemstillingen *Hvad bør målet være for en kristen skole?* mere præcist angiver i hvilken retning, der arbejdes inden for dette tema.

Ved følgende præsentation af opgavens tema og problemstilling anvendes flere udtryk og begreber, som først på et senere tidspunkt vil blive defineret.

1.1 Tema (uddybning af titlen)

1.1.1 Kristne skoler

Funktionsområdet, som opgaven retter sig imod, er kristne skoler.

Da "skoler" bruges i mange betydninger, er det nødvendigt med en præcisering. I denne sammenhæng bruges ordet om det, man i Danmark kalder grundskoler og efterskoler, altså skoler for børn og unge i alderen ca. 6-17 år. Dels er disse skoleformer en rimelig afgrænset størrelse, idet de omfatter større eller mindre dele af *det undervisningspligtige forløb*, som påbegyndes i 1. klasse (evt. med forudgående børnehaveklasse) og afsluttes efter 9. klasse (evt. med fortsættelse i 10. klasse). Dels markerer den aldersmæssige afgrænsning en skelnen mellem børne- og voksenundervisning, som er af en vis betydning i denne sammenhæng.

Det er imidlertid ikke alle grundskoler, opgaven har i synsfeltet. De skoler, som her behandles, tilhører ikke den store gruppe af offentlige grundskoler, men er en delmængde af de *frie* skoler i Danmark. (Alle efterskoler i Danmark er frie skoler.)

Inden for gruppen af frie skoler omhandler denne hovedfagsopgave *kristne friskoler* (med undervisning helt eller delvist fra børnehaveklasse til 10. klasse) og *kristne efterskoler* (med undervisning helt eller delvist fra 8. til 10. klasse).

I opgaven undgås så vidt muligt brugen af de bestemte former "*den* kristne skole" eller "*de* kristne skoler, da disse er for eksklusive.

Min baggrund er først og fremmest en række af kristne fri- og efterskoler, som er blevet rejst i Danmark inden for de seneste 25 år. Disse skoler er organiseret i Foreningen af Kristne Friskoler (FKF). Men med opgavetitlen sigtes der også til andre kristelige skoler i Danmark, som, skønt de står i en anden historisk tradition, har flere fælles træk med disse 35 skoler. Det kan fx dreje sig om fri- og efterskoler, som er tilknyttet Dansk Friskoleforening eller Efterskoleforeningen. Jeg tænker naturligvis også på grundskoler i andre lande, fx Norge og Tyskland, som kan sammenlignes med - og måske endog føler sig historisk og åndeligt beslægtet med - de danske. For en nærmere præcisering af, hvad denne opgave forstår ved en kristen skole, se 3.1.

Udtrykket "kristne skoler" kan kritiseres for strengt taget at være en selvmodsigelse, da ingen skoler(, aviser, fagforeninger eller andre "institutioner") kan være kristne. Det er i følge sagens natur kun personer, der kan være kristne. Når opgaven alligevel opererer med udtrykket "kristne skoler" er det, dels fordi det er et mere handy udtryk, dels fordi begrebsdannelsen de senere år har udviklet sig således, at udtrykket er synonym for det tidligere mere korrekte "kristelige skoler."

Mere specifikt arbejder opgaven med kristne skoler på overvejende luthersk basis, se kapitel 4.

1.1.2 Kulturopgaven og missionsopgaven

Opgavetitlens andet hovedbegreb er "kulturopgaven og missionsopgaven." Hvorfor dette begreb er valgt, og hvad det indebærer, anføres kortfattet her:

a. Dobbeltbegrebet "kulturopgaven og missionsopgaven" skriver sig fra den grundlæggende teologiske distinktion mellem skabelse og genløsning (som vil blive behandlet i kapitel 4). I Bibelen fremstår Gud som både Skaberen og Genløseren, og i forlængelse heraf har han givet mennesker både en kulturopgave og en missionsopgave. Den første har med opretholdelse og udvikling af den skabte virkelighed at gøre. Den anden har med frelse og fuldkommengørelse af den skabte og genløste virkelighed at gøre. Begge dele har med den timelige virkelighed at gøre; den anden tillige med den evige. "Kulturopgaven og missionsopgaven" er et centralt begreb til forståelse af mennesket og menneskets mål i livet og dermed også til forståelse af skolelivet.

b. Kulturopgaven er bibelsk forankret bl.a. i 1.Mos. 1,27-28: "Gud skabte mennesket i sit billede; i Guds billede skabte han det, som mand og kvinde skabte han dem. Og Gud velsignede dem og sagde til dem: "Bliv frugtbare og talrige, opfyld jorden, og underlæg jer den; hersk over havets fisk, himlens fugle og alle dyr, der rører sig på jorden!"" Denne passage, som ofte kaldes kulturbefalingen, rummer såvel det grundlæggende guddommelige mandat *til* som indholdet *i* kulturopgaven: at Gud har sat mennesket til at opretholde og udvikle den skabte verden, som dog en dag skal forgå.

Missionsopgaven er bibelsk forankret bl.a. i Matt. 28,18-20: "Og Jesus kom hen og talte til dem og sagde: "Mig er givet al magt i himlen og på jorden. Går derfor hen og gør alle folkeslagene til mine disciple, idet I døber dem i Faderens og Sønnens og Helligåndens navn, og idet I lærer dem at holde

alt det, som jeg har befalet jer. Og se, jeg er med jer alle dage indtil verdens ende." Dette afsnit, som ofte kaldes missionsbefalingen, rummer det grundlæggende i missionsopgaven: At Jesus sætter sine disciple til at forkynde evangeliet og forvalte sakramenterne, for at mennesker kan blive frelst og genløst til et liv i Guds rige, som aldrig skal forgå. I denne sammenhæng bruges ordet "missionsopgave" imidlertid ikke blot om direkte missionsvirksomhed (= evangelisering), men bredere om den generelle virksomhed mhp. at kalde og bevare mennesker for Guds rige, incl. dåbsoplæringen.

c. En af denne opgaves hovedkonklusioner er, at kristne skolars opgave er *dobbel*. De to ord "kultur" og "mission" rummer naturligvis ikke hele denne dobbelthed, men de er gode indikatorer for den. Med de to ord fastholdes det, at der er to dimensioner i en kristen skole - en dimension, som har opretholdende karakter og en dimension, som har genløsende karakter. Den tilgrænsende terminologi, som vil blive brugt for de to dimensioner, er især "verdsligt og åndeligt regimente", se 4.2.

Med en teologisk vending kan man sige, at opgaven vil se på opdragelse, undervisning og forkyndelse på en kristen skole *i lyset af Guds opretholder- og frelsergerning*.

d. Ved at vælge et dobbeltbegreb angives tillige et ikke-harmonisk element i denne hovedfagsopgave. Man kunne sige, at kristne skoler lever i spændingen mellem kulturopgaven og missionsopgaven. Ikke således forstået, at der findes et punkt på et kontinuum mellem disse to poler, hvor kristne skoler kan placeres, men således, at det kun tilnærmet lader sig gøre at beskrive kristne skoler ved brug af to begreber, som er forenende modsætninger (jf. 4.3). "Kulturopgaven og missionsopgaven" er således udtryk for en grundlæggende dialektik.

e. Med titlen er det også præciseret, at kulturopgaven og missionsopgaven er en *opgave* for kristne skoler. Ud over at ordet "opgave" rummer den positive bibetydning "gave", så angiver benævnelsen også, at kristne skoler har til opgave at omsætte såvel kulturdimensionen som missionsdimensionen til konkret virkelighed i skolens hverdag. Ordet "opgave" indikerer desuden en dimension af *tjeneste*, hvilket fra såvel teologisk som pædagogisk synsvinkel er en værdifuld betragtningsmåde at lægge ind over skoledrift.

1.1.3 ... som udfordring for ...

Som det fremgår af titlen, ser denne hovedfagsopgave på kulturopgaven og missionsopgaven *som udfordring* for kristne skoler. Denne formulering markerer tre forhold:

a. Kulturopgaven og missionsopgaven er *hver for sig* to store udfordringer, såvel pga. deres kvantitet som pga. deres kvalitet. Kulturopgaven og missionsopgaven er inden for denne opgaves univers både uomgængelige og "uoverkommelige" og netop derfor så væsentlige begreber at arbejde med.

b. Kulturopgaven og missionsopgaven bliver ikke mindre udfordrende af at blive *sammenholdt* med hinanden. Hver for sig er de dynamiske, men set sammen og i lys af hinanden bliver dynamikken endnu større, da de to begreber hverken er sammenfaldende eller totalt adskilte. De indgår i interaktion med hinanden.

c. Endelig markerer formuleringen, at kulturopgaven og missionsopgaven er en udfordring for *kristne skoler*. De to begreber udgør noget grundlæggende i disse skolars selvforståelse og er samtidig grundlag for den tilbagevendende selvprøvelse på disse skoler: Har vi disse to dimensioner med på vores skole, og har vi dem med i det rette forhold?

1.2 Problemstilling og visse afgrænsninger

Allerede med opgavens tema er der foretaget flere afgrænsninger. Ved at vælge kristne skoler som funktionsområde er der fx valgt en delmængde inden for et bredere tema, som kan kaldes "opdragelse og undervisning på kristen grund." Andre vigtige funktionsområder inden for dette tema er hjemmet og kirken. Disse to tilgrænsende områder, som har flere fællestræk med kristne skoler, vil kort blive behandlet i kapitel 12.

Inden for den brede vifte af begreber vedr. kristen skoledrift, som kunne tages op, vælges mål og målsætningen som opgavens centrale pædagogiske begreb. Dette fremgår af problemstillingen, der er formuleret som et spørgsmål: *Hvad bør målet være for en kristen skole?*

1.2.1 Mål og målsætning i forhold til indhold og metode

Det bredere tema "kulturopgaven og missionsopgaven som udfordring for kristne skoler" indsnævres således til den smallere problemstilling vedr. *målet for kristne skoler*.

Man kunne også have valgt at tage et af de to øvrige led i undervisningens grundkategorier op: indhold eller metode.¹ Men dels vil det blive for omfattende at tage to eller alle tre grundkategorier op til belysning, dels er det mål og målsætning, som fungerer bedst som eksemplarisk princip, dels er der nogle forhold i den teologiske basis, som gør mål og målsætning mest relevant. Dette uddybes i det følgende.

Med "målsætning" tænkes der på både formål, delmål, fagmål og sekvensmål, se 3.3.

Det er ikke muligt totalt at adskille de tre begreber: mål, indhold og metode. Et bestemt mål styrer fx indholdet via stofudvælgelsen, og indholdsfastsættelser kan afgøre om visse mål er realistiske. Et bestemt indhold kan afgrænse brugen af metoder, og metodevalg kan sætte grænser for både målsætning og stofudvælgelse. Således vil et arbejde med målsætningerne uvægerligt få konsekvenser for indholdet og metoderne. Dette vil kort blive behandlet i kapitel 11.

Problemformuleringen rummer et "bør". Dette angiver opgavens intention om ikke alene at være deskriptiv, men også normativ. En deskriptiv fremstilling af, hvorledes det faktisk *er* med målsætningen på kristne skoler er en nødvendig forudsætning, som vil blive behandlet i kapitel 8 og 9. Men

¹ Jf. Winther-Jensen 1989, s. 17-18.

den rent deskriptive tilgang er ikke tilstrækkelig, da det her også er intentionen at trække nogle normative linier fra basale teologiske positioner til målsætningen på kristne skoler.

1.2.2 Øvrige afgrænsninger

I forbindelse med en opgave om kristne skoler kunne det være naturligt at drøfte disse skolars berettigelse. Dette forhold vil imidlertid ikke blive taget op her. Det vil for det første blive for omfattende at inddrage dette aspekt, da det kræver behandling af forhold som pædagogisk mandat, mindretals-sikring, demokratitanken foruden spørgsmål om historisk og national baggrund m.m. Alt sammen meget væsentlige - men også meget omfattende - forhold.

Dernæst ville det i højere grad have været nødvendigt at arbejde med berettigelsen af kristne skoler, dersom der endnu ikke fandtes nogle. Men nu *er* de der altså og udfordrer os i henseende til pædagogisk teoridannelse, bl.a. vedr. målsætningen. Desuden vil jeg hævde, at disse skoler har *vist* deres berettigelse, både i kraft af at det var muligt at rejse dem, og i kraft af at det var været muligt at drive dem. Men dette er naturligvis mere en pragmatisk end en principiel begrundelse.

Det er således en af opgavens forudsætninger, at kristne skoler har en berettigelse - og at det dermed er relevant at foretage en overvejelse vedr. disse skolars praksis!

Man kunne naturligvis også have valgt i højere grad at sætte kristne skoler i relation til den danske folkeskole ved fx at inddrage den nye folkeskolelov, som trådte i kraft 01.08.1994. Fra juni 1994 til december 1995 udarbejdedes Folkeskolens fagmål, centrale kundskabsområder, læseplaner og undervisningsvejledninger, altså centrale dokumenter med tydelig berøringsflade til denne opgaves tema. Der kunne altså have været nok at tage fat på.

Når sagen alligevel ikke gribes således an, hænger det sammen med flere forhold: De frie skoler i Danmark er ikke forpligtet på offentlige målsætninger eller læseplaner, ikke engang på den offentlige fagrække. Dernæst er det en af opgavens intentioner netop *ikke* at lade den offentlige skole skrive dagsorden for kristne skolars pædagogiske profil. Der er behov for, at kristne skoler på egen mark og med sit specielle udgangspunkt foretager disse overvejelser og konklusioner.

Når dette er slået fast, skal det medgives, at adskilligt stof og tankegods har været og fortsat må være fælles med den offentlige skole - dog ofte med en anden eller udvidet begrundelse.

Endelig er nærværende opgave ikke *personalt* orienteret. I stedet for at lade pædagogikken være udgangspunktet kunne man jo lade pædagogerne (= lærerne) være udgangspunktet. Man kunne fx have valgt at give en deskriptiv og normativ karakteristik af "den kristne lærer", fx dennes faglige, menneskelige, pædagogiske og åndelige kvalifikationer. Når denne tilgang ikke vælges, hænger det bl.a. sammen med, at den kan være vanskelig at konkretisere, og, at den ikke i samme grad som målsætningen egner sig til at afsløre noget om kultur- og missionsopgaven.

På den anden side er den *personale* tilgang væsentlig. Faren er nemlig, at både læreren og eleven kan "forsvinde" i de pædagogiske terorybygninger. Derfor vil såvel lærer som elev jævnligt blive inddraget for at søge at give teorierne et "personligt" ansigt.

Det er mit håb, at primært kristne skoler i Danmark og Norge kan drage nytte af nærværende arbejde, særligt når det gælder arbejdet med målsætninger for skolerne og dermed også deres selvforståelse. Måske også andre funktionsområder (fx andre skoleformer samt hjemmet og kirken) kan drage nytte af opgavens analyser og konklusioner.

1.3 Begrundelser for opgaven

Begrundelserne for valg af tema og problemstilling er flere:

1.3.1 Kristne skoler som eksponent for en bredere problematik

Når der vælges såvel et (bredere) tema som en (smallere) problemstilling for opgaven, skyldes det ønsket om at fastholde såvel et generelt som et specifikt aspekt - i håb om, at disse to gensidigt kan befrugte hinanden. Jeg ønsker således også at fastholde, at den valgte problemformulering er et komprimeret udtryk for en bredere tematik.

Valget af kristne skoler som funktionsområde berører det generelle tema "opdragelse og undervisning på kristen grund", som har min store interesse. "Opdragelse og undervisning på kristen grund" er en praktisk term. Man kunne også i mere teoretiske termer kalde dette tema for "mødet mellem kristendom og pædagogik" eller (med overvejende teologisk terminologi) for "religionspædagogik", jf. 2.1.1.

Den kristne skole aktiverer - såvel i praksis som i teori - en række væsentlige problemstillinger vedr. "opdragelse og undervisning på kristen grund", "mødet mellem kristendom og pædagogik" og "religionspædagogik".

Jeg finder det frugtbart, at ikke blot teologer med deres faglige baggrund beskæftiger sig med dette tema, men at også pædagoger gør det - med deres faglige baggrund. Derved bliver belysningen af denne vigtige sag grundigere.

Kristne skoler er endvidere af relativ høj eksemplarisk værdi for det generelle spørgsmål om opdragelse og undervisning på kristen grund. Den kristne skoles intention er netop at gøre alvor af såvel en opdragelse som en undervisning, der er i pagt med kristendommens grundlæggende udsagn. Man kunne også sige, at den kristne skole har til intention at lade såvel kristendommen som pædagogikken få fuld ret.

Men netop derved skulle et arbejde med den kristne skole også kunne give et vist afkast til fx det kristne hjem og den kristne kirkes arbejde med tilsvarende spørgsmål - omend der naturligvis er afgørende forskelle. Det er ligeledes mit håb, at lærere i skoleformer, som ikke uden videre kan kaldes eller forstås sig selv som "kristne skoler", men som selv vedkender sig den kristne tro, vil kunne overføre visse dele af opgavens drøftelser og konklusioner til egen praksis.

Det er derfor mit håb, at et arbejde med det praktiske forhold som målsætningen på en kristen skole er, kan give et afkast til det principielle spørgsmål om opdragelse og undervisning på kristen grund i andre sammenhænge.

1.3.2 Behovet på kristne skoler i Danmark

Der er efter min vurdering et stort behov for at arbejde på en teoridannelse omkring kristen skoledrift i Danmark. Situationen har langt på vej været, at man er gået igang med det store arbejde at rejse og drive kristne skoler, men at man ikke har haft overskud til at skabe en grundlæggende pædagogisk teori herom. Desuden er skolerne ikke rejst på en decideret pædagogisk ide, men på et ønske om at skabe overensstemmelse mellem hjemmets og skolens opdragelse og undervisning, hvorfor den pædagogiske teoridannelse ligesom kommer i anden række.

Denne hovedfagsopgave er naturligvis ikke i stand til at skabe den efterlyste teori-bygning, men den er et forsøg på at imødekomme en del af dette behov i den aktuelle situation.

På den gruppe af kristne fri- og efterskoler i Danmark, som der primært refereres til, har man lagt overordentlig stor vægt på at ansætte kristne lærere, dvs. lærere, som er i personlig overensstemmelse med skolens åndelige grundlag. Dette er et væsentligt minimumskrav for at kunne drive en skole på det grundlag og med det mål, som skolens stiftere fastlagde. Hertil kommer naturligvis et selvfølgelig minimumskrav om almen-faglig og almen-pædagogisk indsigt og tæft. Men spørgsmålet er, om der ikke bør sættes yderligere et krav til lærere ved sådanne skoler, nemlig om en faglig og pædagogisk indsigt og tæft, *som er integreret med lærerens egen og skolens åndelige basis*. Kristne lærere, som har en almenfaglig og almenpædagogisk baggrund, gør nemlig ikke pr. intuition det rette. Hævder man det, ender man let i en form for pædagogisk herlighedsteologi, som er farlig - og lidet udviklende.

Lærerne på kristne skoler har brug for *hjælp* til at foretage denne refleksion og sammentænkning af det fagligt-pædagogiske og det åndelige for at kunne virke optimalt. Samtidig er det uhyre vigtigt, at denne sammentænkning ikke "skamrides". Der findes en form for overeksponeret kristeliggørelse af både dette og hint, som det er vigtigt at undgå. Læreren skal altså have *nogen* hjælp til sammentænkningen, men han må ikke bastes og bindes i et fasttømret, smalt system - det forbyder netop det åndelige grundlag. Målgruppen for dette arbejde må for øvrigt være både nuværende og kommende lærere.

Af disse grunde er der brug for at arbejde med mødet mellem kristendom og pædagogik anvendt på målsætningen i en kristen skole - både for at skabe forbindelse, hvor den er adækvat og for at undgå den, hvor den ikke er det. Tilbage står blot at ønske, at overvejelserne vedr. målsætningen senere kan udvides til at omfatte fx indhold og metoder.

1.3.3 I forhold til andre kristne skoler

Et arbejde med kristne skoler, som har et klart forkyndende element, vil udgøre et memento til andre skoler, som har nogle træk fælles med fx kristne skoler i Danmark, men som på andre felter er bredere. Jeg tænker i denne forbindelse fx på den offentlige norske skole, som har en kristen-humanistisk formålsparagraf, men som ikke har samme intention om / mulighed for at sætte det kristne grundlag igennem i hele skolens virke, se 8.2. Jeg tænker også på visse (private) skoler, som nok har en form for kristelig formålsparagraf, men ikke tydeligt omsætter den.

Men et arbejde med kristne skoler på luthersk grund vil også udgøre et memento til diverse forsøg på at etablere en teokratisk² skole. Visse af de canadiske og australske kristne skoler er eksempler herpå, ligesom danske ACE-skoler er det, se 8.1 og 8.3.

At opgaven således distancerer sig både "til højre og venstre" forhindrer naturligvis ikke, at både "højre og venstre" side kan give væsentlige bidrag til en tænkning og praksis, der søger at gøre alvor af både kultur- og missionsopgaven. -Ligesom både "højre og venstre" fløj forhåbentlig kan drage nytte af de følgende overvejelser og konklusioner.

1.3.4 Personlig begrundelse

Fra 1983 til 1995 har jeg arbejdet i det nævnte funktionsområde; først 6 år som lærer på en kristen friskole, siden 6 år som pædagogisk sekretær i Foreningen af Kristne Friskoler. Jeg har således dels en personlig interesse i at arbejde med en opgave om kristne skoler, dels en baggrund for at gøre det.

1.4 Anvendelse af forskning og litteratur samt kilder

Ovenfor har jeg nævnt nogle begrundelser for at arbejde med det nævnte tema og den nævnte problemstilling. Endnu en begrundelse kan tilføjes, nemlig at der - så langt mit kendskab rækker - er en begrænset mængde litteratur og forskning af nyere dato direkte på dette felt. Jeg gør derfor her rede for den anvendte litteraturs muligheder og mangler.

I en opgave som denne er det naturligvis af betydning at undersøge, hvad reformatoren Martin Luther har skrevet om skoledrift, opdragelse og undervisning. Derfor rummer litteraturlisten nogle af de centrale reformatoriske skrifter om disse spørgsmål. Men både i tid og omstændigheder ligger dette så fjernt fra nærværende emne og vor tid, at mange andre kilder må inddrages.

Der findes store mængder af teologisk litteratur, som er relevant i denne forbindelse. Her er især Regin Prenters "Skabelse og genløsning", Flemming Kofod-Svendsens "Den politiske udfordring" samt Erik Ladegaards "Luthers lære om de to regimenter" valgt; den første fordi den arbejder med det grundlæggende forhold mellem skabelse og genløsning, som står centralt her, de to sidste fordi

² Udtrykket defineres og uddybes i 4.1.1.

de arbejder med en væsentlig følge heraf: Forholdet mellem det verdslige og det åndelige regimente. Disse distinktioner udgør nemlig det væsentligste teologiske grundlag for opgaven. Men denne teologiske litteratur går ikke mere præcist ind i det religionspædagogiske område og endnu mindre i spørgsmålet om kristen skoledrift.

Der findes ligeledes en række arbejder med religionspædagogik på en teologisk basis, der svarer til denne opgaves, men kun i meget begrænset omfang arbejdes der her med kristen skoledrift og så at sige slet ikke ud fra en *dansk* synsvinkel. Inden for denne gruppe af litteratur har jeg især valgt arbejder af Iver Asheim, idet hans kapacitet og forankring i luthersk teologi er ubestridt. I samme gruppe befinder litteratur af Bjarne Hareide og Ole Øystese sig. Her nævner jeg også K.E. Bugges "Theologi og pædagogik", som giver en værdifuld historisk indsigt.

På dansk mark er Søren Lodberg Hvas' arbejde med kristendomsundervisningen væsentligt. Men dels er hans afhandling skrevet ind i en folkeskolesammenhæng, dels er det ikke denne opgaves intention blot at arbejde med kristendomsundervisning, men bredere med opdragelse og undervisning på kristen grund.

Litteraturlisten rummer en del litteratur af udenlandsk oprindelse, som mere præcist arbejder med kristen skoledrift. Denne litteratur, som fortrinsvis er af engelsk, nordamerikansk og australsk oprindelse, er kendetegnet af et reformert teologisk ståsted. Denne litteratur udgør en væsentlig inspirationskilde, men er trods alt begrænset i brugbarhed i forhold til denne opgaves lutherske orienteringspunkt. Som eksempler på denne type litteratur nævnes: Harro Van Brummelen og Noel Weeks. Skønt det både er dansk og relevant for denne opgave er også litteratur om de nyere danske ACE-skoler (Ib Mogens Johansen) baseret på et andet teologisk udgangspunkt.

Den grundtvigske tænkning om frie skoler er ikke til at komme uden om i denne sammenhæng. Men da der vitterligt er væsentlige forskelle mellem en klassisk grundtvigsk skoletænkning ("troen er ingen skolesag...") og nyere kristne friskoler i Danmark, så har det været af størst værdi at læse arbejder af repræsentanter for den del af de grundtvigske skolefolk, som aktivt tænker troen med ind i skolens sammenhæng. Her anføres særligt Holger Kjær samt Knud Riis, som skønt 42 års tidsforskul grundlæggende slår de samme inspirerende strenge an.

Christen Kold er væsentlig i denne sammenhæng, fordi han netop *ikke* valgte Grundtvigs linie, men både ville "Danmarks lykke og Guds kærlighed" i sin skole. Der henvises til Christen Kolds "Om børneskolen" og "Vennemødetalen".

Den litteratur (egentlig forskning kan man vist ikke tale om), som kommer tættest på opgavens emne, er af mindre omfang. Det drejer sig om litteratur, som omhandler kristen skoledrift på luthersk mark i Tyskland (fx Arbeitsgemeinschaft... og Dieter Velten). Desuden et par mindre bøger/artikler: Ole Øysteses "Hva er en kristen skole?", Leif B. Kofoeds "Under autoritet til frihed" og Njål Skrunes' "Det kristne menneskesynets dets betydning for kristen skolevirksomhed".

Som alment pædagogisk grundlag henholder opgaven sig især til Reidar Myhre og Thyge Winther-Jensen, særligt mhp. målsætningen, som står centralt i opgaven. Men denne forskning kan ikke siges at rette sig specielt imod kristen skoledrift, hvorfor en transformering må søges foretaget.

Som det fremgår af ovenstående, foreligger der altså en righoldig litteratur og forskning til spørgsmål, som *grænser op* til opgavens emne, og som er relevante herfor, men ikke meget, der direkte rammer ind i spørgsmålet om målsætning på kristne skoler i luthersk sammenhæng. Heri ligger derfor en stor del af opgavens udfordring: At sammenstykke, sammentænke og transformere den foreliggende litteratur mhp. netop dette.

Ud over den principielle litteratur består mine kilder i de arbejder, som kristne skoler har gjort med at udforme målsætninger for deres virke, dvs. dokumenter (fx vedtægter, skoleplaner og læseplaner) fra et antal skoler - særligt danske og norske.

Kapitel 2

Opgavens karakter og metode

2.1 I skæringsfeltet mellem pædagogik og teologi

Til opgavens karakteristika hører, at den befinder sig i skæringsfeltet mellem pædagogik og teologi. Dette springer naturligt ud af opgavens tema og problemstilling. Forhold vedr. kristen skoledrift griber tilbage til fundamentale teologiske overvejelser, som det er nødvendigt at gå ind i for at give en dækkende behandling af emnet. Men sagen har *udspring* i et pædagogisk forhold (skoledrift), ikke i et teologisk. Når teologiske forhold inddrages, er det altså for at få hjælp i det pædagogiske arbejde.

Man kan også sige, at væsentlige dele af opgaven kan rubriceres under pædagogisk filosofi eller pædagogisk grundlagstænkning - her med teologien som filosofien/grundlaget.

Myers & Jeeves hævder, at teologien har en mere integrativ karakter end fx psykologi og biologi; de illustrerer det på denne måde:¹

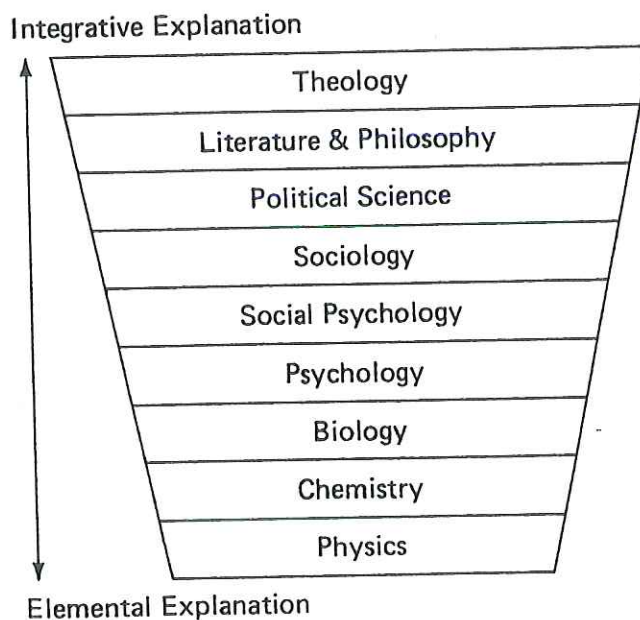


Figure 2: Partial hierarchy of disciplines. The disciplines range from basic sciences that study nature's building blocks up to more integrative disciplines that study whole complex systems. Successful explanation of human functioning at one level need not invalidate explanation at other levels.

¹ Myers & Jeeves 1987, s. 8.

Betraktet ud fra denne model bliver det både naturligt og nødvendigt at inddrage teologisk stof i pædagogisk arbejde - særligt når det drejer sig om kristen skoledrift.

Endvidere optræder teologien med normerende status i denne forbindelse. Dette skyldes især det bagvedliggende bibelsyn, der fastholder, at Bibelen er Guds inspirerede og fuldt troværdige ord. Teologien er derfor også kun normerende, for så vidt som den er i overensstemmelse med Bibelen, Guds ord.

Nu udtaler Bibelen sig imidlertid langt fra om alle forhold fra det pædagogiske felt. Det er derfor kun på de felter, hvor det er relevant og sagssvarende at inddrage teologien, at denne får en normerende status. Psykologi, pædagogik og de enkelte skolefag m.m. stiller også med normer, når det drejer sig om kristen skoledrift, og disse normer er legitime, for så vidt som de ikke er i modstrid med de teologiske (= bibelske). Denne legitimitet springer ikke mindst ud af de mange afgørelser og forholdsregler, der må træffes på bestemt tid og sted og i bestemte situationer for at varetage *barnets tarv*.

Når det er rimeligt i et vist omfang at tildele teologien normerende status, skyldes det, at den fastlægger forhold vedr. livs- og menneskesynet, som er grundlæggende for pædagogikken. "Eit menneskesyn er ei faktisk heilskapsoppfatning av kven og kva mennesket er som slik vil vera ei forståing av mennesket sitt opphav, oppdrag, mening og mål."² Det er ofte blevet påvist, at der er nær sammenhæng mellem menneskesynet og pædagogikken.³ Det er tillige påvist, at luthersk teologi har noget fundamentalt at sige om menneskesynet.⁴ Det er derfor muligt og forsvarligt for pædagogikken at inddrage det kristne menneskesyn - og dermed teologien - i sin tænkning og praksis.

Prenter understreger, at netop i målsætningen har teologien stærk relevans for pædagogikken: "Al pædagogik bør nemlig hente det *afgørende* syn på menneskets muligheder og mål andetsteds fra end fra sig selv."⁵ -Hvorefter Prenter fremdrager en række punkter, hvor teologien kan have betydning for pædagogikkens målsætning.

Hareide fastslår, at (sammen med menneskesynet) udgør målsætningen et af de vigtigste fælles interessefelter for teologi og pædagogik.⁶

Bugge skriver, at "det plan, hvorpå samtalen mellem teologi og pædagogik føres, er først og fremmest det principielle" og "Brændpunkterne i diskussionen må da blive spørgsmålene om, hvad mennesket er, og hvad det skal være."⁷ -Derefter behandler Bugge nogle af de mange historiske eksempler på, at teologien og pædagogikken - på godt og ondt - har haft med hinanden at gøre.

² Sigurd Vengen, citeret af Kvam 1987, s.26.

³ Fx Kjær 1951 og Winther-Jensen 1989.

⁴ Fx Nordlander 1994.

⁵ Prenter 1951, s.144.

⁶ Hareide 1955, s.173.

⁷ Bugge 1961, s. 10 og 11.

Disse korte udsagn fra tre teologer understreger altså, at netop målsætning og teologi har meget med hinanden at gøre. Derfor er det også relevant og nødvendigt i en opgave om målsætning på kristne skoler at inddrage væsentlige teologiske overvejelser, som det vil ske i det følgende.⁸

Det er dog ikke problemfrit at forsøge at etablere dette møde mellem kristendom og pædagogik, dvs. inddrage teologien i pædagogiske overvejelser. Faren består i, at både teologien og pædagogikken bliver spoleret. De to er nemlig ikke uden videre anlagt for hinanden. Teologiens focus er ikke menneskets opdragelse, men derimod menneskets forløsning. Pædagogikkens focus er omtrent det modsatte: "Im Evangelium geht es zunächst nicht um die Erziehung des Menschen, sondern um seine *Erlösung*. Die Bibel hat nicht den unfertigen, unreifen Menschen im Auge, sondern den gottfernen, in Schuld verstickten Menschen. Gottesferne und Schuldverfallenheit werden aber nicht durch Erziehung und Bildung überwunden, sondern durch Befreiung aus der Knechtschaft der Schuld, der Sünde und des Todes. (...) Doch hebt die Gnade die Erziehung des Menschen nicht auf, die als Hilfe zum Wachsen, Reifen und zur Entfaltung seiner Begabungen und Fähigkeiten gegeben ist. Auch der durch Gottes Geist Wiedergeborene bedarf der erzieherischen Hilfe, um seine Gaben recht zu entfalten und diese im Glauben und in der Liebe zur Ehre Gottes und im Dienst für Mitmenschen einsetzen zu können."⁹

For at nå frem til brugbare resultater er vi altså nødt til at inddrage teologien, men vi må gøre det varsomt, så teologiens primære karakter af åbenbaring og frelsesformidling ved Helligåndens indgreb bevares, samtidig med at pædagogikkens primære karakter af fornuft og livshjælp ikke bliver sat i teologisk spændetrøje.

2.1.1 En religionspædagogisk opgave?

En opgave, som befinder sig i skæringsfeltet mellem teologi og pædagogik, må vel være religionspædagogisk? Ja, men kun hvis man forstår dette ord på en bestemt måde. En nærmere definition er derfor påkrævet for at undgå misforståelser.

Asheim vælger at bruge begrebet "religionspædagogik" med tre præciseringer:

For det første siger han: "Slik vi her oppfatter religionspedagogikken, er den *et stykke teologi*, et utsnitt av teologien."¹⁰ Asheim nævner, at man godt kan tænke sig religionspædagogikken med et andet udgangspunkt, fx et sociologisk eller et filosofisk. I delvis modsætning hertil siger Winsness: "Mitt ståsted er at religionspedagogikken også bør være en disiplin innenfor faget *pedagogikk*. Dette betyr *ikke* at jeg vil markere en motsetning til den teologiske religionspedagogikk. Men likevel vil en pedagogisk religionspedagogikk nødvendigvis måtte få en annen faglig forankring, og delvis en

⁸ For øvrigt udviser både Hareide, Prenter og Bugge tilbageholdenhed med at lade teologien få lige så stærkt et indspil vedr. *midlerne* i de pædagogiske overvejelser.

⁹ AEBS 1985, s. 74.

¹⁰ Asheim 1970, s. 9.

annen faglig orientering. Men forskjellene må ikke overdrives. Både en pedagogisk og en teologisk religionspedagogikk vil i prinsippet være et *interdisiplinært anliggende*.¹¹

For det andet siger Asheim: "Religionspedagogikken tar opp både undervisnings- og oppdragelsessspørsmål, dens objekt er de pedagogiske problemer rett og slett, den tar for seg hele den pedagogiske sektor - slik denne kommer innenfor og slik den kan komme innenfor den kristne trossynsvinkel. Betegnelsen "religionspedagogikk" skal altså ikke assosieres ensidigt med kristendomsfaget enn si med kristendomsfagets metodikk."¹² Winsness (1984) foretager ikke eksplicit præciseringer vedr. dette forhold, men anvender ordet om kristendomsundervisningen.

For det tredje anfører Asheim nogle overvejelser over, *hvori* teologiens særlige bidrag til pædagogikken består. Han drøfter desuden brugen af ordet *religionspædagogik*. Han fastholder termen og konkluderer, at "faget bør - med tanke på dets rækkevide og på problemernes sammensatte karakter - kunne ha et såpass vidt opplegg at det ikke isoleres i det eksklusivt teologiske rum."¹³

I denne (pædagogik)opgave fastholder jeg med Asheim termen "religionspædagogik". Om religionspædagogikken i denne sammenhæng er et stykke teologi eller et stykke pædagogik, kan være vanskeligt at afgøre. Jeg kommer vist sagen nærmest således: Religionspædagogikken betragtes her som et stykke pædagogik, men med den væsentlige tilføjelse i forhold til Winsness, at teologien har normativ karakter i forhold til pædagogikken på alle felter, hvor det er adækvat at sammenholde de to. Dermed er jeg også tæt på Asheims forståelse af religionspædagogikken, når han konkluderer, at denne ikke må isoleres til det eksklusivt teologiske rum. Winsness' (og Asheims) opfattelse af religionspædagogikken som et "interdisiplinært anliggende" finder jeg frugtbar.

Jeg tilslutter mig uden videre Asheims brede forståelse af ordet i hans anden præcisering, da den er særdeles anvendelig i denne opgave, som ikke snævert behandler kristendomsundervisning, men bredt set opdragelse og undervisning på kristen grund.

2.2 Metode

Det er opgavens intention at afklare nogle principielle forhold, som har med kristen skoledrift at gøre - og dermed nogle dimensioner i det bagvedliggende tema om opdragelse og undervisning på kristen grund. Jeg søger derfor litteratur og forskning, som kan hjælpe på vej i dette afklaringsarbejde. Set ud fra denne synsvinkel er opgaven altså principiel og teoretisk.

¹¹ Winsness 1984, s. 6.

¹² Asheim 1970, s. 10

¹³ Ibid, s. 16.

Dette er imidlertid kun en halv sandhed, fordi opgaven tillige tager udgangspunkt i og i afklaringsarbejdet aktivt inddrager en foreliggende praksis. Der foreligger således en praksis (kristen skolevirksomhed), som ikke blot er et intetsigende tumlested for teoriernes praktiske udforming, men som udfordrer og påvirker det principielle og teoretiske.

Man kan sige, at opgaven forsøger at nærme sig tema og problemstilling fra *to* sider, såvel en teoretisk som en praktisk. I opgaven viser dette sig ved, at 2. del (hoveddelen) er inddelt således, at der i kapitel 4-7 arbejdes med *teoretisk* udgangspunkt, mens der i kapitel 8-9 arbejdes med *praktisk* udgangspunkt (hvorefter der konkluderes i kapitel 10).

2.2.1 Deduktionistisk metode?

Et særligt forhold vedr. opgavens metode må vies nogen opmærksomhed. Det drejer sig om brug eller ikke-brug af deduktionistisk metode.

En kort skitse af arbejdsprocessen kan måske forklare nogle valg i denne forbindelse: Udgangspunktet for opgaven var oprindeligt et ønske om at benytte en deduktionistisk metode. Det var intentionen at tage udgangspunkt i en grundlæggende teologisk position for derudfra at deducere først en pædagogisk filosofi, dernæst en pædagogisk praksis vedr. primært målfastsættelse på kristne skoler.

Denne metode er ikke totalt kasseret til fordel for den modsatte: Et deskriptivt praksisstudie af kristne skolars målsætninger. Men den deduktionistiske metode er blevet grundigt ændret ved at blive tilført en modpol, derved at foreliggende praksis inddrages tydeligere end først tænkt.

Når den deduktionistiske metode ikke uden videre kan anvendes, hænger det først og fremmest sammen med nogle principielle forhold: Den deduktionistiske metode forudsætter en form for harmonisk pædagogisk ideal - man må for sig have billedet af "det ideelle kristne menneske", som det er pædagogens/pædagogikkens intention at skabe. Men et sådant idealistisk, kristeligt dannelsesideal blokerer netop den teologiske basis for, da et af de specifikke lutherske bidrag til menneskesynet er, at der *ikke* gives et harmonisk kristeligt ideal-menneske, idet mennesket altid er det *kæmpende* menneske, mennesket mellem magterne. Herom nærmere i kapitel 5.

Hertil kommer, at det er en uoverkommelig opgave at fremdrage alt det teologiske stof fra såvel Bibelen som Guds åbenbaring i naturen og historien, som skulle danne basis for en hæderlig deduktion. Desuden siger Bibelen heller ikke alt, hvad der er værd at sige om pædagogik. Et forsøg på en kristelig deduktionisme på det pædagogiske felt ville derfor uvægerligt blive til *reduktionisme*.

Smith udtrykker sig således: "One reason why the results are not uniform is human sin; there is no safe process of education by which we can transfer infallibility from the Scriptures to our attempts in an educational sphere to live in the light of their authority."¹⁴

¹⁴ Smith 1995, s. 23.

Afgørende momenter i det menneskesyn, som ligger bag opgaven, såvel som det umulige i opgaven, afviser altså en stærk kristelig deduktionisme. Der tages altså ikke udgangspunkt i en principiel (og tænkt) virkelighed, men i den foreliggende, praktiske, at der forefindes en række kristne skoler, som har og *bør* have målsætninger, som svarer til skolernes grundlag. Det viser sig således at være en stor hjælp for arbejdet med de prinipielle spørgsmål, at de retter sig mod en konkret hverdag.

Afvisningen af den deduktive metode fører imidlertid ikke til at valg af en rent deskriptiv. Ved anvendelse af en sådan metode ville opgaven nemlig miste sit normative præg. Jeg finder, at det er en stor svaghed, dersom "en pædagogik" ikke er sig bevidst, hvilket metaplan den er udsprunget af, og ej heller er villig til at lade sig korrigere af dette metaplan. Denne svaghed er kristne skoler ikke sikret imod, snarere tværtimod, fordi teoridannelsen omkring virksomheden er relativt ringe. En rent deskriptiv metode vil derfor ikke føre frem til det ønskede mål, nemlig at de fundamentale teologiske præmisser i et vist omfang skal have normativ karakter også for målsætningerne på kristne skoler.

Der arbejdes derfor ud fra konceptet om, at pædagogik er en praksis-relateret videnskab.¹⁵ Myhre udtrykker det således: "Ut fra disse betragtninger vil vi derfor hevde at det i pedagogisk filosofi er *mest fruktbart å ta sitt utgangspunkt i den pedagogiske virkelighet*, i de oppgaver og problemer som gir seg av denne - og så undersøke hvor langt den pedagogiske filosofi kan hjelpe oss i denne sammenheng."¹⁶ Og han skriver, at undervisningsteoriens funktion er at klargøre praksis.¹⁷

Der tages således afsæt i den praktiske hverdag og udfordring, som en række eksisterende kristne skoler udgør. Men som Myhre anfører - som en nødvendighed - så lader jeg *også* det teologiske indspil have normativ og styrende funktion for den praksis, der arbejdes med. Det betyder, at jeg *både* vil lade praksis udfordre principperne ved at spørge, om disse er brugbare og relevante i forhold til det konkrete arbejde med målsætning i kristne skoler, *og* at jeg vil lade principperne udfordre praksis ved at spørge, om denne faktisk er i overensstemmelse med det, som er grundlaget for skolen.

I stedet for, at deduktionen bliver det ledende princip i opgaven, bliver *dialogen* det - dialogen mellem det praktiske og det principielle. Herved taber opgaven muligvis i stringens, men vinder forhåbentlig i saglighed. -Og der *kan* blive tale om en reel dialog, fordi hverken teologien eller pædagogikken giver *alle* præmisserne.

2.2.2 Udfordringen fra den asheimske tradition

Iver Asheim er eksponent for en religionspædagogisk tradition, som har stået stærkt i Norden i flere årtier - med god grund. Alligevel er denne opgaves metode og intention et (lille) opgør med denne tradition.

¹⁵ Myhre 1994, s.33-36.

¹⁶ Myhre1980, s.15.

¹⁷ Myhre 1978, s. 18.

Pladsen her tillader ikke en grundig gengivelse af Asheims arbejder. Men i korte træk drister jeg mig til at give følgende karakteristik: Asheim har bl.a. arbejdet med det grundlæggende spørgsmål om lutherske, teologiske implikationer (/mangel på samme) for pædagogikken. Dette har både drejet sig om kristendomsundervisning/dåbsoplæring og bredere om opdragelse og undervisning på kristen grund i hjem, samfund og skole. Man kan sige, at Asheim m.fl. har gjort et grundlæggende arbejde med at støbe et solidt fundament, men til gengæld ikke i nævneværdig grad kunnet eller villet bygge et synligt pædagogisk hus på fundamentet, hvilket vel bl.a. kan forklares ud fra deres overvejende teologiske udgangspunkt. Det er blevet slået fast, at den kristne pædagogik ikke kan etableres - i hvert fald ikke på luthersk grund.

Asheim giver imidlertid selv udtryk for en vis frustration over dette forhold.¹⁸ I konklusionen i den anførte artikel fastslår han først: "Enkelt og naivt uttrykt kan "kristen opdragelse" ikke bli noe annet enn det å holde barnet til Guds ord og sakramenterne og hjelpe det til å leve det liv Gud legger foran det."¹⁹ Han skriver videre, at en sådan "formel" giver et godt udgangspunkt for at komme frem til en indholdsbestemt pædagogik og spørger: "Hva er så dette for et saksindhold?" og svarer selv: "Det kan vi bare komme frem til ved en analyse av den bestemte historiske engangssituasjon som vi står i, slik den er innflettet i historiens mangfoldige sammenhenger. Først på den måten kan vi nå videre fra generaliseringer til virkelig konkret-praktisk svar på spørsmålet etter hva kristen opdragelse er. *Og her ender min artikel. Muligens var det her den skulle ha begyndt. Muligens var det første spørsmål vi skulle ha stilt, hvad det vil si å leve i kirken og verden (min fremhævelse) i dag.*"²⁰ Asheim er sig altså bevidst, at hans udredning mangler den konkret-praktiske dimension. Jeg er tilbøjelig til at give ham ret på dette punkt: Der foreligger - i hvert fald i 90'erne - et behov for konkretisering. Asheim slutter dog artiklen af med at forsvare sit valg, idet han i umiddelbar forlængelse af ovenstående skriver: "Så ville de pædagogiske oppgaver i viss forstand ha gitt seg av seg selv. Men dette spørsmål må vel til syvende og sist hver oppdrager arbeide med selv. Ingen pedagogikk kan her gi mer enn ansatspunkter."²¹

Kan hænde, at det ikke bliver mere end ansatspunkter, men min vurdering er, at der i vor tid og vor situation er behov for nogle *tydeligere* ansatspunkter. Den aktuelle situation for kristne friskoler i Danmark og andre lande viser i hvert fald, at *de* har et behov for en tydeligere konkretisering, end den asheimske tradition byder på.

Netop fordi der er tale om en dialektik mellem teori og praksis, vil den pædagogiske teori blive farvet af den praksis, som den rettes imod. Af samme grund vil der også blive forskel på pædagogisk teori, som er tænkt til en offentlig skole med en kristelig formålparagraf (som Asheims langt på vej

¹⁸ Se Asheim 1967.

¹⁹ Ibid., s. 141.

²⁰ Ibid., s. 141.

²¹ Ibid., s. 141.

er) og én, som er rettet imod kristne friskoler, der er omgivet af en stærkt verdsliggjort skole; men som skal finde sine egne pædagogiske ben at stå på.²²

Måske kan de kristne skolars foreliggende behov således være med til at føre udviklingen af den asheimske tradition nogle skridt videre, ikke til en tilbagevenden til den kulturprotestantiske tradition, som den asheimske var et nødvendigt opgør med, men til en større grad af frimodighed til pædagogisk konkretisering af det solide teologiske grundlag.

Denne antydningssvis distancering til den asheimske tradition hænger sammen med et andet principielt spørgsmål, som har relevans for denne opgaves problemstilling og metode:

2.2.3 Pumpe eller filter

Der refereres her til en debat, som har fundet sted i tidsskriftet "Spectrum" mellem Allen (1993), Velten (1994) og Smith (1995). Hovedsynspunkterne gengives her:

Allen indleder med at slå fast, at "There is not, nor ever has been, any identifiable practice of Christian education. In contrast, there has been an identifiable practice of Islamic education."²³ Han distancerer sig dog fra Hirst, som benægter, at kristen tro bør afføde specielle former for undervisning, men altså også fra visse kristne, som mener, at dén kristne form for undervisning findes. Allen siger, at kristendommen i forhold til pædagogikken både kan fungere som forbud, tilladelse og anbefaling, "but Christianity, not being a Code, has few requirements and prohibitions and many permissions."²⁴ Han mener, at den kristne tro ikke skal optræde som pumpe, men mere som "a filter, letting through what is clean and keeping out what is impure."²⁵ Dette fører til, at Allen har større tiltro til informel end til formel undervisning, hvad angår at "indlære kristendom". Han lægger større vægt på det, han kalder skolens "ethos" end på detaljerede kristelige undervisningsplaner. Han understreger også, at livsvirkeligheden er for stor til at kunne sættes på formel.

Velten indleder med at slå fast, at der er en afgørende forskel mellem den kristne tro på en selv-åbenbarende Gud, som er bevidnet i Bibelen og så humanisme, som springer ud af græsk filosofi og romersk lov. Disse to åndsstrømninger får også indflydelse på pædagogikken. Han slår fast, at "faith and education aim at different aspects of a person's existence. By faith we mean our relationship to God, our salvation. This goal cannot be reached through education. By education we mean the unfolding of human personhood and our relationship to other people, our responsible living in our society. Here lie great educational challenges and possibilities."²⁶ Han kalder det misbrug af Skriften og from rationalisme, hvis man vil etablere en kristen matematik- eller kemiundervisning. Velten

²² Se i øvrigt Asheim 1970, s. 145: "Spørgsmål av denne art (vedr. den kristne skole som religionspedagogisk problem, m.a.) må naturligvis besvares ut fra den foreliggende situasjon. Det er klart at svaret vil måtte variere med kristendommens stilling i folket, kirkens stilling i samfunnet osv."

²³ Allen 1993, s. 17.

²⁴ Ibid., s. 19.

²⁵ Ibid., s. 19.

²⁶ Velten 1994, s. 62.

mener ud fra 1. Tess 5,21, at den kristne tro må være et filter, som sorterer i undervisningen, så børnene kun får "det gode." Men han understreger også, at "The 'filter' of Christian thinking is important for education but does not suffice. Education from this standpoint remains reactionary and defensive. This is, however, too little for a Christian-oriented education that carries great possibilities in itself for offensive power."²⁷ Han mener derfor, at bibelsk tankegods aktivt skal transformeres ind i en pædagogisk sammenhæng. Den bibelske begrundelse herfor finder han i Jesu inkarnation. Han giver dernæst en række eksempler på, hvor det kristne grundlag bør - og ikke bør - slå igennem i skolens hverdag, ikke blot som filter, men også som pumpe.

Smith forholder sig til såvel Allens som Veltens synspunkter. Han tager sig særligt for at undersøge om de to foregående indlæg er holdbare i deres afvisning af en stærkt kristeliggjort undervisning. Han slår fast, at "The Bible contains the answer which I need to be saved, but also a great deal of information about how I am to view and interact with the world once I am saved (...) to point out the redemptive focus of Scripture does not of itself exclude Scripture having implications for other aspects of life".²⁸ Smith anfægter Allens hovedsynspunkt (kristen tro som filter, men ikke som pumpe i forhold til pædagogik) og spørger, om ikke selve etableringen af et filter kræver en deduktion fra højere niveau til et lavere, hvilket Allen ellers afskriver. Smith indrømmer, at "Allen is quite correct to point out that general educational principles (Christian or not) do not lead by a single chain of linear deduction to an invariant set of educational contents or practices,"²⁹ men han hævder, at Allens syn vil føre til, at en kristen virkelighedsforståelse kun vil slå svagt igennem i den praktiske undervisning. Smith mener, at Velten både forsøger at undgå en ren deduktionsmodel og en ren filtermodel, hvorfor Velten i højere grad forsøger at fylde nyt indhold på eksisterende strukturer end at bygge helt nye. Smith tilslutter sig Velten idet han siger, at "biblical concepts are as much to be worked *with* and looked *through* as to be deduced *from*."³⁰ Alligevel ønsker han at gå videre. Han mener, at det må kunne lade sig gøre at bygge *nogle* sten på et kristent verdenssyn i undervisningen, dersom dette syn mere fungerer som en linse, det hele ses igennem, end som præmisser for et deduktivt system - en slags kristent netværk, som binder verden sammen for eleverne. "Our role as Christians in education is surely not to unthinkingly implement a blueprint, but to seek creatively and responsibly to create something which honours God and reflects something of God."³¹ Smith ønsker, at den kristne tro får en positiv, generativ rolle uden at blive lineær deduktion i forhold til pædagogikken. Han foreslår en udvidelse af Allens og Veltens modeller, således at den kristne tro kan danne grundlag for "pædagogisk involvering" på fem niveauer, i form af: 1) udelukkelse, 2) tilladelse, 3) anbefaling, 4) transformation og 5) påbud. "A model which would liberate us to set

²⁷ Ibid., s. 66.

²⁸ Smith 1995, s. 11.

²⁹ Ibid., s. 16.

³⁰ Ibid., s. 19.

³¹ Ibid., s. 23.

about the ongoing task of developing Christian contributions to education without being inhibited by the inadequacy of purely deductive models has much to be said for it."³²

Vi iagttager et interessant fællestræk mellem disse tre forskellige synspunkter, nemlig at alle tre distancerer sig fra såvel en total sekularisering af pædagogikken som en overeksponeret kristeliggjort pædagogik. (Begge disse "grøfter" vil blive behandlet i det følgende; den første i 6.2.1, den anden i 4.1.1.) De tre er altså enige om, at der er nogle grænser både "til højre og til venstre", de er bare ikke enige om, *hvor* grænserne går. Dette fortæller endvidere, at det egentlige skel i debatten mellem disse tre pædagoger (og mange med dem) viser sig i den *grad* af integration mellem kristendom og pædagogik, man foretager - man kunne også sige: I hvor høj eller lav grad man lader teologien normere pædagogikken.

Som det er fremgået af foranstående, ønsker jeg med denne opgave at etablere mere end et filter. Jeg medgiver Velten og Smith, at hvis vi som et minimum må etablere et kristent filter i forhold til pædagogikken, så kan vi lige så godt tage skridtet fuldt ud og bruge de samme principielle overvejelser, som etableringen af filteret kræver, til at etablere en form for generativ pumpe.

På den anden side må stærkest Allens, men også Veltens og Smiths bekymring for en lineær deduktionsmodel tages ad notam. Både pædagogikkens og kristendommens sande frihed står på spil. Ja, det er selve evangeliets altafgørende frihedsbudskab, der står på spil, hvis forholdet mellem kristendom og pædagogik håndteres galt.

Dilemmaet er derfor: Gud må ikke låses fast i menneskabte, principielle, pædagogiske fængsler og den pædagogiske verden må ikke fremstå som en autonom og absolut størrelse.

Når der således skal navigeres mellem Skylla og Karybdis, finder jeg det nødvendigt og rigtigt pt. at betjene mig af en metode med *tydelig filterfunktion samt en moderat pumpefunktion*. I denne proces forekommer det mig tjenligt at benytte Smiths fem niveauer: Udelukkelse, tilladelse, anbefaling, transformation og påbud.

Men hertil kommer - hvad vi ikke har været nævneværdig inde på endnu - at denne grad af sammentænkning af kristendom og pædagogik kun bør finde sted, såfremt der sideløbende hermed findes en dimension, som er radikalt anderledes end den pædagogiske. Det drejer sig om *forkyndelsen af Guds ord*. Herom mere i det følgende.

³² Ibid., s. 24.

2.3 Konklusion på kapitel 1-2

Intentionen med denne hovedfagsopgave kan samles op således:

Gennem teoretiske og praktiske undersøgelser i skæringsfeltet mellem pædagogik og teologi at arbejde med og give forslag til målsætninger på kristne skoler ud fra den hovedtese, at kristen skoledrift består af to grundlæggende dimensioner: Kulturopgaven og missionsopgaven. Herved søges tillige fremdraget noget generelt om det bagvedliggende tema vedr. opdragelse og undervisning på kristen grund samt kristen forkyndelse for børn og unge.

Kapitel 3

Opgavens begreber

I dette kapitel analyseres og fastlægges nogle centrale begreber i opgaven. Det drejer sig om begreberne "en kristen skole", "opdragelse og undervisning", "mål og målsætning" og "forkyndelse". Desuden drøftes brugen af teologisk terminologi.

3.1 En kristen skole

Det er ikke enkelt at svare tilbundsgående på, hvad en kristen skole er. Følgende er derfor kun tilnærmelsesvis en definition.

En definition på en kristen skole kan enten være deskriptiv (beskrivende hvilke kendetegn en række kristne skoler *har*) eller normativ (beskrivende hvilke kendetegn kristne skoler *bør* have).

Metodevalg (se kapitel 2) og definitionsform har i denne forbindelse adskilling med hinanden at gøre. En deskriptiv definition vil harmonere med en deskriptiv metoden, og en normativ definition vil harmonere med en deduktionistisk metode. Eftersom jeg hverken har valgt den ene eller den anden metode i ren form, kan jeg heller ikke ensidigt vælge den ene eller anden definitionsform.

Da opgaven imidlertid er tydeligt inddelt i en *teoretisk* behandling (kapitel 4-7) og en *praktisk* behandling (kapitel 8-9) finder jeg det muligt, ja hensigtsmæssigt, at bruge de to definitionsformer i hver sin sammenhæng. I kapitel 4-7 arbejdes der derfor med en overvejende normativ definition, som udvikles herefter, mens der i kapitel 8-9 arbejdes med en deskriptiv definition, der ganske enkelt fremgår af, hvad det er for nogle konkrete skoler, der arbejdes med i disse to kapitler. Når der tales en om *overvejende* normativ definition, er det i erkendelse af, at en normativ definition i denne sammenhæng ikke totalt kan udskilles fra en deskriptiv.

Den normative definition vil i øvrigt give enkelt-skoler anledning til at "teste" sig selv på en norm.

Herefter søges en overvejende normativ definition på en kristen skole udarbejdet:

Med "skole" forstås her en institution, hvor lærere mfl. underviser og opdrager børn ved formidling af almene færdigheder, kundskaber og holdninger, som sigter mod det almene menneskeliv i den aktuelle verden. Brugt med forsigtighed kan man kalde dette en almindelig skole, her brugt i modsætning til specifikt "yrkesuddannende skoler".¹

Historisk set er skoler ikke en speciel kristelig foreteelse. Der gik tværtimod adskillige år, inden den kristne kirke etablerede skoler.²

3.1.1 Tre syn på kristen skole

Asheim hævder, at man i den kristne skoletankes historie kan skelne mellem nogle få klassiske modeller. Han nævner selv tre:³

a. *Trinstigemodellen*, som især Augustin er ophav til. Denne er kendetegnet ved, at almenkulturelle og specifikt kristelige værdier integreres i en trinskala, som leder op til og forankres i Gud som det højeste gode.⁴ Almentdannende stof er legitimt i en kristen skole, men hovedsagen bliver, at stoffet skal bruges som middel til det egentlige mål: kristen forkyndelse.⁵ Derfor vil man også i denne forståelse tilstræbe en indordning af alt undervisningsstof i et kristent helhedssyn - en form for kristelig kultursyntese.⁶

b. *Den antropologiske model*, som bl.a. J.G.v. Herder er repræsentant for. I denne kristelige skoletænkning er det grundlæggende, at vi ikke fødes, men dannes til mennesker. I opdragelsen gælder det derfor om at vælge de midler, som er bedst egnede til at danne mennesket. Kristendommen betragtes da som et sådant ideelt dannelsesmiddel, og det kristne opdragelsesmål bliver derfor at danne en kristen personlighed eller en kristen karakter.⁷

c. *Den frie vekselvirknings model*, som bl.a. Martin Luther er repræsentant for. Her tænker man ikke i syntese mellem det almentdannende og det specifikt kristelige stof. Disse to står "i et frit vekselvirkningsforhold hvor hver enkelt part i forholdet får stå for det den i sig selv er." Og: "De to stofgrupper integreres ikke, men tillegges hver sin selvstændige funktion i skabelsens, respektive forløsnings sammenheng." Det samlende perspektiv er troen på Gud: "Alle linjer løber sammen og forankres i troen."⁸

Asheim giver udtryk for, at skønt alle tre modeller har noget for sig, så er det den frie vekselvirknings model, han prefererer. I denne sammenhæng finder også jeg den tredje model mest brugbar i forhold til begrebet "kristne skoler". Jeg finder det imidlertid nødvendigt at skabe en *tættere* kobling

¹ Jf. Myhre 1978, s. 94ff.

² Jf. Asheim 1970, s. 104-106

³ Asheim 1970, s. 104-176.

⁴ Jf. *ibid.*, s. 157.

⁵ Jf. *ibid.*, s. 158.

⁶ Jf. *ibid.*, s. 160.

⁷ Jf. *ibid.*, s. 134 og 160.

⁸ Alle tre citater: *ibid.*, s. 164 og 165.

mellem de to elementer i kristne skoler, end Asheim gør. Den øgede sekularisering nødvendiggør dette; for jo mere voksne og børn, fx via medierne, vænnes til ikke "at tænke Gud med", desto større bliver behovet for - i det kristne hjem og den kristne skole - at give konkret håndsækning til denne sammentækning. Dette ligger netop i tråd med, at gudstroen som samlende perspektiv er strengt nødvendig for at kunne benytte den frie vekselvirknings model. Ved en tættere og mere eksPLICIT kobling mellem det almentdannende og det specifikt kristelige i en kristen skole, er det imidlertid vigtigt at fastholde:

- at sammentækningen ikke må blive til harmonisering, men at den omtalte virkelighedsforståelse giver plads for de modsætninger og paradokser, som virkeligheden er fuld af,
- at almentdannende kundskaber, færdigheder og holdninger ikke skal hente legitimitet fra det specifikt kristelige (Guds åbenbaring i Ordet og ved Sønnen), men har tilstrækkelig begrundelse i skabelsen,
- at kristendommen ikke reduceres til et livssyn eller et dannelsesideal, men grundlæggende forbliver tro på Den treenige Gud. I denne forbindelse er forkyndelsen af Guds ord helt central.

De normative kendetegn ved en kristen skole, som denne opgave forstår den, viser sig i grundlaget for skolen, formålet med skolen, indholdet i skolen og forkyndelsens tilstedeværelse på skolen:

3.1.2 Grundlaget

En kristen skole er forpligtet på kristendommen - og dermed på kristendommens normative grundlag: Bibelen. Bibelen er derfor grundlaget for og centrum i skolens daglige virke. Bibelen som Guds troværdige ord er den kritiske norm, som intet i skolens virke - ideelt set - bør stå i modsætning til.

Hertil kan føjes grundlagsbestemmelser af konfessionel art.

3.1.3 Målet

En kristen skole ønsker at sætte kristendommens mål for menneskelivet som skolens mål for eleverne: et liv i tro og tjeneste for Gud og næsten, eller udtrykt med terminologien fra 7.2: et liv til ære for Gud og til gavn for næsten. Dette mål har både et skabelsesmæssigt aspekt og et genløsningsmæssigt aspekt.⁹

Da denne opgave netop arbejder med mål og målsætninger for kristne skoler, henvises der til den grundigere behandling i kapitel 4-7.

3.1.4 Indholdet

En kristen skole har den - teonomisk set - skabte, faldne og genløste verden eller virkelighed som sit mulige indhold, herunder den i Ordet åbenbarede virkelighed. Når udtrykket "*mulige* indhold"

⁹ Hvad det skabelsesmæssige og genløsningsmæssige aspekter indebærer, fremgår af kapitel 4.

bruges, er det selvfølgelig, fordi det i praksis kun bliver *dele* eller *delaspekter* af denne verden eller virkelighet, som kan indrages, dels pga. af indholdets enorme omfang, dels pga. det skabtes begrænsning, dels pga. det faldnes gudfravendthet.

En kristen skole er ikke kendetegnet ved en stofudvælgelse, der er uden fællesnævner med andre skoler. Store dele af stoffet i en kristen skole er sammenfaldende med andre skolars. Der kan dog være tale om en selektiv stofudvælgelse, således at noget stof bevidst *fravælges*, da det - fx ud fra etiske overvejelser - skønnes at påvirke eleverne negativt, mens andet stof i større omfang end normalt bevidst *tilvælges*, da det ligger centralt for skolens formål - her kan særligt bibelsk stof nævnes som eksempel.

Stofudvælgelsen alene er imidlertid ikke kendetegnende for en kristen skole.

Der må bl.a. tilføjes en grundlæggende *tilgang* til stoffet. Øystese udtrykker det således: "Disse fag (de såkaldt verdslige) skal ikke *kristianiseres*¹⁰, men i en kristen skole må de *sakliggjøres* i den forstand at de avkles all implisitt antikristelig virkelighetsforståelse, *slik at en mulighet blir åpen* for en forståelse av den sekulære verden som Guds verden - skapt av ham og holdt oppe av ham."¹¹ Det er altså nok så meget den *ramme*, som skolens fag m.m. sættes ind i, der kendetegner en kristen skoles indhold. Øystese uddyber denne ramme således: "*En skole er en kristen skole i den grad den gir eleverne mulighet for å forstå seg selv og verden omkring dem innenfor rammen av en kristen virkelighetsforståelse.*" Og: "I en kristen skole må eleverne få en undervisning som gjør det mulig for dem i sitt sinn og bli strukturert på en slik måte at de er i stand til å plassere både seg selv og de fenomener de møter i sin verden, i rett forhold til et kristent livssyn preget av tanken om skabelse, syndefall, frelse og forløsning."¹²

Kristne skoler bør derfor være kendetegnet ved en kristen helhedstænkning og virkelighedsforståelse. Men denne må ikke være af harmoniserende, modsætningsfri art; for den virkelighet, som skolen skal føre eleverne ind i, er ikke harmonisk og modsætningsfri.

Man kan sige, at skolens grundlag - bibeltroskaben samt evt. konfessionel binding - etablerer et filter samt en moderat pumpe i stofudvælgelsen og især stoffilgangen på en kristen skole.¹³

Spørgsmålet om indholdet i en kristen skole uddybes nærmere i kapitel 11.

3.1.5 Forkyndelse

Asheim afholder sig fra at tale om *forkyndelse* i en kristen skole. Han formulerer sig i stedet for sådan: "Derfor må det være et sted i oppdragelsens sammenheng hvor kristendommen får bli noe mer

¹⁰ Det, som her omtales som "kristianisering" vil senere i denne opgave blive kaldt "teokratisering" - se 4.1.1, hvor begrebet også forklares.

¹¹ Øystese 1985, s. 56.

¹² Øystese 1985, s. 57 og 61.

¹³ Jf. afsnit 2.2.3.

enn en del av noe annet (kulturarven), hvor den får tale som noe for seg, får bli et budskab."¹⁴ Gradsforskellen til denne opgaves forståelse af en kristen skole er her, at forkyndelsen tydeligere pointeres.

En kristen skole er i denne sammenhæng kendetegnet ved, at der gives plads for *forkyndelse af Guds ord som lov og evangelium*. Hertil hører også lovprisning af og bøn til Gud. Dette specifikke element i en kristen skole hører særligt hjemme i den daglige skoleandagt.

Skrunes skriver: "Å få høre evangeliet er derfor en nødvendig del av en kristen skolevirksomhet."¹⁵ Og under henvisning til Gerhard Bohne skriver Hvas: "Al opdragelse og undervisning er humanistisk, for så vidt som mennesket er udgangspunkt og mål. Her er den kristne og den ikke-kristne skole stillet ganske ens. Den afgørende forskel beror alene på, om skolen er åben for det spændingsforhold, som mødet med evangeliets ord afslører."¹⁶

En nærmere behandling af forkyndelsen på kristne skoler findes i 3.4 samt 7.2.2 og 7.2.3.

Grundlaget for og formålet med en kristen skole bør fremgå af skolens vedtægter. Dette er naturligvis ikke i sig selv tilstrækkeligt til, at der også reelt bliver tale om en kristen skole. Man kan godt forestille sig en skole, som har sådanne formuleringer i sine vedtægter, men som kun udfolder dem som noget rent formelt - som noget rent ydre, uden det *liv*, som det formelle sigter til. I så fald kan vi sige, at der *formelt, men ikke reelt* er tale om en kristen skole.

3.1.6 Ledelse og ansatte

Skal det i praksis kunne lade sig gøre at drive en kristen skole, må det være skolens intention, at bestyrelsens medlemmer som ledende og ansættende myndighed og skolens ansatte, som i hverdagen skal føre formålet ud i livet, må være i personlig overensstemmelse med skolens grundlag og formål. En kristen skole er derfor kendetegnet ved, at den ledes af en bestyrelse og har et personale, der personligt tilslutter sig og lover at ville arbejde på skolens grundlag og for skolens formål. Dette vil for ansatte og bestyrelsesmedlemmer i praksis indebære fx tilknytning til en kristen menighed samt en livsførelse, som harmonerer med skolens åndelige grundlag. (Hermed er der naturligvis ikke sagt noget om disse menneskers eksistentielle gudsforhold, da ingen menneskelig instans kan opkaste sig til dommer i den sag.)

3.1.7 Konklusion

Konkluderende kan vi sige, at en kristen skole har Bibelen, Guds ord som grundlag for sin virksomhed. Formålet for skolen er et liv i tro og tjeneste for Gud og næsten, hvilket rummer både et

¹⁴ Asheim 1970, s. 174-75.

¹⁵ Skrunes 1994, s. 114.

¹⁶ Hvas 1974, s. 67.

skabelsesmæssigt og et genløsningsmæssigt aspekt. Indholdet er udvalgte dele af den skabte, faldne og genløste virkelighed. Undervisningen og opdragelsen på en kristen skole søges virkeliggjort inden for rammen af en kristen virkelighedsforståelse, der giver plads for det modsætningsfyldte. På en kristen skole forkyndes Guds ord for eleverne. En kristen skoles ledelse og ansatte forudsættes at være i personlig overensstemmelse med skolens grundlag og formål.

Skønt der kan og bør fastlægges både formelle og reelle kendetegn ved en kristen skole, er vi ikke dermed nået helt ind til sagens kerne. Der bliver et element af udefinerlighed tilbage. Dette skyldes, at en kristen skole både i almen og kristelig forstand ideelt set er noget levende - og det levende er som bekendt ikke så enkelt at sætte på formel.

3.2 Opdragelse og undervisning

Til det pædagogiske område knytter der sig adskillige begreber, som enten dækker eller supplerer hinanden. To af de mest anvendte danske udtryk er *opdragelse* og *undervisning*. Men der kan også nævnes udtryk som: dannelse, uddannelse, oplæring, indlæring, socialisering, oplivelse, opelske (findes ikke som substantiv) mm. Hertil kommer udtryk som fortrinsvis findes i norsk kontekst så som: oppseding, enkulturasjon, personalisasjon.

Hvert af disse udtryk er velegnede til at fastlægge bestemte dele af den store pædagogiske virkelighed.

Gennem udtrykkene *socialisering*, *enkulturasjon* og *personalisasjon* "forsøger vi å fiksere den forskjellige karakter disse processerne (mellem samfunn, kultur og person) har, og derved også bedre forstå vekselvirkningen mellom dem og processens integrative forløp."¹⁷ Disse pædagogiske udtryk er altså velegnede til at sige noget om forholdet mellem pdes. individet og pda. andre mennesker, samfundet og kulturen i pædagogisk sammenhæng.

En del af de øvrige udtryk kan anvendes til at fastlægge, bl.a. hvor bredt eller smalt man anskuer den pædagogiske virkelighed, men også til at markere andre forskelle. Jeg udvælger her de fire udtryk *opelske*, *opdrage*, *undervise* og *uddanne*, fordi de er centrale, og fordi de er velegnede til at sætte opgavens foretrukne begreber i relief.

Disse fire centrale udtryk søges defineret vha. en kontinuum-model og en involvens-model. Modellerne er naturligvis skematiske, hvorfor der ikke kan drives matematik eller procentregning på dem; men de er egnede til at illustrere noget om nogle centrale begreber samt disses indbyrdes forhold

¹⁷ Myhre 1977, s.12.

3.2.1 Kontinuum-model

Vel vidende, at begreberne ikke er absolut konsistente, men glider over i hverandre, kan indholdet i de fire begreber karakteriseres således:

opelske	opdrage	undervise	uddanne
hjem <-	- - - - -	- - - - -	> skole
kærlighedsforhold <-	- - - - -	- - - - -	> formaliseret forhold
givet <-	- - - - -	- - - - -	> valgt
relativ stor del af personligheden <-	- - - - -	- - - - -	> relativ lille del af personligheden
lav strukturering/planmæssighed <-	- - - - -	- - - - -	> høj strukturering/planmæssighed
bred målsætning <-	- - - - -	- - - - -	> smal målsætning
livet <-	- - - - -	- - - - -	> erhvervslivet
personlig myndighed hos voksenpers. <-	- - - - -	- - - - -	> faglig myndighed hos voks.pers.

Modellen skal forstås sådan, at ordet "opelske" er stærkt præget af ordene i venstre spalte, mens ordet "uddanne" er stærkt præget af ordene i højre spalte. Alligevel rummer "opelske" også fragmenter fra højre spalte og "uddanne" fragmenter fra venstre spalte. Ordene "opdrage" og "undervise" indtager mellempositioner, der rummer synlige elementer fra både venstre og højre spalte, men med overvægt fra henholdsvis venstre og højre.

Man kan endvidere sige, at "opelske" er et relativt alment og diffust begreb, mens "uddanne" er et relativt specifikt og præcist begreb. Dette skyldes, at "opelske" er mere fundamentalt for den samlede "opdragelses- og undervisningsvirksomhed" end "uddanne", hvilket igen skyldes, at "opelske" er mere *personalt* bestemt, mens uddanne er mere *institutionalt* bestemt. Hvis det skulle komme dertil, kan barnet derfor bedre undvære uddannelse end opelskelse. Det kan således også konstateres, at især "opelske", men også "opdrage" især er rettet mod børn, mens "undervise" og i endnu højere grad "uddanne" *tillige* er rettet imod voksne.

Det norske begreb "*oppsede*" associerer til "sædvane" og rummer stærke kulturelle, moralske-praktiske og normative elementer. Skal det placeres i ovenstående kontinuum, bliver det vist "lidt til venstre for opdrage".

Det danske begreb "*oplive*" er særegent for Christen Kolds tænkning og praksis (se 4.2.2). "Oplivelse" rummer en åndelig dimension - der er tale om en form for vækkelsesterminologi. Tillige er begrebet rettet imod det motivationelle i undervisningen - dette at begejstre, at skabe eksistentiel interesse eller at trække et ur op. "Oplive" er derfor vanskeligt at placere i kontinuum-modellen, skønt det rummer elementer fra især "opelske" og "undervise".

3.2.2 Involvens-model

Denne model anvendes til at illustrere, i hvor høj grad de fire ord er involveret i *hinanden*. Tallene angiver skematisk med hvor stor en tyngde første-komponenten indgår i anden-komponenten, således at "3" angiver den største tyngde, mens "1" angiver den mindste.

2 1	OPELSKE	OPDRAGE	UNDERVISE	UDDANNE
OPELSKE	XXXXXXXX	3	2	1
OPDRAGE	3	XXXXXXXX	3	2
UNDERVISE	2	3	XXXXXXXX	3
UDDANNE	1	2	3	XXXXXXXX

En kristen skole rummer elementer fra alle disse fire begreber. Begreberne "opelske" og "uddanne" er imidlertid marginale i denne forbindelse. Det første favner bredere end en kristen skole og er forholdsvis snævert knyttet til hjemmet. Det andet er for smalt i forhold til en kristen skole og er mest knyttet til erhversuddannelserne og mindre til almentdannende grundskoler og efterskoler.

Begreberne "opdragelse" og "undervisning" er derimod centrale i forhold til en (kristen) skole. Derfor bruges begge som centrale begreber i denne opgave.

Jeg tilslutter mig i øvrigt Myhres definition af begge begreber, når han skriver, at "*Oppdragelse* er en personrettet aktivitet som tar sikte på å fremme bestemte handlingsdisposisjoner, kvaliteter og egenskaper hos det enkelte individ." Og: "Det mest karakteristiske trekk ved *undervisningen* er at den tar sikte på å utvikle åndsevner og ferdigheter hos de unge gjennom planmessig og systematisk veiledning fra de voksnes side, gjennom læring og innlevelse, øvelse og arbeid fra de unges side."¹⁸ "Opdragelse" er dermed også et mere overordnet begreb end "undervisning" - i de tilfælde, hvor der er tale om at undervise *børn*, skal undervisningen tjene opdragelsen.

Myhre gør opmærksom på, at hvor begrebet "opdragelse" primært har *individet* i focus, så har begrebet "dannelse" - og i endnu højere grad begrebet "socialisering" - *individets møde med samfund, kultur og natur* i focus.¹⁹

¹⁸ Myhre 1978, s. 40 og 41.

¹⁹ Myhre 1977, s. 12-13 og 27.

Når der her i opgaven tales om "pædagogik", "det pædagogiske felt" o.l., benytter jeg disse begreber som betegnelser for *de teoretiske overvejelser om og den praktiske udførelse af opdragelse og undervisning, herunder skoledrift*.

3.3 Mål og målsætning

3.3.1 Målsætning på flere niveauer

Bag al opdragelse og undervisning - og dermed skoledrift - ligger der, udtalt eller udtalt, en hensigt, en intention. Vi taler om skolens overordnede mål. Der er her tale om en generel intention med skolen, som kan ligge tæt op ad det, vi anser for at være selve livets mål. Her i opgaven benævnes dette overordnede mål, der er af normativ karakter, som skolens *formål*.²⁰ En skoles formål vil derfor være stærkt præget af det livs- og menneskesyn, som springer ud af skolens grundlag. Skolens formål vil normalt være udtrykt i generelle vendinger, som giver rum for flere tolkninger, hvorfor formålet må suppleres med målfastsættelser på lavere niveau.

Mål, som siger noget om de evner, anlæg og holdninger, som skolen ønsker at udvikle og forme hos eleverne, kaldes her for *delmål*. Der er tale om forhold, som ikke snævert knytter sig til fx ét fag, men som enten kan knyttes til flere fag eller til skolens generelle miljø. Som eksempler på delmål kan nævnes: æstetisk sans, logisk tænkning, trofasthed, hensyntagen, viljestyrke, koncentrationsevne. Disse delmål kan ikke uden videre udledes af formålet - fx "viljestyrke" kan jo være tjener for både et religiøst og et politisk formål. Men selv om delmålene ikke uden videre kan udledes af formålet, skal de netop *tjene* formålet. Delmål kan således betragtes som *midler* til at nå formålet. Delmålene udgør sammen med formålet en væsentlig del af grundlaget for, hvilke fag en skole vælger at tilbyde.

Når man har valgt skolens fagrække, bliver det nødvendigt at arbejde med et nyt niveau i målsætningen, nemlig fastlæggelse af fagenes mål, her kaldet *fagmål*. Det er væsentligt for både læreren som underviser, eleverne som målgruppe og forældrene som mandat-indehavere at kende og kontinuerligt arbejde med det enkelte fags mål. -Hvis man da i det hele taget vælger at fagdele sin skole; men selv om man ikke gør dét, er det tilsvarende nødvendigt at sætte mål for den strukturering af skolen, som så vælges i stedet for fagopdelingen. Skønt et fagmål normalt holdes i generelle vendinger, er det vigtigt, at det siger noget præcist, specifikt og centralt om det pågældende fag.

Endeligt er det muligt at tale om målsætning for mindre dele af skolens virke. Det kan dreje sig om en eller flere timer i et fag, eller det kan dreje sig om et forløb, et projekt eller en aktivitet. Sådanne mål kaldes her for *sekvensmål*. Disse mål, som er relativt konkrete, sættes ofte af den enkelte lærer, evt. i samarbejde med eleverne.

²⁰ Jf. Myhre 1978, s. 53.

Her i opgaven taler vi altså om mål og målsætning på fire niveauer: formål, delmål, fagmål og sekvensmål. Denne inddeling er parallel til Holleys fire-delning.²¹

3.3.2 Målenes art

Mål-kategorien er imidlertid ikke eksklusivt knyttet til spørgsmålet om niveau, men kan også bruges om målenes *art*. Man taler om formale, materiale og kategoriale mål. De materiale mål har deres tyngdepunkt i stoffet, hvorfor de udtaler sig om indholdet af undervisningen, mens de formale mål har deres tyngdepunkt i eleven, og derfor udtaler sig om, hvilke evner og karaktertræk, der ønskes fremmet hos eleven. De materiale mål har derfor en mere objektiv karakter, mens de formale har en mere subjektiv. Kategorial målsætning forsøger at tænke de to øvrige sammen i en helhed.^{22 23}

Skrunes hævder, at også i religionspædagogikken hænger de tre typer mål nøje sammen: "Den intime sammenhengen mellom det objektive læringsindhold (Guds vilje/gjerninger)²⁴ og den subjektive realiseringen av Guds vilje i hjerteliv og handlingsliv²⁵ er uløselig bunnet sammen med en gudskunnskap²⁶ som bringer Guds skapergjerning og frelsesgjerning nær til folkets øre og hjerte som et dynamisk og skapende ord fra Gud."²⁷

I denne opgave arbejdes med alle tre typer af mål - se bl.a. 9.1.

3.3.3 Målsætningens funktion

Larsson skriver,²⁸ at målsætningen kan have tre funktioner:

1. "en allmänt hållen information om undervisningens sufte". Vi kunne kalde det målsætningens *retningsgivende* funktion.
2. "som utgångspunkt för planering". Vi kunne kalde det målsætningens *planlæggende* funktion.
3. "som utvärdering av olika typer av undervisning, fostran och utbildning". Vi kunne kalde det målsætningens *kontrollerende* funktion. Der sigtes her til, at målsætningen er udtrykt i adfærdstermer, så det er muligt at kontrollere, om målet er nået.

Disse tre funktioner er imidlertid ikke lige relevante i forhold til de fire niveauer. På formålsniveau er den retningsgivende funktion stor, mens den kontrollerende er lille. På sekvensmålsniveau er den retningsgivende funktion lille, mens den kontrollerende er stor. Delmåls- og fagmålsniveau udgør mellempositioner.

²¹ Refereret af Larsson 1992, s. 63.

²² Jf. Myhre 1978, s. 82ff.

²³ Man kan således i princippet tale om formale, materiale og kategoriale målsætning på hvert af de ovenfor omtalte fire niveauer.

²⁴ Dvs. de *materiale* mål.

²⁵ Dvs. de *formale* mål.

²⁶ Dvs. de *kategoriale* mål.

²⁷ Skrunes 1993, s. 75.

²⁸ Larsson 1992, s. 69.

I denne opgave vil der - i overensstemmelse med dansk tradition - blive lagt mest vægt på målsætningens retningsgivende og planlæggende funktion. Den kontrollerende funktion knytter sig til taksonomibegrebet, som bl.a. Elliot W. Eisner har kritiseret. "I stedet fremhevet Eisner verdien av åpenhet og fleksibilitet, de skapende muligheter i undervisningen, i det hele det spontane og ikke beregnbare. Ut fra dette understreket han at det viktigste i mange tilfeller ikke er fastlagte mål, men en vel gjennomtenkt og forberedt utgangsposisjon, der man har tilrettelagt hva elevene skal møte og bekjeftige seg med".²⁹ Dette må dog ikke ganske udelukke brugen af fx den kognitive og affektive taksonomi på adækvate felter.

3.4 Forkyndelse

Begrebet "forkyndelse" er i utgangspunktet knyttet til teologisk sprogbrug, men brukes også i pædagogisk sammenheng. Bl.a. af denne grund er det vigtigt at søge at fastlægge begrebet.

"Forkyndelse" relaterer i skolemæssig sammenheng oftest til kristendomsfaget. Det drøftes fx om kristendomsundervisningen skal være forkyndende eller objektiv. I denne opgave brukes begrebet også i relation til kristendomsundervisningen, men på en kristen skole får begrebet en bredere relevans, idet det desuden relaterer til skolens andagtsliv og i et mindre omfang til skolens øvrige fag.

Når det for denne opgaves vedkommende skal forsøges at fastlægge begrebet, er det vigtigt at skelne mellem brugen af forkyndelse som et *indholds*begreb og et *form*begreb. I litteraturen brukes "forkyndelse" nemlig i begge betydninger.

3.4.1 Forkyndelse som en indholdsbestemmelse

Tre norske religionspædagoger advokerer for brug af ordet "forkyndelse" primært som et indholds- begreb:

Alfsen skriver: "å forkynne i bibelsk betydning dreier seg om innhold, ikke om form."³⁰ Alligevel betjener hun sig - distancerende - af begrebet i formmæssig henseende, når hun senere skriver: "Læreren skal ikke være forkynner i den forstand at han skal appellere/overtale ut fra sin egen overbevisning. Men han skal formidle et stoff som i seg selv er forkynnende."³¹

Asheim gjør sig også til talsmand for, at begrebet "forkyndelse" overvejende er en indholds- bestemmelse, når han skriver: "Meningen med 'forkynnende undervisning' er altså ikke at læreren skal innta en forkynnerholdning - dette ville være en overanstrengelse av lærerrollen og ødelegge det fruktbare i undervisningssituasjonen. Men læreren skal la stoffet fremtre som det er, la den impuls,

²⁹ Myhre 1994, s. 129.

³⁰ Alfsen 1986, s. 19.

³¹ Ibid., s. 23.

den dynamik som bor i selve stoffet selv, få utfolde seg fritt, slippe forkynnelsen til, i *denne* mening" og når han videre skriver: "Som uttrykk for hva en god kristendomsundervisning faktisk vil komme til å bli, med ærbødighet for stoffet og en lyttende holdning, kan 'forkynnende undervisning' være en adekvat betegnelse. Som slagord er uttrykket derimot uheldigt, fordi det lett vekker assosiasjoner om undervisning som påtrengende misjonering."³²

Dale lader også forkyndelse primært dreje sig om indholdet i kristendomsundervisningen; men han antyder, at det også - positivt - kan sige noget om kristendomsundervisningens form. Han slår fast, at "ser vi på begrebet *forkyndelse* vil vi både i den bibelske verden og i den kristne kirke finne at det forutsetter både et budskap som skal forkynnes, og en person som tar opp denne funksjonen."³³ Med "en person som tar opp denne funksjonen" er formen indirekte inddraget, da en formidler ikke blot har et stof, men alltid betjener sig af diverse former. Senere i artiklen tager Dale dette op, når han spørger: "Hvor kommer så 'forkynnelsen' inn?" Han svarer med at nævne to forhold af formmæssig art: "1. Læreren bruker fortellingen som utgangspunkt for noe i likhet med andakt, formaning e.l. (...) 2. Læreren hjelper eleven til å se hva teksten sier. Det kan være et etisk eller religiøst utsagn fra Jesu taler".³⁴ Etterfølgende er Dale dog sterkt optaget af, "at det da ikke er læreren, men tekstene som skal tale." Og: "Et forkynnesmoment er ikke til å unngå hvis en vil gi en undervisning som er kongenial med stoffet. Men fremdeles er det ikke i betydningen forkyndelse som form (preken), men som innhold."³⁵

Lad dette være tilstrækkelig præsentation af den overvejende indholdsbestemte definition af ordet "forkyndelse." En noget anden definition finder vi hos en dansk religionspædagog:

3.4.2 Forkyndelse som form-bestemmelse

Hvas (1974) behandler forholdet mellem undervisning og forkyndelse igennem hele sin bog "Folkeskolens kristendomsundervisning - begrundelse og opgave". Han gør bl.a. op med det, han kalder "en pervertering af forkyndelsesbegrebet". Han skriver:

"Det fremhæves ikke sjældent i forbindelse med objektivitetskravet, at undervisningen ikke må være forkyndelse. Forkyndelse forstås da som en direkte modsætning til objektivitetskravet, der defineres på samme måde som i den svenske målangivelse: undervisningen må ikke være autoritativ påvirkning, pressio, propaganda, ideologisk påvirkning - eller hvad man nu lader forkyndelsesbegrebet omfatte. Forkyndelse opfattes i udpræget grad som noget *negativt*, hvorigennem den enkeltes personlige frihed trædes under fode.

³² Asheim 1981, s. 89.

³³ Dale 1970, s. 33.

³⁴ Ibid. s. 35.

³⁵ Ibid., s. 35 og 36.

Det er nødvendigt skarpt og pointeret at understrege, at denne brug af ordet er en pervertering af forkyndelsesbegrebet, og at man hermed ikke fremmer, men hindrer eller vanskeliggør en saglig afklaring af kristendomsundervisningens problematik.³⁶

Hvas skriver videre, at den (sandt) forkyndende form udelukkende er noget, læreren aktivt "gør". Hermed udelukker Hvas brugen af begrebet "forkyndelsen" om den - utilsigtede - hændelse, der kan indtræffe, når bibelsk indhold formidles (vs. Gert Otto). Forkyndelse bliver da if. Hvas at sætte under tiltale og "at et menneske viderebringer, hvad han selv er blevet overbevist om".³⁷ Forskellen mellem undervisning og forkyndelse "kan også udtrykkes på den måde, at forkyndelsen sætter ind, der hvor udlægningen holder op. Den er udlægningens mulige følge".³⁸ Hvas sammenfatter sine undersøgelser og overvejelser, når han siger: "*at undervise er i fælleskab med eleverne at spørge og at lytte - at forkynde er at træde frem med et budskab og gøre det gældende til tro.*"³⁹ Han kan på den baggrund afgrænse såvel forkyndelse som undervisning fra propaganda: "som den ret forståede undervisning er også den ret forståede forkyndelse det stik modsatte af pression og propaganda. (...) Forkyndelsen henvender sig til mennesket som person, den retter sig mod det enkelte menneske og vil kalde det ind i frihed og ansvarlighed. Forkyndelse kalder et menneske ud af alle bindinger - konventionelle, politiske, ideologiske - og stiller det ind i ansvarlighed og afgørelse: "Men I, hvem siger I, at jeg er?"⁴⁰ "Således er undervisning og udlægning *omtale* og *samtale*, hvorigennem krav og tilsigelse vel kan gøre sig gældende på *indirekte* måde; forkyndelse er *tiltale* og dermed uundvigelig: Du er manden!"⁴¹

Disse formuleringer finder jeg klargørende, idet de mere konsekvent end de norske fastlægger to forhold: 1) Kristendomsundervisning som kristologisk hermeneutik⁴² *må* få en forkyndende form. 2) Den forkyndende form i denne type kristendomsundervisning er noget ganske andet end en propaganderende og indoktrinerende form.

Den fundamentale forskel mellem Hvas og nærværende fremstilling er så, at hvor han afviser denne forkyndende kristendomsundervisning (*i folkeskolen*), der tilslutter jeg mig den (*i en kristen skole*). Hertil kommer, at en kristen skole har "et sted" - nemlig den daglige andagt - hvor forkyndelsen kommer endnu tydeligere frem.

Svagheden ved Hvas' definition er imidlertid, at den ikke eksplicit får frem, at der er tale om *kristen* forkyndelse. Det fremgår kun indirekte, at der i forkyndelse *må* være tale om et ord, som gør krav på guddommelig autoritet. Her har den indholdsmæssige definition af begrebet en styrke. Man kunne

³⁶ Hvas 1974, s. 146-47.

³⁷ Ibid., s. 149.

³⁸ Ibid., s. 150.

³⁹ Ibid., s. 150.

⁴⁰ Ibid., s. 151. Sidste del er citat fra Mark 8,29.

⁴¹ Ibid., s. 152.

⁴² Se *ibid.*, s. 130.

sige, at den indholdsmæssige definition er en nødvendig, men - i forbindelse med kristne skoler - ikke en tilstrækkelig definition.

Her vælges altså Hvas' formmæssige definition af "forkyndelse", men det præciseres, at det indhold, der må være i denne form, for at der kan være tale om *kristen* forkyndelse, er *Guds ord som lov og evangelium*.

Hvis man - meget kort - inddrager et historisk og nationalt perspektiv, så er en af hovedårsagerne til de kristne skolars opståen de seneste 25 år i Danmark netop, at folkeskolen afskrev og gradvist ophørte med at benytte den (sandt) forkyndende kristendomsundervisning - en form, som kristne skoler derfor har taget op og søgt at nyformulere. Alene det forhold, at kristne skoler har et nært - og i nogle tilfælde et formaliseret - samarbejde med kristne menigheder, betinger dette valg af "forkyndende kristendomsundervisning." I Norge derimod er situationen den, at i hvert fald nogle religionspædagoger (bl.a. ovenstående tre) gør sig til talsmænd for en mellemposition mellem den danske folkeskoles praksis og de kristne skolars, hvad angår kristendomsundervisningen. Dette hænger givetvis sammen med, at den offentlige skole i Norge stadig har en kristen formålsparagraf⁴³, uden at den offentlige norske skoler dermed kan sidestilles med frie kristne skoler i fx Danmark. For en nærmere behandling af dette forhold henvises til 8.2.

3.4.3 Forkyndelse på en kristen skole

Til fastlæggelse af, hvad forkyndelse på en kristen skole er, hører derfor flg. momenter:

A. Når der i denne opgave tales om forkyndelse, er der tale om *kristen* forkyndelse, dvs. formidling af Guds ord som lov og evangelium. Dette ord er et fundamentalt andet end alle andre budskaber. Det er et guddommeligt ord, som - ved Helligåndens virke - åbenbarer sandheder om mennesket og Gud, som ellers ville være børn og voksne ukendte. Særligt *evangeliet* (loven har et vist tilknytningspunkt i mennesket) er et sådant på-tværs-kommende ord.

B. Hermed er det også understreget, at forkyndelsen gør sig gældende med en egen autoritet i forhold til anden formidling. I forkyndelsens rum gøres noget kendt på en andens - Guds - vegne, og hans autoritet står både forkynder og tilhørere under. I forkyndelsen er der tale om guddommelig tiltale, som mennesket står ansvarligt over for. Eller for at sige det med Hvas: "At forkynde er at træde frem med et budskab og gøre det gældende til tro."⁴⁴

C. "Forkyndelse er da, at et menneske viderebringer, hvad han selv er blevet overbevist om."⁴⁵ Jf. ovenstående karakteristik af en kristen skole både kan og bør det forventes, at dens ansatte er i personlig overensstemmelse med skolens åndelige grundlag. Derfor kan vedkommende også - i givet

⁴³ Hvorvidt denne formålsparagraf er kristen eller kristen-humanistisk udgør en diskussion for sig. Under alle omstændigheder *tolkes* den af mange skolefolk i Norge i humanistisk retning.

⁴⁴ Hvas 1974, s. 150.

⁴⁵ Ibid., s. 149.

fald - optræde som forkynder, der viderebringer, hvad han selv er blevet overbevist om. At Gud kan bruge vantro til at forkynde, er en ekstraordinær undtagelse, som bekræfter reglen.

(Når den offentlige norske skole må vælge en anden tilrettelægning af forholdet mellem forkyndelse og kristendomsundervisning hænger det sammen med, at en tilsvarende forventning ikke kan stilles til lærere i denne skole, jf. at både Alfsen, Asheim og Dale på de anførte steder knytter deres overvejelser over forholdet mellem forkyndelse og kristendomsundervisning til det forhold, at det ikke kan kræves - og heller ikke er tilfældet - at alle lærere i den offentlige norske skole er i personlig overensstemmelse med kristen tro.)

D. Punkterne A, B og C betinger en fundamental frihed i forkyndelsens rum. Dette gælder principielt set både tilstedeværelse og modtagelse. Der opstår imidlertid et specielt spørgsmål vedr. graden af tvang for mindreåriges tilstedeværelse i forbindelse med forkyndende samvær. Dette spørgsmål bliver behandlet i 7.2.3. Men om forkyndelsen bliver modtaget eller afvist er i sidste ende et eksistentielt spørgsmål, som kun drejer sig om de to: Gud og mennesket. Også når dette menneske er et barn, må der derfor være frihed til at afvise eller modtage det, som forkyndes.

E. Det fremgår af foranstående, at begrebet forkyndelse i denne sammenhæng *ikke* bliver brugt negativt om en propagerende, påtrængende, partisk, intolerant, indoktrinerende eller integritets-overskridende formidlingsform. Jeg tilsluttede mig Hvas' udsagn om, at denne - desværre alt for vanlige - brug af ordet er "en pervertering af forkyndelsesbegrebet." En sådan formidlingsform kan med lagt større klarhed omtales med foranstående vokabular.

F. Forkyndelsen på en kristen skole finder sted i tre "rum":

Det *primære* rum er den daglige skoleandagt. Her stiller læreren sig bag det bibelske stof og formidler det til netop disse elever. Han tiltaler dem med Guds ords autoritet og rækker dem evangeliet. Her er voksne og børn samlet under principielt set andre omstændigheder end i den vanlige undervisning. De står i frihed og under ansvar sammen under guddommelig tiltale og et ord, som kan bryde med den logik, tvang og moral-fiksering, som skoledagen ellers nødvendigvis er fuld af. Og der gives mulighed for at "svare" på forkyndelsen "i en atmosfære af bøn, tilbedelse og lovprisning."⁴⁶

Forkyndelsen har sit *sekundære* rum i kristendomsundervisningen. Til forskel fra andagterne har kristendomsundervisningen ikke altovervejende et forkyndende præg. Men det er altid en *mulighed*, at den får et forkyndende præg. Hvas taler om, "at forkyndelsen sætter ind, der hvor udlægningen holder op. Den er udlægningens mulige følge".⁴⁷ Også på en kristen skole kan kristendomstimer "blot" være udlægning. Der ligger ikke et krav om, at hver time skal rumme forkyndelsens tiltale; men i modsætning til den danske folkeskole må det altid være en mulighed, som enten planlægges eller som opstår spontant, at læreren går skridtet videre og lader forkyndelsen afløse udlægningen.

⁴⁶ Kofoed 1987, s. 58.

⁴⁷ Hvas 1974, s. 150.

Der bliver således ingen principiel forskel mellem pdes. en kristen skoles andagter samt de tilfælde, hvor kristendomsundervisningen er forkyndende og pdas. forkyndelsen i menighedens sammenhæng; men der kan være *andre* forskelle mellem menighedens og skolens forkyndelse fx i henseende til, hvor stor en procentuel del det forkyndende element optager samt i valg af metoder. Af samme grund friholdes begrebet "prædiken" til menighedens virksomhed.

På en kristen skole er kristendom et fag, hvori det, som er centralt i Guds ord, også er centralt i undervisningen. Dette gælder ikke for skolens øvrige fag; i disse fag sætter faget/sagen/emnet selv sit centrum - og Guds ord inddrages, hvor det er adækvat. Dette fører os videre til det tredje rum:

Forkyndelsen på en kristen skole har sit *tertiære* rum i skolens øvrige fag og virke, hvor den i sjældne tilfælde kan benyttes. Der kan fx opstå situationer, hvor elever efter en dansktime ønsker at fortsætte en samtale med læreren om de eksistentielle emner, som litteraturen har blotlagt, og hvor det vil være naturligt og forsvarligt, at læreren i samtalen lægger røst til en bibelsk formaning eller til selve evangeliet.

Når der i denne opgave tales om nødvendigheden af at inddrage en kristen virkelighedsforståelse i alle skolens fag⁴⁸ eller om at lade hele livsvirkeligheden belyse af kristentroen,⁴⁹ er der *ikke* tale om forkyndelse, men strengt taget om elementær saglighed.

Forholdet mellem den kristne skoles forkyndelse og henholdsvis hjemmets og kirkens forkyndelse vil blive behandlet i kapitel 12.

3.5 Om teologisk sprogbrug i opgaven

En pædagogisk opgave, som skrives i skæringsfeltet mellem pædagogik og teologi, kan vanskeligt udelade teologisk sprogbrug. Det kan faktisk siges at være en afledt følge af selve hensigten: Når man ønsker at lade disse to fagområder - og de tolkninger af virkeligheden, som de rummer - møde hinanden, må det også være naturligt at lade de to terminologier infiltrere (og inspirere) hinanden. Så selve det forhold, at lade to forskellige sprogbrug indgå i samarbejde, står eller falder med selve opgavens ide. Denne er der argumenteret for i kapitel 1 og 2.

Men skønt dette møde mellem pædagogik og teologi (og deres respektive sprogbrug) kan siges at være relevant og inspirerende, så er det ikke uden problemer. Brugen af begrebet "forkyndelse" er et eksempel herpå, og adskillige flere kan nævnes.

Særligt i kapitel 4-6 vil der optræde teologisk sprogbrug som fx skabelse og genløsning, lov og evangelium samt verdsligt og åndeligt regimente. Jeg fastholder denne og anden teologisk sprogbrug med følgende begrundelser og bemærkninger:

⁴⁸ Jf. Øystese 1985, s. 57.

⁴⁹ Jf. Asheim 1981, s. 79.

A. Det teologiske grundlag har en normativ funktion i dette møde mellem teologi og pædagogik. Derfor er det også naturligt at opretholde den teologiske sprogbrug i et vist omfang.

B. Især i målsætningsovervejelserne vil livssynsmæssige og ideologiske overvejelser altid spille ind. Så er det ikke *denne* teologiske sprogbrug, der bliver integreret i den pædagogiske, så bliver det blot en anden teologisk, eller en anden religiøs eller politisk eller en helt femte "metafysisk" sprogbrug.

C. Det er inspirerende for såvel teologisk som pædagogisk sprogbrug at skulle "tage hensyn" til hinanden.

D. Det må stadig begrundes, at de to verdener og deres sprogbrug er kommensurable.

E. Begreber må forklares og fastlægges forholdsvis nøje, så afsender og modtager ved, hvad begreberne står for.

Punkt D og E er søgt virkeliggjort her i kapitel 3 og søges fortsat virkeliggjort i kapitel 4, 5 og 6, for i disse tre kapitler gives der - samtidig med at kapitlerne danner et teoretisk grundlag for arbejdet med målsætninger på kristne skoler - en fortsat behandling og fastlæggelse af nogle centrale begreber i denne forbindelse. Det drejer sig om:

- Skabelse og genløsning (kapitel 4)
- Verdsligt og åndeligt regimente (kapitel 5)
- Sekularisering (kapitel 6).

2. DEL

MÅLSÆTNINGER PÅ KRISTNE SKOLER

Kapitel 4

Skabelse og genløsning

To dimensioner i opdragelse og undervisning

Med dette kapitel tages der hul på opgavens anden del, som handler om målsætninger på kristne skoler.

I kapitel 4, 5, 6 og 7 søges der givet et *teoretisk* grundlag for disse målsætninger.

I kapitel 8 og 9 søges der givet et *praktisk* grundlag for disse målsætninger.

-Hvorefter der konkluderes og gives anbefalinger i kapitel 10.

Her i kapitel 4 vil den grundlæggende teologiske skelnen mellem skabelse og genløsning blive behandlet med henblik på dens relevans for opdragelse og undervisning og dermed for målsætningen på kristne skoler. Man kan sige, at skabelse og genløsning udgør et betydningsfuldt grundlag for at hævde, at der er to dimensioner i opdragelse og undervisning. Derfor er det heller ikke hensigten her at give en omfattende oversigt over dette begrebspar, men at udvælge de elementer, som har størst relevans for denne opgaves tema.

Til fastsættelse af disse begreber henvises særligt til Regin Prenters dogmatik "Skabelse og genløsning."

4.1 Begrebsafklaring

Med ordparret "skabelse og genløsning" sigtes til et centralt teologisk begreb såvel i læren om Gud og mennesket, som i forholdet imellem disse.

Skabelsens og genløsningens "historie" kan ridses op således:

Gud er menneskets, ja hele verdens skaber. Han er ophav hertil og opretholder heraf. Dette skaberværk, hvori mennesket er "kronen på værket", omfatter Gud med kærlighed. Denne kærlighed ytrer sig særligt derved, at da mennesket - og dermed det øvrige skaberværk - faldt i synd og skyld

ind under Guds vrede, genløste Gud det faldne menneske ved at sende sin søn, Jesus Kristus som frelser og forsoner, således at det rette gudsforhold bliver genoprettet ved troen på ham. Denne genløsning vil medføre, at hele skaberværket en dag bliver forløst.

Skabelsens dimension er altså gældende for alle mennesker og hele skaberværket. Den drejer sig om, at Gud ikke har sluppet sin skabning, men på talrige måder - Prenter nævner familie, folk, stat, kald og arbejde¹ - viser sin skabende og opretholdende omsorg for den. Skabelsens plan udgøres af det, som er fælles for alle mennesker til alle tider og på alle steder. Det udgøres af det, som slet og ret springer ud af, at vi er mennesker. Det kan dreje sig om fællesmenneskelige behov som søvn, mad, tryghed og kærlighed m.m. Det kan dreje sig om mellemmenneskelig kommunikation gennem sprog og kunst m.m. Det kan dreje sig om fælles virksomhed gennem politik, religion og sport m.m.

Ud over skabelsen er alle mennesker fælles om syndens realitet. Denne griber fundamentalt ind på alle niveauer i relation til både Gud, medmennesket og det øvrige skaberværk. "Mennesket skabes af Gud i Hans billede, d.v.s. stående for Gud under Hans ords tiltale, sammen med sit medmenneske i kærlighedens samtale og over sin medskabning i erkendelsens omtale (...). Syndefaldet er menneskets uforklarlige oprør mod denne sin skabelse ved ulydighed mod Guds ord, hvorved hele menneskets væsen i dets forhold til skaber, medmenneske og medskabning fordærves."² Al Guds virksomhed på skabelsens plan siden syndefaldet skal ses som én stor guddommelig foranstaltning i kampen mod fordærvmagterne, så disses skadevirkninger på Guds skaberværk i denne tidsregning kan blive mindst mulige.

Mennesket kan ikke vælge sig ud af eller ind i dette skabelsens plan. Der er ethvert menneske sat, hvad enten det ved/vedgår, at det er skabt af Gud, opretholdt af ham og faldet fra ham - eller ej.

Genløsningens dimension er gyldig for alle mennesker, men ikke gældende for alle mennesker. Guds fortsatte virke som skaber er ikke tilstrækkeligt til at genløse (= *frelse*) mennesker. Hertil kræves langt kraftigere virkemidler end dem, som Gud betjener sig af som skaber og opretholder. Når Gud frelser mennesket, gør han det ved forsoningens virkemiddel: Han sender sin Søn, som påtager sig verdens synd og skyld og dør under Guds vrede, hvorefter han sejrrigt opstår fra de døde efter at have overvundet alle onde magter. Budskabet om denne forsoning (= *evangeliet*) lader Gud nu forkynde i verden, så mennesker, der vil modtage det (= *tro på det*), bliver delagtige deri, hvorved de bliver genløst, dvs. ikke længere er under Guds vrede, men under Guds nåde. Frelsen er således gjort færdig for alle mennesker, og evangeliet er tiltænkt alle mennesker, men ikke alle modtager det i tro. De genløste, som tror på Jesus Kristus - og kun de - skal i evighed ikke blive fordømt, men leve i evigt fællesskab med Gud (= *blive forløst*).

Det er altså kun de, som "tror og bliver døbt", der står i genløsningens dimension over for Gud, medmennesket og skaberværket. Disse mennesker udgør tilsammen "det genløste folk" (=

¹ Prenter 1967, s. 211.

² Ibid. s. 261-62.

menigheden), som gennem mission og diakoni er redskaber for Guds fortsatte virke på genløsningens plan - et virke som både sigter på den nuværende tidsepoke og på den evige forløsning.

Skabelse og genløsning repræsenterer to selvstændige dimensioner. Det giver mening pdes. at tale om skabelsens Gud og skabelsens mennesker, og pda. om genløsningens Gud og genløsningens mennesker. Men disse to dimensioner er også så nært forbundne, at den ene ikke giver mening uden den anden. "Guds skabergerning og genløsergerning (danner) efter bibelsk opfattelse i deres forskellighed en uløselig enhed. I Det nye Testamente finder denne enhed sit markanteste udtryk i forkyndelsen af Kristus som på een gang skabelsens og genløsningens midler. (...) At Jesus Kristus er skabelsens midler, betyder, at korset anbringes midt i skabelsen. At skabelsens gerning er eet med genløsningens gerning, betyder, at Gud fører skabelsens gerning med mennesket til ende gennem dets død med Jesus Kristus og dets opstandelse med Ham."³ Og: "Skabelsens gudsbillede anskues kun ret, når det ses i eet med genløsningens gudsbillede."⁴

Det er væsentligt, at alle tre led - skabelse, synd og genløsning - fastholdes uden at blive spillet ud imod hinanden. "Synden er da det i absolut forstand irrationelle. Derfor er også alle forsøg på at forklare syndens oprindelse og forholdet mellem skabelse og synd udtryk for en afsvækkelse af syndens eller skabelsens virkelighed. (...) Hvis man afsvækker syndens virkelighed, forsvinder genløsningen. Hvis man afsvækker skabelsens virkelighed, bliver genløsningen den eneste gudsgerning, og det faktiske menneske bliver profaniseret til at være et helt igennem gudfremmed væsen, stående helt uden for Guds virkelighed, indtil det genløses."⁵

Det ses således, at både qua skabelse og qua genløsning er menneskets primære relation altid gudsrelationen. Prenter siger, at mennesket er "theonomt". "Menneskets væsen kan ikke betragtes i og for sig. For skabelsestroens anskuelse findes der ikke et menneske i og for sig, men altid kun et menneske i skaberens hånd. (...) Hvad den kristne forkyndelse og tænkning ud fra det bibelske budskab har at sige om mennesket, det siger den i sit vidnesbyrd om skaberen og genløseren."⁶ Det specielle ved mennesket er derfor hverken dets erkendelsesevne, sprog, selvopholdelsesdrift eller lignende, men dets gudsforhold. - Dette indebærer ikke, at mennesket ikke kan ses som det autonome menneske (*homo politicus*), men det betyder, at denne synsmåde altid må underordnes synet på mennesket som det theonome menneske (*homo theologicus*). "At theologien ser mennesket i første række som *homo theologicus*, og i lyset deraf i anden række tillige som *homo politicus*, betyder ikke, at den dermed overhovedet foragter eller negligerer mennesket som *homo politicus*. (...) Theologien protesterer blot mod fornuftens eller selviagttagelsens fordring på at sige *alt*, hvad

³ Ibid. s. 216.

⁴ Ibid. s. 227.

⁵ Ibid. s. 265 og 266.

⁶ Ibid. s. 256.

der kan siges om mennesket, den protesterer imod ethvert (..) dogme om, at mennesket *alene* er homo politicus, og at det at være homo politicus er menneskets *væsen*.⁷

4.1.1 Lov og evangelium, herunder teokratisme

Knyttet til begrebsparret "skabelse og genløsning" er også den fundamentale teologiske skelnen mellem lov og evangelium.

Loven rummer Guds krav og fordringer til alle mennesker. Den afslører Guds vrede og dom over det syndige og skyldige menneske. Loven har i denne forbindelse en dobbelt funktion: "Forkyndelsen af skabelsens lov sigter derfor både på en stadfæstelse af ordningerne og den ydre tugt (Guds mildhed) og på åbenbarelsen af den ulægelige splid i menneskets tilværelse mellem skabelse og synd, velsignelse og forbandelse, liv og død (Guds vrede)."⁸ Loven er altså på en anden måde end evangeliet knyttet til skabelsen.

Evangeliet rummer Guds uforbeholdne tilsagn om frelse fra synd, skyld og dom ved tro på Jesus Kristus. Evangeliet rummer genløsningen, der kun giver mening på skabelsens grund, men som ikke desto mindre åbenbarer Guds nåde, som noget kvalitativt nyt og anderledes. Evangeliet har til hensigt at føre det syndige menneske ind i troens forhold til Gud, bevare ham dér, lade ham vokse og helliggøres dér og føre ham frem til den evige salighed. Evangeliet er "det glædelige budskab om, hvad Gud i sin åbenbaringshistorie har fuldbåret til de fortabtes frelse og i sin pagt rækker dem som uforskyldt gave."⁹

Prenter advarer imod såvel en adskillelse af lov og evangelium som en sammenblanding af dem. "Loven og evangeliet er altså forskellige og uadskillelige. Loven, ikke evangeliet, åbenbarer synden. Og loven tager i denne åbenbarelse af synden altid sit udgangspunkt i menneskets umiddelbare reaktion på dens krav i hverdagens erfaring af næsteforholdet. (...) Således er det dialektiske forhold mellem lov og evangelium. De to må klart sondres og dog aldrig skilles, hvis loven skal åbenbare synden som forudsætning for evangeliets trøst."¹⁰ Som et "afskrækkende" eksempel nævner han Karl Barth og visse af hans disciple. Disse søger:

"at udlede lovens indhold af evangeliet, hvorved den ophører med at være den almen gyldige livslov og i stedet bliver princip for en "specielt kristelig" etik, som søger at lægge begrundelse for gyldigheden af alle menneskelige normer over til forkyndelsen af evangeliet om Jesus Kristus, hvorved dette på sin side forvanskes ved at blive tydet som en slags "lov", et alment princip til begrundelse af statens og det kulturelle livs mange forskellige normer. Dette fører igen let til en "teokratisk" kirkelighed, som i stedet for at formane de kristne til *sagligt* medarbejderskab i løsningen af foreliggende moralske, kulturelle og politiske opgaver frister dem til theologisk

⁷ Ibid. s. 258.

⁸ Ibid. s. 210.

⁹ Ibid. s. 95.

¹⁰ Ibid. s. 110.

dilettanteri på disse felter og til uberettiget overlegenhed over for dem, der til forskel fra dem selv "kun" arbejder på disse spørgsmåls løsning på et "humant" grundlag.

Når loven virkelig skal være forudsætning for evangeliet, gælder det om at undgå *begge* farer: både lovens *adskillelse* fra evangeliet, som fører til gerningsretfærdighed, og lovens *sammenblanding* med evangeliet, som fører til "dobbelt sædelighed" og "teokratisme".¹¹

En sådan sammenblanding af lov og evangelium, der springer ud af en manglende skelnen mellem skabelse og genløsning, som Prenter her kalder "teokratisme", kaldes af andre for "kristianisering". Her foretrækkes Prenters udtryk, da det mere præcist udtrykker den omtalte fare.

Ordet "teokratisme" vil derfor på de følgende sider blive brugt om den afvej, som forbigår eller stærkt underpointerer skabelsens dimension ved at lade denne forsvinde op i genløsningens. Dette kan som nævnt ses, når loven søges udledt af evangeliet, men også, når det verdslige regimente søges udledt af eller opslugt af det åndelige regimente (jvf. næste kapitel). I øvrigt sker der uvægerligt det på den teokratiske afvej, at evangeliet, som er blevet sammenblandet med loven, mister sin unike karakter af at være et radikalt andet ord end lovens - et ord, som ikke springer ud af det alment-menneskelige, men af specifik åbenbaring.

Med "teokratisme" sigtes der imidlertid ikke til "skabelsens og genløsningens uløselige enhed". Denne enhed, som vi også kunne kalde "Kristi herredømme over *hele* verden" eller "lovens og evangeliets indre sammenhæng", udgør tværtimod en fuldt legitim, ja i høj grad nødvendig pointe, som ikke må gå tabt, når der i øvrigt skabes distance til "teokratismen".

4.2 To dimensioner i opdragelse og undervisning

En skelnen mellem og sammenholdelse af skabelse og genløsning - og lov og evangelium - har som allerede antydnet implikationer for hele livet. Det gælder også den del af livet, der drejer sig om opdragelse og undervisning, herunder kristne skoler. Dette vil vise sig i det følgende, når der gøres rede for tre personers syn på sagen. I denne sammenhæng er det ikke opdragelsens eller undervisningens metode eller detaljerede indhold, der er af interesse. Det er derimod opdragelsens og undervisningens overordnede mål og hovedindhold.

Der refereres her til fire fremstillinger, som spænder over mere end 125 år. Det drejer sig om Chisten Kolds "Vennemødetalen" (1866) og "Om børneskolen" (1877), Holger Kjærs "Menneskesyn og kultursyn" (1951) og Knud Riis' "Højskolen - et luthersk kloster" (1993). Disse tre personer fremsætter synspunkter, som hører hjemme i en grundtvigsk kontekst. Men de tre forfattere udgør tillige "en fløj" i den grundtvigske lejr, nemlig den, som markant og konsekvent gør sig til talsmænd

¹¹ Ibid. s. 107.

for et *både-og*, når vægten skal fordeles mellem skabelse og genløsning i opdragelses- og skolepørgsmålet.

Der knyttes primært til ved Holger Kjær, da denne klarest trækker linierne mellem skabelse/genløsning og opdragelse/undervisning. Sekundært inddrages de to øvrige.

4.2.1 Holger Kjær

Forfatteren indleder sin fremstilling således: "Vort Syn paa Opdragelsen er afhængigt af vort Syn paa Mennesket."¹² Dersom Kjær har ret i denne påstand, kan der også trækkes en linie mellem det menneskesyn, som fremgår af ovenstående (afsnit 4.1) og så opdragelsen. Og det er da også det gennemgående tema, som "Menneskesyn og kultursyn" behandler, at netop dobbeltheden "skabelse og genløsning" skaber forudsætningen for et protestantisk syn på opdragelse og undervisning. Dette argumenterer Kjær for ved at fremdrage personer og teologiske skoler fra historien.

Først refereres Karl Barth. Kjær hævder, at denne mener "at kunne angive en Retningslinie i Politik, som Kristne kan og maa følge, en retningslinie, som han ikke udleder af Skabelsen, men af Genfødsel i Kristi Kærlighed."¹³ Og: "Det Skel, som alene interesserer Teologen Karl Barth, er skellet mellem Gud og Synderen. At der er et andet Skel, Skellet mellem Dyr og Menneske, nægter han vel ikke, men han frygter for, at man ved at hefte sig ved det, vil ophøje Mennesket i Forhold til Gud."¹⁴ Kjær kritiserer Karl Barth for - i modsætning til fx Søren Kierkegaard - at afsvække paradokset i denne sag. Det sker ved, at Karl Barth nedtoner skabelsens realitet og aktualitet samt ved, at han indordner skabelsens aspekt i genløsningens. I modsætning hertil ønsker Kjær at sammenholde skabelsen og genfødselen (svarer til genløsningen): "Er derimod Skabelsen ikke blot en Fortid, der er dødkendt ved Faldet, og er der en Sammenhæng mellem Skabelse og Genfødsel, da maa der vel ogsaa fra Genfødselen i Kristus paa en eller anden Maade kunne kastes Lys over vort Liv i Synden her paa Jorden."¹⁵

I sin polemik med Karl Barths skarpe skel mellem skabelse og genløsning går Kjær imidlertid ikke i den modsatte grøft. Han tager således også afstand fra en syntesemodell, som kan findes inden for katolsk kultur- og opdragelsestænkning. Kjær kalder det "denne Sammensmeltning af menneskeligt og kristeligt, naturligt og overnaturligt i et harmonisk System"¹⁶ Han mener ikke, at det betænkelige ved det katolske menneskesyn er dets mørke eller dunkelhed, men tværtimod dets alt for gennem-sigtige klarhed."¹⁷

¹² Kjær 1951. s. 9.

¹³ Ibid. s. 23.

¹⁴ Ibid. s. 22.

¹⁵ Ibid. s. 28.

¹⁶ Ibid. s. 66.

¹⁷ Jf. ibid. s. 49.

Herved afskriver Kjær ikke, at det katolske syn har et anliggende, men han finder, at det bliver for lidt paradoksalt. Som undtagelse herfor anfører han Bernhard af Clairvaux, som går så vidt, at han i synet på nåden og retfærdiggørelsen indefra sprænger det katolske syn. Netop ved, at Bernhard fastholder skabelse og genløsning i en paradoksal enhed og dobbelthed, bliver han en af dem, på hvem der kan bygges et protestantisk syn på opdragelsen.

Endnu en uomgængelig repræsentant herfor er Martin Luther, som også fastholdt dobbeltheden. "Troen paa Gud som Skaberen er for Luther selve Troens Grund, men samtidig holder han fast ved, at det ikke er muligt for et menneske, som ikke er oplyst af Troen paa Kristus, at erkende Skaberens Værk i det faldne Menneskeliv."¹⁸ I en polemik mod det normale katolske syn siger Kjær:

"Menneskets Skabelse og Fald kan paa reformatisk Grund ikke fastholdes i en Syntese, men kun i et paradoks.

Men fastholdes maa de dog begge og fastholdes i en Art Samtidighed som Sandheden om Mennesket. Det har ofte kunnet knibe dermed paa protestantisk Grund. Det er meget lettere at være logisk og enten nedskrive Faldet til en Vildfarelse eller gøre det til den hele Sandhed om Mennesket, og denne sidste Anskuelse har dybe Rødder i gammel Lutherdom. Men netop derfor har Grundtvig Bud til os."¹⁹

-Og dermed er Kjær ved den enkeltperson, som efter hans opfattelse på bedste vis har fremlagt et protestantisk grundlag for og syn på opdragelsesopgaven. Resten af sin fremstilling helliger Kjær derfor til "det grundtvigske syn", som ubetinget - i flg. Kjær - fastholder den lutherske anskuelse af frelsen som nådens værk alene, men som samtidig bygger på, at mennesket er skabt i Guds Billede.²⁰ Kjær hævder, at dette grundsyn inden for rammerne af folkeskolen har skabt en "grundtvig-koldsk Børneskole, som ikke bare har været en dansk og kristen Skole, men en Skole, hvor dansk folkeliv i Kristendommens Lys fik Retning mod det universelle."²¹

Skønt jeg ikke i alle led deler Kjærs tolkning og vurdering af Grundtvig, så finder jeg, at hans fremstilling grundlæggende berigtiger, at begrebsparret skabelse og genløsning ikke blot har betydning for opdragelse og undervisning, men at det slet ikke er muligt at komme frem til et frugtbart protestantisk syn herpå, *uden* at dette begrebspar fastholdes i sin paradoksale form.

Skabelse og genløsning udgør den væsentligste kristne *begrundelse* for opdragelsen, og tillige angiver den de to *indholdsmæssige* dimensioner. Begrundelsen for at opdrage og undervise børn er både, at Gud for en tid vil opretholde verden, og at han vil genløse verdens mennesker. Indholdsmæssigt indebærer dette, at barnet både må møde stof, som er almenmenneskeligt og stof, som er hentet i Guds særlige åbenbaring, specielt evangeliet om Jesus Kristus.

¹⁸ Ibid. s. 57.

¹⁹ Ibid. s. 66.

²⁰ Jf. ibid. s. 78.

²¹ Ibid. s. 107.

4.2.2 Christen Kold

Christen Kold kan ikke uden videre tages til indtægt for, at begrebsparret "skabelse og genløsning" har konsekvenser for opdragelse og undervisning. Kold arbejdede nemlig slet ikke i disse teologisk-dogmatiske termer. Kold så det ikke som sin opgave at udrede forholdet mellem skabelse/genløsning og opdragelse/undervisning. Vi kunne sige, at Kold langt mere var poeten, end han var dogmatikeren i spørgsmålet om opdragelse og undervisning.

Ikke desto mindre fremgår det klart af såvel "Vennemødetalen" som "Om børneskolen", at han grundlæggende arbejder med to dimensioner i sine tanker om opdragelse og undervisning; to dimensioner, som det er forholdsvis enkelt - med vore aktuelle dogmatiske briller - at føre tilbage til det grundlæggende begrebspar "skabelse og genløsning".

Vennemødetalen

I denne tale, som blev holdt i 1866 (4 år inden Kold døde), og som kun findes i stenograferet gengivelse, fik Kold af Grundtvig til opgave at fortælle, hvorledes han kom ind på sin frugtbare løbebane, og hvorledes han betragter skolesagen i det hele, både børneskolen og skolen for voksne. I talen beretter Kold derfor om sit livsforløb med "skolesagen" og giver bl.a. et overordnet bud på dens berettigelse og begrundelse, hvilket er af stor interesse i denne sammenhæng.

Talen er for det første præget af, at Kold ser på sin livsgerning som noget, *Gud* har gjort med ham, særligt gælder det hans vækkelse og åndelige gennembrud som 18-årig.²² Efter denne omvendelsesoplevelse, som er foranlediget af lægprædikanten Peder Larsen Skræppenborg, kan Kold sige, at han nu vil "gøre det til min egentlige Opgave i Verden at gøre Hjerterne glade med det Budskab, at Gud elskede os ved sin Søn Jesus Christus, uagtet vi vare Syndere."²³

For det andet - og som en tydelig følge af det første - kan Kold derefter omtale sin opgave som opdrager og underviser således: "I den Tid var det, at det gik op for mig, hvorledes man skulde holde Skole for Børn, for at naae det Maal, at faae dem saaledes oplivede og give dem en saadan Lyst, Drift og Kraft, at man kunde faae dem til at troe paa Guds kjærlighed og Danmarks lykke, og til at arbeide derfor saa godt, som man efter fattig Leilighed kunde."²⁴ Denne sag, som udtrykkes med ordene "Guds kærlighed og Danmarks lykke", bliver Kolds gennemgående begrundelse for og mål med at drive skole. Senere i Vennemødetalen taler han om "de to eneste Ting, der er værd at nævne hos mig, nemlig Kjærlighed til Gud og til mit Fædreland" og "da jeg var 18 Aar (...) lærte jeg at elske Gud og min Næste, og det var jeg saa glad ved, at jeg dengang besluttede at anvende min

²² Se Kold 1866, s. 94, 100-101 og 111.

²³ Ibid. s. 101.

²⁴ Ibid. s. 102.

Tid og mine kræfter til at hjælpe min Næste tilrette med det samme, og det er egentlig det, Skolen vil lære Folk, at elske Gud, sin Næste og sit Fædreland".²⁵

Målet med skolen er for Kold hele vejen "Guds kærlighed og Danmarks lykke". Dette dobbelte mål var naturligvis historisk betinget. Dette er sagt i 1866, altså to år efter det forsmædelige nederlag i krigen mod Preussen med deraf følgende afståelse af Slesvig-Holsten. Kold er i pagt med tiden som på mange måder fandt sit løsen i "hvad ud ad tabes, må ind ad vindes."²⁶ Ikke desto mindre kan Kolds dobbelte mål for opdragelsen og undervisningen også ses som udtryk for, at skolen både skal virke til bedste for Guds rige og for Danmarks rige, og at disse to hænger så snævert sammen, at det ene ikke kan virkeliggøres uden det andet. Der er altså tale om to forholdsvist klart udtrykte mål, som springer ud af henholdsvis genløsningen og skabelsen. (Kold har altid - også i "Om børneskolen" - målene i denne rækkefølge: først "Guds kærlighed", dernæst "Danmarks lykke".)

Midlerne til at nå dette dobbelte mål bruger Kold megen tid på i "Vennemødetalen". Han kritiserer stærkt udenadslæren, terperiet og Balles Lærebog og han siger, at midlerne til at nå målet er at oplive den danske ungdom gennem levende fortælling og sand livsoplysning. Hertil ser han både højskolen og børneskolen som tjenlige redskaber.

Om børneskolen

Det samme budskab møder man i "Om Børneskolen", som blev udgivet posthumt i 1877, men var færdig fra Kolds hånd så tidligt som i 1850, altså på et tidspunkt, hvor han stod på tærsklen til sin livsopgave: at oprette og drive en række frie skoler og blive til inspiration for mange flere.

I "Om børneskolen" går Kold forholdsvist detaljeret til værks. Han skriver om skoler for børn, ikke højskoler, og han behandler en lang række konkrete spørgsmål. Han skriver om betydningen af, at undervisningen er tilpasset børnenes evner og trang. Han giver konkrete forslag med henblik på religionsundervisningen samt fagene læsning, skrivning og regning. Han kritiserer eksamen, lektier og udenadslære. Og han pointerer, at undervisningen skal være folkelig, sand og virkelig. Nærmest som en art programerklæring skriver han: "En sand og virkelig undervisning, som den bør meddeles i en børne-skole, er en sådan, der kan tale til den, der undervises, fordi han føler noget tilsvarende i sit indre; en undervisning, som ikke fordrer regnskab for og bekendelse om andet end hvad vedkommende har tilegnet sig som forstandens og hjertets ejendom; en undervisning, som altså retter sig mod det indre og lader det ydre dannes deraf; en undervisning endelig, som det fra lærerens side er

²⁵ Ibid. s. 107 og 114.

²⁶ Dette løsen er formuleret af H.P. Holst i 1872 og lyder i sin helhed:
"For hvert et tab igen erstatning findes:
Hvad udad tabes, det skal indad vindes."

en hjertesag og hans livs opgave at meddele.²⁷ *Midlet* er for Kold først og fremmest den historisk-poetiske mundtlige fortælling.

Men Kold kommer også gentagne gange ind på *målet* for undervisningen. Han udtrykker det på sin specielle måde, men sagen er ikke til at tage fejl af. Ikke mindre end 15 gange i løbet af det lille skrift bruger han om målet for undervisningen i børneskolen udtryk som "såvel det himmelske som det borgerlige", "såvel i kristelig (/religiøs) som i folkelig henseende", "som himmelborger og medlem af det borgerlige samfund her på jorden" o.l. Følgende tre citater giver udtryk for dette dobbelte formål: "Undervisningens sande mål og hensigt er: At det danske folk må erhverve sig *klarhed* til at *indse*, *liv*, *lyst* og *kærlighed* til at *ville*, *dygtighed* og *selvstændighed* til at *udføre* - enhver efter bedste evne - hvad der kan gavne og glæde dem både i himlen og på jorden."²⁸ Og: "At de kundskaber, der meddeles, må være af den beskaffenhed, at eleven på sit åndelige standpunkt virkelig er i stand til at modtage dem således, at de bliver et middel til enten at vække eller nære hans åndelige liv. (...) Undervisningens sande mål er at bringe klarhed over livsforholdene, og dygtighed og selvstændighed til at udføre de for livet gavnlige foranstaltninger står i nøje forbindelse hermed."²⁹ Og: "Det bør så snart som muligt forkyndes barnet, at det har borgerret i fædrelandet her oventil (...) således må det også lære at kende det jordiske fædreland".³⁰

Lad dette være tilstrækkeligt til påny at påvise den dobbelte målsætning i Kolds syn på opdragelse og undervisning. Der er tale om to dimensioner, som lader sig føre tilbage til det grundlæggende begrebspar "skabelse og genløsning". At disse to dimensioner hænger uløseligt sammen for Kold fremgår bl.a. af, at han omtaler *begge* dele som "beåndelse". Gennem oplivende og oplysende undervisning skal ånden vækkes, såvel i religiøs som i folkelig henseende.³¹

Konklusion

Kold arbejder eksplicit med to dimensioner i forbindelse med opdragelse og undervisning: pdes. "Guds kærlighed", "det kristelige", "det himmelske" o.l., som dogmatisk set springer ud af genløsningens dimension, og pda. "Danmarks lykke", "det folkelige", "det jordiske" o.l., som springer ud af skabelsens dimension. Disse to dimensioner hænger uløseligt sammen for Kold, hvorfor de også i skolen altid må gå hånd i hånd.

Vi kan således konstatere, at Kold og Grundtvig ikke så ganske ens på skolens opgave. Hvor Grundtvig hævdede, at "troen er ingen skolesag", integrerede Kold denne genløsningens dimension i sin skole, endog så stærkt, at han talte om forkyndelse i skolen.

²⁷ Kold 1877, s. 15.

²⁸ Ibid. s. 12.

²⁹ Ibid. s. 13.

³⁰ Ibid. s. 15.

³¹ Jf. ibid. s. 7.

Kolds tanker og praksis vedr. opdragelse og undervisning i anden halvdel af 1800-tallet kan naturligvis ikke uden videre overføres til vor tid, fx mangler hans meget optimistiske syn på den historisk-poetiske fortællings muligheder en modstilling i form af "fordærvmagternes indflydelse på børn, voksne og samfund" - i hvert fald i vor tid! Ikke desto mindre er Kold blevet - og kan blive - en stærk impuls på mange felter. Det gælder frie skoler i almindelighed og frie kristne skoler i særdeleshed. Dette gælder ikke mindst det grundlæggende syn for sådanne skolars dobbelte målsætning.

4.2.3 Knud Riis

Riis indleder med en kort analyse af højskolernes situation i en postmoderne tid. Han hævder, at de grundtvigske højskoler et stykke på vej er præget af en generel trend, som han kendetegner med ord som "PR-skamløshed", "pluralisme og relativisme", "holdningsløshed" og "almenreligiøsitet". Riis mener, "at højskolen skal give eleverne noget andet end det, de kommer efter. (...) Vi skal præsentere eleverne for en større virkelighed end den, det post-moderne kultursamfund byder på." Hvad denne større virkelighed er, "vil jeg kort signalere med Moses og Luther", skriver han.³² Riis ønsker derfor det kristne værdigrundlag tydeligere markeret på højskolen, og han er åben for, at det kristne budskab bør kunne formidles klart til personlig stillingtagen.³³

I modsætning til troen på sig selv, mener Riis, at den kristne tro er "troen på den Gud, vi ikke kender af os selv, men kender via den forkyndelse, der består i, at Bibelens budskab fortælles os".³⁴ Denne tro indebærer følgende: "For det første betragtes mennesket som skyldigt over for Gud, som synder, men ikke som sådan ladet i stikken, for det er også genstand for forkyndelsen af Guds betingelsesløse tilgivelse af netop syndere. Så menneskets religiøse status kan med Luther formuleres sådan: Det er både synder og retfærdig. For det andet betragtes menneskets liv som noget, det har fået af Gud for at give det videre til sin næste. Det forhold kan man formulere sådan, at mennesket ikke er hovedpersonen i sit eget liv, for det er Gud og næsten. Eller at menneskets liv ikke hviler i sig selv, men er spændt ud mellem Gud og næsten."³⁵

Riis mener, at der i højskolen må være "to rum": det kristne og det almenmenneskelige. Dersom det første rum glider ud af højskolens liv, bliver der kun moral tilbage, og det er katastrofalt: "Kristendommen lever videre som menneskelig moral, mens den religiøse side, Gud og det, at mennesket er synder og lever af Guds nåde, er gået i graven. (...) Den befriende forkyndelse af mennesket som synder, men med syndernes religiøse forladelse er blevet til den knugende opfattelse af mennesket som godt men med dårlig samvittighed. Her er ingen nåde."³⁶ Riis påviser i denne forbindelse, at Grundtvig fra 1832 til 1838 udviklede tanken om "en kristendomsfri zone", hvorved Grundtvig selv

³² Riis 1993, s. 26.

³³ Se *ibid.* s. 32-33.

³⁴ *Ibid.* s. 37

³⁵ *Ibid.* s. 38.

³⁶ *Ibid.* s. 44.

blev moralist.³⁷ For "hvis man kaster den kristne tro bort, går der religion i noget andet, noget verdsligt."³⁸ Riis forholder sig derfor kritisk til det grundtvigske bon mot, at troen er ingen skolesag. Han mener nok, at det havde relevans og berettigelse, da det blev fremsat, fordi tiden netop fordrede et opgør med en kristendom, der kuede menneskelivet. Men siden Grundtvigs tid er der sket et skred i virkelighedsforståelsen fra det moderne til det postmoderne, så problemet idag er fravær af normer og grænser samt generel udvanding af kristendommen.³⁹ Derfor har man på højskoler i dag mere brug for Luthers fastholden af Guds totaltilstedeværelse og totalmagt, så mennesket så at sige ikke har noget privatliv, hvorfra det selv kan komme med bidrag til dets frelse.⁴⁰ Riis konkluderer, at i en postmoderne tid er der netop brug for at møde et ord, som ikke står til diskussion, men som står fast, et ord, som rykker mennesket ind i dets grundlæggende gudsforhold under perspektiverne "synd og nåde" samt "ansvar for næsten."

Riis' fremstilling bærer undertitlen "Skitse til en justering af det grundtvigske." Dette gør han alvor af, når hans hovedanliggende er, at kristendommen bør være grundlæggende og formidlingen heraf tydelig i de grundtvigske højskoler.

Nu kan man hævde, at der er langt fra grundtvigske højskoler til opdragelse og undervisning generelt og kristne friskoler specifikt. Ikke desto mindre er der en del fællesnævner, særligt på det grundlæggende målsætningsniveau i opdragelse og undervisning, hvorfor det vil være legitimt at anvende Riis i en bredere sammenhæng.

Riis er generelt talsmand for, at der må være "to rum" på en skole, der vil have kristendommen som grundlag. -To rum, som har sin fundamentale oprindelse i distinktionen mellem skabelse og genløsning. Og Riis understreger, at det kristne budskab må træde tydeligt frem i skolens hverdag - af tre grunde:

a) Fordi kristendommen er sådan - i luthersk kontekst. Kristendommen *er* en totalbestemmelse, som ikke kan isoleres til visse dele af tilværelsen, uden at selve det kristne budskab derved lider fundamental skade.

b) I vor postmoderne tid er det ikke længere presserende at gøre op med en kristendom, der kuer menneskelivet, men tværtimod at fremstå med et budskab med guddommelig autoritet, der står fast i tidens strøm. (I kapitel 6 uddybes det, hvad sekulariseringen bør afstedkomme vedr. opdragelse, undervisning og skoledrift i den aktuelle situation.)

c) For det verdslige rums skyld. Hvis ikke dette rum har et kristeligt som modpol og korrektiv, går der blot religion i noget af det verdslige, og der bliver en moralsk kristendomsforfalskning tilbage. Det kristne rum er ganske enkelt nødvendigt - bl.a. for at holde det almenmenneskelige rum sundt.

³⁷ Se ibid. s. 57.

³⁸ Ibid. s. 58.

³⁹ Jf. ibid. s. 59.

⁴⁰ Jf. ibid. s. 60.

4.2.4 Konklusion: Hvad betyder skabelse og genløsning for opdragelse og undervisning?

To dimensioner

Grundlæggende indebærer skabelsens og genløsningens faktum, at opdragelse og undervisning må rumme to dimensioner: en almenmenneskelig og en specifik kristelig.

Disse to dimensioner må ikke adskilles i opdragelse og undervisning. Sker det alligevel, bliver den almenmenneskelige tilkendt en autonomi, som ikke er sagssvarende, og den specifikt kristelige mister sin forbindelse til den skabte verden.

Men de to dimensioner må heller ikke sammenblandes i opdragelse og undervisning. Sker det alligevel, fremstår teokratismens åndelige tyranni, og evangeliets egenart forrådes.

Det er i denne forbindelse væsentligt, hvorledes *forholdet* mellem de to dimensioner bør lægges til rette i undervisning og opdragelse, så begge grøfter undgås: *I hvor høj grad* skal der sammenholdes, henholdsvis skelnes mellem skabelse og genløsning med henblik på opdragelse og undervisning? *I hvilke situationer? Og hvornår?*

Disse tre spørgsmål kan der ikke gives generelle, evigtgyldige svar på. Ikke desto mindre vil spørgsmålene altid blive besvaret implicit og svarene vise sig i den foreliggende opdragelses- og undervisningspraksis. Ønskeligt er det dog, om i det mindste *nogle* af de mange konkrete spørgsmål, som gemmer sig bag de tre overordnede, kan besvares eksplicit. -De følgende sider rummer forsøg herpå.

Skabelsens og genløsningens dimension i opdragelse og undervisning er ikke alene nødvendige for hver deres egen skyld, men også for hinandens. Således vil den enes tilstedeværelse og interaktion med den anden kunne afstedkomme en frugtbar og sund, men paradoksalt balance.

Gudstro og syndefaldsrealisme

Skabelse og genløsning indebærer, at mennesket altid står i et gudsforhold, hvilket medfører, at en lære om opdragelse og undervisning, som ikke levner plads for gudstroen, i udgangspunktet er amputeret.

I genløsningen ligger implicit en understregning af syndens realitet, hvorfor en lære om opdragelse og undervisning må "medindregne" denne faktor. I opdragelse og undervisning på kristen grund ses det som et mål at dæmme op for synden og så vidt muligt hæmme dens udslag, da synd er indbegrebet af alt, hvad der ødelægger og hærger livet. Dette søges virkeliggjort på *dobbelt* vis:

a) Ved at benytte fx fornuft, argumentation, forbud, påbud og om nødvendigt tvang⁴¹, for at dæmpe og hæmme syndens udslag i det enkelte menneskes liv, i de sociale relationer og i samfundet. Denne "medicin" - selv om den kan være nok så effektiv - er dog kun symptombehandling.

⁴¹ Af 5.2 fremgår det, at disse virkemidler er det verdslige regimentes.

b) Ved at forkynde Guds ord og forvalte sakramenterne⁴² (med alle de konkrete udslag dét kan få) for derved at formidle evangeliet om Jesus Kristus, der befrier fra syndens skyld, syndens dom (Guds vrede), syndens følge (døden) og syndens magt (i livet her i verden). Denne "medicin" er årsagsbehandling, der vel er virkelig nu ved troen på Jesus Kristus, men som først fuldkommengøres i saligheden på den nye jord.

Begrundelse, mål og indhold

Skabelse og genløsning giver en *begrundelse for og et mål med* opdragelse og undervisning: Barnet har krav på at få en opdragelse og undervisning, der sigter på det menneskeliv, som er fælles for alle mennesker, og som kun kommer på rette plads, når gudstroen bliver det samlende moment. Og barnet har krav på at møde en forkyndelse af Guds indgreb til frelse ved Jesus Kristus, der sigter på troens liv.⁴³

Skabelse og genløsning giver desuden et orienteringspunkt i forhold til opdragelsens og undervisningens *indhold*. Barnet har krav på at møde stof, som både er almenmenneskeligt og stof, som er hentet i Guds særlige åbenbaring, specielt evangeliet om Jesus Kristus.

Principielt er det ikke afgørende, at forkyndelsen findes i barnets *skole*, men at den findes i barnets *liv*. Da skolen imidlertid er så væsentlig en faktor i barnets liv i vor tid, og da så mange af emnerne i skolen har relationer til det åndelige grundlag, og da børn i vor postmoderne tid har brug for et ord, som står fast med guddommelig autoritet, så er det *ideelle*, at forkyndelsen også findes dér.

4.3 Forenende eller adskillende modsætninger

Med introduktionen af "skabelse og genløsning" og de deraf følgende to dimensioner i opdragelse og undervisning er det fremgået, at der er tale om både en enhed og et tvesyn. Der er tale om modsætninger og dog om helheder. Det har gentagne gange været hævdet, at der på disse felter bør skelnes, men ikke adskilles; sammenholdes, men ikke sammenblandes.

Umiddelbart kan man være tilbøjelig til at mene, at modsætninger gensidigt udelukker hinanden. Det er derfor væsentligt at skelne mellem forenende og adskillende modsætninger, jf. Løgstrup 1982.

Det er korrekt, at visse modsætninger er adskillende: "En adskillende modsætning er forholdet mellem antipati og sympati. De to fænomener er uforenelige med hinanden, det ene driver det andet ud. Hvor antipatien går ind, går sympatien ud. En anden adskillende eller uddrivende modsætning er

⁴² Af 5.2 fremgår det, at disse virkemidler er det åndelige regimentes.

⁴³ Også Skrunes (1993) hævder, at opdragelse og undervisning har en dobbelt grundelse: I kulturopdraget og i dåbsoplæringen. Den kristne skole henter derfor sin legitimitet fra to kilder: fra kulturopgaven, som alle mennesker er underlagt og fra forældrenes og menighedens dåbsoplærende opgave. - Altså den samme dobbelthed, som her er indfanget af begreberne "skabelse" og "genløsning".

forholdet mellem kærlighed og had. Ganske vist kan de blandes, men det bliver modsætningen, som de befinder sig i til hinanden, ikke mindre adskillende af, for så vidt som blandingen giver sig udslag i en splittet, en ambivalent holdning."⁴⁴

Anderledes forholder det sig med forenende modsætninger. Disse er ikke blot mulige at fastholde, men de betinger tillige hinanden og giver et mere fuldstændigt billede af en del af virkeligheden. Løgstrup nævner som eksempler herpå så forskellige forhold som norm og spontanitet, Jesu guddommelige og menneskelige natur og fordomsfrihed og kompromisløshed. Om det sidste modsætningspar siger han: "Ikke alene består der er spænding mellem fordomsfrihed og kompromisløshed, men de kan ikke undvære hinanden. De lever af den spænding de befinder sig i til hinanden. Forsvinder den, misdannes de, fordomsfriheden til eftergivenhed, kompromisløsheden til stædighed."⁴⁵ Løgstrup hævder, at det samme gælder for talrige menneskelige fænomener: Hver af dem får bragt liv og energi ind i sig af den spænding, hvori de befinder sig til det modsatte fænomen.

Skabelse og genløsning, lov og evangelium - og flere deraf følgende begrebspar, som vil dukke op på de kommende sider - er sådanne forenende modsætninger, som ikke udelukker, men tværtimod betinger hinanden.

I denne opgaves terminologi foretrækkes det derfor også at tale om et *helhedssyn*, der rummer disse forenende modsætninger. Skønt ordet "enhedssyn" også kan anvendes, indikerer det i højere grad en syntesetænkning, som tenderer til at ville ophæve eller negligere modsætningerne.

Begrebsparrene "skabelse og genløsning" og "lov og evangelium" fører direkte videre til det næste kapitels begrebspar: Verdsligt og åndelige regimente. Prenter untrykker denne sammenhæng således: "Skabelsen udfører Gud gennem sin lov, genløsningen udfører Han gennem sit evangelium. Skabelsen tjenes af det verdslige regimente, genløsningen af det åndelige regimente".⁴⁶

Mens der i dette kapitel er blevet set på de to første begrebspars implikationer for opdragelse og undervisning, vil der i næste kapitel blive set på det tredje begrebspars betydning mere specifikt for målsætning på *kristne skoler*.

⁴⁴ Løgstrup 1982, s. 170.

⁴⁵ Ibid. s. 170.

⁴⁶ Prenter 1967, s. 213.

Kapitel 5

Luther og skolen

I dette kapitel behandles dele af reformatoren, Martin Luthers teologi og tænkning, der har relevans for det pædagogiske felt. Luther udgav ganske vist ingen "pædagogiske skrifter". Han var teolog og skrev som sådan. Men det forhindrer ikke, at flere af hans skrifter selv idag viser sig at have stor pædagogisk relevans.

Når dette kapitel om Luther og skolen inddrages, er det imidlertid ikke blot, fordi det har almen pædagogisk relevans, men også fordi det har direkte betydning for målsætningen, som er i focus i denne opgave. I 5.1 fremdrages nogle grundlæggende forhold i Luthers syn på mennesket - forhold, som har følger for dannelsessynet, der igen er fundamentalt for målsætningen. I 5.2 skitseres Luthers lære om de to regimenter, dels for at få dette begreb indholdsbestemt, dels for at drøfte dets pædagogiske relevans, særligt med henblik på målsætningsovervejelserne. I 5.3 fremdrages et udvalg af Luthers eksplicitte udsagn om det, han kalder "kristelige skoler", hvilket uden videre må siges at have relevans for nærværende arbejde med kristelige skoler.

5.1 Luthers menneskesyn

Luther udformede ikke en afrundet lære om mennesket; men i mange af hans skrifter fremkommer han - ud fra sin eksegeese af bibelske tekster - med udsagn, der er fundamentale for synet på mennesket. I denne forbindelse er det ikke intentionen at fremdrage *alt*, hvad Luther siger om mennesket, men blot nogle få momenter, som er væsentlige for målsætningen.

I sin afhandling "Glaube und Erziehung bei Luther" har Iver Asheim bl.a. arbejdet med Luthers syn på mennesket. I denne forbindelse finder jeg det imidlertid tilstrækkeligt at forholde mig til Sigurd Vengens grundige referat af Asheims arbejde.¹

¹ Vengen 1987. Stencilens sidenummerering er misvisende, da der efter side 1-23 begyndes på en ny side 1-8. Disse

"Menneske må sjå at ikkje menneske sjølv er mål, men Gud."² Dette utsagn er grunnleggjende for Luthers oppfattelse af menneskets plassering i verden. For Luther er mennesket ikke tilværelsens mål; det er Gud. Mennesket er ikke autonomt, men teonomt. Derfor må Luther også i alle overvejelser vedr. målet for den menneskelige aktivitet i verden (bl.a. oppdragelse og undervisning) sigte videre end til mennesket selv. Han må trekke alle linier til det oprindelige udgangs- og endepunkt: Gud.

Dette er imidlertid ikke uden videre enkelt. For Luther er det i hvert fald ikke en sag, der er grunnleggjende harmonisk. Mennesket er nemlig blindt i forhold til sin grunnleggjende bestemmelse: Gud. -Først og fremmest fordi mennesket er faldet i synd og derfor ikke *vil* se. Dernæst fordi mennesket er skabt, og derfor kun ser *begrænset*.³ På den anden side vil Gud fortsatt holde mennesket fast i dets bestemmelse. Derfor bliver der kamp mellem pdes. Gud, som gjennom Ordet vil drage mennesker til sig og pda. de kræfter i og omkring mennesket, som vil trekke mennesket bort fra Gud. Mennesket er altså en kampplads mellom - i sidste ende - Gud og Djævelen. Denne kamp er så hektisk og menneskets kræfter så små, at trinvisse forbedringer ind i Guds rige (fx via oppdragelse) ikke slår til. Kun Guds indgreb ved Ordet og Ånden er kraftigt nok. "Difor kan ikkje oppsedinga gje barnekåret, for det er ei *nyskaping*. (...) Heller ikkje etter atterfødinga finst det nokon *sjølvstendig menneskelig faktor* som kan samvirke med Gud. (...) Luther tenkjer her *eskatologisk og ikkje teleologisk*. Å vera Guds barn er Guds suverene skaperakt, etter at alt menneskemulig har blitt avslørt i Guds dom, som umulig som frelsesgrunn og frelsesmiddel. Etter Luther kan ein ikkje forstå Guds frelsesgjerning i høve til oppsedinga ved hjelp av eit teleologisk grunnskjema."⁴ Luther mener nok, at oppdragelse kan have en *forberedende* funktion i denne forbindelse, dvs. som en lovens gerning. Men "Dei pedagogiske hjelpebilete bryt likevel saman på det avgjerande punktet: overgangen frå dom til nåde. Denne overgangen blir pedagogisk *førebudd*, men ikkje *realisert* ved oppseding. Det er eit anna nivå enn det pedagogiske, truas fødsel er eit mysterium som sprengjer alle bilete frå personlivets område."⁵

Striden mellom Luther og Erasmus var grunnleggjende en strid om antropologien.⁶ Erasmus hadde en idealistisk antropologi, hvorfor han kunne arbeide med et kristeligt dannelsesideal, der grunnleggjende var harmonisk. "Ein må grunnleggjande skilje mellom ei kristeleg lære om oppsedinga og eit kristeleg-pedagogisk livssyn. Erasmus hadde det siste, men ikkje Luther. Det hang saman med at eit slikt livssyn må føresette eit idealbilete av mennesket, noko Luther ikkje har."⁷ For Luther er mennesket alltid mennesket mellom magterne. Han kan derfor ikke etablere en oppdragelsessyntese, men må alltid arbeide i spændingsfylde dobbelt-udtryk som lov-evangelium, fornuft-tro og verdsligt-åndeligt regimente.

sidste 8 sider nummereres derfor her som side 24-31.

² Ibid. s. 6.

³ Jf. ibid. s. 7.

⁴ Ibid. s. 9.

⁵ Ibid. s. 10.

⁶ Jf. ibid. s. 9.

⁷ Ibid. s. 30.

Luthers hovedanliggende er at bevare evangeliet, der er det faldne menneskes eneste redningsmulighed, rent. "Konsentrasjon om Evangeliet, som kvalitativt annleis enn all verdsleg visdom, avgrensar den kristne forkynninga frå opplysning i oppsedingsspørgsmål." ⁸

Men bemærk også fortsættelsen af citatet: "Det vil *ikkje seie kyrkleg tilbaketrekning frå oppsedingsområdet som er overgjeve til si eigenlovmessige utvikling.*" ⁹ Dette er begrundelsen for, at Luther meget positivt kan tale om fx kristelige skoler, se 5.3.

Luthers anfægtelsesteologi kan altså ikke føres ud i et skoleprogram, men det rummer ikke desto mindre implicationer for bl.a. skoledrift.

Luther imødegår et monistisk, énstrenget menneskesyn. Man kan sige, at Luther har et ikke-harmonisk menneskesyn. Han finder - såvel i sin erfaring som i sin læsning af Guds ord - at livet som menneske i den skabte, men faldne verden er komplekst. Derfor kan Luther ikke opsætte et harmonisk, kristeligt dannelsesideal, som fx kan omsættes i én harmonisk målsætning for skolens virke.

Det må siges at være fundamentalt for pædagogikken og de pædagogiske målsætninger, at de er i pagt med virkeligheden. Hvis derfor virkeligheden - som Luther hævder - er kompleks, paradoksal og ikke-harmonisk, så må pædagogikken også være præget heraf.

Det er grundlæggende derfor, der i denne opgave arbejdes med en dobbelthed i målsætnings-overvejelserne.

5.2 Luthers lære om de to regimenter

Da begrebet "verdsligt og åndeligt regimente" er af stor betydning for Luthers teologi - særligt når denne aktualiseres i skolemæssig sammenhæng - er det af betydning at gøre rede for dette begreb. Det er i den forbindelse interessant at bemærke, at det bl.a. er i et skrift om opdragelse, undervisning og skoledrift, ¹⁰ at Luther udvikler sin lære om de to regimenter.

5.2.1 Historisk baggrund

"Luthers regimentslære skal negativt set forstås som en reaktion mod middelalderens forsøg på at tænke kirke og stat sammen. Pave og kejser sloges om, hvem der havde den øverste myndighed. Romerkirken lærte, at paven skulle være verdenshersker både i verdslige og åndelige spørgsmål. I princippet vil dette sige teokrati.

⁸ Ibid. s. 29.

⁹ Ibid. s. 29-30.

¹⁰ "Eine Predigt, dass man Kinder zur Schule halten solle".

Men Luther reagerede også mod døberbevægelsens kulturpessimisme og forsøg på at misbruge evangeliet til at tvinge samfundslivet til at blive styret efter de nytestamentlige menighedsordninger. Det går ikke an at styre verden efter evangeliet.¹¹

Ladegaard bekræfter dette, når han siger: "Luthers anliggende med toregimentelæren var netop at gøre op med det såkaldte dobbelte misbrug, hvor fyrsterne p.d.e.s. havde kirkelig magt, og biskopperne p.d.a.s. havde verdslig magt."¹²

Luthers lære om de to regimenter er formuleret i en historisk kontekst, som omhandler kirkens og øvrighedens beføjelser og magt i 1500-tallet. Men dette forhindrer ikke, at Luther med denne "lære", som har universel karakter, kan bidrage til afklaring af fx religionspædagogiske spørgsmål.

5.2.2 Indholdet i to-regimentelæren

"Hverken hos Luther eller i de lutherske bekendelsesskrifter fremtræder to-regimentelæren som et selvstændigt dogme, som gøres til genstand for tro og bekendelse. Det samme er tilfældet i NT."¹³ Der er altså stengt taget ikke tale om en lære; snarere kunne man med Kofod-Svendsen sige, at "læren om det åndelige og det verdslige regimente må forstås som et tolkningsprincip i arbejdet med grundlagsproblemerne i socialetikken. Det betyder, at den må klippes ud af det 16. århundredes historiske kontekst og anvendes som et overordnet teologisk perspektiv på forholdet mellem Guds rige og denne verdens riger, og dermed på forholdet mellem kirke og samfund."¹⁴ Af praktiske grunde fastholdes termen "-lære" i denne sammenhæng, men jeg vælger at forstå to-regimentelæren som et *tolkningsprincip*, der har relevans for pædagogiske målsætningsovervejelser, som har adskilligt at gøre med "grundlagsproblemerne i socialetikken".

Ordet "regimente" er også misforståeligt i denne sammenhæng, da det nærmest giver militære associationer. "Man kunne også oversætte det med "styremåde", "styreform", "herredømme", "måde at herske på" etc. Derved ser man klarere, hvad Luther tænkte på."¹⁵ Med disse forklarende bemærkninger fastholdes brugen af ordet "regimente" her.

To-regimentelærens bærende princip er, at "Gud regerer verden på en dobbelt måde: Som skaber og opretholder på den ene side og som frelser og forløser på den anden side. Guds skabergerning svarer til det verdslige regimente og frelsergerningen til det åndelige. I det verdslige regimente sørger Gud for orden og ret i samfundet, og med øvrigheden som instrument holder han de dæmoniske kræfter nede. I det åndelige regimente formidles evangeliet til menneskers frelse. Det sker ved ord og sakramenter, som er overgivet kirkens forvaltning. (...) Når Luther betegner det verdslige regimente som Guds "venstre arm" og det åndelige som Guds "højre arm", er det for at give udtryk for, at Gud

¹¹ Kofod-Svendsen 1987, s. 38.

¹² Ladegaard 1988, s. 32.

¹³ Ibid s. 28.

¹⁴ Kofod-Svendsen 1987, s. 44-45.

¹⁵ Ibid s. 38.

er det egentligt handlende subjekt i begge regimenter - men på forskellig måde. Og højre hånd er den vigtigste. Regimentsaspektet kan ikke løsrives fra gudsbegrebet. Gud møder menneskene indirekte gennem natur, historie og borgerlige livsordninger, direkte gennem ord og sakramenter."¹⁶

Det er væsentligt i denne forbindelse at skelne mellem Luthers brug af "riger" og "regimenter". Med "regimenter" sigter Luther altså til Guds to måder at styre verden på. Med "riger" sigter Luther til "det eskatologiske kampmotiv mellem de to antagonistiske størrelser, Guds og Djævelens rige (civitas Dei og civitas Diaboli)".¹⁷ I sin kamp mod Djævelens rige betjener Gud sig af begge regimenterne med deres divergerende *midler*: pdes. ordet og sakramenterne, pdas. fornuften og den ydre magt.

Mennesket er inddraget - både som kampplads og som kampdeltager - i denne standende kamp mellem Guds rige og Djævelens rige. Men dette sker i to divergerende *perspektiver*. Luther benævner disse to med "coram Deo", dvs. i forhold til Gud og "coram hominibus/mundo", dvs. i forhold til medmennesker og omverdenen. Menneskets muligheder er fundamentalt forskellige i disse to perspektiver.

Coram Deo er menneskets "pure passivt"; det må modtage alt. Den absolutte retfærdighed, som alene strækker til over for Gud, må tilregnes ved tro, dvs. uden menneskets fortjeneste.

Coram hominibus/mundo er mennesket aktivt; det har evner og kan gøre noget. Den relative retfærdighed, som medmennesket og skaberværket kan "nøjes" med, kan mennesket yde og *lære* at yde. Luther kan tale om, at coram hominibus/mundo er mennesket Guds medarbejder, og det gælder både i det verdslige og det åndelige regimente. I det åndelige regimente er kristne medarbejdere, i det verdslige regimente er både kristne og ikke-kristne medarbejdere.¹⁸

Det er væsentligt for Luther hverken at sammenblande eller at adskille, men derimod at *sammenholde og skelne mellem* de to regimenter. Ovenstående er indholdet i denne skelnen antydnet; men de to regimenter må altså også sammenholdes: "Sammenhængen mellem regimenterne ses ikke blot i deres fælles finalitet og i deres fælles oprindelse, men også i, at det åndelige regimente har en vejlederfunktion ind i det verdslige regimente."¹⁹ Og: "Ifølge Luther er det en opgave for det verdslige regimente at sørge for, at samfundsforholdene lægges sådan til rette, at kirken kan øve sin gerning med ord og sakramenter."²⁰ Hvis de to regimenter adskilles, mister det verdslige regimente sin forankring i Gud og det åndelige sin forbindelse til hverdagslivet. Hvis de to regimenter sammenblandes, bliver det verdslige regimente et åndeligt tyranni og det åndelige regimente et verdsligt tyranni, og i begge tilfældet forrådes evangeliet.

¹⁶ Ibid s. 38-39.

¹⁷ Ladegaard 1988, s. 27.

¹⁸ Jf. ibid. s. 57-58.

¹⁹ Ibid. s.49.

²⁰ Kofod-Svendsen 1987, s. 42.

Luthers verdslige regimente er ikke et profant, sekulariseret regimente. Det er kendetegnet ved en "ægte verdslighed", som ikke har sluppet oprindelsen og slutpunktet i Gud. Man kunne også sige, at de to regimenter er ikke alternerende, men konvergerende modsætninger. De er ikke adskillende, men forenende modsætninger, jf. 4.3.

Ladegaard konkluderer med at formulere to-regimentelærens potentiale i syv teser:²¹

- 1) Toregimentelæren er en benægtelse af ekklesiokratiet og teokratiet.
- 2) Toregimentelæren er en benægtelse af de verdslige livsområders autonomi.
- 3) Toregimentelæren er et forsvar for kirkeligt engagement i verdslige spørgsmål.
- 4) Toregimentelæren kvalificerer det verdslige regimentes institutioner.
- 5) Toregimentelæren forsvaret kirkens frihed til at ordne sit eget liv.
- 6) Toregimentelæren bekræfter, at prædikeembedets sekundære opgave er den etiske undervisning over for såvel den enkelte som øvrighedsinstitutionerne.
- 7) Toregimentelæren bekræfter kirkens egentlige opgave: forkyndelsen af Kristi stedfortrædende retfærdighed.

5.2.3 Det åndelige regimentes sekundærside

Af særlig interesse i forbindelse med pædagogiske overvejelser er det, som Ladegaard kalder "det åndelige regimentes sekundærside."²² Han påpeger, at Luther særligt i sine senere værker giver etisk undervisning. Han nævner bl.a. "Eine Predigt, dass man Kinder zur Schule halten solle" fra 1530 og siger: "Den etiske undervisning retter sig først og fremmest til kristne, som dermed anvises, hvordan den kristne frihed skal bruges i praksis. Der er altså i denne sammenhæng tale om en påvisning af evangeliets sekundære implikation. Ikke-kristne er imidlertid også målet for Luthers såkaldte samvittighedsundervisning. For dem bliver den dog ikke anvisning på, hvordan den kristne frihed må komme til praktisk udfoldelse, men derimod konkretiseringen af, hvad det i praksis indebærer at være skabt af Gud, herunder hvilke implikationer det har, at Gud har forordnet det verdslige regimente." Og: "Luthers syn på de to regimenter fastholder både det åndeligt eskatologiske (kampen mellem civitas Dei og civitas Diaboli), som et hovedanliggende, og sammenhængen mellem den eskatologiske kamp og den aktuelle skabelse og opretholdelse."²³

Luther var altså opmærksom på faren ved, at det verdslige regimente blev autonomt. Derfor praktiserede han "samvittighedsundervisning" af såvel kristne som ikke-kristne. Ladegaard konkluderer, "at der findes en sammenhæng mellem det åndelige og det verdslige regimente, og at Luther som udøvende i det åndelige regimente afgav politiske råd ind i det verdslige regimente."²⁴

²¹ Jf. Ladegaard 1988, s. 99.

²² Ladegaard 1988, s. 40.

²³ Ibid. s.40 og 56.

²⁴ Ibid. s. 71. Se også sammenfatningen på s. 78, hvor det bl.a. hævdes at "Luther går langt i konkretiseringen af, hvad kærligheden betyder i de samfundsmæssige institutioner."

Når det drejer sig om området "opdragelse, undervisning og skoledrift" må der principielt set være tale om et felt, som falder ind under "det politiske", eller som er af samme karakter som dette. Hvis det er i harmoni med Luther at give "politiske råd", må det derfor også være i overensstemmelse med luthersk teologi at give "pædagogiske råd", altså at trække linier fra det teologiske udgangspunkt til den pædagogiske teori og praksis.

Ladegaard understreger imidlertid, at disse "politiske (i vort tilfælde "pædagogiske") råd" ligger på et andet niveau end de decideret dogmatiske. De har karakter af "råd"; de er rationelle og må derfor i højere grad kunne gøres til genstand for debat.²⁵

Jeg vil hævde, at pga. sekulariseringen (jf. kapitel 6) er det nødvendigt at tage denne udfordring op og endnu tydeligere, end det var nødvendigt på Luthers tid, skitsere en pædagogisk praksis med kristelige implikationer, der må underkastes fordomsfri debat. Ladegaard slår den samme tone an, når han i sin konklusion siger: "I forholdet mellem det åndelige og det verdslige regimente er en af de væsentligste pointer, at troen ikke kan privatiseres. Netop fordi vi lever i en tid med resultaterne af, hvad man kunne kalde den totale sekularisering, kan Luthers toregimentelære opfattes som mere aktuel end nogensinde."²⁶

5.2.4 To-regimentelærens relevans for målsætning på kristne skoler

Hermed er der skaffet baggrund for at konkludere på og afklare begrebet "verdsligt- og åndeligt regimente" i denne sammenhæng.

Hverken det åndelige eller det verdslige regimente kan uden videre identificeres med bestemte institutioner (fx familien, skolen, kirken, lovgivende- eller udøvende øvrighed). De to regimenter er som nævnt udtryk for Guds to styremåder. Men da Gud har valgt at lade denne sin dobbelte styrelse af verden udøve gennem mennesker, så vil de to regimenter vise sig ved, at *mennesker* grundlæggende virker på to måder:

- a) Som formidlere af forløsningen, der både har timelig og evig konsekvens. Dette sker gennem forkyndelse af Ordet, forvaltning af sakramenterne og diakoni.
- b) Som formidlere af opretholdelse, der kun har timelig konsekvens. Dette sker på talrige måder og i talrige sammenhænge: Overalt, hvor menneskers timelige liv sikres, beskyttes, opretholdes, udvikles, uddybes og beriges.

De to regimenter manifesterer sig altså gennem mennesker. Mennesker vil imidlertid i de fleste tilfælde være "organiseret" i enheder, eller vi kunne sige institutioner. Disse institutioner vil i større eller mindre grad bære præg af henholdsvis det verdslige og det åndelige regimente, eller en kombination heraf. De mennesker, som fx udgør det danske samfunds dømmende magt (domstolene)

²⁵ Jf. *ibid.* s. 101.

²⁶ *Ibid.* s. 100.

har - i denne sammenhæng - en funktion i det verdslige regimente. Mens mennesker der fx virker i en kristen menighed - i denne sammenhæng - har en funktion i det åndelige regimente.

Andre institutioner er derimod kendetegnet ved, at de mennesker, som virker dér, *både* har en funktion i det verdslige og i det åndelige regimente. Set i historisk lys gælder dette fx skolen.

Luther selv anvendte som nævnt to-regimentelæren i forbindelse med sin skoletænkning. Men også siden har denne betragning måde være relevant. Frem til nyere tid har der været et formaliseret forhold mellem den evangelisk-lutherske folkekirke og det offentlige skolevæsen i Danmark, fx har skolen varetaget kirkens dåbsoplæring. Dette forhold er afviklet. Man kan derfor sige, at det offentlige skolevæsen har haft, men ikke længere har funktioner i såvel det åndelige som det verdslige regimente.

Den kristne skole er derimod anderledes defineret. Den opretholder sin - formelle eller uformelle - tilknytning til den kristne menighed, som bl.a. viser sig i kristendomsundervisningens karakter af dåbsoplæring og i et forkyndende element i skolen. Det er derfor relevant - på de følgende sider - at drøfte:

- a) i hvor høj *grad* de to dimensioner, som regimenterne repræsenterer, skal optræde i kristne skoler,
- b) på hvilken *måde* de skal optræde,
- c) hvordan *forholdet* imellem dem skal være.

Dette vil have stor indflydelse på arbejdet med målsætningen.

5.3 Luthers syn på kristelige skoler(-s målsætning)

Særligt i tre skrifter behandler Luther skolen, herunder hvilke opgaver skolen skal varetage, dvs. skolens målsætning. Det drejer sig om:

"An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung" (1520). Her i dansk oversættelse: "*Til den kristne adel af den tyske nation om reformation af kristenheden*", hvor det særligt er det 25. afsnit om skolevæsnets reformation, der har interesse.

"An die Ratsherrn aller Städte deutschen Lands, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen" (1524). Her i dansk oversættelse: "*Til rådsherrerne i alle Tysklands byer om deres pligt til at oprette og drive kristelige skoler*".

"Eine Predigt, dass man Kinder zur Schule halten solle" (1530). Her i engelsk oversættelse: "*A Sermon on keeping Children in School*".

Mens 25. afsnit i "Til den tyske adel ..." kort angiver i hvilken retning, Luther ønsker skolevæsnets reformeret, så er de to sidste skrifers primære formål at motivere, opmuntre og formane særligt øvrigheden til at oprette kristelige skoler og forældrene til at sende deres børn dertil.

Luther har en grundlæggende positiv tilgang til undervisning og skoledrift. "Til rådsherrerne ..." og "A Sermon ..." er præget af Luthers begejstring for kristelige skoler, som, både hvad indhold og

form angår, skal være anderledes end romerkirkens. Hans hensigt med disse to skrifter er derfor ikke at udforme målsætning for kristelige skoler, men at opmuntre til dannelsen af sådanne. Ikke desto mindre angiver han - undervejs i sine opmuntringer og formaninger - gang på gang sine hensigter med denne skole, og dermed det, vi i denne sammenhæng kalder målsætningen.

Til en præsentation af Luthers tanker om en kristelig skole vælger jeg primært "Til rådsherrerne ..." dels fordi målsætningsspørgsmålet her kommer tydeligt frem, dels fordi: "Skriftet, der oplevede talrige oplag, fik en eminent historisk betydning. Ikke blot dæmmede det op mod spiritualisternes fjendskab mod undervisning og studier, men det formåede virkelig at vække de evangeliske kristne til at forstå deres ansvar for den opvoksende ungdom. Det bidrog på det stærkeste til fremkomsten af et skolevæsen, der byggede på den reformatoriske kristendomsforståelse og som samtidig formåede at gøre brug af det bedste i humanismens lærdomstradition."²⁷ Men også "Til den tyske adel ..." inddrager jeg, da dette skrift både positivt og negativt udtaler sig om skolens indhold.

I "Til rådsherrerne ..." indleder Luther med en skarp kritik af de eksisterende universiteter og klosterskoler, som han ser som Djævelens redskaber til at føre ungdommen vild. På sin for os uhørt kradse facon siger han: "De har ikke lært os noget godt, men kun gjort os mere og mere forblindede og forrykte og til gengæld ribbet os for alt, hvad vi ejer, og samlet alle klostre, ja, alle kroge fulde af deres svinske, giftige bøgers lort og møg, så det er forfærdeligt at tænke på."²⁸ Luther kan skrive, at han "ønsker og beder alvorligt om, at disse æselstalde og djævleskoler enten må styrtes i afgrunden eller forvandles til kristelige skoler."²⁹ Luther kritiserer det eksisterende skolevæsen, både hvad angår indhold og form.

Når det drejer sig om det første, samler Luther sin kritik omkring Aristoteles, hvis filosofi han mener på katastrofal vis har styret indholdet i skolen. Han siger, at der "kun undervises såre lidt i Den hellige Skrift og den kristne tro, medens alene den blinde, hedenske mester Aristoteles hersker, endog mere end Kristus!"³⁰ Når Luther så kraftigt går i rette med Aristoteles' filosofi, er det, fordi denne dannede grundlaget for den skolastiske teologi, der efter Luthers mening på det groveste har forfalsket evangeliet.³¹

I stedet for Aristoteles' filosofi og dermed skolastisk teologi, skal nu *Guds ord* være det bærende indhold i skolen. "Frem for alt skulle der gives den bedste og mest omfattende undervisning i Den hellige Skrift, og for drengene skulle det være i evangeliet, og Gud give, at hver by også havde en pigeskole, hvor pigerne en time om dagen kunne høre evangeliet, hvad enten det så var på tysk eller på latin!" Og: "Men hvor Den hellige Skrift ikke hersker, der råder jeg sandelig ingen til at sende sit

²⁷ Christensen 1980, s. 407.

²⁸ Luther 1524 s. 432.

²⁹ Ibid. s. 413.

³⁰ Luther 1520, s. 104.

³¹ Jf. Luther 1524, s. 432, med tilhørende note 101.

barn hen. Alle, der ikke uden ophør beskæftiger sig med Guds ord, må gå til grunde".³² Vengen, som refererer Asheim, siger således: "Det er undervisninga i Guds ord som er Luthers bidrag til skule-reformen på reformasjonstida. (...) Ein må bare legge til at den kristelige undervisninga ikkje er noko isolert enkeltfag, men *grundlaget* for oppsedinga og skulens sentrum og strukturerande midtpunkt for die andre faga."³³

Men dermed er Luther ikke færdig med at udtale sig om den kristelige skoles indhold. Det fremgår med stor tydelighed af "Til rådsherrerne ...", at Luther *ikke* ønsker de såkaldt verdslige fag smidt på porten. Han ønsker derimod at gøre brug af det bedste i humanismens lærdomstradition. Han kan derfor fx tale om "videnskaberne og sprogene, som ikke er til skade for os, nej, til større pyrd, gavn, ære og nytte både til at forstå den hellige skrift og til at forestå det verdslige styre".³⁴ Som eksempler herpå nævner han de syv frie kunster (grammatik, retorik, dialektik, musik, aritmetik, geometri og astronomi) samt litteratur og historie³⁵, men især sprogene (tysk, latin, græsk og hebraisk).³⁶

Luther kritiserer imidlertid ikke blot indholdet, men også undervisningsformerne i det eksisterende skolesystem. Når han sammenligner disse med sit ideal for en kristelig skole, kan han skrive: "Ved Guds nåde er det jo altsammen indrettet sådan, at børnene kan lære gennem morskab og leg, hvad enten det drejer sig om sprog eller andre videnskaber eller historie. Og nu er vore skoler ikke længere det helvede og den skærsild, hvor vi blev pint med *casualia* og *temporalia*, dér lærte vi jo intet andet end det pure nul og niks ved så megen prygl, angst og bæven og elendighed."³⁷

Disse positive og negative bestemmelser af den kristelige skoles indhold og former hænger nøje sammen med Luthers udsagn om, hvad skolens hensigt (mål) skal være. I første del af "Til rådsherrerne ..." argumenterer Luther for nytten af skolen med henblik på det åndelige regimente. Han gør bl.a. meget ud af at begrunde, hvorledes sprogfagene kan og skal tjene udlægningen og formidlingen af Guds ord. Derefter skriver han: "Lad det nu være nok om, hvor nyttige og nødvendige sprogkundskaber og kristelige skoler er for det åndelige liv og for sjælens frelse. Lad os nu også betragte de timelige ting".³⁸ Og lidt længere fremme: "Selv om der nu, som jeg har sagt, ikke var nogen sjæl og man slet ikke behøvede skolevæsen og sprogkundskaber for Bibelens og Guds skyld, så ville dette alligevel være begrundelse nok til at oprette de allerbedste skoler for drenge og piger alle vegne, at verden, for blot at sørge for ordnede, timelige forhold, jo har brug for dygtige, veluddannede mænd og kvinder."³⁹ Når Luther til sidst i sit skrift konkluderer på sin henvendelse til rådsherrerne, kan han

³² Luther 1520, s. 109 og 110.

³³ Vengen 1987, s. 4.

³⁴ Luther 1524, s. 418.

³⁵ Jf. *ibid.* s. 416 og 428.

³⁶ Jf. *ibid.* s. 417-425.

³⁷ *Ibid.* s. 427-428.

³⁸ *Ibid.* s. 425.

³⁹ *Ibid.* s. 426.

sige: "Derfor, kære herrer, læg Dem den gerning på sinde, som Gud så indtrængende kræver af Dem, som Deres embede forpligter Dem til, som ungdommen har sådan brug for, og som *hverken det timelige eller det åndelige kan undvære*."⁴⁰

Den kristelige skole, som Luther er så varm fortaler for, sigter med andre ord mod såvel det åndelige som det verdslige regimente.⁴¹ Vi kunne sige, at formålet for denne skole er at duelliggøre eleverne for en tjeneste i begge regimenter. En sådan tjeneste må i Luthers forståelse altid være "for Gud og næsten." Skønt Luther slet ikke arbejdede i vor tids målsætningsterminologi, kan vi med god grund aktualisere hans tale om skolen ved at sige, at han som mål både havde det timelige og det åndelige, men at disse to dele - skønt han ikke intenderer at få dem til at gå op i en syntese - så dem under det samlende perspektiv, som troen på Gud ud fra Ordet udgør.

Øystese skriver: "En kristen skole er for Luther i første række en skole hvor Guds ord og Guds ånd får råde."⁴²

Konkluderende kan vi sige, at Luther er talsmand for en kristelig skole som:

- har Guds ord som det bærende fundament og det dominerende indhold,
- giver de verdslige fag en selvstændig, men ikke autonom plads,
- benytter tidssvarende undervisningsformer, der kommer børnene positivt i møde,
- har både det verdslige og det åndelige regimente som mål.

Det må siges, at Luthers intention i flere lande - bl.a. det danske og norske - officielle skolesystem lykkedes ganske godt i flere århundreder. Men det kan også konstateres, at sekulariseringen de senere årtier har fjernet disse landes skolesystemer mere og mere fra dette udgangspunkt. Netop dette forhold er for mig at se en drivende årsag til at efterspørge alternative modeller, som bedre kan varetage - men nødvendigvis også transformere - den reformatoriske skolearv ind i nutiden.

Inden vi i kapitel 7 vender os direkte mod målsætningen for kristne skoler, må vi derfor i næste kapitel se på sekulariseringens betydning for disse spørgsmål.

⁴⁰ Ibid. s. 430, min fremhævelse.

⁴¹ Jf. Christensen 1980, s. 405.

⁴² Øystese 1985, s. 65.

Kapitel 6

Sekularisering

I kapitel 4 behandlede forholdet mellem skabelse og genløsning med henblik på opdragelse, undervisning og forkyndelse og som følge heraf i kapitel 5 Luthers to-regimentelære og dens konsekvenser især for målsætningen på kristne skoler.

Disse sager kan imidlertid ikke ses isoleret fra det samfund og den tid, de eksisterer i. Særlig væsentligt er det i denne forbindelse at se på *kristendommens* placering i og indflydelse på det aktuelle samfund og den aktuelle tid; og dermed bliver det nødvendigt at komme ind på fænomenet sekularisering. Graden af sekularisering og den form, som sekulariseringen i givet fald har, vil have betydning for, hvorledes to-regimentelæren kan eller bør aktualiseres. -Hvorfor det er nødvendigt at afklare *om* - og i givet fald *hvordan* - et bestemt samfund og en bestemt tid (her: det danske samfund i 1990'erne) er sekulariseret. Dette kapitel er et kortfattet forsøg herpå.

Kristne skoler forklares eller begrundes for øvrigt jævnligt med sekulariseringen i det danske samfund: Kristen skoledrift er en *nødvendighed* pga. sekulariseringen, hævdes det. Også af denne grund må der ses nærmere på sekulariseringen og graden heraf.

Afsnit 6.1 søger at fastlægge indholdet i begrebet: Hvad menes der egentlig med "sekularisering"? 6.2 forsøger at give et kort svar på det store spørgsmål: I hvilken grad og hvordan er det danske samfund sekulariseret? I 6.3 konkluderes der - med henblik på kristne skoler - på baggrund af kapitel 4, 5 og 6.

6.1 Hvad er sekularisering?

Ligesom "forkyndelse" er også "sekularisering" et begreb med relation til teologisk sprogbrug. Men begrebet bruges også i fx sociologisk sammenhæng. Det er derfor nødvendigt at fastlægge, hvorledes begrebet bruges i denne forbindelse.

Ordet "sekularisering" kan bruges i mere diffus åndelig betydning, hvor der ikke i nævneværdig grad er tale om målbare faktorerers stigende eller faldende tendens, men om en mere subjektiv vurdering af, at det åndelige stade for min/vor tro er dalende. Denne brug af begrebet kan være rimelig i nogle sammenhænge, men ikke i forbindelse med nærværende opgave. Når der her tales om sekularisering, sigtes til målbare forhold, som kan konstateres fx gennem samfundsanalyser.

Brugen af begrebet sekularisering er afhængigt af, hvilke parametre, der inddrages og måles på, fx om det er generel religiøsitet eller en speciel kristen konfession, og om det er kvantitet eller kvalitet.

I sociologisk sammenhæng bruges begrebet "sekularisering" om "samfundslivets frigørelse fra det religiøse grundlag".¹ Der er her ikke tale om en vurdering af religiøsitetens karakter eller kvalitet, men nærmere af dens indflydelse og kvantitet. I en sociologisk grundbog fastslås det, at: "For det første kan sekulariseringen fremtræde ved et mindsket religiøst engagement på det personlige plan. For det andet kan der være tale om, at de religiøse organisationer råder over færre ressourcer, eller at de prøver at redde sig ved at skifte over til verdslige funktioner. For det tredje kan der være tale om, at religionen ikke virker som et troværdigt værdigrundlag for samfundet, og at religiøse spørgsmål ikke opfattes som relevante for de store, samfundsmæssige beslutninger."²

Det er afgørende, om begrebet "sekularisering" bruges *generelt* om alle former for religiøsitetens indflydelse på individuelt liv og samfundsliv (som hos fx Brüel og Riis), eller om det bruges *specifikt* om en bestemt form for religiøsitetens stigende eller faldende indflydelse. Bruges ordet i den første betydning bliver sekulariseringen - fx i Danmark siden 2. Verdenskrig - mindre gennemgribende, idet religiøsiteten i et vist omfang blot har ændret indhold, jf. nyreligiøsitetens mere markante islat i samfundsbilledet i dag end for 50 år siden. Bruges ordet i den anden betydning - fx om "evangelisk-luthersk kristendom" - så er sekulariseringen (trods visse modbevægelser) øget siden 2. Verdenskrig. I denne sammenhæng benytter jeg "sekularisering" i den anden betydning.

"Sekularisering" bruges altså ikke her om den generelle religiøsitetens dalende indflydelse. Men paradoksalt nok ser det ud til, at parallelt med sekulariseringen (dvs. *kristendommens* dalende indflydelse), så har en generel religiøsitet fået en *øget* fremtræden og indflydelse i samfundet, se 6.2.1.

6.1.1 Sekularisering vs. verdsliggørelse

Begrebet "verdsliggørelse" bruges ofte synonymt med sekularisering. Sprogligt set er ordet afledt af ordene "verden", "lighed" og "gøre", altså *gøre lig med verden*.³ Denne sprogbrug har især været almindelig i pietistiske kredse. Ordet "verden" kan imidlertid have mindst fire betydninger i denne sammenhæng. Det kan betyde:

¹ Brüel 1977, s. 406.

² Riis 1992, s. 304.

³ Jf. det beslægtede "verdslighed".

- a) den *fysiske* verden, dvs. jordkloden i geologisk og biologisk forstand,
- b) verdens *mennesker*, dvs. de mennesker, som lever uden for troens fælleskab med Gud,
- c) verdens *ånd*, dvs. den dæmoniske tidsånd, som præger tilværelsen indtil ...
- d) ... den *genløste* verden, der virkeliggøres ved Jesu genkomst.⁴

Ideelt set er det kristne menneske sat til:

- a) at *forvalte* den fysiske verden, således at verden kultiveres,
- b) at *elske* verdens mennesker, hvilket konkret ytrer sig i diakoni og mission,
- c) at *bekæmpe* verdens ånd, hvilket sker i såvel det verdslige som det åndelige regimente,
- d) at *forvente* den nye, genløste verden, som gør ende på alt ondt og nedbrydende.

Den ideelle bestemmelse af forholdet mellem "verden" og "verdsliggørelse" har imidlertid ikke altid været anvendt terminologi. Skønt "verdliggørelse" er knyttet til pkt. c) i denne oversigt, så har ordet i praksis ofte haft en bredere anvendelse. Det blev ikke blot verdens *ånd* (*tidsånden*) man bekæmpede og tog afstand fra, men det blev også dele af forvalter- og kultiveringsopgaven i den fysiske verden, man distancerede sig fra eller stærkt nedprioriterede. Dele af den tidligere omtalte "ægte verdslighed", som vedrører punkt a) - med et misvisende udtryk kaldet "fin-kultur" - blev i hvert fald i visse danske, kristelige sammenhænge kun virkeliggjort i liden grad, hvilket nok for en stor del kan tilskrives den særdanske polaritet mellem "grundtvigsk" og "missionsk" kristendomsforståelse. Den "ægte verdslighed", som vedrører punkt b), blev i pietistiske kredse derimod højt prioriteret.

Vi kan altså konstatere, at ordet "verdliggørelse" ganske vist strengt taget kan siges at ligge tæt op ad ordet "sekularisering", men i praksis har det haft en tendens til - fejlagtigt - også at omfatte elementer i "den ægte verdslighed". Dette er ikke på samme måde tilfældet med "sekularisering", som derfor i denne sammenhæng er et mere præcist begreb.

Når ordet "verdslig" bruges på de kommende sider, er det udtryk for førømtalte "ægte verdslighed", der altså vedrører punkt a) og b) i foranstående oversigt.

6.1.2 Definition

"Sekularisering" bruges her om en udvikling, hvor samfundslivet frigøres fra kristendommens grundlag, dvs. fra skabelsens og genløsningens Gud. Man kunne også sige, at sekularisering forstås som den udvikling, at det enkelte menneske, de menneskelige fællesskaber og samfundsinstitutionerne forlader Bibelen som normerende grundlag for livet.

Valget af denne definition begrundes i:

-at jeg vil drøfte mødet mellem kristendom og pædagogik ud fra såvel kulturopgaven (den ægte verdslighed) og missionsopgaven (den specifikt åbenbaringsmæssige dimension),

⁴ Punkt d) medtages for oversigtens skyld. Det bruges imidlertid ikke i forbindelse med "verdsliggørelse".

-at jeg arbejder med kristen skoledrift af en bestemt teologisk observans, hvorfor en bred religiøs definition er uhensigtsmæssig.

6.2 Det danske samfunds sekularisering

På dette sted i opgaven burde der retteligt have været en dybtgående samfundsanalyse. Netop fordi to-regimentelæren egentlig er et tolkningsprincip, er dens konkrete anvendelse afhængig af de aktuelle samfundsforhold. Ladegaard understreger således, at det aktuelle samfund "må kendes, inden spørgsmålet om toregimentelærens aktualitet kan besvares."⁵

Det er imidlertid en uoverkommelig opgave her at foretage en grundig analyse af det aktuelle danske samfund og dets grad af sekularisering. Jeg indskrænker mig derfor fortrinsvis til at henvise til andres analyser og til at citere dele heraf.

Flg. to fremstillinger giver en grundig analyse:

-Aukrust, Tor (1958). *Mennesket i kulturen*. Oslo.

-Brink, Agnete; Schelde Michael og Simonsen, Erik Bredmose (1984). *Sækulariseringen i Danmark. En teoretisk analyse og historisk beskrivelse af sækulariseringsprocessen fra omkring 1870 til vor tid*. Århus: Forlaget Anis.

Disse to fremstillinger bekræfter - på vidt forskellige måder - sekulariseringens faktum. Der gives forskellige forklaringer på sekulariseringens årsager og virkninger, ligesom der ses forskelligt på, hvorvidt den stedfundne udvikling er noget positivt eller negativt, men *at* der gennem de seneste godt 100 år har fundet en sekularisering sted, bekræfter begge.

Thyssen anfører, at sekulariseringen har givet sig udtryk i to processer: Frigørelsesprocessen og distanceringsprocessen.

Den første kalder han en "indrekirkelig protestbevægelse"⁶, som bestod i, at de indre missionske og grundtvigske bevægelser m.fl. fremtvang en løsning af båndene til den officielle kirke. Thyssen hævder, at herved blev nogle af de bevægelser, der satte sig imod rationalistiske tendenser og arbejdede for fornyelse af kirken, medvirkende årsag til statskirkens (senere folkekirkens) sekularisering.

Den anden - distanceringsprocessen - "vedrører befolkningens almindelig fremmedgørelse over for den officielle kirke og dermed den form for sækularisering, som har spillet størst rolle inden for moderne kirkesociologi."⁷ Thyssen hævder, at tre faktorer har drevet denne proces fremad: Den politisk-demokratiske udvikling, den erhvervsmæssige udvikling og den stærke udvikling af uddannelsesvæsenet og kulturlivet⁸. Thyssen refererer til statistisk materiale, som bekræfter, at

⁵ Ladegaard 1988, s. 91.

⁶ Thyssen 1980, s. 9.

⁷ Ibid. s. 15.

⁸ Ibid. s. 16, 17 og 18.

befolkningens tilknytning til den evangelisk-lutherske folkekirke er aftagende. Han nævner den dalende andel af kirkelige vielser, den faldende dåbs- og konfirmationsprocent samt den dalende kirkegang; hvorefter han konkluderer: "Vore forholdsvis få religionssociologiske undersøgelser tyder på, at den almindelige holdning (til kirken, m.a.) er meget lidt bevidst, vagt velvillig eller vagt skeptisk, men især præget af ringe forståelse for den kirkelige forkyndelse og kristendomsopfattelse. (...) Vi må derfor konkludere, at sækulariseringsprocessen har afsat et nyt lag inden for den officielle kirke, og at dette *distancerende lag* er vokset betydeligt i de senere år, så at det nu omfatter den største del af folkekirkens medlemmer."⁹

Også i dansk lovgivning har sekulariseringen sat sig aftryk. Som de markanteste eksempler kan loven om fri abort samt loven om registreret partnerskab nævnes. I skolen har sekulariseringen bl.a. vist sig gennem en svækkelse af kristendomsfaget - dette gælder kvantitativt og for den seneste revisions vedkommende også kvalitativt, derved at faget trækkes i almenreligiøs retning.¹⁰

Eidsvåg skriver: "De fleste som har studert kristendommens stilling i vår kultur i et historisk perspektiv, ser ut å være enige om at vi i dag lever i en sekularisert kultur. (...) Med dette mener jeg at kirken har mistet mye av både sin politiske og økonomiske makt. Den definerer heller ikke lenger rammerne for tidens vitenskap, kunst og knapt nok moral. Og hva viktigere er: denne institusjonelle sekularisering motsvares av en individuell verdsliggjøring. Religion blit noe marginalt og privat. En slags åndelig fritidsbeskjeftigelse. Den er ikke lenger sentral i menneskers livshorisont."¹¹

Til dette billede af det danske (og norske) samfund som sekulariserede må der dog også føjes nogle aspekter, som særligt har vist sig i 1990'erne, fx i form af øget etisk bevidsthed, fornyet interesse for Bibelen og en vis tilbagevenden til "det kirkelige". Dette har bl.a. givet sig udslag i skolen:

-Udgivelsen af flg. tre bøger på skolebogsforlaget Krogh bevidner den fornyede etiske bevidsthed:

Warming, Ole og Zøllner, Lilian: *Etik i skolen*. 1989.

Warming, Ole og Zøllner, Lilian: *Unge holdninger til tidens moral*. 1990.

Zøllner, Lilian: *Unge holdninger til etiske spørgsmål om liv og død*. 1991.

-Især det i 1992 nyoprettede Folkekirkens Pædagogiske Institut har afstedkommet flere forsøg på samarbejde mellem kirke og skole, jf. Thyssen, Birgitte (red.) (1994): *Skole og kirke i samarbejde. Rapport fra orienteringsmøde på Nyborg Strand 02. oktober 1993*. Folkekirkens Pædagogiske Institut.

-Den store og brede interesse for den nye bibeloversættelse i 1992 kan også nævnes.

⁹ Ibid. s. 23.

¹⁰ Dette viser sig gennem flg. formuleringer i det nyeste fagmål fra 1994: "Formålet med undervisningen i kristendomskundskab er, at eleverne erkender og forstår, at den religiøse dimension har betydning for livsopfattelsen hos det enkelte menneske og for dets forhold til andre. Undervisningen tager sit udgangspunkt i kristendommen..." Og: "Gennem mødet med de forskellige former for livsspørgsmål og svar, som findes i kristendommen samt i andre religioner og livsopfattelser (min fremhævelse) skal undervisningen give eleverne et grundlag for personlig og ansvarlig stillingtagen og handling over for medmennesket og naturen."

¹¹ Eidsvåg 1991, s. 128-129.

Skønt dette blot er medtaget i overskrifter, skal det medtages som en art modbevægelse i forhold til den generelle sekularisering, som tidligere er omtalt.

Konkluderende kan vi sige, at det danske samfund - skønt visse modbevægelser - igennem længere tid har fremstået som og i dag fortsat fremstår som *sekulariseret*.

6.2.1 -så går der religion i noget andet, noget verdsligt

Sekulariseringen består altså grundlæggende i en adskillelse, hvor samfundslivet frigøres fra kristendommens grundlag. Men dette indebærer ikke, at samfundet bliver areligiøst. Tværtimod får sekulariseringen den følge, at samfundslivet på en mere udefinerlig måde bliver "religiøseret"¹². Dette forhold gives der her nogle få eksempler på; men denne dimension i sekulariseringsprocessen fortjener at blive viet langt større opmærksom, end det hidtil er sket.

Tidligere er Riis refereret (4.2.3). Han udtrykker denne sag således: "Hvis man kaster den kristne tro bort, går der religion i noget andet, noget verdsligt. Den kristne forkyndelse af næstekærlighed bryder nemlig staven over den ældgamle opdeling i gode og onde, som enhver anskuelse med moralsk indhold fører med sig og fører til, blodigt eller ublodigt, ligesom det kristne nådestilsagn får et menneske til at leve glad med den timelige ufuldkommenhed, der hører livet til. Naturalisten med sin anskuelse og intention om at adle mennesket og måske menneskeheden risikerer i uheldigste fald at ende i de godes parti som religiøs voldsmand, i heldigste fald at forblive moralsk alvorsmand, ubrudt af nådens perspektiv."¹³ Men det er ikke blot moralen, som Riis nævner her, der kan gå religion i, så denne bliver et vrængbillede af sig selv. Noget tilsvarende gør sig gældende på mange andre felter fra naturens, kulturens og religionernes sfærer. Når mennesker holder op med at tilbede Gud, så giver de sig - om end på mere dulgt og ubevidst manér - til at tilbede noget andet, hvilket ses i dagens danske samfund. Der nævnes her 5 eksempler:

A. *Naturen*. Når man ikke længere betragter naturen som skabt af Gud, bliver den let genstand for en eller anden form for tilbedelse. I dag oplever man et stærkt engagement for naturens bevarelse hos mange mennesker. -Af gode grunde: For menneskers griskhed og hensynsløse udbytelse af naturressourcerne er et globalt problem.¹⁴ Men som en form for overreaktion på dette forhold - eller rettere sagt: som en reaktion, der er betinget af, at Skaberen (og dermed menneskets forvalteransvar) er ladet ude af billedet - registreres en gryende form for tilbedelse af naturen. Dette ses fx kombineret med interesse for: I) Naturfolkenes animisme, som går ud fra, at alt i naturen har en sjæl. II) Skiftende tiders panteisme, som gør Gud til ét med naturen. III) Transformation af østlig mystik og religiøsitet fx i form af New Age, som bl.a. har rødder i et okkult verdensbillede.¹⁵

¹² Dette konstruerede udtryk vil i mangel af bedre blive brugt i resten af opgaven. Det dækker over det træk i vor tid, at fundamentale områder i samfunds- og kulturlivet bliver genstand for en camoufleret form for religiøs tilbedelse.

¹³ Riis 1993, s. 58.

¹⁴ Jf. Heiene & Thorbjørnsen 1994.

¹⁵ For en uddybende behandling heraf henvises til Groothuis 1988.

I følge disse tankegange er mennesket principielt på linie med den øvrige natur - en tankegang, som er "forberedt" af en af sekulariseringens hovedteser: At mennesket er resultat af evolutionen.

Ordet "skaberværk" er ganske vist fortsat i brug, men det er strengt taget inkonsistent i forhold til den postmoderne naturfilosofi.

B. Det materielle. Man kan definere en (af)gud, som den eller det, mennesket knytter sig til og venter det gode fra. Når mennesket ikke længere knytter sig til Gud og venter det gode fra ham, kan det fx knytte sig til det materielle og vente det gode derfra. Således går der religion i det materielle (dvs. pengene og alt det materielle, der kan købes for pengene), og vi kalder det materialismen.

Det specielle ved materialismen er ikke den naturlige optagethed af tilværelsens materielle omstændigheder, ej heller ønsket om at forskønne livet, ej heller forsøget på at udnytte de naturgivne betingelser bedst muligt. Det karakteristiske ved materialismen er derimod, at det materielle får religiøs status, hvilket ytrer sig i, at materielle værdier får førsteprioritet og bliver altdominerende i det postmoderne menneskes søgen efter lykke. Den specielle form for religiøsitet, som materialismen er udtryk for, er overordentlig udbredt i dagens danske samfund.¹⁶

(Problemet bliver naturligvis ikke mindre, dersom kristne mennesker og kirker, som skulle danne modpol til materialismen, bliver infiltreret af den.)

C. Seksualitet. Vor tid er præget af en stærk seksualfiksering. Gennem elektroniske og trykte medier, herunder reklamer promoveres en stærk optagethed af seksualiteten og seksuel tilfredsstillelse, som derved - i lighed med det materielle - kan blive dét, mennesket knytter sin lykke til og venter sig det gode fra. Derved kan der også gå religion i seksualiteten. Hertil hører, at sekulariseringen og dens modbevægelse (= religiøseringen af det verdslige), giver sig udtryk i, at en bred vifte af seksuelle adfærdsformer, som ligger uden for Skaberens ramme, der er det monogame ægteskab, legitimeres.

Denne seksualitetsfiksering er i nogle tilfælde kombineret med en stærk optagethed af den menneskelige krop, som gøres til genstand for en form for religiøs tilbedelse; der kan være tale om en dyrkelse af den perfekte mandlige eller kvindelige krop.

Det pointeres også her, at det ikke er seksualiteten som sådan, der sigtes til. Den er i følge kristen tankegang et af de mange goder, som hører skaberværket til, forudsat den praktiseres inden for de rammer, som Skaberen har sat om den.

D. Sports-, film- og musikverdenen er dominerende i vort samfund idag. Der er enorme økonomiske interesser på spil i disse "underholdningsbrancher", og det er omgivet med ekstrem prestige at stige til tops i disse sammenhænge. Mange mennesker i vor tid bruger derfor også en anseelig mængde af tid og penge på at beskæftige sig med sport, film og musik. I forbindelse hermed optræder stjernerne i disse "verdener" som henholdsvis sports-, film- og musikidoler, der ofte bliver udsat for en tilbedelse, der både har religiøse dimensioner og religiøs karakter. Man kan fx tænke på

¹⁶Jf. Heiene & Thorbjørnsen 1994.

fodboldspillere, cykelryttere, filminstruktører, filmskuespillere, rocksangere og popmusikere. Dette er endnu et eksempel på, at "hvis man kaster den kristne tro bort, går der religion i noget andet, noget verdsligt."

Mediernes stærke bevågenhed i sports-, film- og musikverdenen er både en af årsagerne til denne proces og en virkning deraf.

E. Nyreligiøsitet. Mange forskellige former for nyreligiøsitet er dukket op de seneste årtier. Olofson hævder, at der i Danmark findes over 100 forskellige nyreligiøse bevægelser.¹⁷ Han deler dem ind i fem grupper: 1) Bevægelser med kristen baggrund. 2) Spiritisme og parapsykologi. 3) Vestlig okkultisme. 4) Yoga og tantra samt 5) Healing og terapi (alternativ behandling).^{18 19}

Olofson skriver, at "drømmen om guddommelighed er det centrale tema i nyreligiøsiteten."²⁰ I denne forbindelse er der således ikke blot tale om, at "der går religion i noget andet, noget verdsligt", men at der går religion i mennesket selv, derved at det guddommeliggør sig selv.

Sekulariseringsprocessen (forstået som *adskillelse* af kristendom og samfundsliv) vil således altid forløbe parallelt med en fornyet *sammenblanding* af religiøsitet og samfundsliv.

I følge kristen tankegang er det ikke naturen, det materielle, seksualiteten, sporten, filmen eller musikken m.m., der er noget galt med, men de *bliver* vrængbilleder af sig selv, når de autonomiseres, løsgøres fra gudstroen og i stedet bliver genstand for tilbedelse. I følge kristen forståelse kan disse verdslige ting kun have sin rette plads, hvis de *ikke* tilbedes, og mennesket i stedet tilbeder den ene sande Gud, som har åbenbaret sig i sin søn, Jesus Kristus.

Det kan altså konstateres, at sekulariseringen i virkeligheden er en dobbeltbevægelse, hvor to processer forløber samtidig: Samfundslivets adskillelse fra kristendommen og samfundslivet fornyede religiøsisering. Hermed optræder i øvrigt den klassiske - og adskillende - modsætning mellem pdes. en sekulær livsforståelse med afguderne og mig selv i centrum og pdas. en kristen livsforståelse med Gud og næsten i centrum.

Der kan nu samles op på dette og de to foregående kapitler:

6.3 Konklusion på kapitel 4, 5 og 6

Winsnes slår fast, at "toregimentslæren *forutsetter* gudstroen som et *felles* udgangspunkt i begge regimenter. Det er den *felles* gudstro som binder regimenterne sammen".²¹

¹⁷ Olofson 1988, s. 11.

¹⁸ Ibid., s. 12. For en nærmere behandling henvises til denne fremstilling.

¹⁹ Hvad angår den sidste gruppe kan der være tale om en ekstrem optagethed af fysisk og mental helse, så man reelt nægter at se svaghedens, sygdommenes, alderdommens og dødens realiteter i øjnene.

²⁰ Ibid., s. 13.

Denne fælles gudstro var meget langt på vej en virkelighed blandt Luther og hans samtidige.²² Skønt der kunne være store uenigheder på det teologiske felt, så var "en fælles gudstro" den givne forudsætning i reformationens århundrede. Luther og hans samtidige havde derfor heller ikke behov for at revurdere fx den herskende pædagogik ud fra selve gudstroen, for denne tro var en selvfølgelig forudsætning på hans tid. (At Luther revurderede den herskende pædagogik ud fra andre præmisser - fx nyhumanismens og sin nye teologiske position i øvrigt, er en anden sag.)

Anderledes forholder det sig i dag. Sekulariseringen har betydet, at gudstroen ikke længere er en fællesnævner i samfundet.²³ Der er som sagt sket en adskillelse af samfundslivet og kristendommen. Det åndelige regimente er gledet ud i randen af synsfeltet for flertallet, mens gudstroen - i flertallets bevidsthed - er forsvundet fra det verdslige regimente, som dermed er blevet autonomt.

Men *samtidig* er der altså sket det, at samfundet er blevet religiøseret - der er gået religion i noget andet, noget verdsligt. Dette er ikke noget nyt i forhold til reformationstiden, men den aktuelle *udformning* er ny. Denne religiøsisering har især haft til følge, at evangeliets specielle karakter som et radikalt anderledes ord end al anden verdslig og religiøs tankegang er blevet nedtonet.

Udfordringen i dag er derfor også dobbelt - set i lyset af to-regimentelæren:

A. Fra kristent hold må der også søges efter nye veje, som kan genetablere og reformulere den sammenhæng, som er gået tabt for mange. De to regimenter må med fornyet styrke og klarhed sammenholdes, så det konkretiseres, hvad gudstroen indebærer for de mange verdslige forhold og spørgsmål, som børn og voksne står over for. Dette var ikke så nødvendigt på reformationens tid, men to-regimentelæren giver ikke desto mindre det teoretiske grundlag for at gøre det idag.

B. Som på reformationens tid er der brug for en grundlæggende skelnen mellem de to regimenter - skønt den kontekst, som vi idag skal foretage denne skelnen ind i, er en ganske anden end på Luthers tid. Fra kristent hold må der etableres en fornyet satsning på at forkynde Guds ord, som *både* er et opgør med al falsk tilbedelse og selvgjort religiøsitet og et tilbud om sand frihed og tilbedelse af den ene Gud, som har åbenbaret sig i Jesus Kristus. Der må således skabes et fundamentalt skel mellem menneskets religiøse selvhjælpsforsøg og Guds suveræne frelse ved Jesus Kristus. Evangeliet må forkyndes som et autoritativt ord fra Gud, som på enestående vis er i stand til at føre mennesket ind i det rette forhold til Gud, medmennesket og skaberværket.

Situationen er altså den paradoksale, at der er behov for at skabe en fornyet sammenholdning på en lang række felter, hvor sekulariseringen har afstedkommet en adskillelse, og at der er behov for at skabe en fornyet skelnen på det felt, hvor sammenblandingen mellem verdsligt og religiøst har fundet sted. Men i virkeligheden hænger alt dette så nøje sammen, at jo stærkere sekulariseringen (forstået som adskillelse) slår igennem, desto mere er der *også* behov for at forkynde Guds ord som lov og

²¹ Winsness 1984, s. 28. Asheim 1961 bekræfter dette på s. 44-47 og 164-65.

²² Jf. Bugge 1961, s. 52.

²³ Jf. Winsnes 1984, s. 28.

evangelium, og desto mere der går religion i det verdslige, desto mere er der *også* brug for at sammenholde verdsligt og åndeligt regimente i gudstroens lys.

Det er præcis denne dobbelte udfordring, også kristne skoler står overfor: At genetablere gudstroen som det fælles udgangs- og endepunkt, der binder regimenterne sammen og at forkynde Guds ord. Kristne skolars intention er at modvirke adskillelsen ved at tage det verdslige ind i gudstroens lys og at modvirke sammenblanding af religiøst og verdsligt ved at forkynde Guds ord.

To forhold bliver derfor påtrængende nødvendige at gennemtænke i vor tid:

- 1) Hvad gudstroen betyder for en kristen skoles virke i det verdslige regimente.
- 2) Hvorledes den dimension, som det åndelige regimente repræsenterer, kan få en legitim plads i en kristen skole.

Det første samles i spørgsmålet om målsætningen for "de verdslige fag" i en kristen skole: Hvad betyder det for hele skolens virke, at gudstroen - i modsætning til hvad der er tilfældet i den omliggende skoleverden - påny inddrages i det verdslige regimente.

Det andet centreres i spørgsmålet om forkyndelsens plads på en kristen skole og en evt. målsætning herfor.

Det teologiske udgangspunkt i skabelse og genløsning (kapitel 4) samt det historiske udgangspunkt i to-regimentelæren som tolkningsprincip (kapitel 5) legitimerer derfor en tids- og samfundsaktuel sammenholdning og skelnen (som vil blive udviklet i kapitel 7):

-En sammenholdning af de to regimenter, så gudstroen reelt bliver det samlende punkt for børns og voksnes liv i denne verden. Gudstroen må etablere en tydelig filter- og en moderat pumpefunktion, jvf. 2.2.3.

-En skelnen mellem de to regimenter, så forkyndelsen af evangeliet ikke opløses i kristelig undervisnings- og opdragelseslære. Forkyndelsens egenartede karakter må fremhæves og der må skabes rum, rammer og grænser for dens virke.

Ekskurs til kapitel 6 om sekularisering af pædagogikken

Ikke overraskende har sekulariseringen også gjort sig gældende på det pædagogiske område. Dette er et ledende tema i Bugges historiske fremstilling af forholdet mellem teologi og pædagogik fra middelalderen og frem til slutningen af det 19. århundrede. Hans fremstilling sker i tre dele:

- 1) THEOLOGISK PÆDAGOGIK. Herunder fire kapitler: Det katolske grundsyn, Luther, Ortodoksien og Pietismen.
- 2) VEKSELVIRKNING MELLEM THEOLOGI OG FILOSOFI MED HENSYN TIL PÆDAGOGIKKENS TEORETISKE GRUNDLAG OG MÅL. Herunder to kapitler: Det humanistiske dannelsesideal og Det 17. århundredes pædagogiske reformbevægelse.

3) FILOSOFISK PÆDAGOGIK. Herunder fem kapitler: Det 18. århundredes opdragelsesfilosofi, Nyhumanismen, Pestalozzi, Schleiermacher og Romantisk og national pædagogik.

I slutningen af første del konkluderer forfatteren: "I spørgsmålet om *opdragelsens anthropologiske grundlag* stemmer Luther, ortodoksien og pietismen overens på det punkt, at deres pædagogiske tænkning er opbygget på en bibelsk, theologisk anthropologi. Det er for disse en fundamental kendsgerning, at Gud har talt sit ord til mennesker og derved har indføjet ethvert menneskes liv i skemaet: skabelse-syndefald-frelse."²⁴ Han skriver videre, at den pietistiske pædagogik udgør en slutsten på en længere udvikling, da der her er tale om en betydelig og normgivende pædagogisk retning, der bygger sine opdragelsestanker på et teologisk grundlag. Samtidig hævder Bugge, at pietismen på flere måder kan siges at være i pagt med den tid, der skulle komme.²⁵

I slutningen af anden del spørger forfatteren: "Hvilken betydning fik nu denne udvikling i det syttende århundrede for forholdet mellem *theologi og pædagogik*?" Og han svarer: "I det store og hele må det fastholdes, at forbindelsen mellem *theologi og pædagogik* løsnest, men bliver ikke brudt. (...) Omend reformisterne således var overbevist om, at *theologien* ikke kunne undvære *pædagogikken*, så kunde deres *pædagogik* dog i vid udstrækning undvære *theologien*, da det jo ikke var den, men først og fremmest den nye naturvidenskab - i første række Bacons filosofi - der prægede *pædagogikkens idégrundlag*. Opdragelsesfilosofien opbygges nu ikke længere på det bibelske menneskesyn: mennesket mellem skabelse, syndefald og frelse. Det er ikke primært Gudsforholdet, der stiller det pædagogiske problem, men tværtimod menneskets evne og pligt til at kende og beherske sin omverden. Dette er i princippet en human, autonom bestemmelse, selv om den ikke i datiden opfattedes sådan."²⁶

I slutningen af tredje del siger forfatteren, at det var et fællestræk for pædagoger fra denne periode, at de hver på sin måde fortsatte den sækulariseringsproces, der havde karakteriseret al normativ pædagogik i det foregående århundrede med undtagelse af pietismen. I deres tanker om opdragelsens teoretiske grundlag opbyggede de alle deres pædagogik på en af bibel og teologi formelt uafhængig livstydning. Deres bestemmelser af opdragelsens mål var præget af den fortsatte sækularisering, idet de arbejdede ud fra en nyhumanistisk målsætning, som drejede sig om personlighedens harmoniske vækst og fuldendelse.²⁷

I sin fremstillings samlede konklusion siger Bugge: "Ved periodens begyndelse er de pædagogiske principper tænkt theologisk både hvad angår opdragelsens anthropologiske grundlag og dens mål. Ved periodens slutning er de theologiske principper for al normgivende pædagogiks vedkommende erstattet af filosofiske. (...) Generelt kan det da om pædagogikkens historie inden for vort tidsrum hævdes, at den præges af en gennemgribende sækulariseringsproces. (...) Mens inden for pietistisk pædagogik det verdslige regimente så at sige opslugtes af det åndelige, er det inden for den filosofiske pædagogik det åndelige regimente, der er opgået i det verdslige."²⁸

I "Pædagogiske grundideer" fører Bugge (1974) - skønt perspektivet er et andet - udviklingen op til vor tid. Det 20. århundrede præges af et *mangefold* af pædagogiske retninger. Bugge nævner moderne humanisme, nyere katolsk og

²⁴Bugge 1961, s. 52.

²⁵Jf. *ibid.* s. 53.

²⁶*Ibid.* s. 81.

²⁷Jf. *ibid.* s. 146-47.

²⁸*Ibid.* s. 149 og 150.

evangelisk-luthersk pædagogisk tænkning, moderne realisme og barnecentreret opdragelse. Disse er kendetegnet ved, at de søger at omformulere en historisk tradition. Han nævner desuden nogle nye perspektiver: eksistensfilosofi og pædagogik, sproganalytisk filosofi og pædagogik, curriculum-tænkningen og revolutionær pædagogik. Disse pædagogiske retninger er hovedsagelig en fortsættelse af det, som oven for er kaldt "filosofisk pædagogik" dvs. pædagogik uden teologisk forankring. I rækken af retninger fra det 20. århundrede er der imidlertid også nogle, som har teologisk forankring, fx nyere katolsk og evangelisk-luthersk pædagogisk tænkning. Disse er imidlertid ikke de normerende pædagogiske retninger, men blot teologiske repræsentanter blandt adskillige andre i et pluralistisk mangefold.

Det ses således, at pædagogikken har undergået en lignende udvikling som vi ovenfor så vedr. samfundet som sådan. -En udvikling, der har sekulariseret samfundets normgivende pædagogik.

Kapitel 7

Konklusion på kapitel 4-6 med henblik på målsætning for kristne skoler

I kapitel 4, 5 og 6 er der opbygget en teoretisk og teologisk baggrund, som her munder ud i konklusioner vedr. målsætning for kristne skoler. Med kapitel 7 konkluderes der således på den *teoretiske* tilgang til opgavens tema.

I de foregående tre kapitler har der været antydnet nogle målsætningsmæssige konsekvenser, som i dette kapitel vil blive tydeliggjort. Hvor de foregående tre kapitler var af overvejende teologisk karakter, vil dette altså blive af overvejende pædagogisk.

Det er imidlertid først efter den *praktiske* tilgang til opgavens tema i kapitel 8 og 9, at der i kapitel 10 kan konkluderes endeligt vedr. målsætningerne på kristne skoler.

7.1 Fem teser

Der er tidligere gjort rede for forskellene mellem opdragelse, undervisning og forkyndelse. I denne forbindelse bruges udtrykket *formidlingen til barnet* som betegnelse for *den samlede opdragelse og undervisning af samt forkyndelse for barnet*.

Kapitel 4-6 giver baggrund for at fremsætte følgende fem teser, som får betydning for målsætningerne for formidlingen til barnet generelt - og på kristne skoler specielt.

7.1.1 Første tese: Der er to grundlæggende dimensioner i formidlingen til barnet: En almenmenneskelige og en specifik kristelig.

På baggrund af arbejdet med de tre begrebspår "skabelse og genløsning", "lov og evangelium" samt "verdsligt og åndeligt regimente", hævdes det, at der grundlæggende er to dimensioner i formidlingen til barnet: *den almenmenneskelige og den specifik kristelige*. Som talsmænd for dette syn anføres

Martin Luther (1520, 1524 og 1530), Christen Kold (1866 og 1877), Holger Kjær (1951) og Knud Riis (1993).

Den almenmenneskelige dimension viser sig gennem en almen opdragelse og undervisning, der baseres på, at mennesket er skabt af Gud. Den specifik kristne dimension viser sig ved, at Guds ord forkyndes for barnet, men den har sekundært betydning for den almenmenneskelige i form af en individuel, social og kulturel virkningshistorie.

Der bør derfor i målsætningerne ved kristne skoler grundlæggende være en dobbelthed, som repræsenterer både den almenmenneskelige og den specifik kristelige dimension.

7.1.2 Anden tese: Den almenmenneskelige og den specifik kristelige dimension i formidlingen til barnet er forenende, ikke adskillende modsætninger.

Da skabelse og genløsning, lov og evangelium og verdsligt og åndeligt regimente har deres udgangspunkt og endepunkt i Gud, er de to dimensioner ikke adskillende (= divergerende) modsætninger. De udgør derimod forenende (= konvergerende) modsætninger, som gensidigt betinger hinanden. De kan ikke undvære hinanden, for hvis den ene forsvinder, misdannes den anden. Gudstroen skaber den samlende helhed i denne polaritet.

Dobbeltheden i målsætningerne ved kristne skoler bør derfor formuleres som forenende modsætninger, der ikke lader sig logisk udrede, men som har sit samlende punkt i gudstroen.

7.1.3 Tredie tese: Den almenmenneskelige og den specifik kristelige dimension i formidlingen til barnet må hverken adskilles eller sammenblandes.

For at foranstående tre begrebspar skal bevare såvel deres polaritet som deres helhed, må de hverken adskilles eller sammenblandes. Noget tilsvarende gælder de deraf udledte to dimensioner i formidlingen til barnet:

De må ikke adskilles, hvorved *helheden* ville gå tabt og både den almenmenneskelige og den specifik kristelige dimension ville misdannes. De to dimensioner i formidlingen til barnet betinger nemlig gensidigt hinanden. Den almenmenneskelige dimension adskilt fra den specifik kristelige ville blive til en fra gudstroen løsrevet autonomi og dermed et falsum, mens den specifik kristelige dimension adskilt fra den almenmenneskelige ville blive en teokratisme, der mangler ægte kontakt til det almenmenneskelige liv.

De må ikke sammenblandes, hvorved *polariteten* ville gå tabt og både den almenmenneskelige og den specifik kristelige dimension ville misdannes. De to dimensioner i formidlingen til barnet betinger nemlig gensidigt hinanden. En sammenblanding af de to dimensioner ville enten føre til, at den almenmenneskelige "opslugte" den specifik kristelige og dermed eliminerede den, eller føre til det modsatte, hvorved den almenmenneskelige dimension ville blive elimineret. -Altså en parallel til adskillelsens negative konsekvenser.

Kristne skolars målsætninger bør derfor formuleres således, at de to dimensioner ikke adskilles eller sammenblandes, men derimod skelnes og sammenholdes.

Tese 4 udfolder denne sammenholden. Tese 5 udfolder denne skelnen.

7.1.4 Fjerde tese: I vor sekulariserede tid, som er præget af, at samfundslivet og kristendommen adskilles, er der et stort behov for at lade gudstroen belyse de mange verdslige emner.

Det fastholdes fortsat, at de to dimensioner i formidlingen til barnet hverken må adskilles eller sammenblandes. Men denne polaritetstænkning kan ikke ses isoleret fra sin samtid. Til visse tider og på visse steder vil det være særligt nødvendigt at *skelne* mellem de to dimensioner. Til andre tider og på andre steder vil det være særligt nødvendigt at *sammenholde* de to dimensioner. -Skønt en ret skelnen altid forudsætter og medfører en ret sammenholdelse og vise versa.

Foranstående analyse har vist, at sekulariseringen har betydet, at det almenmenneskelige og det specifikt kristelige er blevet adskilt.¹ Derfor er det i vor tid nødvendigt at sammenholde de to dimensioner. Dette indebærer især, at det bør konkretiseres, hvad gudstroen indebærer for opdragelse og undervisning og for de verdslige emner i skolen. Resultatet af dette arbejde vil fortsat have en paradoksal, ikke-harmonisk og uafsluttet karakter, hvorfor det også altid vil stå til debat.

Derfor bør kristne skoler i 1990'erne - med henblik på deres målsætning - lægge vægt på at sammenholde de to dimensioner i formidlingen til barnet og konkretisere, hvad gudstroen betyder for skolens fag og hverdagsliv i øvrigt. Den kristne skole må imidlertid ikke blive en "harmoniseringsanstalt", hvor alt går op i højere enhed, for sådan er selve virkeligheden ikke på denne side af forløsningen.

7.1.5 Femte tese: I vor sekulariserede tid, som også er præget af, at samfundslivet religiøsiseres, er det vigtigt, at evangeliet som et unikt åbenbaringsord forkyndes for børnene.

Foranstående analyse har vist, at sekulariseringen også har betydet, at samfundslivet er blevet religiøsiseret. Derfor er det i vor tid nødvendigt at skelne mellem de to dimensioner, hvilket især indebærer, at evangeliet som et unikt åbenbaringsord må forkyndes for alle mennesker - også for børnene.

Desuden er det således, at når man ønsker at pointere betydningen af at sammenholde de to dimensioner i formidlingen til barnet, særligt for at undersøge, hvad gudstroen betyder for opdragelse og undervisning og for de verdslige emner i skolen, løber man en risiko for, at evangeliet bliver devalueret til at være en kulturskabende faktor eller evt. den væsentligste impuls for opdragelse og

¹ Det medgives, at sekulariseringen også er forårsaget af, at kirken og de kristne aktivt har adskilt de to dimensioner gennem den i 6.2 omtalte distanceringsproces, men dette er blot yderligere et argument for, at man fra kristent hold søger at etablere en ægte sammenholdelse af de to dimensioner.

undervisning. Herved mister evangeliet sin primære karakter som et unikt åbenbaringsord, der tilsiger frelse fra synden, skylden og Guds vrede, hvilket ubetinget er tilværelsens hovedproblemstilling. Netop når tese 4 hævder, at der i vor tid er behov for at sammenholde de to dimensioner, er det derfor nødvendigt lige så tydeligt at pointere tese 5. Tese 4 kan i virkeligheden kun realiseres, dersom den har tese 5 ved sin side.

Det er livsvigtigt for barnet at møde en forkyndelse af evangeliet - vi kunne også sige: ordet om synd og nåde. Om det på bestemt tid og sted skal ske i barnets *skole*, kan principielt ikke afgøres på forhånd, men det er hævet over diskussion, at barnet har ret til at møde evangeliet i sit *liv*.

Da skolen imidlertid er så væsentlig en faktor i barnets liv i vor tid, og da så mange af emnerne i skolen har relationer til det åndelige grundlag, er det *ideelle*, at forkyndelsen af evangeliet også findes dér.

Om forholdet mellem opdragelse/undervisning og forkyndelse af evangeliet kan det generelt siges:

- At evangeliet altid vil og skal rumme en udfordring, ja, en tilbagevendende "krisis" for skolens opdragelse og undervisning,
- At evangeliets forkyndelse er nødvendig for at holde undervisning og opdragelse (også opdragelse og undervisning i gudstroens lys) på et sundt spor,
- At med evangeliet er der tale om et ord, som aldrig står til debat, men som står fast med guddommelig myndighed - i modsætning til undervisning og opdragelse (også den opdragelse og undervisning, som finder sted i gudstroens lys).

Derfor bør kristne skoler give rum for forkyndelsen af evangeliet som et unikt åbenbaringsord, der rykker børn og voksne ind i tilværelsens centrum.

Teserne indebærer, at formidlingen til barnet udgør en helhed, som imidlertid er paradoksalt, ikke-harmonisk og uafsluttet. I hverdagen (fx på en kristen skole) er det muligt at *leve* i denne spænding mellem helhed og polaritet, selv om den ikke endegyldigt kan fastholdes i *tankens* univers.

Samlende kan man sige, at tese 1-3 repeterer og tilslutter sig "den asheimske tradition", mens tese 4 og 5, der uddyber tese 3, forsøger at foretage en nyorientering, idet det her hævdes, at den asheim-ske tradition ikke kraftigt nok har pointeret behovet for at sammenholde de to dimensioner i skolen, eller for at forkyndelsen af evangeliet bør finde sted i skolen.

Efter at der nu er konkluderet overordnet på kapitel 4-6, vil der i de følgende afsnit blive arbejdet videre med målsætningerne for kristne skoler: Hvorledes bør disse være?

7.2 Livets mål og skolens mål

Myhre skriver: "Med *generelle mål* mener vi oppdragelsens endelige (ultimative) mål. Det angir det mål som oppdragelsesprosessen som helhet stiler mot. Det kan være utformet på basis av et nærmere bestemt verdigrunnlag eller holdt i så generelle vendinger (være så formalt utformet) at det gir rom for mange tolkningsmuligheter. (...) I sin videste og mest omfattende form faller den generelle målsetting sammen med målet for livet. At det må forholde seg slik, fremgår tydelig nok av det faktum at oppdragelsen er en handling som i det vesentlige består i å konfrontere de unge med verdier i natur, kultur og samfunnsliv på en slik måte at de skulle bli inspirert til å velge det beste."² Skolens overordnede målsætning kan altså være sammenfaldende med, hvad man anser for at være livets mål.

I en kristen kontekst kan livets mål uttrykkes med dobbeltheden *Guds ære og næstens gagn*. Dette fremgår af den samlede bibelske åbenbaring.³ Dette livets mål er en konsekvens af det dobbelte kærlighedsbud: "'Du skal elske Herren din Gud af hele dit hjerte og af hele din sjæl og af hele dit sind.'" Det er det største og det første bud. Men der er et andet som står lige med det: "Du skal elske din næste som dig selv." På de to bud hviler hele loven og profeterne."⁴ Denne nære forbindelse mellem gudsforholdet og næsteforholdet viser sig også i Luthers lille Katekismus, når han indleder forklaringen til hvert af de ti bud (også de sidste syv, som handler om forholdet til næsten) med ordene "Det vil sige: Vi skal *frygte og elske Gud*, så vi ..." Prenter udtrykker sig således: "Buddet om kærlighed til Gud og næsten angiver selve skabelsens orden for menneskets vedkommende, dette, at mennesket, for så vidt som det er Guds skabning, er uløseligt bundet til sin skaber og sine med-skabninger."⁵

Et menneske elsker og ærer Gud ved at tro på Jesus Kristus som frelser og herre samt ved at leve i tjeneste for næsten.⁶ Tjenesten for næsten består i at være til sand gagn for denne i ord og handling.

Dersom det er livets ultimative mål at ære Gud og gavne sin næste, så bliver dette tillige opdragelsens og undervisningens ultimative mål. Opdragelse og undervisning har isoleret set imidlertid ikke mulighed for at skabe tro på Jesus Kristus som frelser og herre; det har bare forkyndelsen. Derfor samler opdragelsens og undervisningens mål sig om dette, at hjælpe barnet ind i et liv til gagn for næsten - og *dermed* at blive til ære for Gud. Mens forkyndelsens mål er bredere, idet det sigter på såvel troen på Jesus Kristus som frelser og herre som på et liv til gagn for næsten, og dermed blive til ære for Gud.

² Myhre 1977, s. 60.

³ Vedr. "Guds ære", se fx 1.Krøn 16,28-29. Sl 29,1-11. Sl 96,1-13. Ordsp 3,9. Es 43,5-7;21-23. Mal 1,11. Matt 6,13. Rom 11,36. 1.Kor 10,31. 2.Kor 4,15. 1.Tim 1,17. 1.Pet 4,11. Åb 4,11. Åb 19,1-9.

Vedr. "næstens gagn" se fx 2.Mos 20,12-17. 3.Mos 19,18. Matt 5,43-48. Luk 10,25-37. Rom 13,8-10. Gal 5,13-26. Jak 2,8. 1.Joh 4,7-21.

⁴ Matt 22,37-40.

⁵ Prenter 1967, s. 211. Se også Sandsmark 1993, s. 26-29.

⁶ Se Joh 5,23. Ef 1,6;12;14 samt Ordsp 14,31. Jak 1,27.

August Hermann Francke er en af de pædagogiske tænkere, som klarest udtrykker, at dette livets dobbelte mål også bør være opdragelsens: "Francke hat sein pädagogisches Konzept, das man unter das Motto "Alles zur Ehre Gottes und zum Nutzen des Nächsten" stellen kann, in einigen Schriften dargelegt."⁷ Johann Amos Comenius er talsmand for et lignende synspunkt.⁸ Også Martin Luthers pædagogiske tænkning kan siges at rumme dette overordnede mål - men med den væsentlige forskel, at Luther i forhold til Francke og Comenius, tænkte i *to* regimenter, hvorover såvel Guds ære som næstens gavn kunne stå som målsætning. Særligt væsentligt er det her, at Luther hævdede, at også verdslige menneskers virksomhed i det verdslige regimente i sidste ende tjener Guds ære.

"Guds ære og næstens gavn" er livets mål, og derfor også opdragelsens ultimative mål. Kristne skolars overordnede målsætning kan også sættes til at være Guds ære og næstens gavn, eftersom disse skoler virker med opdragelse og undervisning og tillige ønsker at gøre det i en kristen kontekst og i troskab mod den bibelske åbenbaring. Ovenfor blev det anført, at dette dobbelte mål lader sig realisere gennem såvel opdragelsens og undervisningens kategorier som gennem forkyndelsens, hvorfor det også er naturligt at lade begge kategorier komme til orde på kristne skoler.

Det kan anføres, at dette ultimative mål for opdragelsen samt overordnede mål for kristne skoler er lidet anvendeligt og håndterbart i hverdagen. For andre kan det virke som en selvfølgelighed. Lad os derfor fastslå, at "Guds ære og næstens gavn" hører til i *formålskategorien* (se afsnit 3.3). Der er tale om en målsætning, som altovervejende har en *retningsgivende* funktion, og som underordnede målsætninger skal være tjenere for. "Guds ære og næstens gavn" er således ikke målbart i taksonomisk forstand, men dette mål sætter en ramme og angiver en retning, som kan give et værdifuldt perspektiv over opdragelse, undervisning og forkyndelse, også på kristne skoler.

Det er imidlertid vigtigt, at sådanne høje mål ikke står alene eller bliver anledning til et pædagogisk sværmeri. Dette ultimative mål må derfor sammenholdes med en målsætning, der går på *elevernes udbytte*.

Elevernes udbytte kan være relateret til fire instanser: Individet selv (fx udvikle færdigheder), kulturen (fx formidle kulturværdier), samfundet (fx skabe gode samarbejdsformer) og naturen (fx ansvarlig forvaltning af denne)⁹. I målsætningen må der således være en række mål, som sigter til elevernes personlige udbytte og sunde selvudfoldelse. En ofte anvendt formulering fra skolars formålsætning som fx "den enkelte elevs alsidige, personlige udvikling"¹⁰ er derfor fuldt legitim. Men den kan ikke stå alene; den må være underordnet et højere mål. Mål, som relaterer til elevernes udbytte, må sættes ind i en overordnet ideologisk ramme,¹¹ hvilket for en kristen skole kan være "Guds ære og næstens gavn".

⁷ AEBS 1985, s. 35. Se også Bugge 1961, s. 49-50.

⁸ Se Bugge 1961, s. 75-79.

⁹ Myhre 1994, s. 121 nævner de 3 første af disse.

¹⁰ Citat fra Lov om folkeskolen i Danmark af 23.06.1993, § 1, stk. 1.

¹¹ Jf. Myhre 1994, s. 127.

Sagen er altså ikke, at der ikke må findes målsætninger som retter sig imod elevernes udbytte - disse er tværtimod nødvendige - men, at disse altid må indordnes under et større perspektiv.

7.2.1 Eleven som lærerens nærmeste næste

Når man - som her - arbejder meget med målsætningerne i skolen, kan man stå i fare for at glemme eleven! Også når det drejer sig om kristne skoler, er denne fare til stede. Der kan være tale om, at man forsøger at udvikle en kristelig påvirkningspædagogik, som fokuserer ensidigt på, hvad skolen via læreren og stoffet skal præsentere for eleverne; men som glemmer, at det, skolen præsenterer, ikke altid er lig med, hvad eleverne får ud af skolen. Der kan være medbudskaber i formidlingen, som læreren ikke selv ser, fx: "det ikke er dig som barn, vi er interesseret i, men derimod hvilket produkt du kan præstere". En fokusering på høje eksamensresultater kan fx medvirke hertil.

Det er derfor vigtigt at drage den naturlige konsekvens af, at livets mål er Guds ære og næstens gavn, at *eleven er lærerens nærmeste næste*. Der sigtes her til, at eleven er lærerens næste, *når han optræder som lærer*, for privat og i andre sammenhænge, kan det menneske, som altså tillige er lærer, naturligvis have andre, han er "nærmere" næste for, fx sine egne børn.

At *eleven er lærerens nærmeste næste* indebærer flere ting. Grundlæggende drejer det sig om, at lærerens gøren og laden skal være til gavn for eleven. Læreren har noget på hjerte over for eleven, og han har et stof, som han ved, eleven har brug for; men han kan først få formidlet dette, når han møder eleven som sin næste, som han er sat til at tjene. Eleven er ikke blot en anledning til at få afleveret et korrekt - måske kristeligt - budskab. Eleven er medmenneske og må mødes som sådan. Det betyder fx, at læreren i mødet med eleven må være villig til at korrigere sit stofvalg eller sin metode, ganske enkelt fordi den eller de elever, som læreren nu møder, er tjent dermed.

At stå til tjeneste for eleven indebærer selvsagt ikke, at eleven altid føjes. Læreren på en kristen skole ved, at også eleven er mærket af synd og fald og ikke altid kender sit eget bedste. Derfor sætter læreren det igennem, som gavner barnet, selv om barnet yder modstand. På den anden side må læreren altid øve sig i at lytte til eleven (ikke blot med sit øre, men på mere eksistentiel vis), for læreren ved også godt, at det er *ikke altid*, eleven tager fejl af sit eget bedste! Barnet er jo et medmenneske, der er begyndt på at leve det samme menneskeliv som læreren. Barnet er ikke en neutral flaske, der skal proppes et indhold i, ej heller en hundehvalp, der skal dresseres. Læreren må derfor grundlæggende antage elevens perspektiv. Han må konstant være på udkig efter elevens *reelle* behov.

Man kan overveje, om dette forhold burde afstedkomme, at man kraftigt nedtonede hele arbejdet med målsætninger for kristne skoler og i stedet for "blot" talte om "mødet med eleven som næste", "oplevelse" eller om "sjælens dannelse". Der er imidlertid forud (1.3.2 og 3.3) gjort rede for det hensigtsmæssige i målsætningsarbejdet, hvorfor disse to forhold ikke bør spilles ud imod hinanden.

Men perspektivet *eleven som lærerens nærmeste næste* bør afstedkomme mindst fire ting:

a) At dette aspekt klinger med som en undertone i al tale om målsætninger på kristne skoler.

b) At det bør fremgå af målsætningen på kristne skoler, at der tages udgangspunkt i det enkelte barn.

c) At skolen (også den kristne skole), som ikke kan undgå at have et institutionalt præg, tillige bør have et tydeligt personalt præg.

d) At læreren bør være i besiddelse af lige dele stolthed og ydmyghed over at være betroet en flok børn.

7.2.2 Målsætning for tro?

Til målsætningsovervejelserne for kristne skoler knytter der sig en væsentlig problemstilling, nemlig om der kan målsættes for troen, dvs. den frelsende tro, som fører et menneske ind i Gud rige.

Hareide 1955a og Øystese 1979 (s. 15-40), 1983 (s. 83-121) og 1989b arbejder med dette spørgsmål.

I 1955 kunne Hareide stadig se på kristendomsundervisningen i den offentlige skole i Norge som dåbsundervisning. Og for så vidt som kristendomsundervisningen er dåbsundervisning, kan Hareide også sætte målet til "å hjælpe dem (barna) til *tro og gudsliv*".¹² Han præciserer, "at det dreier seg om døbte barn, og at det er *Gud* som skaper troen hvor og når han vil (Augustana V). Men først og fremmest bygger kristendomsundervisningen opp *forutsetningerne* for at troen kan vokse til en bevisst og levende tro."¹³ Hareide lader tilsyneladende kun dette gælde kristendomsundervisningen, da han ivrigt pointerer, at der i opdragelse (oppseding) ikke kan målsættes for troen. Hareide taler om muligheden for at opdrage *i* tro eller *af* tro, men aldrig *til* tro.¹⁴ Hareide skelner derfor også mellem pdes. opdragelse og pdas. undervisning, hvortil forkyndelse (bl.a. kristendomsundervisning) hører.

Øystese tilslutter sig standpunktet om, at der ikke kan opdrages (oppsedes) *til* tro, da opdragelse er "en verdslig ting".¹⁵ Selv kristendomsundervisningen finder han meningsfyldt kan placeres inden for det verdslige regimente og dermed i en skole, som ikke betragter kristendomsundervisningen som dåbsundervisning.¹⁶ Øystese mener ikke, at der bør målsættes for troen - hverken i kristendomsundervisningen eller i skolen i øvrigt.¹⁷ Dette hænger bl.a. sammen med, at Øystese - for skolens vedkommende - tydeligt foretrækker, at der kun målsættes for det, som kan nåes med specifikt pædagogiske midler. Han finder, at det er problematisk i skolen at sætte mål, som kun kan nås gennem Åndens og nådemidlernes virksomhed.¹⁸

¹² Hareide 1955a, s. 88.

¹³ Ibid. s. 88-89.

¹⁴ Ibid. s. 22-23, 48 og 73-74.

¹⁵ Øystese 1979, s. 36, 1983, s. 93-98 og 1989b, s. 300

¹⁶ Øystese 1983, s. 92.

¹⁷ Øystese 1979, s. 17.

¹⁸ Øystese 1983, s. 93-95 og 1989b, s. 299.

En del af uenigheden om, hvorvidt der kan målsættes for troen hænger sammen med divergerende brug af ordene "opdragelse", "undervisning", "forkyndelse" og "målsætning". I kapitel 3 er der redegjort for nærværende fremstillings definitioner af disse begreber.

Hvis man som Hareide lader begrebet undervisning inkludere begrebet forkyndelse, så bliver man nødt til at skelne mellem den form for undervisning, hvortil der *kan* målsætte for troen (nemlig kristendomsundervisningen) og den form, hvortil der *ikke* kan målsættes for troen (nemlig den øvrige undervisning). Begreberne undervisning og forkyndelse er således for Hareide indholdsbestemte.

Hvis begrebet forkyndelse derimod (jvf. 3.4) primært bliver *form*-bestemt, så bliver forkyndelsen (i kristne skoler) ikke snævert knyttet til kristendomsundervisningen. Forkyndelsen kan principielt set ligge i forlængelse af *al* virksomhed på skolen. Det bliver således også naturligt at målsætte for troen, ikke blot i kristendomsundervisningen, men også på andre steder i en kristen skole, særligt ved skoleandagten.

Øystese anbefaler som nævnt, at der ikke i skolens sammenhæng målsættes for troen. Dels finder han det ikke muligt i den aktuelle offentlige norske skole, dels finder han det principielt betænkeligt. Dette standpunkt deler jeg ikke - af to grunde:

a) Dersom en skole vil lade Guds ord være normgivende og målsættende for sin virksomhed, så bliver der tale om en amputation, hvis troen ikke medtages i målsætningen. Det konstateredes ovenfor, at livets mål også må være opdragelsens, undervisningens og forkyndelsens ultimative mål og dermed tillige overordnet målsætning for en kristen skole - og dette mål (Guds ære og næstens gavn) rummer bl.a. troen. Desuden målsætter Ny Testamente for troen, fx når Jesus siger: "Gå derfor hen og gør alle folkeslagene til mine disciple, idet I døber dem i Faderens og Sønnens og Helligåndens navn, og idet I lærer dem at holde alt det, som jeg har befalet jer."¹⁹ Dersom en skole ønsker at lade denne dimension være en del af sin virksomhed, bliver det både naturligt og nødvendigt at målsætte for troen.

Det er imidlertid særdeles væsentligt - med Hareide og Øystese - at pointere, at dette troens mål ikke nås med normale pædagogiske virkemidler, men kun ved Guds Ånds suveræne indgreb og brug af nådemidlerne. Men netop fordi en kristen skole giver undervisning i Guds ord og rum for forkyndelse, bliver det adækvat at målsætte for troen.

Dermed er jeg ved den anden grund til, at jeg ikke deler Øysteses synspunkt:

b) Jeg finder det ikke rimeligt at målsætninger for skolens virke udelukkende bør være opnåelige gennem ordinære pædagogiske virkemidler. Dette er et spørgsmål om at arbejde med målsætninger på flere *niveauer* (jvf. 3.3):

Formål, der er af overordnet, perspektiverende, inspirerende, retningsgivende art, og som kun i meget lav grad kan kontrolleres i taksonomisk forstand.²⁰

¹⁹ Matt 28,19-20a.

²⁰ Løgstrup 1985 - som ikke i denne forbindelse regner med Ådens (med stort Å) indgreb - kan sige: "Går vi

Delmål og fagmål, der er af mere generel art, men retter sig mod praktiske forhold i skolens hverdag, og som der planlægges efter, og som i relativt høj grad kan kontrolleres.

Sekvensmål, der er af meget konkret, afgrænset og oftest kortvarig art, og som meget langt på vej kan kontrolleres i taksonomisk forstand.²¹

I følge denne inddeling er det muligt at målsætte for troen på *det overordnede formålsniveau*. Dette forudsætter imidlertid en tydelig pointering af, at troens skabelse og opretholdelse ikke skyldes ordinære pædagogiske virkemidler (som dog ikke er sagen uvedkommende), men grundlæggende skyldes Åndens indgreb ved Ordet og sakramenterne. På mere detaljeret delmåls og fagmålsniveau er det derimod ikke gangbart at målsætte for troen. På dette niveau kan der imidlertid målsættes for de *midler* til tro, der er givet os, det vil især sige vor anvendelse af nådemidlerne, jvf. Hareides, Asheims og Øysteses tilbagevendende formuleringer om, at det i luthersk religionspædagogik drejer sig om at holde barnet og den unge til nådens midler.²² Denne opdeling, som lader delmål og fagmål være *midler* for formålet, harmonerer med Myhres forståelse: "Med delmål forstår vi nærmere speciserte, mer avgrænsede mål, som i forhold til det generelle mål (her kaldet "formålet", m.a.) fremtrer som stasjoner på veien eller som midler for å nå dette mål."²³

Lutherske friskoler i Tyskland er således åbne for at målsætte for troen: "Für den Erzieher an der christlichen Schule ist die Bibel Massstab seines pädagogischen Handels. (...) Der biblisch orientierte Glaube drängt danach, in das Leben und damit in den Schulalltag umgesetzt zu werden. Dabei bleibt oberstes Ziel, ein *Zeugnis für Jesus Christus* vor Schülern, Eltern und der Öffentlichkeit abzulegen: "Der Weisheit Anfang ist die Furcht des Herrn, und den Heiligen erkennen, das ist Verstand" (Spr 9,10)". Men også "det verdslige regimente" er med, når det umiddelbart efter anføres: "Hierzu gehört selbstverständlich eine *gute pädagogische Arbeit*, weil es darum geht, lebensstüchtige junge Menschen heranzubilden."^{24 25}

Jeg kan derfor tilslutter mig Kjær, når hun skriver: "NT giver os klart mål for vort arbejde, som forudsætter Helligåndens gerning (...). Som medarbejdere i det åndelige regimente (Ladegaard 1988 s. 55) er Guds mål vore mål, og alt vort arbejde er afhængigt af Guds Ånds handlen. Det, der må være vigtigt at afgøre, er, om vi i en bestemt situation faktisk er kaldede til medarbejdere i Guds

underhånden ud fra, at formålet må være overkommeligt, har vi forfejlet bestemmelsen, for det er uoverkommeligt at holde skole." (s. 13).

²¹ Formålsniveauet kan ikke undvære de underordnede niveauer, som til gengæld heller ikke kan undvære det overordnede formålsniveau.

²² Se fx Hareide 1955a, s. 22: "Lære dem at lytte til Guds ord."

Asheim 1967, s. 141: "Enkelt og naivt uttrykt kan "kristen oppdragelse" ikke bli noe annet enn det å holde barnet til Guds ord og sakramenterne og hjelpe det til å leve det liv som Gud legger foran det."

Øystese 1989b, s. 304: "Lære både barn og unge å høre, forstå og lyde Guds ord."

²³ Myhre 1977, s. 60.

²⁴ AEBS 1985, s. 67.

²⁵ Det forekommer mig i øvrigt, at Øysteses argumentation et stykke på vej er styret af et ønske om i højst mulig grad at trække kristendomsundervisningen i den offentlige norske skole i kirkelig retning - et motiv som ingenlunde skal mistænkeliggøres, men som viser sine svagheder i forbindelse med målsætning for *kristne* skoler.

åndelige regimente. Som kristne forældre er vi sat til tjeneste i begge regimenter. Som medarbejdere i det åndelige regimente kan vi have troen som mål. Som medarbejdere i det verdslige regimente har vi også andre mål. Som kristne lærere afhænger sagen af den pågældende skoles selvforståelse."²⁶

7.2.3 Forkyndelse og tvang - i forbindelse med skoleandagter

Endnu en problemstilling knytter sig til overvejelserne vedr. kristne skolars målsætninger. Det drejer sig om det forsvarlige i at tvinge eleverne til at deltage i samvær med forkyndende indhold.

Vi har slået fast, at der på en kristen skole kan finde forkyndelse sted, og at der på formålsniveau kan målsættes for troen. Men jo klarere den forkyndende dimension i en skole fremhæves, desto mere påtrængende bliver det at overveje disse forhold.

På det samvittighedsmæssige område må der gives absolut frihed. "Tvang til tro er dårers tale." Dette princip følger - som meget af det foregående - af en grundlæggende skelnen mellem skabelse og genløsning, lov og evangelium samt verdsligt og åndeligt regimente. På skabelsens plan, gennem loven og i det verdslige regimente er tvang et både legitimt og nødvendigt middel, som både Gud og mennesker betjener sig af. På genløsningens plan, gennem evangeliet og i det åndelige regimente betjener Gud sig ikke af tvang, og mennesker bør - så vidt det er muligt i syndens verden, hvor det ideelle ikke altid er for hånden, og kompromisser derfor hører til hverdagens orden (eller uorden) - tillige undlade at bruge tvang på disse felter. På det åndelige og samvittighedsmæssige felt må samvittighederne være frie, så de både kan vælge, om de vil *deltage* i denne eller hin påvirkning, og om de - hvis de vælger at deltage - vil *modtage eller afvise* den påvirkning, de udsættes for. Bl.a. friskolerne lever *af og i* dette princip og må derfor også selv være bærere af det.

Forkyndelsessituationen er i eklatant forstand en sådan åndelig og samvittighedsmæssig påvirkning, hvorfor ethvert menneske principielt set må stå frit både i henseende til at deltage og i henseende til at modtage eller afvise. Forkyndelseselementet i et samvær kan dog være af svagere eller stærkere karakter. Dette afhænger ikke blot af forkyndelsens kvantitet, altså hvor *længe* man siger "du er manden" (jvf. 3.4), men lige så meget af forkyndelsens kvalitet, altså hvor *stærkt* Ordet lægges tilhøreren på sinde. Generelt må det derfor siges, at jo tydeligere karakter af forkyndelse et samvær har, desto større må frivilligheden være.

Der er imidlertid et forhold, som generelt er af stor betydning i forbindelse med *børns* deltagelse i forkyndende samvær, nemlig at børn er umyndige. Dette forhold vedrører ikke specielt kristne skoler, men også børns deltagelse i hjemmets andagtsliv og menighedens børne- og ungdomsarbejde. Skal barnet selv bestemme, om det vil deltage i samvær af forkyndende karakter, eller skal forældrene?

Vi kan ikke her gå ind i en dybere udredning af denne problematik, men blot fastslå, at *forældrene* frem til barnets personlige myndighed bærer ansvar for, hvilke forkyndelsesmæssige påvirkninger

²⁶ Kjær 1990, s. 10.

barnet udsættes for - i hjem, menighed og skole. Begrundelsen herfor er bl.a., at det modsatte - at barnet selv skulle vælge frit - ville være en illusion. Der ville nemlig langt fra blive tale om et frit valg. Hvis man overlod til barnet, hvilke forkyndelsesmæssige påvirkninger det ville udsættes for, ville blot andre myndigheder komme til at afgøre det, eftersom barnet endnu ikke er modent til at træffe disse valg. Blandt de mulige mandathavere er forældrene de nærmeste til at varetage dette ansvar og træffe disse valg for barnet. I ganske særlige tilfælde kan der være tale om andre voksenpersoner.²⁷

Forældrene har altså retten til at vælge, hvilke forkyndelsesmæssige påvirkninger, deres børn skal udsættes for. Nogle børn vil førend andre være i stand til at administrere frihed på disse felter, men senest i forbindelse med barnets personlige myndighed må barnet pålægges og påtage sig det fulde ansvar for disse personlige valg. Men der er også tale om et aldersmæssigt kontinuum såvel opad som nedad: Jo tættere barnet kommer på personlig myndighed, desto *større* må frivilligheden være. Og jo længere barnet er fra personlig myndighed, desto *mindre* må frivilligheden være for barnet. Men det er altså forældrenes ansvar frem til barnets personlige myndighed, hvordan denne udvikling bør forløbe.

Nu til kristne skolars forkyndelsesmæssige samvær. Det pointeres, at der hermed *ikke* sigtes til de mange steder i en kristen skoles hverdag, hvor det drejer sig om at afgøre, hvad gudstroen betyder for opdragelse og undervisning og for de verdslige emner i skolen (tese 4). Dette er i denne opgaves terminologi ikke at forstå som forkyndelse, men strengt taget "blot" som saglighed.

For klarhedens skyld udvælges den type samvær på disse skoler, som tydeligst har forkyndende præg, nemlig den daglige skoleandagt.

Ovenstående indebærer, at det må overvejes, om skoleandagter på kristne skoler bør være frivillige - i den forstand, at *forældrene* har ret til at vælge dem fra på deres børns vegne.

Man kan naturligvis hævde, at frivilligheden er sikret i og med, at forældrene frivilligt har valgt den kristne skole for deres børn og ved indmeldelsen er blevet gjort bekendt med, at dertil hører daglige andagter af forkyndende karakter.

Der kan imidlertid gøres mindst fire indvendinger imod dette synspunkt:

a) Man bør ikke være karrig med frihed på det åndelige og samvittighedsmæssige felt. Det er så afgørende forhold, der er på spil, at man af to onder hellere må give for megen frihed end for lidt.

b) Folkeskolen i Danmark vælges principielt set også frivilligt af forældrene, eftersom der ikke er skolepligt, men undervisningspligt i landet. Ikke desto mindre hævdes det - med rette - at undervisningen i kristendomskundskab i folkeskolen bør være frivillig. Hvis dette princip er det rette for

²⁷ For en nærmere drøftelse af det pædagogiske mandat, se Asheim 1981 s. 43-53, Øystese 1983 s. 59-82 og Myhre 1994 s. 64-70.

folkeskolens kristendomsundervisning, så bør det vel også knæsesættes i forbindelse med *kristne skolars skoleandagter*?

c) For nogle forældres vedkommende kan der være tale om, at valget af den kristne skole i praksis ikke har været så frit endda. Der kan fx være tale om, at forældrene har måttet vælge skolen af socialpædagogiske grunde. Over for disse forældre ville det være en gestus, at stille dem frit med hensyn til barnets deltagelse i skoleandagterne. Over for den *samlede* flok af forældre (og børn) vil det desuden være en stærk markering af, at "så stor vægt lægger vi på andagterne her på skolen," og "vi betragter andagterne som så stærkt et virkemiddel, at de ikke er tvungne."

d) Frivillighed vil desuden have betydning for dem, der skal holde andagterne, hvilket i de fleste tilfælde er lærerne. Herved ville disse tilbagevendende blive mindet om, at det der sker ved skoleandagten - og som jeg skal lægge røst til - nok har sammenhæng med mit øvrige virke på skolen, men ikke desto mindre er noget kvalitativt andet, og "spillereglerne" er nogle andre. Ved skoleandagten har jeg ikke ordet i min magt, men Ordet har mig i sin magt. Her drejer det sig i sidste ende om ét: At lægge røst til Guds ord om synd og nåde, der er et unikt åbenbaringsord, som rykker både mig og mine tilhørere ind i tilværelsens centrum. Og her er et ord, som ikke står til debat, men som står fast med guddommelig myndighed.

I sin roman "Lærer Urup"²⁸ gør Jakob Knudsen sig til talsmand for frivillighed, hvad angår skolens kristendomsundervisning - vel at mærke en frihed, som eleverne *selv* må administrere. Knudsens tankegang er, at dersom et barn ikke vil være med til den åndelige påvirkning, som en kristendoms-time er, så skal det have ret til at udeblive fra timen. Modsat giver dette læreren frihed til at foretage en sand åndelig påvirkning og anstrenge sig i en sådan grad herfor, at timerne får en karakter, så ingen børn *ønsker* at forlade dem. Knudsen ser således en nøje sammenhæng mellem fravalgets mulighed og samværets åndelige styrke.

Den negative lektie heraf er, at den åndelige styrke i samværet *svækkes*, dersom der ikke er frivillighed, idet formidleren fristes til at indrangere - i dette tilfælde - skoleandagten på linie med skolens øvrige virke.

Skønt forkyndelse kan forekomme andre steder på den kristne skole (jvf. 3.4.3), finder jeg det mest relevant at overveje fritagelsesmulighed i forbindelse med skoleandagten. *Principielt* er spørgsmålet naturligvis det samme for fx kristendomsundervisningen og forkyndende elementer i andre fag, men i

²⁸ Knudsen 1949.

praksis er det forkyndende præg her væsentlig mindre, hvorfor det udelades i denne forbindelse.²⁹

Hermed være ikke sagt, at der ikke med rette kan argumenteres for, at frihedshensynet er taget i forbindelse med forældrenes frivillige indmeldelse af barnet på skolen, men der kan altså også argumenteres modsat. Under alle omstændigheder er det en nødvendig overvejelse for en kristen skole at gå igennem, da skoleandagterne er en livsnerve for sådanne skoler.

Nået så langt, kan der nu konkluderes på den teoretiske tilgang til temaet vedr. formål, delmål og fagmål på kristne skoler:

7.3 Formål på kristne skoler

Formålet for en kristen skole bør formuleres, så det rummer såvel den almenmenneskelige som den specifik kristelige dimension i formidlingen til barnet (tese 1).

Hvilken af disse, der bør nævnes først, kan diskuteres. Man kan argumentere for, at den almenmenneskelige bør nævnes først, da den danner det fællesmenneskelige udgangspunkt for skolens virksomhed. Var der ingen skabelse, ville der heller ingen genløsning være. Man kan også argumentere for, at den specifik kristelige bør nævnes først, da det verdslige regimentes autonomi er relativt i forhold til Guds ord som den normerende norm. - Jeg finder, at det første argument vejer tungest!

Formålsformuleringen bør være opdelt i to særskilte stykker, for at modvirke sammenblanding og markere skellen mellem de to dimensioner.

²⁹ Dersom man på en kristen skoler vælger at give forældrene frihed vedr. skoleandagterne, opstår der en række praktiske spørgsmål:

For hvor lange perioder skal fritagelse gælde? Skolerne må således have rimelige arbejdsvilkår, så forældre ikke impuls-beslutter. På den anden side skal forældrene også med kort varsel have mulighed for at fortryde, at barnet er fritaget for skoleandagt. Derfor vil det være rimeligt, at deltagelse i skoleandagterne er gældende for fx et kvartal, mens ophør af fritagelse kan ske med øjeblikkelig virkning.

Vil nogle forældre ikke bruge muligheden som skalkeskjul for grunde, der slet ikke har med samvittigheden at gøre? Sådanne dulgte motiver kan man aldrig sikre sig imod. Alligevel må det klart signaleres fra skolen, at begær om fritagelse altid vil blive respekteret. På den anden side vil det også være rimeligt - netop fordi det er samvittighedshensynet, der er skolens argument for fritagelsesmuligheden - at et sådant begær altid skal fremsættes ved forældrenes personlige fremmøde hos skolens leder.

Hvad skal fritagne børn lave, mens der er skoleandagt? Der må naturligvis være opsyn med disse børn ved en lærer (lærere), og det vil ikke være rimeligt, at disse elever foretager sig noget decideret attraktivt i disse minutter, så andre børn af uvedkommende grunde fristes til lægge pres på forældrene for at blive fritaget. Man kunne jo fx synge med disse elever samt for de yngstes vedkommende oplæse en bog fortløbende og for de ældstes vedkommende formidle almenmenneskelig livsvisdom fx ud fra digte, essays eller træk fra hverdagslivet.

Er der ikke et hensyn at tage til elevflokken, som på denne måde evt. bliver delt? Hertil kan man kort replicere, at børnene muligvis også kan lære lidt om ægte frisind gennem en sådan ordning. Desuden er eleverne i forvejen vant til at opfatte sig selv og hinanden som tilhørende diverse grupper, og det blot vil være et spørgsmål om tid, inden også denne inddeling falder alle naturlig.

Det forhold, at der opereres med én formålsparagraf, som er todelt, varetager tese 2 og 3's anliggender.³⁰ Tese 5 varetages af anden del af formålsparagraffen, hvor det tillige vil være naturligt at lade en formulering, der målsætter for troen, indgå. Det bør anføres i denne forbindelse, at der hermed målsættes for forhold, der har Ånden som virkende subjekt.

Som en art overskrift over eller opsamling af de to hovedstykker i formålsformuleringer kan det ultimative mål (Guds ære og næstens gavn) indgå. Der er dog en fare for, at det kan komme til at virke for patetisk på dette sted i målsætningen, hvorfor formuleringen bør være så beskeden som mulig.

7.4 Delmål på kristne skoler

Her anføres de væsentligste generelle, men mere konkrete mål, som skal tjene formålet. Der arbejdes med mål, som delvist kan kontrolleres, og som primært retter sig imod eleven og dennes udbytte af undervisningen.

Af delmålet bør det fremgå, at der tages udgangspunkt i det enkelte barn, jf. 7.2.1.

Det konkretiseres endvidere, *hvilke* individuelle, sociale, kulturelle og naturmæssige mål, skolens opdragelse og undervisning sigter imod at nå, og der foretages en overordnet prioritering af, *hvilke* holdninger, færdigheder og viden, som er skolens mål. Dersom man ønsker markeringer i henseende til kristen moral, kristen etik eller kristelig livsførelse, er delmålniveauet brugbart hertil. Dette arbejde og disse konkretiseringer foretages i gudstroens lys (jf. tese 4). Dette med "i gudstroens lys" drejer sig i øvrigt i ligeså høj grad om at undgå teokratisme som sekularisering af delmålene.

Hvad angår den specifik kristelige dimension, bør der på delmålsniveau *ikke* målsættes for troen, netop for at markere, at denne dimension er særegen i forhold til skolens øvrige virke. Derimod bør *midlerne*, der virker tro (ordet og sakramenterne), inddrages i delmålene, fx med formuleringer som de i note 22 anførte samt med formuleringer, som omhandler kendskab til Bibelen og den kristne tro.

Disse konklusioner vedr. formål og delmål vil blive sammentænkt med konklusionerne fra den praktiske tilgang til temaet (kapitel 8 og 9) og forslag til formåls- og delmålsformuleringer vil blive givet i kapitel 10.

Angående fagmålene:

³⁰ Tese 4 varetages primært i fagmålene og sekundært i delmålene, se 7.4 og 7.5.

7.5 Fagmål på kristne skoler

To forhold forhindrer, at der i kapitel 10 kan blive givet forslag til fagmålsformuleringer:

For det første vil udformning af fagformål kræve, at der indvindes stor *faglig* viden i de enkelte fag, altså de forhold, som specielt vedrører det enkelte fags kontekst, historie, udvikling, indhold og metoder. At udarbejde et fagmål kræver indsigt på tre felter: det didaktiske, det teologiske (af hensyn til "i gudstroens lys") og det faglige. De to første felter er der arbejdet med i opgaven hidtil, men det tredje vil kræve et stort arbejde - også selv om det blev afgrænset til nedenstående otte repræsentative fag. Plads og tid forhindrer, at dette arbejde gøres her. Dette er i virkeligheden en udfordring, som kunne udgøre temaet for en anden hovedfagsopgave: At udforme fagmål - og måske centrale kundskabsområder - for kristne skoler.

For det andet vil det vise sig i forbindelse med den praktiske tilgang til målsætningen i kapitel 8 og 9, at der kun foreligger fagmålsformuleringer fra 5 af de 14 skoler; heraf har 1 skole kun fagmål i ét fag. Sammenligningsgrundlaget er derfor begrænset og det praktiske indspil vil blive for lille.

Af disse grunde vil der i kapitel 10 ikke blive givet forslag til fagmål. Opgavens konklusioner vedr. fagmål vil derfor blive givet her. Der gøres ikke nærmere ind i de enkelte fag, men der konkluderes generelt på fagmålene.

7.5.1 Inddeling af fagene

Skolens fag kan inddeles på flere måder, som kan være hensigtsmæssige bl.a. i forbindelse med udarbejdelse af fagmål. I de respektive grupper vil der ofte være fællestræk, som afstedkommer parallelle konklusioner vedr. fagmål.

Her præsenteres to inddelinger:

*Den traditionelle inddeling i humaniora og naturfag kan benyttes i forbindelse med skolens fag, men kan tilføjes en tredje gruppe, hvor det ekspressive udtryk er dominerende. Således:

I. De fag, som primært sigter på *forståelse*, fx dansk og kristendomskundskab.

II. De fag, som primært sigter på *beskrivelse*, fx matematik og biologi.

III. De fag, som primært sigter på *ekspressivitet*, fx billedkunst og idræt.

De tre grupper skal naturligvis ikke forstås således, at de hver for sig *udelukkende* sigter mod henholdsvis forståelse, beskrivelse og ekspressivitet. Alle tre grupper sigter mod alle tre momenter, men den første *primært* mod forståelse, den anden *primært* mod beskrivelse og den tredje *primært* mod ekspressivitet. - Denne inddeling kan give en god oversigt, men dens svaghed er, at der er tale om en forholdsvis grov inddeling.

*Følgende finere inddeling kan således udgøre et værdifuldt alternativ:

A. Det religiøse, livstolkende, etiske, filosofiske og eksistentielle område - fx *kristendomskundskab*.

B. Det sproglige og sprogligt kommunikative område - fx *dansk*.

C. Det historiske og samfundskulturelle område - fx *historie*.

D. Det naturforklarende, naturerkendende og naturoplevende område - fx *biologi*.

E. Det formelt-sproglige, det logisk-formelle og matematiske område - fx *matematik*.

F. Det æstetiske og praktisk-æstetiske område - fx *billedkunst/formning*.

G. Det kropslige, kropsfunktionelle og kropsekspresive område - fx *idræt*.

Emnet *seksualundervisning*, kan placeres såvel i A (pga. dets etiske indhold) som i D (pga. dets fysisk-biologiske indhold) som i G (pga. dets kropsfunktionelle indhold).³¹

Inddelingene kan fx bruges således, at man for overkommelighedens skyld kan begynde med at udarbejde fagmål for de fag, der er nævnt som eksempler, da det antages, at der dermed også vil være gjort en del af arbejdet for at formulere fagmål for de øvrige fag i gruppen.

Emnet seksualundervisning kunne være af særlig interesse, da det som antydnet griber ind i flere af kategorierne og således har tværfaglig karakter.

7.5.2. Fagenes ramme, kontekst og helhedssyn

Det er den sammenhæng, et stof præsenteres i, der bestemmer forståelsen. Derfor er det så vigtigt, at fagene på kristne skoler sættes ind i den sammenhæng, ramme og kontekst, som formål og delmål har angivet.

Kvam siger, at "i vårt pluralistiske samfunn skjer det ofte at emna er bundne opp med ideologisk -, religiøst - eller livssynsmessigt tankegods som reduserer elevens mulighet til å integrera kristen forståing".³² Han mener derfor, at der er behov for at arbejde med "kategorier frå eit kristent livssyn", og han vil "hevda at all kunnskap - også frå dei verdslege emna - må positivt eller negativt kunne la seg integrera i ein heilskap som vert struktuert av dess begrepa: skaping, fall, frelse og fullending. Det er ikkje snakk om ei harmonisering, men om ei relatering som ofte vil vera kritisk og konfliktfylt".³³ Kvam taler derfor videre om behovet for - bl.a. på kristne skoler - at give eleverne et "helhetssyn på tilværelsen".

Så vidt det er muligt og forsvarligt, bør fagmålene tjene denne hensigt: At give eleverne et helhedssyn på tilværelsen, baseret på gudstroen. En læreplan for en kristen skole udtrykker det således: "En kristen skoles og kristne læreres opgave må være å presentere fagene og kunnskaperne slik at de blir byggestener i et totalt syn på livet, slik at eleverne får se meningen med tilværelsen og får en verdiskala som gjør at de i fremtiden kan skille sant fra falskt og vesentligt fra uvesentligt."

³¹ Klafki arbejder med en fem-delning. Han siger, at fagene i skolen tager sigte på at aktualisere fem meningsbærende principper: 1) Det etiske, 2) det æstetiske, 3) de teoretiske, 4) det pragmatiske og 5) det religiøse. Jf. Myhre 1994 s. 215. Denne inddeling går imidlertid i endnu højere grad end de to nævnte på tværs af fagene.

³² Kvam 1987 s. 4.

³³ Ibid. s. 5.

7.5.3 Nogle få eksempler

Ikke mindst i fagmål (og -indhold) vil tese 4 have relevans.

Uden at vi går ind i en nærmere analyse af de enkelte fag, kan det antages, at følgende forhold vil være relevante at inddrage med henblik på formål og indhold, når man på en kristen skole ønsker at se fagene i gudstroens lys:

-I kristendomskundskab: At Gud har åbenbaret sig i sit Ord og ved sin Søn, og at det derfor er væsentligt for et menneske at høre, forstå og leve efter dette ord. At Gud fortsat er i virksomhed gennem sin kirke. Børnene bør få et fyldigt kendskab til, hvad kristendommen står for.

-I dansk: At mennesket er skabt kommunikativt, og at mennesker for at kunne blive til optimal gavn for hinanden må lære sikker og alsidig kommunikation. At der i vor kulturs litterære arv er gemt værdier, som udtrykker noget eksistentielt om livet i den skabte, faldne og genløste verden.

-I historie: At Bibelen har et lineært historiesyn, som står i modsætning til nyreligiøsitetens cirkulære historiesyn. At mennesket er et ansvarligt væsen, der er afhængig af sit samspil med andre mennesker. At historien kan lære os adskilligt om livet i den skabte, faldne og genløste verden.

-I biologi: At Bibelen har et natursyn, som baseres på skabelse, ikke på evolution. At mennesket er unikt i Guds skaberværk. At mennesket er ansvarlig forvalter af skaberværket, der hverken er guddommeligt eller råstof for menneskelig selvtilfredsstillelse. At Bibelen sætter grænser for liv og død.

-I matematik: At Gud har givet os mennesker evner til at udforme et logisk-formelt sprog, som er et væsentligt redskab, når vi skal forvalte skaberværket og varetage kulturopgaven. At mange - men ikke alle - dimensioner i livet kan indfanges af det logisk-formelle sprog og forenkle visse dele af kommunikationen.

-I billedkunst: At mennesket er skabt til at skabe. At Gud har givet et utal af råmaterialer, for at mennesket derved kan skabe både noget nyttigt og noget smukt. At skabende evner kan bruges til at illustrere og aktualisere både skabelse, fald og genløsning.

-I idræt: At den menneskelige krop hverken er guddommelig eller mindreværdig, rå materie. At vi derfor ansvarligt skal forvalte vor krop uden at dyrke den. At det er muligt ved hensigtsmæssig og hensynsfuld brug af sin krop at blive til gavn for næsten.

-I seksualundervisning: At Gud har skabt mennesket som mand og kvinde og sat nogle værnende grænser om samlivet dem imellem. At dette også har polemisk brod over for seksuel udfoldelse, der overskrider disse grænser. At seksualliv drejer sig om kærlighed. At livet begynder ved undfangelsen.

Yderligere inspiration til dette arbejde kan hentes bl.a. i Van Brummelen 1988 (især kapitel 5 og 6) og Roques 1989 (s. 153ff). Disse gennemgår konkrete fag og søger at konkretisere, hvor gudstroen får betydning for fagenes formål og indhold, og hvor den ikke gør. -Alt sammen for - med et udtryk af Van Brummelen - *at gøre Guds verden til børnenes workshop.*

7.5.4 Konklusion vedr. fagmål på kristne skoler

Som netop antydnet, vil tese 4 have særlig betydning for fagmålene. Her vil det vise sig, i hvor høj grad og på hvilke felter, gudstroen får betydning for de enkelte fagmål. Der vil imidlertid nok vise sig at blive forskel på, *hvor* specifikke fagmålene bliver for kristne skoler, set i forhold til øvrige skoler.

Med undtagelse af faget kristendomskundskab vil tese 5 være af mindre betydning for fagmålene. En evt. udarbejdelse af mål for skoleandagterne, vil blive stærkt påvirket af tese 5.

Fagmålene skal konkretisere de i delmålet omtalte individuelle, sociale og kulturelle mål. Det samme gælder viden, færdighed og holdninger samt etiske mål som er omtalt i delmålet.

Fagmålene skal i højere grad end delmålene være kontrollable.

Man kan sige, at formål og delmål må udstikke den ramme og det helhedsbillede, som de enkelte fag bør ses ind i på en kristen skole. De steder, hvor der er brug for det, og hvor det er relevant at lade dette skinne igennem i fagmålene, bør det ske.

En kristen skoles fagmål bør ideelt set fremme, at undervisningen gives ud fra et kristent helhedssyn.

Kapitel 8

Kristne skoler i perspektiv - tre modeller

I kapitel 4-7 har vi set på målsætningsspørgsmålet med *teoretisk* udgangspunkt. I kapitel 8-9 behandles målsætningsspørgsmålet med *praktisk* udgangspunkt - hvorefter der konkluderes i kapitel 10.

Selve fremgangsmåden - dialogen mellem praksis og teori - er der gjort rede for i afsnit 2.2. Summarisk kan dette udtrykkes med Gundem: "Noe av det som karakteriserer praktiske videnskaper¹, er at teori og praksis utgjør like viktige sider. Det er ikke bare slik at teorien og praksisen utfyller hverandre. Men praksisen er nødvendig for å frembringe teorien, og teorien er nødvendig for å forstå og forklare praksisen. Dette er et gjensidighetsforhold som springer ut av områdets egenart."²

Kapitel 8 rummer et kortfattet perspektiv på forskellige *typer* kristne skoler. Det er disse skolars *formål*, der er i focus. Man kan sige, at nogle konkrete modeller for kristen skolevirksomhed vil blive præsenteret for at kunne sætte opgavens fortrukne model i relief. Der udvælges visse skoler primært i Danmark, Norge og Canada.

Det efterfølgende kapitel 9 rummer en mere detaljeret analyse af nogle udvalgte kristne skolars målsætninger.

8.1 Kristne fri- og efterskoler i Danmark

I forhold til opgavens tema er det ikke relevant med en længere redegørelse for folkeskolens og de kristne skolars historiske og aktuelle situation i Danmark. Derfor blot nogle få aspekter.

¹ Pædagogikken er en praktisk videnskab.

² Gundem 1983, s. 21.

8.1.1 Kristne skoler i Foreningen af Kristne Friskoler (FKF)

Gruppen af skoler i FKF er ikke lig med "de kristne skoler i Danmark". Der findes en del skoler uden for denne sammenhæng, som er kristne skoler. Det drejer sig fx om *nogle* af de fri- og efterskoler, som er tilknyttet Dansk Friskoleforening eller Efterskoleforeningen. Hvis man vælger en bredere definition af "en kristen skole", end det skete i 3.1, vil yderligere nogle kunne falde inden for kategorien af kristne skoler.

Gruppen af skoler i FKF udgør imidlertid en central og repræsentativ gruppe af kristne skoler - således som denne opgave forstår begrebet. Det er derfor rimeligt at indskrænke sig primært til denne gruppe i følgende korte historiske rids.³

Disse kristne skoler opstod som et resultat af sekulariseringen i folkeskolen, der bl.a. gav sig udslag i en ændret kristendomsundervisning og i en integreret seksualundervisning, der brød med kristen etik. Fra 1972 til 1979 blev der oprettet 19 kristne friskoler. I 1980'erne blev der oprettet 8 skoler, mens 1 skole er oprettet i 1990'erne. Hertil kommer 1 skole, som er oprettet for ca. 100 år siden, men først senere indtrådte i FKF. Skolerne har idag en meget varierende størrelse fra 37 til 337 elever, med en gennemsnitlig størrelse på 131 elever. På disse 29 friskoler går der ialt 3.798 elever.

De 6 kristne efterskoler og gymnasiet i FKF er med undtagelse af én oprettet fra 1974 til 1980. På disse skoler går der ialt 675 elever.

De 35 kristne fri- og efterskoler i FKF er naturligvis forskellige på mange områder - både hvad angår pædagogisk praksis og åndeligt grundlag. Men de vil generelt kunne karakteriseres, som det er sket i 3.1 - særligt hvad angår skolernes formål.

I Tyskland, Schweiz og Norge findes der et antal skoler, hvis formål og kristelige profil på de fleste felter ligner de danske kristne friskolers.⁴

8.1.2 Accelerated Christian Education (A.C.E.)

Siden 1992 er der blevet etableret en række kristne friskoler, som benytter A.C.E.-systemet, dvs. Accelerated Christian Education, oversat: Udviklet Kristen Undervisning. Disse skoler har flere fællestræk i forhold til de førnævnte kristne friskoler, men de adskiller sig også på væsentlige felter.

Først og fremmest er bibelsynet det samme. Skoler, som benytter A.C.E.-systemet har ligesom de øvrige kristne friskoler bibeltroskab som en meget væsentlig del af deres grundlag. A.C.E. understreger også stærkt forældrenes primat i opdragelsesspørgsmålet samt nødvendigheden af, at skolens ansatte er i personlig overensstemmelse med den kristne tro.

Ligesom de øvrige kristne friskoler understreger A.C.E. også betydningen af, at hjem, kirke og skole trækker på samme hammel. Men her optræder alligevel den første divergens. A.C.E. tænker

³ Tal fra 1995.

⁴ Se Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Bekenntsschulen (AEBS) 1985 og Meier 1988 og 1989. Nogle af de norske kristne friskoler vil blive behandlet i 9.1.2

kirke og skole sammen på en snævrere måde end de fleste øvrige kristne skoler i Danmark. Skoler, som benytter A.C.E.-systemet, er skoler i kirken. Johansen udtrykker det sådan: "En af de specielt fællesskabsstyrkende sider i en A.C.E. skole er den nære relation til kirken. Her er både et gudstjenestefælleskab og et tilhørsforhold, og det "udvider" skolens relationer. Eleverne er ikke alene fælles om samme skole, men også om samme tro. Hver dag indledes med lovsang og andagt. Kirkens præst er skolens åndelige leder." Og: "Kirkens præst er den egentlige skoleleder. Skolen er en "åndelig institution" og derfor underlagt kirkens lederskab."⁵ Andre kristne skoler kan også have bagland i én bestemt menighed eller kirke, men tilknytningen er i så fald svagere, og det mest almindelige er, at kristne skoler har en *gruppe* af menigheder, kirker, missionsforeninger bag sig, hvorfor den formelle tilknytning ikke bliver som i A.C.E.

Denne "skolen-under-kirken-tænkning" har indflydelse på målsætningen på skoler, der bruger A.C.E.-systemet. På disse skoler søges Guds ord i højere grad end på øvrige kristne skoler integreret i undervisningen. "Al kristen tro og liv baseres på Guds Ord. Det er derfor integreret i undervisningsmaterialet. Det indgår dels med centrale skriftafsnit, som læres undenad, mens man arbejder med undervisningsemnerne, dels i konteksten." Og: "Ved nøje gennemgang af Det nye Testamente har man fundet 60 grundlæggende karaktertræk i Jesu liv. Det er f.eks. hjælpsomhed, sagtmødighed, afholdenhed, udholdenhed, ydmyghed og lydighed. Disse karakteregenskaber konfronteres eleverne med i undervisningsmaterialet."⁶ I de fleste tilfælde sker dette vha. korte tegneserier. Derfor kan det også om målet med skolerne siges: "Et af målene for A.C.E.-skolen er holdnings- og karakterdannelse på Bibelens grund."⁷ Og der kan tales om "opbygningen af en kristen personlighedskarakter."⁸

I A.C.E.-systemet er der altså tale om en teokratisering af skolen og om en målsætning, der som et væsentligt element har kristen karakterdannelse. Man kan sige, at A.C.E.-systemet er bærer af et harmonisk kristeligt dannelsesideal. Johansen foretager fx ikke nogen skelnen mellem pdes. undervisning og opdragelse og pda's forkyndelse. Forkyndelse af evangeliet optræder heller ikke som en modpol til karakterdannende undervisning. Ej heller er der tale om en form for polaritet - begrundet i en skelnen mellem skabelse og genløsning, mellem verdsligt- og åndeligt regimente eller mellem timelige og evige mål. På dette felt adskiller A.C.E.-systemet sig fra de fleste kristne skoler med et luthersk grundlag.

Hertil kommer - hvad der er af mindre interesse i denne forbindelse - væsentlige *pædagogiske* forskelle. A.C.E. foretrækker at tale om indlæring frem for undervisning, og desuden lægges der stor vægt på individuel indlæring i det såkaldte lærecenter, hvor eleverne arbejder individuelt ca. 1/3 af tiden. Eleverne er heller ikke inddelt i traditionelle klasser, men nærmere i "modenhedsgrupper". Hermed bliver lærerrollen naturligvis også en væsentlig anden.

⁵ Johansen 1994, s. 97 og 101.

⁶ Ibid. s. 91 og 93.

⁷ Ibid. s. 93.

⁸ Ibid. s. 96.

8.1.3 Frie skolars status i Danmark

I Danmark er der en historisk og principielt betinget frihedslovgivning på fri- og efterskoleområdet. Denne lovgivning indebærer bl.a., at der gives udstrakt frihed til at give et skoletilbud, som fx hvad formål, fag og fagindhold angår, er væsentlig anderledes end den offentlige skoles. De frie skoler får endvidere betydelige offentlige tilskud.

Der er ialt ca. 400 frie og private grundskoler fordelt på 7 skoleforeninger. De frie ungdoms- og efterskoler er samlet i Efterskoleforeningen, som ialt rummer 225 skoler. 13% af alle danske børn (bh.kl. til 10. klassetrin) går på en fri eller privat grundskole. 4% går på en fri ungdoms- eller efterskole.⁹

8.2 Offentlig grundskole i Norge

Den offentlige grundskole i Norge har følgende formålsparagraf:

"Grunnskolen skal i forståing og samarbeid med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle deira evner, åndeleg og kroppsleg, og gje dei god allmennkunnskap så dei kan bli gagnlege og sjølvstendige mennesker i heim og samfunn.

Skolen skal fremja åndsfridom og toleranse og leggje vinn på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar og mellom skole og heim."¹⁰

Myhre konkluderer, at grundskolens værdigrundlag er "kristen og moralsk oppseding, åndsfrihet og toleranse."¹¹ Han hævder videre, at mens M 74 særligt betonedde kristen moral, så "fremholder M 87 at grunnskolen som helhet skal bygge både på den kristne og humanistiske tradisjon." -Vel at mærke et humanismebegreb, som er i samsvar med et kristent værdisyn.¹²

Bringeland udtrykker sig mere kritisk i "Læraren som leikeutdelar, sysselsetjar eller kulturformidlar?" Heri fremlægger han en analyse af M 87, herunder også Mønsterplanens tolkning af den kristne formålsparagraf. Han skriver bl.a.: "Slik vert den verkeleg presise retningsbestemmande potensen som kristendommem ber i seg - og som skulen i eldre tid faktisk vart styrt av - alt i utgangspunktet avskoren: Det "kristne" vert dels berre ei røyst mellom mange, dels ei avbleikt honnørnemning på slikt som "alle kan vera saman om" (og som difor likså godt kunne vore nemt med heilt andre adjektiv).(...) Dette at adjektivet "kristen" heile vegen (i M 87, m.a.) vert sett i hop med adjektivet "humanistisk", er elles med på å støtta opp under denne einsidige fokuseringa på den etiske og kultur-

⁹ Tal fra 1993.

¹⁰ Citeret efter Myhre 1994, s. 120.

¹¹ Ibid. s. 121.

¹² Ibid. s. 123.

messige sida ved kristenarven.¹³ Bringeland skriver, at "M 87 (...) synest å gå endå lenger enn M 74 når det gjeld å løysa opp dei tradisjonelle banda mellom skulen og den kristne arven."¹⁴ Og: "Denne svekkinga av kristendommen si stilling i skulen trer òg tydeleg fram i den pedagogiske og offentlige debatten om skulen: Det kristne innslaget i skulen sitt grunnlag og si målsetjing er ofte beint fram neglisjert."¹⁵

Om "Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring. Generel del." fra 1993 siger Myhre, at drøftelserne af formålet samler sig om for det første det meningssøgende menneske, som "settes inn i en sammenheng der det kristne og humanistiske menneskesynet og kristne og humanistiske verdier er den bærende grunn. Det fremheves at den kristne tro og tradisjon "utgør en dyp strøm i vår historie som forener oss som folk på tvers af trosretninger".¹⁶

Disse citater er udvalgt, fordi det, som i denne forbindelse har særlig interesse, er den norske grund-skoles *kristelige* præg.

Denne skole har således en væsentligt tydeligere kristelig forankring i formålsbestemmelserne end den danske folkeskole, som ingen eksplicit tilknytning til kristelige værdier rummer i sin formålsparagraf, men blot i bemærkningerne til loven rummer en kort formulering om, "at skolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur, herunder kristendom".

På den anden side godtgør citaterne, at den offentlige norske grundskole ikke er identisk med kristne friskoler i Danmark. Man kan kort sige, at den offentlige grundskole i Norge fortsat har en kristelig formålsparagraf, men at denne i stigende grad *tolkes* i kulturel og humanistisk retning, ja, Bringeland hævder endog, at "Det kristne innslaget i skulen sitt grunnlag og si målsetjing er ofte beint fram neglisjert."

Mange personer med indflydelse i den offentlige grundskole i Norge kæmper for at bevare det kristelige element i denne skole i størst mulig grad, og med formålsparagraffen i hånd er det legitimt at gøre det. Der er imidlertid forskel på, om man *må* kæmpe for kristen indflydelse i skolen, eller om skolen som samlet institution *vil* gøre det. Hertil kommer, at i den offentlige grundskole i Norge er der ikke blot kristelige grupper at tage hensyn til. Skolen holder derfor nok fast i sin kristne forankring, men den må samtidig tage hensyn til andre livssyn, hvilket i praksis betyder, at "den kristne intention" ikke kan sættes så stærkt igennem som i en kristen friskole.

På kristendomsundervisningens område i Norge vidner NOU 1995: 9 "Identitet og dialog" om en nyorientering, hvor faget i højere grad end før gives en kulturel begrundelse og mindre en kirkelig: "Også avgrensningen i forhold til "forkynnende undervisning" (s.s.s.44) gjør saken vanskelig, fordi den innebærer en avvisning ikke bare av en formidlingsform, men også av en intensjon med undervisning, nemlig at faget sikter på å gi grunnlag for tro (identitetsdanning i religiøs forstand). (...)

¹³ Bringeland 1987, s. 19.

¹⁴ Ibid. s. 27.

¹⁵ Ibid. s. 49.

¹⁶ Myhre 1994, s. 124.

Begrunnelsen må ikke bare være historisk-kulturell og pedagogisk. Den må også være forankret i foreldrenes oppdrageransvar."¹⁷

Nu er det imidlertid én ting, hvad fx Mønsterplanen fra 1987, Læreplanen fra 1993 og NOU 1995: 9 fremsætter af intentioner. Noget andet er, hvad der rent faktisk sker ude i klasseværelserne. Helt uafhængige af hinanden er disse to elementer givetvis ikke: de "oppefra" kommende planer mv. vil *påvirke* praksis, ligesom disse planer mv. normalt er *udtryk* for en praksis, som allerede forekommer flere steder. På den anden side er der en stor træghed i disse forhold, som især skyldes, at læreres grundholdninger og deraf følgende praksis kun langsomt ændres. Der kan derfor forekomme megen undervisning i klasseværelserne, som ikke (helt) svarer til de nye planers intentioner.

Det ville derfor være ønskeligt, om der fandtes undersøgelser, som afdækker i hvor høj grad den kristelige formålsparagraf for Norges offentlige skole reelt praktiseres. Sådanne undersøgelser har det imidlertid ikke været muligt for mig at finde - måske fordi de ikke findes? Der kan derfor kun gisnes om, i *hvor høj grad* den kristelige formålsparagraf efterleves.

I en artikel fra 1976 siger T. Tveiten, der er en kender af den offentlige skole i Norge, om dette spørgsmål: "Når det gjelder grunnskolen vil jeg si: Lov, læreplaner og den ytre ramme for øvrig gir fremdeles *mulighet for å realisere* en kristen skole i den betydningen vi tidligere har omtalt som kirkens oppfatning av en kristen skole i offentlig regi. Det helt afgjørende er imidlertid hva rammen blir fylt av, dvs. hvilke lære- og hjelpebøker som blir brukt og hvordan lærerne stiller seg til skolens kristne verdigrunnlag. Derfor tror jeg *realiteten er at der drives kristen skole på et sted, men ikke på et annet - i ett klasserom, men ikke i et annet.*"¹⁸ -Gjaldt dette i 1976, så gjelder det formodentlig også i 1996!

8.3 Nogle kristne skoler i Canada

Van Brummelen (1988) præsenterer en model for kristen skoledrift, som på visse felter ligner denne opgaves, men som også på væsentlige felter afviger herfra - når vi igen koncentrerer os om skolernes *kristelige* præg og målsætning. Van Brummelen taler ud fra konkrete erfaringer med kristne skoler i Canada.

Den væsentligste lighed består i bibelsynet. Det er et dominerende træk i såvel danske kristne friskoler som i disse canadiske, at man bekender sig til bibeltroskab. Guds ord skal være højeste norm vedr. hele skolens drift. Den væsentligste forskel består i, på hvilke felter, på hvilken måde og i hvilken grad man inddrager Bibelen direkte i tilrettelægnningen af skolens dagligdag, særligt hvad angår fagmål, fagindhold, metoder, karakterdannelse og adfærdsregler.

¹⁷ Høringsudtalelse fra Norsk Lærerakademis Akademiråd af 15.09.1995 s. 8.

¹⁸ T. Tveiten 1976, s. 281.

For Van Brummelen er den overordnede intention med en kristen skole "to educate children and young adults for a life of responsible discipleship in Jesus Christ."¹⁹ Dette uddybes gennem opsætning af fire mål for en kristen skole:

"1) To unfold the basis, framework and implications of a Christian vision of life. (...)

2) To foster the development of concepts, abilities, and creativity that (a) proclaim the marvel and potential of God's creation, even in its fallen state, and (b) enable students to walk in God's way by using their God-given talents in service to God and their neighbors. (...)

3) To let student experience the meaning of living out of a Christian worldview, in order that they may be able and willing to (a) make personal and communal decisions from a Biblical perspective, and (b) develop values and practice dispositions in harmony with Christian principles. (...)

4) To encourage students to commit themselves to Jesus Christ and to a Christian way of life, willing to serve God and their neighbors".²⁰

Van Brummelen opfatter den kristne skole som et lærested for troens liv og vækst: "The classroom must be a laboratory for practicing the central love command. (...) The school must provide constant opportunities through its educational program for students to put faith into practice."²¹ Og han taler om undervisning som et religiøst håndværk: "The religious focus of teaching also becomes clear when we recognize that Christian teaching is a calling or ministry with the purpose of preparing children for works of service (Eph 4:12,1). (...) You are chosen to be a royal, holy priesthood that declares God's praises (1Pe 2:3)."²²

I forlængelse heraf kan han tale om den kristne skoles menighedskarakter: "If one member suffers, all suffer; if one rejoices, all rejoice. Such a community works and prays together."²³ Og: "Christian schooling is schooling by the Christian community, for the Christian community, and as a Christian community."²⁴

I modsætning til A.C.E-systemet arbejder Van Brummelen imidlertid ikke med en model, hvor en kristen skole er tilknyttet og underlagt en enkelt menighed.²⁵

Set i teologisk lys har *skabelsens betydning for ægte verdslighed, syndefaldets dybde og evangeliets specifikke karakter* en tilbagetrukket plads i fremstillingen hos Van Brummelen. Eller man kunne sige, at disse - for mig at se - afgørende teologiske positioner ikke aktualiseres i målsætnings-spørgsmålet for kristen skoledrift. Det gør derimod helliggørelses- og efterfølgelsesaspektet. Der kan således tales optimistisk om, hvordan eleverne kan blive "responsible images of God" og "fellow

¹⁹ Van Brummelen 1988, s. 2.

²⁰ Ibid. s. 8-10.

²¹ Ibid. s. 6.

²² Ibid. s. 23.

²³ Ibid. s. 66.

²⁴ Ibid. s. 153.

²⁵ Apropos A.C.E.s pædagogiske profil: Van Brummelen er - ud fra sit kristne ståsted! - kritisk over for stærkt individualiseret indlæring, jf. ibid. s. 80f.

workers with God and co-heirs with Christ".²⁶ Bl.a. på disse felter viser Van Brummelens reformerte teologiske ståsted sig.

Van Brummelen drager altså ikke noget skarpt skel mellem den kristne skole og den kristne menighed; han kan tale om kristen skoledrift i helliggørelseskategorier, og han advokerer for en markant inddragelse af "det kristne verdensbillede" i undervisningen.

På den anden side er Van Brummelen i forhold til andre pædagoger med reformert teologisk ståsted afdæmpet i henseende til, *hvor* stærk integrationen af det kristne verdensbillede bør være i undervisningen, hvilket ses af de forholdsvis mange konkrete eksempler fra skolens hverdag, som han giver. Han giver i høj grad rum for, at en fælles åndelig målsætning kan ytre sig forskelligt fra klasse til klasse og fra lærer til lærer. Alligevel vover han at give eksempler på, hvordan en kristen målsætning *kan* omsættes i en kristen skoles mange hverdagsfacetter. Hvad dette angår, ligger Van Brummelen og Martin (1979 og 1983) tæt på hinanden.

På den modsatte fløj ligger fx Grunze (1985) og Bretherton (1995), som i høj grad søger at presse Bibelen for et pædagogisk program. Imellem disse fløje befinder fx Peterson (1986), Roques (1989), Van Til (1977) og Weeks (1988) sig.

8.4 Konklusion

Dette kortfattede perspektiv på kristen skoledrift kan bruges til en omtrentlig placering af denne opgaves foretrukne model for kristen skoledrift, hvad angår målsætningen - mest som en forsigtig markering af, hvordan denne model *ikke* ser ud.

På den ene side ligger den offentlige norske grundskole - med sin kristelige formålsparagraf, der i stigende grad tolkes kulturelt og humanistisk - som ikke alle steder er bemandet med lærere, der uden videre kan identificere sig med det kristelige i skolens formål. Dette indebærer, at der i det mindste visse steder i Norge nok formelt, men ikke reelt er tale om en kristen skole. Til gengæld yder den norske skoles placering som (*ægte*) *verdslig* skole med en *kristen* formålsparagraf inspiration i forhold til frie kristne skoler, som har en dobbelt målsætning. Hertil kommer, at meget af den grundlæggende teoridannelse omkring den norske grundskole - særligt af lidt ældre dato - på flere felter kan overføres til en teoridannelse omkring kristne friskoler.

På den anden side ligger reformert-teologiske skoletænkere, her repræsenteret ved Van Brummelen. Med til denne fløj regnes også A.C.E.-systemet. Disse har generelt et teokratistisk præg, der tenderer til at overeksponere det kristelige islæt i skolen. -Noget, som især støder sammen med grundlæggende forhold i luthersk teologi. - Ikke desto mindre udgør denne reformerte model for kristen skoledrift en inspirationskilde. Det er fx udfordrende at møde den selvfølgelighed og frimo-

²⁶ Ibid. s. 38f og 41.

dighed, hvormed det kristne grundlag hele tiden tænkes med i målsætningsovervejelserne på alle niveauer i skolen. Fra denne fløj kommer en tiltrængt provokation til - i en sekulariseret tid - at genetablere en kristen virkelighedsforståelse i skolen. At det nok ikke altid skal gøres på den *måde*, som disse foreslår, forhindrer ikke, at selve anliggendet har noget for sig.

Der er således ikke tale om her at fremdrage to modeller for kristen skoledrift, som ikke kan bruges. Der er snarere tale om at distancere sig fra *visse* - i nogle tilfælde væsentlige - træk i de to alternative modeller, samtidig med at man lader *andre* elementer udgøre en inspiration og korrektion.

Det er derfor *ikke* denne opgaves grundtese, at de kristne skoler i FKF har fundet det rette balancepunkt. Det er tværtimod min opfattelse, at disse skoler har adskilligt at lære af såvel den ene som den anden "nabo". -Ligesom disse formodentlig kan drage nytte af de frie kristne skoler i Danmark.

Kapitel 9

Målsætninger på 14 frie, kristne skoler i Danmark

Efter i kapitel 8 at have set på tre modeller for kristne skolars målsætning, bliver det opgaven her i kapitel 9 at gå nærmere ind i en analyse af nogle udvalgte kristne skolars målsætninger.

Kapitel 9 søger at beskrive de gennemgående træk i 14 skolars formål og delmål. Da det interessante ikke er, *hvilke* skoler der er tale om, men til dels *hvilke typer* af skoler, så er skolernes navne udeladt her og erstattet af numre, som følger:

Nr. 1-11: Elleve danske kristne friskoler.

Nr. 12-14: Tre danske kristne efterskoler.

Disse 14 skoler er valgt, fordi de - trods divergenser - falder inden for denne opgaves definition af en kristen skole.

11 af skolerne har en grundlagsparagraf, som markerer bibeltroskab og evangelisk luthersk beken- delse, 1 skole har et bibeltro og tværkirkeligt grundlag, 1 skole har bibeltroskab som grundlag, og 1 skole har ingen decideret grundlagsparagraf, men en formulering i målsætningen om, at "undervisnin- gen finder sted ud fra det kristne livssyn".

11 af de 14 sæt vedtægter, som her analyseres, er reviderede en eller flere gange siden skolernes etablering. Dette anser jeg for at være værdifuldt i denne forbindelse, da man kan håbe, at vedtæg- terne er rettet til ud fra en *praksis*, som har fundet sted et antal år.

I 9.1.2 inddrages til sammenligning nogle kristne friskoler i Norge. Disse kaldes nr. 15 og 16.

Det er skolernes *formål og delmål*, som vil blive behandlet her. Det ideelle havde været, om der i dette kapitel ligeledes havde kunnet være en behandling af disse skolars *fagmål*. Der er imidlertid kun 5 af de 16 danske og norske skoler, som har udarbejdet fagmål. Tilmed er de foreliggende fag- mål yderst forskelligt udformet. Sammenligningsgrundlaget bliver derfor lille og stærkt varierende, hvorfor der her i den praktiske tilgang afstås fra at analysere og kommentere fagmål. Fagmålene blev omtalt og afsluttet i den teoretiske tilgang i 7.3. *Sekvensmålene* er i denne sammenhæng mindre interessante, hvorfor de helt udelades af behandlingen.

Det viser sig, at der hvad angår formål og delmål er tydelige forskelle mellem de 11 danske friskoler og de 3 efterskoler, idet friskolernes formålsparagraffer alle indeholder en blanding af formål og delmål¹, mens to af efterskolernes formålsparagraffer må siges *ikke* at rumme delmål, mens den sidste efterskoles vedtægter hverken rummer formåls- eller delmålsformuleringer. For friskolernes vedkommende er det derfor mest hensigtsmæssigt at se på formål og delmål under ét, mens der for efterskolernes vedkommende naturligvis kun kan ses på formålene.

Lad det være understreget, at nedenstående *ikke* rummer en beskrivelse af, hvad der rent faktisk sker på en række kristne skoler. Der er ikke tale om en empirisk undersøgelse af hverdagen på nogle skoler; men om en analyse af en række skolers vedtægtsbestemte eller i øvrigt skriftligt formulerede formål og delmål. I den praktiske hverdag kan der foregå *mere*, end nogle skriftlige dokumenter intenderer, eller der kan foregå *mindre*. -Enten fordi man ikke haft haft tid, kræfter eller interesse for at *formulere* sine intentioner, eller fordi man af forskellige grunde ikke får omsat intentionerne til virkelighed. - Sådan vil det altid til en vis grad være - (skole)liv kan ikke opfanges af en række paragraffer eller skriftlige formuleringer. På den anden side, må det være enhver skoles *ideal* at have størst mulig konsensus mellem formulerede målsætninger og den praktiske hverdag. Der bør også her være en gensidighed, hvor både det praktiske og det teoretiske kommer til deres ret, bl.a. ved at disse to tilgange udfordrer og korrigerer hinanden.

Nedenstående analyser giver sig ikke ud for at være fuldstændige. Der er kun tale om *del*analyser. Den væsentlige *historiske* analyse er fx udeladt. Man kunne således have set nærmere på skolernes historiske baggrund, som givetvis har haft stor indflydelse på skolernes målsætninger. For de mål, som en skole sætter for sit virke, er jo et svar på udfordringer i den aktuelle situation og udtryk for en tradition, som stifterne stod i.

Skoler, som er sprunget ud af en situation, hvor stifterne ønskede højere grad af overensstemmelse mellem det kristne hjem og skolen, vil typisk have målsætninger, som er præget af disse kristne hjemms opdragelses- og forkyndelsestradition. Mens kristne skoler, der i højere grad springer ud af en bestemt menigheds ønske om via skolens kristendomsundervisning at tage vare på dåbsoplæringen, typisk vil have målsætninger, som er knyttet til menighedens oplæring og til den konkrete menighed i det hele taget.

Atter andre skoler vil have historisk slægtskab med folkehøjskolen, og/eller være præget af en tilknytning til et lægmands- og vækkelsesmiljø.

Efterskolerne er naturligvis tillige præget af en speciel dansk "efterskole-tradition".

¹ If. definitionerne i denne opgave, se 3.3.1.

Der vil også være forskel på, hvilken *pædagogisk* tradition de pågældende skoler er blevet til i - om det fx er en kundskabs- og eksamensfikseret tradition eller en mere kreativ og livsoplysende.

Disse forhold kunne være relevante og interessante at inddrage i en analyse af de kristne skoler, men de udelades i denne forbindelse, da nedenstående delanalyse mere detaljeret ser på målenes *formulering* - et forhold, som vil have direkte betydning for denne opgaves forsøg på (i kapitel 10) at give forslag til konkrete formuleringer.

9.1 Friskolernes vedtægtsbestemte formål og delmål

Til analyse af friskolernes formål og delmål er der fastlagt 13 kategorier, hvor ud fra man kan se, hvad den enkelte skole har med, og hvad den ikke har med, i sine vedtægter. Man kunne også sige, at de 13 kategorier (omtrent) udgør en oversigt over *mulige* elementer i en kristen skoles formåls- og delmålsformuleringer; altså en form for tjekliste.

Når dette skema er brugbart, hænger det sammen med, at enslydende eller parallelle formuleringer optræder i alle vedtægterne, hvilket bl.a. skyldes, at man har taget ved lære af hinanden.

Skemaet anvendes således, at der i hver af de 13 kategorier tjekkes for *den pågældende formulering eller en dermed synonym*.

Analysen er ikke i stand til at gøre rede for de forskellige *koblinger*, der kan være mellem de 13 kategorier. Én skole kobler fx kategori C og D nøje sammen, mens andre skoler ikke gør det.

De 13 mål-kategorier er af forskellig karakter. Nogle kategorier (C, D, I, og J) angiver mål for skolens virke - såkaldte *skolemål eller materiale mål*; andre (A, B, F, G, H, og L) angiver mål, som sigter på den enkelte elev - såkaldte *elevmål eller formale mål*. Det er ikke let at holde disse to typer adskilt, da den ene vil få konsekvenser for den anden. Vanskeligst er det at placere E, K og M.

9.1.1 Analyse af 11 danske friskoler

Herunder følger de 13 mål-kategorier med angivelse af, hvor mange skoler der har den pågældende kategori med i sine vedtægters formål eller målsætning. Desuden gives få supplerende oplysninger.

A. Almennyttige kundskaber.

10 af skolerne bruger denne formulering. 4 af dem i en udvidet form: "almennyttige kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer".

B. Den enkelte elevs alsidige udvikling.

10 af skolerne medtager denne formulering i deres formål. 1 skole pointerer, at dette gælder både i kreativ og boglig henseende.

1 skole har ikke formuleringen med.

C. Atmosfære af tryghed.

9 af skolerne har dette element med. 3 af disse kendetegner denne atmosfære af tryghed med ordene "tillid, ærlighed, åbenhed (og kærlighed)". 1 skole medtager den delvist under kategori D.

1 skole har ikke formuleringen med.

D. Respekt for barnet.

5 af skolerne taler om respekt for barnet eller barnets værdighed. 1 af disse i den mere generelle form "respekt for det enkelte menneske".

6 af skolerne har ikke noget under denne kategori.

E. God orden, disciplin og respekt for opstillede normer.

10 af skolerne er repræsenteret i denne kategori.

1 af skolerne er ikke, men har i stedet for en formulering om "almen opdragelse", som formodentlig rummer sagen.

F. Vurdere og tage stilling. / Selvstændighed.

10 af skolerne bruger den ene eller den anden eller begge vendinger.

1 skole bruger hverken den ene eller den anden vending.

G. Karakterdannelse.

3 af skolerne medtager dette udtryk.

De øvrige 8 gør ikke.

H. Ansvarsbevidsthed - bl.a. for næsten

9 af skolerne medtager ansvarsbevidsthed som et mål for skolen. Heraf 4 med vendingen "... for den enkelte og helheden"; 4 skoler har vendingen "den enkelte, samfundet og den af Gud skabte verden"; 1 skole bruger udtrykket "kvalificere eleverne til en frugtbar indsats i samfundet med en positiv holdning over for arbejde og ansvar."

Ansvarligheden over for andre mennesker er altså implicit med, men ikke det eksplicitte udtryk "til næstens gavn".

2 af skolerne har ingen formulering i denne kategori.

I. Undervisningen i *alle* fag skal være i overensstemmelse med Guds ord.

6 af skolerne bruger denne eller en synonym formulering. 3 af disse med tilføjelse af "i overensstemmelse med den evangelisk-lutherske bekendelse".

5 af skolerne har ingen formulering i denne kategori.

J. På baggrund af et kristent livssyn. / Ud fra Bibelens syn på mennesket som Guds skabning.

6 af skolerne har en af disse to formuleringer med i deres formålsparagraf. Disse formuleringer er mere generelle end flere af ovenstående og kan derfor rumme nogle af ovennævnte kategorier, fx D, H og I. Der er imidlertid ikke noget markant sammenfald, således at de skoler, der er svagt repræsenteret i foranstående kategorier, til gengæld er stærkt repræsenteret i kategori J.

5 skoler har ingen formuleringer i kategori J.

K. Kristen moral eller livsførelse.

6 af skolerne har de mere handlingsorienterede termer "kristen moral" eller "kristen livsførelse" som et mål², mens 2 skoler har de mere indlæringsorienterede (kognitive) termer "udvikle og styrke elevernes sans for kristne og etiske værdier" eller "undervise eleverne i kristen etik".

3 skoler har ingen formuleringer i denne kategori.

L. Fyldigt kendskab til Bibelen.

7 af skolerne markerer sig med en omtrent enslydende formulering: "gennem kristendomsundervisningen at give eleverne et fyldigt kendskab til den bibelske åbenbaring." Hertil knyttes som regel en gentagelse fra grundlaget om bibeltroskab. 3 af skolerne markerer, at det ikke blot er gennem kristendomsundervisningen, men gennem "undervisningen", at eleverne søges bibragt et fyldigt kendskab til den bibelske åbenbaring. Denne divergerende udtryksmåde er interessant, fordi den antyder to forskellige måder at tænke det bibelske stof ind i den kristne skoles undervisning på.

1 skole har ingen formulering i kategori L.

M. Forkynde til tro.

5 af skolerne markerer en forkyndelsesdimension ved skolen; i alle tilfælde med en enslydende formulering: "Guds ord skal, i erkendelse af at undervisning og forkyndelse ikke kan adskilles, have lov til at virke ved sin egen kraft, således at eleverne utvungent får mulighed for at tilegne sig dette (i og) til tro." Det ses, at denne forkyndelsesdimension er knyttet til "undervisningen", ikke til fx skoleandagten. 1 af disse skoler har desuden "lære deres frelser at kende" med i formålsparagraffen.

6 af skolerne markerer ingen forkyndelsesmæssig dimension i vedtægterne, ej heller målsætning med henblik på tro eller trosliv.

² En skole kobler det bibelske menneskesyn, opdragelse og kristen livsførelse sammen i følgende formulering: "På grundlag af Bibelens syn på mennesket som Guds skabning skal skolen med hele sit virke være med til at opdrage og præge eleverne i retning af sand kristen livsførelse."

9.1.2 Analyse af 2 grupper norske friskoler

Under betegnelsen "2 grupper norske friskoler" gemmer der sig i virkeligheden tilsammen 9 skoler. "Nr. 15" er i virkeligheden 7 sammensluttede grundskoler, som har fælles målsætning mv. "Nr. 16" er én institution, som består af henholdsvis ungdomsskole og videregående skole, som også har fælles målsætning mv. De omtales her som 2 "skoler", skønt der i realiteten er tale om to *grupper* af skoler.

Disse norske kristne friskoler kan af følgende grunde ikke uden videre placeres i gruppen med de 13 danske skoler:

1. De norske skolars målsætninger, som her er analyseret, er ikke hentet fra skolernes vedtægter, men fastlagt i skole- eller læreplaner. Målsætningerne er derfor langt fyldigere - nærmest episk - formuleret. Nr. 15's skoleplan er på 13 sider, og nr. 16's læreplan er på 23 sider. De norske og danske målsætninger er derfor ikke uden videre sammenlignelige.³

2. Det er et interessant spørgsmål, om nr. 15 driver skole efter førømtalte trinstigemodel eller den frie vekselvirkningsmodel (se 3.1.1). Hvad angår de fleste indikatorer⁴ på en kristen skole efter den frie vekselvirkningsmodel, har nr. 15 sammenfald med nr. 1-11; men hvad angår *formålet*⁵, sætter nr. 15 dette ind i et *dåbsoplærende og trosskabende* - og dermed et genløsningsmæssigt - aspekt og nævner ikke eksplicit det skabelsesmæssige aspekt. Skønt der er store pædagogiske og konfessionelle forskelle, så har nr. 15 endvidere det tilfælles med A.C.E.-skolerne, at der tænkes i en "skolen-under-kirken-model." Om der med nr. 15 er tale om en trinstigemodel eller en fri vekselvirkningsmodel skal ikke afgøres her; men dette åbne spørgsmål afstedkommer, at nr. 15 ikke uden videre kan placeres i samme gruppe som nr. 1-11.^{6 7}

3. Med nr. 16 er der ikke tale om en grundskole, men om en ungdomsskole og videregående skole (uden internat). Dette gør, at nr. 16 hverken kan placeres i gruppe med nr. 1-11 eller med nr. 12-14.

³ Det er for øvrigt en væsentlig overvejelse om "den danske" eller "den norske" udformning af målsætningen for en kristen skole er mest ideel. Den brede episke form har sin fordel i, at målsætningen kan sættes ind i en større sammenhæng og forklares grundigt; dens ulempe er, at den mangler prægnans og kan have tendens til at ville have alt med. Den kortere form, som de danske friskoler benytter sig af, har sin fordel i den korte, præcise form, men skal den være nyttig, bør den have et vist omfang, være omhyggeligt udformet så alt væsentlig medtages og detaljer undgås.

⁴ Dvs. grundlaget (se 3.1.2), indholdet (se 3.1.4), forkyndelse (se 3.1.5) og ledelse og ansatte (se 3.1.6).

⁵ Se 3.1.3 samt kapitel 7.

⁶ Nr. 15 kan også sammenlignes med Van Brummelens model for en kristen skole (se 6.3). Bibelsynet og ønsket om at integrere Guds ord i alle sammenhænge i skolen er fælles. Ligesom der i begge sammenhænge kan tales om den kristne livsførelse/moral/etik nærmest i helliggørelsestermer. De to skoletypers forskellige teologiske udgangspunkt slår imidlertid igennem på andre felter: Nr. 15 tager på en helt anden måde udgangspunkt i syndefaldets dybde, evangeliets specifikke karakter, forkyndelsens særstatus i forhold til undervisning samt i barnedåbs-praksis.

⁷ Nr. 16 har i sine vedtægter udelukkende det genløsningsmæssige aspekt med, når der står:

"a) (...) Skolen skal i alt sitt arbeid søke å vinne og bevare de unge for Kristus.

b) Dette søkes bl.a. nådd ved så vidt mulig å sikre seg at hele personalet, både i og utenfor undervisningen, går inn for å vekke og styrke kristent liv hos elevene."

I læreplanen pointeres der imidlertid tydeligt et skabelsesmæssigt aspekt, fx med flg. formulering: "Men samtidig arbeider en skole som vår innefor "det verdslige regiment" idet vi skal formidle Skaperens kulturoppdrag ved å dyktiggjøre våre elever (...)"

Selv om de norske friskoler altså ikke uden videre kan indføres i gruppe med nr. 1-14, så kan analyseskemaet fra 9.1.1 med fordel anvendes på disse:

A. Almennyttige kundskaber.

Nr. 15 har denne sag med, mens nr. 16 ikke omtaler den eksplicit, men sagen ligger implicit i det forhold, at læreplanen er en korrektion og et supplement i forhold til de offentlige læreplaner, som målsætter for "almennyttige kundskaber".

B. Den enkelte elevs alsidige udvikling.

Begge grupper af skoler har denne sag med i målsætningen.

C. Atmosfære af tryghed.

Nr. 15 har denne kategori med; nr. 16 har ikke.

D. Respekt for barnet.

Begge grupper af skoler er repræsenteret her.

E. God orden, disciplin og respekt for opstillede normer.

Begge grupper af skoler omtaler dette som et mål. Nr. 16 pointerer, at det også gælder de voksne.

F. Vurdere og tage stilling. / Selvstændighed.

Begge grupper har denne sag med. Nr. 15 taler om, at "elevene må øves opp til en sunn kritisk holdning til den påvirkning som møter dem" og nr. 16 om "kritisk samfunnsdeltagelse".

G. Karakterdannelse.

Nr. 16 har dette udtryk med; nr. 15 har ikke.

H. Ansvarsbevidsthed - bl.a. for næsten

Begge grupper af skoler pointerer dette mål stærkt. Nr. 15 taler om ansvar for samfund og mission og om "å være opptatt av hva som er til beste for sine medmennesker" og om "å kunne leve et rikt liv til Guds ære og medmenneskers gagn." Nr. 16 taler om ansvar for mission og diakoni og "til Guds ære og til gagn for vår neste og oss selv".

I. Undervisningen i alle fag skal være i overensstemmelse med Guds ord.

Begge grupper af skoler pointerer dette. Nr. 16 udtrykker det fx således: "En kristen skole og kristne læreres oppgave må være å presentere fagene og kunnskapene slik at de blir byggestener i eet totalt

syn på livet, slik at elevene får se meningen med tilværelsen og får en verdiskala som gjør at de i fremtiden kan skille sant fra falskt og vesentlig fra uvesentlig."

I. På baggrund af et kristent livssyn. / Ud fra Bibelens syn på mennesket som Guds skabning.

Begge grupper af skoler pointerer også dette forhold stærkt. Nr. 15 taler om menneskets skabelse, fald og frelse. Nr. 16 skriver, at man ønsker at se på mennesket som både det skabte og det troende menneske. Dette hænger sammen med nr. 16's grundlæggende "dobbeltsyn" i målsætningen i form af "missionsoppdraget" og "kulturoppdraget".

K. Kristen moral eller livsførelse.

Nr. 15 taler om et liv i gudsfrygt, sømmelighed, næstekærlighed og respekt. Nr. 16 har sagen klart udtrykt i skolens vedtægter § 3: "vekke og styrke kristent liv hos eleverne."

L. Fyldigt kendskab til Bibelen.

M. Forkynde til tro.

Disse to kategorier behandles samlet, da de er integrerede i disse norske skolars målsætninger.

Nr. 15 taler om "å gi eleverne den kristne undervisning og oppdragelse som dåpen forutsetter" og "at elevene i møte med Guds ord og et kristent miljø kan vinnes for Kristus, få næring og vekstvilkår for troen og ha håp om evig liv."

I vedtægterne for nr. 16 står der, at skolen "i alt sitt arbeid (skal) søke å vinne og bevare de unge for Kristus". I læreplanen tales der om, at kristendomsundervisningen også bør rumme en forkyndelsesdimension, som sigter på troen.

9.1.3 Kommentarer til kategorierne

Her kommenteres analysen af de danske friskoler (9.1.2), mens analysen af de norske skoler (9.1.2) inddrages på relevante steder.

A. Almennyttige kundskaber.

B. Den enkelte elevs alsidige udvikling.

Skolerne er rigt repræsenteret i begge disse mål-kategorier. Men skønt den udvidede formulering i A ("almennyttige kundskaber, færdigheder, arbejdsformer og udtryksformer") og "den enkelte elevs alsidige udvikling" har en del med hinanden at gøre, finder jeg det betimeligt at anvende formuleringer fra begge kategorier, da den lange formulering fra A sigter på skolens *hoved*opgave, mens formuleringen fra B sigter til skolens *total*opgave.

Den skole, som ikke har målsætningen "den enkelte elevs alsidige udvikling" med, har kun den korte formulering fra kategori A, hvilket jeg vurderer som en dobbelt svaghed.

1 skole har i kategori A den lidet sigende formulering "målrettet og velfunderet undervisning".

D. Respekt for barnet.

Det er bemærkelsesværdigt, at 6 af de danske skoler ikke har en formulering i denne kategori, som ud fra et kristent menneskesyn må siges at være central. Man kan overveje, om denne relativt høje udeladelsesprocent kan være udtryk for, at skolerne ikke i tilstrækkelig grad har en intention om at se på eleven som lærerens nærmeste næste (jf. 7.2.1)?!

Begge de norske skoler har kategori D repræsenteret.

F. Vurdere og tage stilling. / Selvstændighed.

Næsten alle skoler (incl. de norske) har denne kategori repræsenteret. Dette vurderer jeg positivt, da det vidner om, at skolerne på det kristne grundlag ønsker at lære eleverne selvstændighed og sund kritisk holdning til det omgivende (sekulariserede) samfund.

Jeg finder derfor også, at det er en mangel for den skole, som ikke medtager kategori F.

G. Karakterdannelse.

Jeg opfatter ikke denne kategori som specielt væsentlig, da den som en form for samlebetegnelse forholdsvis let og mere præcist kan dækkes ind af øvrige kategorier.

H. Ansvarsbevidsthed - bl.a. for næsten

To forhold påkalder sig opmærksomhed i denne kategori:

1) At to af de danske skoler slet ingen målsætning har i denne kategori. Dimensionen ansvarsbevidsthed - særligt i forhold til næsten - er et centralt mål ud fra en kristen forståelse af tilværelsen. Det omtaltes derfor tidligere (7.2) som et af målene med livet overhovedet. Dette mål bør derfor medtages i en kristen skoles målsætning.

2) At de danske skoler, som medtager denne dimension, udtrykker den implicit og ikke - som de norske skoler - eksplicit. Både nr. 15 og 16 har udtrykket "til næstens gavn" med på centralt sted i målsætningen. - De danske taler mere indirekte om "den enkelte og helheden" eller "den enkelte og samfundet." Man kan med rette hævde, at disse to udtryk nødvendigvis rummer "til næstens gavn", men jeg finder alligevel, at det må være at foretrække at anvende den centrale kristne term "næsten" eller "medmennesket".

I denne forbindelse er det naturligt at nævne, at en væsentlig kategori helt er udeladt i samtlige danske skolars målsætninger, men til gengæld er med i de norske skolars. Det drejer sig om det andet (eller første) led i det, som i følge bibelsk tankegang er selve livets mål, nemlig *Guds ære*.

Dersom det er korrekt, at livets mål i bibelsk tankegang udgøres af dobbeltheden "Guds ære og næstens gavn", må det siges at være en betydelig svaghed i de danske skolars målsætninger, at den første del slet ikke er repræsenteret, mens den anden enten er udeladt eller kun implicit medtaget. For en nærmere behandling af "livets mål", se 7.2.

I. Undervisningen i alle fag skal være i overensstemmelse med Guds ord.

Det er bemærkelsesværdigt, at 5 ud af 11 danske skoler ikke har dette skolemål med i deres målsætning. For at ikke "det kristne" i skolen skal udgøre et appendix til skolens samlede virke, er det nemlig væsentligt, at undervisningen i *alle* fag er i overensstemmelse med Guds ord. Der kan yderligere argumenteres herfor ud fra sekulariseringen.

J. På baggrund af et kristent livssyn. / Ud fra Bibelens syn på mennesket som Guds skabning.

Denne kategori kan delvist alterneres af grundlagsparagraffen eller andre af kategorierne. Det er derfor ønskeligt om en skole enten på den ene eller anden måde klart markerer sit generelle kristne ståsted.

Interessant er nr. 15's grundlæggende pointering af det skabte menneske og det troende menneske, som begge sætter mennesket - og dermed eleven og læreren - ind i dets primære relation til Gud. Denne pointering indfører desuden den grundlæggende dobbelthed: Skabelse og genløsning.

K. Kristen moral eller livsførelse.

Som en del af målsætningen for en kristen skole foretrækker jeg de handlingsorienterede termer "kristen moral" eller "kristen livsførelse", da de med nødvendighed også må indeholde den kognitive side, men altså sigter på *handlinger* (hos såvel lærer som elev). Kategorien er væsentlig og bør ikke undlades på en kristen skole. Samtidig bør den søges holdt i formuleringer, som ikke associerer ensidigt til helliggørelse, hvorved skolens elever bliver tiltalt som "menighed" og det let forudsættes, at alle elever lever troens liv.

1 af de 8 skoler, som er repræsenteret i kategori K, har flg. formulering: "Skolen ser det som sin opgave ud fra den grundholdning, som er anført i stk. 3 (bibeltroskab og evangelisk-luthersk bekendelse, m.a.), at (...) -undervise eleverne i kristen etik (...) -give eleverne forståelse for de åndelige værdier som overordnet de materielle." Første del af denne målsætning er netop kommenteret. Jeg undres endvidere over den anden formulering, som er tæt på at give udtryk for den klassiske græske tanke om åndens fortrin frem for det materielle. Jeg finder intet i det anførte grundlag for skolen, som skulle afstedkomme en sådan formulering - tværtimod: bibelsk kristendom og evangelisk-luthersk lære sidestiller principielt åndelige og materielle værdier.

L. Fyldigt kendskab til Bibelen.

M. Forkynde til tro.

I disse to kategorier er det påfaldende, at alle danske skoler - med undtagelse af én - pointerer L stærkt, mens M er svagt inddraget - modsat de norske skoler som pointerer L relativt svagt, mens M derimod er klart udtrykt. Dette hænger nok sammen med de forskellige traditioner, skolerne er opstået i.

Det er overraskende, at over halvdelen (6) af de danske friskoler ikke i deres målsætning markerer en forkyndelsesmæssig dimension, mens de resterende 5 udelukkende knytter forkyndelsen til undervisningen, hvorved især skoleandagten ikke bliver nærliggende at tænke ind i denne sammenhæng.

En skole har (to gange) følgende formulering i sin formålsparagraf: "Skolen skal med hele sit virke være med til at opdrage og præge eleverne til sand kristen tro og livsførelse." Jeg undres her over, at ordet "forkynde" ikke medtages på dette sted, da det må være mere nærliggende at *forkynde* til tro end at *opdrage og præge* til tro.

Kun to af skolerne taler om deres kristendomsundervisning som dåbsoplæring. Dette må også siges at være overraskende, når man påtænker, at skolerne ønsker at være et alternativ til den offentlige skole, som engang varetog dåbsoplæringen, men ikke gør det længere.

Divergensen mellem intention og hverdag

Det pointeres atter, at det, der tales om her, er ikke, hvad der rent faktisk foregår ude på den enkelte skole, men om, hvad man i skolernes målsætninger intenderer, at der *bør* foregå.

Lad os tage et væsentligt eksempel ovenfra: Forkyndelsesdimensionen på skolerne. De skoler, som ikke har det forkyndelsesmæssige med i målsætningen, har alligevel forkyndende samvær, især skoleandagter. Skolerne gør således rent faktisk mere, end målsætningen intenderer. Det er imidlertid uheldigt, at der er en sådan divergens mellem intention og hverdag - af mindst to grunde: 1) Det er bl.a. målsætningens opgave at give så retvisende et billede af skolens hverdag som muligt. Hvis afstanden mellem intention og hverdag bliver for stor, bør enten hverdagen eller intentionerne ændres. 2) Skolerne kan blive mere sårbare over for kritik, dersom afstanden bliver for stor. Hvis fx forældre klager over, at deres barn bliver udsat for stærk åndelig påvirkning i skolen, så står skolen stærkere, hvis den kan henvise til en passus i vedtægter eller målsætning, som klart markerer, at "her på stedet forkynder vi Guds ord for eleverne", end hvis den ikke kan.

Flere skoler har en afsluttende paragraf i deres vedtægter, som siger, at bl.a. formålsparagraffen ved skolen ikke må ændres. Denne passus er naturligvis medtaget i et forsøg på at hindre en *svækkelse* af formålsparagraffen. Så meget desto mere ærgerligt er det, hvis den samme passus i nogle tilfælde er med til at hindre en tiltrængt *styrkelse* heraf.

9.2 Efterskolernes vedtægtsbestemte formål

Der er stor forskel på udformningen af målsætninger for den gruppe af skoler, som behandlede i 9.1 og de tre efterskolels målsætninger, som her analyseres. Forskellen består først og fremmest i, at efterskolels formålsparagraffer er langt mere kortfattede og slet ikke rummer delmåls-niveauet, som ovenstående i så stor udstrækning gjorde. Af denne grund er det ikke relevant at anvende

ovenstående kategori-skema - undtagen som indikator for, hvad der *kunne* have stået i vedtægterne. Nogle af delmålene nævnes dog sammen med fagmålene, som alle tre efterskoler har udarbejdet.

Alle tre sæt vedtægter er reviderede inden for de seneste 6 år; henholdsvis 17, 10 og 17 år efter skolernes oprettelse.

9.2.1 Analyse af tre danske efterskoler

§ 1 i skole nr. 12's vedtægter lyder: "(...) (Skolens) formål er inden for rammerne i lov om folkehøjskoler (...) at drive en efterskole på bibeltro grund inden for den evangelisk lutherske kirkes bekendelse." Ud over dette angiver vedtægterne ikke noget om skolens formål eller målsætning. Da formuleringen i § 1 ikke rummer andet formål end "at drive en efterskole" samt en angivelse af, på hvilket grundlag dette skal ske, må det konstateres, at nr. 12 har en grundlagsparagraf, men ingen formålsparagraf.

Skolen har imidlertid en præsentationfolder, som angiver skolen formål således:

"-at drive efterskole på bibeltro grund inden for den evangelisk lutherske kirkes bekendelse - Den danske Folkekirke.

-at give unge almen opdragelse og undervisning.

-at hjælpe dem til at træffe afgørelse for Kristus.

-at vejlede til at leve et rigt og sundt kristent ungdomsliv."

Skole nr. 13 udtrykker sit formål således: "Ud fra denne grundholdning (bibeltroskab og evangelisk-luthersk bekendelse, m.a.) er det skolens formål at forkynde evangeliet for eleverne og at hjælpe dem til at leve som sande kristne samt give almen opdragelse og almindelig undervisning."

Skole nr. 14 udtrykker sit formål således: "Det er skolens formål ud fra denne grundholdning (bibeltroskab og evangelisk-luthersk bekendelse, m.a.) at give eleverne almen opdragelse, og en undervisning, der tilgodeser evner og anlæg på bedst mulig måde. Samtidig er det skolens formål at give dem lejlighed til at møde evangeliet om Jesus Kristus som verdens frelser og at give dem hjælp til at leve som afgjorte bekendende kristne."

Forskellen mellem disse tre formuleringer består hovedsagelig i rækkefølgen, som tingene er nævnt i. Der er hos alle tre tale om fire formål:

a) Forkynde evangeliet om Jesus Kristus,

b) Hjælpe til at leve som kristne,

c) Almen opdragelse,

d) Almindelig undervisning - hertil føjer nr. 14, at undervisningen skal tilgodeses den enkelte elevs evner og anlæg på bedst mulig måde.

Nr. 12 skriver i indledningen til sin fagbeskrivelse, at "hele undervisningen skal gives i overensstemmelse med skolens formålsparagraf. Den skal styrke tilliden til Bibelen som Guds urokkelige og ufejlbarlige ord - givet vi mennesker for at lede os ind på frelsens vej og gøre os skikket til at leve et liv som afgjort bekendende kristne." Og nr. 14 skriver i sin undervisningsplans indledning, at "hele

skolens undervisning skal gives således, at intet bibelsk udsagn problematiseres, og skal styrke tilliden til Bibelen som Guds urokkelige og ufejlbarlige ord givet mennesker, for at gøre viis til frelse og skikket til at leve et liv som afgjorte, bekendende kristne."

Disse formulering fastslår, at undervisningen i *alle* fag skal være i overensstemmelse med Guds ord og den evangelisk lutherske bekendelse (i lighed med flere af friskolerne, se kategori I) og at hele skolens undervisning skal styrke tilliden til Bibelen som Guds troværdige ord.

Desuden antyder sammenstillingen af "hele skolens undervisning" og "for at gøre viis til frelse og skikket til at leve et liv som afgjorte bekendende kristne", at hele skolens undervisning bør sigte imod frelsende tro og et liv i denne tro.

9.2.2 Kommentar til efterskolernes målsætninger

Jeg anser det for en alvorlig mangel, at nr. 12 ingen formålsparagraf har, da denne passus er central for enhver skole og derfor bør optræde i skolens centrale dokument, vedtægterne.

Alle tre skoler markerer, at der ligger *to* dimensioner i skolens målsætning: En, som går på forkyndelse af evangeliet og hjælp til at leve kristenlivet, og en anden, som går på almen opdragelse og almindendannende undervisning. Denne ordning af formålene tyder på, at skolerne drives efter føromtalt frie vekselvirknings model (3.1.1).

Det bemærkes endvidere, at forkyndelsesdimensionen er langt tydelige på disse tre efterskoler end på flertallet af danske friskoler. Og i samme forbindelse: At efterskolerne taler om "livet som kristen" frem for friskolernes "kristen livsførelse" el. lign. Disse forskelle hænger formodentlig sammen med to forhold:

-At efterskolerne har 15-17 årige elever, mens friskolerne har 6-17 årige elever, og at det er mere nærliggende at betone det personlige trosliv og kristenliv for efterskolernes ældre aldersgruppe end for friskolernes yngre, ligesom man forventer, at 15-17 årige er mere modne til at tage personlig stilling til det kristne budskab.

-At efterskolerne i det hele taget står i en tradition, der lægger stor vægt på det almentdannende. Man kunne sige, at der på efterskolerne lægges forholdsmæssigt større vægt på *livet* end på *fagene*, set i sammenligning med flere friskoler - alene efterskolernes internatform betyder, at elevernes samlede livssituation og liv med hinanden får en mere dominerende plads. -Og når man på en *kristen* efterskole vil lægge stor vægt på livet, bliver det naturligt det *kristne* liv, der kommer i focus.

Det må imidlertid påpeges, at det *kan* være problematisk, hvis flokken af elever på efterskolen betragtes som en menighed. Med udgangspunkt i læren om de to regimenter er skolen nemlig ikke en menighed, hvilket bl.a. fremgår af det enkle faktum, at der også på en kristen skole forgår *mange* aktiviteter, som slet ikke ligger i det åndelige regimentes - her menighedens - regi; det gælder både fag og fritidsaktiviteter. På den anden side er det oplagt at en kristen skole - og særligt en kristen efterskole - har visse *menighedslignende* træk, særligt i kraft af forkyndelsens centrale placering på skolen.

Hvad angår formuleringen i nr. 12's fagbeskrivelse og nr. 14's undervisningsplan markerer denne det væsentlige forhold på en kristen skole, at *al* undervisning må inddrages i og bedømmes på den bibelske norm. Men den sidste formulering, som i det mindste antyder at *al* undervisningen sigter imod frelsende tro og et liv i denne tro, kan være problematisk, da de efterfølgende fagbeskrivelser giver flere eksempler på fag, som *ikke* indordnes herunder, men har et alment formål, som er forankret i det verdslige regimente. I fagbeskrivelsens/undervisningsplanens målsætning var det derfor ønskeligt, om det skabelsesmæssige aspekt - eller vi kunne sige: den dimension, som det verdslige regimente repræsenterer - blev tydeligere markeret og således blev en konsekvens af formålenes pointering af de to dimensioner.

Skeles der til analysen af friskolerne, vil efterskolernes formål dække nogle af de 13 formåls- og delmålskategorier. Men især kategorierne D, E, F, G, H, I, J og L mangler i efterskolernes formålsformuleringer. Kategori F er imidlertid medtaget i alle tre skolars fagmål for enten dansk, kristendom eller samfundsfag. Nr. 13 medtager kategori H i fagmålet for kristendomskundskab. Nr. 12 og 14 har som nævnt kategori I med i indledningen til fagbeskrivelse/undervisningsplan, mens kategori L for nr. 12 og 14's vedkommende er medtaget under faget bibelkundskab.

Skønt delmålene ikke i nævneværdigt omfang er med i vedtægterne, så er flere af dem altså med i forbindelse med fagmålene. Ikke desto mindre finder jeg det nyttigt, om man i efterskolen gjorde lidt mere ud af at formulere delmålene som et relativt selvstændigt målsætningsniveau.

9.3 Konklusion

Vedr. forholdet mellem formål og delmål: Der er givetvis nogle fordele ved efterskolernes ordknappe form for målsætning. Den korte form, der holder sig til formålsniveau, har fordel af at være enkel og rammedannende uden at lægge op til detaljstyring. Dens ulempe er, at den ikke er særlig konkret eller præcis og derfor heller ikke er let at styre efter eller prøve sig af på.

Målsætningen på formåls- og delmålsniveau bør være af en sådant omfang, at man undgår såvel den meget korte form som den meget fyldige, nærmest episke, som let bliver uoverskuelig og lægger op til for høj grad af detaljstyring.

Måske det var en mulighed at formulere en kort, rammedannende *formåls*paragraf i vedtægterne og en mere konkret og fyldig - men ikke episk - *delmåls*fastsættelse i en skole-, lære- eller læseplan. Formålsparagraffen angiver således skolens overordnede og principielle mål. Delmålsformuleringerne angiver skolens mere konkrete mål for hverdagen, hvor ud fra der kan skabes en værdifuld dialektik mellem skolens hverdagsliv/praksis og skolens intentioner/teori, ligesom lærergruppe, forældre og elever har en formuleret norm, som de tilbagevendende kan vurdere sig selv og skolen på. En sådan afprøvning kan enten føre til at praksis eller delmålsformuleringerne justeres.

Kommentarerne fra 9.1.3 og 9.2.2 skal ikke gentages her. Samlet kan det konkluderes, at ovennævnte skolars formåls- og delmålssætninger rummer megen værdifuld inspiration samtidig med at visse forhold kan forbedres.

Fremkomsten af de 13 mål-kategorier er et særdeles betydningsfuldt indspil fra denne praktiske tilgang til målsætningerne. Hermed er der givet en form for tjekliste, som enkelt-skoler kan skele til i deres individuelle forsøg på at udarbejde en målsætning, som harmonerer med skolens historie, tradition, intentioner og fremtidsvisioner.

Væsentligt for denne opgaves emne er det at se, at de to dimensioner (kulturopgaven og missionsopgaven) i kristen skoledrift er (mere eller mindre) tydeligt angivet i skolernes målsætninger.

Kapitel 10

Formål og delmål for kristne skoler

På baggrund af såvel en teoretisk (kapitel 4-7) som en praktisk (kapitel 8-9) tilgang til emnet, kan der nu konkluderes med henblik på målsætningen for kristne skoler. Som der er gjort rede for i 7.3, 7.4 og 7.5, vil det i denne forbindelse sige *formål og delmål for kristne skoler*.

I sammentænkningen af den teoretiske og praktiske tilgang er begge blevet ligeligt vægtet.

Konklusionen vil blive givet som nogle forslag til formuleringer af formål og delmål for kristne skoler. Selve det at søge at *formulere* formål og delmål for kristne skoler, gør dette kapitel sårbart. Dette skyldes især, at det - som tidligere angivet - er et paradoksalt, ikke-harmonisk forhold som søges indfanget i disse formuleringer. Man vil derfor kunne indvende, at fx ordlyd, rækkefølge og prioriteringer antaster den grundlæggende polaritet. Enklest var det derfor blot at bevæge sig i de højere principielle luftlag og udelade konkretiserings-niveauet! Men dermed ville brugbarheden også blive nedsat. Sårbarhed og brugbarhed hænger til en vis grad sammen her. Den konkrete forekomst af en række kristne skoler, som ikke blot kan nøjes med principperne, men har brug for konkrete formuleringer af deres målsætninger, motiverer for, at formuleringsarbejdet søges gjort. Men det pointeres, at der med følgende formuleringer i 10.2 til 10.5 er tale om *forslag*, som iøvrigt ikke står i prioriteret rækkefølge. Som tidligere anført, er kristne skoler udsprunget af forskellige åndelige, folkelige, nationale, lokale og pædagogiske traditioner, hvorfor det vil være urimeligt at forvente, at der kan laves én formåls- og delmålsformulering, som dækker alles behov. Derfor gives der her en række forslag, som må bearbejdes med henblik på den konkrete skole.

Foranstående kapitler skulle gerne fremstå som argumentation for de valgte formuleringer. Forslagene vil desuden kort blive kommenteret nedenfor.

Om formål og delmål i en skoles *vedtægter* skal formuleres som to selvstændige paragraffer - og om delmålene overhovedet hører hjemme i vedtægterne - er et åbent spørgsmål. Man kan vælge at lade delmålene stå i vedtægterne som en selvstændig paragraf. Eller man kan vælge at føre dem over i skolens lære- eller læseplan. Eller man kan indordne formål og delmål under én paragraf i vedtægterne, som kaldes formål; dette kan i så fald opdeles i to underafsnit "A" og "B".

Inden der gives forslag til formål og delmål, må der først gives nogle få kommentarer til skolernes grundlag, som forudsættes at gå forud for målsætningerne.

10.1 Grundlaget

Det har tidligere været nævnt, at denne eller hin formulering bør eller kan placeres i skolens *grundlagsparagraf*. Det er ikke opgaven her at udarbejde forslag til grundlagsformuleringer, men der kan i visse tilfælde være tvivl om, hvorvidt en sag bør omtales i målsætningen eller i grundlaget. Derfor nogle få angivelser af, hvilke forhold der bør eller kan fremgå af grundlaget.

*Dersom en skole ønsker sit arbejde baseret på bibeltroskab og evt. konfessionel forståelse heraf, bør dette fremgå af grundlaget for skolen.

*Det kan være lidt vanskeligt at indpasse den vigtige sætning "i samarbejde med forældrene" i nedenstående forslag til formål og delmål. Sagen har strengt taget også mere med grundlaget end med målet at gøre, hvorfor vendingen forslås placeres i grundlaget. Fx således: *Skolens virke foregår i samarbejde med forældrene.*

*Er det ikke nævnt i formål eller delmål bør det tillige af grundlaget fremgå, enten:

-at skolens undervisning og hele dagligdag baseres på et kristent livssyn
eller

-at skolens virke sker på grundlag af Bibelens syn på mennesket som Guds skabning.

*Det *kan* ligeledes i grundlaget angives, at gudstroen er det samlende punkt for skolens to dimensioner. Men dette vil i de fleste tilfælde virke påklistret, hvorfor jeg foretrækker den mere indirekte markering af det samme forhold ved, at gudstroen er markeret i de tre stk. i formålet.

10.2 Første forslag

10.2.1 Skolens formål

Skolens opgave er at fremme den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Skolens opgave er at forkynde Guds ord, så Ånden kan skabe og bevare troen.

Stk. 3. Skolens overordnede mål er sammenfaldende med livets mål: Guds ære og næstens gavn.

10.2.2 Skolens delmål

Skolens undervisning, opdragelse og forkyndelse skal ske i respekt for det enkelte barn.

Stk. 2. Skolens opgave er at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejds-metoder, udtryksformer og holdninger, som sigter på individet, samfundet, kulturen og naturen.

Stk. 3. Skolens opgave er at fremme en livsførelse hos eleverne, som harmonerer med det kristne livssyn.

Stk. 4. Skolens opgave er at give eleverne et fyldigt kendskab til Bibelen og dens budskab.

Stk. 5. Det er skolens opgave at fremme elevernes ansvarsbevidsthed, vurderingsevne og selvstændige stillingtagen.

Stk. 6. Skolens virke bør ske med gudstroen som det samlende punkt.

10.2.3 Kommentarer

Der tales i 10.2, 10.3 og 10.4 konsekvent om "skolens opgave". Udtrykket korresponderer med "*kulturopgaven* og *missionsopgaven*" fra denne opgaves titel. Desuden findes ordet "opgave" dækkende for skolens virksomhed.

Det første forslag til formål og delmål er relativt kort og mindre detaljeret end det andet forslag. Fordele og ulemper ved korte, henholdsvis lange formuleringer er tidligere omtalt (9.1 og 9.3).

Der anvendes såvel formale som materiale målformuleringer.

Formålet

Formålet er inddelt som foreslået i afsnit 7.3: Stk. 1, som sigter på den almenmenneskelige dimension og stk. 2, som sigter på den specifik kristelige dimension. Således er en skelnen mellem de to dimensioner i en kristen skole søgt markeret. "Sammenholdelsen" er delvist markeret via stk. 3.

Delmålet

Stk. 1 søger at formulere sagen, som blev behandlet i 7.2.1 (eleven som lærerens nærmeste næste).

I stk. 2 uddybes, hvad der tænkes på med "elevernes alsidige udvikling" - denne har altså mindst de fire nævnte aspekter (som i en efterfølgende mere episk fremstilling kunne udbredes og uddybes).

I stk. 3 foretrækkes den mere handlingsorienterede term "kristen livsførelse" frem for den mere kognitive "undervise i kristen etik".

I stk. 4 anvendes overvejelserne fra afsnit 7.2.1 om kun at målsætte for troen på formålsniveau, mens der her på delmålsniveau kan målsættes for det *middel*, som troen skabes ved.

Stk. 5 har til hensigt at fremhæve selvstændighedsaspektet i skolens opdragelse og undervisning - et aspekt, som bliver særdeles vigtig, når holdningspåvirkningen er forholdsvis tydelig.

Stk. 6 markerer gudstroen som det samlende punkt for skolens virke - et forhold, som bl.a. vil vise sig at have betydning for fagmålene. "Gudstroen" et imidlertid et konstrueret ord, som vist ikke giver megen mening for alle.

10.3 Andet forslag

10.3.1 Skolens formål

Skolens overordnede mål er sammenfaldende med livets mål: Guds ære og næstens gavn.

Stk. 2. Skolens opgave er - med udgangspunkt i, at mennesket er skabt af Gud - at fremme elevernes almenmenneskelige og alsidige udvikling.

Stk. 3. Skolens opgave er endvidere at søge at vinde og bevare børnene for Kristus.

10.3.2 Skolens delmål

Skolens undervisning i alle fag skal være i overensstemmelse med skolens grundlag.

Stk. 2. Skolens undervisning og opdragelse skal ske i en atmosfære af tryghed, tillid, ærlighed og respekt for barnet. Der lægges vægt på god orden og disciplin med respekt for opstillede normer.

Stk. 3. Skolens opgave er at fremme elevernes tilegnelse af almennyttige kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder, udtryksformer og holdninger.

Stk. 4. Skolens opgave er at fremme en livsførelse hos eleverne, som harmonerer med det kristne livs- og menneskesyn.

Stk. 5. Det er skolens opgave at fremme elevernes ansvarsbevidsthed, vurderingsevne, selvstændige stillingtagen og villighed til at handle i forhold til den enkelte, samfundet og den af Gud skabte verden.

Stk. 6. Skolens opgave er at give eleverne et fyldigt kendskab til Bibelen og lære dem at høre og forstå dens budskab.

10.3.3 Kommentarer

Formålet

I modsætning til første forslag er det overordnede mål her placeret som stk. 1, hvor det rent saglig er mere korrekt placeret, men hvor det til gengæld kan virke lidt bombastisk som indgang til skolens formål.

Indskuddet "med udgangspunkt i, at mennesket er skabt af Gud" inddrages her i stk. 2 for at markere en sammenholdelse af de to dimensioner i en kristen skole. Formuleringen er parallel til stk. 6 i første forslags delmål.

Stk. 3 er i forhold til første forslag alternativt formuleret. Den valgte formuleringens svaghed er, at den slet ikke eller kun svagt kan medinddrage dåbsoplærings-aspektet. Endvidere mangler det centrale ord "tro".

Delmålet

Delmålene er i dette forslag mere detaljerede end i første forslag.

Formuleringen i stk. 1 kan indikere, at skolen drives efter trinstigemodellen (jvf. 3.1.1). Man kunne derfor overveje den "modsatte" formulering: "Intet i skolens undervisning må være i modstrid med skolens grundlag." Denne formulerings svaghed er dens negative karakter.

Stk. 2 uddyber aspektet "eleven som lærerens nærmeste næste" og medtager samtidig *elevens* forpligtelser.

I stk. 3 er sætningen "som sigter på individet, samfundet, kulturen og naturen" fra første forslag udeladt. Årsagen er, at den øvrige del af dette forslag til delmål rummer flere konkrete mål, som dækker nogle væsentlige dele af første forslags formulering. Til gengæld er ordet "almennyttige" medtaget.

I stk. 4 er "menneskesynet" tilføjet i forhold til første forslag.

Det præciseres i stk. 5, at ansvarsbevidsthed osv. sigter på såvel "den enkelte, samfundet og den af Gud skabte verden" - en formulering der omtrent modsvarer "individet, samfundet, kulturen og naturen" fra første forslag.

Stk. 6 er fyldigere end i første forslag. Dette forslag søger at gå tættest muligt på lærerens intention om og mulighed for at "holde barnet til nådens midler".

10.4 Tredie forslag

Dette forslag kan kombineres med første og andet forslag, idet det særligt inddrager opdragelsesaspektet og helliggørelsesaspektet, som er overvejende relevant på *efterskoler*, hvor eleverne er konfirmeret, og hvor hverdagssituationen er en anden, idet der er tale om internatskoler.

10.4.1 Skolens formål

Skolens opgave er gennem undervisning og opdragelse at fremme den enkelte elevs alsidige udvikling. Det kristne menneskesyn er udgangspunkt herfor.

Stk. 2. Skolens opgave er at forkynde Guds ord, så Ånden kan skabe og bevare troen. Skolen skal således i hele sit virke søge at vinde og bevare de unge for Kristus.

Stk. 3. Skolens overordnede mål er sammenfaldende med livets mål: Guds ære og næstens gavn.

10.4.2 Skolens delmål

Skolens undervisning, opdragelse og forkyndelse skal ske i en atmosfære af tryghed, tillid, ærlighed og respekt for de unge. Der lægges vægt på respekt for opstillede normer.

Stk. 2. Skolens undervisning i alle fag skal være i overensstemmelse med skolens grundlag.

Stk. 3. Skolens opgave er at fremme elevernes tilegnelse af almennyttige kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder, udtryksformer og holdninger.

Stk. 4. På denne baggrund er det skolens opgave at fremme elevernes ansvarsbevidsthed, vurderingsevne, selvstændige stillingtagen og villighed til at handle i forhold til den enkelte, samfundet og den af Gud skabte verden.

Stk. 5. Skolen har til opgave at give eleverne et fyldigt kendskab til Bibelen.

Stk. 6. Skolens opgave er at hjælpe og vejlede de unge til at leve som bekendende kristne i guds frygt, mission og diakoni.

10.4.3 Kommentarer

Formålet

I stk. 1 er både undervisning og opdragelse nævnt - for at understrege, at efterskolerne i endnu højere grad end friskolerne varetager *begge* dele. Det nævnes, at undervisning og opdragelse skal ske ud fra det kristne menneskesyn, hvorved både skabelse, fald og forløsning er medtaget.

I stk. 2 er der tilføjet en sætning, som er at betragte som en uddybning af den første.

Delmålet

I formuleringen af delmål kan der enten tages udgangspunkt i første forslags delmål eller i andet forslags delmål. Her er der taget udgangspunkt i det andet forslag, som er blevet ændret på nogle felter. Helliggørelsesaspektet fremgår af stk. 6.

10.5 Fjerde forslag

Dette forslag kan kombineres med de to første, idet det særligt inddrager dåbsoplæringen, som er overvejende relevant på børneskoler, hvor eleverne endnu ikke er konfirmeret. Forslaget er derfor også overvejende relevant for de kristne skoler, som definerer særligt kristendomsundervisningen som dåbsundervisning og derfor oftest vil være nært knyttet til en luthersk kirke.

10.5.1 Skolens formål

Det, som er af interesse her, er det stk. fra formålet, som målsætter for troen (parallel til stk. 2 i første forslag og stk. 3 i andet forslag). De to øvrige stk. kan formuleres som ovenfor, eller i en kombination heraf.

Det pågældende stk. kan formuleres således:

Skolens opgave er at give eleverne den kristne undervisning og opdragelse, som dåben forudsætter. På skolen forkyndes Guds ord, så Ånden kan skabe og bevare troen.

Eller:

Skolens opgave er at oplære børnene i den kristne tro, som de blev døbt til. På skolen forkyndes Guds ord, så Ånden kan skabe og bevare troen.

Skolens delmål kan formuleres som i første eller andet forslag - eller i kombination heraf.

10.6 Folkeskolens formål

I lov om folkeskolen af 23.06.1993 er formålet formuleret således:

§ 1. Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige, personlige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen må søge at skabe sådanne rammer for oplevelse, virkelyst og fordybelse, at eleverne udvikler erkendelse, fantasi og lyst til at lære, således at de opnår tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer og for menneskets samspil med naturen. Skolen forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens undervisning og hele dagligdag må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

De understregede ord og passager angiver, hvor der umiddelbart er sammenfald mellem foranstående forslag og folkeskolens formål.

Det ses, at stort set hele folkeskolens stk. 1 er medtaget, da disse forhold også er centrale for kristne skoler.

Til gengæld er stort set intet fra stk. 2 medtaget. Dette skyldes dels, at det, som stk. 2 omtaler, i et vist omfang er indfanget af stk. 1's formuleringer dels, at stk. 2's formuleringer ikke forekommer mig voldsomt centrale. Det, som er stk. 2's *hensigt* (selvstændig stillingtagen og evne til at handle) er imidlertid så væsentligt, at det er medtaget i forslagene. Vælger man at medtage folkeskolens stk. 2 i sin helhed kan det ikke placeres højere end på delmålsniveau.

Fra stk. 3 er "kulturen" og "naturen" medtaget ovenfor. Sætningen "Skolen forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre" angiver det overordnede mål, som det har været muligt i det pluralistiske danske samfund (og Folketing) at blive enige om. Dette er afgjort et "mindste fælles multiplum", som er for lille for kristne skoler. Sætningen "Skolens undervisning og hele dagligdag må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati" angiver på tilsvarende vis folkeskolens pluralistisk betingede grundlag, som er for bredt, vagt og upræcist for kristne skoler.

Den tydeligste forskel mellem kristne skolars målsætning og folkeskolens formål træder således frem gennem det, som *ikke* står i folkeskolens formål, dvs. de afgørende forhold, som springer ud af gudstroen og forkyndelsen af Guds ord.

Det kan i øvrigt konstateres, at folkeskolens formålsparagraf rummer såvel formåls- som delmåls-niveauet.

10.6.1 Formålet for den offentlige norske grundskole

... er formuleret således:

"Grunnskolen skal i forståing og samarbeid med heimen hjelpe til med å gje elevane ei kristen og moralsk oppseding, utvikle deira evner, åndeleg og kroppsleg, og gje dei god allmennkunnskap så dei kan bli gagnlege og sjølvstendige mennesker i heim og samfunn.

Skolen skal fremja åndsfridom og toleranse og leggje vinn på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar og mellom skole og heim."

Denne formulering, som ideologisk set kan placeres et sted imellem kristne skolars målsætning og den danske folkeskoles, tilføjer ikke så meget nyt til ovenstående. De fleste forhold fra den norske formålsparagraf er implicit eller eksplicit medtaget i ovenstående forslag. "Ei kristen og moralsk oppseding" er i væsentlig grad uddybet og udviklet i forslagene til kristne skolars formål og delmål.

Det understreges som afslutning på denne konklusion, at ovenstående forslag til formuleringer af formål og delmål for kristne skoler er *uafsluttede*. Det vil være i strid med selve tænkningen i denne opgave, dersom forslagene blev opfattet som forsøg på at give afsluttede og definitive afgørelser i denne sag. -Af samme grund er der ikke ét, men flere forslag, som tilmed kan kombineres på mange måder og udsættes for både addition og subtraktion.

Tanken med disse forslag er altså ikke at afslutte, men tværtimod at *indlede* en debat, som bør holdes levende, så længe nogen vil drive kristne skoler.

3. DEL PERSPEKTIVER

Kapitel 11

Indhold og metoder på kristne skoler

Med dette kapitel tages der hul på opgavens tredje og afsluttende del, som - inden konklusion og perspektiv i kapitel 13 - søger at trække nogle linier fra de overvejelser, som ligger bag arbejdet med målsætningen for kristne skoler, til:

- De to øvrige didaktiske hovedkategorier: Indhold og metoder (kapitel 11).

- De to tilgrænsende funktionsområder: Det kristne hjem og den kristne menighed (kapitel 12).

Disse perspektiver bliver antydningstilsigende, da de hver for sig kunne udgøre emnet for en ny opgave. De er imidlertid så nært knyttet til foranstående, at det ville være unaturligt at slutte uden at medtage dem.

11.1 Mål, indhold og metoder

Mål, indhold og metoder og relationerne dem imellem udgør tilsammen "den didaktiske egenverden"¹. Målet angiver således didaktikkens "hvorhen". Indholdet angiver didaktikkens "hvad". Og metoderne angiver didaktikkens "hvordan".

Udtrykket "didaktik" er i denne sammenhæng ikke snævert knyttet til undervisningen, men rummer også opdragelsens kategori (se definitioner af opdragelse og undervisning i 3.2). Her i kapitel 11 vil der dog fortrinsvis blive set på *undervisningens* indhold og metoder i skolen, mens der i kapitel 12 mere bredt ses på såvel undervisning som opdragelse - med henblik på *hjemmet og kirken*.

Der er tidligere gjort rede for, hvad der sigtes til med skolens mål. Skolens indhold og skolens metoder forstås i denne sammenhæng således:

¹ Winther-Jensen 1989, s. 18. "Indhold" bruges her synonymt for Winther-Jensens "curriculum".

11.1.1 Hvad forstås ved "skolens indhold"?

Skolens indhold vedrører de emner, temaer, discipliner og fag mv., som udgør stoffet i skolen. Der kan her skelnes mellem stofvalget og stoffets *ordning*. Stofvalget handler om hvilke emner, temaer, discipliner og fag, som skal have plads i skolens læreplan, hvordan disse skal tolkes og med hvor stor vægt de skal gøre sig gældende, mens stoffets ordning drejer sig om, hvordan det valgte stof skal organiseres, og hvorledes progressionen skal være.² "Indhold" bruges her ikke i en bred betydning om "hele skolens liv". Der sigtes til *stoffet* - herunder altså både stofvalget og stoffets ordning

11.1.2 Hvad forstås ved "skolens metoder"?

Med "metoder" vælger vi her at forstå den samlede tilrettelægning af undervisningen, som kan opdeles i flg. tre underkategorier:³

Undervisningsprincipperne, som repræsenterer grundlæggende didaktisk indsigt, der gælder for al undervisning. Det kan fx dreje sig om motivering, selvvirksomhed eller anskueliggørelse. Men det kan også dreje sig om større samlende principper som fx Montessori-metoden, Decroly-metoden eller projektmetoden.

Undervisningsformerne, som angår organiseringen af undervisningen. Det kan fx dreje sig om klasseundervisning, gruppearbejde eller enkeltmandsarbejde. Men det kan også dreje sig om forhold, der relaterer til elevernes alder, og man kan fx tale om småbørnsmetodik eller voksenundervisning.

Undervisningsmåderne, som gælder den konkrete udformning af kommunikationsprocessen mellem lærer og elev. Det kan fx dreje sig om meddelende undervisning, programmeret undervisning og sokratisk-heuretisk metode. Men det kan også dreje sig om specielle metoder for specielle formål, fx den skotske metode i fremmedsprogsundervisningen eller den syntetiske læseindlæringsmetode.

"Metoder" rummer imidlertid ikke her de særpræg, som den enkelte lærer gennem sin personlighed giver undervisningen - begrebet "lærerrolle" er fx undtaget metodebegrebet.

11.1.3 Mål, indhold og metoder hænger sammen

I skolens undervisning er der sammenhæng mellem mål, indhold og metoder. Disse tre elementer griber ind i hinanden og betinger hinanden (se 1.2.1). Myhre skriver, at undervisningens overordnede mål får indflydelse på delmålene, som så igen bliver retningsgivende særligt for stofudvælgelsen. Han skriver videre, at delmålenes relativt høje abstraktionsniveau tillader stor frihed i valg af stof, men at denne frihed bliver mindre i samme grad som målene specificeres.⁴ Det må derfor forventes, at en målsætning, som fastlægges i en kristen kontekst, vil få en vis indflydelse på indhold og metoder. Dette søges vist nedenfor i 11.2 og 11.3.

² Jf. Winther-Jensen 1989, s. 18 og Myhre 1978, s. 101.

³ Der henvises til Myhre 1978, s. 153-54, som dog ikke følges strikte.

⁴ Myhre 1978, s. 100.

Winther-Jensen påviser i "Undervisning og menneskesyn", at divergerende livs- og menneskesyn afstedkommer divergerende syn på undervisningens mål, indhold og metoder. Han behandler fire betydningsfulde pædagoger: Platon, Johann Amos Comenius, Jean-Jacques Rousseau og John Dewey, og skriver bl.a.: "Som det fremgår, er der en klar sammenhæng mellem de fire tolkninger af begrebet fornuft - som et produkt af "ren" tænkning, som et produkt af sansning, tænkning og åbenbaring, som et produkt af "ren" sansning og som et produkt af en særlig kvalificeret form for handling - og så de konsekvenser, der udledes heraf for undervisningen. (...) Der er for så vidt intet til hinder for at betragte de fire tolkninger af fornuften med dertil hørende anvisninger for undervisningen og dens grundkategorier som fire "undervisningsmodeller", der til enhver tid kan lægges til grund for undervisningen. Blot må man være opmærksom på, at hvis man følger en bestemt anvisning, så er det den udlægning af fornuften, der er knyttet til vedkommende anvisning, som fremmes gennem undervisningen."⁵ Det må altså forventes, at det kristne livs- og menneskesyn ikke blot har konsekvenser for målsætningen; men at det tillige har konsekvenser for indholdet og metoderne.

Winther-Jensen skriver, at "både i henseende til mål, curriculum⁶ og metode er undervisningens dannende funktion et produkt af faktorer, der ofte ligger langt tilbage i åndshistorien, mens udgangspunktet for den kvalificerende funktion er det omgivende samfunds umiddelbare behov og ønsker."⁷ Også kristelig skoledrift har sine rødder i åndshistorien. Hvad angår målsætningen har især Luther, men også Comenius og Francke været fremdraget. Disse tre vil tillige søges nyttiggjort i forbindelse med nedenstående perspektiver på indhold og metoder.

Imidlertid er - som Winther-Jensen anfører - undervisningen aldrig udelukkende et produkt af åndshistoriske faktorer, men tillige af "det omgivende samfunds umiddelbare behov og ønsker." Hverken mål, indhold eller metoder kan ses isoleret fra den aktuelle samfundssituation, men må tværtimod tage nøje bestik heraf for at kunne etablere et frugtbart og sandfærdigt møde mellem stof og elev i en given tid. I højere grad end undervisningens "hvorhen", vil nok undervisningens "hvad" og "hvordan" være bestemt af disse aktuelle samfundsforhold.

Når kristne skoler skal arbejde med indhold og metoder, må der altså søges foretaget et møde mellem de åndshistoriske faktorer og de aktuelle samfundsmæssige.

I det følgende vil der også blive søgt svar på, hvad såvel den teoretiske som den praktiske tilgang til målsætningerne kan have af betydning for indholdet og metoderne.

Det førnævnte overordnede mål ("Guds ære og næstens gavn") kan ikke siges at have *direkte* betydning for indholdet og metoderne, men *indirekte* angiver det den helhed, som også indhold og metoder skal tjene.

⁵ Winther-Jensen 1989, s. 183.

⁶ Winther-Jensen bruger begrebet "curriculum" for det, som her kaldes "indhold".

⁷ Ibid. s. 187.

11.2 Indhold på kristne skoler

11.2.1 Målenes betydning for indholdet

Stofvalget på kristne skoler springer ud af den dobbelte målsætning, jf. de fem teser i 7.1.

Dette afstedkommer, at der på kristne skoler vælges stof fra både det almenmenneskelige og det specifik kristelige område. Der vælges altså stof fra Bibelen og den kristne tradition (tese 5), og der vælges stof fra talrige andre kilder, der skønnes kunne medvirke til den enkelte elevs alsidige udvikling (tese 1). Disse to hoved-stofområder søger en kristen skole både at skelne imellem og at sammenholde (tese 2, 3 og 4).

Det almenmenneskelige stofområde kan udledes af kapitel 10, når der i forslagene til formål tales om "at fremme den enkelte elevs alsidige udvikling" og i delmålene om "at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder, udtryksformer og holdninger, som sigter på individet, samfundet, kulturen og naturen."

Det specifikt kristelige stofområde kan ligeledes udledes af kapitel 10, når der i forslagene til formål tales om "at forkynde Guds ord" og i delmålene om "at give eleverne et fyldigt kendskab til Bibelen".

Det sidste stofområde varetages primært af skolens kristendomsundervisning samt skoleandagterne, mens det første varetages af skolens øvrige fagrække og samvær.

Begge stofområder er i princippet uendeligt store, hvorfor der må gøres et udvalg i dem begge.

Det første stofområde er imidlertid mere uoverskueligt end det andet, ligesom det er mere omskifteligt fra tid til anden. Det kræver derfor stor skønsomhed - men rummer også umådelige muligheder - at foretage et nødvendigt og hensigtsmæssigt stofudvalg inden for dette almenmenneskelige område. Man kunne sige, at udfordringen her går ud på at udvikle skabelsesdimensionen i en for børnene aktuel kontekst.

Dersom man vælger at faginddele stoffet, vil *fagmålene* være retningsgivende for fagenes indhold. Der skal fortsat være mulighed for frihed i valg af stof, men fagmålene vil relativt tydeligt angive hoved-stofområderne i fagene. Kristne skolars indhold vil derfor hænge nøje sammen med, hvilken fagrække man vælger, samt hvilke formål der sættes for disse fag.

11.2.2 Stof, som viser sig i mødet med eleven

I denne tale om stofudvælgelse og skolens indhold er det imidlertid vigtigt at fremhæve, at det ikke er *alt* stoffet, ej heller *hele* skolens indhold, der således kan fastlægges forlods - heller ikke, eller rettere sagt: slet ikke - med et kristent udgangspunkt.

Dette springer ud af det forhold, som blev understreget i 7.2.1 og senere fulgt op i forslagene til målsætninger i kapitel 10, nemlig at eleven er skolens (dvs. lærernes) nærmeste næste. Kristne skoler kan have en styrke i og med, at de relativt tydeligt kan fastlægge mål og indhold. Men dette kan

samtidig blive deres svaghed - hvis de glemme *eleven som nærmeste næste*. Får kristne skoler (det vil især sige kristne *lærere*) ikke dette aspekt langt frem i deres bevidsthed og handlen i hverdagen, så kan disse skoler blive trumlende, kristelige påvirkningsanstalter, som glemmer netop den, det hele drejer sig om: Næsten = eleven.

Livet - især det kristelige liv - kan ikke indfanges eller rummes i selv den grundigste gennemtænkning af skolens indhold. Derfor er det vigtigt, at læreren ikke konstant tænker i formuleret mål og indhold, men fundamentalt tænker - eller *lever* - i mødet med eleven som nærmeste næste. Da vil en del undervisning og opdragelse, herunder stof og aktiviteter "af sig selv" fremstå som den opgave, der nu skal løses.

Denne dimension kan der af gode grunde ikke fastlægges indhold for - et forsøg herpå ville blive ødelæggende netop for næste-forholdet. Den kan derfor ikke her nærmere beskrives, men er ikke desto mindre grundlæggende væsentlig.

11.2.3 Luther, Comenius og Francke samt det aktuelle behov

Luther, Comenius og Francke har på hver deres måde bidraget til spørgsmålet om undervisningens indhold i kristelige skoler.

Som det fremgår af 5.3, har Luther udtalt sig forholdsvis tydeligt om sit syn på kristelige skolars indhold. Luther ønskede for det første *Guds ord* som de kristelige skolars hovedindhold. Undervisningen i Den hellige Skrift lå ham stærkt på sinde. Men han ønskede tillige, at inddrage det bedste fra den humanistiske lærdomstradition i de kristelige skoler, særligt sprogene, men også de syv frie kunster samt litteratur, historie og musik.

For Comenius udgør naturen, sproget og Den hellige Skrift de tre "bøger" til erkendelse af verden. "Ifølge Comenius øste den menneskelige viden af tre kilder: verden omkring os, dvs. de erfaringer, som studiet af naturen giver os adgang til, ånden i os med forstandens sandheder, dvs. den viden som vi ved, vor egen tænkning er i stand til at frembringe, samt de med ord bekræftede åbenbaringer i den hellige skrift, dvs. den retledning og vejledning, der ligger i studiet af de skrifter, hvor Gud taler direkte til os."⁸ Det indhold, Comenius opstillede, var derfor "koncentreret om studiet af "tingene", dvs. naturen og erfaringen, og af "ordene", dvs. sproget og tænkningen: men begge dele måtte bringes ind under "det guddommelige lys", dvs. åbenbaringen."⁹ Hertil svarer for Comenius menneskets "trefoldige øje" - eller de tre indfaldsporte - som sætter mennesket i stand til at læse de tre "bøger": Sanserne, fornuften og troen.^{10 11}

⁸ Winther Jensen 1989, s. 181.

⁹ Ibid. s. 181.

¹⁰ Ibid. s. 75.

¹¹ Comenius regnede ikke blot de syv frie kunster til skolens indhold. Han medinddrog historie, sprogfag, naturvidenskabelige fag samt håndværk, teknik, læsning, skrivning, regning, sang, komposition, logik og opgaveløsning. Jf. Winther-Jensen 1989, s. 84.

"Franckes pedagogikk var dominert av tre hovedideer, det religiøse, det nyttige og det reale."¹² Kristendomsundervisning optog derfor megen tid i den elementære undervisning. Hertil bidrog ikke mindst den undervisning, som forberedte konfirmationen, der blev indført i denne periode. Det religiøse havde imidlertid mindre plads i Franckes højere skole. I overensstemmelse med sit pietistiske udgangspunkt ønskede Francke tillige at tilføre skolen et livsnært og praktisk indhold, som bl.a. gav sig udtryk i, at hans skoler rummede værksteder og laboratorier, hvor eleverne arbejdede med fx træsløjd, kobberstik, glas-blæsning og kemiske eksperimenter. Desuden indgik ekskursioner til fabrikker og værksteder.¹³

Med visse forskydninger og forskellig sprogbrug slår Luther, Comenius og Francke de samme strenge an vedr. skolens indhold. Luther havde to hovedområder: Undervisning i Guds ord og verdslige emner, som tidens samfund havde behov for. Comenius havde tre hovedområder i sin undervisning: Naturen, sproget (man kunne også sige "kulturen") og Bibelen. -Det sidste som en selvstændig gruppe, men også som den guddommelige åbenbarings lys, der er overordnet sanserne og fornuften. Francke havde det religiøse, det nyttige og det reale som hovedområder.

Skal vi søge at samle denne del af åndshistorien op, kan indholdet på kristne skoler overordnet fastlægges som: A) Det bibelske budskab. B) Naturen og kulturen. Begge dele både som teoretisk kundskab og nyttiggjort handlen. -Med det første som overordnet forståelseshorisont.

Den åndshistoriske forankring, som kort er skitseret her, må dernæst søges transformeret, tolket og videreført ind i vort samfund, dvs. ind i det liv som børn og unge skal leve i *vor* tid og i *vor* situation.

Myhre taler om, at skolens indhold vil afhænge af de *socio-kulturelle* forhold: "Sammenhengen mellom skolens fagplan og de socio-kulturelle forutsetninger kommer klart til uttrykk når man sammenligner forholdene i stater med forskjellig ideologisk grunnlag."¹⁴ Han nævner på den ene side stater med totalitære træk og på den anden side stater med pluralistiske træk. Inden for den sidste gruppe nævner han særligt to konflikter, som er afgørende for stofvalget: Konflikten mellem en religiøs og en sekularistisk livsanskuelse og mellem en konservativ-liberalistisk og en socialistisk samfunds- og kulturopfattelse.¹⁵

Som anført i kapitel 6 er kristne skoler i dag "nedfældet" i et overvejende pluralistisk og sekulariseret samfund¹⁶, som de på den ene side absolut ikke vil promovere og på den anden side ønsker at forberede børnene til. Fastlæggelsen af kristne skolars indhold inden for de to hovedområder "natur

¹² Myhre 1988, s. 58.

¹³ Jf. *ibid.* s. 60.

¹⁴ *Ibid.* s. 104.

¹⁵ *Ibid.* s. 105-106.

¹⁶ Hvad angår den *politiske* konflikt, som Myhre omtaler, kan det vist konstateres, at det danske samfund de seneste par årtier hverken har været præget af en outreret konservativ-liberalistisk eller en outreret socialistisk politik. Der tales om, at landet enten må ledes af en borgerlig regering, der driver socialdemokratisk politik eller af en socialdemokratisk regering, der driver borgerlig politik!

og kultur" må derfor ske således, at børnene igennem skolens fagplan bliver præsenteret for den sekulariserede og pluralistiske mangfoldighed, *men med det faste udgangspunkt og endepunkt, som gudstroen og evangeliet giver.*

En sekulariseret og pluralistisk skole kan kun i meget svag grad bygge på og videregive ét homogent livssyn. I en sådan skole kan fagenes indhold ikke sættes ind i en ramme, der centrerer om eller ordnes efter ét ideologisk og eksistentielt princip. Kristne skoler står her i en anden situation: Fagenes indhold vil kun i begrænset omfang være et andet end i en sekulariseret og pluralistisk skole - da det jo er det samme samfund, de to typer skoler skal forberede eleverne til - men den *ramme eller helhedsopfattelse*, som indholdet sættes ind i samt tolkes og vurderes i, er en fundamentalt anden, jf. tese 4.

Hertil kommer, at også den kristne skole ønsker at forberede eleverne *erhvervsmæssigt*, hvorfor mange kundskaber og færdigheder bliver fælles med andre skoler, da det er de samme erhverv, samtlige skoler må tage bestik ud fra.

Når det nærmere skal konkretiseres, hvad det er for et stof fra "Bibelen, naturen og kulturen", som skal udgøre den kristne skoles indhold i vor tid, kan nogle af de tidligere nævnte oversigter anvendes, se 7.5.1, hvor en tre-deling, fem-deling (Klafki) og en syv-deling præsenteres.¹⁷ Hvad enten man foretrækker denne eller hin inddeling er pointen altså, at også den kristne skole må hente stof fra samtlige 3, 5 eller 7 grupper. Hvilke *fag, emner eller discipliner* dette så skal udmøntes i på kristne skoler, og hvilket indhold hver af disse skal have, vil det føre for vidt at komme ind på her. Det er som sagt tema for en ny hovedfagsopgave - og en udfordring for den enkelte skole.¹⁸

Konkluderende kan det siges, at mødet mellem den åndshistoriske forankring og det aktuelle samfund, hvad angår den kristne skoles indhold, resulterer i to ting:

a) Det bibelske budskab udgør et unikt stofområde, som en pluralistisk skole ikke har plads til i samme omfang som en kristen skole og slet ikke har plads til *på samme måde*, nemlig som et åbenbaringsord, der *forkyndes* for børn og voksne, og som tillige udgør *forståelseshorisonten* for det andet hoved-stofområde: Naturen og kulturen.

¹⁷ Phenix ordner de mange områder for menneskelig kundskab og kulturudfoldelse i *seks* hovedgrupper "realms of meaning":

1. "Symbolics", hvor brug af symboler er et uundværligt led i tænkeprocessen (fx sprog og matematik).
2. "Empirics", der drejer sig om videnskabelig erkendelse af naturen og mennesket (fx fysik og samfundsfag).
3. "Esthetics", som er æstetiske discipliner og kulturområder (fx musik og litteratur).
4. "Synnoetics", dvs. discipliner, der fremmer forståelse af en selv og mellemmenneskelige forhold (fx psykologi og pædagogik).
5. "Ethics", som drejer sig om moralske normer og værdier (etik og religion).
6. "Synoptics", der er kundskaber, som skaber sammenhæng i opfattelsen af tilværelsen (fx historie og religion).

Jf. Myhre 1978 s. 123-127.

¹⁸ Et særligt forhold drejer sig om indholdet i faget kristendom på kristne skoler. Dette fag er så specifikt for kristne skoler og dets placering i skolens fagplan så central, at det kræver et særligt dybtgående arbejde at fastlægge dets indhold. Her drejer det sig om at omsætte det fællestræk, som vi fandt hos både Luther, Comenius og Francke til nutid. -Skønt hun arbejder med *folkeskolens* kristendomsundervisning, giver Kjær 1994 væsentlige bidrag hertil.

b) Eleverne skal i en kristen skole møde natur- og kulturområdet, som det findes i den aktuelle sekulariserede og pluralistiske mangfoldighed, *men med det faste udgangspunkt og endepunkt, som gudstroen og evangeliet giver*, hvorved eleverne søges sat i stand til at skelne sandt fra falsk, godt fra ondt og opbyggende fra nedbrydende. Den *ramme eller helhedsopfattelse*, som indholdet fra naturen og kulturens verden sættes ind i og tolkes og vurderes i, er derfor en fundamentalt anden end i skoler med et andet homogent livssyn eller slet ikke noget livssyn.

11.2.4 Fagdeling og fagintegration

Et særligt spørgsmål i forbindelse med stoffets ordning må også kristne skoler overveje, nemlig hvordan forholdet mellem fagdeling og fagintegration bør være: Skal kristne skoler udelukkende dele deres stof ind efter (traditionelle) fag, eller bør man netop arbejde mere i helheder og integration? Myhre hævder, at "kulturhistorien viser oss at betingelsen for enhver dypere oppfatning av virkeligheten er at man lærer å ordne livsfenomenene etter visse prinsipper, slik at man samler det som har visse felles kjennetegn i grupper, som derfor utgjør sin egenartede del av virkeligheten. Dette er også det prinsipp som ligger til grunn for skolefagene. (...) Gjennom fagene får vi de midler i hende som setter oss i stand til å forstå verden og oss selv. Man må kunne skjelne for å forstå, differensiere for å gripe sammenhengen."¹⁹ Myhre anfører videre, at fagenes berettigelse *ikke* må spilles ud imod fagintegrationens berettigelse.

Der kan således med et pædagogisk udgangspunkt argumenteres for en skønsom blanding af fagdeling og fagintegration. Hertil kommer, at man med et *teologisk* udgangspunkt kan argumentere for det samme: Verden er skabt mangfoldig, men også ensartet. Dette springer ud af det enkle forhold, at verden har én skaber, Gud, som har sat *sit* præg på og *sine* livslove i den mangfoldige verden. Med et skabelsesmæssigt udgangspunkt er det i høj grad relevant at tale om helheder, og derfor også om *helhedsundervisning*; men også om dele, og derfor også om *fagdelt* undervisning.

Den kristne skole bør således af både pædagogiske og teologiske grunde foretage en skønsom blanding af de to former for ordning af stoffet i skolen. - Desuden dæmper denne blanding af fagdelt og fagintegreret undervisning op for en harmoniseringstendens, som både kan optræde ved ensidig fagdelt og ved ensidig fagintegreret undervisning. I 5.1 så vi, at en skole med luthersk grundlag vanskeligt kan arbejde med et harmonisk dannelsesideal. Dette udmøntedes tillige i tese 4. Stoffet og arbejdet med stoffet på kristne skoler må ikke få eleverne til at slå sig til ro med en afrundet og monistisk virkelighedsforståelse. En hjælp hertil kan være, at man både arbejder i dele og i helheder på sådanne skoler.

¹⁹ Myhre 1978, s. 144.

11.3 Metoder på kristne skoler

Det, som kommer ind under undervisningsmetoderne, må også en kristen skole forholde sig til, da der i det mindste kan være en vis sammenhæng mellem livs- og menneskesynet og så brug af diverse metoder.²⁰

11.3.1 Er forkyndelse en undervisningsform?

Et spørgsmål påkalder sig opmærksomhed i denne forbindelse, nemlig om forkyndelsen på en kristen skole falder ind under metodekategorien. Forkyndelse er tidligere blevet defineret primært ud fra sin *form*, ikke sit indhold.²¹ Med denne definitionstype nærmer vi os imidlertid metode-kategorierne, og det kunne være fristende at tænke forkyndelsen ind som en - evt. *den væsentligste* - metode på en kristen skole. Yderligere nærliggende kunne denne tankegang være, når vi i 11.1.2 omtalte forskellige undervisningsformer som en del af metodebegrebet.

Det ville imidlertid være en alvorlig misforståelse at indrangere forkyndelsen som en metode. At begrebet "form" anvendes til at definere forkyndelsen, må ikke føre til, at man så mener, at forkyndelsen er en *undervisningsform* i ovenstående betydning. Forkyndelsesbegrebet er - hvordan man nu vælger at se det - enten hævet over mål-indhold-metode-kategorierne eller dybt indflettet i dem alle tre. Forkyndelsens alfa og omega er nemlig ikke de pædagogiske kategorier (skønt disse ikke er uden betydning), men derimod *Guds ords og Guds Ånd suveræne virke i mennesker*.

Hvas siger, at undervisning er omtale og samtale, mens forkyndelse er tiltale.²² Dette Åndens virke kan i *princippet* finde sted gennem enhver metode, ved hvilken eleven tiltales af Ordet. Men fordi forkyndelsen er tiltale, er den også meddelende; den meddeler Guds ord til det enkelte menneske. Forkynderen træder frem med - meddeler - et budskab, der gøres gældende til tro.²³ Derfor vil forkyndelsen i *praksis* fortrinsvis betjene sig af metoder, som i normal pædagogisk forstand har en meddelende karakter. Men - noch einmal - Ånden kan ikke spærres inde i pædagogiske metode-kategorier!

11.3.2 Målenes og indholdets betydning for metoderne

Skønt de fem teser og forslagene til formål og delmål giver få *direkte* konsekvenser for metoderne på kristne skoler, så giver de nogle *indirekte*: "Den enkelte elevs alsidige udvikling" fremmes fx ikke gennem det, Myhre kalder "metodemonomani",²⁴ men gennem brug af en bred vifte af metoder. Det samme gælder "at fremme elevernes tilegnelse af arbejdsmetoder og udtryksformer" - bemærk flertalsformen. "Elevernes selvstændige stillingtagen" fremmes ikke ved ensidig brug af deducerende

²⁰ Jf. Winther-Jensen 1989, s. 177-184

²¹ Se afsnit 3.4.

²² Hvas 1974, s. 152.

²³ Ibid. s. 150.

²⁴ Myhre 1978, s. 157.

metode; i denne forbindelse bliver det vanskeligt at komme uden om metoder, som giver mulighed for debat, meningsudveksling og diskussion. "Respekten for barnet" vil endvidere nødvendiggøre, at en bred vifte af metoder tages i brug. Fagmålene, som i høj grad er bestemmende for fagenes indhold, er også til en vis grad bestemmende for metoderne, idet det enkelte fag mere lægger op til visse typer af metoder end andre.

På tilsvarende måde, som det blev fremhævet i forbindelse med mål og indhold, er det også vigtigt i forbindelse med metoderne at fastslå, at væsentlige elementer i metoderne ikke kan fastlægges forlods. Eleven er lærerens nærmeste næste, hvorfor det først er i mødet med eleven, at metoden (endeligt) kan fastlægges. Dette fremgår også af 11.3.3.

Samlet kan man om metoderne sige:

- At de bør fremme skolens målsætning.
 - At de må rette sig efter det stof, som der undervises i.
 - At de så langt som muligt må tage hensyn til elevens egenart.
 - At den enkelte lærers evner og anlæg vil præge metoderne og valget af disse.
 - At metoderne må afstemmes efter de ydre vilkår, som undervisningssituationen byder på.²⁵
- Særligt de sidste tre punkter er med til at relativisere metoderne.

11.3.3 Luther, Comenius og Francke samt det aktuelle behov

Luther, Comenius og Francke har på hver deres måde også bidraget til spørgsmålet om undervisningsmetoderne på kristelige skoler.

Luther kritiserede ikke blot indholdet i sin samtids skoler, men også deres metoder. Som der er gjort rede for i 5.3, ønskede Luther, at de (nye) kristelige skoler benyttede tidssvarende undervisningsmetoder, som kom børnene positivt i møde. Barnet var i centrum, når Luther tænkte i undervisningsmetoder.

Comenius udviklede på det metodiske område en række forskrifter. Han fandt, at såvel den analytiske som den syntetiske metode varetog væsentlige anliggender; men han slog til lyd for den såkaldte synkritiske metode, som han betragtede som kronen på de to første: Først må man undersøge tingene analytisk for at få øje på de enkelte bestanddele, dernæst syntetisk for at se sammenhængen mellem delene og til slut synkritisk for at man med fuld tydelighed ser den form og de principper, der ligger til grund for de undersøgte ting og opdager, hvordan man arbejder dermed.²⁶ Comenius understregede tillige, at undervisningen måtte tilpasses elevernes udviklingstrin, og han inddelte skoleforløbet i flere faser.

Også Francke var åben for nye undervisningsmetoder. Som nævnt betjente han sig af ekskursioner og "værkstedsundervisning". Men også for Francke var mødet med eleven afgørende for valg af

²⁵ Jf. Myhre 1978, s. 155-56.

²⁶ Winther-Jensen 1989, s. 86.

metoder. For Francke er det væsentligt, at læreren er *forbilledet* for eleverne. Dette indebærer bl.a., at der må være overensstemmelse mellem lærerens tale og handling. For læreren er det desuden vigtigt at kunne skelne fra elev til elev, hvad denne har brug. Læreren må kende sine elever godt og vide, hvordan han kan blive dem til individuel gavn. Mellem lærer og elev må der være et fortrolighedsforhold, for kun da er eleven modtagelig fx for en formaning.²⁷

Vi ser, at både Luther, Comenius og Francke generelt var åbne for nye undervisningsmetoder, ja, at de selv gik foran i så henseende. Vi konstaterer tillige, at de alle tre betonedes opdragerens nærkontakt til barnet. De satte barnet i centrum, når det drejede sig om valg af metoder.

Dette er forhold, som umiddelbart lader sig omsætte til undervisnings- og opdragelsesopgaven på kristne skoler idag. Pointen er ikke, at de metoder, som de tre fremsatte og anvendte, uden videre kan anvendes i vor tid. Men deres *indstilling* til metoderne skaber baggrund for, at kristne skoler idag tager netop de metoder i anvendelse, som tjener *barnet* bedst.

Når den åndshistoriske baggrund skal møde nutidens sociokulturelle behov på det metodiske plan - jf. Winther-Jensen og Myhre ovenfor - er der derfor baggrund for at nævne to ting:

- At kristne skoler frimodigt ser sig om efter - og om nødvendigt selv søger at skabe nye - undervisningsmetoder, der idag kan tjene den pågældende skoles formål og optimalt viderebringe dens indhold.

- At kristne skoler sætter mødet med eleven i centrum, så netop de metoder vælges, der tjener dennes sande gavn.

Når kristne skoler og lærere skal afgøre, hvilke metoder man kan og vil anvende, kan man orientere sig ud fra flg. oversigt:

Undervisningsprincipper

Ralkien m.fl. taler om tre par undervisningsprincipper:²⁸

- a) *Helhedsprincippet*, hvor man først præsenterer emnet som helhed og derefter arbejder med de enkelte delelementer, som helheden består af.

og

- Elementprincippet*, hvor de enkelte dele præsenteres hver for sig, for til sidst at fremtræde som en helhed.²⁹

- b) *Det funktionale princip*, hvor eleven arbejder på samme måde i indlæringssituationen, som når han senere bruger det lærte.

og

²⁷ AEBS 1985, s.36-37.

²⁸ Ralkien m.fl. 1992, s. 104-107 samt Hansen m.fl. 1974, s. 51 og 114.

²⁹ Som vi har set, var bl.a. Comenius fortalende for disse to principper, samt for deres syntese, som han kaldte "den synkretiske metode".

Det formelle princip, hvor elevens måde at arbejde på i indlæringssituationen er forskellig fra den, han skal kunne arbejde på, når han bruger det lærte.

c) *Det induktive princip*, hvor eleven med udgangspunkt i enkelte fakta og iagttagelser stilles over for et problem, hvis løsning fører til nye kundskaber om almene regler og principper.
og

Det deduktive princip, hvor eleven først bliver sat ind i det princip, der skal læres, hvorefter der gives ham lejlighed til at anvende princippet på enkelttilfælde.

Disse 3 par undervisningsprincipper kan, hvis de fremmer målet og videregiver indholdet, tages i brug på kristne skoler.

Undervisningsformer og -måder

Ralkien m.fl. nævner 6 hovedgrupper:³⁰

- a) *De instruerende*. Fx arbejdsinstruktion og demonstration.
- b) *De meddelende*. Fx forelæsning, fortælling, samtale, lektielæsning, selvstudie, programmeret undervisning, sproglaboratorium, datamat-støttet undervisning og interaktiv video.
- c) *De spørgende*. Fx klasseundervisning, overhøring og manuduktion.
- d) *Dialogen*. Fx samtaleundervisning, brain-storming, diskussion, ledet diskussion, paneldiskussion og erfa-møde.
- e) *De bearbejdende*. Fx case, gruppearbejde, problemorienteret/projektorienteret undervisning, situationsspil, studiekreds, opgaveløsning, værkstedsøvelse og øvelser i øvrigt.
- f) *De praktiske*. Fx ekskursioner og praktik.³¹

11.3.4 Brug og misbrug af metoder

Metoderne er ikke hævet over en vurdering i gudstroens lys; hvorfor nogle (i nogle situationer og på nogle tidspunkter) vil være uanvendelige. Fx vil Skinners adfærdstyrende metode i rendyrket form være i så dyb modstrid med det kristne livs- og menneskesyn, at den ikke kan anvendes. Det samme gælder Rogers terapeutiske metode eller Deweys projektmetode i deres rendyrkede former.

Det er tillige vigtigt at understrege, at alle de i princippet brugbare metoder, kan anvendes på en *måde*, så de *kommer* i modstrid med det kristne livs- og menneskesyn. Det gælder fx, hvis det induktive princip eller den dialogiske form bruges således, at det sunde autoritets- og myndighedsforhold mellem lærer og elev nedbrydes, eller hvis problemorienteret undervisning bruges som signal for at "alt er relativt" eller som udtryk for, at læreren ikke har noget på hjerte. Men det gælder også, hvis

³⁰ Ralkien m.fl. 1992, s. 47-48.

³¹ Det vil føre for vidt her at give en nærmere præsentation af disse mange eksempler på undervisningsformer og -måder. Ralkien m.fl. 1992 uddyber disse på side 48-58. For en mere detaljeret oversigt over undervisningsprincipper, -former og -måder henvises til Joyce and Weil 1992, hvori der gives en detaljeret oversigt over mindst 20 forskellige typer af undervisningsmetoder.

det deduktive princip eller den meddelende form bruges således, at den krænker barnets integritet eller som udtryk for, at læreren mener, at barnet *aldrig* kender sit eget bedste, eller hvis den ledede diskussion bliver en skjult, avanceret form for manipulation fra lærerens side.

De forskellige metoder rummer således hver deres muligheder for ret brug, men også hver deres farer for misbrug.

11.4 Konklusion

Det kan konkluderes, at der er sammenhæng mellem undervisningens mål, indhold og metoder. I denne opgaves univers er det særlig relevant at fastslå, at målet især har betydning for indholdet, men også for metoderne.

For indholdets vedkommende drejer det sig om:

- De to hovedområder, som den kristne skoles stof kan inddeles i: Pdes. det almenmenneskelige, hentet fra naturen og kulturen og pdas. det specifikt kristelige, hentet fra Guds åbenbaring.

- Det bibelske budskab udgør et unikt stofområde, som en pluralistisk skole ikke har plads til i samme omfang som en kristen skole - og slet ikke *på samme måde*.

- Natur- og kulturstoffets - skønt dette for en stor dels vedkommende er fælles med andre skoleformer - placering i den større sammenhæng, som gudstroen og evangeliet udgør.

- Det legitime i en blanding af fagdeling og fagintegration.

- At væsentlige dele af stoffet først viser sig i mødet med lærernes nærmeste næste: Eleven.

For metodernes vedkommende drejer det sig om:

- At forkyndelsen *ikke* er at betragte som en pædagogisk metode.

- At der gives frimodighed til at betjene sig af alle de undervisningsmetoder, der idag kan tjene en kristen skoles formål og optimalt viderebringe dens indhold.

- At der gives undervisningsmetoder - eller rettere: anvendelser heraf - som ikke tjener dette mål og ikke videre giver dette indhold.

- At barnet må stå i centrum, når der vælges metoder på en kristen skole.

Med brug af terminologien fra 2.2.3 kan det konkluderes, at kristne skoler - med henblik på indhold og metode - kan betjene sig af en tydelig filterfunktion samt en moderat pumpefunktion. Filterfunktionen gælder for så vidt hele området. Pumpefunktionen gælder i særdeleshed den del, som vedrører det specifikt kristelige indhold samt gudstroens betydning for det øvrige indhold.

Kapitel 12

Hjemmet og kirken

I dette kapitel vil der blive trukket nogle linier fra det funktionsområde, som har været i focus på de foregående sider - kristne skoler - til de to nærliggende funktionsområder: Kristne hjem og kirken.

Indledningsvis (1.3.1) blev det slået fast, at opgavens tema, som udtrykkes i titel og problemformulering, er eksponent for en bredere tematik. Kristne skoler er blot ét af de steder, hvor der opdrages, undervises og forkyndes for børn og unge. Flere andre instanser eller institutioner gør i større eller mindre grad det samme: Andre typer af skoler, hjemmet, kirken, børnehaven og medierne. Disse er alle relevante - også i henseende til, hvilken *kristelig* påvirkning de giver eller bør give børn og unge - og de kunne hver for sig gøres til genstand for undersøgelse. Endvidere kunne det undersøges, hvordan gruppen af jævnaldrende samt diverse åndsstrømninger (fx forbrugerkulturen) påvirker den opvoksende slægt.

Når det kristne hjem og kirken vælges her, er det, fordi disse har haft og fortsat har stor betydning med henblik på opdragelse og undervisning på kristen grund, samt fordi de begge er relevante i forbindelse med *forkyndelse* for børn og unge.¹

Det er ikke hensigten her at give en omfattende analyse af det kristne hjem og kirkens opdragelses-, undervisnings- og forkyndelsesmæssige mandat, hensigt og virke. Der vil blot blive fremdraget nogle aspekter, som ligger i naturlig forlængelse af den analyse, som forud er foretaget vedr. kristne skoler. Ej heller vil konkrete *samarbejdsmuligheder* mellem de tre størrelse blive nævneværdigt berørt.

En fyldigere behandling af det kristne hjem ville kræve en historisk analyse af familiens skiftende karakter og vilkår samt en udredning af faktiske og ideelle forhold mellem familiens medlemmer. Ligesom en sociologisk undersøgelse, der fremdrager de mange faktorer, som i dag virker ind på familien, ville være påkrævet.

¹ Ikke mindst medierne trænger sig på som en betydningsfuld faktor i påvirkningen af den opvoksende slægt, men denne faktor er ret besat en påvirkning, som netop hjemmet, kirken og skolen må søge indflydelse på og lære børnene at forholde sig kritisk til.

En fyldigere behandling af kirken ville kræve en både teologisk og historisk oversigt over kirkens selvforståelse - med henblik på dens ansvar for den opvoksende slægt, herunder særligt dåbsopførelsen og katekumenatet. Også her ville det være nødvendigt med en aktuel analyse, som sammenstiller kirkens intentioner med de faktiske vilkår og nutidens pædagogiske udvikling.

12.1 Hvad forstås ved "kirken" og "et kristent hjem"?

Med "kirken" sigtes der her til en kristen kirke, der bekender sig til og reelt virker ud fra de tre oldkirkelige symboler.² Det er disse kirker, som gensidigt anerkender hinandens dåb som en kristen dåb. I denne sammenhæng lades imidlertid den oktodokse og den romersk-katolske kirke m.fl. ude af betragtning, og der sigtes primært til de anglikanske, de reformerte og de evangelisk-lutherske kirker. I det følgende bruges ordet "menighed" som synonym for en af disse kristne kirker - globalt, nationalt og lokalt.

Med "kirken" sigtes der her ikke snævert til folkekirken eller et bestemt trossamfund, men jf. Augustana artikel 7 til kirken som "de helliges forsamling, hvori evangeliet forkyndes rent og sakramenterne forvaltes ret." Kirken fremtræder derfor i sin konkrete form på flere måder: Som folkekirke, som frikirke og som frie forsamlinger i en af disse. Dette indebærer konkret, at når der tales om kirkens eller menighedens virke med opdragelse, undervisning og foryndelse, så omfatter dette også de mange frivillige kirkelige organisationer, som driver børne- og ungdomsarbejde.³

Med "et kristent hjem" sigtes der her til *et hjem, som består af voksne og børn, som har et aktivt forhold til en kristen kirke*. Når jeg ikke lader mig nøje med "... som tilhører en kristen kirke", er det for at eliminere den relativt store gruppe af rent formelle medlemmer fx af de nordiske folkekirker.

Der er imidlertid stadig tale om en relativ upræcis definition. *Hvor meget* skal der fx til, for at man er aktiv i menigheden? Og *hvor mange* af familiens medlemmer skal have et aktivt forhold til menigheden, for at der er tale om et kristent hjem? Jeg finder det dog ikke tilrådeligt at søge at give en mere præcis definition, da denne let vil fremme opfattelsen af kristendom som noget rent ydre.

Man kan også imod den her anvendte definition indvende, at den ikke tager højde for hykleriets mulighed. -Mennesker kan jo i det ydre have en såkaldt kristen livsstil og være tilsluttet en kristen menighed, ja endog være meget aktive i en sådan og foregive, at de lever i et kristent hjem, *uden at de i sandhed er kristne*. Hykleriet kan findes i mange grader: Fra det rene dobbeltspil, hvor fx far og mor bliver helt anderledes "ukristelige" bag hjemmets kristelige facade, til et ubevidst hykleri af farisæisk karakter. En definition i en opgave som denne, der ville tage højde for dette forhold, bliver

² Dvs. Den Apostolske, Den Nikænsk-constantinopolitanske og Den Athanasianske trosbekendelse.

³ Der kan fx være tale om søndagskoler, børne- og juniorklubber, lejre, kor, studiegrupper m.m.

imidlertid umulig at arbejde med, da det objekt, der arbejdes med (et kristent hjem), således bliver en størrelse uden ydre kendetegn.

Med disse begrænsninger og bemærkninger in mente arbejdes der videre med de nævnte definitioner på et kristent hjem og kirken/menigheden.

12.2 Hjem, kirke og skole

Disse tre instanser har alle, så længe de har bestået, været involveret i opdragelse og undervisning af børn og unge. Asheim taler om "den helt *grundleggende* pedagogiske alliansen, alliansen mellom hjem, kirke og skole."⁴ Forkyndelsen af Guds ord for børn og unge har kirken naturligt haft inden for sit synsfelt, mens hjemmet og skolen ikke nødvendigvis har haft det. I det følgende fokuseres der særligt på *de* hjem og *de* skoler, som har knyttet sig til kirken.

De tre områder er stærkt involverede i og afhængige af hinanden: Skolen kan ses som hjemmets forlængede arm. Kirken varetager dele af dåbsoplæringen, som også er forældrenes ansvar. Og kristne skoler kan påtage sig dele af dåbsoplæringen, som kirken eller forældrene har "uddelegeret."

De tre områder adskiller sig fra hinanden bl.a. derved, at grundskoler og efterskoler *udelukkende* retter sig imod børn og unge, mens hjemmet *overvejende* gør det, mens kirken *blandt andet* gør det.

12.2.1 Livets mål for hjem, kirke og skole

Et forhold fra foranstående målsætningsovervejelser er uden videre gældende for alle disse tre funktionsområder. Det drejer sig om *Guds ære og næstens gavn* (7.2). Da dette er *livets* mål, er det også hjemmets, kirkens og skolens mål i deres virke over for børn og unge. Man kan med rette hævde, at også hjem og skoler, som ikke vedkender sig et tilhørsforhold til kirken, i sidste ende - pga. Guds almagt - kommer til at tjene dette mål, mens kristne hjem og skoler *intenderer* at have *Guds ære og næstens gavn* som mål. Dette mål søges nået på forskellige måder og med forskellige midler i de tre funktionsområder, men målet er ikke desto mindre fælles.

Dette fælles overordnede mål er med til at give samhørighed mellem de tre instanser. Endvidere giver det alle tre instanser baggrund for - ret forstået - at sætte barnet i centrum. Barnet er jo nærmeste næste for de voksenpersoner fra de tre funktionsområder, som har med barnet at gøre i opdragelse, undervisning og forkyndelse. Dette indebærer, at heller ikke hjemmet eller kirken bør møde barnet med en ensidig "påvirkningspædagogik", der i misforstået iver ikke respekterer barnet. Det drejer sig om at møde barnet som menneske, ikke blot som "en flaske", der skal hældes noget på. Dette kommer af, at såvel barn som voksen er skabt og opretholdt af samme Gud. - Men sand respekt for barnet indebærer ikke blot, at der gøres alvor af, at det er skabt, men også af, at det er

⁴ I Haraldsø (red.) 1989, s. 169.

faldet. Dette gælder ikke blot i skolen, men i lige så høj grad i hjemmet og i kirken. Alle tre instanser bør tage højde for dette aspekt på dobbelt vis: A) Ved at betjene sig af de nødvendige midler (fx disciplinærmidler) for at synden ikke skal spolere mere end højst nødvendigt i det timelige liv. B) Ved at forkynde lov og evangelium, så troen kan fødes og næres, og det evige liv bringes nær.

12.2.2 Uafhængig skole, forældreskole eller kirkeskole

Skolens forhold til staten, hjemmet og kirken har igennem historien været forskelligt indrettet. Folkeskolen i Norge og Danmark kan siges at have udviklet sig fra en kirkeskole til en stats- og forældre-skole.⁵ Frie kristne skoler er imidlertid ikke statsskoler, men hvad er de så?

-Er de uafhængige og lever så at sige deres eget selvstændige liv på linie med hjemmet eller kirken? Eller er de forældreskoler, som baseres ensidigt på forældreretten - enten således, at de til enhver tid værende forældre ved skolen principielt har ledelsesretten, eller således at en bestemt gruppe forældre (nemlig de, som står inde for skolens åndelige grundlag og formål) har ledelsesretten? Eller er frie kristne skoler kirkeskoler, som drives eller ledes af én bestemt kirke eller af en gruppe af menigheder?

Disse spørgsmål er meget omfattende og ikke enkle at svare på. Vi nøjes derfor her med nogle deskriptive antydninger og udelader den normative drøftelse, som jo har adskilligt med mandat-spørgsmålet at gøre.

Der er tydeligvis forskel på kristne skolars historiske oprindelse, tradition og selvforståelse i denne henseende. Der henvises til kapitel 8, hvor forskellige modeller blev præsenteret.

Nogle kristne skoler er overvejende at betragte som kirkeskoler, eftersom et bestemt kirkesamfund driver de pågældende skoler. Men dermed er forældrene også stærkt inde i billedet, da disse jo netop har valgt skolen, fordi de er medlemmer af den pågældende menighed. I Danmark findes der både eksempler på skoler, som drives af kirker, som står uden for Folkekirken og af menigheder (missionsforeninger), som står i Folkekirken.

Andre kristne skoler er overvejende at betragte som forældreskoler - i den forstand, at den gruppe forældre, der personligt står inde for det åndelige grundlag og formål, som skolen blev etableret på, principielt leder skolen, fx i form af, at de har flertal i bestyrelsen. Denne type skoler er ikke oprettet af en eller flere menigheder; men der var tale om, at en gruppe forældre (og bedsteforældre m.fl.) fra en eller flere menigheder gik sammen om at etablere en skole, som de ønskede skulle harmonere med deres kristne hjem.

Atter andre skoler har - i hvert fald i praksis - et løsere forhold til både forældrene og til menigheden. Der kan være tale om private skoler med bestyrelser, som hverken vælges af forældre eller af menigheder, men som i stedet er selvsupplerende.

⁵ Se Haraldsø (red.) 1989, s. 44ff og 132ff.

De fleste kristne skoler udgør en blanding af disse muligheder. Men der vil være forskel på, om man har sin *primære* identitet som en kirkeskole, en forældreskole eller en uafhængig skole.

12.3 Hjemmet - og skolen

Med henblik på barnets opdragelse er hjemmet den vigtigste af de tre instanser. Dette udspringer af, at forældrene har det primære pædagogiske mandat.⁶ Det vil normalt også være således, at hjemmet har mere *tid* sammen med barnet end både skolen og kirken. Således hævder Asheim & Mogstad, at "familien er det vigtigste sted hvor opdragelse skjer. Det rår i dag stor enighet om at familien har en fundamental betydning for barns utvikling."⁷ Og Asheim uddyber det andetsteds: "De helt fundamentale tingene kan bare læres i det tette, allsidige, faste og varme læringsmiljø som en familie kan være, hvor hvert enkelt barn er noe helt spesielt: en ny variant av oss to, et nytte skudd på slektstreet, en arvtaker av tradisjonene, en vi er glad i uansett."⁸ Myhre hævder det samme: "familien (...) byr på muligheter for opdragelse som ingen annen institusjon har".⁹

Trods den markante fælles interesse som hjem og skole har i barnet, er der afgørende forskelle i hjemmets og skolens karakter. Hjemmet er således en *given* instans, mens skolen er en *valgt*. "I motsetning til familien, som er en naturlig (biologisk begrunnet) universell institusjon, har skolen vokst frem som et svar på bestemte behov i den samfunnsmessige og kulturelle utvikling."¹⁰ Hjemmet er dels en "ældre" institution end skolen, dels en mere grundlæggende institution i det menneskelige samliv. Endvidere er skolen i højere grad end hjemmet en offentlig institution og har derfor stærkere "institutionspræg". Modsat er hjemmet præget af større intimitet end skolen. Dette hænger bl.a. sammen med, at forholdet mellem børn og voksne i skolen er baseret på en professionel kontrakt; for selv om det i vore dage er uigennemskueligt, er der reelt tale om, at forældrene betaler lærerne for den opdragelse og undervisning, der gives børnene i skolen. Hjemmet derimod er ikke baseret på en sådan professionel kontrakt, idet forældrene ikke modtager betaling for deres opdragelse og undervisning - tværtimod! Der er her tale om selve den grundlæggende forskel, som er betinget af, om børnene er *forældrenes* eller ej.

Med udgangspunkt i kontinuum-modellen (3.2.1) og involvens-modellen (3.2.2), kan man sige, at ordet "opelske" er det centrale i hjemmets omgang med og påvirkning af børnene.¹¹ Dette ord er som angivet bredt og rummer *også* opdragelse og undervisning. Men hjemmet tager så at sige *afsæt* i

⁶ Se bl.a. Myhre 1994, s. 64-70 og Asheim & Mogstad 1987, s. 24-38

⁷ Asheim & Mogstad 1987, s. 80.

⁸ Haraldsø (red.) 1989, s. 171-72.

⁹ Myhre 1977, s. 268.

¹⁰ Myhre 1994, s. 203.

¹¹ Når der her bruges præsens af verberne, er det udtryk for, hvordan forholdene *ideelt set bør være*. Der findes desværre uhyggeligt mange eksempler på, at forholdene i hjemmene *ikke* er, som de burde være!

begrebet "opelske" og rækker derfra ud imod "opdrage", "undervise" og "uddanne" i den nævnte rækkefølge, mens skolen tager afsæt i "opdrage" og "undervise" og rækker derfra ud imod de to øvrige.

Foranstående indebærer altså *ikke*, at lærerne ikke bør vise kærlighed til eleverne, eller at skolen er uden intimitet. Ej heller, at hjemmet ikke har nogen form for offentlig karakter, eller at forældre kan undgå at betjene sig af de disciplinærmidler, som også skolen anvender. Det indebærer derimod, at hjem og skole har forskelligt udgangspunkt og tyngdepunkt.

Visse skoleformer (fx efterskolerne) gør meget for at søge at mindske forskellene mellem hjem og skole. Udviskes kan forskellene imidlertid ikke.

Forskellene mellem hjem og skole indebærer bl.a., at det ikke er så nærliggende at søge at formulere og nedskrive mål og målsætninger for *hjemmets* formidling til barnet. Som det fremgik af kontinuumsmodellen, er ordet "opelske", der knytter sig nært til hjemmet, bl.a. kendetegnet ved "relativ stor del af personligheden", "lav strukturering/planmæssighed", "bred målsætning" og "livet" (vs. "erhvervslivet"). Det vil derfor normalt ikke være relevant med nedskrevne, detaljerede målformuleringer for hjemmets "opelskelse". Men der ligger givetvis et stort og vigtigt arbejde i at hjælpe forældre til at blive bevidst om, hvad målet med livet *er* - for både børn og voksne.

12.3.1 Mål, indhold og metoder i et kristent hjem

Efter at have set på forholdet mellem hjemmet og skolen, vil der nu søges svar på, hvorledes de foregående kapitlers analyser og konklusioner vedr. *kristne* skoler kan nyttiggøres i forbindelse med *kristne* hjem.

Et kristent hjem har en dobbelt opgave. Asheim & Mogstad udtrykker det således: "I teologisk perspektiv kan vi betrakte familien fra to synsvinkler. For det første har familien sin plass og oppgave innenfor rammen av Guds skaper- og oppholdergjerning. Dernest kan vi betrakte familien fra forløsningens synsvinkel som en del av den kristne kirke, som en *husmenighet*. (...) Familien er med andre ord ikke en tilfeldig oppstått sosial formasjon, men et uttrykk for Guds skabervilje. Familielivet har fått sin ramme ved en skaperforordning, dvs. ved en naturlig lov nedlagt i det skapte ved skapelsen og i prinsippet tilgjengelig for allmen innsikt, uavhengig av trosmessige forutsetninger. (...) Fra *forløsningens* synsvinkel er familien en del av den kristne menighet, kirke innenfor hjemmets vegger, en *husmenighet*. Det vil si at familiefellesskapet også bør fungere som trosfellesskap. Husandakt, bordbønn, felles kirkegang og annen kristen praksis er uttrykk for dette. (...) Ut fra en teologisk betraktning har familien således ulike funksjoner og oppgaver, alt avhengig av om synsvinklen er skapelses- eller forløsningsperspektivet."¹²

¹² Asheim & Mogstad 1987, s. 82, 83 og 84. Se også Asheim i Haraldsø (red.) 1989, s. 169.

"Forløsning" må i denne sammenhæng betragtes som synonym for "genløsning". Det kan derfor slås fast, at et kristent hjem i høj grad er eksponent for de to dimensioner, som i denne sammenhæng er kaldt skabelse og genløsning.

Tages der udgangspunkt i de 5 teser fra kapitel 7, rummer det kristne hjem altså tydeligt to dimensioner. Derfor er målet for et kristent hjem også dobbelt: At opdrage, undervise og forkynde med henblik på såvel Danmarks rige som Guds rige. Denne dobbelthed træder endnu tydeligere frem, når det huskes, at forældrene både er de vigtigste instanser for barnets tarv i hverdagen og for den kristne oplæring, som følge af dåben. Hermed er det dobbelte *mål* samt de to hovedområder for *indholdet* i et kristent hjem opdragelse, undervisning og forkyndelse også angivet.

Luthers lære om de to regimenter får således stor relevans for et kristent hjem, ligesom Kolds "Gud kærlighed og Danmarks lykke" er nærliggende at anvende i denne forbindelse. Som tidligere anført, er det den samme dobbelthed, både Kjær (1951) og Riis (1993) slår an. Ja, de to dimensioner er nok endnu tydeligere i et kristent hjem end i en kristen skole.

Det er derfor mindst lige så relevant i forbindelse med et kristent hjem at fremhæve tese 1-5. Et kristent hjem giver en optimal mulighed for at lade gudstroen kaste lys over *hele* livsvirkeligheden. Det er desuden lige så vigtigt for det kristne hjem som for den kristne skole, at de to dimensioner hverken adskilles eller sammenblandes - i hjemmet er det fx vigtigt at lade husandagten være en naturlig del af hverdagen, men samtidig markere, at den er noget andet end pligter og hygge. Også i hjemmet må voksne og børn lytte til evangeliet og være klar over, at det er et unikt åbenbaringsord. Husandagten og skoleandagten har altså adskillige fællestræk.

Da sekulariseringen indvirker mindst lige så kraftigt på familien som på andre instanser, er det vigtigt også dér at sammenholde de to dimensioner, således at det konkretiseres, hvad gudstroen betyder i de mange aktuelle spørgsmål. Hele livsvirkeligheden må belyses af kristentroen, hvilket fx har betydning for at lære børnene at vurdere og selektare det enorme udbud fra de elektroniske medier.

De to hovedord i et kristent hjem bliver således *opelske* og *oplære* (det sidste sigter på oplæring i *den kristne tro*). Disse to er nært forbundne, så man kan sige, at krumtappen i et kristent hjem er *kærligheden til børnene, herunder at række dem Guds ord*. - De mange konkrete delmål, som fremkom for kristne skolars vedkommende, bør ideelt set kunne kobles på denne krumtap; men rækken af kategorier fra 9.1.1 er slet ikke fyldestgørende for hjemmet. Man kunne sige, at vi vælger at sige "opelske og oplære" frem for at søge at opremse et legio antal detaljerede delmål. Dette gøres også for at undgå en ødelæggende professionalisering af forholdet mellem børn og forældre.

Noget helt andet er, at kristne hjem givetvis kunne lære noget af at se på kristne skolars målsætninger - fx for at blive opmærksomme på forhold, som det i forbindelse med et bestemt barn er vigtigt at tænke på. Dette forhold er iøvrigt blandt andre et argument for hyppig og kvalificeret kontakt mellem det kristne hjem og den kristne skole.

Det konstateredes i 11.3, at *metoderne* er den del af didaktikken, som i lavest grad bestemmes af det kristne grundlag i en kristen skole, men at metoderne altid må tjene mål og indhold. Noget tilsvarende gør sig gældende for metoderne i et kristent *hjem*.

12.3.2 Ideal og virkelighed

Nu er det imidlertid én sag at hævde hjemmets primære pædagogiske mandat. Idealene og det store BØR er forholdsvis lette at stille op. Noget ganske andet er, hvordan hjemmets faktiske stilling ER.

Der er fx tale om et misforhold, hvis hjemmet, som i princippet har det primære pædagogiske mandat, har de færreste timer sammen med det mindreårige barn i dets vågne periode. Men sådan er vilkårene for adskillige børn. "Det mest betenkelige i denne sammenheng er en videreføring av den funksjonstømming av familien som vi allerede har pekt på. Denne tiltagende utarmning av familiens funksjoner henger særlig sammen med to forhold, mødrenes yrkesaktivitet og overføring av oppdragsoppgaverne til andre institusjoner."¹³ Asheim hævder, at der både er tale om, at forældrene *lader* sig umyndiggøre. Årsag og virkning er vanskelige at skelne i denne forbindelse. Den pædagogiske sagkundskab står i fare for at *ville* (henholdsvis *blive sat til at*) erstatte det, den netop ikke *kan* erstatte: "det tette, allsidige, faste og varme læringsmiljø", som kun en familie kan være.¹⁴

Kristne hjem, kristne skoler og kirken går ikke fri i denne sag. Også kristne skoler og kirken kan være med til at umyndiggøre hjemmet ved at søge at trække unødigt mange aktiviteter over i sit regi. Asheim taler om "heltidsskolen og helfritidskirken",¹⁵ som søger at overtage opdragelsen og undervisningen af samt forkyndelsen for børnene. Disse instanser, som skulle være *hjælpere* for hjemmet, kan have en tendens til at blive *erstattere*, skønt dette ofte er utilsigtet. Men kristne hjem er også en del af årsagen - det enkelte hjem bærer i sidste ende selv ansvar for, hvor meget det overlader til skole og kirke.

12.4 Kirken - og den kristne skole

Kirken er i lighed med skolen en mere offentlig institution end hjemmet. På den anden side er kirken *i dag i folks bevidsthed* mere privat end skolen - alene i kraft af, at færre har et aktivt forhold til kirken end til skolen. Sekulariseringen, som tidligere er omtalt, har medvirket hertil.

At nærmere definere kirkens og (folke)skolens indbyrdes relation falder uden for denne opgaves ramme. Der tages derfor fat på behandlingen af forholdet mellem kirken og den *kristne* skole.

¹³ Myhre 1977, s. 266.

¹⁴ I Haraldsø (red.) 1989, s. 170-71.

¹⁵ Ibid. s. 171.

Som opdragelses- og undervisningsinstitution har kirken en lang tradition. "En slik virksomhet ble en nødvendighet i oldkirken, der undervisningen først og fremst omfattet katekumenene, de som ble undervist i den kristne lære for å kunne bli opptatt i kirken. (...) Ved overgangen fra oldtid til middelalder forandret katekumenatet karakter, idet det gikk over fra å være et voksenkatekumenat til et barnekatekumenat (...) Reformasjonen betydde en styrkning og utbygging av barnekatekumenatet, både gjennom kristendomsundervisningen i hjemmet og gjennom dåpsundervisningen i kirken,"¹⁶ senere tillige i skolen.

Men ikke al kirkens opdragelse og undervisning af samt forkyndelse for børn og unge står i dåbsopplæringens tjeneste. Nogle kirker har ikke et katekumenat, fordi de ikke praktiserer barnedåb. Andre tænker ikke *al* deres virksomhed over for børn og unge ind i en dåpsundervisende ramme. Atter andre har tillige aktiviteter af social og almenmenneskelig karakter.

Da nogle kristne skoler - især gennem kristendomsundervisningen - ønsker at give dåbsopplæring, og da alle kristne skoler har aktiviteter, som ligner kirkens, bliver det relevant at overveje, hvilke forskelle og ligheder der er eller bør være mellem menigheden og den kristne skole. Når der her og i det følgende tales om menigheden eller kirken, menes der *den del af menighedens eller kirkens virke, der er rettet imod børn og unge*.

12.4.1 Har kirken et almenmenneskeligt mål?

Der søges nu svar på, hvorledes de foregående kapitlers analyser og konklusioner vedr. kristne skoler kan nyttiggøres i forbindelse med kirken eller menigheden.

Det er et fundamentalt spørgsmål, om der gives en eller to dimensioner i *menighedens virke* blandt børn og unge, jf. de fem teser i 7.1. - Det er givet, at der findes en specifik kristelig dimension i menighedens regi. Ligesom det er givet, at der findes en almenmenneskelig i skolens regi. Men har kirken også et almenmenneskeligt *mål*? - Hermed gives blot nogle antydninger af et svar på dette vanskelige spørgsmål.

Kirkens hovedopgave i følge sit væsen er at forkynde Ordet og forvalte sakramenterne, for at troen kan skabes og næres. Det er denne dimension, som det her hævdes, at også en kristen skole bør varetage.

Det er dernæst kirkens opgave at drive diakoni for næstens skyld. Diakonien har en selvstændig værdi, hvad enten næsten er troende eller ej, og hvad enten han *bliver* troende eller ej. Diakoni omfatter også den opvoksende slægt - såvel fysisk som mentalt. Det særegne ved diakonien er, at den er rettet mod det timelige, men ikke er en funktion i det verdslige -, men i det åndelige regimente. Den er menighedens omsorg for medmenneskets - også barnets - legemlige og sjælelige vel.

Det er endvidere klart, at kirken må virke på det skabtes vilkår og betjene sig af midler, som er givet ved skabelsen - uden dog at være *begrænset* hertil, for Ånden og Ordet er de eneste livgivere.

¹⁶ Myhre 1977, s. 281-82.

Men som vi så tidligere, gives der ingen genløsning uden skabelse. Dette indebærer helt elementært, at kirken er befolket af skabte mennesker, der er underlagt skabelsens vilkår og begrænsninger. Kirken er tillige sat til at virke blandt de øvrige skabte mennesker og i den skabte verden. I forbindelse med formidling betyder det:

- At kirken må betjene sig af ord, formuleringer og sprog, som er givet med skabelsen, dvs. gennem natur og kultur.

- At kirken må tage pejling af det samfund og den tid, den lever i og iklæde sit budskab den dragt, som bedst når det steds og den tids børn og unge - hvilket er vidt forskelligt i Etiopien og i Danmark, og hvilket var ganske anderledes for 100 år siden, end det er idag.

- At kirken har med børn og unge at gøre, der har elementære menneskelige behov for tryghed, anerkendelse, aktivitet og kærlighed m.m., hvorfor formidlerne for at nå igennem med budskabet må komme disse behov i møde.

- At kirken har med faldne og syndige børn at gøre, hvorfor formidlerne bl.a. må betjene sig af disciplinærmidler, som inkluderer tvang.

På den anden side står kirken i en konstant fare for at fokusere så meget på disse almentmenneskelige forhold, at den mister eller fortynder sit budskab. - Kirken står kort sagt i fare for enten at underekspone eller overekspone det skabelsesmæssige.¹⁷ Udelades kan det imidlertid ikke.

Det skabelsesmæssige aspekt i kirken viser sig også derved, at forkyndelsen af Guds ord og forvaltningen af sakramenterne har en afsmittende virkning i samfunds- og kulturlivet. Man kan tale om virkningshistorie eller nogle sekundære gevinster. Disse er stengt taget ikke tilsigtede, men opstår alligevel. Prenter skriver herom: "Med denne afstandtagen (der sigtes til, at kirken ikke skal blande sig i det verdslige regimente, m.a.) er *ikke* sagt, at kirken ikke udøver en politisk, kulturel eller moralsk indflydelse. Men der er sagt, at denne indflydelse kun er sund, når kirken i sin virken ikke har den, men alene sin egen opgave at forkynde ordet og forvalte sakramenterne for øje."¹⁸ Der kan konkret være tale om indflydelse på sprogbrug, historieforståelse og årets gang med kirkelige højtider. -Forhold, som også børn og unge gør erfaring af.

Endelig viser det skabelsesmæssige aspekt sig i det der i 4.2.3 er kaldt det åndelige regimentes sekundærside. Der er her tale om, at kirken *bevidst og tilsigtet* sammenholder det verdslige og det åndelige regimente, så kirken giver fx politiske eller sociale råd. Denne sekundærside kan også vise sig i kirkens virke over for børn og unge. Her kan der være tale om, at emner som nyreligiøsitet, udviklingslære og pubertet bliver taget ind til behandling i den kristne tros lys.

Der må altså skelnes mellem fire former for skabelsesdimension i kirken:

- a) Den del af kirkens virke, som er kendetegnet ved, at der må arbejdes på skabelsesmæssige *vilkår* og med skabelsesmæssige *midler*, som imidlertid har et specifikt kristeligt *mål*, nemlig at troen

¹⁷ Jf. Prenter 1967, s. 580-84.

¹⁸ Prenter 1967, s. 581.

skabes og bevares, hvilket er Åndens suveræne gerning. Her er den skabelsesmæssige dimension derfor ikke mål, men middel.

b) Den virkningshistorie eller de sekundære gevinster, der følger af kirkens primære opgave, som er forkyndelsen af Guds ord og forvaltningen af sakramenterne.

c) Det åndelige regimentes tilsigtede sekundærside, som handler om at tage aktuelle forhold ind i troens lys.

d) Den diakonale opgave, som har det skabte medmenneske som mål.

Asheim kalder b) og c) for kirkens *kulturdiakonale* opgave: "Kirken kan - med sin forkyndelse og undervisning og som levende åndsmiljø - være med og opretholde kulturens fundamenter. Den kan utøve kulturdiakoni."¹⁹ b) og c) kan således ses som udtryk for kirkens diakonale opgave (pkt. d), og det skabelsesmæssige aspekt i kirken bliver desto tydeligere.

12.4.2 Mål, indhold og metoder i kirken

Det konkluderes, at kirken ikke kan udelade den skabelsesmæssige dimension i sit virke over for børn og unge. Men det understeges tillige, at denne dimension har en anden plads i kirken end i den kristne skole, idet den i kirken:

- enten er *middel* for at nå det specifikt genløsningsmæssige mål,
- eller fremstår som *sekundær gevinst* (virkningshistorie), som følge af kirkens primære virke,
- eller tilsigtet fremstår, fordi kirken *sammenholder* åndeligt og verdsligt regimente,
- eller direkte manifesteres, fordi kirken driver *diakoni* over for børn og unge.

Kirkens *mål* er altså altovervejende specifikt kristelige. Sekundært og i indirekte form er kirkens mål almenmenneskelige, fordi man aldrig har med den genløste menneske at gøre uden samtidig at have med det skabte menneske at gøre.

Indholdet i menighedens formidling til børn og unge er i særklasse *Guds ord*. Kirkens opgave er at forkynde, udlægge og oplære i Guds ord - og dermed i kirkens tro. Andet stof (fx nyreligiøsitet, udviklingslæren og pubertet) kan kun tages ind for så vidt, som det er relevant at lade dette mødes med Guds ord og den kristne tro og lære. Her adskiller kirken sig fra den kristne skole, som har et langt bredere stofvalg, således at store mængder af stof, som det ikke uden videre er relevant at sætte i forbindelse med Guds ord,²⁰ medtages i den kristne skoles stofudvælgelse.

Det konstateredes i 11.3, at *metoderne* er den del af didaktikken, som i lavest grad bestemmes af den kristne grundlag i en kristen skole, men at metoderne altid må tjene mål og indhold. Noget tilsvarende gør sig gældende for metoderne i kirken.

¹⁹ I Haraldsø (red.) 1989, s. 168.

²⁰ Ud over, at alt stof har sin naturlige relevans til Guds ord, fordi Ordet siger, at alt er skabt af Gud. Dette sætter en skabelsesmæssig *ramme* om stoffet, som tidligere er blevet omtalt.

12.4.3 Øvrige forskelle mellem kirken og en kristen skole

Lighederne mellem kirken og kristne skoler fremgår af både dette og de foregående kapitler. I de to foranstående underafsnit omtaltes desuden nogle af de væsentligste forskelle. Der er imidlertid flere forskelle end disse.

Det er allerede slået fast, at kristne skolars stofvalg er langt bredere end kirkens. Men også når det drejer sig om det *kristelige, kirkelige og religiøse* stof, er stofvalget bredere i en kristen skole. Både i kristne skolars kristendomsundervisning og i kirkens dåbsundervisning er Guds ord og den kristne tro (fx udtrykt i katekismen) det centrale stof. Men i skolen vil det være relevant at tage en bredere vifte af "perifert" stof ind - det drejer sig om kirke- og dogmehistorie, orientering om kirken og dens arbejdsgrene, aktuelle etiske spørgsmål fx af medicinsk-etisk art og salmekundskab. Også fremmede religioner og livsanskuelser kan inddrages.

Desuden har kristne skoler større mulighed end fx menighedens børneklubber for at give sammenhængende og struktureret undervisning, der kan disponere med, at stort set den samme gruppe elever er til stede over længere tid.

En væsentlig forskel er endvidere, at menigheden består af mennesker i alle aldre samt mange forskellige livssituationer, mens dette ikke kan siges at gøre sig gældende for skolen.

En tydelig forskel består naturligvis også i, at menigheden forvalter sakramenterne, hvilket en kristen skole ikke gør.

En betydningsfuld forskel er desuden, at skolen er en midlertidig, mens kirken er en livslang institution. Set fra denne side bliver det i høj grad en kristen skoles opgave at vise hen til kirken, både mens børnene går i skolen, og når de slutter dér.

Det kan endelig overvejes, om der er forskel på kirkens og skolens muligheder for at lade børnene opleve troen i funktion. Birkedal siger, at "tro skapes og udvikles først og fremst gennem en socialiseringsproces og egen deltagelse. Bare kirken / det kristne fellesskap kan være et slikt omsluttende fellesskap. Det vil være urealistisk å ha slike forventninger til undervisningen i en offentlig skole i et samfunn preget av livssynspluralitet."²¹ Gælder dette for den offentlige skole i Norge (og det gør det givetvis), så gælder det i endnu højere grad for folkeskolen i Danmark, som ikke har en kristelig formålsparagraf. Det gælder derimod ikke for kristne skoler. Ganske vist kan kristne skoler ikke erstatte menigheden - heller ikke for børnene - men kristne skoler giver en større mulighed for i dagligdagen at *praktisere* den kristne tro fx i lovsang og bøn. Ganske vist kan der være tale om en vægtforskydning, hvor menighedens undervisning lægger vægten på troens liv, mens den kristne skoles undervisning lægger vægten på kundskaberne om troen; men på kristne skoler kan de to momenter, som det er så vigtigt at give samtidig, optræde i en sund interaktion. Kristne skoler giver derfor i højere grad end folkeskolen mulighed for at virkeliggøre det, som også er

²¹ I Haraldsø (red.) 1989, s. 181.

kirkens særkende: At kristendommen er "i funktion".²² Kundskab og tro har mulighed for på en naturlig måde at være forbundne.

12.4.4 Forkyndelse i kirken - prædiken, oplæring og helliggørelse

Tidligere er "forkyndelse" blevet fastlagt som et overvejende formmæssigt begreb - dog med understregning af, at *kristen* forkyndelse altid er en forkyndelse med et bestemt indhold, nemlig Guds ord. Denne definition var hensigtsmæssig i forbindelse med kristne skolars virke. Spørgsmålet er nu, om *kirkens* forkyndelsesbegreb er bestemt ud fra dets form eller dets indhold?

Det er ikke nogen enkel sag, at definere kirkens forkyndelsesbegreb. Såvel Wisløff (1972) som Skjeveland (1981) tilkendegiver, at de finder det vanskeligt at give en præcis definition. De skriver begge, at Ny Testamente (NT) bruger mange ord og udtryk, som rummer forkyndelsesbegrebet. Centralt er dog det nytestamentelige ord "keryssein", som betyder "å være herold (keryx), å proklamere, å rope ut et budskab. (...) Herolden står frem og roper ut et budskab som alle må høre. Forutsetningen for dette er alltid: Noe stort er skjedd - eller er i ferd med å skje. Det står en bestemt *hending* i bakgrunnen for forkynnelsen. Gud har handlet, Gud står i ferd med å la himlenes rike komme, Gud har sendt sin Sønn til jorden."²³ Kirkens forkyndelse (= prædiken) er først og fremmest kendetegnet ved det budskab, den bringer. Tillige er herolden i NT *vidne* om det budskab, han bringer.

Forskellige forsøg på at definere prædiken medtager - med forskjellig vægtning - tre led: Prædiketeksten (Guds ord), prædikanten (forkynderen) og prædiketilhøreren (adressaten).²⁴ Det første led angiver prædikens indhold, de to sidste kommer nødvendigvis til at arbeide med dens form.

Den tidligere definition, som fastslog, at forkyndelse består i, at forkynderen rækker Guds ords i tiltalens form til sine tilhørere og gør det gældende til tro, er således ikke i modstrid med kirkens forkyndelsesbegreb, som her er sat op. Men vægtningen er en anden. Kirkens forkyndelsesbegreb er ikke primært af formmæssig art, men af indholdsmæssig art - uden at formspørsmålet dermed er irrelevant. Det, som konstituerer kirkens forkyndelse (= prædiken), er budskapet om, at Gud har grebet ind til frelse for mennesker.

Hermed er det fastslået, at den kristne skoles forkyndelsesbegreb - uden at være i modstrid hermed - ikke er *sammenfaldende* med kirkens. Dette kan betragtes enten som et raffinement eller som et problem. Men for mig at se afstedkommer forskjellen på de to forkyndelsesbegreber, at man nok kan tale om forkyndelse i den kristne skole, men ikke om prædiken. "Prædiken" bruges derfor kun i forbindelse med *menighedens* forkyndelse.

²² Jf. *ibid.* s. 181. Også Asheim anfører i *ibid.* s. 160, at dåbsundervisningens opgave er at føre ind i troen, men at troen kun kan leve i et trosmiljø. -Et sådant trosmiljø findes i kirken, men tillige i den kristne skole.

²³ Wisløff 1972, s. 14 og 15.

²⁴ Jf. Skjeveland 1981, s. 36-43.

Man kunne sige, at begrebet "prædiken" i menigheden korresponderer med begrebet "forkyndelse" i den kristne skole.

Det kan på tilsvarende vis overvejes, om begrebet "undervisning" fra den kristne skoles vokabular korresponderer med begrebet "oplæring" i menigheden. Og om begrebet "opdragelse" i den kristne skole korresponderer med begrebet "helliggørelse" i menigheden²⁵. Man kunne også sige, at det er mere dækkende at anvende begrebet "oplæring", når der tales om menighedens undervisning i Guds ord. Ligesom det er mere dækkende at anvende begrebet "helliggørelse", når der tales om menighedens opdragelse af børn og unge.

-Dette kan overvejes, fordi begreberne "helliggørelse" og "oplæring" ligger mere i forlængelse af genløsningsaspektet, som er mere dominerende i kirken end i den kristne skole.

På den anden side må dette ikke føre til, at "opdragelse og undervisning" udgår af kirkens vokabular, eller at "oplæring og helliggørelse" udgår af de kristne skolars.

²⁵ Skrunes 1993 siger fx, at kirkens katekese er rettet imod helliggørelsens liv (s. 78).

Kapitel 13

Konklusion og perspektiver

Der vil ikke her blive foretaget en kapitel-vis sammenfatning af opgaven, da dette er sket løbende undervejs - i konkluderende afsnit, som har sluttet de fleste kapitler. Desuden har særligt kapitel 7 og 10 været af sammenfattende og konkluderende karakter.

Dette afsluttende kapitel vil derfor kort sammenfatte svaret på spørgsmålet, som blev rejst i opgavens problemstilling. Den indvundne viden og indsigt vil dernæst søges opsummeret, både hvad angår produktet og processen. Der vil afslutningsvis blive anlagt et videre perspektiv, som bl.a. udpeger områder, der ikke er blevet behandlet her, men som kunne udgøre felter for ny forskning.

13.1 Hvad bør målet være for en kristen skole?

-Således lyder denne opgaves problemstilling!

Et kort svar på dette spørgsmål bliver:

Da tilværelsen for mennesker i Guds verden grundlæggende rummer to dimensioner - markeret ved ordene *skabelse* og *genløsning* - bliver også målet for en kristen skole dobbelt: Almenmenneskeligt og specifikt kristeligt.

Disse to mål er forenende modsætninger, hvorfor de hverken må adskilles eller sammenblandes. Opdragelse og undervisning bliver i dette univers af paradoksal og ikke-harmonisk karakter. Dette hænger i følge kristen tankegang i høj grad sammen med syndens tilstedeværelse.

Ikke mindst i en tid, hvor sekulariseringen viser sig i såvel en adskillelse af samfundsliv og kristendom som i en religiøsisering af samfundslivet, er både en skelnen og en sammenholdelse af disse to mål vigtig; hvilket springer ud af en ret skelnen og sammenholdelse af lov og evangelium samt af verdsligt og åndeligt regimente.

Dette fører til, at en kristen skole, der har livets mål - *Guds ære og næstens gavn* - som sit ultimative mål, i vor tid bør: A) konkretisere, hvad gudstroen (herunder også syndefaldet) indebærer for

opdragelse og undervisning og for de verdslige emner i skolen. B) forkynde evangeliet som et unikt åbenbaringsord for børn og unge.

Faren for en kristen skole består i enten at havne i "teokratismens tyrani" eller i "kristendom uden Kristus". Det er desuden en fare, at man midt i velmenende kristeligt-pædagogiske overvejelser taber den, som det hele gælder, nemlig barnet, af syne.

De almenmenneskelige mål på en kristen skole bør søge at indkredse de centrale elementer med henblik på at dueliggøre børnene til aktiv medvirken og ansvarlighed for de mennesker, de skal leve livet sammen med og for det samfund, de vokser op i. De almenmenneskelige mål på en kristen skole bør være både individuelle, sociale, kulturelle og naturmæssige.

En målsætning for troen, som forudsætter Åndens levendegørende virke, findes både relevant og nødvendig, dersom den lægges på formålsniveau. Da en sand forkyndelse af Guds ord udgør en stærk åndelig og samvittighedsmæssig påvirkning, bør der med henblik på samvær af forkyndende art - især skoleandagter - gives størst mulig frihed for forældrene til vælge eller fravælge på barnets vegne.

Målsætningerne bør komme til udtryk særligt i en kristen skoles formål, delmål og fagmål, således som det i større eller mindre grad er sket på en række danske og udenlandske kristne skoler, der i øvrigt står i forskellige traditioner og derfor har forskellige behov i så henseende. Inspiration kan også hentes fra andre typer af kristelige skoler end de, som er i focus her.

Forsøg på at udforme formål og delmål for kristne skoler er på denne baggrund gjort i kapitel 10.

Det har desuden vist sig, at svaret på spørgsmålet i opgavens problemstilling har følger for og sammenhæng med:

A) *Indhold og metoder på kristne skoler.* Stoffet på en kristen skole vil således være præget af en tilsvarende polaritet som målene og af dets placering i den større sammenhæng, som gudstroen og evangeliet udgør. Metoderne kan indirekte vurderes i gudstroens lys, og *anvendelsen* af metoderne må aldrig ske i modstrid med det kristne livs- og menneskesyn.

B) *Hjemmet og menigheden.* Et kristent hjem har - ligesom en kristen skole - en dobbelt målsætning, men denne søges ikke formuleret i vedtægter m.m., da hjemmet tager afsæt i *opelskelsen* af barnet. Menigheden varetager den specifik kristelige dimension i formidlingen til barnet (fx i form af dåbsoplæring), men menigheden kan ikke udelade den almenmenneskelige dimension af sit virke.

Det er således i et vist omfang lykkedes at påvise påstanden fra 1.3.1 om, at målsætningen for en kristen skole er udtryk for en bredere tematik.

13.2 Ny viden og indsigt

I 1.4 blev det nævnt, at der findes en begrænset mængde af litteratur og forskning af nyere dato vedr. opgavens tema. Og det blev nævnt, at en stor del af opgavens udfordring bestod i at sammenstykke,

sammentænke og transformere den righoldige litteratur, der *grænser op* til dette felt. Dette er forsøgt på de foregående sider. Der er fundet meget stof og megen inspiration i opgavens to hovedkilder: A) Principiel litteratur og forskning af pædagogisk, religionspædagogisk og teologisk art. B) Foreliggende formuleringer af målsætninger, som særligt en række kristne skoler har gjort ud fra et praktisk skolearbejde.

Spørgsmålet er så, om der hermed er vundet nyt pædagogisk land. Eller for at spørge med formuleringen fra 2.2.2: Har de kristne skolars foreliggende behov hermed ført udviklingen af den asheim-ske tradition et skridt videre til en større grad af frimodighed til pædagogisk konkretisering af det solide teologiske grundlag?

Det har under alle omstændigheder været nyttigt, at en foreliggende praksis har været springbræt for dette forsøg på at komme et skridt videre og antyde nogle skitser til en tegning af et pædagogisk hus på bibeltro, kristen grund. Disse skitser har mest bevæget sig på formåls- og delmålsniveau; fagmålsniveauet samt indhold og metoder, som alle tre er endnu mere konkrete, er kun i begrænset omfang behandlet. Men skønt det altså fortsat mest er skitser, er der i det mindste med dette arbejde givet et *grundlag* for mere frimodigt at konkretisere, hvad gudstroen indebærer for opdragelse og undervisning og for de verdslige emner i skolen, og for mere frimodigt at forkynde evangeliet som et unikt åbenbaringsord for børnene i skolen.

Dette indebærer, at grundindstillingen i dette skolearbejde må være ydmyghed og stolthed. -*Ydmyghed*, fordi vejen er smal, og farerne for udskridning både i "teokratismens tyrani" og i "kristendom uden Kristus" er mange, da såvel børn som voksne er begrænsede og syndige. -*Stolthed* over at få lov til at stå midt i et så grundlæggende, spændende, dynamisk og livsvigtigt arbejde, som man aldrig bliver færdig med, men altid må samtale med andre opdragere, undervisere og forkyndere om.

Det har tillige været nyttigt at få nærmere fastlagt en række begreber, som har med kristen skoledrift m.m. at gøre. Dette gælder især begreberne "opdragelse", "undervisning" og "forkyndelse". Disse begreber er blevet afgrænset i forhold til "nabobegreber" samt alternative definitioner.

Der kan således siges at være vundet viden om og indsigt i, hvad det grundlæggende vil sige at drive kristen skole i 1990'erne. Udgangspunktet har været Danmark; men det formodes, at noget tilsvarende gælder lande, som kan sammenlignes hermed.

-Denne viden og indsigt giver sig udtryk i det foreliggende *produkt*. Men arbejdet har også givet ny viden og indsigt vedr. *proces*:

13.2.1 Brugbar forskningsdesign

Metoden, som blev valgt for opgaven, var at lade en teoretisk og en praktisk tilgang møde hinanden, se 2.2. Denne metode har vist sig nyttig. De to tilgange hver for sig har givet nye viden og indsigt, og gennem sammentænkningen af de to har resultatet fået et både principielt og hverdagsnært præg.

Det har haft betydning for det teoretiske arbejde (kapitel 4-7), at dette havde et konkret sigtepunkt, nemlig en række kristne skoler; og det har været nyttigt i det praktiske arbejde (kapitel 8-9) at have det principielle begrebsapparat at bygge på, forholde sig til og vurdere ud fra.

Kilderne har været af meget forskellig art, strækkende sig fra principiel teologisk, pædagogisk og religionspædagogisk litteratur til vedtægter, læreplaner og præsentationsfoldere for kristne skoler. Denne spændvidde i kilderne har været frugtbar og bekræftet, at pædagogikken er en videnskab, hvor teori og praksis udfylder hinanden, og hvor praksis er nødvendig for at frembringe teorien, og teorien er nødvendig for at frembringe praksis.

Det konkluderes derfor, at forskningsdesignet har været tjenligt med henblik på dette arbejde.

13.3 Flere perspektiver

Udgangspunktet for de principielle overvejelser i denne opgave har været *forholdet mellem skabelse og genløsning*. Det er søgt påvist, at dette forhold har grundlæggende betydning for opdragelse, undervisning og forkyndelse og dermed for målsætningen ved kristne skoler.

Men *skabelse og genløsning* har betydning for andre felter, end de her nævnte. Opdragelse og undervisning er jo blot en del af *kulturområdet*, hvor behovet for både at sammenholde og skelne mellem skabelse og genløsning - eller vi kunne sige: mellem kulturen og korset - er stort.

13.3.1 Felter, som kan inddrages i gudstroens lys

Når vi her har arbejdet med det pædagogiske felt, er det nærliggende at nævne et videnskabeligt nabofelt, nemlig *psykologien*, som også har med livs- og menneskesyn at gøre. På flere områder vil det være relevant at lade også det psykologiske arbejde (teoretisk og praktisk) ske i gudstroens lys.

Tidligere i opgaven blev det desuden anført, at særligt læren om de to regimenter har vist sig nyttig i forbindelse med såvel *socialetisk* som *politisk arbejde*.¹ I 7.5 blev det også anført, hvorledes *fagernes* mål og indhold i skolen kunne belyses af den kristne tro. Dette gælder naturligvis ikke blot som *skolefag*, men også som *videnskabelige fag*. Det vil imidlertid ikke blot kræve teologisk indsigt, men også dyb faglig indsigt at trække linier mellem gudstroen og fagene - og at undlade at gøre det på områder, som sagligt set ikke kan bære det.

Hertil kommer hele *kunstens* område: Litteratur, musik, billedkunst, film, teater, arkitektur m.m. Disse felter er i lighed med pædagogikken selvstændige, men ikke autonome i forhold til den kristne tro. Som pædagogikken står de i fare for enten at blive adskilt fra gudstroen eller blive sammenblandet med den. Man står som brugere og vurderere af disse områder i fare for, enten at lade dem blive holdt uden for troens (dvs. Guds ords) lys eller også at tro, at de *totalt* kan bestemmes af dette lys.

¹ Ladegaard 1988 og Kofod-Svendsen 1987.

Det er ovenfor anført, at sekulariseringen (både som adskillelse af samfundsliv og kristendom og som religiøsisering af samfunds- og kulturlivet) er en dominerende faktor i 1990'ernes Danmark. Ud over ovennævnte, vil også felter som *teknologi, videnskab, retsvæsen, arbejdsliv, sæd og skik og medier* være under indflydelse af denne sekularisering.

Derfor er det vigtigt at lade troen og Ordet belyse alle forhold fra kulturens område - uden at mene at man dermed entydigt kan kristeligt bestemme alt. Kristen tro og lære må udgøre et filter og en moderat pumpe over for kulturområderne.

Dermed er også tilkendegivet, at resultatet af et arbejde med kulturen i troens og Ordets lys kun i begrænset omfang bliver bindende bud. Med brug af terminologien fra 2.2.3 kan vi - hvor Ordet taler klart om en sag - tale om "udelukkelser" og "påbud"; men på de øvrige felter må vi tale om "tilladelser", "anbefalinger" og "transformationer", som principielt er uafsluttede og står til debat.

13.3.2 Evangeliets urokkelige ord

-Men midt i kulturens brogede, omskiftelige og vanskelige verden lyder der et Ord, som ikke står til debat. Det er evangeliet om Jesus Kristus. Det kommer fra Guds eget hjerte, men er ikke desto mindre dybt nedfældet i vor verden. Det er et unikt åbenbaringsord, men talt af og til almindelige, jævne mennesker. Det er ældgammelt og evigt aktuelt. Og fordi evangeliet står fast, står også den kristne dogmatik og etik fast.

Ved ethvert (øget) engagement for kulturen på kristen grund, er det afgørende, at dette Ord forbliver intakt og bliver forkyndt for mennesker. Hvad enten kulturarbejdet finder sted i skolen, videnskaben, kunsten, samfundslivet eller andre steder, må det følges og omslutes af en forkyndelse af evangeliet, ellers degenererer kulturarbejdet. Modsat bliver evangeliet goldt, hvis det ikke sættes i forbindelse med den forhåndenværende kultur og dens mennesker.

Forkyndelsen af evangeliet må kort sagt ikke blive blandet sammen med kulturen - ikke engang med en kultur i gudstroens lys. På den anden side må evangeliet og kulturen heller aldrig skilles ad, men sammenholdes og forblive samtidige, idet det altid må fastholdes, at Gud er både skabersens og genløsningens Gud. Herom er inkarnationen det stærkest mulige vidnesbyrd.

13.4 Områder for videre forskning

Formål og delmål for kristne skoler har været i focus for dette arbejde. Fagmålene er blevet berørt, men ikke indgående behandlet. Her er derfor det første felt, som udfordrer til yderligere arbejde:

-At udforme fagmål for kristne skoler. Dette vil som sagt kræve ikke blot teologisk og religionspædagogisk viden og indsigt, men også *faglig* viden og indsigt. Da én person sjældent sidder inde med faglig viden i *alle* skolens fag, ville det være hensigtsmæssigt, at lade et *teamwork* bestående af sagkyndige i fagene, pædagoger, religionspædagoger og teologer foretage dette arbejde i fællesskab.

De områder, som er berørt i kapitel 11 og 12, kunne også udgøre temaet for øget forskning:

- At udarbejde indhold og metoder for kristne skoler. (Det første har adskilligt med fagmålene at gøre.)

- At bestemme hjemmets opgave med at opelske, opdrage, undervise og uddanne samt forkynde Guds ord for barnet.

- At bestemme menighedens opgave med det tilsvarende og i særdeleshed se på dåbsoplæringen.

I 13.3 så vi, at disse problemstillinger er parallelle til andre inden for kulturens område. Det kunne derfor være nærliggende at pege på behovet for at gøre et lignende arbejde på psykologiens, politik- kens og kunstens felter.

Sekulariseringens indflydelse på fx teknologi, videnskab, retsvæsen, arbejdsliv, sæd og skik, medier er der også behov for at se nærmere på, herunder at vurdere, hvor et kristent liv- og menneskesyn kan fungere som filter og moderat pumpe.

Nogle af disse felter er der mig bekendt kun arbejdet lidt med i dansk sammenhæng, hvorfor behovet er ekstra stort. Andre felter er der arbejdet med, men konteksten - kulturen - skifter så hurtigt, at dette arbejde til stadighed må fornys.

13.5 Kulturopgaven og missionsopgaven som udfordring for kristne skoler

Når vi vælger at forstå "missionsopgaven" ikke blot som direkte missionsvirksomhed (= evangelisering), men bredere som den generelle virksomhed med henblik på at kalde og bevare mennesker for Guds rige, inkl. dåbsoplæringen, kan det konkluderes, at opgavens titel har været dækkende for opgavens tema og problemstilling. "Kulturopgaven og missionsopgaven" angiver nemlig de to poler i arbejdet med opdragelse, undervisning og forkyndelse på kristne skoler, men også i kristne hjem og i menigheden.

Men dermed er det også markeret, at der er tale om et spændingsfyldt forhold, som i høj grad er både *opgave* og *udfordring*, men også *gave*, således at der både teoretisk og praktisk ligger umådeligt mange opgaver, udfordringer og gaver i - med henblik på menneskeliv og kristenliv - at nå børn og unge på tærsklen til et nyt århundrede.

Litteraturliste

I opgaven citeres eller henvises til de med * mærkede titler.

I forbindelse med artikler angiver årstallet samtidig årgangen af det pågældende tidsskrift.

- * Alfsen, Liv Sødal (1986). *Kristendoms lærer ... oppgave i spenning mellom tidens forventninger og stoffets uforanderlighet*. Tano.
- * Allen, R.T. (1993). Christian Thinking about Education. I: *Spectrum* 25:1, side 17ff.
- * Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Bekenntnisschulen (AEBS) (1985). *Schule auf biblischer Basis*. Neuhausen-Stuttgart: Hänssler-Verlag.
- Asheim, Ivar (1957). Straumvende i tysk religionspedagogikk. I: *Prismet*, side 147-153.
- Asheim, Ivar (1961). Religionspedagogikken og den almene pedagogikk. I: *Tidsskrift for teologi og kirke*, nr. 32, side 129-141.
- Asheim, Ivar (1962). Høvet mellom teologisk og filosofisk pedagogikk hjå Schleiermacher. I: *Tidsskrift for teologi og kirke*, side 208-226.
- * Asheim, Ivar (1967). Hva er kristen oppdragelse? I: *Prismet* nr. 5, side 134-141.
- * Asheim, Ivar (1970). *Orientering i religionspedagogikken*. Oslo: Institutt for Kristen Oppsedding.
- Asheim, Ivar (1971). Kristen fostran - vad är det? I: *Fostra till tro*. Stockholm: Verbum.
- * Asheim, Ivar (1981) *Religionspedagogikk - en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Asheim, Ivar (1983). *Tro - dannelse - oppdragelse*. Oslo: Skrivestua. Menighetsfakultetet.
- Asheim, Ivar (1988). Innlednings- og grunnlagsspørsmål. I: Axel Smith (red.): *På skaperens jord*. Universitetsforlaget, side 13-59.
- Asheim, Ivar (1994). Kristendommen, kulturbrytningene - og det almenne. I: *Prismet*, nr. 5, side 195-199.
- Asheim, Ivar (1994). Kulturbrytninger, pedagogikk og etik. I: *Prismet* nr. 4, side 154-158.
- * Aukrust, Tor (1958). *Mennesket i kulturen*. Oslo.
- Austad, Torleiv (1980). *Skapt til å tjene - socialetiske grunnspørsmål i kristendommen*. Universitetsforlaget, side 53-61.
- Barrs, Jerram (1988). Vort ansvar for samfundet. I: Barrs, Jerram m.fl.: *Den kristne og samfundet*. Respons, side 53-68.
- Barrs, Jerram og Seagren, Barry (1988). *Den kristne og Gud*. Respons.

- Bovim, Hans (1994). Det kristne lærerkallet. I: Berget, Tjostolv m.fl. (red.): *Et privilegium å være lærer*. Oslo: Luther Forlag.
- Breen, Håkon Fred. (1957). Kirkens oppgave i kultursituasjonen. I: *Fast Grunn*, side 369ff.
- * Bretherton, Luke (1995). Education and the Integrity of the Gospel. I: *Spectrum vol. 27:2* side 113-124.
- * Bringeland, Hans (1987). *Læraren som leikeutdelar, sysselsetjar eller kulturformidlar?* NLA. Stencil.
- * Brink, Anders m.fl. (1984). *Sækulariseringen i Danmark. En teoretisk analyse og historisk beskrivelse af sækulariseringsprocessen fra omkring 1870 til vor tid*. Århus: Forlaget Anis.
- Brunvoll, Arve m.fl. (1989). *Teser til en kristen pedagogisk antropologi*. NLA. Stencil.
- * Brüel, Sven (1977). *Gyldendals Fremmedordbog*. København: Gyldendal.
- * Bugge, Knud Eyvin (1961). *Theologi og Pædagogik*. København: Gads Forlag.
- * Bugge, Knud Eyvin (1974). *Pædagogiske grundideer*. København: Berlingske Forlag.
- Bugge, Knud Eyvin (1992). Værdier i "a multifaith approach". I: Sv.D. Mogstad og Lars Østnor (red): *Forankring og forandring*. Oslo: Universitetsforlaget, side 157-170.
- Carlsen, Jørgen (1993). Al den snak om jævnhet. I: *Uddannelse nr. 5*.
- Comenius, J.A. (1966). *Skulen hennar mor*. (Oversatt af Milada Blekastad), side 375-424.
- Christensen, Kurt (1994). *Erkendelsen af Guds vilje*. Århus: Forlaget Kolon, side 117-393.
- * Christensen, Torben (1980). *Luthers skrifter i udvalg, bind IV. Evangelium og Samfundsliv*. Århus: Forlaget Aros, side 400-408: Kirke og skole.
- Claesson, Gunnell (1995). Læreplanen som Gud sprängde... I: *Kristen Friskola nr. 1*, side 6-8.
- Dale, Aasmund (1956). Øving og bruk av kristen kunnskab. I: *Prismet nr. 5*.
- * Dale, Aasmund (1970). Forkynnelse og kristendomsundervisning. I: *Prismet nr. 2*.
- Dale, Aasmund (1992). *Undervisning i kirken gjennom tidene*. Oslo: MF-bok, side 9-123.
- * Dale, Aasmund og Harbo, Torstein (1961). *Skolens formål i skolens hverdag*. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag.
- Danielsen, Lars Johan (1993). Den kristne friskole - en nødvendighet i dag. I: *Oppseding mellom åpenbaring og medier. NLA's Årsskrift 1994*, side 152-159.
- Davies, Rupert E. (1974). *A Christian Theology of Education*. Denholm House Press.
- * Eidsvåg, Inge (1991). Kristendommens påvirkning på vår kultur. I: *Kirke og Kultur*, side 125-136.
- Engberg, Hanne (1985). *Historien om Christen Kold*. København: Gyldendal.
- Fangen, Ronald (1947). Om troskap. I: *Kirke og kultur*. side 449-465.
- Frør, Kurt (1953). Evangeliet i oppsedinga. I: *Prismet nr. 5*.
- Frør, Kurt (1963). Oppdragelse i Dietrich Bonhoeffers teologi. I: *Prismet nr. 9*.
- Giertz, Bo (1966). Lärare och kristen. I: *Prismet nr. 9*.
- Gravem, Peder (1992): Fast forankring og vid horisont. I: Sv.D. Mogstad og Lars Østnor (red): *Forankring og forandring*. Oslo: Universitetsforlaget, side 113-126.

- * Groothuis, Douglas R. (1988). *New Age. Det falske paradis*. København: Credo Forlag.
- * Grue-Sørensen, K. (1953). *Leksikon for opdragere*. Schultz Forlag.
- Grue-Sørensen, K. (1956). *Opdragelsens historie*. København: Gyldendal.
- Grundtvig, N.F.S. (1836). Er troen virkelig en skole-sag? *Nordisk Kirke-Tidende*.
- Grundtvig, N.F.S. (1841). *Friskolesangen*.
- * Grunze, Richard (1985). *Teaching from a Scriptural Viewpoint*. Northwestern Publishing House.
- Grønabæk, K.G. (1994). Sekulariseringa etter andre verdenskrig. I: *Shofar nr. 3*.
- Grønabæk, K.G. (1994). Fra pietisme til moderne underholdningskultur. I: *Shofar nr. 4*.
- Gullestrup, Hans (1992). *Kultur, kulturanalyse og kulturetik - eller hvad der adskiller og forener os?* Akademisk Forlag.
- * Gudem, Bjørg Brandtzæg (1983). *Skolens oppgave og indhold*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gärtner, Bertil E. (1974). Bibelens syn på barnet. I: *Prismet nr. 6*.
- Hagesæther, Gunhild (1994). Pedagogisk utviklingsarbeid ved kristne friskoler. I: Berget, Tjostolv m.fl. (red.): *Et privilegium å være lærer*. Oslo: Luther Forlag.
- * Hansen, Mogens m.fl. (1974). *Psykologisk-pædagogisk ordbog*. København: Gyldendal.
- * Haraldsø, Brynjar (red.) (1989). *Kirke - skole - stat. 1739-1989*. Oslo: IKO-forlaget.
- Harbo, Sigmund (1989). *Barndomserfaringer og voksentro*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hareide, Bjarne (1950). Arvesynd og oppseding i Luthers teologi. I: *Tidskrift for teologi og kirke*, side 123-134.
- Hareide, Bjarne (1952). Oppseding til menneske. I: *Kirke og kultur*, side 206-211.
- Hareide, Bjarne (1954). Ei kristen kulturoppgave. I: *Fast Grunn*, side 103ff.
- * Hareide, Bjarne (1955a). *Pedagogikk og evangelium*. Oslo: Forlaget Land og Kirke.
- * Hareide, Bjarne (1955b). Teologi og pedagogikk på talefot. I: *Prismet nr. 6*.
- Hareide, Bjarne (1958). Skapelse og lov i oppdragelsen. I: *Prismet nr. 9*.
- Harran, Marilyn J. (1990). The Contemporary Application of Luther's Pedagogy: Education and Vocation. I: *Concordia Journal*, Oct. 1990, vol.16, no. 4, side 319-332.
- * Heiene G. & Thorbjørnsen, S.O. (1994). *Fellesskap og ansvar. Innføring i kristen etikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holter, Åge (1953). Langs grensen mellom pedagogikk og kristendom. I: *Prismet*, side 298-307.
- * Hvas, Søren Lodberg (1974). *Folkeskolens kristendomsundervisning - begrundelse og opgave*. København: Gyldendal.
- Højlund, Niels (1994). Kirkelighet og nicheproduksjon. I: *Kristeligt Dagblad* den 22.03.1994.
- * Høringsudtalelse om NOU 1995: 9. *Identitet og dialog*. Fra Norsk Lærerakademis Akademiråd af 15.09.1995.
- Johansen, Ib Mogens (1991). *Accelerated Christian Education. Rapport fra studiereise til Sydafrika*. Stencil.

- * Johansen, Ib Mogens (1994). *A.C.E. - en udviklet kristen undervisning. I: Hougaard, Ruth: Sådan kan man også undervise.* København: Gyldendal.
- * Joyce, Bruce & Weil, Marsha (1992). *Models of Teaching.* Forth Edition. Allyn and Bacon.
- Kaufmann, Hans Bernhard (1985). *Å lære å se hva barn trenger. Et nyt paradigme for kristen oppdragelse og vitenskapelig pedagogisk forskning.* Stencil.
- * Kjær, Birgitte (1990). *Undersøgelse, sammenligning og drøftelse af 4 norske religions-pædagogers anvendelse af Luthers 2-regimentslære i religionspædagogisk målsætningsdrøftelse.* Opgave i pædagogiske grundlagsproblemer. NLA
- * Kjær, Birgitte (1994). *Kristendomsundervisningens centrale kundskabsområde er den danske folkekirkes evangelisk-lutherske kristendom.* Hovedfagsopgave Norsk Lærerakademi.
- * Kjær, Holger (1951). *Menneskesyn og kultursyn.* København: Gads Forlag.
- * Knudsen, Jakob (1949). *Lærer Urup.* Roman. København: Gyldendalske Boghandel. Nordisk Forlag.
- Koch, John B. (1990). *Challenges Confronting Lutheran Schools. I: Lutheran Theological Journal, aug. 1990, vol. 24, no. 2, side 53-61.*
- * Kofod-Svendsen, Flemming (1987). *Den politiske udfordring.* København: Forlaget Scandinavia.
- * Kofoed, Leif B. (1987). *Under autoritet til frihed.* Hillerød: Dansk Luthersk Forlag
- * Kold, Christen (1866/1967). *Vennemødetalen. I: Hagemann, Johannes og Sørensen, Harald: Christen Kold. Udvalgte tekster.* G.E.C. Gads Forlag.
- * Kold, Christen (1877/1986). *Om børneskolen.* Udgivet og bearbejdet af Lars Skriver Svendsen. Friskolebladet/Dansk Friskoleforening.
- Knight, Georg R. (1989). *Philosophy and Education. An Introduction in Christian Perspectiv.* 2nd Ed.
- Kuen, Alfred (1994). *Die Pädagogik von Jesus und von Paulus. I: Fundamentum, nr. 1.*
- Kvalbein, Jon (1994). *Hva vil vi med de kristne friskolerne våre? I: Berget, Tjostolv m.fl. (red.): Et privilegium å være lærer.* Oslo: Luther Forlag.
- Kvam, Bjarne (1981). *Det kristne menneskesyn i undervisningen.* NLA. Stencil.
- * Kvam, Bjarne (1987). *Dei verdslege emna i ein kristen skule.* Foredrag på Nordisk Friskolemøte, Restenås 11.07.1994. Stencil.
- Kvam, Bjarne (1993). *Ordet og dannelsesarbeidet. Pedagogiske konsekvenser av å vera kristen skule. I: Mosevoll (red.): Ordet og mennesket. NLAs Årsskrift 1993, side 7-20.*
- * Ladegaard, Erik (1988). *Luthers lære om de to regimenter i teologisk og aktuelt perspektivering.* Emneopgave Københavns Universitet.
- Lindberg, Bernt (1994). *Lutherdommens oppfostrings- och skolfilosofi. I: Kyrka och Folk, nr. 41, 42 og 43.*
- Lindemann, Hans (1987). *Christian Pedagogics. I: Evangelium nr. 4.*

- * Luther, Martin (1520/1980). Til den kristne adel af den tyske nation om reformation af kristenheden. I: Christensen, Torben (red.), *Luthers skrifter i udvalg, bd. IV*. Århus: Forlaget Aros, side 42-154.
- * Luther, Martin (1524/1980). Til rådsherrene i alle Tysklands byer om deres pligt til at oprette og drive kristelige skoler. I: Christensen, Torben (red.), *Luthers skrifter i udvalg, bd. IV*. Århus: Forlaget Aros, side 400-445.
- * Luther, Martin (1530/1981). A sermon on keeping children in school. I: *Luthers Works. Vol. 46: The Christian in society III*. Philadelphia: Fortress, 3rd. printing.
- * Løgstrup, K.E. (1982). *System og symbol*. København: Gyldendal. side 65-74 og 169-174.
- * Løgstrup, K.E. (1985). Skolens formål. I: Peter Lauridsen og Ole Varming (red.): *Skolens formål - debat om skolens opgave*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Løvlie, Lars (1973). Pedagogisk filosofi i vitenskapens tidsalder. I: E. Befring m.fl. (red.): *Pedagogisk periferi - noen sentrale problemer*, side 99-137.
- Macaulay, Ranald (1988). *Den kristne og livet*. Respons, side 23-30.
- Madsen, Bjarne A. (1992). *Forholdet mellem teologi og pædagogik hos Luther sammenholdt med naturalistisk, humanistisk og katolsk pædagogik*. København: Forlaget Arken.
- Madsen, Poul (1995). Pædagogisk dag. Referat af foredrag. I: "Ege-nyt" marts.
- * Martin, Charles (1979). *You've got to start somewhere ... when you think about education*. Leicester: Inter-varsity Press.
- Martin, Charles m.fl. (1983): *Christian Aims in Education - some guidelines*. UCCF.
- * Meier, Berthold (1988). Christliche Bekenntnisschulen in der Schweiz. I: *Fundamentum nr. 4*, side 74-78.
- * Meier, Berthold (1989). Christliche Bekenntnisschulen als Bestandteil des biblischen Bildungsauftrags. I: *Fundamentum nr. 1*, side 89-98.
- * Meier, Berthold (1989). Merkmale Christlicher Bekenntnisschulen. I: *Fundamentum nr. 2*, side 91-96.
- Mogstad, Sverre (1986). Hva er kristen oppdragelse? I: *Prismet nr. 8*, side 273-278.
- Mogstad, Sverre Dag og Østnor, Lars (1992): Troen og virkeligheten. Hovedlinjer i Ivar Asheims forfatterskab. I: Sv. D. Mogstad og Lars Østnor (red): *Forankring og forandring*. Oslo: Universitetsforlaget, side 9-26.
- * Myers, David G. og Jeeves, Malcolm A. (1991): *Psychology through the Eyes of Faith*. Apollos.
- Myhre, Reidar (1969). Helhetspedagogikk. I: *Prismet nr. 1*.
- * Myhre, Reidar (1977). *Innføring i pedagogikk 1*. Oslo: Fabritius Forlagshus.
- * Myhre, Reidar (1978). *Innføring i pedagogikk 2*. Oslo: Fabritius Forlagshus.
- Myhre, Reidar (1980). *Innføring i pedagogikk 3*. Oslo: Fabritius Forlagshus.
- * Myhre, Reidar (1988). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- * Myhre, Reidar (1994). *Oppdragelse i helhetspedagogisk perspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Nipkow, Karl Ernst (1992): Protestantismens pædagogiske rolle i Europa. I: Sv. D. Mogstad og Lars Østnor (red): *Forankring og forandring*. Oslo: Universitetsforlaget, side 67-80.
- * Nordlander, Agne (1994). *Bibelens syn på mennesket*. Kristent Pædagogisk Forlag.
- Nøjgaard, Niels (1954). Luther som pædagog. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, side 330ff.
- Nørgaard, Susan og Pedersen, Ole (1992): *Så selv en sten kan blomstre. Om poetisk undervisning*. Århus: Forlaget KVAN.
- * Olofson, Peter (1988). *Så I bliver som Gud. Nyreligiøsitet og kirkens mission*. København: Credo Forlag.
- Osnes, Eivind (1994). Integrasjon av den kristne tro i naturfagene. I: Berget, Tjostolv m.fl. (red.): *Et privilegium å være lærer*. Oslo: Luther Forlag.
- Pedersen, Carsten Hjorth (1990). Nogle konsekvenser av luthersk og reformert kristendomsopfattelse i opdragelse og undervisning. I: *NLAs Årsskrift 1989*, side 70-81. Bergen: NLA-Forlaget.
- Pedersen, Carsten Hjorth (1994). Han dør af mangel på opdragelse. I: *Budskabet nr. 1*. Hillerød: Dansk Luthersk Forlag.
- Peterson, Michael L. (1986). *Philosophy of Education. Issues and Options*. InterVarsity Press, side 13-22 og 79-139.
- * Prenter, Regin (1951). Teologi og pædagogik. I: *Prismet nr. 4 og 5*.
- * Prenter, Regin (1967). *Skabelse og genløsning*. København: G.E.C. Gads Forlag. 4. oplag.
- Prenter, Regin (1984). Luthers menneskesyn. I: *Den Kristne Skole nr. 3*.
- * Ralking, Hans Chr. m.fl. (1992). *Profession: Lærer - 1. Metodik*. Erhversskolernes Forlag.
- * Riis, Ole (1992). Religion. I: *Andersen, Heine (red.): Sociologi - en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag.
- * Riis, Knud (1993). Højskolen - et luthersk kloster? I: *Dansk Kirkeliv 1992-93*. Århus: Aros.
- * Roques, Mark (1989). *Curriculum Unmasked. Towards a Christian Understanding of Education*. Monarch.
- Sandsmark, Signe (1980). *Menneskesyn og kristen opdragelse*. Kristent Pædagogisk Forlag.
- Sandsmark, Signe (1992). Hva er et kristent menneskesyn? I: *Mennesket på godt og ondt. NLAs Årsskrift 1991/92*, side 113-125.
- * Sandsmark, Signe (1993). *Pedagogers etiske valg*. Bergen: NLA-Forlaget.
- Schaude, Otto (1987). *Freie Christliche Schule*. Düsseldorf.
- Schaude, Otto (1990). *Pädagogische Entdeckungen in der Bibel*. Dillenburg: Gnadauer Verlag.
- Seierstad, Andreas (1946). Den kristne oppsedingstanken i søge-perspektiv. I: Jens Vevstad (red.): *Ungdomsskolen i femti år*. Stavanger: Dreyers Grafiske Anstalt.
- Seymour, J.L. & Miller, D.E. (1990). *Theological Approaches to Christian Education*.
- Sire, James W. (1991). *Verdensbilleder*. København: Credo Forlag.

- Skarholm, Svein (1994). "Gi dem mitt ord..." Andaktene på en kristen skole. I: Berget, Tjostolv m.fl. (red.): *Et privilegium å være lærer*. Oslo: Luther Forlag.
- * Skjeveland, Olav (1981). *Broen over 2000 år. Bidrag til prekenlæren*. Oslo: Luther Forlag.
- Skoglund, Ruth Ingrid (1991). *Barns livssynsdannning, grunnskolens verdigrunnlag og verdiformidling. Hvorfor, hva og hvordan?* Hovedoppgave i pedagogikk ved Norsk Lærerakademi.
- Skrunes, Njål og Øvstebø, Trygve (1977). *Kristendomskunnskap i grunnskolen. En faglig-didaktisk innføring*. Oslo: Luther Forlag, side 15-65.
- Skunes, Njål (1986). *Oppdragelse og undervisning i GT - NT*. NLA. Stencil.
- * Skrunes, Njål (1993). *Fortell dem og lær dem. Opplæringstradisjoner i nytestamentelig tid i didaktisk perspektiv* NLA. Midlertidig udgave.
- * Skrunes, Njål (1994). Det kristne menneskesynet dets betydning for kristen skolevirksomhet. I: Berget, Tjostolv m.fl. (red.): *Et privilegium å være lærer*. Oslo: Luther Forlag.
- * Smith, David (1995). Christian Thinking in Education Reconsidered. I: *Spectrum vol. 27:2*.
- Søe, Poul Erik (1993). Gud på efterskole. Skal den fri skole være kirke - eller lære barnene at skifte strømper? I: *Efterskolen nr. 20*.
- Thompson, Norma H. (ed) (1982). *Religious Education and Theology*.
- * Thyssen, Anders Pontoppidan (1980). Sækulariseringsprocessen i Danmark. I: *Nyt Synspunkt nr. 11*.
- Tveiten, Asbjørn (1985). Kristne friskular - historiske konturar. I: *Fast Grunn*, side 19ff.
- Tveiten, Asbjørn (1994). Kyrkjelydskule - offentlig skule - kristen friskule. I: Berget, Tjostolv m.fl. (red.): *Et privilegium å være lærer*. Oslo: Luther Forlag.
- * Tveiten, Toralf (1976). Kristen skole i et verdsliggjort samfunn. I: *Prismet nr. 7*, side 277-284.
- Tveiten, Toralf (1993). Kristen oppseding og undervisning i et framtidsperspektiv. I: *Oppseding mellom åpenbaring og medier. NLAs årsskrift 1994*, side 174-182.
- * Van Brummelen, Harro (1988). *Walking with GOD in the Classroom. Christian Approaches to Learning & Teaching*. Washington: Alta Vista College Press.
- * Van Til, Cornelius (1977). *Essays on Christian Education*. New Jersey: Presbyterian and Reformed Publishing CO, side 78-92.
- * Vengen, Sigurd (1987). *Referat af Ivar Asheim: Glaube und Erziehung bei Luther*. NLA. Stencil.
- * Velten, Dieter (1994). Christian Thinking in Education. I: *Spectrum Volume 26:1*, Spring, side 59-73.
- Wagle, Finn (1987). Norsk utakt. Om kristendommen som kulturtradisjon. I: *Prismet nr. 4*, side 103-107.
- * Weeks, Noel (1988). *The Christian School: An Introduction*. Pennsylvania: The Banner of Truth Trust.

- * Winsness, Ole Gunnar (1984). *Kristendomskunnskap - erfaring - kommunikasjon. En samling artikler om religionspedagogiske emner*. Tapir
- * Winther-Jensen, Thyge (1989). *Undervisning og menneskesyn*. Odense: Akademisk Forlag.
- * Wisløff, Carl Fr. (1972). *Ordet fra Guds munn*. Bergen: Lutherstiftelsen.
- * Øystese, Ole (1979). *Religionspedagogikk. Forelesninger bind 2*. Norsk Lærerakademi, side 26-49.
- * Øystese, Ole (1983). *Religionspedagogikk. Forelesninger bind 1*. Norsk Lærerakademi. side 1-58 og 83-99.
- Øystese, Ole (1984). *Det gjelder menneskesynet*. NLA. Stencil.
- Øystese, Ole (1984). *Personlighetsudvikling og helliggjørelse*. NLA. Stencil.
- Øystese, Ole (1984). Kampen mellom den kristne og den humanistiske tradisjon i oppsedingen. I: *Prismet nr. 4*, side 115-120.
- * Øystese, Ole (1985). Hva er en kristen skole? I: *Foreldrerett og friskolekamp. Festskrift til rektor Hans Bovim*. Oslo: Lunde Forlag, side 54-65.
- Øystese, Ole (1989a). Dannelsens problem i et pluralistisk samfunn. I: *NLAs Årsskrift 1989*, side 79-97.
- * Øystese, Ole (1989b). Religionspedagogiske konsekvenser av den lutherske regimentslære. *Fast Grunn nr. 5*. Oslo: Lunde Forlag.