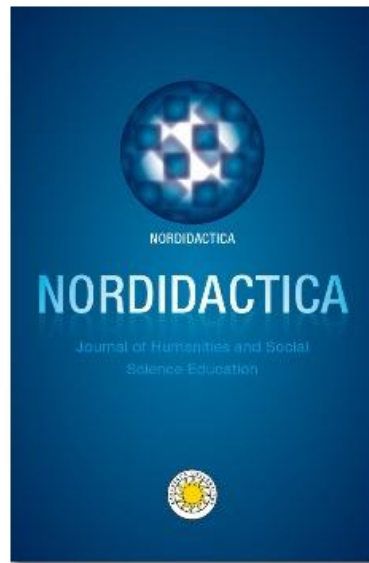


**Forberedende bemærkninger til en
eksistensdidaktik inden for undervisningsemnet
etik i kristendomskundskab i den danske
grundskole**

Carla Nielsen



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2022:2

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2022:2

ISSN 2000-9879

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

Forberedende bemærkninger til en eksistensdidaktik inden for undervisningsemnet etik i kristendomskundskab i den danske grundskole

Carla Nielsen

UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, Odense

Abstract: The paper addresses ethics education, which is a compulsory part of the subject Christianity (kristendomskundskab) in the Danish public school (primary and lower secondary education). It will be argued that an existential content related to religion and ethics is essential for the students understanding of what it means to be a human being in the world. The paper draws on Hartmut Rosa's concepts of the 'uncontrollable' and 'resonance', which offer an existential perspective on modern man's possible way of relating to the world. The paper outlines the purpose of teaching ethics and discusses the tension between the religious dimension, curriculum objectives, and general education.

KEYWORDS: EXISTENCIAL ETHICS, ETHICS, RELIGIOUS EDUCATION, HARTMUT ROSA

About the author: C.B. Nielsen underviser i kristendomskundskab/religion og almen dannelse: Kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab. C.B. Nielsen er cand.theol. og har er ph.d. på baggrund af afhandlingen Om forholdet mellem metafysik og socialteori – en religionsfilosofisk undersøgelse af Jürgen Habermas' sprogfilosofi i lyset af Martin Heideggers og K.E. Løgstrups tænkning. Centralt i hendes forsknings står religionsdidaktik, etik samt forholdet mellem subjektivitet og socialitet.

Denne artikels hypotese er, at særlig første del af fagformålet for faget kristendomskundskab i den danske folkeskole fordrer et grundlæggende eksistentielt perspektiv i og for undervisningen som sådan, og i særdeleshed i og for undervisningen i emnet etik, som står centralt i kristendomskundskabsfaget sammen med livsfilosofi. Artiklen har således til hensigt at problematisere og fremhæve det eksistentielle aspekt ved undervisningsemnet etik i kristendomskundskab ikke blot som en mulighed, men som en nødvendighed for elevernes almen dannelse. Artiklen vil tage udgangspunkt i fagformålets nuværende formulering, som denne er beskrevet i børne- og undervisningsministeriets faghæfte herunder fællesmål, læseplan og vejledning fra faget. I den danske grundskole lyder fagformålet for kristendomskundskabsfaget som følgende:

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.

Stk. 2. Eleverne skal tilegne sig viden om kristendom i historisk og nutidig sammenhæng samt om de bibelske fortællinger og deres betydning for værdigrundlaget i vores kulturkreds. Derudover skal eleverne på de ældste klassetrin opnå viden om andre religioner og livsopfattelser.

Stk. 3. Eleverne skal kunne bruge deres faglige kompetencer i forbindelse med personlig stillingtagen, medansvar og handling i et demokratisk samfund.
(Børne- og Undervisningsministeriet og EMU 2019)

Artikel vil hovedsageligt fokusere på fagformålets stk. 1., hvor det er tydeligt, at det eksistentielle og etikken har en særlig plads og betydning i faget pga. af betegnelsen ”den religiøse dimension”, hvor spørgsmålene som: Hvad er meningen med livet? Hvad er et menneske? Hvem er jeg? Hvad er det gode liv - hvad er det gode liv for mig - og for dig - og for os? viser sig som indeholdt i den *intenderede* betydning af den religiøse dimension, hvilket artiklen gør nærmere rede for. Undersøgelsen af den ovenstående hypotese begynder med et kort afsæt i den amerikanske almen didaktiker Ralph Tyler med henblik på at tydeliggøre nødvendigheden af en ekspliciteret forståelse af sammenhænge mellem formål for skolens formål som sådan og fagets specifikke formål. Dernæst fremhæves det eksistentielle i kristendomskundskabsfaget i den danske grundskoles bestemmelser med henblik på den religiøse dimension, herunder hvilke betydninger dette har for undervisningsemnet etik. Fra disse fagdidaktiske betragtninger, som har afsæt i et alment didaktisk perspektiv inddrages Frede V. Niensens ideer om eksistens didaktik. Formålet er at vise, at Niensens almene forståelse af eksistens didaktik har tydelige referencer til den religiøse dimension, hvilket bidrager til at skærpe det eksistentielle i fagforståelse for kristendomskundskabsfaget og ikke mindst betydningen af forholdet mellem det eksistentielle og etik i undervisningen. Forholdet mellem undervisningsemnet etik og det eksistentielle i kristendomskundskabs fagformål peger på et verdensforhold, der med Hartmut Rosas teori om resonans og det ukontrollerbare vil fremhæve fagets potentiale som en mulig afmaskering af det moderne menneskes strategiske måde at forholde sig til verden (herunder den anden). Artiklen rundes af med at vende tilbage til forholdet mellem

skolens og fagets formål, hvor jeg har til hensigt at tydeliggøre, at det særlige eksistentielle sammenholdt med det etiske i lyset af Rosas ideer samler sig i et verdensforhold af ukontrollerbar karakter, hvilket giver kristendomskundskabsfaget en særegen mulighed for at bidrage til, at den danske grundskole kan leve op til det af folkevalgte politikere bestemte formål.

Fra almindidaktiske betragtninger til fagforståelse og fagdidaktiske konceptioner

Den danske grundskoles formålsparagraf udgør den overordnede ramme for hele skolens virke herunder fagenes formål og derved det konkrete emnevalg, indhold og arbejdsformer. Tyler skriver ”Skolens formål er naturligvis noget, man vælger, og man må derfor opfatte dem som et udtryk for de ansvarliges værdidomme. Disse værdidomme fældes ud fra en grundlæggende livsopfattelse (Tyler 1972, s. 14). Tyler beskriver derefter, hvorledes forskellige basisfaglige positioner, fordi de er positioner, har forskellige interesser i og i særdeleshed forskellige materialer (vidensgrundlag) til at opnå formålet. Den danske folkeskoles formål har ændret sig gennem tiderne, hvilket afspejler sig i de værdidomme, som først kongen bestemte og siden folkettinget vedtog skulle gælde for skolen.

Den danske folkeskolens formål er således politisk bestemt, og det samme er tilfældet med de enkeltes fags formål (fagformål). Det er ikke op til den enkelte lærer at fastsætte dette, derimod kræves det af den enkelte lærer, at hun formår *både* at forstå, hvilket vil sige at menings- og retningsgive sine undervisningsemner i lyset af det pågældende fags formål¹ og samtidig med dette gennemløbe den samme fortolkningsbevægelse i lyset af formålsparagraffen. Tyler gør opmærksom på, at fagformålet (hos Tyler undervisningsformål) skal leve op til ”målformuleringens formål” (Tyler 1971, s. 38) som er ”at beskrive de adfærdsændringer, man tilstræber hos eleverne” (Tyler 1971, s. 38). Adfærdsændringer er nok en betegnelse, som umiddelbart klinger falsk i det moderne pædagogiske øre, men når det ses i lyset af det pædagogiske paradoks (jf. Oettingen 2015), og at den af læreren intenderede undervisning ideelt set altid vil noget med nogle, så vækker det genklang, når det tages i betragtning, at undervisningen i etik inden for kristendomskundskab i den danske grundskole blandt andet vil sige, jævnfør ét af fagets kompetenceområder, at eleven skal kunne forholde sig til ”den religiøse dimensions indhold og betydning ud fra grundlæggende tilværelsesspørgsmål og etiske principper” (Børne- og undervisningsministeriet 2021a). Det turde her være tydeligt, at selve adfærdsændringen – dvs. hvor eleven reflekterer stiller sig – ikke er bestemt af læreren, men derimod af eleven selv, som udøvelse af elevens selvbestemmelse i kraft af

¹ John Rydal har således principielt ret i sin advarsel om, at lærerne i kristendomskundskab i den danske folkeskole ikke bør lægge *Religion – det alternative faghæfte*, til grund for deres undervisning (jf. Møller 2021), da det afviger fra den nuværende formulering, som lærerne i dag er forpligtet på. Derved er der hverken sagt, at lærerne ikke kan lade sig inspirere eller at hæftet ikke har legitimt ærinde.

formbarhed og selvvirksomhed. Læreren er i den danske grundskole forpligtet på, at eleven fagligt får mulighed for at kunne forholde sig til verden. Det er læreren, der i sit valg af materialer (i en skøn mangfoldighed, der kun kan sprænge min fantasys grænser) og arbejdsformer giver eleven denne mulighed – om eleven så griber muligheden og/eller forstår og svarer på denne, viser sig som resonans, der senere i artiklen formuleres af Rosa.

Foruden et fagformål har faget kristendomskundskab i den danske grundskole fire kompetenceområder: 1) Kristendom, 2) bibelske tekster, 3) ikke-kristne religioner og andre livsopfattelser samt 4) livsfilosofi og etik (jf. Undervisningsministeriet (2021b)). Etik bliver i skolefaget kristendomskundskab således koblet sammen med livsfilosofi. I 2019 blev de mange tidligere bindende mål for den danske folkeskole revurderet, hvilket medførte, at det i dag kun er fagets formål, kompetencemål samt videns- og færdighedsområder for faget, som er bindende. I denne artikel vil jeg fokusere på kompetenceområdet livsfilosofi og etik.

Kristendomskundskabsfagets kompetenceområde livsfilosofi og etik har følgende kompetencemål for henholdsvis 3., 6., og 9. klassetrin: Efter 3. klassetrin hedder det: ”Eleven kan udtrykke sig om den religiøse dimension ud fra grundlæggende tilværelsesspørgsmål og etiske principper” (Undervisningsministeriet 2021b). Og efter 6. klassetrin: ”Eleven kan udtrykke sig nuanceret om den religiøse dimensions indhold og betydning ud fra grundlæggende tilværelsesspørgsmål og etiske principper” (Ibid.). Og efter 9. klassetrin: ”Eleven kan forholde sig til den religiøse dimensions indhold og betydning ud fra grundlæggende tilværelsesspørgsmål og etiske principper” (Ibid.). Progressionen i fagets kompetenceområde ligger i, at eleven går fra at skulle kunne *udtrykke sig om* til at skulle *kunne udtrykke sig nuanceret om indhold og betydning* for til sidst, at eleven skal kunne *forholde sig til*. Taksonomisk går kravene fra at kunne redegøre ved at udtrykke sig til at kunne forholde sig. Det sidste vil blive forbundet med skolens dannelsesopgave, da der i ”at kunne forholde sig” udtrykkes et verdensforhold, hvilket Rosa senere i artiklen vil hjælpe med at problematisere.

Dét eleven efter 9. klasse skal kunne forholde sig til inden for kompetenceområdet livsfilosofi og etik, og som er bindende for alle som underviser i kristendomskundskabsfaget i den danske grundskole, er dels den religiøse dimension og dels etiske principper i lyset af grundlæggende tilværelsesspørgsmål. Denne treklange af den religiøse dimension, etiske principper og grundlæggende tilværelsesspørgsmål kalder på en drøftelse.

Eksistensdidaktik: Den religiøse dimension, etiske principper og grundlæggende tilværelsesspørgsmål

I sin artikel ”Den glemte dimension” fra 1958 gør Tillich det fra begyndelsen klart, at der skal sondres mellem en konkret praktiseret religiøsitet og en menneskelig religiøs

dimension², som Tillich også betegner som dybets dimension. "[A]t være religiøs betyder at spørge lidenskabeligt efter vort livs mening og være åben for svar, også når svarerne ryster os dybt" (Tillich 1979, s. 7-8). Her ser vi to forhold, der karakteriserer det religiøse: 1) at mennesket er et væsen, der i sin eksistens søger meningen, og 2) at mennesket *bør* udvise mod til at forholde sig alvorligt til det svar, det end måtte finde. Mennesket har ikke blot en mulighed for at lade sig ryste, mennesket *bør* lade sig ryste. Det centrale eller det vigtige i det religiøse er således ikke den konkrete religion og dertilhørende religiøse praksis men derimod en forståelse af alment menneskelige eksistensvilkår. "En sådan opfattelse gør religionen til noget universelt menneskeligt, selv om den afviger fra det, man sædvanligvis forstår ved religion (Tillich 1979, s. 8). Det er en helt særlig ikke-religiøs forståelse af det religiøse, der gør sig gældende hos Tillich og således også i dele af formålet for kristendomskundskab i den danske folkeskole.

Religion som dybde dimension er ikke troen på guders eksistens, ej heller troen på eksistens af én gud. Den består ikke i handlinger og institutioner som udtryk for menneskets bundethed til Gud. Ingen vil bestride, at de historiske religioner er "religion" i denne henseende. Men religioner er grundlæggende noget mere: den er menneskets væren, når det gælder meningen med dets liv og med eksistensen overhovedet (Tillich 1979, s. 8).

Ud fra Tillich har vi således religion og religion. Hvor det ene betegner de historiske, konkrete, praktiserede religioner i al deres mangfoldighed og dét, at mennesket spørger til betydningen og meningen med sin egen eksistens. Det sidste kaldes af Tillich dybets dimension eller en religiøs dimension. Det er denne betydning af religion eller det religiøse, som der henvises til i første del af formålet for skolefaget, og det er denne betydning undervisningen i fagets kompetenceområde livsfilosofi og etik *bør* tage udgangspunkt i og på samme tid rette sig mod, for så vidt der skal være overensstemmelse med fagets formål og den intenderede og aktualiserede undervisning.

Til hvert af skolefagets fire kompetenceområder er der i læsevejledningen udarbejdet to grundspørgsmål. Til kompetenceområdet lyder de to spørgsmål: Hvad vil det sige at være menneske? Hvad er det gode liv? Vi så (jf. ovenfor), at kompetenceområdets kompetencemål er "at kunne forholde sig til den religiøse dimension indhold og betydning ud fra grundlæggende tilværelsesspørgsmål og etiske principper". Dette må siges at være indeholdt i og forenes i de to overordnede spørgsmål, og undervisningen må derfor angå den enkelte elev, der ud fra sit eget liv (hvad er det gode liv – for mig) skal forholde sig til dét at være menneske i verden.

² Indførelsen af den religiøse dimension i fagets formål i 1993 fremhæves blandt andet også af Juul (jf. Juul 2016), hvor der henvises til faghæftens formål, som "mere et spørgsmål om at spørge og søge end at finde et bestemt svar" (Juul, 41), hvilket afviger fra Tillichs forståelse, hvor svaret er at finde i kristendommen. Juul gør opmærksom på, at fagets stadig omhandler en holdningsdimension og således har et etisk sigte (jf. Ibib.). Dette kunne åbne for en diskussion af berettigelsen af den etiske dimension i fagets formål, men dette sigte er for bredt i forhold til artiklens formål, der ikke vurderer "rigtigheden" af fagets policy-niveau, men derimod dannelsespotentialer i fagets intenderede hensigt.

I artiklen ”Didaktikkens indholdsbegreb og kriterier for valg af undervisningsindhold” beskriver Frede V. Nielsen (Nielsen 2009, s. 252) den didaktiske kategori om undervisningens indhold ”som det, der (skal) læres, og som (derfor) tematiseres i undervisningen³” og gør samtidig opmærksom på, at der ”altid vil være et indholdsmæssigt genstandsfelt” (Nielsen 2009, s. 252), hvorefter han opdeler et muligt undervisningsindhold i fire hovedtyper: 1) Fænomen-feltet, der handler om ”objekter, genstande og symbolske udtryk, tekster og dokumenter”. Det vil for undervisningsemnet i etik i kristendomskundskab kunne være etiske principper eller begreber f.eks. pligt, retfærdighed eller det godes ide. 2) Realia- og kontekst-feltet, der handler om ”sagforhold, begivenheder, omstændigheder ved, diskurser om [og] sammenhænge vedrørende” (Nielsen 2009, s. 253). Det viser sig i undervisningsemnet etik inden for faget kristendomskundskab, hvor der gives idehistoriske eksempler på etisk argumentation, eller hvorledes normer og traditioner i kontekst har udviklet og ændrer sig. 3) Det faglige aktivitets- og metodefelt, som handler om ”faglige måder at beskæftige sig med de pågældende fænomener og realia/kontekster på” (Ibid.), derfor bør undervisningsemnet etik inden for fagets kristendomskundskab (jf. ovenstående) vise sig i diskussioner og undersøgelser af almen menneskelige spørgsmål, som f.eks. kompetenceområdet livsfilosofi og etiks grundspørgsmål: hvad er et menneske? Hvad er det gode liv? Dette kunne også være sociologiske undersøgelser af, hvilke værdier der er tilknyttet forskellige traditioner, men her bevæger vi os umiddelbart væk fra det eksistentielle perspektiv, skønt det ville være nemt at komme tilbage igen, da den anden (det kollektiv, der undersøges) også har drømme og håb for sit liv, der netop igen peger på et eksistentielt aspekt ved etikken – og her normativiteten. Desuden tydeliggør Rosas begreb om resonans, at sociologien også angår det eksistentielle (se nedenfor). Den fjerde hovedtype ifølge Nielsen er den personlige og sociale erfaringsfelt (4). Dette indholds- og genstandsfelt af undervisningsindhold står centralt i undervisningsemnet etik i kristendomskundskabsfaget, idet Nielsen betegner feltet som: ”oplevelses og erfaringsdannelse af sig selv og sig selv i forhold til andre, både kropsligt, kognitivt og emotionelt. Personlig og social identitetsdannelse. Selvrefleksiv og empatisk kompetenceudvikling. Personlige arbejdsformer, sociale omgangsformer” (Nielsen 2009, s. 252-254). Det handler både om eleven selv og elevens forhold til den anden og de andre, dette viser sig konkret i faget, når det ikke blot drejer sig om egne synpunkter, men også ved at eleven kan gengive andres udtalelser og synspunkter, hvilket vi så i fagets bestemmelse om elevens alsidige udvikling (jf. ovenfor).

Nielsen skelner mellem fire grundkriterier eller paradigmer i forhold til udvælgelse af undervisningsindhold, hvilket er særligt relevant for artiklens undersøgelser, da det

³ Nielsen gør opmærksom på (Nielsen 2009, s. 260), at parenteserne skal illustrere, at der i undervisningsplanen er tale om det intenderede indhold af undervisning, som er forskellige fra det realiserede indhold i undervisning og yderligere, det konstaterede indhold af undervisningen, hvad eleverne lærte af undervisningen, hvilket er et evalueringsaspekt. Det er værd at bemærke at denne artikel har fokus på det intenderede eksistentielle aspekt i undervisningsemnet etik i faget kristendomskundskab, da artiklen tager udgangspunkt i fagets formål og bestemmelser.

ene kriterie betegnes som eksistens-didaktik⁴. Nielsen knytter den eksistens-didaktiske position sammen med filosofisk antropologi og skriver:

Udgangspunktet for én bestemmelse af det centrale indhold i almen undervisning og dannelse er her menneskets eksistentielle grundvilkår, dvs. spørgsmålet om og syn på hvad det vil sige at være et menneske. Der søges mod et samlende syn på opdragelse og almen undervisning ved at foretage en bestemmelse af det alment menneskelige, det grundlæggende fællesmenneskelige (Nielsen s. 267)

Dette ligger Tillichs formulering af den religiøse dimension snublende nært, og videre når Nielsen skriver om det pædagogiske perspektiv i eksistens-didaktik, som ”er en større indsigt i os selv, vor egen livsverden og os selv i forhold til andre” (Nielsen s. 268). Eksistensdidaktikken retter sig mod ”det åbne spørgsmål”, der af Nielsen beskrives, som ”[s]pørgsmålet om, hvad mennesket er for et væsen – ikke kan besvares endeligt. Det er selve konfrontationen med spørgsmålet og den grundhypotese, man arbejder ud fra, at mennesket skal forstås som en sammenhængende, meningsfuld dannelse – der er det afgørende” (Nielsen s. 268). Kristendomskundskabsfagets formål er *ikke* at gøre andre menneskers måder at leve på til objekter for og i elevens verden. Eleverne skal i faget kristendomskundskab opnå en forståelse af, at de er sammen med andre mennesker i verden, som de må forholde sig til, idet de begynder at få en fornemmelse af og en forståelse for, at den anden også er i et verdensforhold – i et lignende forhold. Det eksistentielle i undervisningsemnet etik besinder således faget kristendomskundskab på humanitet. En humanitet der er forudsætningen for at skolens virke er præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati, som er et kald på den anden eller af en anden verden til den enkelte elev, hvilket fører os over til Hartmut Rosas tænkning.

Kristendomskundskab som resonansrum for det ukontrollerbare etiske liv

Afsnittets titel ”Kristendomskundskab som resonansrum for det ukontrollerbare etiske live” er inspireret af Hartmut Rosas ide om betydningen af det ukontrollerbare

⁴ De tre andre som Nielsen nævner er: basisfag-didaktik, etno-didaktik og udfordrings-didaktik. Disse tre didaktiske paradigmer kan og bør også tematisere undervisningen både intenderet og aktualiseret i faget kristendomskundskab, men vil ikke blive drøftet yderligere i denne artikel, da fokus er på det eksistentielle i undervisningsemnet etik. Dog skal der gøres opmærksom på, at det basisfaglige aspekt – og derved basisfag-didaktik – har en særlig position i kristendomskundskab, fordi de forskellige faglige tilgange til undervisning i faget dækker over fagdidaktik (se f.eks. Mortensen og Therkelsen (red.) 2017). Fagdidaktikken i kristendomskundskab er stærkt knyttet til og udspringer af de basisfaglige discipliner inden for teologi og religionshistorie f.eks. den historisk-kritiske, hvis tradition går tilbage til bibelkritikken, afmytologisering og forskningen i den historiske Jesus, den fænomenologiske-hermeneutiske tilgange, som knytter sig til religionsfilosofi eller den religionsfænomenologiske-komparative tilgang, som knytter sig til religionshistorien.

ifølge *Det ukontrollerbare*⁵ og Rosas egen udlægning af skolen som resonansrum i *Resonans – En sociologi om forholdet til verden*⁶.

Rosa indleder sit korte værk *Det ukontrollerbare* (Rosa 2020) med at få læseren til at erindre sin barndom og sne. Den første sne. Erindringen om den første dalende og dansende sne er et billede på det ukontrollerbare, der som et demonstrativt anslag vækker en sanselighed, der peger væk fra den som oplever og på det oplevede. Glæden ved synet af sneen, der falder let op og ned, er en umiddelbar glæde, som afslører, at verden ikke kan besiddes. Du kan lege med sneen og forme en snemand, men du kan ikke tage den med ind, så smelter den; sne forgår, når du vil gøre den til din. Sceneriet tegner ifølge Rosa et karaktertræk ved det moderne:

Forestillinger og ønsket om og begæret efter at kunne kontrollere verden er den kulturelle motivation i alle de livsformer, vi kalder det moderne. Men liv, berøring og virkelig erfaring opstår i mødet med det, der ikke kan kontrolleres. En verden, der er fuldstændig kendt, planlagt og styret, ville være en død verden (Rosa, 2020 s.7).

Dette rejser i første omgang et paradoks inden for undervisningen, for så vidt undervisningen handler om at gøre det ukendte, kendt og at gøre eleverne i stand til at forstå og navigere i verden, hvori det paradoksale er, at hvis undervisningen handler om at kortlægge verden for at kunne erobre eller beherske den, så ville undervisningen rette sig mod en død verden; men det er heldigvis ikke undervisningens formål, og det umiddelbare paradoksale opløses, idet undervisningen besinder sig på at det ukontrollerbare retter sig mod det levede liv.

Hartmut Rosa skriver sig ind i den klassiske filosofiske diskussion om forholdet mellem subjekt og objekt og skriver selv, at han har ”forsøgt at udvikle en sociologi om forholdet til verden” (Rosa 2021, s. 11), og her viser sociologien sig forskellig i forhold til teologien – som i denne sammenhæng konkretiseres i Tillich ide om den religiøse dimension – når Rosa skriver ”at vores måde at forholde os til verden på netop ikke allerede er lagt fast med det, at vi er mennesker, men at det derimod er afhængigt af sociale og kulturelle betingelser, som vi socialiseres ind i” (Rosa 2020 s.11-12). Dette åbner for en diskussion, som her kun kort skal problematiseres ved at inddrage det *ubetingede*, som må ligge i resonansbegrebet, idet Rosa taler om, at mennesket er anvist på resonans (jf. Rosa 2020, s. 31). Det ubetinget gælder derfor både den teologiske og den sociologiske position, vi møder hos Tillich og Rosa. Verdensforholdet er det centrale i Rosas resonansteori, og Rosa formulerer selv didaktiske konsekvenser af sin tænkning i *Resonanspædagogik - når det knitrer i klasseværelse* (Rosa & Endres 2017)⁷.

⁵ Oprindeligt *Unverfügbarkeit* 2018.

⁶ Oprindeligt *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung* 2016.

⁷ Den tyske udgave *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert* af *Resonanzpädagogik – når det knitrer i klasseværelse* udkom i 2016. Det er således før *Unverfügbarkeit*, men er en didaktisk konsekvens af (nogle) ideer fra *Resonanz - Eine Soziologie der Weltbeziehung*, hvori resonansbegrebet – som løsningen, hvis acceleration er problemet i det moderne – gennemtænkes. Resonansbegrebet går igen i *Det ukontrollerbare* i en forkortet udgave, som artiklen også beskæftiger sig med.

Undervisningen handler om at åbne verdenen for eleverne, og for Rosa åbnes verden for eleverne gennem resonans (Rosa & Endres 2017, s. 19).

Resonans er for Rosa formuleret som et socialfilosofisk grundbegreb og en socialvidenskabelig analysekategori. Den følgende korte redegørelse for begrebet tager udgangspunkt i *Resonans – en sociologi om forholdet til verden*. Resonans i Rosas optik er i sagens natur mere mangfoldigt, end de enkelte elementer i teorien, som her er indsnævret og begrænset af artiklens hypotese om undervisningsemnet etiks eksistentielle karakter i faget kristendomskundskab i den danske folkeskole. Resonans er overordnet set et relationsbegreb (jf. Rosa 2021, s. 194) men en bestemt – som dog er ubestemt i indhold og bevægelse – relation, da der er to, som besvarer hinanden. Det springende punkt her – og heri bestemmes det ubestemte – at de, som relationen gælder, de besvarer hinanden, men kun ved at tale med deres egen stemme. Resonans er derfor et reciprok forhold, som kræver både fasthed og åbenhed. Noget at svare med (det faste) og en mulighed for at bliver berørt (det åbne). Resonans er således ikke et ekko (jf. Rosa 2021, s. 194), og svaret kan udeblive! Resonans er utilgængeligt, og du kan ikke tvinge eller manipulere resonansforhold. ”Faktisk forholder det sig sådan, at forsøget på at vinde instrumentel tilgængelighed og kontrol over dem eller endog akkumulere, maksimere eller optimere dem ødelægger resonanserfaringen som sådan” (Rosa 2021, s. 201). Og heri ligger problemet for det moderne, hvori mennesket vil kontrollere og magte verden som sin egen. ”*Magt manifesterer sig altid i udbredelsen af en egen verdensrækkevidde, ofte på bekostning af andre*, hvor den andens individuelle rækkevidde ikke så sjældent delvist eller helt bliver bragt ind under ens egen kontrol og rækkevidde” (Rosa 2020, s. 21). Min tese er, at det eksistentielle aspekt i undervisningen i etik ud fra fagets formål stk. 1 er en mulighed for at afvise denne type af magt, fordi den anden her ikke bliver gjort til et objekt, der er underlagt en anden elevs projekt og forhold til verden, eftersom den enkelte elev har sin egen eksistens i kraft af sin humanitet, der kun er gyldig, for så vidt den er universel, dvs. også gælder den anden⁸. Dette er netop, hvad vi ser i fagets bestemmelse ved den religiøse dimension, der åbner for at mennesket søger mening og bevæges af de svar der måtte komme samt fagets bestemmelse af elevens alsidige udvikling, hvor de netop fremhæves i forbindelse med undervisningsemnet etik, at eleverne skal ”lytte og sætte sig ind i” (se ovenfor). På denne måde er resonans en relationsmodus (jf. Rosa 2021, s. 196) men ikke som en følelsesstilstand (jf. Rosa 2021, s. 195 ff.). Den negative følelse (Rosa angiver selv sorg og ensomhed) kan derfor godt føre til en ”positiv (resonans)-oplevelse” og omvendt. Dette møder vi f.eks. i Jens Rosendals højskoleklassiker, når der synges ”Din næve var så varm og god, og du var smuk og fuld af mod, så smuk, jeg

⁸ Reciprociteten i forståelsen af værdighed – og derfra også den danske folkeskoles formålsparagraf om ligeværd – finder vi hos Kant, hvor han i *Grundlæggelse af sædernes metafysik* blandt andet begrundet det praktiske imperativ i: ”Personen er altså ikke blot subjektive mål, hvis eksistens har en værdi *for os* som virkning af vores handlinger; de er *objektive mål*, dvs. noget hvis eksistens er et mål i sig selv, og som ikke kan erstattes af noget andet mål, hvortil de *blot* skulle tjene som middel” (Kant 1999, 88). Selvfølgelig handler det hos Kant om fornøften og viljens autonomi, men de er netop transcendentale mulighedsbetingelser, hvilket vil i denne sammenhæng vil sige, at de er indeholdt i eksistensen.

måtte græde.” Resonansen eller det resonante viser sig ved og i, at det smukke får os til at græde. Vi bevæges, og som Rosa skriver, derfor ”kan vi elske sørgelige historier” (Rosa 2021, s. 203).

Resonansrelation er for Rosa kun mulige i resonansrum, og Rosa beskriver selv skolen som et muligt resonansrum og udfolder i den sammenhæng en dannelseside i lyset af sin resonansteori. Dannelse er for Rosa hverken selvdannelse eller verdensdannelse, men derimod verdensforholdsdannelse (jf. Rosa 2021, s. 278), som ”åbningen og etableringen af resonansakser”, og Rosa indskrives sig selv eksplicit i traditionen fra Humboldt (jf. Rosa 2021, s. 281 ff.). En resonansakse er ”hvor der mellem subjekt og dette udsnit af verden etablerer og stabiliserer sig en form for henvisning, der igen og igen gør sådanne erfaringer [resonanserfaringer] mulige” (Rosa 2021, s. 201). Sagt på en anden måde er resonansakser de interessesfærer – forstået som et mellem-værende mellem den enkelte og det andet – som den enkelte (subjektet) giver sig i kast med, hvori det bliver optaget ikke af sig selv men af verden, idet den enkelte involverer sig med lige netop dette udsnit af verden. Med hensyn til undervisningen, så handler det for Rosa om at bringe et verdensudsnit på tale og ”jeg erfarer en verdensrelation ved at indlade mig på verden” (Rosa & Endres 2017, s. 27). Hvor indladelse ”vil sige at gøre en sag til sin egen på en måde, så den ikke bare tilhører mig, men også *eksistentielt* berører mig eller kan forandre mig (Rosa & Endres 2017, s. 27 min kursivering). Det eksistentielle vil her sige, at hvordan jeg forholder mig til sagen er af betydning, for hvem jer er. Det vil sige, at hvordan den enkelte elev, men også hvordan den enkelte lærer forholder sig til emnet, er af betydning, for hvem det er. Det gode i etik er ikke blot godt for-en-eller-anden, det er det gode for den, som betragter dette gode, som det gode (rigtige).

Rosa betragter læreren som ”første stemmegaffel” (Rosa 2021, s. 283) og ”[f]ørst gennem lærerens påvirkning begynder verden at synge for den lærende” (Rosa 2021, s. 283), men det er ikke nok ”samtidig udgør læreren i beskæftigelsen med stoffet naturligvis også en central *svar- og modsigelsesinstans*, en friktionsflade, og svarforholdet kvalitet komme det i afgørende grad an på” Rosa 2021, s. 284), som er en kritik af læreren som facilitator og elevens ansvar for egen læring. Den didaktiske trekant (lærer-elev-stof) bliver således hos Rosa til en resonanstrekant, hvor vi kan sige, at kanterne skal vibrere (jf. Rosa 2021, s. 280), og opgaven bliver for læreren at få stoffet til at tale (jf. Rosa 2021, s. 281), men ikke kun mellem stof og elev. Stoffet, læreren og eleverne skal tale til hinanden, ikke som et ekko, hvor eleverne gengiver stoffet, men stoffet skal svare eleverne *og* læreren samt bevæge dvs. ændre, forandre eleverne (eller rykke dem, om man vil). Det er her vigtigt at være opmærksom på, at læreren selv skal være involveret i stoffet. Dette dufter af Grundtvig, og vi kan afrundende sige, at lærerens brændende engagement, skal tænde gnister i eleven.

Min erfaring som underviser i faget kristendomskundskab/religion på læreruddannelse er, at mange lærerstuderende udtalt kender til resonanserfaring og tager udgangspunkt i dette eller i hvert fald tager højde for dette i den intendede undervisning. Dette sker ofte ved at tage udgangspunkt i elevernes interesser, som med Rosa også kan betragtes som elevernes resonansakser. Men lærerens opgaven er i særdeleshed en anden i skolen. Skolen og undervisningen bør selv vise, etablere og åbne

nye resonansakser. Opgaven for læreren er at få det ukendte til at vibrere for ikke blot at gentage og regenerere elevernes hjemmeverden, sociale, kulturelle og økonomiske arv, og den mulighed ligger i fagets eksistentielle aspekt, som netop kan stille de spørgsmål den enkelte elev selv tør stille eller kan stille.

Afsluttende bemærkninger

Afslutningsvis skal vi vende tilbage til det overordnede formål for den danske grundskole (Folkeskolens formålsparagraf) og fagformålet for kristendomskundskab. Kristendomskundskabsfagets formål retter sig mod formålsparagraffen i flere henseender, og her vil jeg blot medtage et par stykker velvidende, at dette ingenlunde er fyldestgørende, og der kunne åbnes andre horisonter ved andre betoning. Den oplagte kobling mellem fagets formål og folkeskolens formål, ligger i fagets bidrag til at gøre eleverne ”fortrolige med dansk kultur og historie, give dem forståelse for andre lande og kulturer”, hvilket også er en vigtig og central del af faget, men for undervisningsemnet etik og det dertil formulerede kompetenceområde er det hensigtsmæssigt at rette opmærksomheden mod, hvorledes faget giver eleverne mulighed for at tilegne sig kundskaber og færdigheder, der ”bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremme den enkelte elevs alsidige udvikling” (jf. formålsparagraffen stk. 1).

Elevers alsidige udvikling har i dansk skoletradition tidligere været beskrevet i *Faghæfte 47*, men *Faghæfte 47* er ikke længere er gældende. Elevers alsidige udvikling er nu skrevet ind i alle fags bestemmelser. Overordnet set beskrives elevers alsidige udvikling i dag af børne- og undervisningsministeriet som ”at styrke elevernes kreativitet, selvstændighed, nysgerrighed og engagement i undervisningen [...] at eleven oplever at have kontrol over sin egen situation i skolen [...] at eleverne udvikler deres sociale kompetencer og evner til at samarbejde med andre” (Børne- og undervisningsministeriet 2021c). I faget kristendomskundskab bliver det til, at undervisningen ”beskæftiger sig på et fagligt grundlag med værdier og tyding af tilværelsen. Det betyder, at elevernes tanker og opfattelser om eksistens, etik og religion kan danne afsæt for undervisningens undersøgende spørgsmålsfællesskab” (Børne- og undervisningsministeriet 2021a). Det er her værd at bide mærke i, at der er tale om et fagligt grundlag, som Frede V. Nielsen forstår som de basisfaglige traditioner i faget (Nielsen 2009, s. 264), men også at eleverne ud fra dette faglige grundlag må kunne danne sig ideer og forståelse af tilværelsen på en mangfoldig og pluralistisk måde, og undervisningen idet den beskæftiger sig med dette, samtidig må svare. I denne sammenhæng vil jeg også gøre opmærksom på den sidste del af børne- og undervisningsministeriets beskrivelse af fagets formål i forhold til elevers alsidige udvikling, hvor det lyder:

Viden om forskellige værditraditioner i fortid og nutid kan give eleverne mulighed for selv at spørge til og reflektere over væsentlige og vanskelige emner i et fælles undervisningsrum præget af åndsfrihed og ligeværd. De kan derfor arbejde med at lytte og sætte sig ind i, hvad andre mennesker har ment og mener, og hvilken betydning forskellige livsopfattelser, religiøse såvel som

ikke-religiøse, har og har haft for mennesker og for forskellige samfund verden rundt. (Børne- og undervisningsministeriet 2021c)

Jf. ovenstående citat, så knyttets elevens alsidige udvikling sammen med kompetenceområdet livsfilosofi og etik ud fra et historisk og idehistorisk aspekt også sammen med folkeskolens formålsparagrafs sidste del, der omhandler, at skolens virke skal være præget af åndfrihed, ligeværd og demokrati. Dette åbner en ladeport af en parentes, og åndfrihedsbegrebet bliver ikke behandlet i denne artikel, selv om det er relevant. Ideen om og betydningen af ligeværd så vi tidligere under behandlingen af Rosas resonansteoretiske didaktik. Afslutningsvis vil jeg kort henlede opmærksomheden på det eksistentielle aspekt i undervisningsemnet etik, som vil angå den del af formålsparagraffen, der omhandler menneskets samspil med naturen. Denne – ofte oversete – del af formålsparagraffen angiver, at mennesket (og derved eleven) altid allerede er i et verdensforhold, og at det ikke kan undgå at forholde sig – også afvisende, men da dog i et forhold, der forholder sig – til også naturen omkring det. Det eksistentielle aspekt i verdensforholdet tydeliggør netop, at mennesket og verden (her forstået som naturen) ikke blot er sat over for hinanden som et subjekt-objektforhold, men fremhæver netop, at eleven bør forstå sig selv som en del af verden, som en del af naturen. En verden af muligheder er til barnets rådighed, men barnets verdensforhold vil afspejle barnets selvforhold. Den enkeltes forhold til verden er en spejling af dets forhold til sig selv, fordi den enkelte altid – og mange gange ureflekteret – forstår sig selv i verden, hvilket Hartmut Rosas ide om resonans og min ide om kristendomskundskab som resonansrum for det ukontrollerbare etiske liv netop har fremhævet.

Referenceliste

Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, LBK nr. 1887 af 01/10/2021.

Børne- og Undervisningsministeriet (2021a). *Faghæfte for faget historie*. Hentet februar 2022. Tilgængelig på: <https://emu.dk/grundskole/historie/faghæfte-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning?b=t5-t12>

Børne- og Undervisningsministeriet og EMU (2021b). *Faghæfte for faget kristendomskundskab*. Hentet februar 2022. Tilgængelig på: <https://emu.dk/grundskole/kristendomskundskab/faghæfte-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning?b=t5-t10>

Børne- og undervisningsministeriet og EMU (2021c). *Elevens alsidige udvikling*. Hentet februar 2022 <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/fag-emner-og-tvaergaaende-temaer/elevernes-alsidige-udvikling>

[Børne- og undervisningsministeriet og EMU \(2019\).
https://emu.dk/grundskole/kristendomskundskab/formaal?b=t5-t10.](https://emu.dk/grundskole/kristendomskundskab/formaal?b=t5-t10)

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

Johannessen, S. (2006). 'Den religiøse dimension' – Et religionsfilosofisk begrebs indtog i en formålsformulering. I *Den religiøse dimension – Paul Tillich og religionspædagogikken*. Frederiksberg: Aros Undervisere.

Juul H. (2016). Religionsundervisningens historie i Danmark. I *Religionsdidaktik – traditioner og tilgange* Bucharth M. (red). Hans Reitzels Forlag. S. 33-52.

Kant, I. (2007). *Grundlæggelse af sædernes metafysik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Larsen, H.J. (2013). *Praktisk filosofi med børn*. Akademisk Forlag.

Mortensen C.B. & Therkelsen L. (red.) (2017). *Religionslærernes Håndbog II – Faglige overvejelser og konkrete undervisningsforløb*. Frederiksberg: Eksistensen.

Møller, E.B. (2021). ”Religionslærerens formand fraråder at bruge det alternative faghæfte” Folkeskolen.dk. Lokaliseret februar 2022

<https://www.folkeskolen.dk/1882652/religionslaerernes-formand-fraraader-at-bruge-det-alternative-faghæfte>

Nielsen, F.V. (2006). Didaktikkens indholdsbegreb og kriterier for valg af undervisningsindhold. I *Almen didaktik. Relationer mellem undervisning og læring*. København (Værløse): Billesø. S. 249-271.

Oettingen, Av. (2015). *Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i almen pædagogik*. Aarhus: Klim.

Rosa, H. (2020). *Det ukontrollerbare*. København: Eksistensen.

Rosa, H. (2021). *Resonans – En sociologi om forholdet til verden*. Frederiksberg: Eksistensen.

Rosa, H & Endres, W. (2017). *Resonanspædagogik – Når det knitrer i klasseværelset*. København: Hans Reitzels Forlag.

Tillich, P. (1979). Den glemte dimension. I *Den glemte dimension*. Forlaget Aros. S.7-14.

Tyler, R.W. (1972). *Undervisningsplanlægning*. København: Christinas Ejlers' Forlag.

Worley, P. (2019). *Tænk højt med dine elever – 25 sessioner der får hele klassen med*. Akademisk Forlag.