Sporets didaktik

Kristendom som historie og kulturarv i religionsundervisningen

Af lektor MARLENE PRINTZ JELLESEN, Læreruddannelsen i Aalborg, UCN.

E-post: MPJ@UCN.DK

Kristendommens status i grundskolens religionsundervisning er omstridt – både i Danmark og Norge – og denne artikel vil afdække, hvilken rolle kristendommen har spillet og spiller i faget Kristendomskundskab i folkeskolen i Danmark og give et bud på følgende spørgsmål: Hvilken status skal kristendommen have i skolens sekulære fag kristendomskundskab, hvilke virknings- og kulturhistoriske grunde kan der være til at prioritere kristendommen højt i undervisningen, og hvordan kan man som ikke-forkyndende religionslærer pleje reflektiv omgang med den normativitet, kristendommen indeholder. Med disse spørgsmål in mente bevæger artiklen sig ind på en værdipolitisk kampplads, der er knyttet til diskussionen om, hvor mono- eller multikulturel skolens religionsundervisningen bør være, og til hvilken normativitet, der skal være fremherskende.

Diskussionen som skolens normativitet har spillet en væsentlig rolle i de pædagogiske drøftelser i Danmark, særligt i forbindelse med folkeskolereformen fra 2014. Diskussionen har været knyttet til spørgsmålet om, hvorvidt skolen (fortsat) skal ses som en kulturel dannelsesinstitution, hvor kulturel-interkulturel, etisk-eksistentiel og demokratisk dannelse gennem skolens fag skal udgøre formålet, eller om skolen i højere grad skal betragtes som en læringsinstitution, hvor målet er «at lære at lære» og udvikle de kompetencer, som fremtidens arbejdsmarked antages at efterspørge. Enhver dannelsesetænkning indebærer som bekendt normativitet, og dannelsesbegrebet er bl.a. derfor blevet miskrediteret. Det pædagogiske pendul har det med at svinge, og i Danmark lader det nu til at pege i retning af at betragte skolen som dannelsesinstitution med alt, hvad det indebærer. Det er således udgangspunktet for religionslærerens formidling: Religionsfaget er et fag i en skole, der har sin egen dannelsesagenda. Skolen er en demokratisk institution, hvor et politisk flertal i folketinget i folkeskolens formålsparagraf angiver den værdimæssige retning, som også religionsundervisningen må indordne sig under og tage farve af.

KRISTENDOMMENS STATUS I FAGET KRISTENDOMSKUNDSKAB I DANMARK

I 1937 skiftede faget navn fra *Religion* til *Kristendomsundervisning* og forblev et fag stærkt knyttet til kirkens dåbsoplæring udelukkende omhandlende kristendommen. I 1975 gik faget fra at være et konfessionelt-forkyndende fag til at blive et sekulariseret ikke-forkyndende fag med navnet *Kristendomskundskab*

med fastholdelse af fritagelsesmulighed (i folkeskolelovens § 6, stk.2). Fra 1975 og frem blev den historisk-kritiske tilgang vægtet højt i faget, mens faget efter en læreplansjustering i 1989 prioriterede de bibelske fortællinger som kulturelle grundfortællinger og lod den narrative tilgang være dominerende (Jellesen, 2018: 93ff.). Siden 1993 har den kulturelle dannelse været en centralt ekspliciteret del af folkeskolens formål, idet det her, under en regering med Socialdemokratiet og Det Radikale Venstre, blev tydeliggjort, at skolen skal gøre eleverne «fortrolige med dansk kultur», men også give dem «forståelse for andre kulturer». I bemærkningerne til denne 1993-lovgivning var betegnelsen «dansk kultur» alene uddybet med ordene «herunder kristendom», og andre kulturer var alene forklaret med ordene «herunder de kulturer indvandrergupper er præget af». Hvad «dansk kultur» indebærer er naturligvis yderst komplekst og vanskeligt at indkredse. Det må løbende drøftes nuanceret og kritisk, ligesom man heller ikke kan tvinge nogen til at overtage dansk kultur: Læreren er imidlertid forpligtet på at tilrettelægge en undervisning, der gør eleverne fortrolige med kulturen. Skoleloven blev i 2006 ændret, bemærkninger til loven faldt bort, og det blev tilføjet, at eleverne skulle blive «fortrolige med dansk kultur og historie» og få «forståelse for andre lande og kulturer». Hvor den norske skole således som det udtrykkes i *Formålet med opplæringa* «skal bygge på grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon», er det i højere grad åbent for fortolkning i Danmark.

Kristendomsfaget indeholder fire kompetenceområder: «Livsfilosofi og etik», «Bibelske fortællinger», «Kristendom» og «Ikke-kristne religioner og andre livsopfattelser». I formålet for faget er de bibelske fortællinger og kristendommen nævnt før de såkaldte «ikke-kristne religioner», som man i Danmark først er forpligtet på at inddrage fra overbygningen (7/8-9. klasse), hvilket med rette, ligesom fagets navn, er blevet problematiseret. I praksis inddrager langt de fleste lærebogsmaterialer og fagportaler dog de ikke-kristne religioner tidligere. Udgangspunktet for faget er imidlertid en *kvantitativ ulighed* og en *kvalitativ lighed*, som skyldes, at faget som nævnt mistede sine konfessionelle bindinger i 1975. I stedet er der kulturelt-historiske bindinger, som både kan knyttes til Grundlovens bestemmelser (§4 og §6), der tydeliggør, at i Danmark hersker der religionsfrihed, men ikke religionslighed, men også til et politisk flertals ønske om at favorisere kristendommen kvantitativt, særligt i den evangelisk-lutherske udgave, herunder bibelske fortællinger, igen af historisk-kulturelle grunde, ikke af sandhedsmæssige. Det fremgår af folkeskolelovens § 6, hvor det hedder: «Kristendomsundervisningens centrale kundskabsområde er den danske folkekirkes evangelisk-lutherske kristendom. På de ældste klassetrin skal undervisningen tillige omfatte fremmede religioner og andre livsanskuelser».

Selve formålet for faget lyder «Eleverne skal i faget kristendomskundskab tilegne sig viden og færdigheder, der gør dem i stand til at forstå og forholde

sig til den religiøse dimensions betydning for livsopfattelsen hos det enkelte menneske og dets forhold til andre. Eleverne skal tilegne sig viden om kristendom i historisk og nutidig sammenhæng samt om de bibelske fortællinger og deres betydning for værdigrundlaget i vores kulturkreds. Derudover skal eleverne på de ældste klassetrin opnå viden om andre religioner og livsopfattelser. Eleverne skal kunne bruge deres faglige kompetencer i forbindelse med personlig stillingtagen, medansvar og handling i et demokratisk samfund» (Faghæftet, 2019: 7). Ordlyden angiver, at faget har såvel et eksistentielt, et kulturelt og interkulturelt samt et demokratisk dannelsessigte.

I læseplanen for faget præsenteres følgende model (Faghæftet, 2019: 27):

Modellen viser, at «Livsfilosofi og etik» ikke kun er et kompetenceområde, men også en særlig *tilgang* til de øvrige kompetenceområder. Modellen har en række styrker, idet den fordrer, at de livsfilosofiske og etisk-eksistentielle spørgsmål bliver en åbnende indgang til det faglige indhold. Det betyder, at der gives indblik i religionernes vertikale, eksistentielle dimension (jf. Paul Tillichs religionsforståelse). Ulempen er imidlertid, at tænkningen kan medføre en udtømmning af det faglige indhold, så undervisningen – i værste fald – udvikler sig til lomme-filosofiske antagelser løsrevet fra det faglige stof. Den faglige indholdsudtømmning udgør en udfordring for faget, som er placeret på alle klassetrin, undtaget det år, hvor nogle elever modtager konfirmationsundervisning, uden tradition for faglig overlevering mellem årgangene. Fagets karakter af livsfilosofisk dannelsesfag (fx Faghæftet; 2019:25) er blevet problematiseret af flere (Böwadt; 2007; Kjeldsen; 2016: 130f.). Kritikken peger bl.a. på, at den livsfilosofiske tradition er anti-intellektualistisk og mangler blik for den fagfilosofiske tradition i form af konkrete filosoffer og filosofiske retninger, som historisk har været begrænset i faget (Böwadt; 2007: 170–198).

VALGET MELLEM EN ESSENTIALISTISK-ASSIMILATIV OG EN KONSTRUKTIVISTISK DANNEELSE

Traditionelt skelnes i mange grundbøger mellem en essentialistisk-assimilativ og en konstruktivistisk kulturforståelse og dannelse (Jensen, 2008: 89 ff.). Den assimilative kulturforståelse knytter sig til en tilpassende dannelse ift. herskende normer og værdier. Udgangspunktet er et essentialistisk, statisk kulturbegreb, hvor kultur betragtes som noget, der relativt uforandret gives videre. Kritikere af skolens kristendomsfag har hævdet, at undervisningen i Danmark ligger tæt op ad en kristen assimilativ dannelse med fokus på kristne værdier og normer – en slags national-kulturel kristen dannelse (Sørensen, 2019: 129; Kjeldsen, 2016:254ff.). Den konstruktivistisk orienterede dannelse betoner en tænkning, hvor elevens myndiggørelse er målet. Udgangspunktet er her et dynamisk, konstruktivistisk kulturbegreb, hvor kultur betragtes som noget, der bestandigt forhandles mellem individer. Måske er dette skel for skarpt i relation til grundskolens kulturformidlingsopgave. Skolen har en dobbelt og på mange måder paradoksal opgave: Den skal både indføre i eksisterende ordener og traditioner – også med henblik på en kritisk bearbejdning af disse – og fremme barnets selvstændiggørelse. Det afgørende spørgsmål bliver således, hvordan religionslæreren kan skabe mulighed for tilegnelse af viden om religion og indføring i ordener på en måde, der på én og samme tid fremmer den enkeltes frihed og myndiggørelse og samtidig understøtter en fortrolighed med kulturen.

Når dette paradoksale forhold skal håndteres, kan hverken en konstruktivistisk eller en assimilativ, essentialistisk tilgang til kulturtradering være dækkende. Vi kan ikke nøjes med at konstatere, som rigtigt er, at kultur er et dynamisk begreb, som løbende konstrueres og forhandles af individer, der bestandig formes og omformes gennem social interaktion. Vi kan imidlertid heller ikke med et statisk kulturbegreb naturalisere en bestemt, måske af majoriteten foretrukken, identitet og betragte den som en kulturel selvfølgelighed.

Der må være en tredje vej, der medtænker et virkningshistorisk aspekt og samtidig har blik for de forandringer, kulturene løbende gennemgår. Som sociologen Øjvind Larsen udtrykker det: «Dannelsen vedrører det enkelte menneskes mulighed for i samtalen med andre at fortolke sit liv. Dannelsen består i den *bevidste* tilegnelse af de kulturelle ressourcer, som er nødvendige for at foretage en sådan fortolkning. Moderniteten opløser de kulturelle traditioners umiddelbare autoritet. Men dermed skal der ikke konkluderes, at de kulturelle traditioner ikke længere har nogen betydning. Tværtimod indgår de som en nødvendig fortolkningsressource i dannelsen. De kulturelle traditioner bliver refleksive» (Larsen 1992:10). Grundskolens religionsundervisning skal være med til at levere forudsætningerne for denne fortolkningsproces. Alternativet kan således være, at der ud fra en åndsvidenskabelig tradition tages udgangspunkt

i en hermeneutisk kulturtradering, hvor der både er blik for det virkningshistoriske aspekt, som der tolkes videre på – ekspliciteret, med et refleksivt forhold til fortiden – og samtidig en åbenhed og inklusion af andre religioner og kulturer; en art inkluderende kulturarvspleje og progressiv og dynamisk konservatisme. Der er tale om undervisning i en grundskole i en europæisk og dansk kontekst, hvor det er centralt at tydeliggøre, at forskellige udgaver af kristendommen har spillet og fortsat spiller en afgørende rolle i det tankegods og den kultur, der aktuelt udfolder sig. En dogmatisk lighedstænkning i forhold til præsentation af religionerne vil lukke øjnene for dette. Skolen skal ikke afnationalisere sit dannelsesbegreb, men snarere udvide det og tilføje det en interkulturel, europæisk og global dimension. Folkeskolen er, ligesom andre landes grundskoler, på mange måder at betragte som en national skole, hvilket betyder, at der kulturelt set er et virkningshistorisk aspekt, der ikke må overses: I historiefaget har man primært fokus på dansk historie, idet fx 20 ud af de 29 kanonpunkter i faget er knyttet til den danske historie. Skolens største fag er dansk, og man arbejder primært med dansk sprog og litteraturhistorie. Og sådan må det også være i religionsfaget. Den religion, hvis virkningshistorie i en vestlig kulturkreds har haft den største betydning, må kvantitativt fylde mest samtidig med, at man fx kvalitativt imødekommer Europarådets anbefaling om en balanceret fremstilling af religionerne.

VIRKNINGS- OG KULTURHISTORISKE GRUNDE TIL AT PRIORITERE KRISTENDOMMEN?

I folkeskolens formål står, at «åndsfrihed, ligeværd og demokrati» skal præge skolens virke. Det er kerneværdier, som alle skolens fag er forpligtet på at have som grundlag. Åndsfrihedsbegrebet spores ofte tilbage til N.F.S. Grundtvig (1783–1872) og er vanskeligt at oversætte til andre sprog: Det er ikke blot ytringsfrihed eller tolerance, selvom det er beslægtede begreber. Det udtrykker, at der skal være plads til ånden. Når Grundtvigs Forum, den grundtvigske forening i Danmark, skal udfolde åndsfrihedstanken i det senmoderne, pluralistiske samfund hedder det tvetydigt bl.a. i tese 11: *Mindretal må acceptere, at et lands historie, kultur og traditioner kommer til udtryk i det fælles liv i samfundet*. Det gælder også i den fælles grundskole, som folkeskolen er. Det kan derfor forsvares, at kristendommen er prioriteret højere kvantitativt end andre religioner. Der er adskillige virknings- og kulturhistoriske grunde til at prioritere kristendommen højt i grundskolens undervisning. De forskellige udgaver af kristendommen har sat sig afgørende og massive spor i hele den vestlige verden, herunder Danmark. Det gælder både spor i litteraturen, også i megen moderne børnelitteratur. Det gælder også spor i kunsten. De store europæiske kunstmuseer er spækket med religiøs kunst med bibelske referencer. Hvad enten man befinder sig på d'Orsay

i Paris, Prado-museet i Madrid eller Statens Museum for Kunst i København, så er et vist bibelkendskab nødvendigt for at kunne afkode megen af kunsten. Der kan kristendomsfaget ses som en art nøgle til kulturen. Også sporene i mentalitet og selvforståelse er til stede, selvom de kan være langt vanskeligere at indkredse, fordi der naturligvis også er mange andre elementer og forhold, der spiller ind her: geografiske, økonomiske, politiske, historiske. Den evangelisk-lutherske kristendom har fx sat sig spor i en særlig individualiseret og privatiseret tilgang til religion i Nordeuropa, hvor der er en vis skepsis i forhold til ydre, observerbar fromhed. Den umiddelbare mangel på synlig religion i det danske samfund har en sammenhæng med den sekulariserings- og individualiseringsproces, den lutherske reformation var med til at sætte i gang (fx Holm; 2017; Hjortkjær; 2016). Der er spor i værdierne og etik, selvom der naturligvis *også* her er spor fra humanisme, kulturradikalisme og ateisme. Der er spor i centrale symboler, fx flag, byskilte, det rødbedefarvede danske pas og i sproget, herunder ordsprog, særlige vendinger og begreber. Der er spor i de store højtider, selvom de er verdsliggjorte. Der er indirekte spor i den nordiske, universelle velfærdsstat, selv om man naturligvis ikke kan føre ideen om en velfærdsstat tilbage til hverken Jesus eller Luther. Hvis sociologer vil forstå den nordiske, universelle velfærdsmodel, vil de ofte også gå tilbage til den lutherske teologi og reformationen og dens betydning for ændring af samfundsforhold og mentalitet, også selvom nogle af kirkens folk var kritiske over for den konkrete udformning af velfærdsstaten (Petersen, 2016; Østergaard, 2017). Skolens historie lader sig heller ikke begribe, hvis ikke blikket for kristendommens og kirkens indvirkning er medtænkt (Appel et. al: 2015). Frem for at lade som om kristendommens virkningshistorie er begrænset, må det være religionslærerens opgave at vise de spor, denne religion har efterladt sig, samtidig med, at der naturligvis også peges på andre påvirkninger. En inkluderende og kritisk kulturtradering gennem kristendomsfaget må tilstræbes. Ikke en omskrivning eller suspendering af kulturhistorien, men derimod en åbning og drøftelse af den. Religionsundervisningen kan betragtes som et kulturelt oplysnings- og dannelsesfag, der som én af sine forpligtelser må påtage sig opgaven med at tydeliggøre disse spor. Dette kan også være med til at forhindre, at lærere med etnisk dansk baggrund opererer med kulturelle selvfølgeligheder, men har blik for, hvad de bl.a. selv er rundet af.

Et studie peger på, at kristendommen og de bibelske fortællinger i lærebogsmateriale og lærernes *intenderede* planer didaktiseres mere eksistentielt end andre religioner (Kjeldsen; 2016: 246f.). De bibelske fortællinger og kristendommen behandles eksistentielt-livsfilosofisk, mens didaktiseringen af de ikke-kristne religioner er historisk-kritisk og religionsfænomenologisk. Når der fx arbejdes med bibelske fortællinger, skal eleverne få blik for, hvilke almenmenneskelige spørgsmål, disse fortællinger svarer på (Faghæftet, 2019: 52). Sådan lægges der

i lærebogsmateriale og i bekendtgørelsen ikke op til at bearbejde fx Koranen. Studiet peger på, at den kvalitative lighed, der skulle herske i faget, ikke er reel, da kristendom tildeles en eksklusiv rolle som svargivende på eksistentielle spørgsmål. Det er vigtigt at slå fast, at når der arbejdes med ikke-kristne religioner må samme metode- og tilgangspluralisme gøre sig gældende, som når kristendommen bearbejdes. Koranens fortællinger må fx også didaktiseres narrativt og fænomenologisk – også selvom den teologiske tradition for eksistensteologi er mindre udbredt (jf. Faghæftets model, s.27). Det må det tilgængelige undervisningsmateriale tage farve af. Den kvantitative ulighed gør imidlertid, at der er bedre tid til fordybelse i det kristendomsfaglige stof, hvilket der af virkningshistoriske grunde også bør være. Bibelen er, som fx den canadiske litteraturprofessor Northrop Frye (1912–1991) udtrykte det, «Den store kode» til forståelse af den vestlige kunst og litteraturs forestillingsverden (Frye, 1991). Som forfatteren Jorge Luis Borges udtrykker det: «Bibelen er en art klassiker, hvis man definerer en klassiker som et værk, som en nation eller en gruppe af nationer i århundreder har besluttet at læse, som om alt på dens sider var velovervejet, skæbnsvangert, dybt som himmelrummet og egnet til fortolkninger uden ende». Bibelen er en række tekster, hvis virkningshistoriske betydning er omfattende pga. den alvor, de historisk set er blevet tillagt. Når det således i stk. 2 i fagets formål lyder: «Eleverne skal tilegne sig viden om kristendom i historisk og nutidig sammenhæng samt om de bibelske fortællinger og deres betydning for værdigrundlaget i vores kulturkreds» vil det være en historisk overspringshandling ikke at medtænke de historiske spor i fortolkninger af de bibelske fortællinger. Bibelen kan ikke som entydigt faktum siges at have medført et bestemt værdigrundlag, men den har sat sig spor i værdierne, i kunsten, litteraturen og kulturen generelt, og det er dem, eleverne skal kunne identificere.

Kristendommen skal ikke formidles som *enten* kultur *eller* som kirke. Der må være tale om et både og. Elever skal både gøres opmærksomme på den kristne kirkes historie og på den kristne kulturarv og sammenhængen mellem disse. De skal fx have indblik i danske religionsmodel og dens historiske rødder og blive klogere på, hvordan den har haft indflydelse på majoritetens forhold til religion. Den religiøse majoritetskultur har også betydning for, hvordan folkekirken udvikler sig, fx dens villighed til at inddrage nye synkretistiske tiltag som yoga og meditation. Det kan drøftes, hvordan det kan være, at sekulariseringen er slået så stærkt igennem netop i de nordiske lande, selvom den danske forfatning ikke er ganske sekulær. Gennem undervisning i Grundtvigs teologi og grundtvigianismes betydning for kirken kan eleverne få en større indsigt i, hvorfor kulturkristendom er så udbredt i Danmark og måske også for, hvorfor der er så få bibelfundamentalister i landet. Men eleverne skal naturligvis også kende de kristne kirkers ritualer, højtid, organisationsforhold mv. og arbejde med disse på linje med andre religioners

ritualer, højtidere og organisationsforhold ud fra fx klassisk religionsvidenskabelig ritualteori, således elevernes analytiske evne til komparative studier styrkes.

AT PLEJE REFLEKSIV OMGANG MED KRISTENDOMMENS NORMATIVITET

Der findes ikke en skole uden normativitet. I en pædagogisk vidensformidlingssammenhæng vil der altid være normer og værdier til stede. Man lavede i 1970'erne forsøg i Sverige og England med såkaldte værdineutrale skoler med det resultat, at eleverne blev passive og ligeglade (Laursen; 2016: 449). Uden normative dannelsesidealer vil enhver teori om opdragelsesmål falde fra hinanden i enkelte, usammenhængende delpostulater. Der må være et normativt overbegreb, som lærerne er bevidste om. Normativiteten er skjult til stede i læreplanerne og i lærernes praksis, ligesom socialiseringen af elever aldrig vil kunne være værdineutral. Selv der, hvor et neutralitetsaspekt efterstræbes, er der normer på færde. Den religionsvidenskabelige tilgang henter fx som bekendt sin inspiration fra vestlig oplysningstænkning og repræsenterer på den måde en eurocentrisk universalisme, som ikke deles af store dele af verden. Et svensk studie af religionsundervisningen i 24 klasser på tre store kommunale gymnasieskoler konkluderer, at en meget dominerende sekularistisk religionsdiskurs i klasserummet bidrager til, at majoriteten af eleverne anskuer religiøse mennesker som mindre oplyste, hvilket får religiøse elever i skolen til at opleve religionsundervisningen som ubekvem og segregerende (Flensner 2015:285ff.). Et elevflertal angiver her, at det at være ateist er «det normale», hvilket må siges at være udtryk for en problematisk normativitet i klasserummet. Vi må ikke bilde nogen ind, at de tilgange, som skolen anvender til formidling af religion, er neutrale. Her arbejdes fx eksistentielt, historisk-kritisk, religionsfænomenologisk-komparativt med fænomenet, og den fundamentalistiske læsning af religiøse tekster bliver således udfordret. Der tager udgangspunkt i, at Bibelen er menneskeskabte tekster, som skal behandles kritisk – intet er helligt i skolens religionsundervisning. Men undervisningen skal bestræbe sig på en nuanceret og mangesidet fremstilling af de religiøse fænomener.

Pædagogikprofessor Dietrich Benner angiver, at svaret på denne problemstilling om normativitet er, at pædagogikken må være normativ uden at være affirmativ. Det kan umiddelbart lyde som en modsætning, men er det ikke, idet en ikke-affirmativ opdragelses- og dannelsesproces blot betyder, at den sigter mod barnets *mulige* handleformer indenfor den politiske, økonomiske, etiske, æstetiske, religiøse og pædagogiske praksis. Undervisningen skal muliggøre erkendelses-, lærings- og erfaringsprocesser ved at fremvise og drøfte forskellige syn på verden, således eleverne får en reflekteret tilgang til sig selv og verden. Normativiteten er uundgåelig i pædagogikken, og vi er nødt til at anerkende, at en skole uden

normer slet ikke er en skole. Eleverne skal naturligvis ikke på statisk vis tilpasse sig og overtage fx lærerens værdier og normer, men selv være med til at udvikle egne. Sådan må det være i et senmoderne samfund, hvor der ikke er tale om affirmativ dannelse. I den forstand er der naturligvis grænser for normativiteten, idet den enkelte elevs urørlighedszone, som Løgstrup (1905-1981) benævner det, fx må respekteres. Den enkeltes tro bør ikke være genstand for behandling, og læreren er forpligtet på at formidle den fortolkningsdiversitet, der gør sig gældende indenfor religionerne på en nøgtern og oplysende måde. Kristendomsfaget må ikke blive et moraliserende fag – en art klassens time, hvor eleverne lærer, hvordan man er «et godt menneske». Eleverne skal her også præsenteres for Nietzsches (1844-1900) kritik, fx når Bjergprædiken og lignelserne introduceres og diskuteres. Også den nye ateismes omfattende kritik af kristendom og religion kan med fordel inddrages. Det faglige stof skal både kunne behandles kritisk og apologetisk – læreren skal udefra kunne behandle stoffet kritisk, men også anlægge et indefraperspektiv og således præsentere trosforestillinger. Det handler om at udvikle en ikke-forkyndende normativitet knyttet til skolens formål: Læreren må hverken være den indoktrinerende lærer, men heller ikke alene den værdineutrale lærer, der i neutralitetens navn trækker sig bort.

En måde at pleje en refleksiv omgang med den normativitet, som kristendommen rummer er, ud over den bestandige metodepluralisme, løbende at udfordre stereotyper i undervisningen. Det kan ske ved at vise modbilleder og nuanceringer til dominerende påstande fx «I GT er Gud en straffende Gud, mens i NT er han kærlig og barmhjertig» eller «I islam er der en Himmel og et Helvede – i kristendommen kommer alle i Himlen»; Det kan ske ved at pege på indre modsigelser i de bibelske tekster, fx ved at inddrage passager fra Jakobsbrevet; Lignelsen om de ti brudepiger (Matt. 25,1–13), korsordene. Det kan også ske ved at pege på diskrepanser mellem den kristne teologi i Det Nye Testamente og den kristne kirkes gøren og laden i historien. Det kunne omhandle sekulariserings-tematikken med Jesu skel mellem at give Gud, hvad Guds er og kejseren hvad kejserens er (Matt. 22,15–22) og så kirkens alliance med Romerriget i 300-tallet, den kristne teologis pacifisme fx i kravet om fjendekærlighed fra Bjergprædiken (Matt. 5,43–48) og så kirkens korstog i middelalderen osv. Og desuden ved at pege på både sammenhænge og brud i kristendommens indflydelse på sekularisering, frihedsbestrebelse, velfærdsstat mv. Et element kaldet «religionsbrug» kunne tilføjes, med det sigte at undersøge hvordan fx bibelske tekster eller Luther er blevet anvendt i kulturen.

Inden for forskningen i *Religious Education* anvendes ofte skellet mellem at lære af religion (learning from) og lære om religion (learning about). Dette skel, som stammer fra den engelske religionspædagog Michael Grimmitt (Grimmitt: 1987: 235), mener jeg er uhensigtsmæssigt. Hvis undervisning sigter mod forståelse,

skal eleven gerne lære *af* hver gang eleven lærer *om* – det er problematisk at adskille de to kategorier i en undervisningspraksis. Målet må bestandigt være at bygge bro mellem den materiale og formale dannelse, mellem at lære om og at lære af. den hollandske pædagogikprofessor Gert Biesta giver et alternativ ved at pege på skellet mellem, at eleverne kan finde mening i det faglige stof, og det at læreren udleder én mening fra det faglige stof. I en skole med et ikke-affirmativt dannelsesideal er det sidste problematisk, mens det første må være målet. Han peger desuden på, at religionsundervisningen skal åbne nye eksistentielle muligheder: Religion skal både ses som overbevisning, som praksis (ritualer, etik) og som eksistentielt anliggende. Dette kan knyttes til, at skolen og uddannelse må sigte mod både kvalifikation, socialisation og subjektifikation dvs. både sigter mod at give eleverne kundskaber og færdigheder, forberede dem på at blive en del af sociale, kulturelle og politiske ordener og støtter dem i at træde frem som subjekter (Biesta; 2011: 30–32).

Den tyske didaktiker, professor emeritus Andreas Gruschka har kritiseret de skole- og uddannelsesreformer, som flytter fokus fra undervisningens indhold til bestemte metoder og udvikling af universalkompetencer. Han understreger, at indholdet ikke blot må blive middel til at fremme kompetencer. Det må være et mål i skolen, at den didaktisering, der finder sted, øger forståelsen for indholdet – ikke *fortynder* den. Selvom Gruschka ikke er religionsdidaktiker, giver han et bud på, hvordan man gennem påtrængende nøglespørgsmål kan øge indsigten og forståelsen for faget. «Den eksistentielle undrens potentiale rummer særlige muligheder med spørgsmål som eksempelvis: Hvad er en fordom?; Hvordan stiller tolerance sig til trossamfund?, Hvad er tro på åbenbaringen, og hvad er på den anden side viden og overbevisning?» (Gruschka, 2016: 104). Normalscenariet i undervisningen er ifølge Gruschka «karakteriseret af en række forpassede chancer. Det er kun i enkelttilfælde, at vores udskrifter af en længere dialogsekvens viser en konsistent kæde af spørgsmål og svar, der både er emnerelaterede og indlæringsorienterede. Det er det, man opnår – i stedet for konstante digressioner, afbrydelser, uopmærksomhed eller åben konflikt – så snart man bare er nærværende nok og forklarer meningen med forehavendet. Det er ikke sagen i sig selv, der tjener som ledetråd for undervisningen, men en mængde didaktiske erstatninger, der i sidste ende ikke fører til sagen. Den svulmende didaktisering står således i vejen for det, den, når alt kommer til alt, skulle fremme» (Gruschka, 2016: 58). Der må undervises på en måde, så det indholdsmæssige og dermed sagen træder frem og ikke usynliggøres af velmenende didaktiske tiltag.

UNDERVISNINGSSINDHOLDET I KRISTENDOMSKUNDSKAB

Hvad er så sagen? I det kommende voves et bud på følgende spørgsmål: Hvad er vigtig(st) i kristendommens historie, når historien skal fortælles i folkeskolen?

Inden et sådan spørgsmål kan besvares, må der mindes om en central pædagogisk tematik omkring elevforudsætninger, nemlig pædagogikprofessor Thomas Ziehes udfoldelse af, hvordan den generelle kulturelle afhierarkisering udgør en udfordring for skolen. Ziehe gør i artiklen «Skole i en anerkendelseskrise» opmærksom på, at når populærkulturen er blevet den ledende kultur og dermed dagliggjort, så medfører det, at andre kulturelle vidensformer oplever et retfærdiggørelsespres i skolen. Eleverne centrerer sig om deres egenverden, og denne centrering kan fremmedafvænne eleverne, så de vanskeligt magter at beskæftige sig med kulturformer, der ikke har samme karakter som deres egen verden. De skal gøres modtagelige for andre måder at læse virkeligheden på. Skolens religionsfag kan tage udgangspunkt i, at nye «rejser» i fremmede verdener rummer chancen for et andet forhold til sig selv og andre. Læreren kan betragte sig selv som en art *touristguide*, der kyndigt ledsager de rejsende ind i «fremmede meningsegne og mestrer grænseovergangene og gør det lettere at bære erfaringer med ikke at forstå». Målet er, som Ziehe skriver det, «at højne elevernes intellektuelle og perceptive mobilitet» (Ziehe, 2004: 95–96).

Det videns- og traditionstab, der er sket i det senmoderne, kræver af skolen, at den rehabiliterer det glemte. Opgaven for skolens traderingsopgave bliver således, som Benner udtrykker det, at bringe det glemte i fokus med henblik på, at en innovativ forandrende tradering kan finde sted (Benner, 2005: 137). Vi står i en traderingskrise, som i modsætning til tidligere kriser består i, at det som skal traderes gennem opdragelse, slet ikke længere findes i generationsforholdet og i de uddifferentierede praksisområder og derfor skal traderes kunstigt (Benner, 2005:139). En forandrende tradering er ikke mulig, hvis der ikke findes tilknytningspunkter til traderingsprocessen. Det indebærer, at det, som skal traderes, forandrende skal introduceres og gøres tilgængeligt på ny (Benner, 2005: 140). Målet er, at traditionens rigdom nytolkes på en ikke-affirmativ måde. Undervisning må således betragtes som en opfordring til reflektiv tænkning og handlen.

Hvilke indholdselementer af kristendommen er det så, der skal formidles? Hvilke dele af kristendommene og de kristne kulturarve er uomgængelige i en grundskole? Det er naturligvis ikke noget, man kan besvare én gang for alle, det må være et led i en bestandig faglig drøftelse. Der gives ikke en fast kanon, men her gives alligevel et bud på en flydende af slagsen. Der må både være fokus på religionsfaglige begreber og fænomener, sådan som det fremgår i det nuværende Faghæftes fokus på begreber, ritualer og højtider (Faghæftet, 2019: 72), men også de kirkehistoriske knudepunkter, som tidligere Fælles Mål fra 2009 og 2014 præsenterede i en kronologisk oversigt, må medtænkes.

Først må nævnes *Bibelen*, dens tilblivelse, kanonisering og indhold i form af et bredt udsnit af de bibelske fortællinger. Det er afgørende, at eleverne får et blik for den komplicerede og langvarige proces med mange komplicerede teologiske

diskussioner, der gik forud, før der var tale om én fælles Bibel. Eleverne skal naturligvis have indblik i, hvordan de tidlige kristne i oldkirken overtog et andet trossamfunds helligskrift ud fra en særlig læsning af dette, og hvordan der således både er kontinuitet og brud mellem Bibelens to dele. Ud fra Klafkis forståelse af det eksemplariske princip, hvor indholdet udvælges, fordi det repræsenterer almene og væsentlige træk ved faget, kan eleverne her gives en forståelse for, hvordan et religiøst helligskrift bliver til med brug af bl.a. en historisk-kritisk tilgang. I *oldkirken* undersøges kristendommens tilblivelse, herunder Jesus' og Paulus' forkyndelse og løsrivelsen fra jødedom. Dogmedannelse, kirkefædre og blik for forskellene mellem en østlig og en vestlig orienteret kristendom er centrale emner. Det eksemplariske er her indsigten i, hvordan en religion opstår og indeholder synkretistiske træk. I *middelalderen* kan sættes fokus på kirkens institutionalisering og magt, herunder den hierarkiske tænkning, hvorved man eksemplarisk kan vise sammenhæng mellem religiøse institutioner og magtforhold. Matematikken er også central ift. kristendommens komme til Danmark, der også må behandles i grundskolen. Der kan peges på kirkens brud med Jesus' forkyndelse på centrale områder, fx ordene om at give «kejseren hvad kejserens er og Gud hvad Guds er» gennem alliancen med Romerriget. Der bør dog også fokuseres på den spiritualitet, der knytter sig til perioden, herunder mystikere og klostervæsen og den rituelle praksis samt skolastisk kristendom og dermed den filosofiske teologi.

Reformationen og den lutherske teologi er selvskrevet som tematik i grundskolen. Præsentationen må naturligvis gøres kritisk – bondeoprøret og de problematiske skrifter mod jøder må også medtænkes – samtidig med, at der peges på reformationens virkningshistorie, fx individualisering af trosforholdet, nye tanker om magtfordeling mellem kirke og stat, forandret gudstjenesteform og salmetradition. Eksemplarisk kan vises, hvordan teologiske stridigheder medvirker til en kirkedeling, og hvilken betydning en ændret teologi kan have for flere kulturelle forhold, herunder skolen. Den katolske kristendom præsenteres, og der gøres opmærksom på de forandringer af katolsk teologi og kirke, der er sket siden 1500-tallet. *Oplysningstidens* rationelle kristendomsforståelse må også være genstand for undervisning: Deisme, etik og historisk-kritisk læsning er temaer, hvormed det eksemplarisk kan vises, hvad der medvirker til at sætte sekulariseringsprocesser i gang. Fra *1800-tallet* præsenteres de betydningsfulde vækkelser og deres betydning for demokratisering og myndiggørelse af folket. Grundlovens bestemmelser om religion, folkekirkens opståen og de kirkelige retninger i Danmark bliver centrale emner. Ift. *det moderne og senmoderne* drøftes, hvilken betydning individualisering og sekularisering har for fænomenet religion, og hvordan en kompleksitetsteori gør sig gældende for manges forhold til religion, fx ud fra en sammenligning af Danmark og USA (Zuckermann; 2008).

AFSLUTTENDE BEMÆRKNINGER

Skolefaget kristendomskundskab har i Danmark – ligesom i Norge – været en politisk kamplads i årtier. De politiske drøftelser om faget har særligt været knyttet til diskussionen om, hvor mono- eller multikulturelt faget skal være, og hvor tæt det skal knyttes til majoritetsbefolkningens evangelisk-lutherske kristendom og folkekirken. I faglige kredse har det været diskuteret, hvilke(t) videnskabsfag, der skal ligge til grund for grundskolens religionsundervisning. Skal faget være religionsvidenskabeligt eller teologisk? Trods ønske om forandring af fagets navn og de ikke-kristne religioners status samt en større vægt på det historiske aspekt, er det godt at konstatere, at faghæftet med ny læseplan og vejledning fra 2019 angiver et bredt orienteret fag, hvor såvel et religionsvidenskabeligt, et teologisk og et etisk-filosofisk perspektiv er medtænkt, således, at eleverne sikres en nuanceret forståelse af fænomenet religion.

LITTERATUR

- Appel, Charlotte og Coninck-Smith, Ning de (2015), *Dansk skolehistorie bind 1–5*, Aarhus Universitetsforlag
- Benner, Dietrich (2005), *Tekster til dannelsesteori. Mellem etik, pædagogik og pædagogik*, Kbh: Klim
- Biesta, Gert (2018), *Undervisningens genopdagelse*, Kbh.: Klim
- Biesta, Gert (2011), *Uddannelse i målingens tidsalder*, Kbh.: Klim
- Böwadt, Pia Rose (2007), *Livets pædagogik. En kritik af livsfilosofien og dens pædagogisering*, København: Gyldendal
- Flensner, Karin Kittelmann (2015), *Discourses of Religion and Secularism in Religious Education Classroom*, Springer, Ph.d.; Göteborg Universitet
- Frye, Northrop (1991), *Den store kode. Bibelen og litteraturen*, Aros
- Gruschka, Andreas (2016), *At lære at forstå*, Kbh: Klim
- Bo Kristian Holm (2017), *Reformation*, serien Tænkepauser, Aarhus: Aarhus Universitets forlag
- Christian Hjortkjær (2016), *Hvorfor er vi så enestående? Om reformationen og individet*, Eksistensen
- Jellesen, Barrett, og Stokholm, (2018) *Bestand og bevægelse. Religionsundervisning og religionspædagogik*, København; Kbh.: Eksistensen (2. oplag)
- Kjeldsen, Karna (2016), *Kristendom i folkeskolens religionsfag. Politiske og faglige diskussioner, repræsentation og didaktisering*, Ph.d. Syddansk universitet
- Per Fibæk Laursen og Hans Jørgen Kristensen (red.) (2016), *Pædagogikhåndbogen. Otte tilgange til pædagogik*, Kbh.: Hans Reitzels forlag
- Jensen, Bernard Eric (2008), *Kulturarv – et identitetspolitisk konfliktfelt*, Gads forlag
- Larsen, Øjvind (1992): *Modernitet og etik. Social Kritik*, 3(18): 6–11.

- Petersen, Jørn Henrik (2016), *Fra Luther til konkurrencestaten*, Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Sørensen, Stig (2019), *Fagdidaktik i religion*, Kbh.: Hovedland
- Ziehe, Thomas (2004), «Skolen i en anerkendelseskrise» i *Pædagogik. En grundbog til et fag*, Kbh.: Hans Reitzels forlag (s.85–101)
- Zucherman, Phil (2008), *Et samfund uden Gud*, København: Univers
- Østergaard, Uffe (2017), «Reformation, universalisme, partikularisme og national velfærdsstat» i *Tidsskrift for historie* Årg. 7 Nr. 14: Temanummer: Informationssamfundet, Se <https://tidsskrift.dk/temp/article/view/96419>
- Faghæftet for kristendomskundskab, 2019: <https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK.%20Faghæfte.%20Kristendomskundskab.pdf>