

# RELIGION I SKOLEN

## VIDEN, DANNEELSE OG HVAD MAN SKAL BRUGE DET TIL

*Lisbeth Bredholt Christensen*

For mig (som for mange andre) er Bepi et forbillede som lærer. Hans enorme viden var i sig selv efterstræbelsesværdig, men dertil kommer hans rund-håndethed med at dele ud af den, og hans engagement, iver og overskud. Om end viden ikke automatisk smitter, så gjorde engagementet. Efter at have snakket med Bepi gik jeg altid hjem med lidt ekstra ild og fornyet lyst til at gå videre med mit arbejde. Og hvor jeg ellers tit som universitetsstuderende havde fornemmelsen af, at mine opgaver om dette og hint var ubetydelige og uvæsentlige, så var Bepi i stand til at formidle, at det man gjorde langt fra var ligegyldigt, men tværtimod “nyttigt” – at det og det område faktisk ikke var belyst, og at det burde være og blive det. Det var vigtigt at undersøge netop detaljerne i stoffet – både for deres egen skyld men også for et større perspektivs skyld – et perspektiv, som i sidste ende var politisk i den forstand, at man kun på baggrund af grundig viden om fortiden er i stand til at bedømme nutiden og handle derefter.

Et af de stærkeste “budskaber”, der er trængt igennem fra Bepi er det, at antikken ikke er et skønt levn, som vi skal fordybe os i for den rene dannelses skyld. I stedet er viden om antikken en afgørende forudsætning for at sætte nutiden i perspektiv, for at forstå, tage ansvar for, engagere sig i og være med til at forme nutiden. Konkret kan man se dette perspektiv i Bepis artikler, ikke mindst i *Agora*, hvor hans omfattende diskussioner af faglige emner som oftest var indrammet af en aktuel problemstilling, som det faglige endte med at belyse på en overraskende måde.

Det “nutidige”, og politiske, formål, som altså viden har, betyder på den anden side ikke, at man kan gå på kompromis med fagligheden i nutidens tjeneste. Den

eksakte faglighed er nødvendig for at kunne være kompetent omkring nutidige problemstillinger.

### *Religion i skolen*

En artikel i Jyllandsposten i forsommeren<sup>1</sup> stiller skarpt på netop denne spænding mellem faglighed og nutidig relevans.

I en serie af fire artikler om folkeskolen blev hhv. kristendoms-kundskabsfaget,<sup>2</sup> de naturvidenskabelige fag, historiefaget og danskfaget kommenteret af dels en kritiker af den nuværende folkeskolelov, dels en tilhænger. I artiklen om kristendomskundskab (Jyllandsposten, 7. juni 2005) er det Majken Frost, tidligere sognepræst af tidehvervsk observans, som er kritikeren, og formanden for Religionslærerforeningen John Rydahl, der er tilhænger.

Som præst har Frost jævnligt oplevet, at konfirmander ikke kender til hverken bibelhistorier eller kristendommens historie. Hun mener, der bruges alt for megen tid i religionsundervisningen i skolen på at formidle en bestemt fortolkning til børnene, frem for at de slet og ret får lov at lære et materiale at kende. Fortællingerne får ikke lov til at stå alene, men "fortolkningerne presses ud af ordene". "Det vil sige, at man ikke kan nøjes med at undervise i skrifterne og i historierne, det skal tjene noget andet - nemlig elevens udvikling og erkendelse af den religiøse dimension, hvad det så er for noget. Det er en foragt for faget, da fortællingerne er levende i sig selv", lyder hendes argument.

Frosts kritik af faget retter sig især mod de punkter i undervisnings-ministeriets formålsparagraffer for faget kristendomskundskab, der understreger, at formålet med faget er, at "eleverne erkender og forstår, at den religiøse dimension har betydning for livsopfattelsen hos det enkelte menneske og for dets forhold til andre". Desuden (i stk. 4) at undervisningen skal "give eleverne et grundlag for personlig og ansvarlig stillingtagen og handling over for medmennesket og naturen". Disse bestemmelser ligger i forlængelse af Folkeskoleloven, der lægger vægt på, at kundskaber,

---

<sup>1</sup> Artiklen her er skrevet i august 2005. "Forsommeren" henviser derfor til forsommeren 2005.

<sup>2</sup> "Kristendomskundskab" hedder faget stadigvæk, og ikke "religion". Reelt er der imidlertid tale om, at selv om kristendommen som europæisk kulturarv fylder mest, undervises der (mere og mere) i ikke-kristne religioner og sekulære livsanskuelser (jf. Rydahls leder i Religionslærerforeningens blad, april 2005:

<http://www.religionslaererforeningen.dk/default.asp?action=article&ID=67>)

færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer alle bør medvirke til “den enkelte elevs alsidige personlige udvikling” (Folkeskoleloven, paragraf 1).

Rydahl, derimod, er godt tilfreds med tingenes tilstand og mener, det er vigtigt, at de religiøse fortællinger ikke bare høres uden formål, men at eleverne bruger dem aktivt i deres egen personlige dannelsesproces. Kristendomskundskabsfaget er et centralt fag i bestræbelsen på at “skabe hele, livsduelige mennesker” og at “skabe demokratiske mennesker”, som han siger. For Rydahl er formålet med folkeskolen i højere grad personlig udvikling end faglig akkumulering. Fra hans synspunkt er religion så bredt et fænomen, at den inkluderer eksistentielle spørgsmål, demokrati og menneskerettigheder, og ud fra den betragtning har han ingen problemer med at fastslå, at “[...] den religiøse dimension er en del af virkeligheden for ethvert menneske”.

#### *Hvad er religion*

Der er flere ting at sige til dette. Frost har naturligvis en kristen dagsorden. For hende er det de kristne fortællinger, der skal læres i barndommen og forstås eller integreres i voksenlivet. Jeg tvivler på, hun vil have samme tilgang og positive forventninger til, hvad det vil indebære “bare” at skulle lytte til og indlære fortællinger om Muhammed og Buddha. I disse tilfælde kan vi nok være sikre på, hun ville ønske at få fortolkningerne – nu som distance snarere end som tilegnelse – indført.

Når det er sagt, har Frost en pointe, nemlig at tingene først må læres for siden at kunne forstås og bruges. Ikke alt kan forstås med det samme. Nogle ting kan først forstås efter nogen tid – i sammenhæng med flere andre ting, som man også først har lært bare for læringens skyld. Det er en erfaring, som blandt andre mange universitetsstuderende har gjort sig: Store dele af undervisningen i begyndelsen af ens studietid kan forekomme at være rent volapyk og uden sammenhæng. Først efter et par år bliver man i stand til at have så mange brikker, at det er muligt at konstruere en form for billede – som naturligvis hele tiden ændres og flyttes, i takt med at ens viden bliver større.

Hvad angår Rydahl, gør han religion til et spørgsmål om følelse, “god” følelse oven i købet, som fremmer demokratiforståelse, personlig udvikling og “livsduelighed”. Dette må siges at være et meget selektivt billede af, hvad religion er,

og en markant tilsidesættelse af så væsentlige sider af religioner som magt, politik, autoritet, regulativer, for ikke at tale om historie som sådan. Hverken kirkehistorien eller nogen anden religionshistorie får plads her. I det omfang, religionshistorien imidlertid blev inddraget, ville skikkelser som f.eks. Zeus, Allah eller Maya-guderne sætte et noget andet perspektiv på religionsfænomenet, hvor orden, forskrifter og praksis ville dominere over både livsduelighed og demokrati.

Dette er naturligvis ikke for at sige, at der er noget galt med hverken demokrati, personlig udvikling eller "hele" mennesker. Disse elementer er yderst relevante for folkeskolen at integrere i undervisningen. Problemet er, at begreberne ikke har ret meget med religion at gøre, eller ikke kun med religion. De kunne lige så godt være del af et hvilket som helst andet fag.

Efter at religionsfaget i skolen ikke mere må være forkyndende er det imidlertid begreber som disse, der som en sekulariseret omskrivning af grundtvigiansk teologi alligevel "forkyndes". Rydahls bløde og spiritualiserede opfattelse af religion kan siges at være en blanding af "nykristendom", new age og humanisme og repræsentativ for den drejning, vestlig religion (altså undtaget fundamentalistisk renæssance af traditionel karakter) har taget i dag, hvor det er noget med håb, Nangijala, evigt liv og evig ungdom.<sup>3</sup>

Frost og Rydahl har yderst forskellige meninger om, hvad religion er, og hvad kristendomsfaget bør indeholde. For Frost bør faget bestå først og fremmest af formidling af bibelske fortællinger og kirkehistorie. Hendes interesse for andre religioner kan placeres på et meget lille sted. For Rydahl er faget af eksistentiel og "søgende" karakter og bør tale til børnenes følelser snarere end deres fornuft. Uden at han direkte omtaler sit syn på religioner som f.eks. islam og buddhisme i den pågældende artikel, så må man formode, at hans udtræk af disse også må gælde de mere eksistentielle sider: syn på liv efter døden, etc.

Om end forskellen mellem de to debattører er klar, har de imidlertid et tydeligt konfessionelt fællesskab i den forstand, at religion – hvad enten det udelukkende

---

<sup>3</sup> Jesper Sørensen (2004. "Religion, Evolution, and an Immunology of Cultural Systems", *Evolution and Cognition*, vol. 10, nr. 1, 61-73) har peget på, hvordan det var i 1800-tallets England med industrialiseringen, evolutionismen, troen på fremskridtet og muligheden for individuelt at stræbe efter lykke, at selv almindelige mennesker oplevede, at livet var "dejligt", og at man godt kunne tænke sig at få det forlænget. I den sammenhæng grundlagde Helena Blavatsky teosofien, hvor indisk visdom og europæisk optimisme blev knyttet til den indiske karmalære i et særligt konglomerat, hvor genfødsels hjul ikke var skidt, som den indiske lære siger, men tværtimod noget godt.

drejer sig om den kristne, eller det indebærer livsanskuelser, der forholder sig til eksistentielle spørgsmål som sådan – opfattes som noget positivt: Et indhold, der bør integreres i den enkelte, enten så tidligt som på barnestadiet eller senere på voksenstadiet.

For Frost er kernen i religionen teksten – som først bør læres og siden integreres. For Rydahl er kernen i religionen troen eller oplevelsen – en fortælling har en pointe, og det er denne, der bør læres og integreres. Begge disse standpunkter stammer fra et kristent perspektiv på religion, det ene et strikt luthersk tekstsyn og det andet et spiritualiserende “sværmerisk”. Dertil kommer, at de begge identificerer “religion” (eller “kristendomskundskab”) med “fortælling” og formidling af fortællinger, frem for f.eks. praksis.

Som klassikere – filologer såvel som arkæologer – er meget bevidste om, så må et tekst-, tros- og fortællingsorienteret religionsbegreb ligge langt tættere op ad en kristen tradition end f.eks. en oldgræsk, hvor praksis og efterfølgelse af regler var det vigtigste og “tro” på mange måder betydningsløs. Et sådant “kristent” religionsbegreb er Frost og Rydahl imidlertid ikke ene om at have udgangspunkt i. Religionsstudiet på universitetet har i høj grad været domineret af denne teksttradition, hvor f.eks. politiske og økonomiske perspektiver på religion underordnes studiet af kanoniske tekster. Netop på baggrund af et begreb om “kanontekster” – tekster, der ikke i sig selv forandres, selv om praksis, bygninger og antallet af tilhængere eventuelt gør det – kommer man til at anskue forskellige religioner som mere eller mindre uforanderlige enheder. Og om end “ritualskolen” forskningshistorisk set altid har været en konkurrent til “myteskolen”, og “myteskolen” langt fra altid har været dominerende, så karakteriserer det “ritualskolen” såvel som “myteskolen”, at deres studier af religion har været baseret på tekster snarere end på f.eks. arkæologisk materiale og materiel kultur som sådan.

Når Frost kritiserer termen “religiøs dimension”, så er det fordi hun afviser det spirituelle, det følelsesladede og det mystiske, det at man kun kan være rigtigt religiøs, hvis man selv har “set” noget guddommeligt. Det ligger implicit i hendes argumentation, at det religiøse for hende er en holdning. Når Rydahl implicit forsvare begrebet “religiøs dimension”, så er det fordi, han ikke er afvisende overfor

“oplevelsen”. Til gengæld kæmmer han alle over én kam og indsætter mennesket som en *homo religiosus* – en i sig selv meget problematisk påstand.

Uanset berettigelsen af også at inkludere det, som folk har “oplevet” i religionsfaget, så er der med brugen af dette begreb i retningslinjerne for kristendomsfaget tale om en bestemt drejning af faget væk fra religions konkrete, historiske og ikke altid humanistiske dimensioner hen mod noget, der hører til oven over hverdagslivet, i stille hengivelse til hjertevarme eller tanke på liv efter dette.

Hvad både Frost og Rydahl tilsyneladende ikke vægter, og Undervisningsministeriets retningslinjer heller ikke, er, at religion har en afgørende rolle i det spil om identitet og politisk og social magt, som udtrykkes i bygninger, regler, adfærd og påklædning såvel som i fortællinger. I Danmark var kirkerne tidligere de største bygninger i landet, nu meget karakteristisk overgået af indkøbscentre og banker. De svenske kirker, den svenske højmesse og den svenske Gud er anderledes end de danske kirker, den danske højmesse og den danske Gud, fordi national markering af identitet har været vigtigere end at blive enige om en fortolkning af det nye testamente. I stort set alle historisk kendte kulturer er seksualitet og forholdet mellem kønnene blevet styret af religiøse normer i form af ægteskabsinstitutioner, dress codes og konstruktioner af maskulinitet og feminitet. Som vi ved har disse normer langt fra altid været præget af særlig stor humanisme, men snarere af et benhårdt magtsystem, hvor mænd og maskulinitet som regel har fået overtaget over kvinder og feminitet.

Religion i skolen er et vigtigt fag. Demokrati i skolen ville også være et vigtigt fag – noget som man måske skulle få indført. Men de to ting har ikke nødvendigvis særlig meget med hinanden at gøre.

I kristendomsfaget er det vigtigt at lære om kristendommens historie, praksis og fortællinger, fordi dette er forudsætningen for at kunne forholde sig til den store mængde af litteratur, film, musik og andre medier, som på en eller anden måde bygger på eller relaterer, positivt eller negativt, til kristendommen. Viden om andre religioner, deres historie, praksis og grundfortællinger bliver i stigende grad vigtigt for at forstå også den litteratur, film og andet, som gør brug af symboler fra disse kulturelle kontekster.

Men kristendomsfaget er ikke bare hjælpedisciplin til de æstetiske fag. Historisk set er religion og politik dele af samme samfundsskabende og –opretholdende

kompleks, hvor skellet mellem guder og konger ikke altid var skarpt. Adfærdsregulering i denne verden blev og bliver legitimeret af kræfter fra en påstået anden verden. Et begreb som “moral” har rod i dette konglomerat af religion og politik. Også i dag er det i mange sammenhænge umuligt at adskille det religiøse fra det politiske, med terrorbomberne i London eller bosættelserne i Gaza som åbenlyse og aktuelle eksempler. Religion er med andre ord en aktiv medspiller i både fortidig og nutidig politik, og ikke med “demokrati” og “livsduelighed” som prædikater, men langt snarere “identitet” og “magt”. Dette er et overset aspekt af skolens religionsundervisning, som den defineres i dag.

Rydahl har ret: Viden som sådan er ikke nok. Man er nødt til at bruge den til noget. Dannelse har ingen værdi i sig selv, men først når den bliver brugt på aktuelle problemstillinger – eventuelt herunder ens egen personlige udvikling. Men Frost har også ret: Man er nødt til at kende kilderne og omstændighederne, før man kan bruge dem aktivt og loyalt på andre problemstillinger. Det nytter ikke at springe indlæringsfasen over og gå direkte til fortolkningen og appliceringen. Det kommer der kun dårlig videnskab ud af, hvis det er på videnskabsplan, og usikre platforme for børnene, hvis det er på folkeskoleplan.