

# Religionsfaglighed i grundskolens religionsfag

Søren Sindberg Jensen, Karna Kjeldsen og Jes Heise Rasmussen

Syddansk Universitet

En survey-undersøgelse



### **Religionsfaglighed i grundskolens religionsfag**

Rapporten er udarbejdet af: Søren Sindberg Jensen,  
Karna Kjeldsen og Jes Heise Rasmussen

Udgivet:  
August 2023

Udgiver:  
Center for Grundskoleforskning, Syddansk Universitet  
Professionshøjskolen Absalon  
Institutt for læreruddanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Layout:  
Maria B. R. Davidsen, SDU og Grafisk Center, SDU

|                       |  |                  |
|-----------------------|--|------------------|
| <b><u>1</u></b>       | <b><u>Baggrund og formål</u></b>                                     | <b><u>3</u></b>  |
|                       | Introduktion   | 3                |
|                       | Baggrund for undersøgelsen: Fagets rammer, kritik og udvikling       | 3                |
| <b><u>2</u></b>       | <b><u>Design</u></b>   | <b><u>6</u></b>  |
|                       | Distribution og frafald  | 7                |
| <b><u>3</u></b>       | <b><u>Resultater</u></b>   | <b><u>8</u></b>  |
|                       | Baggrundsinformation om lærerne                                      | 8                |
|                       | Fagets formål  | 9                |
|                       | Undervisningens elementer, organisering og arbejdsmetoder            | 9                |
|                       | Brug af portaler/læremidler  | 15               |
|                       | Hvad forbinder lærerne med kvalitetsundervisning?                    | 18               |
|                       | Faglig viden og fagets læreplan                                      | 20               |
|                       | Anvendelse af læseplan og vejledning til planlægning af undervisning | 22               |
|                       | Afgangsprøven  | 24               |
| <b><u>4</u></b>       | <b><u>Sammenfatning og konklusion</u></b>                            | <b><u>27</u></b> |
| <b><u>5</u></b>       | <b><u>Referencer</u></b>   | <b><u>29</u></b> |
| <b><u>Bilag 1</u></b> |  | <b><u>32</u></b> |

# 1 Baggrund og formål

## Introduktion

Denne rapport præsenterer resultater fra en spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere i folkeskolens religionsfag (kristendomskundskab). Undersøgelsen er en del af forskningsprojektet Religionsfaglighed i skolens religionsfag, som udspringer af Fokusområdet for historie-, samfundsfags- og religionsdidaktik under Center for Grundskoleforskning. Forskningsprojektet har til formål at bidrage med ny forskningsbaseret viden om, hvilken religionsfaglighed der gør sig gældende i faget i både undervisning og læremidler og i samarbejde med lærere at afsøge, hvordan faget kan udvikle sig i en mere religionsvidenskabelig funderet retning.

Denne spørgeskemaundersøgelse fokuserer på lærerne og afsøger spørgsmål som: Hvad forstår religionslærere ved religionsfaglighed? Hvor får lærere deres faglige og fagdidaktiske viden og inspiration fra? Hvordan arbejdes der i undervisningen? Hvilke formål med faget vægter religionslærerne? Hvordan forholder religionslærere sig til prøven, Fælles Mål, læseplan og vejledning? Rapportens resultater er baseret på en deskriptiv analyse og præsenteres ligeledes deskriptivt i nærværende rapport. I de opsamlende afsnit og den afsluttende konklusion diskuteres resultaterne i forhold til bl.a. fagets rammer og andre rammebetingelser for lærere i skolen generelt. I konklusionen peges desuden på, hvilke områder projektgruppen finder interessante at undersøge mere uddybende. Undersøgelsens resultater vil blive kommenteret, analyseret og kritisk diskuteret i andre publikationer og danne baggrund for projektets forestående kvalitative undersøgelser samt udviklingsfase.

## Baggrund for undersøgelsen: Fagets rammer, kritik og udvikling

Grundskolens religionsfag (kristendomskundskab) er ofte genstand for politisk, offentlig og faglig opmærksomhed og diskussioner. Diskussionerne forbinder sig til større værdikampe om national identitet, værdier, kulturarv, medborgerskab, Danmark som et mono- eller flerkulturelt samfund, skolens formål samt forskellige opfattelser af, hvilken dannelse og hvilken faglighed der bør være central i faget. Hertil kommer også uenighed om, hvorvidt faget skal være forankret i videnskabsfag, og i så fald hvilke. Kristendomskundskab er fortsat det fag, der har lavest kompetencedækning i grundskolen. I skoleåret 2021/22 var 55,6 % af lærerne i kristendomskundskab uddannet i faget eller havde opnået undervisningskompetence på anden vis. I gennemsnit har skolens fag en kompetencedækning på 86,4 %. Selvom der er sket en markant stigning siden 2012/13, hvor kompetencedækningen for kristendomskundskab lå på 38 %, er der således stor forskel i lærernes faglige baggrunde (UVM, 2022).

Kristendomskundskab er som det eneste fag i skolen desuden underlagt særlige regler i folkeskoleloven. Udover en fritagelsesparagraf og en paragraf om, at skolerne ikke er forpligtede på at tilbyde undervisning det år, konfirmationsforberedelsen finder sted, har faget også en indholdsparagraf. Denne stadfæster, at det er den danske folkekirkes evangelisk-lutherske kristendom, som skal være det centrale indhold i faget, mens undervisningen på de ældste klassetrin skal omfatte "fremmede religioner og andre livsanskuelser" (UVM, 2020). Selvom lærerne gerne må inddrage sidstnævnte område allerede i indskoling, betyder det, at der ikke er bindende mål for dette indholdsområde før i udskoling (efter 9. Klassetrin). Det overordnede formål, de bindende kompetencemål og indholdsområder (Fælles Mål) samt fagets officielle profil har stort set været de samme siden 1995, omend der er kommet mere vægt på viden og faglighed. Dette er blevet forstærket af, at faget i 2006 fik status som et prøvefag (til udtræk). Udover Fælles Mål udsender Børne- og Undervisningsministeriet også en læseplan, der vedtages som bindende af majoriteten af kommunerne, og en undervisningsvejledning. Disse bliver løbende justeret, sidst i 2019.

Forskning i fagets officielle rammer, læremidler, lærernes intenderede undervisning og i de politiske, faglige og offentlige diskussioner om faget har ført til en række kritikpunkter. Særligt kritiseres den særlige status som evangelisk-luthersk kristendom og bibelske fortællinger har i forhold til elevernes dannelse og fagets livsfilosofiske udgangspunkt. Endvidere er der kritik af fagets manglende vægt på religionsfaglighed, bl.a. som følge af den overordnede livsfilosofiske profil. På baggrund af forskningen og den deraf følgende kritik er der givet bud på et mere religionsvidenskabeligt funderet fag (fx Böwadt, 2005, 2007; Böwadt & Rasmussen, 2021; Kjeldsen, 2016, 2019a, b; Jensen 2000, 2013, 2019).

Fagets indholdsområder er livsfilosofi og etik, bibelske fortællinger, kristendom og på de ældste klassetrin ikke-kristne religioner og andre livsopfattelser. Faget har siden 1995 været defineret som et livsfilosofisk og nationalt-kulturelt fag med begreberne den religiøse dimension og livstydning som et centralt udgangspunkt. Fagets identitet beskrives i den gældende læseplan således:

Kristendomskundskab er defineret ved at være et fag med sigte på livstydning og kulturforståelse. Ved livstydning forstås forsøget på at finde mening i erfaringer i livet og i verden omkring os. Faget beskæftiger sig på et fagligt grundlag med værdier og tyding af tilværelsen, og det betyder, at elevernes opfattelser og tanker omkring eksistens, etik og religioner danner afsæt for undervisningen.

Den religiøse dimension defineres som:

[...] at alle mennesker stiller spørgsmål til deres liv. Det betyder, at i faget opfattes mennesket som et væsen, der søger en mening med tilværelsen, og at det er denne spørgen ind til tilværelsens grundvilkår, der defineres som den religiøse dimension i fagformålet. Faget skal kvalificere eleverne til at drøfte og reflektere over livets grundvilkår og de spørgsmål, som er knyttet til det at være menneske. Religioner og andre livsopfattelser konstitueres af disse spørgsmål og repræsenterer forskellige svarmuligheder. (UVM, 2019, s. 25)

I den nyeste læseplan og undervisningsvejledning fra 2019 ses en række ændringer, hvoraf nogle synes at imødekomme elementer af ovennævnte kritik af faget. Bl.a. ses en større vægt på, at eleverne også skal udvikle analytiske og kritiske kompetencer, og at der i faget både skal anlægges et udefra- og et indefraperspektiv, herunder at beskrive religioner og livsopfattelser på et fagligt grundlag og ud fra et fagligt sprog (UVM, 2019, s. 26).

Der er fortsat begrænset forskningsbaseret viden om, hvordan faget ser ud i praksis. Herunder hvordan og hvorvidt fagets status som prøvefag og den øgede vægt på viden og færdigheder kommer til udtryk både i forhold til læremidler, lærernes tænkning om faget og i deres praksis. Hertil kommer, at lærerne generelt har historisk lav forberedelsestid, og at der ses en stigende tendens til kommunale indkøbsaftaler for digitale læremidler, hvilket reducerer lærernes frihed til selv at vælge de læremidler, de ønsker at bruge i klassen (Gissel & Hansen, 2021). Interessante spørgsmål er, hvorvidt lærernes forskellige udgangspunkter for at undervise i faget giver sig til kende i deres fagsyn og valg af arbejdsmetoder, samt hvordan de ovennævnte udviklinger i forhold til forberedelsestid og adgang til læremidler kommer til udtryk i brug af læremidler.

## 2 Design

Spørgeskemaundersøgelsen blev udviklet i 2021 af projektgruppen, som er identisk med rapportens forfattere. Da der ikke tidligere er gennemført en survey med fagdidaktisk fokus rettet mod grundskolens religionsfag, har projektgruppen konsulteret rapporter fra Det Nationale Center for Fremmedsprog (Verstraete-Hansen & Kanereva-Dimitrovska, 2020). Som en del af udviklingsprocessen blev undersøgelsen pilottestet i november 2021 af otte religionslærere på en skole i hovedstadsområdet.

Spørgeskemaundersøgelsen indledes med en kort introduktion, hvor formålet med undersøgelsen og tilknytningen til Center for Grundskoleforskning præsenteres for respondenterne (se bilag 1). Den grundlæggende struktur i undersøgelsen er centreret omkring fire hoveddele, som præsenteres på følgende måde for lærerne:

1. Del. De første spørgsmål angår din undervisning i kristendomskundskab/religion.

Denne del består af otte spørgsmål, tre med lukkede svarmuligheder og fem med åbne svarmuligheder. To af spørgsmålene med åbne svarmuligheder er opfølgende spørgsmål, hvor respondenterne bedes uddybe deres svar.

2. Del. De følgende spørgsmål handler om, hvor du henter faglig inspiration som lærer i kristendomskundskab/religion.

Denne del består af otte spørgsmål, syv med lukkede svarmuligheder og et opfølgende spørgsmål med åben svarmulighed.

3. Del. De næste spørgsmål handler om prøven i kristendomskundskab/religion.

Denne del består af fire spørgsmål, to med lukkede svarmuligheder som hver følges op af et underspørgsmål med åben svarmulighed.

4. Del. Det følgende spørgsmål handler om, hvad du mener kristendomskundskab/religion skal bidrage med.

Denne del består af et åbent spørgsmål.

Udover hoveddelene er der også spørgsmål, som afdækker baggrundsvariabler som køn, alder, undervisningskompetence, undervisning på klassetrin, skolestørrelse samt procentdel af tosprogede på skolen.

## Distribution og frafald

Spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført i januar 2022 med en opfølgning i februar 2022. Selve distribueringen foregik online i et samarbejde med Religionslærerforeningen dels med et link til surveyxact på foreningens digitale platform og dels via mails til foreningens medlemmer med en opfordring til at deltage. Brugen af den faglige forening til distribuering sikrede, at aktive medlemmer blev orienteret om undersøgelsen og fik mulighed for at deltage. For at sikre en bredere distribution til lærere, der ikke er medlemmer af foreningen, blev linkinvitationen også delt via Center for Grundskoleforskningens linkedin profil. Slutteligt blev invitationen delt i Facebook-gruppen Historie-, Samf.- og kristendoms lærere i Folke- og friskoler samt omtalt i en artikel på Folkeskolen.dk med link til undersøgelsen.

Undersøgelsen blev distribueret til 241 respondenter, men frafaldet var større end ønsket. Ud af de 241 undlod 105 at besvare undersøgelsen. Det er et stort respondentfrafald. Samplingstrategien gjorde, at kun de personer som foretog en aktiv indsats for at besvare undersøgelsen, blev respondenter. Vi kender ikke antallet af religionslærere, der har set linket, men som har undladt at besvare undersøgelsen. Den væsentligste metodiske udfordring var, at 89 ud af de 136 respondenter tilhører kategorien *spørgsmålsfrafald*. Det betegner respondenter, som gennemfører en undersøgelse, men som undlader at besvare et eller flere spørgsmål undervejs. 47 af respondenterne har svaret på alle spørgsmål, mens den resterende gruppe har undladt flere besvarelser, ofte spørgsmål med åbne svarmuligheder eller de afsluttende spørgsmål om lærernes egen baggrund. Konsekvensen af dette er, at muligheden for at foretage bi- og multivariatanalyse er stærkt begrænset, da vi ikke kan forudsætte, at de samme respondenter har besvaret begge spørgsmål.

Det er værd at bemærke, at hverken Undervisningsministeriet eller Religionslærerforeningen har overblik over det samlede antal lærere, som underviser i kristendomskundskab. Det betyder, at det overordnede respondentfrafald ikke kan fastslås med sikkerhed, da vi ikke ved, hvor mange mulige respondenter der findes. Der er med andre ord usikkerhed om undersøgelsens repræsentativitet. Som det fremgår nedenfor, er majoriteten af lærerne, der har svaret på hele undersøgelsen, lærere i udskoling. Undersøgelsen kan således ikke give et dækkende billede af læreres praksis og refleksioner i indskoling og på mellemtrinnet. Det er en vigtig pointe, da fagets rammer er væsentlig anderledes i udskoling, hvor lærerne er forpligtede på at inddrage andre religioner end kristendom, og hvor undervisningen i høj grad tilrettelægges med henblik på den mulige prøve i faget. Hertil kommer, at undervisningen på disse klassetrin oftere varetages af lærere med undervisningskompetence og/eller stor erfaring med at undervise i faget, og som har en fagidentitet.



## 3 Resultater

Denne rapport præsenterer resultaterne af spørgeskemaet baseret på en overordnet deskriptiv analysestrategi. De kvantitative data er analyseret i IBM's Statistical Package for the Social Sciences, SPSS. De kvalitative data i form af respondenternes svar i fritekstfelterne er analyseret vha. en empiristyret kodestrategi i Nvivo. Den empiristyrede kodning er i enkelte tilfælde suppleret med en mere teoristyret kodning (Kristensen, 2020). Nedenfor præsenteres disse resultater i figur 1, 3, 4, 5, 7 og 8. Skemaerne angiver antallet af svar i hver kategori. Det bemærkes, at lærerne godt kan have givet flere svar, der passer ind i flere kategorier.

I det følgende præsenteres undersøgelsens resultater tematisk under overskrifterne:

Baggrundsinformation om lærerne, Fagets formål, Undervisningens elementer, organisering og arbejdsformer, Brug af portaler/læremidler, Hvad forbinder lærerne med kvalitetsundervisning?, Faglig viden og fagets læreplan samt Afgangsprøven.

### Baggrundsinformation om lærerne

Der er betydelige mangler i baggrundsinformationerne blandt respondenterne. Et stort antal respondenter har ikke besvaret alle spørgsmål i denne kategori, som var placeret til slut i spørgeskemaet. 52 af 209 respondenter har besvaret disse spørgsmål, og her har 71 % angivet deres køn som kvinde, 21 % har angivet mand og 8 % har angivet andet. I forhold til undervisningskompetence har 65 % af respondenterne angivet, at de har kristendomskundskab som linjefag fra læreruddannelsen. Derudover har 55 % af respondenterne undervisningskompetence i dansk, og 42 % i historie. Majoriteten har angivet, at de underviser i henholdsvis 8. Klasse (44 %) og/eller 9. Klasse (56%). Som omtalt ovenfor er der således flest respondenter, der underviser i faget i udskoling. Halvdelen af respondenterne har angivet, at de har ført elever til prøven i kristendomskundskab/religion. 58 % har angivet, at de underviser på en skole med mere end 450 elever, mens 25 % angiver skolestørrelse på 300-449. 8 % er lærere på mindre skoler med op til 150 elever, mens 8 % arbejder på skoler med et elevantal på 150-299.

## Fagets formål

I et af spørgsmålene bedes respondenterne angive de tre vigtigste ting, som faget skal give eleverne. Disse svar giver en indikation af, hvad lærerne mener er eller bør være det overordnede formål med kristendomskundskabsfaget. Analysen viser, at særligt fem formål er dominerende i lærernes svar (figur 1). De overordnede kategorier er konstrueret på baggrund af respondenternes fritekstsvar i et tekstfelt. Det er derfor respondenternes egne formuleringer, som er fortolket. I skemaet nedenfor angives også antallet af svar i hver kategori. Det skal bemærkes, at lærerne godt kan have givet flere svar, der passer ind i flere kategorier.

| Formål                             | Eksempler  | Antal svar |
|------------------------------------|--|------------|
| Religionsfaglig viden              | <ul style="list-style-type: none"> <li>Viden om vigtige religioner i verden</li> <li>Indblik i religioners indflydelse på samfundet nu og historisk</li> </ul> | 28         |
| Selvindsigt og (religiøs) dannelse | <ul style="list-style-type: none"> <li>Viden om eget og andres liv</li> <li>Personlige overvejelser om forhold til religion</li> </ul>                         | 26         |
| Tolerance og fordomsreduktion      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Viden/oplysning som forebygger fordomme</li> <li>Antiracisme</li> </ul>   | 20         |
| Filosofisk og etisk dannelse       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Etik og moral</li> <li>Mulighed for refleksion over livet på et mere filosofisk og etisk plan</li> </ul>                | 19         |
| Kulturarv                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Viden om den kristne kulturarv og religion</li> <li>Kendskab til vores kristne kulturarv</li> </ul>                     | 15         |

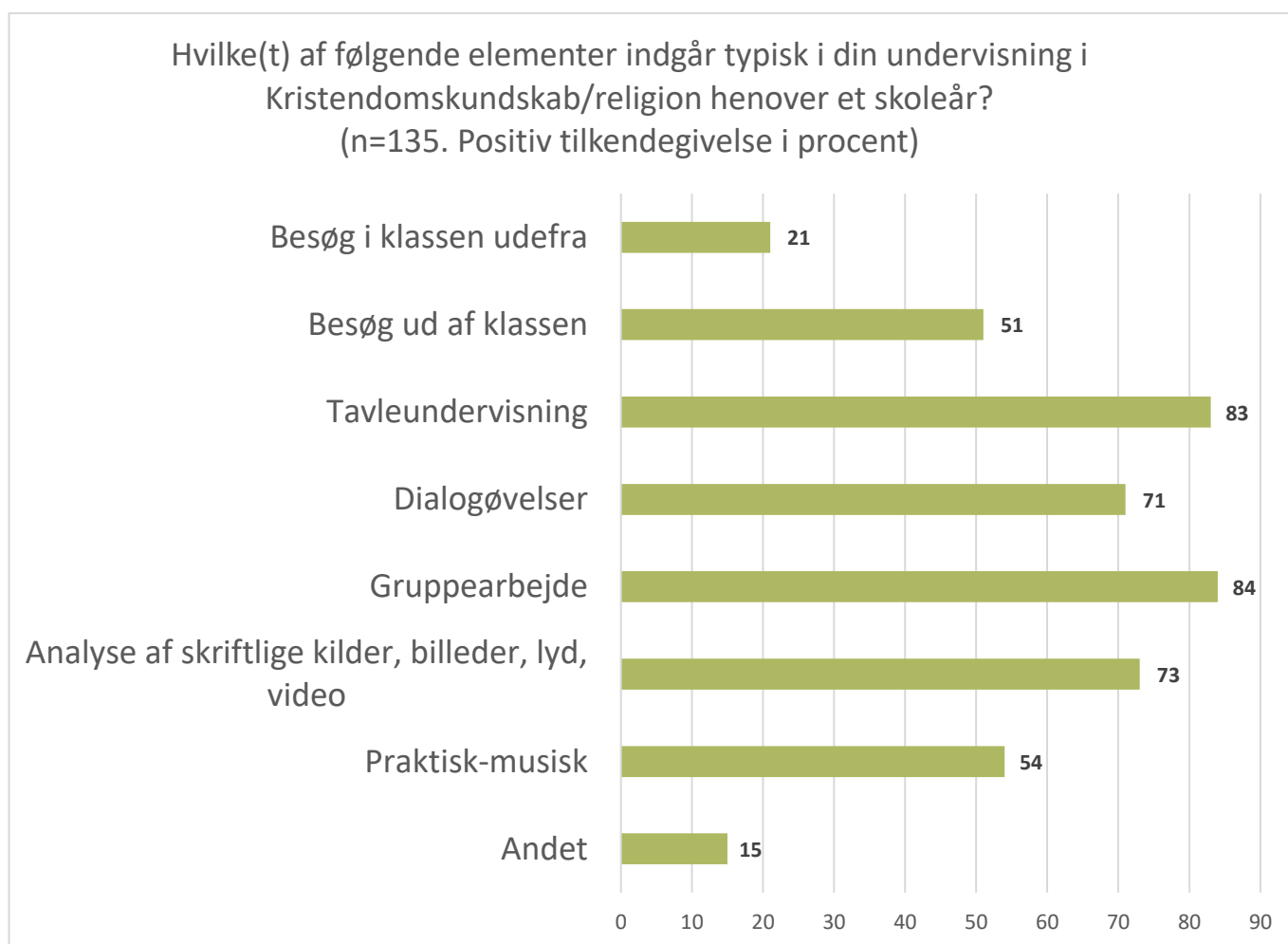
Figur 1. Lærernes syn på fagets formål

## Undervisningens elementer, organisering og arbejdsmetoder

To af spørgsmålene sigter på at afdække, hvilke undervisningsmetoder, organisationsformer og arbejdsmetoder lærerne typisk anvender hen over et skoleår.

## Elementer i undervisningen

I det ene spørgsmål har lærerne skullet angive, hvilke(t) af følgende elementer der typisk indgår i deres undervisning i faget. Her er der angivet forskellige undervisningsmetoder, organisationsformer og arbejdsmetoder som svarmuligheder. Lærerne har derudover i en åben svarkategori haft mulighed for at uddybe, hvilke andre elementer, der typisk indgår i deres undervisning hen over et skoleår.



Figur 2. Typiske elementer i undervisningen

Som det fremgår af svarene i figur 2, er gruppearbejde (84 %) og tavleundervisning (83 %) de hyppigst anvendte undervisningsmetoder/organisationsformer. Mange lærere anvender dialogøvelser (71 %) og analyse af skriftlige kilder, billeder, lyd eller video (73 %), mens 54 % svarer, at de typisk anvender

praktisk-musiske elementer. En mindre del af lærerne foretager typisk besøg ud af klassen som del af deres undervisning (51 %), mens nogle (21 %) også får besøg i klassen udefra. Kun få lærere (15 %) angiver, at de inddrager andre elementer end de ovenstående. I de åbne svar nævnes fortælling, fremlæggelser, projektarbejde, leg/bevægelse, samtaler og glosetræning.

### Arbejdsmetoder i undervisningen

Det andet spørgsmål har åben svarkategori. Det går specifikt på, hvilke metoder lærerne sætter eleverne til at arbejde med i undervisningen. Her har vi bevidst valgt ikke at specificere, hvorvidt der er tale om videnskabelige metoder eller arbejdsmetoder for at se, hvad lærerne forbinder med 'metode'. De åbne svar giver også et dybere indblik i, hvad lærerne forbinder med de forskellige arbejdsmetoder, de benytter.

I vores kategorisering af svarere skelner vi overordnet mellem produktive og receptive metoder. De produktive inkluderer metoder, hvor eleverne selv skal producere noget – fx et kreativt produkt, et drama eller produktion af viden via egne undersøgelser og analyser. Receptive metoder betegner de metoder, hvor eleverne skal lytte til oplæg, læse eller se tekster, film osv.

→ *Receptive arbejdsmetoder*

De receptive arbejdsmetoder er fortrinsvis at læse tekster, kilder, høre sange eller se film/teater.

| Receptive arbejdsmetoder              | Antal svar |
|---------------------------------------|------------|
| Tekstlæsning, herunder faglig læsning | 15         |
| Se film                               | 3          |
| Se teater                             | 1          |
| Høre en sang                          | 3          |
| Luk øjnene og føl                     | 1          |
| Tavlegennemgang                       | 1          |

Figur 3. Receptive arbejdsmetoder

Ofte nævnes disse i sammenhæng med arbejdsmetoder, hvor eleverne skal være aktive på forskellig vis (nedenfor).

→ *Produktive arbejdsmetoder*

Der er en overvægt af produktive arbejdsmetoder, hvor især klassesamtale og praktisk-musiske opgaver er de mest benyttede.

| Produktive arbejdsmetoder | Antal svar |
|---------------------------|------------|
| Klassesamtale             | 17         |
| Fremlæggelser             | 8          |
| Billedskabelse/tegning    | 9          |
| Drama                     | 6          |
| Kreative opgaver          | 5          |
| Leg og bevægelse          | 3          |
| Projektarbejde            | 3          |
| Analyse og kildekritik    | 3          |
| Opgaveløsning portaler    | 1          |
| Konstruktion af ritualer  | 1          |

Figur 4. *Produktive arbejdsmetoder*

Mens 73 % har svaret, at de typisk anvender analyse i deres undervisning i den lukkede svarkategori, er der kun ganske få udsagn i den åbne svarkategori, der specifikt nævner analyse af billeder/tekster eller kildesøgning som metoder, eleverne skal arbejde med. I stedet fremhæves klassesamtaler og æstetiske arbejdsformer.

Eksempler på svar:

- *Vi ser ofte en kortfilm/en tegneserie/en teaterforestilling/hører en sang/en rap/læser en tekst eller lignende og har derefter fælles samtale.*
- *Vi begynder oftest med at se nærmere på et begreb fx misundelse, monstre. Herefter går vi ned i detaljer og forsøger at gøre det til noget, vi selv kender til. Bagefter ser vi på, om det er ens for alle mennesker i verden.*
- *Læsning fylder en del i udskolingen, da vi har et stort pensum. Ellers dialog og refleksion. Der bliver også arbejdet med diverse kreative opgaver, både for afveksling, men også i forhold til at imødekomme kravet om kulturteknikker.*
- *Diskussion og argumentation.*

- *De arbejder ofte med små rollespil (fx ift Jesu lignelser) og skriver også til tider reflekterende tekster om emner i religion (...). Jeg forsøger at sætte viden og refleksion højt. De skal kunne tale om religion og religionens rolle.*
- *Jeg bruger mest æstetiske metoder, hvor eleverne skal gennemspille og dramatisere. Vi anvender også dialogiske metoder både filosofisk, men også mere danskfaglige med analyse af kilder, film, billeder og tekst.*
- *Vi tegner og skriver.*
- *Gruppearbejde, diskussion, fremlæggelser.*
- *Remedieringsøvelser fx lave tegneserier ud fra bestemte kriterier (...) Dramaøvelser. Bygge ting.*
- *Læringsøvelser (fælles med hele klassen) hvor den enkelte elev selv skal tage stilling til, hvad vedkommende mener/synes/føler.*
- *Filosofiske øvelser.*
- *Dialog, debat og diskussion.*
- *Dialog, fysiske og kreative opgaver.*

Kun enkelte svar nævner, at eleverne skal analysere med udgangspunkt i konkrete faglige metoder og teorier, og heraf er der kun få, der specifikt nævner religionsfaglige metoder:

- *Kvarteranalyse, overgangsriter, komparative analyser.*
- *Kildekritik.*
- *Det er for en stor dels vedkommende de samme metoder som i fx historie og samfundsfag. Sammenligning og perspektivering fx religioner eller praksisser i mellem (...) Kildearbejde ud fra både historisk og kritisk samfundsfaglig vinkel.*
- *Observere derhjemme + hvis de besøger religiøse institutioner.*
- *Tage dem med ud af klasserummet.*

→ *Religionsdidaktiske tilgange*

Nogle af lærerne har nævnt konkrete religionsdidaktiske tilgange, de benytter i undervisningen, hvoraf flere refererer til tilgange nævnt i ministeriets undervisningsvejledning (2019) og/eller bogen *Religionsdidaktik. Traditioner og tilgange* (Bucharadt, 2016). I enkelte tilfælde har vi også kodet nogle af de ovennævnte udsagn (produktive) ind i en af disse kategorier, hvis de tydeligt peger på en bestemt tilgang. I nedenstående model er svarene angivet under de forskellige kategorier:

| Religionsdidaktiske tilgange   | Antal svar |
|--|------------|
| Antropologisk <ul style="list-style-type: none"> <li>- Besøg ud af klasserum</li> <li>- Kvarteranalyse</li> <li>- Feltarbejde</li> <li>- Undersøgelser (ikke nærmere defineret)</li> </ul>   | 4          |
| Hermeneutisk-fænomenologisk/livsfilosofisk <ul style="list-style-type: none"> <li>- Livsfilosofisk</li> <li>- Hermeneutisk-fænomenologisk</li> <li>- Hermeneutisk</li> <li>- Filosofiske øvelser</li> </ul>  | 4          |
| Religionsfænomenologisk-komparativ <ul style="list-style-type: none"> <li>- Religionsfænomenologisk</li> <li>- Komparative analyser</li> <li>- Komparativ af den samme religion og forskellige religioner</li> <li>- Sammenligning og perspektivering, fx religioner eller praksisser imellem</li> </ul> | 4          |
| Historisk-kritisk <ul style="list-style-type: none"> <li>- Historisk-kritisk</li> <li>- Nykritisk</li> <li>- Receptionsanalytisk</li> </ul>  | 3          |
| Biografisk   | 1          |
| Narrativ   | 1          |
| Antiracistisk <ul style="list-style-type: none"> <li>- Antiracistisk metode, hvor eleverne undersøger krænkelse af religionsfriheden</li> </ul>  | 1          |
| Religionssociologisk <ul style="list-style-type: none"> <li>- Den religionssociologiske metode, hvor eleverne undersøger sammenhængen mellem religion og samfundet både historisk og i dag</li> </ul>  | 1          |

Figur 5. Religionsdidaktiske tilgange

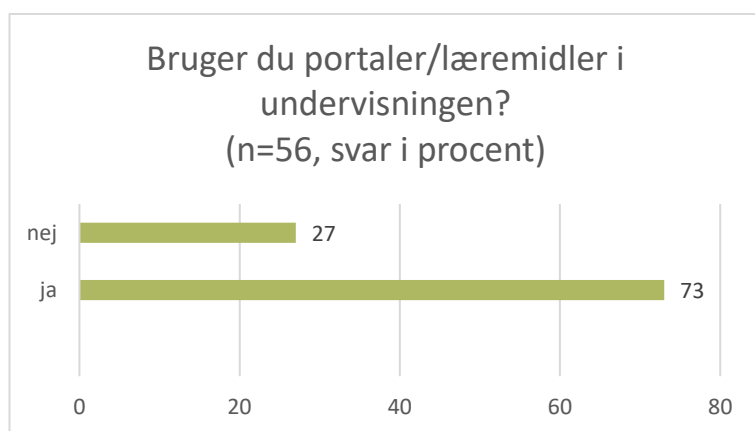
### Opsamlende bemærkninger

Lærernes foretrukne arbejdsformer, organisering af undervisning og (fag)didaktiske tilgange er i høj grad i overensstemmelse med fagets rammer og overordnede livsfilosofiske profil, hvor samtaler og diskussioner vægtes, fremfor at eleverne skal arbejde med religionsfaglige teorier og metoder. Lærerne fremhæver diskussioner, dialog, (filosofiske) samtaler og refleksionsøvelser som typiske elementer. De mange svar, der nævner klassesamtaler mv., kan indikere, at mange lærere måske forbinder 'analyse' med samtaler, refleksioner og diskussioner med udgangspunkt i tekster/billeder. Kun ganske få nævner, at eleverne skal analysere og undersøge med udgangspunkt i (religions)faglige teorier og metoder.

### Brug af portaler/læremidler

I spørgeskemaet er lærerne også blevet spurgt om, hvorvidt de bruger portaler/læremidler i undervisningen (ja/nej) og i så fald hvilke (åben svarkategori). I den åbne svarkategori har lærerne haft mulighed for at afgive flere svar. Det har været et bevidst valg, at spørgsmålet er bredt formuleret for at afsøge, hvad lærerne forbinder med læremidler/portaler. I det følgende skelner vi dog mellem didaktiske og semantiske læremidler. Didaktiske læremidler er læremidler, der eksplicit er udarbejdet til anvendelse i undervisningen, hvorimod semantiske læremidler betegner læremidler, der ikke eksplicit er møntet på at blive anvendt i undervisningssammenhænge, men som inddrages i undervisningen (læremiddel.dk, u.å.).

Majoriteten (73 %) af de 56 lærere, der har svaret på dette spørgsmål, svarer ja til, at de bruger portaler/læremidler i undervisningen:



Figur 6. Brug af læremidler i undervisningen



→ *Didaktiske læremidler*

I den åbne svarkategori, om hvilke læremidler/portaler lærerne bruger, ses en markant overvægt af lærere, der anvender digitale didaktiske læringsportaler (68,5 %). Her er det især Gyldendals Fagportaler og Clio, der anvendes:

| Digitale didaktiske læringsportaler | Antal svar |
|-------------------------------------|------------|
| Gyldendals Fagportaler              | 18         |
| Clio                                | 15         |
| Alinea                              | 5          |

Figur 7. Brug af didaktiske læringsportaler

Enkelte lærere har bemærket, at de ikke bruger portalerne alene, men mikser med andet materiale, fx fra nettet. En del af lærerne anvender (også) analoge didaktiske læremidler (lærebogssystemer) eller undervisningsforløb udviklet af Folkekirkens Skoletjeneste eller Filosofipatruljen:

| Analoge didaktiske læremidler/undervisningsforløb | Antal svar |
|---|------------|
| Liv og Religion (Gyldendal 2000-2009)             | 6          |
| Folkekirkens Skoletjeneste                        | 4          |
| Filosofipatruljen                                 | 2          |
| Religion (Munksgaard/Alinea)                      | 1          |
| Temabøger   | 1          |

Figur 8. Brug af analoge didaktiske læremidler

Nogle af lærerne giver udtryk for, at de ikke selv kan vælge, hvilke didaktiske læremidler de har adgang til. Her svarer de fx:

- *Lige nu har jeg adgang til religion.dk, clio og gyldendal.*
- *Savner clio.*
- *Dem, som skolen på det tidspunkt har adgang til.*
- *Dem, kommunen har valgt, vi har tilgængelig. Lige nu er det gyldendal.dk.*
- *Vi har desværre ikke gode classesæt, så der bliver plukket i diverse bøger.*

→ *Semantiske læremidler*

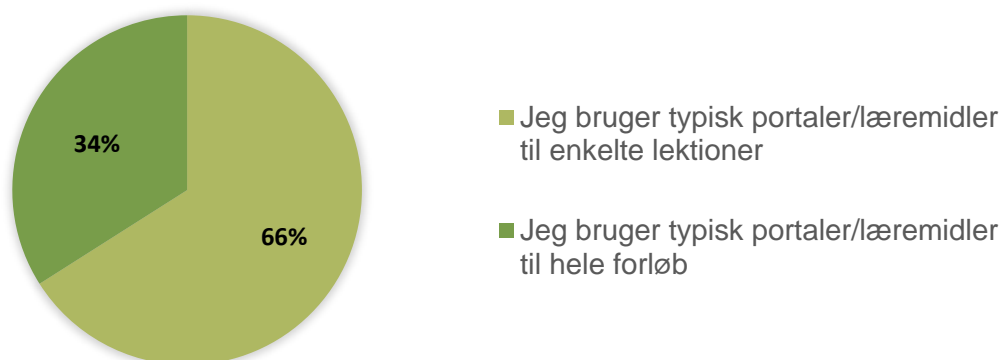
Derudover er der et lille antal lærere, der angiver, at de anvender forskellige former for digitale semantiske læremidler. Her nævnes dr.dk/skole/DR Ultra, Faktalink, religion.dk, YouTube, nyheder og andet materiale fra nettet.

I spørgsmålene, der går på arbejdsmetoder og typiske undervisningselementer, nævner flere lærere, at de typisk inddrager film, tv-programmer og podcast. Mange nævner også, at de inddrager forskellige salmer, tegneserier, teaterforestillinger, billeder og tekster, som eleverne skal arbejde med.

→ *Brug af læremidler*

Lærerne er blevet spurgt om, hvordan de typisk bruger portaler/læremidler i undervisningen. Majoriteten (66 %) svarer her, at de typisk bruger portaler/læremidler i enkelte lektioner, mens 34 % anvender dem i hele forløb.

Hvordan bruger du typisk portaler/læremidler? (N=47, procent)



Figur 9. Hvordan bruges portaler og læremidler i undervisningen?

### Opsamlende bemærkninger

Undersøgelsens resultater kan være et udtryk for, at brugen af de digitale læringsportaler vinder frem på bekostning af de traditionelle analoge lærebøger og lærebogssystemer. Dette stemmer overens med øvrige undersøgelser af læremidler i skolens fag, der viser samme tendenser. Vigtige faktorer til denne udvikling kan være kommunale indkøbsaftaler med forlag om digitale læremidler, og at Folketinget har afsat penge til udvikling og udrulning af digitale læringsportaler som følge af strategier om digital omstilling (Gissel & Hansen, 2021; Styrelsen for It og Læring, 2021).

## Hvad forbinder lærerne med kvalitetsundervisning?

Vi bad også respondenterne om at beskrive en time i kristendomskundskab/religion, de synes gik godt, og en time, de synes fungerede mindre godt. Her er der svar fra 37 lærere. Svarene indikerer, hvad lærerne forstår ved en god og en mindre god undervisningstime.

### En undervisningstime, der gik godt

Hvad angår den gode undervisningstime falder lærernes overvejelser indenfor tre temaer: *arbejdsformer*, *eleverne* og *indholdet*. I det følgende gives illustrative citater på, hvad der for lærerne særligt gør sig gældende indenfor de tre temaer:

→ *Arbejdsformer*

Her fremhæves særligt variation i arbejdsformer som noget, der kendetegner en god undervisningstime. En lærer skriver:

- *Når eleverne både har været aktive, arbejdet i grupper, vi har talt sammen i plenum og vi har evalueret.*

En anden lærer skriver:

- *En time, hvor eleverne er aktive på forskellig vis, hvor de involverer sig og forholder sig til det faglige stof og hinandens og andres positioner. Variation i måden, der arbejdes på er også ofte medvirkende til en succesfuld time.*

Udover variation peger lærerne også på besøg udefra, fælles evaluering, gode diskussioner, gruppearbejde, samtale i plenum og ture ud af huset som elementer i en god undervisningstime.

→ *Elever*

Hvad angår eleverne, er en god time særligt kendetegnet ved aktive og interesserede elever. Som en skriver:

- *Når eleverne er nysgerrige, spørgende og gerne vil bidrage.*

Udover aktive og engagerede elever nævner flere lærere også, at en god undervisningstime er kendetegnet ved, at elevernes hverdags erfaringer og refleksioner over emner er en del af undervisningen. Fx skriver en lærer:

- *En time der gik godt, er når eleverne skal komme med eksempler fra deres eget liv, og reflektere over det i fx en filosofisk eller etisk kontekst.*

Derudover nævner lærerne elevernes selvstændighed, og at emnet opleves som meningsfuldt for eleverne.

→ *Indholdet*

Det sidste tema, lærerne peger på som faktor i den gode time, er det faglige indhold. Emnerne, som i følge lærerne giver særligt gode undervisningstimer, er: abort, Bibelen, dødshjælp, etik, ligestilling, rap, salmer, satire og verdensreligioner.

### **Undervisning, der går mindre godt**

Når lærerne omvendt skal beskrive en time, der gik mindre godt, er der særligt tre temaer, der går igen: uengagerede elever, at undervisningen er for abstrakt, samt mangel på brugbart materiale og forberedelsestid.

→ *Uengagerede elever*

Eksempler på udsagn, der går på uengagerede elever, er:

- *Når eleverne bare sidder og ikke gider være med i undervisningen.*
  - *Hvis eleverne ikke griber debatten, ikke tager stilling og udtrykker holdninger.*
  - *Hvis jeg mærker, at eleverne ikke rigtig er åbne for stoffet og jeg ikke formår at vække deres nysgerrighed. Hvis de bare tager det, jeg siger for gode varer uden at stille spørgsmål.*
  - *En time, hvor stoffet ikke engagerer eleverne og hvor undervisningen af forskellige grunde kan komme til at virke ensformig.*
- *At undervisningen er for abstrakt*

Enkelte lærere nævner, at undervisningen ikke fungerer, hvis niveauet er for abstrakt:

- *Når niveauet bliver for abstrakt og går hen over hovederne på eleverne. Det skal gøres relevant for eleverne.*
- *At jeg har fundet en tekst/emne der er for abstrakt til eleverne.*

→ *Mangel på brugbart materiale og forberedelsestid*

Flere lærere pointerer, at mangel på brugbare læremidler eller det, at de læremidler, de har adgang til, i deres øjne er mangelfulde, har stor betydning for, hvordan de synes undervisningen fungerer.

Eksempler på udsagn er:

- *Og det er heller ikke altid, at jeg har det materiale, som jeg burde have, da vi ikke har adgang til digitale platforme i min kommune.*

- *En undervisning i 3.klasse hvor de skulle lytte for meget. Havde svært ved at finde praktiske aktiviteter i de undervisningsforløb portalerne tilbød. Eleverne gad ikke "kun" at tale.*
- *Brug af Alineas fagportal, hvor teksterne nogle gange er sprogligt tunge og for svære ift. alderstrin, og jeg ikke har haft ordentlig tid til selv at gennemlæse inden.*
- *Virkeligheden for mange lærere i grundskolen (ikke kun i religionsfaget, men også i det) er, at vi har utrolig lidt tid til at forberede undervisningen. Så vi benytter os ofte af portaler, fx Alineas og Gyldendals religionsportaler. Problemet med disse er, at de som oftest er utroligt teksttunge, og forfatterne forudsætter, at eleverne har kendskab dels til fagudtryk, dels til færdige udtryk som fx 'analyse', etc.*
- *Opstart på arbejdet med jødedommen. Udgangspunkt i forløb fra Clio, hvor intro bl.a. er et ældre videoklip, der fortæller om, hvad det vil sige at være jøde. Klippet er forældet, eleverne bliver ikke fanget, og det efterfølgende arbejde med at læse en tekst er op ad bakke.*
- *Brug af Alineas fagportal, hvor teksterne nogle gange er sprogligt tunge og for svære ift. alderstrin, og jeg ikke har haft ordentlig tid til selv at gennemlæse inden.*
- *Jeg var presset på forberedelse og valgte at bruge et portalforløb, som jeg ikke rigtig kendte.*

### Opsamlende bemærkninger

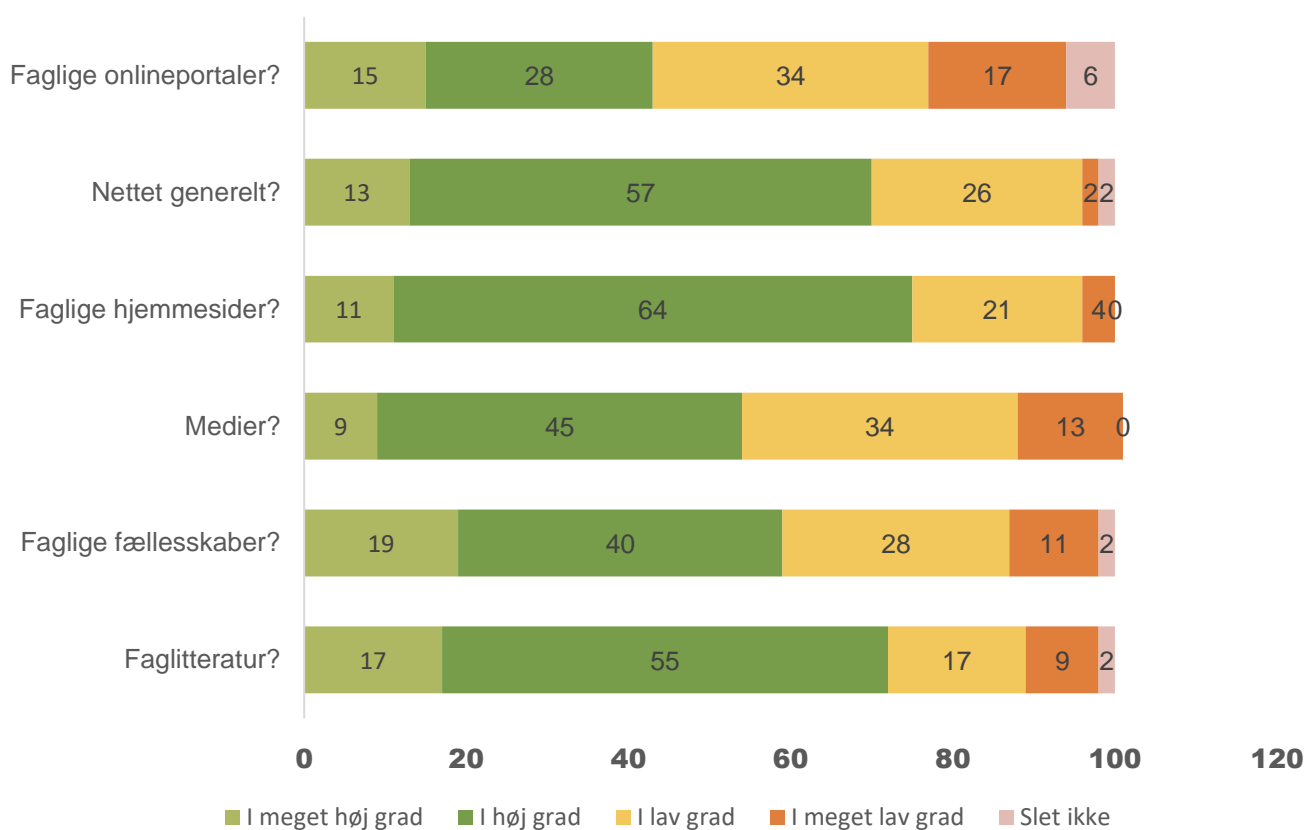
Fritekstsvarene giver et indblik i, hvad der betragtes som kvalitet i undervisningen. Her kan vi se, at elevernes aktive deltagelse og engagement fylder meget i respondenternes syn på, hvad der kendetegner kvalitetsundervisning. En god time er, når eleverne deltager aktivt i diskussioner og samtaler, mens en mindre god undervisning er kendetegnet ved elevernes manglende engagement og interesse i at deltage i samtaler og diskussioner. Det er desuden bemærkelsesværdigt, at de digitale fagportaler fylder en del i forhold til lærernes vurdering af undervisningstimer, der ikke går godt. En del lærere er utilfredse med de læremidler, de har adgang til. Dette kommer også til udtryk i lærernes åbne svar på, hvilke læremidler de bruger. En anden faktor, der spiller ind i forhold til mindre god undervisning og lærernes syn på fagportaler, er lærernes manglende forberedelsestid. Jf. lærernes svar medfører det bl.a., at de ikke har tid til at sætte sig ordentligt ind i de digitale fagportaler, de har til rådighed, og dermed tid til at kunne redigere og supplere forløbene i forhold til opgaver, tekster og kilder.

### Faglig viden og fagets læreplan

En række spørgsmål i undersøgelsen forsøger at afdække, hvor lærerne henter deres viden om fagdidaktik og fagets indhold fra, samt hvorvidt og hvordan de bruger undervisningsministeriets læseplan og vejledning i forbindelse med planlægningen af deres undervisning.

## Faglig viden

Lærerne er blevet spurgt om, i hvor høj grad de henter viden fra faglitteratur, faglige fællesskaber, medier, faglige hjemmesider, nettet generelt og faglige onlineportaler.



Figur 10. Lærernes kilder til faglig viden (N=59)

På trods af de senere års store fokus på onlineportaler og brugen af onlineresourcer generelt er der stadig markante forskelle på, hvorvidt disse værktøjer anvendes af lærerne. Det er 43 %, som tilkendegiver, at de anvender faglige onlineportaler som fx Gyldendal og Alineas platforme i høj eller meget høj grad. Flertallet af respondenterne, 57 %, angiver dog at denne form for ressourcer anvendes i lav, meget lav grad eller slet ikke. En af årsagerne til forskellen kan være, at adgangen til onlineportalerne kræver betaling og oftest besluttet på kommunalt niveau. Det kan også forklare, hvorfor langt flere respondenter, 70 %, har angivet, at de anvender nettet generelt – altså indsamler viden, som ikke nødvendigvis er bag betalingsmure som onlineportalerne.

Faglige hjemmesider står utrolig stærkt, da hele 75 % tilkendegiver, at det er en kategori af ressourcer, som anvendes. Hvilke faglige hjemmesider, der er tale om, er dog ikke undersøgt. Den klassiske

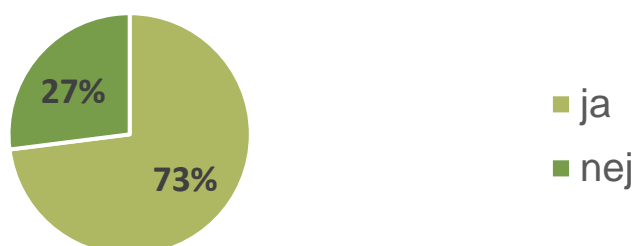
faglitteratur synes ikke at være på vej ud, idet 72 % har angivet, at det er en ressource, som anvendes i høj eller meget høj grad.

### Anvendelse af læseplan og vejledning til planlægning af undervisning

Lærerne er blevet spurgt om, hvorvidt de anvender undervisningsministeriets læseplan og vejledning i planlægningen af deres undervisning. Hertil skal det bemærkes, at de ministerielt officielle rammer for faget består af flere dele, hvoraf kun nogle er obligatoriske. De overordnede rammer for faget er fastlagt i folkeskolens formål og i folkeskoleloven, hvor faget som nævnt i rapportens indledning som det eneste fag har særskilte paragraffer, herunder en indholdsparagraf. Derudover udgøres de obligatoriske rammer af fagets formål og bindende kompetence- og trinmål (Fælles Mål) og den læseplan, kommunerne vedtager for faget.

Tidligere undersøgelser viser, at op til 96 % af kommunerne anvender ministeriets læseplan. Undervisningsministeriets læseplan uddyber kompetencemålene og beskriver det indhold og den progression, der skal knytte sig til kompetencemålene med henblik på at give en ramme for lærernes valg af indhold. Undervisningsvejledningen er vejledende og forklarer centrale dele af fagets indhold, fagdidaktiske tilgange, inspiration til undervisningen og tværfaglig undervisning, it osv. Samlet udgives Fælles Mål, læseplanen og undervisningsvejledningen som faghæfter.

#### Bruger du læseplanen til vejledningen for Kristendomskundskab i planlægning af undervisningen? (n=51, svar i procent)



Figur 11. Brug af læseplan og vejledning i planlægning af undervisning

Som det fremgår af ovenstående figur, svarer 73 % af de lærere, der har svaret på dette spørgsmål, at de anvender læseplanen og vejledningen i deres undervisningsplanlægning. I forlængelse af dette spørgsmål er respondenterne blevet bedt om at uddybe deres svar. Lidt over halvdelen (30) svarer, at de hovedsageligt bruger læseplanen/vejledningen som en overordnet ramme for undervisningsplanlægningen med henblik på at sikre, at undervisningen lever op til de forskellige krav om mål og indhold.

Vi har specifikt spurgt til læseplanen og undervisningsvejledningen, men lærernes åbne svar indikerer, at de enten ikke skelner mellem de forskellige dele eller har formodet, at spørgsmålet har handlet om Fælles Mål. Nogle af de åbne svar er:

- *Skal være sikker på, at undervisningen dækker mål.*
- *Jeg bruger faghæftet fra uvm. Som tjekliste ift. Mål og andet formalia.*

Af de 30, der svarer, at de bruger læseplan/vejledning som overordnet ramme/tjekliste i forhold til indholdsområder og mål, svarer 8, at dette især (eller kun) gælder ved undervisningen i udskolingen med hensyn til den eventuelle forestående prøve i faget. En lærer svarer fx:

- *Jeg læser den kun, når vi skal trække fordybelsesområder, altså forberede eksamen.*
- *Jeg bruger det som en guide og huskeliste til områderne, der skal opgives til en evt. eksamen.*

Kun få lærere har svaret, at de bruger læseplan/undervisningsvejledning i deres udarbejdelse af årsplaner (3 svar) eller som inspiration for deres undervisning (2 svar). To lærere har angivet, at de forholder sig kritisk til læseplanen/undervisningsvejledningen:

- *Jeg følger ikke slavisk hensigten 'oppefra' hvor faget/religionen skal fylde 90% og herefter kan man se på 'verdensreligionerne'. Det giver ikke eleverne en god ballast. Det politiske projekt med at lære eleverne mere om kristendommen end andre aspekter af tro generelt. Det afviger jeg fra. Så må de tage en tur i kirken om søndagen. De vejledninger og læseplaner der er, skæver jeg til. Tager hvad jeg mener giver en god ballast og forståelse for de religiøse problemstillinger verden står med i dag.*
- *Jeg bruger vejledning i det omfang, som jeg selv synes giver mening, da jeg tager afstand fra de dele, der lægger op til religiøs forkyndelse.*

De lærere, der slet ikke bruger læseplan/vejledning, giver bl.a. Følgende begrundelser:

- *Jeg burde bruge læseplanen og vejledningen mere. Tror at grunden til, at jeg ikke så ofte får kigget i den, er at jeg har undervist i faget i så mange år og at det meste sidder lidt på ryggraden. Jeg bruger årsplanen til 'Liv og religion' og tænker at den dækker det, den skal.*
- *Vi har Liv og Religion grundbøger, som vi tager afsæt i og herfra finder avis artikel dog info artikler på nettet.*
- *Har slet ikke tænkt på den. Jeg læner mig op af fagportalen og de emner, vi (eleverne og jeg) finder interessante.*
- *Har læst den, men følger et bogsystem og føler mig guidet der.*



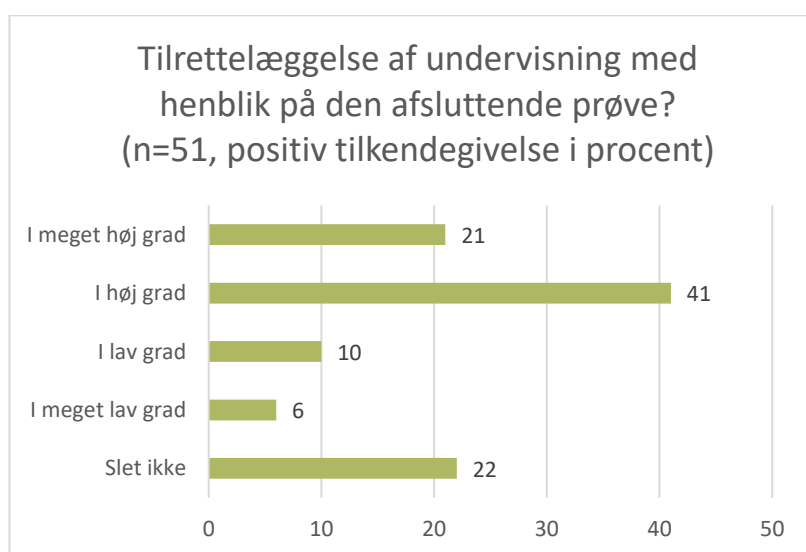
## Opsamlende bemærkninger

Lærerne synes især at hente faglig viden og inspiration fra nettet, herunder faglige hjemmesider, medier og fagportaler. Faglige fællesskaber og faglitteratur anvendes dog også af majoriteten af respondenterne i høj grad eller meget høj grad. Derimod indikerer lærernes svar, at de ikke i særlig høj grad anvender ministeriets læseplan og undervisningsvejledning som afsæt eller inspiration for planlægningen af undervisningen. Det er hovedsageligt de bindende Fælles Mål, som lærerne orienterer sig efter for at være sikre på, at de lever op til fagets obligatoriske rammer. Flere pointerer, at de planlægger med udgangspunkt i lærebogssystemet Liv og religion eller de digitale portaler og regner med, at disse lever op til fagets rammer. Enkelte er eksplicit kritiske overfor dele af fagets rammer, som tilskriver en særlig status og rolle til kristendom, og/eller som de mener, er udtryk for forkyndelse.

## Afgangsprøven

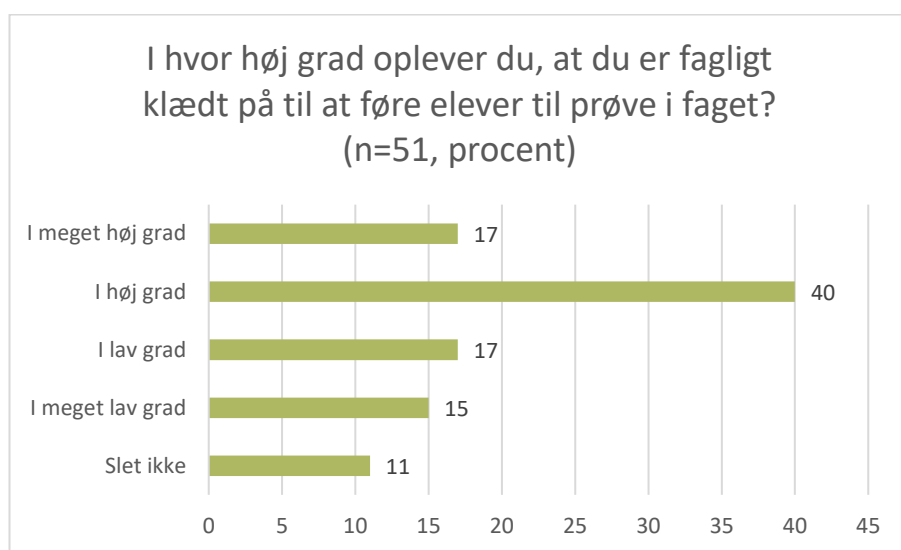
Lærerne spørges, om de tilrettelægger undervisningen efter den afsluttende prøve, om deres erfaringer med at føre elever til prøve i faget og deres oplevelse med at føle sig fagligt klædt på til at føre elever til prøve.

Som nedenstående figur viser, tilrettelægger majoriteten af lærerne undervisningen mhp. den afsluttende prøve (62 % gør i meget høj eller høj grad). Der er dog 38 %, der svarer, at de kun i lav grad, meget lav grad eller slet ikke orienterer deres undervisning i forhold til prøven.



Figur 12. Tilrettelæggelse af undervisning med henblik på afsluttende prøve

Hvad angår oplevelsen af at være fagligt klædt på, føler 57 % at være klædt på i meget høj eller høj grad. En relativt stor andel af lærerne (43 %) føler sig derimod kun i lav grad, meget lav grad eller slet ikke fagligt klædt på til at føre elever til prøve i faget.



Figur 13. Lærernes oplevelser af at være fagligt klædt på til at føre elever til prøve i faget

I figuren nedenfor (figur 14) undersøger vi, om der er en sammenhæng mellem lærere, der har undervisningskompetence i faget, og deres oplevelse af at være fagligt kompetente til at føre elever til eksamen. Her er resultatet, at der ikke kan findes en forbindelse mellem undervisningskompetence og oplevelsen af at være i stand til at føre eleverne til eksamen.

|   |                  | Har du undervisningskompetence i kristendomskundskab? |    | Total |
|---|------------------|---|----|-------|
|   |                  | Nej   | Ja |       |
| I hvor høj grad oplever du, at du er fagligt klædt på til at føre elever til prøve i faget? | I meget høj grad | 5   | 3  | 8     |
|   | I høj grad       | 13  | 6  | 19    |
|   | I lav grad       | 6   | 2  | 8     |
|   | I meget lav grad | 4   | 3  | 7     |
|   | Slet ikke        | 3   | 2  | 5     |
| Total   |                  | 31  | 16 | 47    |

Figur 14. Sammenhæng mellem undervisningskompetence og at føre elever til prøve

I forbindelse med spørgsmålet, om de føler sig fagligt klædt på til at føre elever til prøve i faget, blev respondenterne bedt om at uddybe deres svar. Her svarer de bl.a.:

- *Har altid interesseret mig for religionshistorie, teologi og har deltaget i religionsstudier (teologi for lægfolk) og har arbejdet med studiesamlinger vedr. Nyreligiøsitet i universitetssammenhæng. Har ikke linjefag i kristendomskundskab.*
- *Jeg har gjort det en del gange nu, så jeg føler mig godt inde i prøveformen.*
- *Jeg har aldrig ført til prøve før, og jeg kan blive usikker på min egen faglighed. Jeg er mest nervøs for, om censor ikke deler samme fagsyn som mig eller ikke kan rumme, hvis vi er fagligt uenige.*

### Opsamlende bemærkninger

Selvom størstedelen af respondenterne i denne undersøgelse underviser i udskolingen, svarer 43 %, at de ikke føler sig fagligt klædt på til at føre eleverne til prøve i faget. Hvorvidt det er selve prøvens format eller lærernes faglige viden, der ligger til grund for dette, fremgår dog ikke klart. Nogle svar i de åbne svarkategorier indikerer, at der kan være tale om begge dele. Som en af lærerne udtaler, er der også usikkerhed forbundet med, at der er store uenigheder og divergerende fagsyn, når det handler om fagets formål, indhold og fagdidaktiske tilgange. Svarene peger også på, at lærerne vægter erfaring med at undervise i faget og føre elever til prøve højere end det at være linjefagsuddannet.



## 4 Sammenfatning og konklusion

Som nævnt i rapportens indledning og metodeafsnit er denne undersøgelse ikke statistisk repræsentativ i forhold til samtlige lærere, der underviser i kristendomskundskab i grundskolen. Undersøgelsens resultater kan dog pege på nogle interessante tendenser og forhold, som det er værd at afdække nærmere.

I forhold til fagets formål afdækker undersøgelsen, at særligt fem formål er fremtrædende hos lærerne: religionsfaglig viden, selvindsigt og (religiøs) dannelse, tolerance og fordomsreduktion, filosofisk og etisk dannelse og kunnen samt kulturarv. Flere af disse kategorier angår elevernes social-etiske og personlige eksistentielle/religiøse/åndelige dannelse, som vægtes højt af lærerne. Derudover lægger de vægt på viden om religioner og kristendom som kulturarv. Umiddelbart er disse formål også at finde i fagets formål og (fag)politiske diskussioner om faget. Det interessante er, at lærerne svarer, at de ikke i udpræget grad benytter fagets læseplan og vejledning som udgangspunkt for planlægning af undervisningen. I stedet svarer flere lærere, at undervisningen planlægges ud fra læremidler som eksempelvis Liv og religion eller læringsportaler. I praksis er dette valg ikke vanskeligt at forklare, da læremidlerne har en direkte overførbarhed til konkret undervisning, som ikke er til stede i læseplan eller vejledning for kristendomskundskab. Det kan også tolkes som et udtryk for faglig autonomi, hvor den enkelte lærer selv vurderer, hvordan fagets faglige formål bedst indfris i en specifik skolekontekst. Det er interessant at undersøge nærmere, hvad lærerne forbinder med de forskellige formål, hvordan de vægter dem i forhold til hinanden, hvorvidt der er nogle af elementerne i fagets officielle formål og de fagpolitiske intentioner med faget, de er uenige i – og hvilken betydning det har for deres undervisning i faget.

Hvad angår portaler/læremidler i undervisningen angav 73 % af lærerne, at de anvender dem. Selvom det er flertallet af lærerne, er det alligevel interessant, at omkring en fjerdedel (27 %) tilkendegav, at de ikke anvender portaler/læremidler i undervisningen. Det er særligt didaktiske læremidler, der anvendes, såsom portaler fra Gyldendal, Clio og Alinea. Analoge didaktiske læremidler og semantiske digitale og analoge læremidler anvendes i mindre grad. Flere af de kvalitative svar synliggør en kritik af kvaliteten af digitale portaler i forhold til niveau og didaktiseringen af opgaver. Den begrænsede forberedelsestid gør endvidere, at lærerne ikke føler, at de har tid til at sætte sig ordentligt ind i læremidlerne og tilpasse samt supplere materialet til de enkelte klasser.

Sammenholdt med at lærerne bruger de faglige onlineportaler meget, vil det være væsentligt at undersøge lærernes brug og forståelse af onlineportaler nærmere. Herunder, hvad lærerne synes fungerer godt ved dem, hvad de ikke synes fungerer, hvorvidt de opleves som tidsbesparende og/eller det modsatte samt nytænkende. Det er tankevækkende, at mange lærere ikke er tilfredse med de

læremidler, de har til rådighed – især fordi det i stigende grad besluttes på kommuneplan og således ikke beror på lærernes faglige ønsker og vurderinger af læremidler. Som det fremgår af ovenstående, finder mange lærere i undersøgelsen inspiration på nettet generelt. Det vil her være interessant at afdække nærmere, om der er en sammenhæng mellem lærernes vurderinger af de læremidler, der stilles til rådighed, og deres søgen efter materialer på nettet, og hvad de i det hele taget bruger nettet til i forberedelsen og gennemførelsen af undervisningen.

I forhold til undervisningens elementer, organisering og arbejdsmetoder viser undersøgelsen, at særligt gruppearbejde og tavleundervisning er faste bestanddele af undervisningen. Samtale, diskussioner og dialogøvelser med udgangspunkt i forskellige typer af kilder indgår også hyppigt i undervisningen. Undersøgelsen indikerer også, at lærerne sætter eleverne til at arbejde på meget forskelligartede måder. Især produktive kreative opgaver er populære såsom drama, produktion af billeder, rollespil osv. Kun få angiver, at eleverne skal analysere kilder eller undersøge noget ved hjælp af religionsfaglige teorier og metoder. Når lærerne skal uddybe, hvad de forbinder med god undervisning i faget, er det netop også aktive og engagerede elever, der har lyst til at indgå i samtaler og diskussioner. Dette er i tråd med den officielle overordnede livsfilosofiske profil for faget og Fælles Mål, hvor (livsfilosofiske)samtaler og diskussioner samt det, at eleverne skal 'forholde sig til', vægtes, fremfor at eleverne skal arbejde med religionsfaglige teorier og metoder. Hvordan lærerne håndterer ambivalensen i faget mellem religionsfaglig viden på den ene side og den livsfilosofiske tilgang på den anden side konkret i undervisningen, er et spørgsmål, som det vil være meget relevant at undersøge nærmere i forlængelse af denne undersøgelse.

Undersøgelsen viser desuden, at selvom størstedelen af respondenterne i denne undersøgelse underviser i udskolingen, er det 43 %, der ikke føler sig fagligt klædt på til at føre eleverne til prøve i faget. Nogle lærere svarer, at de er usikre overfor prøveformen, og fordi der eksisterer meget forskellige fagsyn blandt fagets udøvere og dermed også blandt censorerne. For en del af lærerne er det primært deres erfaring med at undervise i faget og tage eleverne til prøve, der har betydning, fremfor hvorvidt de er uddannede til at undervise i faget. Netop prøvens betydning eller manglende betydning for undervisningen i faget på alle klassetrin er et fokusområde, der kalder på nærmere undersøgelse.

## 5 Referencer

Buchardt, M. (2016). *Religionsdidaktik. Traditioner og tilgange*. Hans Reitzels Forlag.

Böwadt, P.R. (2005). Livsfilosofi og pædagogik. En kritisk undersøgelse af den danske og tyske livsfilosofi med særligt henblik på disse traditioners pædagogiske egnethed [ph.d.-afhandling]. DPU.

Böwadt, P.R. (2007). Livets pædagogik? En kritik af livsfilosofien og dens pædagogisering. Gyldendal.

Böwadt, P.R., & Rasmussen, J.H. (2021). *Religion – det alternative faghæfte*. Unge Pædagoger.

Gissel, S. T. & Hansen, T. I. (2021). Learning Materials between Didactic Potential and Control. I: M. Roos, K. L. Berge, H. Edgren, P. Hiidenmaa & C. Matthiesen (red.), *Exploring Textbooks and Cultural Change in Nordic Education* (s. 302-317). Brill.

Jensen, T. (2000). Objektivt, kritisk og pluralistisk – Folkeskolens religionsfag? *Religionslæreren*, 6, 11-13.

Jensen, T. (2013). A Battlefield in the Culture Wars: Religious Education in Danish Elementary School 1989-2011. I A. Jödicke (red.), *Religious Education Politics, the State, and Society* (s. 25-49). Ergon Verlag.

Jensen, T. (2019). Jensen's Scientific Approach' to Religion Education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(4), 31-51.

Kjeldsen, K. (2016). Kristendom i folkeskolens religionsfag. Politiske og faglige diskussioner, repræsentation og didaktisering [ph.d.-afhandling]. Det Humanistiske Fakultet, Syddansk Universitet.

Kjeldsen, K. (2019a). Et kristent funderet religionsfag. En undersøgelse af kristendoms særlige status i skolen. Copenhagen: Unge Pædagoger.

Kjeldsen, K. (2019b). A Study-of-Religion(s)-Based Religion Education: Skills, Knowledge, and Aims. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(4), 11-30.

Kristensen, S. (2020). Kvalitative analyseredskaber. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.

Læremiddel.dk (u.å.) <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/evalueringsvaerktoejer/laeremiddeltjek/>

Styrelsen for It og Læring (2021). Lærerens digitale hverdag – en kvantitativ kortlægning. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2021/maj/210517-ny-kortlaegning-en-velfungerende-digital-hverdag-med-plads-til-forbedring>

UVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2019). Kristendomskundskab Faghæfte 2019. <https://emu.dk/grundskole/kristendomskundskab?B=t5>

UVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2020). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. LBK nr. 1396. <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2020/1396>

UVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2022). Uddannelsesstatistik. Kompetencedækning i folkeskolen. <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Reports/1689.aspx>

Verstraete-Hansen, L., & Kanereva-Dimitrovska, A. (2020). *Kvalitetsudvikling og efteruddannelse i et brobygningsperspektiv: En behovsanalyse i faget fransk*. Det Nationale Center for Fremmedsprog. [https://ncff.dk/fileadmin/NCFF/Dokumenter/Afrapportering\\_Behov\\_Fransk\\_LVH\\_AKD\\_2020.pdf](https://ncff.dk/fileadmin/NCFF/Dokumenter/Afrapportering_Behov_Fransk_LVH_AKD_2020.pdf)



**Syddansk Universitet**  
Center for Grundskoleforskning  
Campusvej 55 – 5230 Odense M

Telefon: +45 6550 1000  
sdu@sdu.dk  
www.sdu.dk





# Bilag 1

Denne undersøgelse handler om faget Kristendomskundskab/religion i Folkeskolen. Formålet med undersøgelsen er at understøtte videreudviklingen af faget gennem ny viden om hvad der rører sig i faget og undervisningen.

Undersøgelsen udføres af en forskergruppe fra Center for Grundskoleforskning ved Syddansk Universitet.

Vi håber at du som lærer i Kristendomskundskab/religion vil bidrage til at gøre os klogere ved at udfylde spørgeskemaet.

Det tager ca. 10 minutter at udfylde medmindre du gerne vil bruge et par minutter mere på at uddybe nogle af dine svar. Dine svar vil blive behandlet anonymt.

Venlig hilsen

Jes Heise Rasmusen, Karna Kjeldsen og Søren Sindberg Jensen

## 1. del. De første spørgsmål angår din undervisning i Kristendomskundskab/religion

### Hvilke(t) af følgende elementer indgår typisk i din undervisning i Kristendomskundskab/religion henover et skoleår?

- (1)  Besøg i klassen udefra
- (2)  Besøg ud af klassen
- (3)  Tavleundervisning
- (4)  Dialog-øvelser
- (5)  Gruppearbejde
- (6)  Analyse af skriftlige kilder, billeder, lyd, video
- (7)  Praktisk-musiske opgaver
- (8)  Andet

### Du bedes uddybe hvilke andre elementer, der typisk indgår i din undervisning i Kristendomskundskab/religion henover et skoleår

---

---

---

---

---

---

**Her vil vi bede dig om at beskrive en time i Kristendomskundskab/religion, du synes gik godt**

---

---

---

---

---

---

**Dernæst vil vi bede dig om at beskrive en time i Kristendomskundskab/religion, du synes gik mindre godt**

---

---

---

---

---

---

**Hvilke metoder sætter du eleverne til at arbejde med i din undervisning i Kristendomskundskab/religion?**

---

---

---

---

---

---

**Bruger du portaler/læremidler i undervisningen?**

- (1)  Ja  
(2)  Nej

**Hvilke?**

---

---

---

---

---

---

### **Hvordan bruger du typisk portaler/lærermidler?**

- (1)  Jeg bruger typisk portaler/lærermidler til enkelte lektioner
- (2)  Jeg bruger typisk portaler/lærermidler til hele forløb

### **2. del. De følgende spørgsmål handler om hvor du henter faglig inspiration som lærer i Kristendomskundskab/religion**

#### **I hvor høj grad henter du viden fra faglitteratur?**

- (1)  I meget høj grad
- (3)  I høj grad
- (5)  I lav grad
- (6)  I meget lav grad
- (7)  Slet ikke

#### **I hvor høj grad henter du viden fra faglige fællesskaber (kollegaer, faglige foreninger, grupper på sociale medier)?**

- (1)  I meget høj grad
- (3)  I høj grad
- (5)  I lav grad
- (6)  I meget lav grad
- (7)  Slet ikke

#### **I hvor høj grad henter du viden fra medier?**

- (1)  I meget høj grad
- (3)  I høj grad

- (5)  I lav grad
- (6)  I meget lav grad
- (7)  Slet ikke

**I hvor høj grad henter du viden fra faglige hjemmesider?**

- (1)  I meget høj grad
- (3)  I høj grad
- (5)  I lav grad
- (6)  I meget lav grad
- (7)  Slet ikke

**I hvor høj grad henter du viden fra nettet generelt?**

- (1)  I meget høj grad
- (3)  I høj grad
- (5)  I lav grad
- (6)  I meget lav grad
- (7)  Slet ikke

**I hvor høj grad henter du viden fra faglige onlineportaler?**

- (1)  I meget høj grad
- (3)  I høj grad
- (5)  I lav grad
- (6)  I meget lav grad
- (7)  Slet ikke

**Bruger du læseplanen og vejledningen for Kristendomskundskab i planlægningen af din undervisning?**

- (1)  Ja
- (2)  Nej

**Du bedes uddybe dit svar**

---

---

---

---

---

---

**3. del. De næste spørgsmål handler om prøven i Kristendomskundskab/religion**

**I hvor høj grad tilrettelægger du din undervisning med henblik på den afsluttende prøve?**

- (1)  I meget høj grad
- (2)  I høj grad
- (3)  I lav grad
- (4)  I meget lav grad
- (5)  Slet ikke

**Du bedes uddybe dit svar**

---

---

---

---

---

---

**I hvor høj grad oplever du, at du er fagligt klædt på til at føre elever til prøve i faget?**

- (1)  I meget høj grad
- (2)  I høj grad
- (3)  I lav grad
- (4)  I meget lav grad

(5)  Slet ikke

**Du bedes uddybe dit svar**

---

---

---

---

---

---

**4. del. Det følgende spørgsmål handler om, hvad du mener Kristendomskundskab/religion skal bidrage med**

**Nævn de tre vigtigste ting du mener faget skal give eleverne**

---

---

---

**5. del. Slutteligt følger nogle spørgsmål om dig og den skole du underviser på**

**Hvilket år er du født?**

(1)  1940

(80)  1941

(82)  1942

(83)  1943

(81)  1944

- (78) ○ 1945
- (79) ○ 1946
- (73) ○ 1947
- (74) ○ 1948
- (75) ○ 1949
- (76) ○ 1950
- (77) ○ 1951
- (68) ○ 1952
- (69) ○ 1953
- (70) ○ 1954
- (71) ○ 1955
- (72) ○ 1956
- (59) ○ 1957
- (60) ○ 1958
- (61) ○ 1959
- (62) ○ 1960
- (63) ○ 1961
- (64) ○ 1962
- (65) ○ 1963
- (66) ○ 1964
- (67) ○ 1965
- (2) ○ 1966
- (3) ○ 1967
- (4) ○ 1968
- (5) ○ 1969
- (6) ○ 1970
- (7) ○ 1971
- (8) ○ 1972
- (9) ○ 1973
- (11) ○ 1974

- (12)  1975
- (13)  1976
- (14)  1977
- (15)  1978
- (16)  1979
- (17)  1980
- (18)  1981
- (19)  1982
- (20)  1983
- (21)  1984
- (22)  1985
- (23)  1986
- (24)  1987
- (25)  1988
- (26)  1989
- (27)  1990
- (28)  1991
- (29)  1992
- (30)  1993
- (31)  1994
- (32)  1995
- (33)  1996
- (34)  1997
- (35)  1998
- (36)  1999
- (37)  2000
- (10)  null

**Køn**



(1)  Kvinde

(2)  Mand

(3)  Andet

### Er du uddannet lærer

(1)  Ja

(2)  Nej

### Hvilket år blev du uddannet lærer?

(62)  1960

(63)  1961

(64)  1962

(65)  1963

(66)  1964

(67)  1965

(2)  1966

(3)  1967

(4)  1968

(5)  1969

(6)  1970

(7)  1971

(8)  1972

(9)  1973

(11)  1974

(12)  1975

(13)  1976

(14)  1977

(15)  1978

(16)  1979

(17)  1980

(18)  1981

- (19)  1982
- (20)  1983
- (21)  1984
- (22)  1985
- (23)  1986
- (24)  1987
- (25)  1988
- (26)  1989
- (27)  1990
- (28)  1991
- (29)  1992
- (30)  1993
- (31)  1994
- (32)  1995
- (33)  1996
- (34)  1997
- (35)  1998
- (36)  1999
- (37)  2000
- (10)  2001
- (68)  2002
- (69)  2003
- (70)  2004
- (71)  2005
- (72)  2006
- (73)  2007
- (74)  2008
- (75)  2009
- (76)  2010
- (77)  2011

(78)  2012

(79)  2013

(80)  2014

(81)  2015

(82)  2016

(83)  2017

(84)  2018

(85)  2019

(86)  2020

(87)  2021

**Hvilke(t) fag har du undervisningskompetence i?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Hvilke klassetrin underviser du i Kristendomskundskab/religion?**

(8)  1. klasse

(9)  2. klasse

- (1)  3. klasse
- (2)  4. klasse
- (3)  5. klasse
- (4)  6. klasse
- (5)  7. klasse
- (6)  8. klasse
- (7)  9. klasse

### **Har du ført elever til prøve i Kristendomskundskab/religion?**

- (1)  Ja
- (2)  Nej

### **Hvor mange elever er der på den skole, du er lærer på?**

- (1)  0-149 elever
- (2)  150-299
- (3)  300-449
- (4)  450 og derover

### **Hvor mange af din skoles elever har dansk som andetsprog?**

- (1)  0-25%
- (2)  26-50%
- (3)  51-75%
- (4)  76-100%
- (5)  null

Der er ikke flere spørgsmål. Du mangler kun at trykke 'finish'.

Vi siger mange tak for din deltagelse!