

Religionsfag som det muliges kunst eller umulige kompromiser? De Skandinaviske religionsfags udviklinger siden 1990'erne

Karna Kjeldsen



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2022:1

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2022:1

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Religionsfag som det muliges kunst eller umulige kompromiser? De Skandinaviske religionsfags udviklinger siden 1990'erne

Karna Kjeldsen

Professionshøjskolen Absalon

Abstract: Sweden, Norway and Denmark have for many years separated from most countries in the world by having non-confessional religious education (RE) as timetabled subjects in the public elementary school. This article analyses and compares the official curricula for these subjects from 1994 to 2022 focussing on concepts on religion and culture, objectives, aims and contents, didactical approaches and the status and role of Christianity. The curricula for RE in Norway and Sweden show the largest degree of developments, while RE in Denmark have kept the same official profile during this period. The historical developments of the curricula reflect attempts of balancing between different interests, strategies and traditions. However, these compromises can also result in aspects, which from a critical perspective are problematic when it comes to non-confessional school subjects in multicultural, democratic and secular societies.

KEYWORDS: RELIGIONSUNDERVISNING I NORDEN, LÆREPLANER, KRISTENDOM I SKOLEN

About the author: Karna Kjeldsen, Ph.d. Lektor på Center for Skole og Læring, Professionshøjskolen Absalon og ekstern lektor på Religionsstudier, Syddansk Universitet. Hendes forskningsområder inkluderer bl.a. religionsundervisning og religionsdidaktik i et internationalt og nationalt perspektiv. Herunder religionsvidenskabelig baseret religionsdidaktik, politik om religion, religionsundervisning og medborgerskab i offentlige uddannelser samt læreplaner, læremidler og undervisning. Hun er pt. involveret i et større forskningsprojekt om religionsfaglighed i grundskolen sammen med forskere fra Danmark og Norge. Mail: kakj@pha.dk

Indledning

Læreplaner karakteriseres i uddannelsesforskningen som politiske, autoritative dokumenter, som vidner om, hvilke værdier, samfunds- og menneskesyn, der anses for vigtige i samfundet på et givet tidspunkt. Læreplaner er også præget af kompromiser og flertydige formuleringer, der ofte skjuler, at der eksisterer divergerende fag- og skolesyn (Dale 2009, s. 12-13). Dette gælder også for religionsfagene (RE) i Europa, der oftest indgår i værdipolitiske kulturkampe, integrations- og sikkerhedspolitik og er genstande for brydninger mellem fagdidaktiske traditioner med afsæt i forskellige videnskabelige discipliner. Hvilken viden og færdigheder skal faget fokusere på? Hvad er religion og kultur? Skal faget ud over fagfaglige mål også bidrage til personlige og samfundsmæssige dannelsesmål, og hvad betyder det for fagdidaktikken? Hvilken rolle skal majoritetsreligionen spille, og hvordan skal faget forholde sig til samfundsmæssige udviklinger? Religionsfagernes læreplaner kan vidne om, hvordan disse spørgsmål er blevet besvaret i den officielle tænkning om fagene gennem tiden, og hvilke kompromiser, der er søgt mellem forskellige interesser og traditioner.

Denne artikel stiller fokus på læreplanerne for religionsfagene i grundskolen i Sverige, Norge og Danmark, og hvordan disse har udviklet sig mellem 1994 – 2022. De tre lande har gennem mange år adskilt sig fra de fleste lande i verden ved at have ikke-konfessionelle, integrative religionsfag i den offentlige grundskole (Alberts 2007). Religionsfagene og deres udvikling har flere fælles karakteristika, der afspejler ligheder i landenes skole- og dannelses-tænkning samt deres kulturelle, religiøse og samfundsmæssige historie og udvikling. Der er dog også forskelle, der bl.a. relaterer til forskellige politiske strategier i spørgsmål om national identitet og kultur, fagernes videnskabelige forankring og fagdidaktiske traditioner. Det norske fags udvikling er endvidere præget af retssager i internationale menneskerettighedsdomstole. Artiklen analyserer læreplanernes udvikling med fokus på de ovenstående spørgsmål og undersøger således religions- og kulturopfattelser, fagernes mål og indhold, fagdidaktiske tilgange samt kristendoms status. Det teoretiske afsæt henter perspektiver fra uddannelsessociologen Basil Bernstein (2000), den pædagogiske tænker Gert Biesta (2011) samt kategoriseringer af kultur- og religionsopfattelser. Endvidere anvendes egne udviklet kategorier til at skelne mellem forskellige opfattelser af religionsfagernes fagfaglige og ekstra-faglige dannelsesmål, traditionelt formuleret i de overordnede kategorier lære *om* og lære *af* religion (Kjeldsen 2016, 2019a).

Religionsfagernes læreplaner i et forskningsperspektiv

Læreplansforskning står centralt i uddannelses- og didaktikforskning. I en angelsaksisk sammenhæng bruges curriculum i en bred forstand som fx i John I. Goodlad m.fl. (1979), hvori der skelnes mellem 'ideological', 'formal', 'perceived', 'operational' og 'experimental' curricula'. I de skandinaviske lande og i denne artikel anvendes læreplaner mere stringent om de ministerielt udsendte bestemmelser for fagernes formål, mål og indhold, og kan også indbefatte læseplaner og undervisningsvejledninger. Læreplaner udgør i denne forståelse ét niveau blandt flere,

der udgør og omkranser skolen, fag og undervisning. I religionsdidaktikeren Oddrun M. H. Bråtens (2013) model for komparative analyser af RE opererer hun med fire niveauer: the societal level (diskussioner og fagdidaktik), the institutional level (læreplaner), the instructional level (planlægning og undervisning) og the experiential level (elevers reception). I Bernsteins (1990) model over europæiske uddannelsessystemer er læreplaner en del af, hvad han kalder rekontekstualiseringsfeltet, hvor ideer/diskurser fra andre felter kombineres på forskellig vis til 'en pædagogisk diskurs'. Læreplaner kan derfor ses som interessante datakilder, da de er et centralt mødested for interesser, strømninger, strategier og diskussioner fra de øvrige niveauer og kontekster. Ofte foregår revisioner af læreplaner endvidere i tæt sammenhæng med politiske og faglige diskussioner.

Religionsfagenes læreplaner gøres jævnligt til genstand for forskning. En tidligere komparativ analyse af religionsfagenes formål i Sverige 2011, Danmark og Norge 2009 er foretaget af Dag Husebø (2016). Han karakteriserede det svenske fag som et analytisk kundskabsfag rettet mod et flerkulturelt samfund, mens det danske gik længst i forhold til at vægte national kulturarv og kristen majoritetstænkning. Det norske fag forsøgte at kombinere mangfoldighedskompetence med et kristent kulturbevarende element. Inge Andersland har sammenlignet fagenes mål i læreplanerne fra 2019/2020 i de tre lande. Han mener, at det danske fag er centreret om livsfilosofi med udgangspunkt i kristendom, mens faget i Sverige er rettet mod at forstå religion i samfundet og kunne arbejde med livsspørgsmål, livsholdning og identitet. Han ser også det norske fag som præget af spændinger mellem kulturarvsperspektivet og interkulturel dannelse (Andersland 2020, s. 112-113). Karin Sporre (2021) har også sammenlignet læreplanerne fra 2019 for de tre lande med et fokus på, hvilken plads eksistentielle spørgsmål tilskrives, og peger på, at det danske fag vægter dette aspekt højest. En sammenlignende analyse af formål for religionsfagene i Danmark 2019 og Sverige 2011 er foretaget af Kerstin Brömssen og Graeme Nixony (2021). De konkluderer, at det danske fag er et kristen-centreret fag i en humanistisk curriculum tradition med fokus på elevernes personlige dannelse. Det svenske er derimod funderet i en akademisk rationalistisk tradition. Geir Skeie (2021) har set på nogle af de overordnede faktorer, der ligger bag udviklingen af religionsfagene i Skandinavien. Han peger på, at fagenes formål balancerer mellem national kulturarvsdannelse, vidensmål, demokratisk medborgerskab samt personlig udvikling gennem eksistentielle spørgsmål. Som de ovenstående undersøgelser viser, er der forskelle på, hvordan disse elementer er blevet vægtet i de tre landes læreplaner på forskellige tidspunkter. Hvorvidt disse forskelle (og ligheder) også kan spores i perioden fra slut 1990'erne og frem til de nyeste læreplaner, vil blive undersøgt og diskuteret i denne artikel. Ud over de komparative analyser, foreligger der analyser af læreplanerne fra de forskellige lande, hvorfra indsigter vil blive inddraget undervejs i artiklen. For det svenske fag indbefatter det analyser af læreplanerne fra 1994/2001 (Alberts 2007) og 2011 (Berglund 2013; Flesner 2015; Osbeck & Frank 2020; Sporre 2021). I analysen af det norske fag inddrages perspektiver fra kritiske studier af den generelle del af læreplan for skolen (Andreassen 2014; Skeie 2006) samt analyser af læreplanen fra 2005 (Bråten 2013; Leganger-Krogsted 2007) og 2020 (Korsvoll 2020; Rasmussen 2020). I undersøgelsen af udviklingen i det danske

fag trækkes der på analyser af læreplanerne frem til 2015 (Böwadt 2007; Jensen 2013; Jensen & Kjeldsen 2013; Kjeldsen 2016, 2019a).

Artiklens data

Mens de tidligere komparative analyser primært har anlagt et synkront perspektiv på religionsfagene, bidrager denne artikel med et diakront perspektiv på den udvikling, der er fundet sted i grundskolens religionsfag i de tre lande fra 1994 til og med de nyeste læreplaner gældende fra 2022. Artiklens analyse har set på læreplanerne i deres helhed. I Norge og Danmark har der været udgivet en del læreplaner i tidsperioden, dog ofte kun med små ændringer, hvorfor ikke alle udgaver indgår i analysen. Fra Norge analyseres læreplaner for faget fra 1997, 2005, 2008, 2015 og 2020. 1997-læreplanen er omfattende og beskriver både fagets plads i skolen, arbejds måder, mål og indhold. Fra 2005 til 2015 tager læreplanerne udgangspunkt i kompetencemål og beskriver formål, hovedområder, timetal, grundlæggende færdigheder, kompetencemål og vurderinger. Den nyeste læreplan fra 2020 beskriver fagets relevans og værdier, kerneelementer, tværfaglige temaer, grundlæggende færdigheder og kompetencemål samt vurdering. Analysen af læreplaner i Sverige inkluderer læreplanen for Religionskundskab i grundskolen gældende mellem 1994 og 2010 (Lgr2000), Lgr 2011¹ med tilhørende kommentarmateriale og LGR 2022. Læreplanerne angiver fagets formål, overordnede mål, indhold og kundskabskrav på forskellige klassetrin. I Danmark anvendes betegnelsen *Fælles Mål* om formål, slut- og trinmål samt indholdsområder, og de udsendes sammen med en læseplan og undervisningsvejledning i *Faghæfter*. Læseplanen er vejledende, men vedtages af næsten alle kommuner. I Danmark har der været udsendt Faghæfter/Fælles Mål i 1995, 2002, 2004, 2009, 2015 og 2019, men kun med mindre ændringer i formål, indhold og mål. De største ændringer skal findes i læseplanerne og undervisningsvejledningerne. Analysen fokuserer på udviklinger i faghæfterne fra 1995, 2009, 2015 og 2019. Første del af artiklen fokuserer på udviklingerne i landene enkeltvis, mens artiklens anden del sammenligner og diskuterer fagenes udviklinger.

Teoretiske analysekategorier

Religions- og kulturbegreber

Artiklens analyse sætter fokus på læreplanernes formuleringer af fagenes formål og mål, fremhævede fagdidaktiske tilgange, kristendoms status og funktion samt opfattelser af religion og kultur. Til sidstnævnte fokus anvender artiklen forskellige kategoriseringer foreslået af kultur- og religionsvidenskabelige forskere, herunder sociologen Zygmunt Baumanns skelnen mellem hierarkiske og differentielle samt en

¹ I 2018 blev der indført en revideret læreplan. Der er dog ingen væsentlige ændringer i forhold til Lgr11, hvorfor denne læreplan ikke medtages.

overordnet distinktion mellem statiske og dynamiske kulturopfattelser (Hastrup 2004). De hierarkiske og differentielle kulturbegreber fokuserer på, hvilken kultur, der kendetegner et bestemt samfund eller kollektiv. Den hierarkiske brug hviler på en statisk og essentialistisk opfattelse af kultur, som tilmed kan rangordnes i forhold til hinanden på en værdimæssig skala. Det differentielle kulturbegreb er baseret på en opfattelse om, at verden kan opdeles i forskellige folk eller nationer, som hver tilskrives at have en bestemt kollektiv kultur, der bl.a. kommer til udtryk i sproget og religion (Hastrup 2004, s. 27; Risager 2003, s. 82, 115-120). I begge opfattelser anses kultur for at udgøres af en identificerbar og afgrænset substans eller essens, som har afgørende betydning for individers og fællesskabers tænke- og handlemåder (Hastrup, 2004, s. 128-129). Ovenstående kategoriseringer kan også anvendes i forhold til religionsopfattelser. Mange forskere har kritiseret disse opfattelser og argumenterer i stedet for at kultur(er) og religioner er relationelle, dynamiske og mangfoldige størrelser, der også er præget af intern diversitet og konflikter. Analysen opererer endvidere med en skelnen mellem nyere religionsvidenskabelige tilgange til religion og hermeneutisk-eksistentielle religionsfænomenologiske opfattelser. Sidstnævnte kategori er foreslået af den danske religionsforsker Jeppe Sinding Jensen, som betegner for klassiske religionsfænomenologiske (og nyere) akademiske tilgange, der tager udgangspunkt i teologiske og filosofiske opfattelser af religion. Her anses essensen af religion som at være 'tro på' eller 'religiøse erfaringer' af noget transcendent og/eller primært at handle om eksistentielle spørgsmål og svar, ligesom religion anses som et fænomen, der kræver særlige metoder for at studere (Jensen 2003, ss. 30, 92-95). Denne opfattelse af religion er blevet kritiseret for at være baseret på en kristen tænkning om religion og at overse, at der er stor forskel på, hvad mennesker forbinder med religion i og på tværs af kulturelle, geografiske og historiske kontekster. Nyere religionsvidenskabelige tilgange til religion forsøger at tage højde for dette og anskuer religion(er) som socialt og kulturelt konstruerede, mangfoldige og foranderlige fænomener, der i en videnskabelig- og undervisningsmæssig sammenhæng må studeres ved brug af samme metoder og teorier, som anvendes på andre kulturelle og sociale fænomener. De ovennævnte kultur- og religionsbegreber vil ikke altid optræde klart afgrænsede eller som modsætninger i læreplanerne, men anvendes til at undersøge, hvilke dominerende opfattelser af begreberne, der er på spil, og hvordan disse forbindes til fagenes formål, herunder spørgsmål om medborgerskab og national identitet.

Formål og mål: Strategier og formålsdomæner

Analysen af fagenes formål og mål trækker på formålscategoriseringer udviklet af Bernstein (2000) og Biesta (2011, 2018). Bernstein ser skolen som en vigtig arena for kampe om, hvilke(n) kultur- værdier og identiteter samfundet skal bygge på og fremme. Ifølge Bernstein er der fire overordnede tilgange til at håndtere kulturelle, økonomiske og teknologiske forandringer i samfundet, og som hver især sigter mod at danne forskellige 'pædagogiske identiteter'. Når det gælder centraliserede uddannelses- og skoleområder gælder det især brydninger mellem tilbageskuende og fremadrettede pædagogiske identiteter. De tilbageskuende strategier er drevet af et politisk ønske om

at fastholde fortiden i nutiden, og sikre en kollektiv base for tilhørs- og samhørighed i samfundet med udgangspunkt i nationale religiøse og kulturelle 'store fortællinger'. De fremadskuende strategier forsøger at omstille systemerne til de kulturelle, økonomiske og teknologiske forandringer i samfundet. Her vælges elementer fra fortiden som kan legitimere, motivere og skabe de holdninger, kompetencer og handlinger, som efterspørges i fremtidens samfund (Bernstein 2000, s. 65-76). Strategierne og de 'pædagogiske identiteter' skal ses som idealtyper, som oftest vil være i spil på samme tid, men kan vægtes forskelligt. Analysen anvender kategorierne som afsæt til at undersøge, hvilke overordnede strategier, der er blevet vægtet i læreplanerne gennem tiden. Mens Bernstein hovedsageligt taler om fremadrettede identiteter som forbundet med markedsøkonomisk tænkning, vil denne artikel også anvende kategorien om tiltag, der forsøger at imødekomme kulturelle og religiøse forandringer fx via interkulturelle strategier. Biesta har foreslået en anden begrebsramme for at undersøge og diskutere spørgsmål om skoler og uddannelsers formål, som også vil blive anvendt i analysen. Ifølge Biesta kan der tales om tre dimensioner: kvalifikation, socialisation og subjektifikation, som alle er på spil, men som også kan tillægges forskellig vægt (Biesta 2011, s. 16). Kvalifikationsdomænet betegner de kompetencer, viden og færdigheder, som skolen og fagene skal bidrage til. Socialisering handler om, hvordan skoler og uddannelsessystemer tilskrives en opgave med at socialisere eleverne ind i bestemte sociale, kulturelle og politiske sammenhænge og værdier (Biesta 2011, s. 31-33). Subjektifikation indebærer derimod, at elever får mulighed for at udvikle sig til selvstændige subjekter, der kritisk kan forholde sig til og evt. ændre eksisterende sociale, politiske, og kulturelle normer og tilstande. Subjektifikation handler ikke om at undervisningen skal tage afsæt i elevernes ønsker eller udgangspunkter, men at den skal give eleverne modstand og et grundlag for deres erfaring af verden og selvstændige udvikling (Biesta 2018, s. 42-43). Alle tre domæner kan være i spil i forhold til Bernsteins pædagogiske identitetskategorier, men netop social, kulturel og politisk socialisering er vægtet højt i de bagudrettede identiteter. Biesta kritiserer selv, at dominerende diskurser om medborgerskabsdannelse ofte handler om at socialisere elever ind i en eksisterende national-kulturel majoritetsorden og identitet (Biesta, 2013, s. 13-19).

Faglige og ekstra-faglige mål i RE

Analysen vil også gøre brug af egne udviklede kategoriseringer af formål og mål for religionsfagene, baseret på analyser af fagdidaktiske og politiske diskussioner om RE, læreplaner og læremidler (Kjeldsen 2016, 2019a). Disse kategorier er et forsøg på at konkretisere, hvad der menes med betegnelserne lære *om* og lære *af* religion, som oftest bruges i forskning og diskussioner om religionsfag. Begreberne blev først introduceret af de engelske religionspædagoger Michael Grimmitt og Gearth Read (1975), og er siden blevet udviklet i forskellige retninger.

Lære *om* religioner forbindes normalt med forskellige former for religionsfaglig viden, faglige mål og færdigheder. Hvad der vægtes som religionsfaglighed, kan dog være forskelligt, og fx afhænge af, hvorvidt det defineres indefra eller udefra de

religiøse traditioner eller hvilken videnskabelig disciplin, der tages afsæt i. Fra et religionsvidenskabeligt didaktisk perspektiv vægtes det, at elever skal analysere, sammenligne og kontekstualisere forskellige indefra perspektiver og kilder ved brug af teorier, metoder og begreber udviklet i religionsvidenskab og andre human- og samfundsvidenskabelige discipliner. Her forbindes religionsfaglighed med analytisk-kritiske færdigheder, og at eleverne selv skal undersøge og producere viden om religioner i et kulturelt- og samfundsmæssigt perspektiv (fx Alberts 2007; Andreassen 2016; Jensen 2019; Kjeldsen 2019b; Moore 2010). I nyere tid synes der at være flere overensstemmelser mellem hvad lære *om* og religionsfaglighed kan indbefatte på tværs af videnskabelige og fagdidaktiske perspektiver.

Et centralt diskussionspunkt er derimod, hvorvidt RE også skal inkludere lære *af* religioner, som Grimmitt argumenterede for, og som mange politikere, aktører og RE-didaktikere fortsat mener. Nogle argumenterer for, at eleverne direkte skal lære *af* en eller flere religioner, men i nyere tid er sådanne dannelsesmål også blevet mere løsrevet fra religion(er), og skal i stedet opnås via bestemte fagdidaktiske tilgange. De ekstra-faglige dannelsesmål kan kategoriseres som a) social-etisk dannelse, b) eksistentiel-etisk dannelse og c) eksistentiel-religiøs dannelse. Social-etisk dannelse kan sigte mod at eleverne lærer bestemte normer for at kunne begå sig i det nære samvær fx at være en god ven. Den kan også sigte mod et større perspektiv såsom aktivt medborgerskab og at kunne indgå i interreligiøs/interkulturel dialog (fx Europarådet 2008; Jackson 2014). Social-etisk dannelse kan dog også tænkes i et bagudrettet perspektiv som en national-kulturel (kristen) dannelse, hvor eleverne skal socialiseres ind i bestemte værdier og en bestemt kultur(arv), der forbindes med kristendom. I mange indflydelsesrige religionsdidaktiske tilgange argumenteres der også for, at RE skal sigte mod elevernes eksistentiel-etiske dannelse og i nogle tilfælde eksistentiel-religiøs dannelse. Begge forståelser kommer til udtryk hos Grimmitt, der definerede lære *af* religioner som "(...) what pupils learn from their studies in religion about themselves – about discerning ultimate questions and 'signals of transcendence' in their own experience and considering how they might respond to them" (Grimmitt 1987, s. 225). Den engelske religionsdidaktiker Robert Jackson har foreslået en modificeret udgave af Grimmitts' syn på lære *af* i begrebet 'edification', hvor tanken er, at eleverne ved at lære *om* religioner også skal reflektere over deres eget liv og holdninger, hvilket måske resulterer i en (ny) personlig dannelse. Fortalere for fagenes eksistentielle-etiske dannelsesmål fremhæver ofte fagdidaktiske tilgange, hvor der skal bygges bro mellem indholdet og elevernes følelser, erfaringer og refleksioner, og hvor elevernes eksistentielle spørgsmål skal indgå i eller danne udgangspunkt for faget (fx Jackson 1997, 2014; Miedema, Schreiner, Skeie & Jackson 2004). For nogle indebærer lære *af* religion også, at der sigtes mod elevernes eksistentielle-religiøse dannelse og/eller religiøse identitet (fx Heimbrock, Scheilke & Schreiner 2001; Grimmitt 1998, ss. 126-128, 165-167). Flere RE-forskere og didaktikere forholder sig kritiske til, at religionsfag eksplicit har som mål at eleverne skal lære *af* religioner, bl.a. fordi forskning viser, at der kan være (utilsigtede) problematikker forbundet hermed. Eksempler på det er, at grænsen mellem at lære *af* religioner og *indføring i* religioner, som normalt forbindes med konfessionel RE, ikke opretholdes, at det kan være en overtrædelse af elevernes

private sfære og religionsfrihed, og at der opstår kvalitative forskelle på, hvordan kristendom kontra andre religioner indgår i faget. Endvidere kan religiøse konflikter og 'os' og 'dem' kategoriseringer blive videreført, trods intentioner om det modsatte. Flere RE-forskere argumenterer derfor for, at religionsfaglig viden og analytisk-kritiske færdigheder må være de primære formål med RE. Disse kan måske bidrage til at udvikle elevernes kritiske demokratiske dannelse til at analysere, agere i og udfordre eksisterende sociale, politiske og kulturelle ordener i tråd med Biestas syn på medborgerskabsdannelse. Sådanne ekstra-faglige dannelsesmål kan ikke målformuleres eller garanteres (Alberts 2007, 2019; Andreassen 2016, s. 19; Frank 2013, s. 56; Jensen 2011).

Ovenstående kategorier vil sammen med kategorierne fra Bernstein og Biesta blive anvendt i artiklen til at undersøge, hvilken vægt de tilskrives og hvordan de kombineres i religionsfagenes læreplaner gennem tiden. Opsummerende opererer artiklen således med følgende kategorier:

Formål og mål med fagene	Religions- og kulturopfattelser
Fremadskuende og bagudskuende pædagogiske identiteter.	Hierarkiske, differentielle og generiske
Kvalifikation, socialisering og subjektifikation	Statiske og dynamiske
Lære <i>om</i> religion/religionsfaglighed	Religionsvidenskabelige tilgange til religion
Lære <i>af</i> religion: <ul style="list-style-type: none">- Social-etisk (national-kulturel, interkulturel, interreligiøs dannelse)- Eksistentiel-etisk dannelse- Eksistentiel-religiøs dannelse	Hermeneutisk-eksistentielle religionsfænomenologiske tilgange til religion

Sveriges religionsfag 1994-2022

1994-2010: Et eksistentielt-etisk og social-etisk dannelsesfag

Sverige var det første af de tre lande til at indføre et ikke-konfessionelt fag i skolen i 1962. I dag er Religionskunskap obligatorisk fra 1-9 klasse, og er i 1-3 klasse del af de samhällsorienterande ämnena. I perioden 1994-2011 havde faget i grundskolen en eksistentiel-etisk og social-etisk demokratisk profil, og eleverne skulle både lære *om* og *af* religioner. Fagets hovedområder var *livsfrågor och livstokning; etik; tro och tradition*. *Livsfrågor* blev indført som et centralt begreb og fagdidaktisk tilgang til faget i 1969, og var bl.a. inspireret af den engelske religionspædagog Ronald Goldmanns livsemnetilgang, der tog afsæt i teologen Paul Tillich og Jean Piagets

udviklingspsykologi (Alberts 2007, s. 222; Flesner s. 36). Ifølge Sporre mistede *livsfrågor* noget af sin centrale plads i Lgr94 (Sporre 2021, s. 8). Det første formål, der nævnes i læreplanen fra 1994-2011 var dog, at eleverne kunne:

förstå och reflektera över sig själv, sitt liv och sin omgivning och utveckla en breddskap att agera ansvarsfullt. Att bearbeta existentiella frågor och trosfrågor och att betrakta tillvaron utifrån ett etiskt perspektiv ingår i en personlig utvecklingsprocess. Varje människa reflekterar över sådana frågor och behöver tillägna sig redskap i form av traditioner, språk och symboler för att söka mening i de frågor som hon ställs inför i livet (Skolverket 2000).

Dette formål blev suppleret af et overordnet mål om, at eleverne ”reflekterar över etiska, existentiella och religiösa frågor som berör hans eller hennes liv” (ibid.). Faget skulle dermed tage udgangspunkt i et kristent funderet hermeneutisk-eksistentielt religionsbegreb, hvor tro og eksistentielle-etiske spørgsmål postuleres at være ontologisk givet for alle mennesker og det centrale i alle religioner, og som derfor skulle danne baggrund for, at eleverne skulle lære af disse i form af en eksistentiel-etisk dannelse (Berglund 2013, 178). Det nævnes dog andetsteds, at religion er et mangeartet fænomen, som har forskellige funktioner og betydninger for mennesker. Læreplanens begreb om *livsåskådning* kan ifølge Alberts signalere et bredere perspektiv på fagets indhold og ses som et forsøg på at tage højde for noget af den kritik, der havde været af *livsfrågor*-tilgangen (Alberts 2007, s. 249).

I formålet ses også et national-kulturelt kristent dannelsesmål formuleret som: ”en förståelse av det svenska samhället och dess värderingar fördjupas genom kunskaper om de kristna traditioner som dominerat i Sverige” (Skolverket 2000). Ved siden af denne förståelse skulle eleverne også have kundskab om, hvordan andre religioner har påvirket det svenske samfund. Der er således lagt vægt på socialiseringsdomænet med et tilbageskuende perspektiv. Eleverne skulle socialiseres ind i specifikke (social) demokratiske og kristne funderede værdier, der siges at være afgørende for det svenske samfund. Det socialiserende aspekt kan ses som at være en udmøntning af skolens overordnede værdigrundlag, som alle fag skal bidrage til. Især følgende formulering:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande (Skolverket 2011c, s. 3).

I læreplanen for religionsfaget er det dog kun kristendom, der fremhæves som grundlag for det svenske samfunds værdier, retssystem, kultur og traditioner. Samtidig defineres Sverige som et flerkulturelt samfund. Eleverne skulle derfor have viden om, hvordan mennesker tænker, handler og former sit liv som baggrund for at fremme en åben diskussion om tro og livsanskuelser, imødegå fremmedfjendtlighed og udvikle tolerance. Faget skulle endvidere bidrage til et aktivt medborgerskab og forsvare demokratiske mål, såsom menneskets ligeværd og omsorg for de svage, og skabe

handlingsparathed i miljø-, ligestillings- og fredsspørgsmål. Kundskaber om andre religioner og deres indvirkning i samfundet handler om kvalifikation som baggrund for disse mål. Læreplanens kulturbegreb kan karakteriseres som statisk og differentielt baseret på en antagelse af, at mennesker er bærere af bestemte kulturer og religioner, som har afgørende betydning for deres holdninger og handlinger. Her skelnes der mellem den svenske kultur, der er præget af bestemte værdier, normer, traditioner med grund i kristendommen (i ental), og andre kulturer og religioner, herunder traditioner fra andre kulturer, som nogle elever måtte bære med sig.

2011-2021: Et religions- og samfundsfagligt fag med et politisk aftryk

Religionsfaget fik sammen med resten af skolefagene en ny læseplan i 2011. Trods det i vejledningen fremhæves, at ændringerne mest angik indholdet (Skolverket 2011b, 6), kan der ses en udvikling, der peger mod et mere religions- og samfundsfagligt fag (Anderson 2020, s. 115; Flesner 2015, s. 39; Osbeck & Frank 2020). Udviklingen ses fx i fagets formål, hvor religions- og samfundsfaglige kundskabsmål nævnes som de første. Eleverne skulle:

utvecklar kunskaper om religioner och andra livsåskådningar i det egna samhället och på andra håll i världen. Genom undervisningen ska eleverna bli uppmärksamma på hur människor inom olika religiösa traditioner lever med, och uttrycker, sin religion och tro på olika sätt (Skolverket 2011a, s. 1)

Der kom også kommet fokus på, at eleverne skulle arbejde videnskabeligt og analytisk-kritisk med kilder og religionstemaer (Skolverket 2011b, 8). Ved siden af denne vægt på kvalifikation, er der fortsat vægt på socialisation med udgangspunkt i en national-kulturel kristen dannelse, der tilmed er rykket frem i fagets formål. Faget skulle ”ge kunskap om och förståelse för hur kristna traditioner har påverkat det svenska samhället och dess värderingar”. Ifølge Berglund var læreplanen genstand for en del politiske debatter om kristendoms særstatus. Som led i en symbolpolitisk kamp sikrede den daværende undervisningsminister sig, at kristendom blev nævnt de steder, hvor man havde anvendt betegnelsen religioner/verdensreligioner, samtidig med at han fik skrevet ind, at børnene på 1-6 klassetrin skulle lære kristne salmer (Berglund 2013, s. 172). Faget havde således stadig et bagudskuende identitetsperspektiv, men som dog blev suppleret af fremadrettede perspektiver på elevernes social-etiske demokratiske dannelse til at kunne handle ansvarsfuldt i et flerkulturelt samfund. Flere forskere har påpeget, at fagets eksistentiel-etiske profil og elevernes eksistentielle-etiske dannelse blev nedtonet (Brömssen & Nixon 2021, s. 72; Flesner 2015, s. 6; Husebø 2016, s. 64; Ostbeck & Frank 2020). Eleverne skulle fortsat reflektere over livsspørgsmål, egen identitet og etiske ståsted og udvikle en personlig livsholdning, men dette formål er blevet flyttet ned i rækkefølgen, og der tales ikke om eksistentielle spørgsmål, eller at eleverne eksplicit skulle lære af religioner. Der var således mere plads til subjektivering i form af at give plads til selvstændige holdninger og opfattelser. I følge undervisningsvejledningen er ’identitet og livsfrågor’ blevet et selvstændigt kundskabsområde for at imødekomme elevernes positive holdning til at arbejde med

eksistentielle spørgsmål (Skolverket 2011b, s. 13). Det er dog ret brede spørgsmål, der nævnes og med fokus på hvordan spørgsmålene behandles i populærkultur og religioner. Læreplanens religionsbegreb har også udviklet sig til at være mere i tråd med nyere religionsvidenskabelige perspektiver. I vejledningen påpeges det, at der fokus på den levede religion, at religioner og livsanskuelser er dynamiske og internt mangfoldige, og at der kan være forskel på officiel og uofficiel religion. Undervisningen skulle også imødegå ”stereotypa bilder och en förutbestämd syn på religion i förhållande till människors faktiska värderingar och handlingar” (Skolverket 2011b, s. 7). Her ses et opgør med en essentialiseret opfattelse af religion som årsagsforklaring for menneskers værdier og handlinger. Dette nye religionsbegreb synes også at være forbundet med et mere dynamisk kulturbegreb, selvom der i fagets formål fastholdes et statisk og essentialiseret kulturbegreb, når det handler om kristendom og svensk kultur.

2022: Et religionvidenskabeligt, samfundsfagligt og social-etisk fag

Der foreligger en ny læreplan gældende fra skoleåret 2022/2023, hvori der ses en række ændringer. Som noget nyt er et af formålene, at eleverne skal have ”møjlighe t att reflektera  ver vad religion och livs sk dning kan betyda f r människors identitet och hur egna utgångspunkter påverkar f rst elsen av religion och livs sk dning” (Skolverket 2022, s. 1). Undervisningen skal også ”stimulera” eleverne til at reflektere over forskellige ”livsfrågor” og udvikle en personlig livsholdning. Dette kobles tæt med deres social-etiske dannelse i forhold til at agere ansvarsfuldt i samfundet. I forhold til de tidligere læreplaner er denne dannelse i formålet ikke bundet op på bestemte demokratiske værdier, om end disse nævnes som eksempler på indhold. Der er således plads til større subjektifikation i Biestas förståelse. Fagets bagudskuende national-kulturelle kristne dannelsesopgave synes også at være nedtonet og anskues mere i et kvalifikationsperspektiv. Et formål er, at eleverne f r ”kunskaper om hur kristna traditioner har påverkat det svenska samhället och hur kristendomens roll i samh llslivet har f r ndrats  ver tid” (ibid). Her ses et mere dynamisk perspektiv på sammenhængen mellem kristendom og det svenske samfund, ligesom kristne traditioner ikke eksplicit knyttes sammen med svenske værdier. Læreplanen er dog ikke helt entydig på dette punkt. Under indhold i 4-6 klasse skal eleverne fx vide noget om ”kristendomens betydelse f r v rderinger och kultur i det svenska samhället f rr och nu”, men også hvordan menneskers religiøse og livsanskuelsesm ssige tilhørsforhold i Sverige har forandret sig over tid. Kristendom nævnes heller ikke længere s rskilt i målene, og læreplanen undgår dermed den tidligere ekskluderende diskurs, der implicerede et kristent ’vi’ overfor ’de andre’ (Berglund 2013, 172-173). I tråd med religionsvidenskabelige principper skal religioner belyses som mangfoldige fænomener. Det analytisk-kritiske og kildekritiske aspekt er fastholdt på alle klassetrin. Det religionsvidenskabelige perspektiv træder også frem i fagets indholdsm l, hvor undervisningen på 4-9 klassetrin bl.a. inkluderer, hvordan religioner fremstilles i medier og andre sammenhænge (Skolverket 2022, s. 3). Faget kan karakteriseres som et fag med hovedvægt på religions- og samfundsvideenskabelig faglighed (kvalifikation), der dog fortsat skal balanceres med fagets politisk bestemte socialisering ind i national-

kulturelle og social-etiske demokratiske dannelsesmål samt med fagdidaktiske traditioner med fokus på udvikling af elevernes personlige livsholdning. Sidstnævnte skal dog ikke eksplicit ske ved at lære af religioner og handler især om en social-etisk dannelse med udgangspunkt i faglig viden og analytiske-kritiske færdigheder.

Det norske religionsfag 1997-2020

1997-2019: Et national-kulturelt og socialt-etisk dannelses- og kundskabsfag

I Norge blev religionsfaget adskilt fra kirkens dåbslære i 1969, men først i 1997 blev der indført et ikke-konfessionelt fag i grundskolen for alle elever (Andreassen 2013, s. 138; Skeie 2021, s. 46). Forskere har peget på, at udviklingen i Norge mod et mere flerkulturelt samfund var en vægtig baggrund for at indføre faget. Der var dog også en del politikere, der mente at faget skulle socialisere eleverne ind i en norsk kultur(arv) og norske værdier tæt forbundet med kristendom (Andersland 2019). Dette kom også til udtryk i grundskolens generelle del (gældende fra 1993-2017), som fastslog, at skolens dannelse skal være baseret på ”grunnleggende kristne og humanistiske verdier, og bære videre og bygge ut kulturarven, slik at den gir perspektiv og retning for fremtiden” (Utdanningsdirektoratet [UD] 1994, s. 3).

De forskelligrettede intentioner med skolen og faget træder frem i 1997-læreplanens formål. Her er fagets kulturel-kristne dannelsesopgave nævnt som det første. Eleverne skulle have ”grundig kjennskap til Bibelen og til kristendommen som kulturarv og levende kilde for tro, moral og livstolkning” og ”bli bli fortrolige med de kristne og humanistiske verdier som skolen bygger på” (UD 1997, s. 94). Ifølge læseplanen er fortrolighed med kristendom afgørende for at kunne orientere sig i skolens øvrige fag og i samfundets værdier og normer. Fagets socialiseringsformål kobles sammen med et bagudskuende identitetsperspektiv baseret på et statisk og essentialiseret kulturbegreb, hvor kristendom tilskrives særstatus i forhold til norsk og europæisk kultur, værdier og skolen. Derudover skulle faget også bidrage til elevernes social-etiske dannelse til at begå sig i et mangfoldigt samfund, herunder at vise respekt, forståelse og tolerance samt kunne indgå i interkulturel/interreligiøs dialog. Faget havde endvidere et klart normativt sigte på elevernes moralske dannelse jf. indholdsområdet ’oppøvning av moralsk bevissthet’ og målet om, at faget skulle ”stimulere eleverne i deres personlige vekst og utvikling” (ibid. s. 94).

Faget skulle også give eleverne ”kjennskap til andre verdensreligioner og anskuelse som levende kilde for tro, moral og livstolkning”, og der skelnes således mellem fortrolighed og kendskab, når det gælder henholdsvis kristendom og andre religioner. Læreplanen lægger vægt på kvalifikation knyttet til viden om en lang række specifikke elementer. I forhold til kristendomsindholdet bærer dette ind imellem præg af en konfessionel-forankret *indføring* i dogmatik og praksisformer. Eleverne skulle fx lære sange/salmer og de 10 bud udenad og lære grundtræk i kristen tro og etik baseret på Luthers lille katekismus (ibid. s. 94, 98). Det er primært teologisk-pædagogiske fagdidaktiske tilgange, der omtales, og især den æstetiske tilgang, fortællingsdidaktik

og drama fremhæves. Religionsbegrebet i læreplanens indledning og formål er i tråd med den hermeneutisk-eksistentielle tradition, hvor religion primært forbindes med "menneskenes dybeste spørgsmål" og som kilde til "tro, moral og livstolkning" (ibid. 89, 94). Der lægges dog ikke op til, at elevernes eksistentielle spørgsmål skulle danne udgangspunkt for undervisningen. Bengt-Ove Andreassen har påpeget en diskrepans mellem læreplanen og den tilgang til faget, der kommer til udtryk i religionsdidaktiske bøger fra 1997 til 2005, hvori der argumenteres for, at faget skal være et eksistentielt fag, og at religioner kan være ressourcer for elevernes eksistentielle-spirituelle/religiøse dannelse (Andreassen 2008).

Fagets kristne bias i læreplanen (og den generelle del) fra 1997 samt en begrænset fritagelsesparagraf medførte, at faget blev genstand for retssager i Norge og internationale menneskerettighedsdomstole, hvilket resulterede i kritik og en dom imod den norske stat (Lied 2009). Dette har fået betydning for fagets læreplaner, som siden 1997 er blevet reviderede i 2002, 2005, 2008, 2015 og 2020. I 2002 blev der reduceret i fagets indhold, men også fastslået, at 55 % af tiden skulle bruges på kristendom. I 2005 blev fritagelsesparagraffen og enkelte formuleringer i fagets formål og indholdsområder ændret og 'kunnskapsløftet' (Dale 2010) satte sit aftryk med indførelse af kompetencemål og generelle færdigheder. Faget skulle fortsat med henvisning til oplæringsloven give "grundig kjennskap til Bibelen og kristendommen som kulturarv og til evangelisk-luthersk kristendomsforståelse og ulike kristne kirkesamfunn" (UD 2005, s. 2). Fagets national-kulturelt kristne dannelsessigte blev således bevaret, selvom humanistiske værditraditioner også tilskrives en rolle i kulturarven. Elementerne af *indføring* i den norske kirkes kristendom blev fjernet. Faget havde forsat elevernes social-etiske dannelse som formål forstået som interkulturel/interreligiøs dialog, etisk bevidsthed, forståelse samt respekt for religiøse værdier og menneskerettigheder. Som også påpeget af Bråten, ses der en spænding mellem vægtningen af kristendom som kulturarv og ideer om Norge som et flerkulturelt samfund (Bråten 2013, s. 109). Dvs. en spænding mellem bagudskuende og fremadskuende pædagogiske identiteter. Det eksplicite fokus på 'moralisk oppøving' blev fjernet, om end hovedområdet filosofi og etik skulle indeholde moralske værdivalg og etiske begrundelser, som eleverne skulle 'føre dialog om' og 'reflektere over'. Faget skulle endvidere give rum for undring og refleksion og livstolkning.

Efter dommen fra 2007 blev læreplanen revideret yderligere, og faget skiftede i 2008 navn til *Religion, livssyn og etikk*. Fagets ikke-konfessionelle status blev indskærpet med formuleringen af, at undervisningen skal være "objektiv, kritisk og pluralistisk" (UD 2008; se også Andreassen 2013; Leganger-Krogstad 2007). I den nye læreplan blev Bibelen og evangelisk-luthersk kristendom ikke eksplicit nævnt i formålet, men kristendom havde fortsat særstatus med henvisning til kulturarv, og skulle fylde kvantitativt mest, og Bibelen skulle jf. hovedområderne også indgå som "kilde til kulturforståelse" (UD 2008). På initiativ af den daværende regering blev fagets navn i 2015 ændret til *Kristendom, religion, livssyn og etik*, og det blev igen fastsat, at mindst halvdelen af undervisningstiden skulle bruges på kristendom (UD 2015, s. 2). Resten af læreplanens formål og indhold er dog identisk med 2005 læreplanen, hvorfor disse ændringer må ses som symbolpolitik (Andreassen 2013, s. 148). Der kom fortsat et

statisk og essentielt differentielt kulturbegreb til udtryk, hvor kristendom og Bibelen knyttes tæt sammen med en norsk og europæisk kultur. Ved siden af denne kultur kan børn og unge også møde ”et mangfold av kulturpåvirkninger og værditradisjoner” og det anerkendes, at nogle elever og lærere kan have ”egen religion” eller ”eget livssyn”. Læreplanen videreførte også det hermeneutisk-eksistentielle religionsbegreb med fokus på ”menneskers dypeste spørgsmål”. Læreplanerne fra 2005, 2008 og 2015 havde forstsat stor vægt på kvalifikationsdomænet. Fagets profil i denne periode kan karakteriseres som at være et bredt og indholdstungt religionsfag baseret på verdensreligionsparadigmet med et særligt fokus på kristendom som kulturarv og værdigrundlag.

2020: Et interkulturelt, medborgerskabs dannende og eksistentielt religionsfag

Religionsfaget fik sammen med resten af skolens fag nye læreplaner i 2020, og skolens generelle del blev revideret i 2017. En af ændringerne i sidstnævnte er, at de grundlæggende værdier nu også siges at komme til udtryk i forskellige religioner og livssyn, og der nævnes endvidere fem nationale minoriteter, som også har formet kulturarven. Skolen skal dog fortsat give kulturel og historisk indsigt som baggrund for at eleverne udvikler deres identitet og evner til at indgå i et inkluderende og mangfoldigt samfund (UD 2017, s. 4-5). Den nye læreplan for religionsfaget signalerer en markant ændring og har fået en mere interkulturel profil (Kornvoll 2020). Med afsæt i et pædagogisk princip om ’dybdelæring’ er de indholdsspecifikke mål reduceret betydeligt. Dette skyldes ifølge uddannelsesministeriet, at ”en grundig og bred religionsforståelse er vigtigere enn at alle elever sitter inne med akkurat samme faktakunnskap og historiekunnskap om enkeltreligioner” (UD 2019). En ændring ifølge ministeriet er også, at faget ikke organiseres i verdensreligioner. Læreplanen har dog ikke helt afskaffet verdensreligionsbegrebet, og er ikke konsistent i forhold til hvilke religioner, faget skal inkludere. Kristendom skal fortsat fylde 50% af undervisningen. En anden ændring er at kristendom og humanistiske værdier ikke fremhæves i forhold til norske værdier. I stedet er formålet, at eleverne: ”bli kjent med verdiene som skolen og samfundet bygger på, og hvordan de er forankret i ulike religioner og livssyn” (ibid. s. 2). Der ses også en opblødning af det statiske kulturbegreb med fokus på, hvordan kristen og humanistisk tradition har ændret sig gennem historien. Socialisering ind i en national-kulturel kristen dannelse er blevet nedtonet, hvilket også fremgår i resten af læreplanen, hvor det både er kristendom og andre religioner og livssynstraditioner, der skal anskues som kulturarv. Nogle af ændringerne er i tråd med religionsvidenskabelige didaktiske tilgange, hvor der lægges vægt på elevernes religionsfaglighed, herunder at eleverne skal udvikle analytisk-kritiske færdigheder ved at anvende fagbegreber, teorier og metoder til at analysere og undersøge fagets indhold og kilder. Dette træder frem i kerneområdet ’utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder’, hvor det angives, at eleverne skal analysere og kritisk reflektere over kilder, normer og definitionsmagt og have kendskab til forskellige syn på og definitioner af religioner og livssyn. Som noget nyt omtales der også fagspecifikke begreber, og at eleverne skal udforske faglige

problemstillinger og kunne vurdere kilder kritisk. Faget vægter også, at der skal være fokus på at repræsentere religioner og livssyn med vægt på diversitet og mangfoldighed samt at belyse religioner i sammenhæng med samfundsændringer og minoritets-, majoritets- perspektiver.

Denne vægtning af kvalifikationsdomænet forstået som elevernes religionsfaglighed synes dog primært at skulle danne baggrund for elevernes social-etiske interkulturelle dannelse. Denne tænkning afspejler andre internationale religionsdidaktiske positioner med Robert Jackson i spidsen, hvor der lægges stor vægt på, hvordan RE kan bidrage til medborgerskab og interkulturel dialog (fx Jackson 2014). Et af fagets formål er at udvikle elevernes evne til at ”leve i og med mangfold i samfunns- og arbejdslivet”, øve deres etiske refleksion og udvikle elevernes dømmekraft, samt ”legge til rette for gensidig respekt, toleranse og demokratisk medvirkning” (UD 2020, s. 2). Det ses også i kerneelementerne ’Kunne ta andres perspektiv’ og ’Etisk refleksjon’, i det tværfaglige tema ’demokrati og medborgerskab’ og i forskellige kompetencemål, bl.a. at kunne håndtere uenighed og sætte sig ind i andres tanker, følelser og erfaringer. Der er således lagt stor vægt på, at faget via kvalifikation og subjektifikation skal udvikle elevernes social-etiske dannelse i et fremadskuende perspektiv med vægt på, at eleverne kan indgå positivt i et flerkulturelt samfund. I en kritisk diskussion af læreplanen har Tarald Rasmussen problematiseret at læreplanen svækker det historiske perspektiv i faget, hvilket i hans øjne taler imod den dybdelæring og interkulturelle forståelse, som faget sigter mod (Rasmussen 2020). En anden ændring, der også er i tråd med ovennævnte religionsdidaktiske tilgange er, at eksistentielle spørgsmål og etisk refleksion har fået en mere fremtrædende plads og udgør to af kerneelementerne, mens fagfilosofien er nedtonet. Eleverne skal kunne udforske eksistentielle spørgsmål og reflektere over etiske og moralske spørgsmål samt kunne formidle egne og andres tanker, følelser og erfaringer. Faget nyeste læreplan kan ses som forsøg på at kombinere nationale og internationale fagdidaktiske tilgange, der vægter medborgerskabsdannelse og interkulturel dialog/dannelse og fagets eksistentielle element med at eleverne også skal udvikle en religionsfaglighed bl.a. baseret på religionsvidenskabelige perspektiver på religion(er).

Det danske religionsfag 1994-2019

1995-2018: Et livsfilosofisk-eksistentielt og national-kulturelt fag

I Danmark blev *Kristendomskundskab* adskilt fra den konfessionelle binding til folkekirken i 1975, og er nu et skemalagt fag i 1-9 klasse. Faget er underlagt særlige regler i folkeskoleloven, herunder en fritagelsesparagraf og en indholdsparagraf, der stadfæster, at det er den danske folkekirkes evangelisk-luthersk kristendom, som skal være det centrale indhold, mens undervisningen på de ældste klassetrin skal omfatte ”fremmede religioner og andre livsanskuelser”. Derudover er skolerne ikke forpligtede på at tilbyde undervisning det år, konfirmationsforberedelsen finder sted (Børne- og Undervisningsministeriet [UVM] 2020). Som følge af indholdsbestemmelsen, er der

ikke angivet mål for området ikke-kristne religioner og andre livsopfattelser før efter 9. klasse. Siden 1995 har der været udsendt nye faghæfter i 2002, 2004, 2009, 2015/16 og 2019. De overordnede formål, mål og indholdsområder har dog stort set været de samme, om end der er sket en faglig opstramning og indførelse af kompetence- og læremålstænkningen. Fagets indholdsområder har siden 1995 været centreret om livsfilosofi og etik, bibelske fortællinger, kristendom og på de ældste klassetrin 'ikke-kristne religioner og andre livsopfattelser'.

Fagets national-kulturelt kristne dannelsesopgave har altid været centralt i faget, og er i nyere tid blevet afgørende for en del politikere som led i symbolpolitik, værdikampe og en stram integrations- og udlændingepolitik. I denne tænkning anlægges der et bagudskuende perspektiv på skolen og religionsfagets opgave. Dette kommer bl.a. til udtryk i skolens formålsparagraf, der siden 1993 har haft som formål at gøre eleverne "fortrolige med dansk kultur og historie" og give dem "forståelse for andre lande og kulturer", suppleret af en lobemærkning om, at dansk kultur indbefatter kristendom, mens andre kulturer indbefatter europæiske landes kultur og de kulturer, indvandrergupper er præget af (UMV 1993). Her knyttes kultur og religion tæt sammen med udgangspunkt i essentialiserede og statiske opfattelser af begge begreber. I religionsfagets formål, der har været gældende siden 1989 (skiftevis med kristendom eller bibelske fortællinger som værdigrundlag), kommer disse kultur- og religionsbegreber samt politiske strategier også til udtryk:

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 opnå viden om andre religioner og livsopfattelser (UVM 2019).

Denne national-kulturelt kristne dannelsesfunktion suppleres af en stærk fagdidaktisk tradition, som tager udgangspunkt i kristne eksistensteologiske og hermeneutisk-eksistentielle tilgange til religion kombineret med den kristne livsfilosofi (Böwadt 2007). Siden 1995 har Paul Tillichs' religionsbegreb 'den religiøse dimension' været centralt i fagets formål, og den kristne livsfilosofi har eksplicit både været et indholdsområde og den overordnede fagdidaktiske tilgang for faget.

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 (UVM 2019).

Selvom der er kommet øget fokus på kvalifikation har faget som følge af den livsfilosofiske tilgang ikke vægtet dette aspekt. Ifølge udtalelser fra læseplansmedlemmer bag 1995-faghæftet var den religiøse dimension og livsfilosofien et forsøg på at "at skabe en balance i indholdet mellem det almenmenneskelige og det kristne" ved at bygge bro mellem elevernes eksistentielle spørgsmål og det kristne livssyn samtidig med at det kristne livssyn også skal danne baggrund for en kulturel identitet og historisk forståelse (Bering-Jensen 1995, s. 4; Christensen 1996). Forklaringen af den religiøse dimension og religionsbegrebet i

undervisningsvejledningerne i 2009 og 2015/16 tager afsæt i Tillich og Michael Grimmits Tillich-inspirerede religionsdidaktik og religionsbegreb:

Præmissen for beskrivelsen af faget er, at mennesket opfattes som et væsen, der har behov for at kunne se en mening med tilværelsen. En sådan mening kan ikke gives entydig, hvorfor mennesket i mange sammenhænge er overladt til grundlæggende trosvalg som fundament for livet (...) Det er denne spørgen ind til tilværelsens grundvilkår, der defineres som den religiøse dimension af tilværelsen (UVM 2009, 19, 2015a).

Med udgangspunkt i dette hermeneutisk-eksistentielle religionsbegreb skal faget beskæftige sig med ”værdier og tydinge af tilværelsen”, og tage udgangspunkt i elevernes personlige opfattelser og tanker. Endvidere skal eleverne også få ”forudsætninger for at inddrage metafysiske spørgsmål i deres tyding af tilværelsen” (UVM 2009, s. 17,19, 2015a). Endvidere fremhæves det, at:

Fagformålets prioritering af tilværelsens religiøse dimension og vinklingen af stoffet under hensyn til elevernes udvikling peger på en kobling mellem religionernes – især kristendommens – centrale indhold og en nutidig forståelse heraf. Undervisningens fornemste opgaver bliver altså at bygge bro mellem religionernes bud på en tyding af tilværelsen og elevernes livsverden, således at indsigterne i det første kan bruges til kvalificering af det sidste (UVM 2009, s. 20, 2015a).

Eleverne skal således eksplicit af religionerne og især kristendom i form af en eksistentiel-etisk og eksistentiel-religiøs dannelse. Dette fremgår også af kompetencemålene, der har været gældende i forskellige formuleringer siden 1995. Efter 9. klasse skal eleverne ”tolke grundlæggende værdier ud fra centrale bibelske fortællinger” og ”forholde sig til, hvad kristendom er og til hovedtræk i kristendommens historie, herunder folkekirkens betydning i Danmark” (UVM 2019). De vejledende videns- og færdighedsområder til dette område har siden 2015 været: ’Bibelen, fortælling og livslydning’ samt ’fortælling og kultur’. De bibelske fortællinger skal således anskues via en livsfilosofisk-eksistentiel og narrativ tilgang, og i 2009-2015 læseplanen i forhold til en evangelisk-luthersk tolkning som den ”kristne grundfortælling” bygget op over en treklang af liv (skabelse), død (undergang/synd) og ny begyndelse (håb/tilgivelse) (UVM 2009, s. 14; 2015b, s. 3).

Den national-kulturelle kristne diskurs blev endnu mere eksplicit formuleret i 2015-læseplanen. Videns- og færdighedsområdet ’fortælling og kultur’ indledes således i læseplanen med: ”Det bibelske univers har i markant grad præget såvel tænkning som moral og livsforståelse i vestlig og dermed også dansk kultur, hvorfor denne ikke forstås uden et grundigt kendskab til en række af de bibelske fortællinger” (UVM 2015b, s. 6, 10,14). Endvidere skulle kristendom belyses i forhold til den måde, kristendommen manifesterer sig på i såvel det omgivende samfund som i dansk og vestlig kultur og mentalitet i almindelighed (UVM 2015b, s. 7). Her ”kan der arbejdes med den gratis og lige adgang til hospitalsvæsenet i Danmark og dets forlæg i lignelsen om den barmhjertige samaritaner” (ibid. s. 11). Endvidere skulle eleverne lære eksistentielt-

etisk og eksistentielt-religiøst af de bibelske fortællinger, som det fremgår af følgende formulering: "(...) hele det bibelske univers et reservoir af tydinge af tilværelsen, som eleverne kan spille bold op ad i deres egne overvejelser over disse og i håndteringen af tildragelser i tilværelsen – herunder forholdet til det guddommelige og relationen hertil" (ibid. s. 11). Slutmålet for 'ikke-kristne religioner og andre livsanskuelser' begrænses sig derimod til lære om. Eleverne skulle: "Forholde sig til hovedtanker og problemstillinger i de store verdensreligioner og livsopfattelsers oprindelse, historie og nutidige fremtrædelsesformer". Der var således en kvalitativ forskel mellem kristendom kontra andre religioner i forhold til elevernes eksistentiel-etiske og endda eksistentielt-religiøse dannelse, selvom det i vejledningen siges, at religionerne skal behandles kvalitativt ligevægtige, og at "opøvelse i religiøs praksis" ikke er en del af skolens virke (UVM 2015a).

2019: Ny læseplan og vejledning – et mere religionsfagligt fag?

Fagets profil har fået kritik fra forskellige kanter for bl.a. at være baseret på en kristen funderet religionsdidaktisk tilgang og religionsbegreb, at sigte mod at socialisere eleverne ind i kristendom fra et indefra-perspektiv (*indføring i*) samt manglende vægt på kvalifikation og religionsfaglighed (fx Jensen 2013; Böwadt 2007; Kjeldsen 2016, 2019a). Noget af kritikken synes at være blevet taget til efterretning, især i den nyeste læseplan og undervisningsvejledning fra 2019. Heri åbnes der for en anden tænkning om faget ved bl.a. i højere grad at lægge vægt på kvalifikation i form af religionsfaglighed, der også inkluderer religionsvidenskabelige principper og tilgange, og nogle af de mest problematiske passager er fjernet eller omformuleret. Det er dog samme formål, indholdsområder og mål, der gør sig gældende, ligesom fagets overordnede livsfilosofiske-eksistentielle profil er fastholdt. Faget sigter mod 'livstydning' og kulturforståelse, og det er fortsat elevernes eksistentielle, etiske og religiøse tanker og opfattelser, der skal danne baggrund for undervisningen. Faget skal "kvalificere eleverne til at drøfte og reflektere over livets grundvilkår og de spørgsmål, der er knyttet til det at være menneske". Eleverne skal også "kunne identificere grundlæggende værdier i kulturen ud fra centrale bibelske fortællinger" (UVM 2019, s. 25-26). Som noget nyt nævnes det, at andre religioner og livsopfattelser præger både Danmark og verden, og derfor skal undervisningen give eleverne, uanset baggrund, mulighed for at forbinde det faglige indhold med deres egen virkelighed gennem en kritisk dialog. Det er dog fortsat kun bibelske fortællinger, som eksplicit fremhæves som ressourcer, eleverne skal lære eksistentielt-etisk og socialt-etisk af: "De bibelske fortællinger rummer et livssyn, et menneskesyn og en tilværelsesforståelse, som giver eleverne mulighed for at forstå og erkende menneskelivets grænser" (UVM 2019, s. 33).

Ved siden af det hermeneutisk-eksistentielle religionsbegreb, er der kommet mere fokus på, at religioner er dynamiske og mangfoldige fænomener (UVM 2019 s. 40, 43). Som noget nyt lægger læseplanen og vejledningen mere vægt på elevernes analytisk-kritiske færdigheder, og det fremhæves, at der både skal anlægges et indefra og udefra perspektiv, at den historisk-kritiske tilgang spiller en væsentlig rolle, og at eleverne skal arbejde med kilder og kildekritik (ibid. ss. 25-26, 62). Den nye læseplan og vejledning

synes at søge et kompromis mellem fagets traditionelle livsfilosofiske-eksistentielle og national-kulturelle profil og socialiseringsmål og et nyt fokus på elevernes analytiske og kritiske religionsfaglighed.

De skandinaviske religionsfag i et sammenlignende perspektiv

Som det fremgår af analysen, har religionsfagene i de tre lande fra 1994 og frem til i dag gennemgået en række større eller mindre udviklinger. Det er dog læreplanerne for det svenske og norske fag, der viser mest markante udviklinger, mens det danske fag stort set har bibeholdt samme obligatoriske rammer i alle årene. I forhold til fagenes formål og mål har supranationale processer (Bråten 2013) og især den stigende migration og kulturelle- og religiøse pluralisme spillet en afgørende rolle (Jensen 2015). I alle tre lande har politiske bagudskuende strategier haft betydning for religionsfagenes læreplaner og skolernes overordnede formål. Med udgangspunkt i et essentialiseret og statisk syn på kultur og religion har religionsfagene været set som vigtige instrumenter i en bestemt opfattelse af medborgerskab forstået som socialisering ind i en national identitet og specifikke etiske-kulturelle værdier forbundet med de (evangelisk)lutherske udgaver af kristendom. Disse politiske strategier er af politologer blevet kritiserede for at være udtryk for 're-ethnicizing of citizenship' og 'culturalization of politics' og for at være ekskluderende medborgerskabs- og samfundsopfattelser (fx Andreassen 2014; Joppke 2010; Mouritsen 2008; Skeie 2006). Der er dog sket en udvikling i Sverige og Norge. Her viser de nyeste værdigrundlag for skolen og religionsfagenes læreplaner mere fremadskuende perspektiver på identitetsspørgsmål i forsøget på at imødekomme det flerkulturelle samfund og åbner i højere grad for subjektifikation, i forhold til at eleverne på et religionsfagligt grundlag kan diskutere (og måske) udfordre eksisterende normer og værdier. Begge lande har i den analyserede periode, i modsætning til det danske, også inkluderet andre religioner som indhold på alle klassetrin, og også haft fokus på interkulturelle social-etiske dannelsesmål.

Alle tre landes læreplaner har i forskellig grad sigtet mod elevernes eksistentielle-etiske (og religiøse) dannelse, og taget udgangspunkt i teologisk-pædagogiske fagdidaktiske tilgange og et kristent inspireret hermeneutisk-eksistentielt religionsbegreb. I Sverige og Danmark har denne tilgang til religion og deraf inspirerede religionspædagogiske tilgange været det fagdidaktiske udgangspunkt, således at undervisningens afsæt skulle være elevernes eksistentielle spørgsmål/livsfrågor og eleverne skulle lære af religioner i form af en eksistentiel-etisk dannelse. Læreplanerne fra Norge frem til den nyeste læreplan har i højere vægtet kvalifikation. Der kan der dog spores en modsatrettet udvikling i henholdsvis Sverige og Norge. I Sverige er der siden 2011 sket en nedtoning af at *livsfrågor* skal danne udgangspunkt for undervisning, og at faget skal sige mod elevernes eksistentielle-etiske dannelse. I stedet er der vægt på social-etisk dannelse og religionsvidenskabelig baseret religionsfaglighed. I Norge derimod, ses der i den nyeste læreplan en nedtoning af indholdsbestemmelser og en øget vægt på, at undervisningen også skal udforske eksistentielle spørgsmål. Det danske fag har derimod fastholdt den livsfilosofiske-eksistentielle profil, og ideen om at eleverne skal lære af religioner – og især kristendom og bibelske fortællinger. I Norge og

Danmark ses også konfessionelle levninger i læreplanerne gennem tiden. I Norge blev disse elementer dog fjernet som følge af de internationale domme og kritik. I Danmark har der været tale om en mere gradvis nedtoning, om end der, som også påpeget af Andersland (2020, s. 114), fortsat er mål og fokusområder, der kan kritiseres for at være indføring i evangelisk-luthersk kristendom. Fælles for de tre lande er også, at religionsvidenskabelige principper og tilgange i højere grad har vundet indpas, dog mest udtalt i det svenske fag. I Sverige og Norge er verdensreligionsbegrebet fjernet, og der ses i alle tre fag et mere dynamisk religionsbegreb med vægt på diversitet.

Artiklens diakrone analyse af læreplanerne stemmer på flere punkter overens med konklusionerne i de tidligere komparative analyser. De var alle enige om, at det danske fag kunne karakteriseres som et monoreligiøst og kristent-centreret fag, der ved siden af en national-kulturelt dannelse vægtlægger et livsfilosofisk-eksistentielt udgangspunkt med sigte på elevernes eksistentielle-etiske dannelse (Husebø 2016, s. 61; Brömssen & Noxony 2021, s. 66; Andersland 2020, s. 114). Ifølge Sporre viser det danske fag også størst grad af subjektifikation, som i hendes øjne (baseret på Biestas senere bøger) også indebærer, at eleverne får mulighed for at udvikle deres egne eksistentielle spørgsmål (Sporre 2021, s. 5). Denne artikels brug af subjektifikation har i stedet taget udgangspunkt i Biestas brug af begrebet i en mere politisk-demokratisk forståelse, hvor det handler om at få viden og redskaber til at kunne analysere og udfordre eksisterende værdier og traditioner. I denne forståelse kan det danske fag langt fra siges at vægte dette, da elevernes social-etiske og eksistentielle-etiske dannelse primært skal ske med udgangspunkt i en foruddefineret majoritetsreligion og kultur. De komparative analyser var også enige om, at det svenske fag lægger mest vægt på religionsvidenskabelige kundskaber, men også at det svenske fag er uklar i forhold til eksistentielle aspekter. I Anderslands analyse af læreplanerne gældende i 2019 pegede han på, at det svenske fag også vægtede arbejdet med livsfrågor, egen identitet og etiske holdninger og elevernes eksistentiel-etiske udvikling (Andersland 2020, s. 107). Sporre mener dog, at læreplanen er uklar om, hvorvidt det handler om elevernes egne eksistentielle spørgsmål (Sporre 2021, s. 14). I den nyeste læreplan fra 2022 er det tydeligere formuleret at elevernes egne tanker om *livsfrågor* også kan inddrages.

Nogle af de identificerede forskelle i læreplanerne kan relatere til landenes forskellige politiske strategier i spørgsmål om national identitet og kultur. Sverige og Norge imødekommer i højere grad end Danmark, at samfundene er flerkulturelle (Jensen 2015, s. 224; Skeie 2021, s. 46-47), og de to lande har også forpligtet sig på internationale love, når det gælder inklusion af nationale minoriteter. Dertil kommer at kirke og stat nu formelt set er blevet adskilt i både Sverige og Norge. Danmark og Norge, hvor det national-kulturelle element har været stærkest, har haft indvandrerkritiske partier, som har haft stor indflydelse på regeringernes politik og den politiske diskurs i en årrække. Sverige har derimod haft en socialdemokratisk ledet regering i store dele af perioden, og det indvandrerkritiske Sverigedemokraterna har indtil nyligt været uden for politisk indflydelse. At faget i Norge dog har udviklet sig mod at være mere mangfoldigt end det danske, kan også skyldes de stærke humanistiske organisationer, der har spillet en afgørende rolle, ikke mindst via deres medvirken i de

forskellige retssager mod det norske fag. I Danmark har humanistiske organisationer ikke stor indflydelse eller opbakning (Lüchau 2010).

En mulig forklaring på, at det svenske fag har den mest religionsvidenskabelige funderede profil er også, at Sverige i mange år har haft religionsvidenskab som det primære basisfag, når det gælder uddannelse af lærere, ligesom der også sidder religionsvidenskabelige forskere med, når læreplanerne skal udvikles (Berglund 2013). I Danmark uddannes lærere til grundskolens religionsfag på University Colleges, hvor mange undervisere traditionelt set har haft en teologisk uddannelse. Hertil kommer at den dominerende livsfilosofiske-eksistentielle tilgang gennem mange år har været promoveret af indflydelsesrige aktører, der også har formuleret læreplanerne. I de senere år er der dog sket udviklinger på disse områder i Danmark. Fx er der flere undervisere på læreruddannelsen og religionsdidaktikere, der forsøger at trække faget i retning af et mere religionsvidenskabeligt funderet fag (se fx Böwadt & Rasmussen 2021). I Norge ses også en udvikling. Bl.a. har flere forskere, læreruddannere og religionsdidaktikere en religionsvidenskabelig baggrund, ligesom der samarbejdes på tværs af videnskabelige baggrunde om at udvikle et multikulturelt religionsfag (Andreassen 2013; Bråten 2013, s. 60-61).

Afsluttende bemærkninger

Artiklens fokus har begrænset sig til læreplansniveauet, og kan således ikke sige noget om den intenderede eller aktualiserede undervisning. Som påpeget af Bernstein bliver læreplaner og intentionerne bag ikke direkte udmøntet i læremidler eller undervisning (Bernstein 1990, ss. 195-200). Alligevel er læreplaner vigtige rammer for læremidlerne, der for at blive anvendt og solgt må kunne legitimere sig i forhold til disse. Forskning fra Danmark har også vist, at der er store overensstemmelser mellem læreplanerne, læremidler og mange læreres intenderede undervisning (Kjeldsen 2016). Hvorvidt og hvordan lærerplanerne i sidste ende har betydning for elevernes dannelse, læring og deltagelse i samfundet på længere sigt, er dog et interessant spørgsmål, der kan være svært at finde forskningsbaserede svar på. Læreplanerne kan ses som forsøg på det muliges kunst med at kombinere mange politiske, ideologiske/religiøse og faglige intentioner, interesser og traditioner. Disse forsøg kan dog ofte også ses som umulige kompromisser, som kan resultere i en kvalitativ forskel på kristendom vs. andre religioner, eksklusiv medborgerskabstænkning, ressourcelperspektiver på religion(er), overtrædelse af menneskerettigheder og konfessionelle elementer. Uanset hvilken grad af indvirkning læreplanerne har på læremidler, undervisning og læring, er det problematisk, hvis de ovenstående aspekter eksplicit eller implicit kommer til udtryk i de officielle rammer for religionsfag i flerkulturelle, demokratiske og sekulære samfund.

References

Alberts, W. (2007). *Integrative religious education in Europe: a study-of-religions approach*. Berlin: de Gruyter.

Alberts, W. (2019). Religious Education as Small 'i' Introduction: How European Countries Struggle with a Secular Approach to Religion in Schools. *Center for Educational Policy Studies Journal* 9 (4), ss. 53–72. doi: 10.26529/cepsj.688

Andersland, I. (2019). *Religion education, religious and national identity and the purpose of education*. Oslo: MF Norwegian School of Theology, Religion and Society.

Anderland, I. (2020). Mangfoldskompetanse eller livsfilosofi? Ulike formål med religionsfag i Skandinavia. En ideanalytisk sammenligning av læreplankstater. *DIN – Tidsskrift for religion og kultur* (1-2), ss. 93-120.
<http://ojs.novus.no/index.php/DIN/article/view/1909>

Andreassen, B.-O. (2008). 'Et ordinært fag i særklasse': en analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
<https://munin.uit.no/handle/10037/1570>

Andreassen, B.-O. (2013). Religion Education in Norway: Tension or Harmony between Human Rights and Christian Cultural Heritage? *Temenos. Nordic Journal of Comparative Religion*, 49 (2), ss. 137-164. <https://doi.org/10.33356/temenos.9544>

Andreassen, B.-O. (2014). Christianity as culture and religions as religions. An analysis of the core curriculum as framework for Norwegian RE. *British Journal of Religious Education*, 36 (3), ss. 265-281.
<https://doi.org/10.1080/01416200.2013.873388>

Andreassen, B.O (2016). *Religionsdidaktikk. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget

Berglund, J. (2013). Swedish Religion Education: Objective but Marinated in Lutheran Protestantism? *Temenos. Nordic Journal of Comparative Religion* 49 (2), ss. 165-184. <https://doi.org/10.33356/temenos.9545>

Bering-Jensen, R. M. (1995). Den nye læseplan 1995. *Religionslæreren* 91 (4), ss. 4-5.

Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse, Class, Codes and control vol 4*. London: Routledge.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, reseach, critique*. Boulder: Rowman & Littlefield Publishers

Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder*. Århus: Forlaget Klim.

Biesta, G. (2013). *Demokratilæring i skole og samfund*. Aarhus: Forlaget Klim

Biesta, G. (2018). *Undervisningens genopdagelse*. Aarhus: Forlaget Klim.

Brömssen, K. von & Nixon, G. (2021). Religious Education Curriculum Constructions in Northern and Western Europe: A Three-Country Analysis. I Franck, O. & Thalén, P. (red.) *Religious Education in a Post-Secular Age. Case Studies from Europe*. Cham: Palgrave Macmillan, ss. 57-82

Bråten, O. M. H. (2013). *Towards a Methodology for Comparative Studies in Religious Education. A Study of England and Norway, Religious Diversity and Education in Europe*. Münster: Waxmann.

Böwadt, P. R. (2007). *Livets pædagogik: en kritik af livsfilosofien og dens pædagogisering*. København: Gyldendal.

Böwadt, P. R. & Rasmussen, J. H. (2021). Religion. Det alternative faghæfte. København: Unge Pædagoger

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

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

Christensen, E. D. (1996). Folkeskolen i det kristne kulturliv - statist eller rolleindehaver? I Kristensen, J., Petersen, J. & Bojsen-Møller, A. (red.) *Vartovbogen* København: Kirkeligt Samfunds Forlag, ss. 67-84.

Dale, L. E. (2009). Læreplan - i et forskningsperspektiv. I Dale, L. E. (red.) *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget, ss. 11-22.

Dale, L. E. (2010). *Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget

Europarådet (2008). Recommendation CM/Rec(2008)12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education. www.coe.int.

Flensner, K. K. (2015). *Religious Education in contemporary pluralistic Sweden*. Göteborg: Göteborgs Universitet. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/40808?locale=sv>

Goodlad, J. I., Klein, F. & Tye, K. A. (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. I Goodlad, J. I. (red.) *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book. ss. 43-76.

Hastrup, K. (2004). *Kultur. Det fleksible fællesskab*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag

Husebø, J. (2016). Tro- og livssynsfag i Skandinavien. *Unge Pædagoger* (2), ss. 56-66

Jackson, R. (1997). *Religious education: an interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton.

Jackson, R. (2014). *Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious worldviews in intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Jensen, J. S. (2003). *The study of religion in a new key: theoretical and philosophical soundings in the comparative and general study of religion*. Aarhus: Aarhus University Press.

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

Jensen, T. (2015). Religious education (RE) in other kinds of bordertowns: Denmark as an extreme and exemplary case. I Berglund, J. & Lundén, T. & Strandbring, P. (red.) *Crossings and Crosses*. Bosten/Berlin: Walter de Gruyter, ss. 213-238.

Jensen, T. 2019. 'Jensen's Scientific Approach' to Religion Education. *Center for Educational Policy Studies Journal* 9 (4), ss. 31-52.
<https://doi.org/10.26529/cepsj.707>

Jensen, T. & Kjeldsen, K. (2013). RE in Denmark - Political and Professional Discourses and Debates, Past and Present. *Temenos. Nordic Journal of Comparative Religion* 49 (2), ss. 185-224. <https://doi.org/10.33356/temenos.9546>

Joppke, C. (2010). *Citizenship and migration*. Cambridge/Malden: Polity Press.

Kjeldsen, K. (2016). *Kristendom i folkeskolens religionsfag. Politiske og faglige diskussioner, repræsentation og didaktisering*. Odense: Syddansk Universitet

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

Kjeldsen, K. (2019b). A study-of-Religions(s) –Based Religion Education: Skills, Knowledge, and Aims. *Center for Educational Policy Studies Journal* 9(4), ss. 11-29
<https://doi.org/10.26529/cepsj.678>

Korsvoll, N. H. (2020). Kvifor KRLE? Forhandling og forståing av føremåla for det norske religions- og livssynsfaget i læreplan og lærebøker. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* (2), ss. 26-47.
<https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/21953/19730>

Leganger-Krogstad, H. (2007). Møtet mellom fag og politikk i en læreplanprosess, eksemplifisert ved KRL. *Acta Didactica Norge* 1(1), (03.10.2007).
<https://doi.org/10.5617/adno.1014>

Lied, S. (2009). The Norwegian Christianity, Religion and Philosophy subject KRL in Strasbourg. *British Journal of Religious Education*, 31(3), ss. 263-275.
<http://dx.doi.org/10.1080/01416200903112474>

Lüchau, P. (2010). Atheism and Secularity: The Scandinavian Paradox. I Zuckerman, P. (red.) *Atheism and Secularity: Global Expressions*. Santa Barbara, Calif. Praeger Perspectives, ss. 177-196

Miedema, S., Schreiner, P, Skeie, G. & Jackson, R. (2004). The European Network for Religious Education through Contextual Approaches (ENRECA): Its Policy and Aims. *Panorama: International Journal of Comparative Religious Education and Values* (16), ss. 10-14.

- Mouritsen, P. (2008). Political Responses to Cultural Conflict: Reflections on the Ambiguities of the Civic Turn. I Mouritsen, P. & Jørgensen, K. E. (red.) *Constituting Communities. Political Solutions to Cultural Conflict* New York: palgrave macmillan, ss. 1-30.
- Ostbeck, C. & Franck, O. (2020). Funded Research in Relation to Curriculum Development—Tendencies in Religious Education in Sweden 2001–2019. *Religions* 11, 521. <https://doi.org/10.3390/rel11100521>
- Risager, K. (2003). *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur*. København: Akademisk Forlag
- Skeie, G. (2021). Dealing with Religion in Education in Post-religious and Post-secular Times. I Franck, O. & Thalén, P. (red.) *Religious Education in a Post-Secular Age. Case Studies from Europe*. Cham: Palgrave Macmillan, ss. 37-56
- Skolverket (2000). Kursplan Religionskunskap.
- Skolverket (2011a). Kursplan Religionskunskap.
- Skolverket (2011b). Kommentarmaterial till kursplanen i religionskunskap.
- Skolverket (2011c). Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet.
- Skolverket (2022). Kursplan Religionskunskap.
- Skolverket (u.å.) Det här är nytt.
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/aktuella-forandringar-pa-grundskoleniva/andrade-laroplaner-och-kursplaner-hosten-2022#h-Dethararnytt>
- Sporre, K. (2015). *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden. Ph.d. afhandling*, Det Humanistiske Fakultet, University of Gothenburg.
- Undervisningsministeriet (UVM). (1993). Lov om folkeskolen.
- Undervisningsministeriet (UVM) (2009). *Fælles Mål 2009. Kristendomskundskab*.
- Undervisningsministeriet (UVM) (2015a). Vejledning for faget kristendomskundskab.
- Undervisningsministeriet (UVM) (2015b.). Læseplan for faget kristendomskundskab
- Utdanningsdirektoratet (UD) (1994). Den generelle delen av læreplanen.
- Utdanningsdirektoratet (UD) (1997). Læreplan i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL).
- Utdanningsdirektoratet (UD) (2005). Læreplan i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL).
- Utdanningsdirektoratet (UD) (2008). Læreplan i religion, livssyn og etikk.

RELIGIONSFAG SOM DET MULIGES KUNST ELLER UMULIGE KOMPROMISER? DE
SKANDINAVISKE RELIGIONSFAGS UDVIKLINGER SIDEN 1990ÉRNE

Karna Kjeldsen

Utdanningsdirektoratet (UD) (2015). Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE).

Utdanningsdirektoratet (UD) (2017). Den generelle delen av læreplanen.

Utdanningsdirektoratet (UD) (2019.) Hva er nytt i KRLE og KRLE samisk?
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-krle-og-krle-samisk/>

Utdanningsdirektoratet (UD) (2020) Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk.