

SYMBOLER OG SYMBOLDIDAKTIK

Kunstens og religionens symboler
Et interview med Bjørn Nørgaard
KELD SKOVMAND

Træer og andre tegn. Hvad er et symbol?
INGVILD SÆLID GILHUS OG LISBETH MIKAELSSON

Symboliseringsdidaktik
KAREN LUNDBLAD

Symbolundervisning og livstydning
KAJ MOGENSEN

Det hårde og det bløde:
Emblem, hukommelse, gudstjeneste
HANS JØRGEN LUNDAGER JENSEN

Symbolsk religionsfaglighed?
HENRIK JUUL

E-bøger fra Eksistensen

På www.Eksistensen.dk finder du over 250 e-bogstitler, der spænder over emnerne filosofi, religion, undervisning, teologi og eksistens



Du kan også finde studie- og undervisningsrettede e-bøger fra Eksistensen på Lix.com

eksistensen



INDHOLD

Introduktion / 2

KELD SKOVMAND:

Kunstens og religionens symboler:
Et interview med Bjørn Nørgaard / 4

INGVILD SÆLID GILHUS OG LISBETH MIKAELSSON:

Træer og andre tegn. Hvad er et symbol? / 16

KAREN LUNDBLAD:

Symboliseringsdidaktik / 29

KAJ MOGENSEN:

Symbolundervisning og livstydning / 43

JØRGEN DEMANT:

Kirkerummet som symbol og lærested / 60

HANS JØRGEN LUNDAGER JENSEN:

Det hårde og det bløde: Emblem, hukommelse, gudstjeneste / 74

HENRIK JUUL:

Symbolisk religionsfaglighed? / 90

Introduktion til RPForum 2009/2

Temaet for dette nummer af *Religionspædagogisk Forum* er symboler og symbolundervisning. Vi åbner temaet med et interview med en symbolbrugende kunstner og bringer herefter en række begrebsafklarende artikler med forskellige tilgange til symbolundervisningen (hvad er og hvad kan symboler?), der afrundes med en opsummerende praksisperspektivering (hvordan kan der undervises i og med symboler?).

Symboler er et vigtigt religionspædagogisk tema af flere grunde:

- For det første reflekterer det et religionspædagogisk grundlagsproblem: Er symboler (og dermed religion) udtryk for en essens, noget forudgivet i livet, som vi alle er fælles om, eller er symboler blot og bare konventioner og konstruktioner, som alene viser hen til, hvad mennesker i fællesskab kan blive enige om – og altså også kan blive enige om at ændre eller helt at opgive?

- For det andet giver symbolundervisningen gode muligheder for at arbejde på tværs af religiøse traditioner: Hvilken betydning har elementære religiøse symboler – som fx vand og mad – i forskellige verdensreligioner, og hvad fortæller det os om symbolers betydning og funktion i en given religion og om den almene baggrund for brugen af symboler?

- For det tredje kan symboler bruges til at bygge bro mellem det religiøse og det verdslige – og dermed mellem eleverne og faget: Hvordan bruges og forstås religionens symboler i den nutidige kulturs skov af symboler, hvor religiøse tegn viser sig i en mangfoldighed af udtryk? Hvad betyder fx et kors i David Beckhams nakke? Og hvad sker der med Jakobs drøm, når den ikke henlægges til Betel, men til banegårdspladsen i Vejle via en moderne kunstner som Bjørn Nørgaard?

Sådanne spørgsmål må religionsundervisningen i og med symboler søge at besvare for at komme til rette med, hvilken betydning forskellige symboler kan have i både religiøse, populærkulturelle, kunstneriske og eksistentielle sammenhænge: Hvorfor er viden om symboler vigtig, og hvad kan og skal denne viden bruges til? Hvilke nye betydninger kan der opstå i mødet med og brugen af religiøse symboler?

Redaktionen

Kunstens og religionens symboler

Et interview med Bjørn Nørgaard

Af Keld Skovmand, ph.d.-stipendiat,

Institut for didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus
Universitet

”Som modernister er vi nødt til at leve med, at en tradition ikke er noget, man sådan sætter sig ned og konstruerer. En tradition er jo noget, der vokser frem. Mange af de kristne traditioner er vokset langsomt frem. Det er meget svært i et samfund som vores, hvor tingene skifter så hurtigt, at bygge noget op, der kan modsvare den meget lange tradition, der ligger i kirken. Jeg tror, man må erkende modernismen som en del af den tradition. I stedet for at tro, at man kan lave en ny tradition. Man kan ikke lave en ny tradition. Det er noget vrøvl. Det, vi skal lære som modernister, er, at en del af modernismen gør op med traditionen, som *a priori* har været opfattet som noget bras, men at modernismen ikke kan afskaffe traditionen. Omvendt må traditionen lære at leve med modernismen. Vi kan ikke lave en ny tradition, men vi skal lære at leve med modsætningen, at vi både lever i en tradition, og at vi lever som moderne mennesker. Vi har både Bibelens skabelsesberetning og Darwins evolutionslære. De to ting udelukker ikke hinanden.”

Bjørn Nørgaard er en kunstner, der efter i 60'erne at have taget afstand fra traditionens symboler i en række meget forskelligartede kunstværker og sammenhænge har taget kristendommens symbolsprog op – og til sig. Værkerne bevæger sig fra det ”stærkt” religiøse til det ”helt” verdslige udtryk, selvom den distinktion er tæt ved ikke at give mening, fordi Nørgaard arbejder på tværs af både det religiøse og det verdslige: Fx er *Borgerne fra Holstebro* renset for religiøse udtryk og placeret et

centralt (trafikalt) sted i byens offentlige rum – men skulpturen har både et historisk forlæg (Rodins *Borgerne fra Calais*) og et religiøst (de 12 apostle, der bærer menighedsfællesskabet, ligesom de 12 medborgere skal bære byfællesskabet). Omvendt er *Himmelstigen*, som er en fri parafrase over *Jakobs drøm i Betel* placeret på en mindre plads uden for trafikcenteret i Vejle, fuld af kristne symboler. I begge tilfælde er der tale om en særdeles bevidst og reflekteret brug af kristendommens arsenal af tegn, men med en meget forsigtig betydningstilskrivning: Nørgaard er nemlig meget tilbageholdende med at tillægge sine værker nogen bestemt betydning – den være sig religiøs eller ikke-religiøs. Når værket forlader hans hænder og værksted, er dets betydning overladt til beskueren og brugeren. På en måde er brugen af traditionens symboler friset i og af det moderne: De kan bruges med reference til traditionen og dens betydningstilskrivning, men med muligheden for, at ny betydning kan tilskrives af den moderne – og i mange tilfælde traditionsfremmede – beskuer af værket. En undtagelse fra denne ”regel” er den store glasmosaik i Christianskirken i Fredericia, *Du skal elske din fjende* (se Jensen 2008). Her foretager Nørgaard ikke blot en kunstnerisk, men også en teologisk udlægning af sammenhængen mellem GT og NT og de 2 x 12 bibeltekster, som fremstilles billedligt i et monumentalt værk, der er tæt ved at tage pusten fra én – og ordet ud af forkyndelsen! Mosaikken er et religionspædagogisk mesterstykke, som baserer sig på Nørgaards meget personlige (politiske!) og originale fortolkning af kristendommen og hans udvalg af centrale bibelske fortællinger. *Du skal elske din fjende* har udviklet sig til et mindre protestantisk valfartsmål, men der er meget stof og inspiration at hente her – ikke blot for den kirke- og kunstinteresserede, men også (og måske i særdeleshed) for religionsunderviseren. I det mindste gav en religionspædagogisk kirkevisit med et linjehold fra læreruddannelsen anledning til en masse god billed- og bibeldidaktik.

Baggrunden for interviewet var mødet med en række af Nørgaards kunstværker og læsningen af Henrik Juul Jensens portrætbog (Jensen 2007). Samtalen blev gennemført sammen med Britt Due Tiemensma på Bjørn Nørgaards værksted på Møn. Vi havde forinden sendt ham to sider med fokuspunkter og spørgsmål, som jeg havde troet kunne danne ramme omkring samtalen, men jeg blev klogere. Nørgaard indledte

nemlig samtalen med et nik mod papirerne og konstateringen: ”I er jo meget systematiske. Systematik er ikke min stærke side.” Herefter udfoldede der sig en meget (anderledes) systematisk og koncentreret samtale på et par timer.

Kunstens systematik er det formelle

Men du er jo selv meget systematisk?

Når man går ind i en konkret situation, så opstiller man nogle regler. Det er én form for systematik. Så er der den systematik, der ved, at den har svaret på alt på forhånd. Det er to vældige forskellige måder at have systematik på. Den der med at have svaret på alt på forhånd, den har jeg ikke.

Men der er en slående stringens og systematik i glasmosaikken i Christianskirken, hvor temaer og tekster er meget velvalgte og velordnede – der er tale om utrolig god religionspædagogik!

Den der systematik kommer ikke ud af sådan en teologisk overvejelse. Kunsten rummer jo i sig selv en terapeutisk funktion. Der ligger jo indbygget i ethvert kunstværk en terapeutisk eller en pædagogisk tilgang.

Hvordan forstår du ordet terapeutisk?

I den forstand, at kunstværket har den egenskab, at beskueren kan tilegne sig noget, der også har en betydning for personens egen måde at opfatte verden og sig selv på. Det betyder ikke, at der i værket ligger noget prædestineret. Det er dér, kunstværket adskiller sig fra andre former for terapeutisk eller pædagogisk virksomhed. Kunstværket rummer ikke ønsker om at lede personen i en bestemt retning, men det giver i højere grad personen en mulighed for at opleve sig selv – sine egne muligheder. Der ligger ikke en hensigt i et kunstværk. Hvis der gør det, så mener jeg, at kunstneren har fejlet. Så har kunstneren overdrevet sig selv i værket. Det er, når man lægger sig selv for meget ind, at man fjerner den andens mulighed for at være der. Det er nok der, du ser systematikken. Måden, du gør værket alment på – du kan selvfølgelig aldrig fjerne dig selv fra noget, du har lavet. Du kan sætte dig selv forrest og så forsøge at sætte dig selv lidt længere nede i rækken. Metoden til at gøre det er det, du

kalder systematik, det er det, jeg kalder det formelle. Det er de formelle greb, jeg som kunstner bruger. Hvis man helt firkantet og overordnet skal sige, hvad forskellen er på amatøreren og den professionelle, så er det, at den professionelle har en formel tilgang til kunstværket, som ikke nødvendigvis er én selv. Jeg vil fortælle en historie. For at fortælle den historie, sådan at den kommer ud over den private sfære, så er det, jeg bruger det formelle eller systematikken, eller hvad man vil kalde det.

Forhåndsbetydning og fortolkningsåbenhed

I glasmosaikken i Christianskirken betjener du dig af et symbol- og et formsprog, som har en betydning på forhånd, så det er vel ikke kun et spørgsmål om formel metode?

Vi er født ind i en verden med en lang række forudsætninger, som vi tager udgangspunkt i. Det er klart, at de er givne i et eller andet omfang.

Sådan som jeg læser det, du selv har sagt om glasmosaikken, så forsøger du også at rense udtrykket for noget af den forhåndsbetydning, så det ikke bliver så kognitivt tynget?

Den gamle kunst var repræsentativ. Dvs. den skulle netop bekræfte det, der så var hensigten fra kirkens eller kongens side. Men siden renæssancen opstår der denne her tradition, der forstærkes med oplysningstiden, at kunstneren skal gå ind med værket og ligesom frisætte de begreber, som kunstneren bruger, så vi er i stand til i virkeligheden at opleve dem igen. Enhver kultur vil hele tiden lægge lag på lag på et begreb. Begrebet bliver mere og mere komplekst. Det der lag-på-lag kan man opfatte positivt. Man kan hele tiden referere til den og den kirkefader, filosof og teolog. Og så langsomt opstår der en vældig kompleks forståelse af et begreb, som engang, da Jesus vandrede rundt, måske var meget enkelt. Og så bliver dette meget enkle udsagn meget komplekst. For et par somre siden læste jeg *Josef og hans brødre* af Thomas Mann. Det er en relativ kort passage i biblen, der bliver til en hel roman. Og hos Kierkegaard, så bliver det, der står om Abraham og Isak – ”og de sagde ikke noget” – til en hel filosofi (fælles latter). Det positive er jo så, at der bliver lagt alle de her lag på. Det negative er, at det sander til. Det,

kunstneren gør engang imellem, er at spørge til, om vi kan opleve det rent en gang til. Kan beskueren stå og undre sig over det her i sin helt enkle, banale form uden alle de der lag, som vi har vænnet os til – og som jeg også holder af?

Er lagene både en forudsætning og en forhindring for at møde værket?

De er jo begge dele. Det, der er ambitionen, er, at værket kan begge dele. At værket også kan møde den beskuer, der har hørt lidt om religion i skolen et par gange, er blevet konfirmeret og ved, hvem Jesus er, og hvorfor vi holder jul – men derudover kniber det gevaldigt – at den person også kan blive fascineret af billederne og måske derigennem så blive interesseret. Det er det, enhver kunstner drømmer om, at værket er i stand til ved sin formelle materialitet at kunne transformere en åndelig bevægelse af en eller anden art.

Det er faktisk en meget vigtig pointe i forhold til børn: At du bare går ind og oplever værket.

Ja, og bliver nysgerrig. Så kommer forhåbentlig spørgsmålet: ”Hvem er det?” Og så står der forhåbentlig en ved siden af, der kan sige: ”Jamen, det er...” Så får man den funktion som de der gamle pegebilleder, man havde i skolen, med en bondegård eller en togstation, eller hvad det var. Det tror jeg egentlig er vældig vigtigt for børn. For ord er jo vældig abstrakte. Især hvis man endnu er i en tilstand af sit liv, hvor man ikke har alle de her begreber på plads. Fx hører jeg nogle gange i Brugsen en mor, der forsøger at få sit barn til at forstå det ene og det andet med en belærende remse. Jamen, kære ven, du står med et barn på 5 år, selvfølgelig kan det barn ikke forstå en pind af det, du siger. De begreber er jo slet ikke dannet hos barnet. Vi har glemt, at børn er børn. Vi behandler dem som små voksne [...] Billeder kan et eller andet, som er vigtigt. De kan fange noget, uden at du behøver at have hele begrebsapparatet på plads.

Kan billedet også være med til at understøtte begrebsdannelsen? Skal begrebsdannelsen have en material forankring?

Det er en ret vigtig detalje, faktisk [...] Billedet kan vi være fælles om og rummer en overskuelighed, som vi har brug for. Det har en psykologisk funktion, som jeg ikke helt kan forklare. Vi diskuterer et fælles objekt. Der er en fysisk tilstedeværelse, som påvirker din måde

at opfatte det, du ser på [...] I 60'erne ville man afskaffe billederne helt i kunsten. Der ligger jo både i kristendommen og jødedommen et billedforbud. Billedforbuddet er jo en ældgammel forestilling om, at enhver materialitet mellem dig og Gud fjerner dig fra Gud, fordi du skal koncentrere dig om teologien. Det er en fascinerende tankegang, men den er jo som alle andre utopier en utopi – og bør forblive en utopi. Men det er da klart, at den har en væsentlig betydning, fordi den peger på, at billedet tilhører det forgængelige, billedet er kun et medie. Hvis man begynder at forholde sig til mediet som det egentlige. Det er fetichisme og afgudsdyrkelse [...]

Sproget – og nu taler jeg ikke om poesi – er en af de stærkeste socialiseringer, vi overhovedet har. Der er ikke noget, der er stærkere i vores samfund end netop sproget. Og sproget er frygteligt til at låse ting fast i nogle ganske bestemte forståelsesrammer, og det gør, at når du siger noget – eller endnu værre: har skrevet noget – er du ligesom låst fast, du hænger på den. Billedet har jo ikke den meget voldsomme socialisering: Hvad billedet forestiller, står altid til diskussion. Det kunstneriske billede har den åbenhed.

Sandhed, autenticitet og håndværk

Hvad er det for et sandhedsbegreb, du opererer med?

Vi bruger i kunsten et andet begreb, begrebet autenticitet. Kunsten opererer jo ikke med sandheder, det gør man i teologien og den slags. Men i den kunstneriske virkelighed opererer man aldrig med begrebet om én sandhed – det kan man ikke, slet ikke i den moderne kunst. Men man kan operere med begrebet autenticitet, og det er jo sådan lidt Kierkegaardsk eksistentielistisk: Hvornår er du den, du er? Gør du dig til, når du laver billedet? Eller er det nogle ægte kunstneriske overvejelser, du laver, som fører til det billede, du så ud fra de elementer, som du har sat sammen, så kommer frem til. Eller sidder du fx og tænker: ”Hvis jeg nu laver den lidt mindre, så er den nok nemmere at sælge.” Eller: ”Præsten bliver nok glad, hvis du giver Jesus en glorie.” Lægger du nogle kunsten uvedkommende ting ind i den proces, der skaber billedet, så mister du din autenticitet. Kan du holde dig til i selve processen, hvor

du fx sidder og laver skitserne til glasmosaikken, at lukke alt andet ude? Det betyder jo ikke, at de konkrete omstændigheder ikke er en del af den proces. Jeg er selvfølgelig påvirket af mødet med kirken, arkitekten, ingeniørerne og glarmesteren, men nu er det billedet, der bestemmer. Alt andet må vige for den logik [...]

Hvad betyder håndværket?

Når vi laver de her glasmosaikker, så laver jeg jo mine tegninger, og så diskuterer vi, hvordan vi skal realisere det her, og vi vælger en hel masse nuancer, men det er i høj grad håndværkersvendene dernede, der bestemmer, hvor nuancerne skal være. De har også frihed til at lægge nogle af de her blystreger lidt anderledes. Så håndværkeren er her medskabende. Det er jo det, der er forskellen på dagens industriarbejder og håndværkeren i middelalderen. Den håndværker var medskabende. Ham, der skar de romerske soldater, han bestemte, hvordan de romerske soldater skulle se ud. Han havde selvfølgelig et forlæg, men det var ham, der skar dem, og derfor har de den autenticitet, vi taler om. Han har været helt tæt på det der stykke træ. Hver eneste millimeter af det stykke træ har været berørt af en håndværkerhånd. Kunstens autenticitet ligger i håndværket. I middelalderen var håndværkeren direkte medskabende, fordi han fabulerede frit over nogle forlæg.

Hvad er så forholdet mellem autenticitet og håndværk i dag? Er der en analogi?

Jeg plejer at sige, at i middelalderens kunst, da var selv dårlig kunst kulturbærende, fordi det var godt håndværk. I dag er dårlig kunst bare dårlig. Det er forskellen (fælles latter) [...]

Sandheden er ikke én: treheden som dynamisk faktor

Min gode ven, Hein Heinsen, som jo er teolog, og jeg har drøftet treenhedsbegrebet meget. Det, der måske gør, at kristendommen har kunnet bevæge sig i højere grad end nogle af de andre store religioner, er måske treenhedsbegrebet. Selv gudsbegrebet er komplekst. Selvom vi siger, det er én Gud, så er det en treenig Gud. Det er jo en meget spændende størrelse, at enheden er kompleks – at den ikke er entydig,

ikke er begribelig. Det betyder, at sandheden som sådan ligger uden for vores rækkevidde.

Men samtidig er den efterstræbelsesværdig?

Vi kan ikke leve i en verden, hvor der ikke er en forestilling om sandhed [...] Er det kineserne, der har det der udtryk: ”Der er din sandhed, og der modstanderens sandhed, og så er der sandheden”? Den trepunktstænkning ligger i mange ting. Så snart du går ud over to, er det uendeligt komplekst. Derfor opfatter jeg tre som en dynamisk størrelse – også i billedforstand. Så snart du indfører et element ud over en dialektisk modsætning, jamen så bliver tilskueren tvunget til at tage stilling. Der opstår et spørgsmålstejn. Hvis du maler en mand og en dame sammen og de er lykkelige, ja så er de forelskede, men hvis der pludselig står en tredje i baggrunden, hvad så? Så begynder det straks at blive kompliceret.

Eller en slange?

Ja, eller en slange. Så derfor betyder det tredje element meget også i den sammenhæng.

Symbol og repræsentation

Hvad henviser symboler i værket til? Kan man bruge og opfatte symboler både i opgør med og forlængelse af traditionen?

I modernismen, i princippet ja. I en modernistisk kunstners værk er der principielt kun kunstneren selv, der står til ansvar. Kunstneren kan ikke henvise til andre sammenhænge. Det betyder så også, at kunstneren er frisat i forhold til det materiale, han anvender, hvad enten det er religiøse symboler eller andre i forhold til den kontekst, symbolet i almen forstand henviser til. Det, at du er fri til at gøre hvad som helst, er ikke i sig selv interessant. Det er jo ligesom et vilkår i en modernistisk forståelse. Det, der er det interessante, er, at du er i stand til i billedet at spille på de der betydninger, som eksisterer, i forhold til at sætte dem ind i en sammenhæng, hvor du ophæver eller rykker betydningen. Det er et helt andet spil, hvor du ikke bare har friheden til at røre hvad som helst rundt i gryden, men hvor du har en kunstnerisk hensigt med at gøre det, og du så er i stand til at opbygge et kunstnerisk sprog, som kan

overbevise andre om, at her er der altså noget på færde, som måske kan være med til at gøre os en smule klogere eller få rykket tingene ind i en nutidig sammenhæng [...] Det, der sådan set er ambitionen med nogle af de der offentlige kunstværker, der står på pladser og veje, er at lægge en række billeder ind, som egentlig er noget, som denne her kultur har levet med gennem et par årtusinder efterhånden, og som mange moderne mennesker måske ikke har klart for sig længere. Og så lægge dem ind i figuren og give figuren den der nutidige, almene fortælling. Men håbet er selvfølgelig, at nogen opdager sammenhængen [...]

Apostle og borgere – nadveren i hverdagsrummet

Hvad er sammenhængen mellem de 12 apostle og de 12 borgere i Holstebro, som jo ikke er en religiøs skulptur?

I 60'erne da vi gik rundt og diskuterede alternative ting, da var vi jo meget optagede af, om den der kristne tradition betød noget for hele vores opfattelse af medmenneskelighed og kærlighed. En af de ting, jeg var optaget af, det var, at 12 personer var i stand til at ændre verden. Det er jo ret fascinerende. Der er ingen grund til at være en million hver gang. Det er jo ret utroligt, at 12 personer har været i stand til – 2000 år efter – at have bygget noget op. Derfor optog nadvermotivet mig meget i den periode, fordi det meget ofte bestod af små grupper. Derfor har denne her fortælling forfulgt mig. Og netop *Borgerne i Holstebro*, som jo er en delvis parafrase over en skulptur af Rodin – han har jo 7, han har ikke 12 – det er et nadverbillede.

På hvilken måde? Bare på grund af de 12?

Hvis du går op i kirken, vil dem, der går til nadver dér, de vil jo ligne de 12, der står deroppe. De er de mennesker, de nu er. Og det er dem, der – på godt og ondt – er menigheden.

Det er sådan set både en religiøs og en verdslig menighed?

Ja, ja. Det hedder jo også, at det er *hver gang*, at du spiser og bryder brødet, ikke kun, når du gør det i kirken – så skal I jo komme der, hver gang I spiser. Når du bryder dit brød, så gør det til min ihukommelse.

Og på den måde vil du ophæve skellet mellem det hellige og det profane?

Mange mennesker tror, at nadveren kun er, når præsten går der og giver brød og vin, men nadveren kan du også gøre derhjemme. Hver gang du sidder ved dit spisebord med din kone og dit barn, kan du gøre det. Det gjorde man tidligere, når man indledte måltidet. Hvor sult var en realitet, så var brød og vin sådan set helligt, fordi det er til livets opretholdelse. Jeg ved ikke, om man kan bryde sådan et stykke dybfrossent, optøet franskbrød. Det er ikke bare det hellige, der er blevet mindre helligt, i al almindelighed er tilværelsen blevet mindre hellig – og det profane også. Det er nok der, det er værst, at det er forsvundet: At vi ikke opfatter livet som den gave, som det er. At vi tager det for givet [...]

Er religion et rum for det uforklarlige? Vil du fastholde det uforklarlige?

Jeg vil fastholde, at vi – samtidig med at vi er nyrationalister og markedsorienterede og alt muligt andet – hvis vi ikke et eller andet sted kan erkende, at livet – hvad man så vil forstå ved helligt – også er helligt. At livet er os givet. Det er jo et dybt uforklarligt mirakel. Hvis man ikke kan rumme den dimension, så bliver det altså utroligt fattigt. Jeg vil hellere sige sådan, at det, der skal ud af politik, det er markedstænkningen. De har da ret i, at religion forstået som lovreligion – det vil vi ikke have i det offentlige rum. Men religion forstået som at vi opfatter, at livet er et mirakel, og at det er noget helligt – det vil vi altså gerne have lidt mere af. Jeg er helt uenig i det der [...]

Kunst og kirkeinventar

Jeg er fuldstændig enig i, at religion og kunst kan ligne hinanden på nogle måder. Der ligger en ikke-materiel erkendelse af verden, en erkendelse, hvor man ikke lader sig binde af rationelle, konkrete overvejelser. Man siger: Der er altså en anden måde at erkende verden på. Men det er meget vigtigt at skelne mellem det religiøse rum og det kunstneriske rum. Det er jo spændende, når de to verdener mødes, men forudsætningen for at mødes er jo, at man erkender hinandens forskellighed. Og hvis man roder det religiøse og det kunstneriske sammen til en eller anden pærevælling, så taber begge parter. Jeg kan bedre lide, at man selvfølgelig laver de der

møder, at man laver de der synteser, men at man erkender, at syntesen jo netop er mulig, fordi det er to forskellige elementer, der mødes.

Men kunsten er vel religiøs, når den er i det religiøse rum?

Når det kommer ind i kirken og er indviet, så er det ikke længere kunst, det er kirkeinventar. Det, der er i dag i Christianskirken, er i kirkens sammenhæng kirkeinventar.

Men eksisterer det også i sig selv som en del af en anden kontekst, som kunstværk? Er der en samtidig repræsentation?

Der er en samtidig, en parallel repræsentation. I min verden er det så et kunstværk. Da jeg sad i Knebel Kirke, så kom biskop Kjeld Holm fra Århus og indviede alteret. Så tænkte jeg: ”Det var alligevel pokkers”. Det var sådan set en ret stærk oplevelse. Lige pludselig, nå ja...

Hvad var det stærke ved det?

At det skiftede kontekst. Det skete på det tidspunkt, fordi der er et ritual. Du skal fandme have fart på, fordi det netop er så præcist [...]

Kunst er ikke formidling

Opfatter du dig selv som formidler? Som religionspædagog?

Nej, det gør jeg absolut ikke. Kunsten formidler ikke. Kunsten giver mulighed for formidling. Det er noget andet. Hvis du formidler noget, er du nødt til at lægge den anden i det, du siger eller gør. Det ligger i formidlingen, at du ligesom går ud fra, at jeg kan sætte mig ind i den anden, og du forsøger i din henvendelse til den anden ligesom at forudindtage den andens måde eller mulighed for at forstå det, du siger. Kunsten må ikke lade sig styre af, hvem den henvender sig til. Kunsten må ligesom gå ud fra, at den henvender sig til alle – om alle så er alle. Men det er klart, at ethvert kunstværk har indbygget sin egen formidling, men det er ligesom en anden vej rundt, som ikke helt kan oversættes til en egentlig faglig-pædagogisk formidling. Den bygger jo også på alenlange teorier.

I starten af samtalen talte vi om glasmosaikkerne som led i en anskuelingsundervisning, så du er vel enig i, at der er tale om stærk formidling?

Ja, men det er jo ikke mit bord.

Litteratur og links

Jensen, Esther m.fl. (red.), *Du skal elske din fjende*. Christianskirken Fredericia 2008.

Jensen, Henrik Juul, *Bjørn Nørgaard. En billedbuggers verden*. Politikens Forlag 2007.

Informationer om og indtryk af glasmosaikken i Christianskirken fås via dette link: www.elskdinfjende.dk

Oplysninger om de øvrige værker, der henvises til i artiklen, fås via Bjørn Nørgaards hjemmeside: www.bjoernnoergaard.dk

Træer og andre tegn. Hvad er et symbol?

Af Ingvild Sælid Gilhus, professor, Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap, Universitetet i Bergen

Lisbeth Mikaelsson, professor, Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap, Universitetet i Bergen

Et symbol definerer vi som et flertydigt tegn. Dette er i overensstemmelse med forståelsen i fag som religionsvidenskab og socialantropologi, hvor symbol bruges om tegn med komplekse og flydende betydninger. Ordet symbol er afledt af det græske *symbolon*, ”det, som kan forenes”. Oprindeligt stod det for et identifikationsmærke, som sammenknyttede to eller flere parter. Symbolet kunne fx være en ring, en mønt, en stav eller en anden genstand, som blev delt i to og givet til de partnere, som indgik en kontrakt, oprettede en alliance eller aftalte et gæstefold i et hus. Symbolet fungerede altså som legitimation eller pas. Symbolet har fra gammel tid refereret til en større helhed, som identificeres gennem delene. Symbol fik efterhånden en religiøs betydning i den antikke verden. De kristne trosbekendelser blev fx kaldt symboler.

Symboler bidrager til at skabe orden og sammenhæng i menneskets tankeverden. Det er almindeligt anerkendt, at evnen til at frembringe symboler og kommunikere gennem dem er universel. Filosofen Ernst Cassirer (1874-1945) tillagde den symbolskabende evne så fundamental betydning, at han kaldte mennesket *homo symbolicus*. I en kultur eksisterer der symbolsystemer – bundter af symboler, som hænger sammen, betinger hinanden og er knyttet til sociale processer og strukturer. Religioner er de mest iøjnefaldende eksempler på sådanne symbolsystemer. En kulturs centrale symboler er vejvisere – de udsiger, hvad denne kultur handler om, og hvilke værdier der råder.

Når religion har øvet så stærk tiltrækning på lærd og lægmand gennem tiden, ligger svaret for en stor del i symbolet. Symbolskabelse, symbolmanipulation og symbolsprog er religionens primære ytringsformer og kommer til udtryk i ikonografi, ritualer, begreber, myter, etik og teologi. En religiøs myte kan vi med filosofen Paul Ricoeur betragte som et symbol i fortælleform, som igen indeholder fortolkninger af ældre symboler og symbolkomplekser (Ricoeur 1967, 9; 18). Det er gennem symboler, vi har tilgang til fortidens religioner. Religion er omgang med symboler, som er specielle på den måde, at de henviser til ”noget” bag ved eller væk fra vores sædvanlige virkelighed. Her fremstår gudssymbolet som noget særligt. Gudssymboler er prægnante både i kraft af deres form og ved at være genstand for rituel tilbedelse. Der er næppe mange, som vil bestride de religiøse symbols betydningsrigdom og kraft til at engagere. Socialantropologen Clifford Geertz definerer en religion som et symbolsystem, som skaber mægtige, gennemtrængende og langvarige sindsstemninger og motivationer i mennesker (Geertz 1973, 90).

Symboler rejser mange spørgsmål: Hvilken funktion har de i kultur og samfund? Findes der universelle religiøse symboler? Betyder symbolet tilnærmelsesvis det samme for brugerne uafhængig af tid og rum, eller er opfattelsen af symbolet bestemt af sammenhængen? Adskiller religiøse symboler sig fra andre kulturelle symboler? Hvad er årsagen til, at symboler opstår? Hænger årsagen sammen med menneskets skabende evner og behov for at orientere sig i tilværelsen? Peger de i andre retninger og mod andre årsagsforklaringer som guddommelig åbenbaring? Er religionernes symboler hellige tegn som guddommen kommunikerer med os gennem? Eller må vi forstå symboler som kulturelt overleverede billeder fra menneskets drømmetilstand – i sidste ende budskaber fra det underbevidste sjæleliv? Eller måske giver det mening at forstå dem som fantasier udtænkt af digtere, magtmennesker eller sværmere? I symbolet møder mennesket sin egen gåde. På den gives der ikke et svar. På spørgsmålene, vi har stillet, gives der heller ikke enkle svar. Symbolstudier involverer teorier om menneskets psyke, sprog, samfund, religion og kunst, og bliver udført i fag som religionsvidenskab, teologi, filosofi, semiotik, psykologi, socialantropologi, litteraturvidenskab og kunsthistorie.

Det er noget andet at tale om symbolet ”Kristus” end blot om

Kristus eller om gudssymbolet i stedet for Allah, Vishnu, Isis eller Gud. Religiøse fænomener præsenteres gerne som umiddelbart virkelige og sande. De fremstår med en slags selvfølgelig væren. Symbolbegrebet skaber derimod en form for afstand. Det forandrer religionen, når den går fra at være opfattet som overlevering af guds åbenbaring og til at blive forstået som produktion af tegn, sprog og betydning. I sidste tilfælde fokuseres på, hvilken meningsdannelse der sker via religiøse tegn.

En indfaldsvinkel til at forstå symboler er den generelle viden om tegn. Tegnet (*semeion*) er hovedbegrebet inden for semiotikken, grundlagt af Ferdinand de Saussure (1857-1913) og C.S. Peirce (1839-1914). Semiotikken er læren om tegnene. Et tegn består af to komponenter: *Signifikant*, det lydligt, skriftligt eller billedligt udtryk (det betydende), og *signifikat*, som betegner indholdet, det mentale billede (det betydede). Symboler har som andre tegn en indholdsside og en udtryksside. Et tegn henviser ofte, men ikke altid, til et objekt eller en tilstand i den ydre verden, som kan kaldes *referent*. Men tegn refererer mindst lige så ofte til andre tegn, som har sin eksistens i sproget eller i menneskets forestillingsverden. Guder er eksempler på symbolske tegn, hvor referenten er hypotetisk og usikker. Men guder eksisterer definitivt i menneskers forestillingsverden. De er kulturelle symboler og udøver en virkning gennem den kulturelle kommunikation. Den mening, som tegnene formidler, er altså ikke afhængig af, at ting virkelig findes i den ydre verden. Tegn indgår i systemer og mønstre af tegn, og sproget er det vigtigste af disse tegnsystemer. Nye tegn fortolker allerede etablerede tegn, en proces Peirce kalder "uendelig semiose". Kultur er kommunikation med tegn og klassificeringer via tegnsystemer. I semiotikken bliver relationen mellem tegn mere væsentlig end relationen mellem tegn og objekt i den ydre virkelighed.

Brugerne af tegn og symboler omfatter både afsendere og modtagere. Symboler opstår og dør i relation til bestemte brugere. Nye kategorier af brugere erstatter gamle: Solguden Ra blev dyrket i det gamle Ægypten, men eksisterer kun i dag som historisk fortælling i bøger og billeder. Ra indgår i egyptologernes videnskabelige samtale og museumsbesøgendes oplevelser, men er ikke længere objekt for religiøse menneskers tro og handlinger.

Den symbolske meningsindhold er altså subjektivt konstitueret,

det er brugerne, som tillægger det symbolske objekt mening. Under givne omstændigheder kan hvad som helst blive et symbol for hvem som helst. De troende anser åbenbaringer for at være ”indkodninger” fra en guddommelig afsender til en menneskelig modtager, der ”afkoder” budskabet. En ikke-troende vil derimod anse åbenbaringen for at være et budskab fra det ene menneske til det andet. I lighed med åbenbaringen peger det religiøse symbol på en transcendent virkelighed, en usynlig dimension bag den synlige verden, befolket af guder, engle og andre åndevæsner. Eller man tænker på den usynlige dimension som en kraft der besjæler og giver liv til natur og mennesker. For videnskaben bliver symbolets reference til noget overnaturligt og helligt et postulat, som ikke kan bekræftes, men heller ikke afkræftes. Symboler udformes imidlertid af menneskers sprog, tænkning, intentioner og billedskabende fantasi, selvom en uforklarlig hændelse skulle ligge til grund for symboldannelsen. Selv om symboler henviser til ophøjet, overmenneskelig eksistens, har de grundlæggende med menneskers liv, længsler og erfaring at gøre. Det er sådan, de må udforskes i videnskabelige sammenhænge.

Det faglige symbolbegreb er i stand til at forene både trosudsagn og videnskabelige analyser uden at øve vold mod nogen af dem. At anse religionernes begreber, fortællinger og billeder for at være symbolske tegn, er egentlig ikke i strid med de troendes opfattelse. Ofte er de troende selv bevidste om, at religionen er en slags tegnsprog. Samtidig sikrer symbolbegrebet den videnskabelige uafhængighed i forhold til den troendes dogmer og positioner. Symbolbegrebet giver mulighed for forskellige afsæt for beskrivelsen af religion. Teologer, religionskritikere, agnostikere og ateister kan enes om de religiøse fænomeners symbolske karakter, og at meningsdimensionen ved religion og kultur er væsentlig. At symbolperspektivet er analytisk frugtbart, har vist sig i en lang række studier, ikke mindst inden for religionsvidenskaben og socialantropologien [...]

Her skal vi drøfte symbolernes plads i kultur og religion i sammenhæng med centrale symbolteorier. Vi skal begynde med at kommentere et velkendt symbol for at illustrere nogle af de spørgsmål, vi har rejst. Symbolet hører oprindeligt til i det religiøse univers, men er i dag lige så vigtigt for ikke religiøse mennesker. Vi taler om juletræet.

Talende træer

Hvad er et juletræ? I Norge er det sædvanligvis en gran og ikke større, end at træet kan være i et hus. I julen oplever det en kort glansperiode, før det bliver ribbet og usselt smides væk. Forinden har det været genstand for sang og rituel rundgang. Det har været pyntet med kræmmerhuse og peberkager, nisser og engle, lys, flag og en stjerne i toppen, en kakofoni af tegn og stemninger i samspil med træets stumme naturlighed. På juletræet mødes Betlehemsfortællingen om Jesus i stalden og førkristne fortællinger om nisser. Her smiler englene i lysglansen og vidner om himlens herlighed, side om side med fristende kræmmerhuse med godter, små påmindelser om glæden ved rigdom og god mad i familiens skød. Juletræet er et symbolsk sammensurium af samspillet mellem natur og kultur, lys og mørke, det kristne og hedenske, åndelighed og materialisme, kosmos, nation og familie.

Juletræet er et rent symbolsk objekt uden nytteværdi. Det har som antydning flere betydningslag. Træet bringes ind i kirkerummet, hvor det får en kristen tolkning. I vores samfund er det imidlertid lige så meget et symbol på familieværdier og familiesammenhold [...]

Juletræet er et af mange objekter i ”skoven af symboler”, for nu at bruge et udtryk af socialantropologen Victor Turner. Vi kan faktisk tale om en egen skov bare af træsymboler. I religionshistorien optræder hellige træer, rituelle træer og kosmiske træer i forskellige variationer. Vores moderne juletræ har lange historiske rødder og nærmest universelle forgreninger. Andre symboler låner mening fra træet. Det kristne kors er en variant af Livets Træ, der ikke peger mod naturens liv, men på opstandelsen og det evige liv hos guddommen. Ja, billedligt talt er Kristus selv det Livets Træ, som bringer frelsens frugt, derfor er juletræet også med alle sine glæder et symbol, som viser tilbage til kristendommens hovedsymbol, Kristusskikkelsen. Ikke mindst juletræet konkretiserer, at kultur og religion er en runddans af tegn, som henviser til tegn.

Symboler fungerer således, at mennesker kan tilskrive oplevelser, situationer og konstellationer et generelt betydningsindhold – symbolet, som både absorberer og udkrystalliserer mening. De har den samme egenskab som sproget, idet betydningsdannelsen fluktuerer mellem det generelle og det specifikke: Ringen er et almindeligt symbol for

kærlighed og ægteskab, men min vielsearring er også et symbol for mit specielle ægteskab. Juletræet er årets lidt usymmetriske granbusk i vores egen stue og samtidig en variant af kategorien juletræ. Det generelle giver dybde og mening til det private og personlige, men den private oplevelse bidrager også til at opretholde den fælles symbolarv. Religiøse og kulturelle symboler bliver til og lever inden for et fællesskab, de er kollektive produkter akkurat som andre sprog [...]

Opbakningen til juletræet afslører, at religiøse symboler også øver indflydelse på mennesker med kun lidt sans for gudstro og unyttig metafysik. Da træet er forbundet med uddeling af julegaver, gør erhvervslivets økonomiske interesser også sit til, at symbolet ikke går i glemmebogen [...] Symbolet opretholdes af forskellige interesser og grupper i samfundet, som tillægger det forskellig mening, og sådan set er juletræet et træffende symbol på det moderne vestlige pluralistiske samfund, som er forankret i kristen tradition, men er i stand til at indoptage tidens forandringer.

Symboler, grænser og identitet

En af de vigtigste sociale og kulturelle funktioner ved symboler er, at de markerer grænsen mellem individer, grupper og områder. Dermed skaber de en indenfor-udenfor-dynamik – en effekt, som daglig kan observeres i politik og sociale relationer på mange områder, ikke mindst når der er religion inde i billedet. Det er ikke usædvanligt, at aktørerne selv lægger vægt på symbolers positive betydning, mens deres betydning i virkeligheden er mere mangfoldig. Juletræet er et symbol på den idylliserede kernefamilie, samtidig får symbolet den effekt, at de, som ikke har adgang til eller er medlem af en kernefamilie, udskilles.

Religioner som jødedom, kristendom og islam har lagt stor vægt på at markere grænser, både ind ad mod såkaldt vranglære og ud ad mod andre trosretninger. Det er tankevækkende, at skepsis og fjendskab over for andre trosretninger ofte synes mere typisk for den religiøse holdning end nysgerrighed og velvilje. Begreber som ”kættere”, ”hedninge” og ”de vantro” er udtryk for udstødemekanismer i forbindelse med symbolsk-religiøs grænsemarkering. Som medlemmer af en religiøs

organisation forstår man sig som et eget "folk" og markerer sig i forhold til omverdenen gennem egne trossætninger, ritualer og skikke. Religion fører dermed til, at samfundet gennemvæves af territoriale, temporale og sociale symbolgrænser. Vi kan forestille os en religiøs gruppe, som bor i samme område, har eget gudshus, der kun besøges af medlemmerne, som indretter sig efter en særlig religiøs kalender og dyrker det indbyrdes sammenhold. I denne type gruppe er der et klart skel mellem dem, der er indenfor, og dem, der er udenfor. I et pluralistisk samfund eksisterer der mange sådanne grupper side om side, som hver især har mulighed for at udvikle et specielt religiøst univers.

Denne indenfor-udenfor-dynamik hænger direkte sammen med identitetsdannelse. Religiøse tilhørsforhold implicerer, at mennesker forstår sig selv, sin gruppe og verden i øvrigt i lyset af religionens ideer. Begreber som "kristen", "muslim" og "hindu" er knyttet til menneskers selvbillende og er derfor identitetskategorier. Den religiøse selvforståelse forbindes gerne med teologiske opfattelser af kernesymbolerne som "gudsbegrebet" og "frelse". Er guddommen en person, tre personer eller mange personer? Frelses man ved tro, rettroenhed, ritualer, øvelser eller gode gerninger?

Den polarisering, vi har skitseret, hænger sammen med en generel tendens i forbindelse med symbolsk meningsdannelse, nemlig at symbolske betydninger udkrystalliserer sig i modsætningspar. Strukturalisten Claude Lévi-Strauss hævder, at det ligger i menneskets natur at gruppere mening i kontraster. Der findes både universelle dybdestrukturelle modsætninger, bl.a. forskellen mellem natur og kultur, mandlig og kvindelig, og kulturspecifikke kontraster. Tendensen til symbolsk polarisering er let at iagttage. At være muslim forudsætter, at nogle ikke er det, og hvis det er positivt at være muslim, så hæftes der implicit noget negativt på ikke-muslimer. Gud forudsætter djævel, nåden forholder sig til fordømmelsen. På et mere prosaisk plan finder man modsætninger som hjemlig hygge i modsætning til byens stress og jag. Som socialantropologen Marianne Gullestad hævder, har et symbol sædvanligvis et modsætningspar knyttet til sig, men ofte vil den ene del af modsætningsparret være udtalt og underforstået (Gullestad 1989).

Identitetsdannelse handler om identifikation med symbolske værdier. Dermed vil negationen af kontrastbetydningen også indgå i

selvbilledet, men ofte hverken erkendt eller eksplicit. Sådanne meningspolariseringer er ikke altid negative eller fjendtlige. Kontraster kan anses for at være lige værdifulde, men ofte vil polariseringen indebære negative momenter. Sammenhængen bestemmer, hvordan kontrasterne aktiveres. Stillet over for en ateistisk modpart kan fx kristne og muslimer anerkende det positive i hinandens religiøse grundindstilling. Mandlig og kvindelig er eksempel på modsatte symbolkategorier, som kan give et positivt, negativt eller et neutralt udslag afhængig af situationen. Generelt må vi sige, at symbolsk meningsdannelse afhænger af omstændighederne. Den er ikke logisk sammenhængende, men snarere diffus, paradoksal eller springende. Dette er imidlertid forudsætningen for, at symboler kan anvendes i mange forskellige situationer præget af modstridende ønsker og krav. Menneskelig eksistens er kompliceret og modsigelsesfuld, hvilket symbolet anskueliggør.

Man bør altid spørge, hvilke sociale interesser der er involveret, når konflikten om symboler tilspidses. Teologiske stridigheder om, hvad symboler betyder, er ofte forbundet med verdslige forhold. En etableret elite kan se sin stilling truet, nye ideer betyder fordele for nogle og ubehag for andre. Fx blev det protestantiske opgør brugt af europæiske konger til at styrke deres magtposition, idet de slap af med pavemagten.

Er symboler universelle eller kulturspecifikke?

Er visse religiøse symboler universelle? Dette spørgsmål har tidligere optaget religionsforskerne. Mange religiøse symboler udtrykker de samme eller lignende betydninger, bl.a. skellet mellem liv og død, lys og mørke; eller variationer over temaerne skabelse og fødsel, mor og barn, frugtbarhed og vækst, opfattelsen af menneskets beboelse som kosmisk centrum. Mircea Eliade, som er hovedrepræsentant for en universalistisk religionsbeskrivelse blandt forrige generations religionshistorikere, vil hævde, at hellige træer har visse kulturovergribende betydninger, uafhængigt af hvor de befinder sig historisk og geografisk. Som eksempel på sådanne betragtninger kan træet være symbol på verdens totalitet. I forhold til det større kosmos bliver træet et mikrokosmos, som genspejler verdensaltet. Træet kan også være centrum i verden, en verdensakse (*axis*

mundi). Endvidere kan træet være et symbol på livets fornyelse og det evige liv[...]. At opfatte religiøse symboler som om de har et universelt indhold, er en mulig indfaldsvinkel til fortolkning af dem. Især gælder det, når symboludtrykket er universelle objekter som menneske- og dyrekroppe, træer, himmellegemer og naturfænomener som vand og jord. De religions- og kulturovergribende symbolsystemer, Mircea Eliade forestiller sig i det indflydelsesrige værk *Patterns in Comparative Religion* (1967), er hovedsagelig knyttet til naturfænomener, som kan tænkes at inspirere til lignende tolkninger på tværs af kulturer. Der er en vis affinitet mellem Mircea Eliade og Carl Gustav Jung, og de to samarbejdede gennem flere år. Begge regner med, at symboler er arketyper, urbilleder, som har en universel status. Eliades tilgang er historisk-fænomenologisk. Jungs teori om det kollektive ubevidste sjæleliv gav symbolerne en universel status som udtryk for strukturer og dispositioner i underbevidstheden.

Et symbol eksisterer altid i en given kontekst og får sit indhold og funktion fra mennesker i tid og rum. En universel symbolsk mening, fx at himlen er ophøjet, vil derfor være farvet af de kulturspecifikke gudssymboler, riter og myter, som himmelen er knyttet til, og det er i denne sammenhæng, symbolet udøver sin indvirkning. Ideen om universelle symbolsystemer er en teoretisk konstruktion, mens kultur- og religionsspecifikke symboler kan påvises overalt. En anden indfaldsvinkel i symbolforskningen er derfor at forstå symboler i deres kulturelle kontekst. Et eksempel på en forsker, som særlig er ude efter at afdække symbolets kulturspecifikke indhold, er socialantropologen Victor W. Turner (1920-83). Turner er særlig opmærksom på, hvad symboler udvirker i menneskelige samfund, hvilken funktion de har. Særlig lægger han vægt på, hvorledes symboler aktiveres i kulturelle og sociale processer, som handler om, hvordan mennesker ændrer status i samfundet. I institutionaliseret form sker sådanne forandringer fortrinsvis gennem overgangsritualer [...] Victor Turner har udviklet en strukturel symbolmodel. Den er specielt nyttig i analyser, fordi den på en overbevisende måde godtgør, hvorfor symboler er virksomme.

Mælketræet

For at begribe Turners symbolmodel kan det være nyttigt at tage udgangspunkt i et af hans egne eksempler. Eksemplet er fra ndembu-folket i Zambia, hvor Turner lavede feltarbejde. Det drejer sig om et pubertetsritual for unge piger, som er beskrevet i Turners bog *The Forest of Symbols: Aspects of Ndembu Ritual* (1967). Under dette ritual bliver den unge pige lagt i et tæppe under *mudyitræet* – mælketræet. Træet har fået navnet, fordi der løber en hvid saft fra det, hvis man skraber i barken. Mælketræet er symbol for det overgangsritual, som kaldes *nkanga*. Træet står for brystmælk, amning og forholdet mellem mor og barn mere generelt. Ndembuerne kalder også træet for ”Mor og barn træet”. Træets betydning associeres med de biologiske og sociale bånd mellem mor og datter. Ritualen udføres, når den unge pige begynder at få bryster, og forbindes på denne måde direkte med kvindebryster. På et højere abstraktionsniveau står træet for tradition, enhed og kontinuitet i ndembusamfundet. Det har med barnets ernæring at gøre så vel som med den indsigt, den unge pige suger til sig gennem overgangsritualet. Ritualen gør pigen til kvinde. Tidligere fulgte ægteskab direkte efter pubertetsritualet, og gennem ritualen blev der på denne måde åbnet op for, at den unge kvinde skulle blive frugtbar og tage del i børneomsorgen.

Under ritualen er pigen isoleret. Dette ser vi ved, at hun initieres alene. Ritualen er krævende. Pigen skal ligge urørlig og lide i solen i lang tid. I løbet af ritualen skifter mor og datter tøj. Turner peger specielt på, at moderen holdes borte af de andre kvinder, som danser rundt om træet. Ndembuerne lægger vægt på, hvorledes mælketræet udtrykker en tæt forbindelse mellem mor og datter. Turner på sin side understreger, at ritualen bidrager til at skille datteren fra moderen, idet datteren går fra barnestatus til voksenstatus. Han peger endvidere på, at et element af fjendtlighed i mor-datter-forholdet hører med til de betydninger, som kan læses ud af ritualen.

Vigtigt i Turners tænkning er, hvordan symboler knytter mange ting og handlinger sammen. Betydninger, som ligner hinanden, samles og forenes gennem symbolet. I eksemplet ovenfor står mælketræet for kvindebryst, moderskab, en ung kvinde, som skal initieres, matrilineært slægtskab, lærdom og ndembusamfundets sammenhængskraft. Symbo-

lets forskellige betydninger fordeler sig på det, Turner kalder en sensorisk og ideologisk pol. Betydningen af den sensoriske pol er knyttet til fysiologiske processer. I dette tilfælde har træet at gøre med modermælk og kvindekrop. Den ideologiske pol henviser til samfundets moralske og sociale orden. Specielt vigtigt er det bånd, som er og har været mellem mor og datter i generation efter generation af dem, som er blevet initieret under træet. Endvidere henvises der til det matrilineære princip, som strukturerer meget af ndembuernes sociale liv. I sidste instans drejer ritualet sig om ndembusamfundets enhed og fortsættelse.

Sammenkoblingen mellem det sensoriske og ideologiske er det, som gør religiøse symboler så virksomme. Her har vi altså et nyt perspektiv på symbolets kraft. Symbolet knyttes til menneskets sjæleliv og personlige erfaring og samtidig til samfundets struktur og samfundsgruppens forståelse af sig selv. Denne beskrivelse af symbolet hos Turner er ny og original. Det er værd at bemærke, at Turners symbolfortolkning repræsenterer en anderledes hermeneutisk bevægelse, når man sammenligner med Eliade, Ricoeur og andre, som hævder, at symbolets ophav ligger i en transcendent virkelighed. Deres symbolopfattelse er, hvad vi kan kalde himmelvendt. Dette indebærer, at man tager udgangspunkt i objekter, som gives en teologisk fortolkning. Turner knytter i stedet det abstrakte meningsindhold til symbolets ideologiske pol, som han ikke giver nogen forrang, når det gælder forståelsen af symboler. Symbolets forankring ligger ikke *a priori* i det hellige eller guddommelige, men i samspillet af betydninger, som knytter symbolet til erfaringen af menneskets krop og samfundseksistens inden for en kultur. Turner befinder sig i en tradition efter Durkheim, Radcliffe-Brown, Malinowski og Gluckman, som kobler symboler til sociale følelser, social organisering og kultur i videste forstand. Turners models særpræg er, at den forholder sig til symbolets mangetydighed.

Teorien om samspillet mellem symbolers ideologiske og sensoriske poler handler om symbolets struktur generelt, den er derfor et værktøj, som kan bruges i mange symbolanalyser. Turner påpeger imidlertid, at socialantropologien har udviklet bedre greb om at analysere den ideologiske pol i symbolet end den sensoriske [...]

At bevæge sig i ”skoven af symboler”

Juletræet, korset og mælketræet er eksempler fra ”skoven af symboler” på, hvordan beslægtede, men alligevel forskellige former gror ud af menneskets symbolskabende bevidsthed, og hvordan de tilpasser sig forskellige kontekster og behov.

I religionsvidenskaben har man nærmet sig religiøse symboler ud fra to forskellige ståsteder, når det gælder referencen til det overnaturlige. Det første ståsted forudsætter, at symbolet henviser til en transcendent virkelighed, som udlægges gennem symbolet. Det andet ståsted indebærer at belyse symbolet som et rent menneskeligt fænomen. I det sidste tilfælde benægter man ikke nødvendigvis symbolets potentielt overnaturlige aspekt, men sætter dette spørgsmål i parentes under henvisning til, at symbolets reference til en guddommelig virkelighed er et objekt for tro, ikke viden. Religionsvidenskaben kan kortlægge den religiøse symbolverden i stor detaljerethed, men ikke bekræfte, at guderne er virkelige, at historierne om dem er sande, eller at det hellige findes som noget mere end en menneskelig erfaringskategori.

Meningsdannelsen knyttet til religiøse symboler er kompleks, paradoksalt og udtømmelig i den forstand, at symbolerne tillægges stadig nye betydninger. Selvom symbolisering er en menneskelig proces, tilhører symboler en skabende dimension, mennesket ikke helt har kontrol over. Fælles for de forskere, vi har behandlet i denne artikel, er den vægt, de lægger på symbolets afgørende rolle i kulturens meningsproduktion. Ikke mindst spiller symboler en nøglerolle, når det gælder dannelsen af personlig og kollektiv identitet.

Artiklen er et uddrag af et kapitel fra Nytt blik på Religion, Pax Forlag 2001 (s. 80-101). Udvalg og oversættelse er foretaget af lektor Britt Due Tiemensa, University College Sjælland, Læreruddannelsen i Vordingborg.

Litteratur

- Mircea Eliade, *Patterns in Comparative Religion*. New York 1967 (1963).
Clifford Geertz, *The Interpretation of Cultures*. New York 1973.

- Ingvild Sælid Gilhus og Lisbeth Mikaelsson, *Nytt blikk på religion, Studiet av religion i dag*. Oslo 2001.
- Ingvild Sælid Gilhus, "Guden som dør og oppstår. Et kjernesymbol for religionshistorien?". *Chaos* 25 (1996), 5-17.
- Marianne Gullestad, *Kultur og hverdagsliv. På sporet av det moderne Norge*. Oslo 1989.
- Paul Ricoeur, *The Symbolism of Evil*. New York 1969 (1967).
- Victor W. Turner, *The Forest of Symbols. Aspects of Ndembu Ritual*. Ithaca og London 1981 (1967)

Symboliseringsdidaktik

Af Karen Lundblad, cand.pæd.,
tidl. seminarielektor N. Zahles Seminarium

Hvad bliver der af børnenes livlige fantasi og levende krop, mens de er i skolen?

Som lærer skal man vælge stof, man også selv er optaget af og derfor selv kan blive opdraget af. Mindre kan man ikke byde eleverne, hvis man vil undgå at skabe dem i sit eget billede. (Radmilo Vučić)

Symbolisering som *en teori om erkendelse og kulturskabelse* er sjældent omtalt i dag, men tankerne fortjener at komme frem i lyset og kan bidrage med nogle væsentlige synspunkter til den løbende debat om skolens opgave i den omstillingstid, vi lever i. Med symbolisering kan eleverne bruge deres kreativitet som motor i læringsprocesserne og samtidig bidrage til kulturens skabelse (temaet i Lundblad 2005).

Teorien om symbolisering eller symbolsk formgivning er hentet fra filosofen Ernst Cassirer (1874-1945), der brugte begreberne til at beskrive erkendelse og kultur som skabelsesprocesser med uforudsigelige og foreløbige resultater. Af tænkere, som er blevet direkte inspireret af det specielle i denne teori, kan nævnes Merleau-Ponty, kaldet kroppens filosof, samt Susanne K. Langer og Nelson Goodman, der har haft stor indflydelse på udvikling af pædagogik vedrørende børn og kunst.

Symbolisering som *en læringsstrategi* er værd at beskæftige sig med, idet undervisning og læring bliver opfattet som lærers og elevs bestræbelser på at *forme udtryk, der bærer betydninger*. Det er netop altid udformningen af et for sanserne tilgængeligt element, der er hovedsagen, idet betydning og erkendelse er sidegevinster undervejs og ved afslutningen af forløbet. Ifølge denne tænkning er læring først og

fremmest *tilblivelse*, ikke fortsættelse, hvilket vil sige, at erkendelserne er originale, ligesom nyfødte børn er unikke, ikke kopier eller forlængelser af et ophav til trods for fællesmængden af gener. Nogle af tankerne genkendes i nyere pædagogiske teorier, og nærværende fremstilling er ikke en afvisning af disse, men et forsøg på at fremhæve det særlige ved begrebet symbolisering og de handlinger, det betegner:

Konstruktivisme er et begreb, som siden Piaget og Vygotsky er blevet brugt om rekonstruktion af videnskabelige modeller via logisk tænkning og begrebsdannelse. Den tekniske betegnelse fremkalder en forestilling om struktur og byggeri inden for faste rammer, hvorimod symbolisering eller symbolsk formgivning henviser til processer, hvor krop, følelser og fornuft bearbejder et konkret eller abstrakt fænomen på en original måde.

Social konstruktionisme (Engler 2004) med rødder i sociologiske teorier har meget til fælles med symbolisering, når det gælder sprogets rolle for persondannelsen samt opfattelsen af refleksion som en fortsat proces, men også her spærrer det tekniske i udtrykket for ideen om levende tilblivelsesprocesser med mangefold af spiredygtige resultater.

I *systemteori* (Cederstrøm 1993) bruges ordet symbolisering om forenkling af kompleksitet som forudsætning for at opleve og handle gennem kommunikation, ikke om at skabe nye udtryk med særlig betydning, og den for sanserne så vigtige formningsproces savnes helt.

Praksisfællesskaber eller *situert læring* (Lave og Wenger 2003) har fra engelsk hentet begrebet *meaning making*, der er oversat til *mening*, ikke betydning, og relateres til brugernes interesser og behov; desuden er teorien præget af det upoetiske udtryk *reifikation*, tingsliggørelse, fra det materialistiske kultursyn, og det konnoterer nedbrydning og beherskelse i alle faser. I symbolsk formgivning er energikilden efter Cassirers opfattelse *betydning* i både subjektiv og objektiv forstand, hvilket giver fremadrettede forløb med forventning, nysgerrighed og lyst til at skabe udtryk i kæder af nye indsigter.

I det følgende er det altså den kreativitet, med hvilken vi skaber vores identitet og vores kultur i samspil med eksistensvilkårene, der skal argumenteres for som energi i dagliglivet i skolen.

Symbolisering som erkendelse og kulturskabelse – Cassirer

Menneskenes særkende i forhold til andre levende organismer på jordkloden er ifølge Cassirer den kulturskabende udtryksform, symbolisering, der er knyttet til oplevelsen af, at noget er vigtigt. Mennesket kan alene og sammen med andre forholde sig produktivt-kreativt til omgivelserne, kan så at sige holde et fænomen ud i strakt arm, iagttage det, reflektere over det og forme et sprogligt, stofligt eller virtuelt udtryk for de indtryk, der vækker nysgerrighed eller byder på en belastning og kræver en indsats. Symbolske udtryk for fænomenerne bliver i processen bærere af betydninger og får konsekvenser, mens aktøren selv får en fornemmelse af personlig frihed, bliver klogere, mere handlelydig og mærker en ny tyngde i selvet; de nye former vil straks eller senere kunne bruges af en selv og andre som anledning til fortolkning, videre tænkning, formgivning og handling, dvs. nye symboliseringer. Bestræbelser på at skabe symbolske udtryk består ifølge Cassirer i at skille og sammensætte forestillinger, mens man forsøger at give et for sanserne tilgængeligt udtryk for en betydning. Dobbeltfunktionen med at skille og samle er det etymologiske indhold i ordet symbol, der kan beskrives som en særlig kategori af tegn. Det særlige er formningen af *et sansemæssigt udtryk som tillægges en betydning ved hjælp af egenskaber fra et kendt fænomen*.

Gennem tiderne har vi mennesker takket være de sansemotoriske-intelligible processer forsynet verden med sprog, redskaber, religion, videnskab, biblioteker, virksomheder, skoler, teorier osv., synlige og usynlige fænomener i vedvarende forandring, mens vi selv har oparbejdet en unik hjernekapacitet og fortsat er tæt forbundet med naturen, takket være kroppen. Cassirer understreger naturgrundlaget og sanseverdenen ved at kalde mennesket *animal symbolicum*; for ham ville det være en indskrænkning at bruge den traditionelle betegnelse *animal rationale*, idet det rationelle væsenstræk ifølge ham ikke kan gribes uden om de

udtryk, mennesket giver for det. Gennem processen gøres svaret på en udfordring til en manifestation i virkelighedens verden, hvad enten den valgte udtryksform i samfundet anses for at være konstruktiv eller destruktiv.

Fremdriften i menneskenes virksomme liv skyldes ifølge Cassirer deres tro på, at handlinger har betydning, mens dyrene kun kan afspille en "impulsmelodi":

... for at opfinde redskabet skal mennesket se ud over sine umiddelbare behov. Når dette lykkes for det, handler det ikke ud fra impulsen og den øjeblikkelige nød. I stedet for at være umiddelbart bevæget af en virkelig stimulus, vender det blikket mod "mulige" behov og forbereder på forhånd midlerne til deres tilfredsstillelse. Værktøjets formålstjenlighed indeholder altså et bestemt forud-syn. Tilskyndelsen stammer ikke bare fra en nutidig trang, men tilhører fremtiden, der for at kunne være virksom skal "forud-gribes". Denne forestilling om det kommende karakteriserer al menneskelig handlen. Vi må fremlægge noget endnu ikke bestående i et "billede" for således at gå fra "mulighed" til "virkeligheden", fra det potentielle til akten (Cassirer 1998).

Det ved vi jo godt. Vi er ikke betingelsesløst underkastet omgivelsernes insisterende nærvær, men kan give os tid til eftertanke, organisere sansindtryk, danne forbindelser mellem dem, tilskrive dem betydning og modellere udtryk for denne betydning med ord og i materialer af enhver art og dermed forny vores virkelighed. Men disse muligheder skal hvert barn selv erkende, både i forhold til begivenheder og i forhold til omgivelser og traditioner, samt til fremmedbestemte krav og tests, der let gør eleven til et objekt.

Cassirers filosofi var inspireret af både den ny-kantianske forståelse af rationalitet og af Husserls fænomenologi med fokus på kroppens særlige viden om verden og forbavselse over den. Også de nye sprogteorier bidrog til forståelse af symboliseringsfunktionen, idet ord ikke blev opfattet som simple aftryk af de indhold og relationer, sansningen tilbyder, men som navne og benævnelser, der angiver en stil og en retning i læringsprocessen. *Betydninger* blev knyttet til ordenes *funktioner* og sprogets specifikke energier. Talen blev, når den ikke er *psittakisme*,

papegøjesnak, betragtet som en symbolsk form: ”Den ægte tale – den meningsfulde ”logos” er aldrig rent imitativ, men produktiv, og kun i denne funktion bekræfter og beviser den hin energi, vi benævner med ”tænken” (Cassirer 1998). Cassirer hævdede endvidere, at et indhold kun består for os, for så vidt det bestandigt tilegnes på ny og derved konstant genskabes. Med sproget baner vi vej til hinanden og til os selv. I dialogen er parterne med til at skabe viden og forny sproget, mens de opbygger en fælles betydningsverden; det sker allerede, når det lille barn lærer at tale. Den indre monolog kan også opfattes som en samtale, der udspringer af en spændingstilstand mellem kendt og ukendt viden ligesom i den engagerede kommunikation. I sådanne dobbeltprocesser med adskillelse og sammenføje bliver tænkning til.

Som helhed medførte nyorienteringen med vendingen mod sproget en kritisk prøvelse af alt, hvad man havde taget for givet. Erkendelser og historie blev forstået som processer, der foregår i uforudsigelige spring og som produkter af vore handlinger, ikke som udvikling eller determinerede dialektiske bevægelser; vores bevidsthed, menneskeåndens opdukken blev betragtet som et godt eksempel på et spring i verdenshistorien, altid i aktiv tilbliven, u håndgribelig i sit skabende virke og uløseligt forbundet med kroppens væren i verden.

Cassirer var uhyre belæst og kunne perspektivere sine indsigter om menneskets intelligente adfærd med eksempler fra filosofi, lingvistik, religionshistorie, kunstteori, biologi, matematik og fysik. På hvert område var hans interesse rettet mod *studieformen*, der i alle fag viste sig at følge samme mønster, den symbolskabende virksomhed. Denne konstatering medvirkede til brobygning mellem empiri og hermeneutik, som dengang repræsenterede to verdener. I Cassirers optik var både naturvidenskab og humaniora, herunder alle religioner, verdener af menneskeskabte intellektuelle symboler, som altid står til diskussion og er reviderbare, ligesom de skabte værker besidder evnen til at konstituere en betydning, men ikke er i stand til at fastholde fylden i visionerne. Formålet med symboliseringsfunktionen er at undersøge et fænomen, ikke som en urokkelig størrelse, men snarere som et fjernt punkt, der i en vis forstand er uendeligt og altid under tilblivelse.

Også til *fagets funktion* har Cassirers filosofi en pointe. Med symbolske former har mennesket så at sige gennemført løsningen af en

opgave, som den organiske natur ikke formåede at løse. Den enkeltes tilbliven og virke er ikke længere bundet til individet og forsvinder med det en dag. Det, som individerne føler, vil og tænker, objektiverer sig i værkerne, og disse sprog-, digtnings-, kunst- og religionsværker bliver til monumenter, til menneskeheden erindrings- og mindesmærker. Men værkerne bliver ikke kun ved at bestå rent stoffligt, de er også udtryk for noget åndeligt, der kan befries fra det stofflige hylster og få ny virkning, fordi der engang stod et andet menneske, et Du bag frembringelsen. Sådan er det også med alle religiøse symboler, herunder tekster og ritualer. Disse kan studeres og fortolkes som resultater af nogle menneskers lidenskab eller tro, der formidles videre via symbolske former, hvoraf nogle er stivnet og har fået status som dogmer.

Alle overleverede værker, også forsteninger, kan få en funktion som igangsættere for nye symboliseringer, ikke ved at et færdigt indhold overføres til nutiden, men ved at virkekraften *opflammer* personer, som gør værkerne til medier i nye projekter. Et værk bliver dermed et *gen-nemfartspunkt mellem jeg-poler* (Cassirers udtryk), aldrig opfyldelse. Også de for menneskeheden ødelæggende begivenheder og værker kan tages under behandling. Cassirer taler om kulturens tragedie ud fra to verdenskrige og andre katastrofale handlinger, men ruinerne er ikke endepunktet. Historien er for ham en proces, hvor mennesker adskiller og sammenføjer og skaber nye handlemuligheder og værker ud af de foreliggende i en evig nutid; dette sikrer ikke en kommende, varig lykketilstand, men levende mennesker kan til enhver tid med egne symbolske formgivninger være med til at ændre på konsekvenserne af tidligere handlinger.

Med dette in mente vil vi se på religionsundervisningens muligheder i nutidens uoverskuelige verden; lige nu er det nemlig os og vore børn, der med vore egne symbolske formgivninger kan skabe værker og tydeliggøre det, vi finder vigtigt i vores virkelighed.

Symbolisering som læringsstrategi

Elevernes spørgsmål, fremtræden, læsninger, tegninger, lege, drømme, sange er nemlig ikke simple hændelser, men kommer af en naturlig frem-

drift, en energi, med hvilken de som unikke personer deltager i sprogets og kulturens skabelse. Men der skal den rigtige voksenmedvirken til for at få de skabende evner i spil. Bliver kreativiteten kvast af krav og tilbud, dør den ud og afløses af afhængighed af andre, af religion som ufrihed, forbrug, stoffer, eller hvad som helst, der kan fungere som krykker; eller en undertrykt kreativitet tiltvinger sig udløb gennem destruktive handlinger i eget liv og i samfundet. Fravær af voksnes opmærksomhed og samspil er lige så galt, for devisen om ansvar for egen læring giver plads for passivitet eller for vildtvoksende kreativitet, måske igen med negative konsekvenser i egne og andres rækker.

Mange forhindringer for kreativitetens blomstring i skolen skyldes strukturelle forhold, fx manglende fysiske udfoldelsesmuligheder, især for drengene, og minimale udfordringer i forhold til deres specifikke behov; dertil kommer den fjernstyrede læseplan med udspecificerede trinmål og OECD-statistikker som kvantitative vurderingskriterier. Sådanne begrænsninger stiller store krav til læreren og især til *religionslæreren*, som har mere end nok at gøre med diplomatiet i klassemiljøet, for hvordan skal elever med en ikke-dansk kulturel baggrund føle andet end diskrimination og marginalisering i forhold til CKF-er og kristendoms-kundskab på skemaet? Og hvordan håndterer læreren som demokrat den frustration, at elever med dansk familiebaggrund og tradition ikke oplever en officiel respekt for tosprogede landsmænds tradition?

Symbolske formgivningsprocesser som arbejdsredskab i skolen kan måske forhindre adskillige børn og unge i at blive tabere i samfundet med negativ brug af kreativiteten til voldshandlinger og kriminalitet. Hvis elevernes følelsesmæssige kræfter sammen med deres logiske sans kan blive drivkraft i individuelle og fælles projekter, vil udvalgte symbolske former kunne deformeres, reformeres og tilføres nye betydninger. I andre tilfælde kan helt nye tiltag se dagens lys, og det flerkulturelle udspring og samspil vil kunne tilføre fællesskabet værdifulde nye aspekter.

Et fag er en instans, som skal bygge bro mellem lærer og elever, og specielt religionsfaget er leveringsdygtigt i uanede mængder af udfordringer til deltagelse i kulturens og i samfundets skabelse. I det sekulære samfund befinder religionsundervisningen sig i en position uden for de religiøse institutioner, og denne position må bestemme arten af udfordringer. Professionalisme og engagement hos læreren kan sikre,

at ressourcerne bruges på væsentlige områder, der skaber opmærksomhed og nærvær samt indebærer, at læreren reflekterer over sine valg og får eleverne til at gøre det samme.

Der findes ingen færdig opskrift på vellykkede forløb i et fortolkningsfag, hvilket bekræftes af flere evidensrapporter (Frørup 2007), som kort fortalt konkluderer, at læreren må forholde sig vurderende til sine erfaringer med eleverne og fortsat selv være kreativ. Følgende eksempler skal derfor ses som udkast til pædagogiske og faglige overvejelser over symboliseringsstrategiens muligheder og mangler. Mulighederne er legio, og resultater og langtidsvirkninger kan minde om blomster og frugt i naturen. Mangler eller snarere vanskeligheder i forhold til symbolsk formgivning i skolen er forbundet med vores angst for at overgive os til de aktive kræfter, som er forudsætningen for ethvert liv. I stedet har vi udviklet en tradition for at holde os til det kendte og manøvrere i forlængelse heraf med nogle nødvendige justeringer.

Men symbolsk formgivning åbner for nye muligheder. Vi kan med symboliseringer bl.a. undersøge mere eller mindre utydelige og u håndgribelige oplevelser af virkeligheden, fx spørgsmål om, hvad der styrer et menneskeliv; endvidere kan vi forsøge at forklare begreber som betydning, symbol, værdi, magt, kærlighed, glæde, tyngde, bekymring, frustration og i tilgift få indblik i andres symboliseringer fra før og nu. I dette pionerarbejde vælger vi materialer med egenskaber, vi kan mærke med kroppen, og som anskueligt kan antyde, hvad vi er på sporet af. Men der skal altid først opmærksomhed og nærvær til, hvilket forudsætter inspiration.

Eksempel 1: Skrevet i sten

Grundfænomenet sten er anvendt i mange symbolske formgivninger, som religionsundervisningen kan tage udgangspunkt i:

- fortællinger: Lots hustru, Jakobs sten i Betel, stentavlerne med de ti bud;
- ritualer: stening under muslimers pilgrimsrejse til Mekka, stening som dødsstraf;
- arkitektur: klippemoskeen, kirkebygninger, døbefonte, alterborde;

- billedkunst: stenen for Jesus' grav, Michelangelos slaver eller David, indskrifter;
- omverdenen: helligsten, gravsten, brosten, stensked, meteorsten, smykkesten, en sten i skoen, Den sorte sten i Mekka, Jellingestenen, Trajansøjlen, Rosettastenen, osv.

På valgte tidspunkter i forløbet kan forskellige elever fremvise eksempler og fortælle om dem. Formålet med temaet er at udvikle faglig viden og drøfte betydninger samt få forståelse for billedsprog ved at diskutere absolutter, forsteninger, traditioner, magtdemonstrationer, skjult magt, afmagt m.v. ud fra andres og egne symbolske formgivninger.

Som optakt kan fantasien mobiliseres ved hjælp af en sten, et billede, en fortalt oplevelse og et spørgsmål som: hvad får dette jer til at tænke på? Her kan alle være med, ingen i klassen bliver afskåret på grund af sin socio-kulturelle baggrund. Det sanselige fænomen vil udløse ideer i hurtigt tempo og rigelige mængder og med lærerens medvirken få eleverne til at se særlige kendetegn ved stenen som hårdhed, bestandighed, tyngde, sikkerhed, trusler osv. Udsagn skrives ned, så de kan bruges og uddybes i senere drøftelser. De mange opdagelser vil gøre eleverne interesserede i at kigge på symboliseringer og diskutere ud fra spørgsmål: Hvad mon kunstneren eller fortælleren eller oprøreren vil sige med at bruge stenen i sin symbolisering? Hvad er det for en egenskab ved stenen, som kunne begrunde det? Hvem kan modtagerne have været i første omgang, og hvilken betydning kan de have tillagt symboliseringen? Hvad kunne tyde på det?

Elevernes egne symboliseringsprocesser kan sættes i gang med udfordringer som: Hvis du skulle rejse en sten, som vore efterkommere om 1000 år stadig kunne studere, hvad ville du skrive på den?

Find en sten, eller form en sten i ler eller af gasbeton, og skriv teksten på den. Ud fra teksterne kan samtalen fortsætte om en handlings betydning nu og engang i fremtiden.

Lignende forløb kan begynde med en kastanje, en kop vand, et dyr og et hvilket som helst andet grundfænomen, der kan tillægges betydning og blive til et symbol. Som afslutning kan man vælge mellem mange fremgangsmåder: skrive digte, sende breve ud, male, opføre et drama og ved en særlig lejlighed skrive og spille en musical.

Eksempel 2: Tænkepauser

Hvordan kan man opdage betydningen af eftertanke for ens selvforståelse og indre styrke? Og betydningen af fx 10 sekunders refleksion før, midt i og efter en handling? Eksempler kan vise, at nogle mennesker med fuldt overlæg skaber sig et indre rum, hvor de finder kræfter til deres aktive liv, og hvor de kan reflektere og tage stilling, hvis de står i et dilemma. Nogle forsøger også at tænke over deres egen tænkning. Eksemplerne skal bidrage til viden om religionerne og give indblik i forskellige livssyn.

Man kan i en periode indsamle billeder og fortællinger om bedemøller, bedetæpper, røgelse, rosenkrans, Ave Marie, bekymringsdukker fra Guatemala og andre symboliseringer fra fjern og nær og diskutere, hvad disse udtryk kan betyde for brugerne. En fredag som St. Bededag, kirkeklokker morgen og aften som afløsning for de gamle tidebønner, en konfirmation eller anden kirkelig handling, en tekst med en formuleret bøn eller et vers kan give anledning til at tale om bøn i kristendommen. Muslimernes bedetider og praksis i moskeerne med forklaringer på nogle af de kropslige bevægelser kan ligeledes danne afsæt for tolkning af de symbolske formers betydninger for brugerne selv.

Buddhistisk meditationspraksis kan fx eksemplificeres med historien om den gamle mand under morbærtræet, der forærer sin kæmpediamant til en fremmed, der havde drømt, han skulle hente en skat ved træet. Den fremmede får uden videre diamanten foræret, går lykkelig hjem, alle sorger borte, kan dog ikke sove. Næste morgen ved træet: her har du din diamant igen, hvad er det så, du har, som gør, at du kunne give diamanten bort?

Andre indslag i samtalen om eftertankens værdi kan være fortællinger/bevidsthedsdramaer om at se angst og umulige udfordringer i øjnene: Moses i ørkenen, Muhammed i ørkenen, Jesus i ørkenen, se hertil Peter Madsens tegninger i *Menneskesønnen*. Til de ældste elever: Grundtvigs digt *Nedfarten til Hades*, hvor den frivillige handling er den halve sejr. Projekt *Spydspidsen* kan præsenteres som Københavns kommunes initiativ i forhold til unge lovbrydere (www.spydspidsen.dk), og man kan diskutere, om det kan hjælpe de unge til at få selvværd og finde indre styrke. Bogen *Drengen der samlede på ord* (Birgit Strandbygaard 2005), kan, fx i et fællesprojekt mellem religion og dansk, levere stof

til samtale om, hvorvidt det er muligt at klare sig med eftertanke og ord i en barsk verden.

Et hoved med en tankeboble tegnes på tavlen. Hvordan ser der ud inde i hovedet, hvis 1) drengen bliver mobbet i skolegården, 2) hvis pigen på 15 ikke må gå til fest fredag aften, 3) hvis man ved, at ens kammerat har taget penge hos bageren, 4) hvordan lyder den indre monolog, hvis en ven er alvorligt syg? Svarene kan gives med ord, tegninger, poesi, drama osv.

Eksempel 3: En ny by

Hvordan skal man indrette et samfund, hvis man skal tænke visionært, og hvem skal det være godt for? Man kunne evt. forestille sig en ny begyndelse på en planet og stille spørgsmålet om, hvad der for enhver pris skal medtages fra det nuværende, og hvad der ikke skal med. Til et sådant tema kan man hente inspiration i arkitektur, i litteratur, i religioners og filosofiers forestillinger om *det gode liv*, og man kan tale om natur, miljø, drømmesyner, utopier, gennemsnitsalder, død og begravelse, totalitarisme, individuel og institutionaliseret religion, mens klassen arbejder med at tegne, forme, fotografere og konstruere website-modeller.

Et konkret projekt af den art kunne foregå i et virtuelt klasseværelse i samarbejde mellem elever fra flere lande. Se hertil DPUs deltagelse i IVAC-projekter (*investigation-vision-action-change*, se www.young-minds.net, jf. Simovska 2003), der i tværkulturelt samarbejde over internettet inddrager børn og unge i emner vedrørende deres eget liv. Projektet kan slutte med et åbent hus arrangement på skolen.

Eksempel 4: Konflikter

Det kinesiske ord for krise betyder en spændende situation med mulighed for såvel en positiv som en negativ udgang. (På www.garsnas_slott.se kan man se de kinesiske tegn for krise: *Krise = fare + mulighed*).

Ser man på en konflikt i det perspektiv, appellerer det til kreativ tænkning. Det faglige indhold kan være reformationen, Israel-Palæstina problematikken, Muhammedkrisen eller en anden situation i dagens Danmark. Med de ældste elever kan to tidsperioder eller verdensopfattelser sættes på dagsordenen, fx med udgangspunkt i kunstværker.

Med billeder, elevoplæg, avisudklip, it-oplysninger m.v. redegøres for konflikten. Modellandskaber af de implicerede områder eller en scene med personer i roller og andre spatielle former kan give eleverne varige holdepunkter for nye informationer i den komplekse situation. Tiden til praktiske gøremål med samtale undervejs er godt anvendt, fordi klasserummet bliver et eksperimentarium for autentisk læring via symboliseringer.

Formålet med temaet er dels at få kendskab til de underliggende synspunkter og interesser hos de implicerede parter, dels at få anledning til at tale om mødet mellem forskellige religiøse, politiske og etiske opfattelser, enten som konfrontation, som magtdemonstration eller som sameksistens og til gensidig inspiration. Den enkeltes mulighed for myndiggørelse og indre styrke som værn mod indoktrinering og bondefangeri kan komme på dagsordenen, og ligeledes talte eller skrevne ord om ligeværdighed mellem mennesker og respekt for næsten eller mangel på samme. Hensigten er ikke at agitere for religion, men at tilgodese, at eleverne får stof til eftertanke og viden om religionerne og deres historiske baggrund. Set i et sociologisk perspektiv kan fortolkninger af symboler og deres brug foretaget fra undervisningens ståsted *uden for* religionerne måske medvirke til, at synspunkter kan blive hørt i den sekulære samfundsdebat og måske også inspirere til nyfortolkninger af arvegodset i religionernes egne verdener.

Eksempler 5: Symboler

En 6.klasse havde i 14 dage temaet *Symboler*. En gruppe foldede, tegnede, flettede, syede engle. En anden gruppe skrev digte om naturen. En tredje lavede symboler af ståltråd; en af pigerne bøjede ståltråden til en uro med spiralformede holdere til lys, anbragt to og to. På et lille opslag ved uroen kunne man læse den tilhørende tekst, der senere kunne bruges som dokumentation for processen og give anledning til ny refleksion:

Evighedens symbol.

Evighedens symbol står for kærlighed i mit tilfælde. I den lysestage jeg har lavet er der evighedstegn i hver side af lysestagen. Evighedstegn er en spiral, så det viser at den bare bliver ved og ikke stopper. En cirkel kan også være et evighedstegn, for den går jo bare rundt og rundt uden at stoppe. I starten vidste jeg

ikke rigtig hvad jeg skulle lave. Men så kiggede jeg på nettet og så to kinesertegn der stod for dig og mig. Det fik mig straks til at tænke på kærlighed. Så ville jeg først prøve at lave de kinesertegn, men fandt ud af at det blev for svært! Men så fandt jeg evighedstegnet i en bog med symboler vi havde på holdet. Og kom til at tænke på at kærlighed jo sagtens kan vare ved og være uendelig! (Clara, 6.kl.).

Symbolisering som livsform

I denne fremstilling er der i korte træk redegjort for Cassirers teori om symbolsk formgivning som en kulturskabende funktion i menneskenes verden. Med begrebet symbolisering fokuseres på det erkendende selv, der alene og sammen med andre ved hjælp af fantasi og sprog opfinder originale udtryk, skaber betydninger og forandrer virkeligheden. Desuden hævdes det, at autentisk læring kun sker gennem en persons egne symboliseringer, og videre, at børn og unge i processen skal være i samspil med voksne, for at de kan blive bevidste om deres kreativitetens mulige virkninger.

Skolens opgave i dette perspektiv er at vælge udfordringer, der kan engagere alle elever med deres forskellige kulturelle forudsætninger; indholdet må i vores uoverskuelige og globale kontekst dreje sig om vigtige sager, også for det enkelte barn og den enkelte lærer, idet ligegyldigheder avler vægtløshed og er spild af alle parter kostbare tid. I mange år har vi her i landet talt om livslang læring; det forudsætter symbolsk formgivning på hele rejsen fra vugge til grav hos den, der vil lære.

Litteratur

- Cassirer, Ernst, *De symbolske formers filosofi - udvalgte tekster*. Gyldendal 1999.
Cassirer, Ernst, *Om kulturvidenskabernes logik*. Hans Reitzels Forlag 1998.
Cederstrøm, John, "Didaktik som professionskompetence", i: *Didaktiske studier*. Bind 5, DLH 1993.
Dahlberg, Gunilla, Peter Moss and Alan Pence, *Beyond Quality in Early Childhood*

- Education and Care. Postmodern Perspectives.* Routledge Falmer. London and New York 1999.
- Engler, Steven, "Constructionism versus what?", in: *Religion* 34. Elsevier Ltd. 2004, se www.elsevier.com/locate/religion
- Frørup, Anne Kathrine, "Dokumentation og evidens", i: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 3, 2007.
- Grube, Kirsten, Kathrine Olsen, Inge Steffensen, Søren Østergaard (red.), *Årg.1992 – hvad har de gang i? – et flimret portræt.* Ungdomsanalyse nu. Trykkeriet Friheden 2007.
- Hart, Paul, "What Comes Before Participation? Searching for Meaning in Teachers' Constructions of Participatory Learning in Environmental Education", i: Alan Reid, Bjarne Bruun Jensen, Jutta Nickel (Editors), *Participation and Learning Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability.* Springer 2008.
- Hart, R.A., "Stepping Back from The Ladder: Reflections on a Model of Participatory Work with Children", i: Alan Reid, Bjarne Bruun Jensen, Jutta Nickel (Editors), *Participation and Learning Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability.* Springer 2008.
- Langer, Susanne K., *Menneske og symbol.* Gyldendal 1969.
- Lave, Jean & Etienne Wenger, *Situeret læring og andre tekster.* Hans Reitzels Forlag 2003.
- Lundblad, Karen, *En religionsdidaktik. Symbolisering og dannelse.* Alinea 2005.
- Rasmussen, Torben Hanggaard, *Kroppens filosof. Maurice Merleau-Ponty.* Semi-forlaget 1996.
- Sandbeck, Lars, *Fantasiens Gud.* Anis 2006.
- Schnack, Karsten (red.), *Didaktik på kryds og tværs.* Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag 2004.
- Simovska, Venka og Bjarne Bruun Jensen, *young-minds.net/lessons learnt.* Danish University of Education Press 2003
- Strandbygaard, Birgit, *Drengen der samlede på ord.* Høst og Søn 2005.
- Vučić, Radmilo, "Wahrheit und Wahrhaftigkeit in der religiösen Erziehung", i: *Orthodoxe Stimmen*, 11.Jahrgang, Nr.45: Beilage, u. år.
- Wenger, Etienne, *Praksisfællesskaber.* Hans Reitzels Forlag 2006.
- Ziehe, Thomas, *Øer af intensitet i et hav af rutine.* Forlaget Politisk Revy 2004.

Symbolundervisning og livstydning

Af Kaj Mogensen, sognepræst,
Hvidbjerg, Lodbjerg og Ørum pastorat

Al undervisning sigter mod livstydning. Undervisningen skal bidrage til selvforståelse og omverdensforståelse. Eleverne skal gennem undervisningen lære sig selv bedre at kende i de sammenhænge, som de indgår i: Familien, samfundet og naturen.

Religionsundervisningen har forskellige mål, alt efter om den foregår i en sekular skolesammenhæng eller i religiøs sammenhæng, i vort land primært i en kristen sammenhæng. Men både i skolen og i kirken er det undervisningens opgave at hjælpe eleverne til at tænke over tilværelsen med henblik på de valg, de skal træffe, og det liv, som de skal leve.

Et grundproblem i religionsundervisningen er, at den bliver virkelighedsfjern, løsrevet fra elevernes liv. Undervisningen kommer let til at foregå i et lukket rum. Den stiller spørgsmål, som eleverne ikke stiller. Den overfører ukritisk et traditionsindhold, som opleves som uvedkommende for eleverne, fordi de ikke i undervisningens indhold kan genkende deres egen erfaringsverden.

Undervisningen skal også befatte sig med det ukendte og fremmede, men der må være et tilknytningsskæb til elevernes erfaringer. Et hovedproblem er også *abstraktionen*, hvor undervisningens indhold opleves som uden forbindelse med elevernes dagligdag, og hvor det fremtræder uden konkrete anskuelsesformer. Undervisningens indhold skal kunne ses, høres og føles. Undervisningen skal give eleverne *oplevelser*. Spørgsmålet er, hvordan undervisningen bliver livsoplysning. Hvis undervisningen skal være vedkommende, skal eleverne altså både konfronteres med det nye og fremmedartede og det, som de kan genkende fra deres eget liv. Man skal kunne genkende sin angst, sin usikkerhed og sit håb i det faglige indhold, ikke blot som en spejling af det genkendelige, men som

en formidling af en dybere indsigt. Man skal i undervisningen møde det anderledes som tanker, man selv kunne have tænkt, men ikke tænkte. Det er bl.a. disse grundlæggende udfordringer, der optager didaktikken.

Religionsundervisning som livsoplysning

Religionsdidaktikkens mål er at udtænke, tilrettelægge og gennemføre en undervisning, hvor der fra religionen/religionerne kastes lys over den menneskelige eksistens. Idet der stilles spørgsmål til religionerne, stilles der spørgsmål til den menneskelige eksistens, for religionerne er menneskers måder at forstå, bearbejde og udtrykke de grundlæggende livserfaringer og de spørgsmål, som disse rejser. Selvom religionsundervisningen i sækular sammenhæng er undervisning *om* religion i dens udformning, er også den undervisning *med* religion med henblik på livsoplysning. Derved adskiller den sig ikke fra en kirkelig undervisning. Forskellen ligger heller ikke i undervisningens kritiske dimension. Religionsundervisningen må altid have en religionskritisk dimension, fordi der også skal gives hjælp til at tænke over, hvad man ønsker at tage afstand fra og gøre op med. Det er en væsentlig side af enhver livsoplysning. Forskellen mellem den sækulare sammenhæng og den kirkelige er, at undervisningen i kirkelig sammenhæng har en selvkritisk dimension, der hænger sammen med, at eleverne skal kunne forholde sig selvstændigt til den kirkelige tradition og den kirkelige virkelighed.

Religionsundervisningens ”områder”

Der er tre områder, hvori der drives religionsundervisning. De har nogle fælles træk og nogle forskelle, som det er væsentligt at klargøre sig. De tre områder er: Undervisningen på alle niveauer i den offentlige skole, kirken (eller ikke-kristne trossamfund) og den undervisning, der sigter mod formidling af forskningsresultater med henblik på videre forskning. I de to første områder må det spille en stor rolle for undervisningens udformning, at der er tale om undervisning *med* religion. Undervisningens indhold formidles ikke for dets egen skyld, men med sigte mod, hvad det

kan bruges til som del af en livsoplysning. Den undervisning, der sigter mod forskning (ny viden), sigter naturligvis også mod livsoplysning, men bekymrer sig ikke primært om, hvad undervisningen skal bidrage til i en almen dannelse.

Almen didaktik

Didaktik er den del af pædagogikken, der tager sig af undervisningens indhold, mål og fremgangsmåder i forhold til elevforudsætninger og det samfund, som undervisningen foregår i, er præget af og skal forholde sig til (med positiv kritik). På det overordnede plan kan man godt tale om almen didaktik, idet der er nogle grundlæggende spørgsmål, der gælder al undervisning, men så snart undervisningen skal udformes i en konkret sammenhæng, må den udformes på grundlag af en fagdidaktik. Her har religionsundervisningen altså sin særlige didaktik, der må udformes forskelligt, alt efter om undervisningen foregår i en sækular eller i en konfessionel, religiøs sammenhæng. Det gælder også, selv om det i praksis kan være svært at skelne det ene fra det andet.

En nærmere drøftelse af specifikke undervisningsmål tillader pladsen ikke i denne sammenhæng. Jeg skal blot gentage, at enhver undervisning må være livsoplysning, og at religionsundervisningen skal hjælpe eleverne til at forholde sig til religion som et væsentligt element i den menneskelige tilværelse. Til livsoplysning hører det grundlæggende spørgsmål, som mennesker til alle tider har stillet, og som fx er formuleret i Salme 8: ”Hvad er da et menneske?” Religionsundervisningen skal altså, som enhver anden undervisning, ledsage og befordre elevernes udvikling og bidrage til, at de bliver klogere på sig selv og den verden (og det univers), som de lever i, så de kan orientere sig i den og leve et så indholdsrigt og lykkeligt liv (ikke nødvendigvis et liv uden smerter, vanskeligheder og uafklarede spørgsmål) som muligt i forhold til den omgivende natur og de menneskelige samfund, som de indgår i.

Kriterier for valg af undervisningsindhold

Det er stadigvæk W. Klafkis kategoriale dannelse, der er det bedste bud på en didaktik, der kan inspirere religionsdidaktikken (Klafki 1983). Jeg gør opmærksom på, at jeg i denne sammenhæng alene henholder mig til den tidlige Klafkis kategoriale dannelse og især anvender hans kriterier for udvælgelse af undervisningens indhold. Det væsentligste i denne sammenhæng er Klafkis bud på udvælgelse, kategorisering og tilrettelæggelse af undervisningens indhold efter tre interrelaterede kriterier (kategorier). Undervisningens indhold (og jeg kan for egen regning, da Klafki ikke regner metoder som en del af didaktikken, tilføje: de indholdsrelaterede metoder, da der er en nærmere sammenhæng mellem indhold og metoder, end Klafki mener) skal være *elementært*, *fundamentalt* og *eksemplarisk*. Symbolundervisningen opfylder til fulde disse kriterier, ikke mindst de to første:

- Det *elementære* er, hvad der kan opdeles i enkle, klare og overskuelige sammenhænge
- Det *fundamentale* er det grundlæggende, som alt det øvrige udspringer af, bygger på og kan relateres til. Det fundamentale kan opleves som en enhed eller som et forhold mellem modsætninger. I religionerne forholder mennesker sig netop til det grundlæggende i livet: Forholdet mellem tilblivelse og tilintetgørelse, begyndelse og ophør, liv og død
- Det *eksemplariske* betyder, at undervisningsindholdet skal være udvalgt således, at det altid repræsenterer det elementære og det fundamentale. Undervisningen skal række ud over sig selv og bearbejde erfaringer, tyde tilværelsen og formidle indsigter. Intet undervisningsindhold kan begrundes alene ud fra traditionen. Det er ikke nok, at undervisningen skal være interessant, den skal også være vedkommende.

Bestemmelse af symbolundervisningen

Nu er der flere undervisningsmåder, der kan imødekomme Klafkis kategorier. En af dem er en fortællende undervisning (narrativ didaktik).

En anden måde er symbolundervisningen. Symbolundervisningen er en undervisning, der er udformet med henblik på det enkle, grundlæggende og anskuelige. Derved kan religionsundervisningens største fare undgås: det abstrakte, det indviklede, teoretiske og fortænkte, det livsfremmede og uvedkommende.

Ved symbolundervisningen forstås en undervisning *om og med* symboler med henblik på livsoplysning. Symboldidaktikken er symbolundervisningens teoretiske udgangspunkt og symboldidaktikken bygger på en symbolteori.

Symbolteori

Men dermed har man også bevæget sig ud i en sump eller stukket en hånd i en hvepserede. Det er umuligt at nå frem til en symboldefinition, der er enighed om. Der arbejdes med symbolbegrebet i mange forskellige videnskabelige sammenhænge (filosofi, religionsvidenskab, teologi, sociologi, litteraturvidenskab, lingvistik, kunstteori m.v.) og inden for de enkelte videnskaber er der forskellige symbolteorier. Dertil kommer, at overvejelser om, hvad et symbol er, har været foretaget fra de græske filosoffer gennem tænkningens historie til i dag.

En symboldefinition

Jeg skal nøjes med at fremføre min egen definition: Et symbol er et sprogligt og/eller visuelt billede, hvori grundlæggende erfaringer og tolkninger af forholdet mellem liv og død (tilblivelse og ophør) anskueliggøres, bearbejdes og anvendes til livs- og omverdenstolkning.

På en måde er definitionen snæver og dækker ikke en lang række udtryksformer, som ofte kaldes symboler (fx metaforer, der kan være symboler, men ikke behøver at være det). På en måde er definitionen meget bred og åben for forskellige tolkninger.

Symboler er efter denne definition både bestemt ud fra deres indhold (billeder af liv og død) og deres funktioner (anskueliggørelse med henblik på tolkning og ”livshjælp”). Man kunne komme ud over alle

subtile overvejelser ved at tale om billedsprog, men det er upraktisk, fordi det begrænser symboldidaktikken til alene at være en beskæftigelse med tekster. Man kunne også anvende en bredere symboldefinition, så symboler blot betyder tegn, sammenstillinger og henvisende anskueliggørelser og så bruge betegnelsen grundsymboler om de billeder, der fremstiller liv og død. Jeg foretrækker at tale om tegn som den omfattende formale kategori og at reservere betegnelsen symboler til det, der er formuleret i definitionen her. Men det er ikke så afgørende, hvordan man bruger ordene, når blot man forklarer, hvordan man bruger dem. Under alle omstændigheder handler religionsundervisningen om forholdet mellem liv og død på det elementære og fundamentale plan, og derfor passer ovenstående symboldefinition godt til religionsvidenskab og teologi samt kristendomsundervisning – både den sækulare og den kirkelige.

Symboler er billeder

Symboler er billeder. Symbolsk tale er billedsprog. Der må skelnes mellem selve symbolet, der er det anskuelige billede, og symboliseringen, der er den proces i bevidstheden, som omdanner et sansbart fænomen til et billede. Der er forskel på et symbol og symbolsk betydning. Symbolet er selve billedet og det symbolske betyder det, som har overført betydning. Den symbolske betydning opstår, når de ”signaler”, symbolet udsender, tolkes af symbolbrugeren.

Symbolet er – også når det er sprogligt udformet – primært funderet i synssansen. Evnen til at opleve, danne, bruge, tolke, tilegne sig og forstå symboler hører sammen med vor evne til at bearbejde og udtrykke, hvad vi *ser*. Det gælder også, når det er sproget, der får fantasien til at udforme indre billeder. Symbolets evne til at kommunikere beror på, at vi grundlæggende og i store træk ser det samme, men tolker det forskelligt. De billeder, som forestillingsevnen/indbildningskraften danner, dannes ud fra elementer i den ydre verden. Kun, hvad der sanses, kan være symboler; også sproglige billeder lever af de sansbare fænomener, som de udtrykker og formidler.

Symboltolkninger

Symbolet beror på, hvad vi ser, og det vi ser, beror på det, som *er*, men er ikke identisk med det, som *er*, fordi enhver erkendelse er begrænset og foreløbig. Det betyder, at symbolet er rummeligt. Det rummer et potentiale, der er udtømmeligt. Det indbyder til tænkning. Derfor må en symbolundervisning være udogmatisk og åben. Hvert symbol rummer mange tolkningsmuligheder, men det fælles sætter samtidig grænser og forhindrer vilkårlighed. I nye situationer kan symboler afgive og få fremtolket betydninger, der så at sige har ligget i symbolet hele tiden, men som først kan gøres gældende i "tidens fylde". Der er tale om en vekselvirkning. Symbolets indehold angiver dets fortolkningsretning, men samtidig præger situationen symbolets prægning. Jeg vil mene, at der i symbolet er et betydningsmæssigt overskud, hvorved tilværelsens grundstruktur – trods alle tidsbestemte prægninger – kan sætte sig igennem.

Symboler som tolkninger af tilværelsens grundstruktur

Filosofisk udtrykker symbolerne en erfaring og tolkning af tilværelsens grundstruktur. De anskueliggør det helt elementære og fundamentale, det, som sanses og erfares, men som det er svært at fortolke på anden måde end i de symbolske billeder:

- At liv bliver til, at liv går til grunde, og at der er et forhold mellem tilblivelse og ophør, begyndelse og ende
- At livet kan fremmes, beskyttes, trues og tilintetgøres
- At mennesker lever sammen med hinanden i forskellige former for fællesskaber og
- At mennesket har nogle grundlæggende behov og er afhængig af den natur, som det er indfældet i.

Symbolet har en lang række funktioner, der også er undervisningsmæssige, og som ikke kan holdes ude fra hinanden: bearbejdelse og

kommunikation af grunderfaringer (kreativt, kunstnerisk) og inspiration til livstydning.

Symbolet optræder i menneskelige fællesskaber og samfundssammenhænge, herunder i religionerne. Symbolet forekommer altid i en situations-/kontekstafhængig prægning, og det er altid i disse prægninger, symbolerne indgår i undervisningen.

Symbolet er således mere end en sammenligning. Det er et mødested, hvor det sansede og fremfortolkede mødes, hvor det legemlige og det åndelige mødes, hvor det almene (ontologiske) og det historisk-situative føres sammen, hvor det enkeltstående sættes i forbindelse med det universelle og, hvis man vover at tale metafysisk (og det gør jeg gerne), hvor menneskets erfaringsverden og den guddommelige/transempiriske virkelighed berører hinanden.

Symbolet bringer os nærmere en transempirisk dimension, men lader samtidig det gådefulde og det ubegribelige stå. Symbolet indbyder til forundring, spørgen og samtale. Hvis man ikke anerkender eksistensen af noget transempirisk (og det har man lov til og det er egentlig en metodisk forudsætning i en sækular undervisning), giver symbolundervisning også mening. Men hvis man ikke vil lade sig udfordre af den mulighed, at der gives en transempirisk virkelighed, bliver religionsundervisningen som symbolundervisning efter min opfattelse meningsløs – eller i det mindste kedelig, hvad der vistnok er det samme. Symbolet forløser i højere grad undren end faste antagelser. Det forener på den måde – som fortællingen og alt billedsprog – såvel nærhed som distance. Det er åbent for fortolkninger, men insisterer på, at det er *noget* at fortolke.

Symbolprægninger

Det er vigtigt ved udformningen af en symboldidaktik at skelne mellem symbol og symbolprægning. Symbolet eksisterer kun som det, der opstår, når symbolprægningen ”tilbagefortolkes” til et ”grundbillede”, og når beslægtede symbolprægninger samles i dette billede. Symbolet ”træet” findes kun som et helhedsbillede, der er fortolket frem. Det findes kun i forskellige historiske og aktuelle prægninger. Grundsymbolet er

abstraktion dannet af konkrete symbolfremtrædelser, som jeg kalder symbolprægninger. Symbolet dannes i og præges af forskellige kontekster. Det er vigtigt, hvis ikke også symbolundervisningen skal blive abstrakt og teoretisk, at mærke sig, at symbolet aldrig er kontekstløst: Det er præget i og af en kontekst, som det selv er med til at præge. De væsentligste ”kontekster”, der præger symbolerne, er følgende:

1. Universet, kosmos, naturen eller teologisk udtrykt ”skaberværket”

De mest betydningsfulde symboler er her de naturgivne elementer: jord, ild, vand og luft. Disse symboler er funderet i den naturgivne virkelighed, som mennesket ikke har tilvejebragt eller behersker, men dog sætter sit præg på. Symbolprægningen af disse symboler hænger sammen med den måde, hvorpå fænomener iagttages, præges og bruges af mennesker og menneskelige fællesskaber.

2. Et fortælleunivers

Det drejer sig her om symboler, der fungerer inden for rammerne af en bestemt fortælling. Symboler skaber sammenhæng i en fortælling ved varieret gentagelse, fx når de samme symboler anvendes i begyndelsen og slutningen af en fortælling. Bestemte symboler kan skabe sammenhæng inden for et forfatterskab. Her er H.C. Andersen et godt eksempel (rosen, nattergalen, storkene, dryaden). Også for Grundtvigs vedkommende spiller gennemgående symboler en stor rolle, når sammenhænge og udviklingslinjer i hele forfatterskabet skal afdækkes (svanen, nattergalen, Fugl Fønix). Grundsymboler skaber også sammenhænge i religiøse skrifter. Det gælder ikke mindst i Bibelen (træet, vandet, lyset, solen etc.).

3. En social kulturel sammenhæng

Der er her tale om billeder, der er skabt og præget af en bestemt historisk og samfundsmæssig kontekst. Sådanne symboler kan være nye og det kan være genbrug af gamle symboler i en ny prægning.

De samme symboler kan være præget af alle tre ”kontekster”, idet der er tale om en vekselvirkning. Fortællingerne er præget af deres historiske tilblivelsestid, og markante fortællinger kan samtidig præge religiøse

og folkelige fællesskaber. Fortælleuniverset og den historisk-kulturelle sammenhæng er altid præget af tilværelsens grundvilkår. Symbolernes prægning er således meget kompliceret, men det er væsentligt for udformningen af symbolundervisning, at man ikke arbejder med symboler som abstraktioner, men som konkrete anskuelsesformer præget af de sammenhænge, som de er præget af, og som de selv præger.

Der er således ved grundsymbolerne noget fælles/alment/arketypisk og noget kontekstbestemt. En beskæftigelse med symboler kan derfor være af betydning i den sammenlignende religionsvidenskab og for undervisningens vedkommende inspirere til overvejelser over forholdet mellem det almene og det specifikke. Hvad er det fælles menneskelige, og hvad er det særegne ved "vores" religion?

Symbolkategorier

Som der kan skelnes mellem forskellige kontekster/situationer/sammenhænge for symbolprægning, kan der også skelnes mellem forskellige symbolkategorier, når symboler skal kategoriseres efter deres indhold og struktur:

1. *Fænomener*

De vigtigste er allerede nævnt, nemlig de fire elementer: jord, vand, ild og luft. Dertil kommer naturgivne grundfænomener: træet, kornet, klippen, himmellegemerne, forskellige dyr og planter. Menneskeskabte fænomener kan også anvendes som symboler i et fortælleunivers. Men oftest har symbolet rod i noget naturgivent (fx brød og vin).

2. *Situationer, handlingsforløb, hændelser*

Her anskues forholdet mellem liv og død som en bevægelse. Vigtige situationssymboler er her rejsen/vandringen. Det er ikke let at afgøre, om en fortælling oprindeligt er tillagt en symbolsk betydning, om der er tale om en fortælling i billedsprog eller en direkte fremstilling. Om en fortælling har symbolbetydning, er ikke et spørgsmål om forfatterbevidsthed, men om fortællingens karakter. I det hele taget er forholdet mellem en udvendig virkelighedsskildring og en symbolsk

situationsskildring meget kompliceret. En fortælling kan godt være en beretning om en konkret historisk hændelse og samtidig have eller få symbolbetydning (fx israelitternes ørkenvandring og Chr. X's ridt på en vistnok hvid hest over grænsen i 1920).

Når situationssymbolerne får en fortællemæssig udstrækning, bliver de *myter*. Symboler og myter er beslægtede, dannes på samme måde og har samme formål. Forskellen ligger i det strukturelle. Myter er fortællinger sammenfattet og anskueliggjort som billeder. Myter er fortællinger, der udfolder billeder af forholdet mellem liv og død. Nogle situationer er så grundlæggende for opretholdelse af liv, at de ikke kan undgå at antage symbolsk karakter. Det gælder i særlig grad måltidet.

3. Roller

Rollesymboler er billeder af forholdet mellem liv og død, anskueliggjort ved personificering. Rollesymbolerne kan optræde parvist modstillede, idet dog både modsætning og en forening af modsætninger kan være betonet. Det er i rollesymbolerne *relationen*, der er det afgørende (brud – brudgom, helt – modstander, fader/moder – barn, elev – lærer).

4. Tider og steder

Som eksempler på tidssymbolik kan nævnes Johannesevangeliet angivelse af Jesu dødstime og opstandelsen på den tredje dag. Som eksempel på stedssymbolik kan nævnes Mekka, Det forjættede Land og almene steder som huset, bjerget, ørkenen, søen, templet, kirken.

5. Tal

Talsymbolik kan være en del af en tidssymbolik, men tallene kan også have selvstændig symbolsk betydning (de tolv stammer og disciple, treenigheden, 13- tallet, 7 etc.).

6. Symbolik, der knytter sig til det menneskelige legeme

Som symboler kan anvendes både de enkelte lemmer (hånden, foden etc.) og de menneskelige indre organer (hjerte, lunger, nyrer). Det menneskelige legeme kan også som helhed være et symbol (fx opfattelsen af det indiske tempel som et legeme og billedet af den kristne menighed

som et legeme). De forskellige symbolkategorier kan føres sammen i mere eller mindre omfattende og komplicerede symbolkomplekser.

Symbolkomplekser

1. Et symbolkompleks, hvor fænomener, situationer og roller føres sammen

Som eksempel kan nævnes vandringsmanden (rollen), der rejser (situationen) og følger vejen (fænomenet). Eller værten (rollen), der uddeler brødet (fænomenet) under måltidet (situationen). Her er de tre væsentligste symbolkategorier ført sammen i en myte. Der kan også være tale om blot to symbolkategorier. Fx brud/brudgom (roller) og brylluppet (situationen).

2. Et symbolkompleks, hvor symboler fra forskellige kategorier føres sammen

Fx livets træ ved livets flod eller kilde.

Mødet med symbolet

Når sagen anskues fra symbolmodtagerens/symbolbrugerens synsvinkel, er der flere måder, hvorpå mødet med symboler kan finde sted. Symbolet er jo ikke blot til som en prægning før dets modtagelse, men er også præget af dets modtager og dennes forudforståelse og situation.

1. Symbolets arketypiske fundering vækker genklang. Der er noget genkendeligt og noget fremmedartet, der indbyder til en tænkning, der tager udgangspunktet i en forudforståelse. Det genkendelige vækker interessen og fortæller, at symbolet er vedkommende. Det handler om ” dig selv og dit eget liv”. Det fremmedartede fastholder interessen, skaber den undren og nysgerrighed, der sætter en læreproces i gang. Symboldidaktikken udfolder sig i spændingen mellem det genkendelige og det nye.

2. En forfatter kan inddrage symbolet på en sådan måde i sin tekst, at læseren i løbet af læsningen gøres fortroligt med det. Den arketyriske fundering gør det lettere for læsere, beskuere, der ikke er fortrolige med symbolets oprindelige kontekst, at gribes af symbolet. Det er vel ofte denne arketyriske fundering, der gør, at nye læsere overhovedet kan få mening i ældre tekster. Når Jesu lignelser stadigvæk kan udfordre, skyldes det, at de som metaforer gør brug af grundsymboler. Således er en række af Jesu lignelser fortælle-mæssigt udfoldede vækstsymboler. Lignelsen om Sennepsfrøet (Mark 4,30-33) er et eksempel på en livstræs-symbolik. Andre lignelser er udfoldet måltidssymbolik (Luk 14,15-24).

Symboloplevelse og indlevelse gør på ingen måde en historisk-kritisk undersøgelse af symbolprægningen unødvendig (ellers giver religionsvidenskab heller ingen mening). Tværtimod kan en historisk-kritisk undersøgelse af symbolprægningerne berige symboloplevelsen og forhindre misforståelser samt understrege symbolernes historiske karakter og måske forhindre, at symbolprægninger udråbes til ” evige værdier”.

Symbol og metafysik

Symbolteorier er ofte fremkommet ved en dialog mellem forskellige videnskabelige tilgange og har en tendens til at overskride faggrænser. Derved opstår der en fare for dilettanteri, men også nogle muligheder for samtale med forskellige fag. Der er noget ved symbolet, der inspirerer til – ud fra forskellige synsvinkler – at søge efter helhedsforståelse.

Når det drejer sig om helheder, tendenser til sammenhænge og udkast til livsforståelse, er det nærliggende, at symbolteorier ses som en del af en metafysik. Metafysik kan forstås på mange måder, men det grundlæggende er, at vi ved sansning, erfaring, tolkning af det sansede og erfarede kan føres til en oplevelse af tilværelsens grundstruktur. Det er muligt til en vis grad at nå frem til en helhedsforståelse af universet, at finde frem til nogle grundlæggende strukturer, som billedligt kan anskues i grundsymbolerne. En metafysik behøver ikke at antage, at der eksisterer en transempirisk virkelighed, men den indebærer som et

minimum, at der er en sammenhæng, en vis orden i tilværelsen, som kan erfares, anes og tydes også i symbolerne. Vi antager, at der er nogle bærende grundstrukturer, der kan skimtes ved en tydning af erfaringer, der omsættes i symboler. Symbolteoriene er i praksis mere kendetegnet ved spørgehorisonter end ved færdige løsninger. Men grundlæggende gælder det, at der er en tillid til, at det giver mening at spørge efter mening.

Symbollets sammenhæng med metafysikken indebærer ikke nødvendigvis en sammenhæng med religion. En symbolteori behøver ikke at forudsætte et meget bredt religionsbegreb og de problemer, der filosofisk knytter sig til sammenligning, gælder også, når symboler sammenlignes i religionsvidenskaben. Et religiøst symbol er et grundsymbol, der indgår i en religiøs kontekst, eventuelt ved at indgå i et ritual eller i en omfattende religiøs livstydning eller fortælling. Fx er livstræsymbollikken ikke i sig selv religiøs. Træet kan godt være et symbol på liv og vækst uden for en specifik religiøs sammenhæng, men områderne er ikke skarpt afgrænsede.

En symbolteori

Jeg skal her sammenfatte en symbolteori:

1. Symbolteorien og symboldidaktikken tager altid udgangspunktet i den sansbare empiriske virkelighed
2. Symbolteorien forudsætter, at mennesket har en medfødt, socialt præget evne til symboldannelse, symbolbrug og symbolfortolkning
3. Symbolteorien forudsætter endvidere, at tilværelsens grundstruktur kan gribes/gøre sig gældende, når sansning, erfaring og fortolkning føres sammen
4. Tilværelsens grundstruktur er bestemt af forholdet mellem tilblivelse og ophør, liv og død
5. Symbolet kan da forstås som anskueliggjort grunderfaring.

Symbolundervisningen

En symbolundervisning kan ud fra denne teori udformes på forskellige måder. I litteraturlisten har jeg anført nogle eksempler på symbolundervisning, jeg i årenes løb har udarbejdet til forskellige former for undervisning, først og fremmest til Folkeskolens kristendomsundervisning og til konfirmandforberedelsen.

Udgangspunktet for og første fase i en symbolundervisning kan enten være symbolet selv eller de fænomener og situationer, der sanses og erfares inden selve symboldannelsen. Da undervisningen gerne skal være så erfaringsnær som muligt, er det ofte bedst, især i en elementær undervisning i Folkeskolen og i kirkens undervisning, at tage udgangspunktet i det (endnu) ikke symboliserede (et fænomen, en rolle eller en situation).

Første skridt i undervisningen er at vælge det grundsymbol, der skal være undervisningens tema (fx træet eller vandet), og derfra gå tilbage til det ikke symboliserede (træ eller vand). En beskæftigelse med livstræsymbolikken begynder således med iagttagelse af træet, som det vokser i naturen. I undervisningen gøres erfaringer med fænomenet, og allerede gjorte erfaringer fremdrages. Man hverken kan eller skal begynde på bar bund hver gang, det vigtigste er, at man ved at beskæftige sig med fænomenet baner en vej til en beskæftigelse med symbolet. Da symbolet er præget af det symboliserede, er en beskæftigelse med fænomenet også en del af symbolforståelsen. Selvfølgelig gælder det om at finde en balance her. Religionsundervisningen er ikke biologiundervisning, men det religiøse er ikke uden sammenhæng med den sansede og erfarede natur. Arbejdet med det endnu ikke symboliserede fænomen er med til at vække en undren og udfolde nogle spørgsmål, som tages op, når man kommer til selve symbolet.

Den næste fase kan være en kunstnerisk-kreativ bearbejdelse af fænomenet, situationen eller rollen. Det sansede træ omsættes til et billede af træet. Det sansede vand omsættes til musik eller dans. Den sansede jord omsættes til et digt eller en fortælling. Under denne beskæftigelse med at bearbejde og udtrykke oplevelser med fænomenet vil der ofte ske det, at der fremkommer en ”overskridelse” fra fænomenet til symbol. Det træ, der digtes om, eller det vand, der males, bliver repræsentant for

noget større: *træet*, *vandet*. Når man går på opdagelse i fænomenet og billedligt anskueliggør det, man har oplevet og erfaret, kan det hænde, at fænomenet åbner op for en betydning af en virkelighed, som det er del af og viser hen til. Denne overskridelse kan man ikke absolut råde for i undervisningen, uden at den bliver manipulerende, men der kan skabes de betingelser, der må være til stede, for at overskridelse kan finde sted. Det sker ofte, når børn tegner træet, at det får symbolkarakter og bliver til Livets træ.

Den tredje fase er, at eleverne møder eksempler på symbolprægninger af det valgte symbol. Hvilke symbolprægninger, man vælger, afhænger naturligvis af, hvilken form for religionsundervisning det drejer sig om. For Folkeskolens vedkommende er det rimeligt, at symbolprægninger i begyndelsen af skoleforløbet fortrinsvis hentes fra den kristne tradition, og at der efterhånden inddrages symbolprægninger fra en eller flere af de andre verdensreligioner. Der behøver ikke at være lagt op til en systematisk sammenligning, da sammenligning af symbolprægninger fra forskellige religioner er kompliceret og rejser en række spørgsmål om sammenligningens filosofiske og pædagogiske muligheder i det hele taget. For den kirkelige undervisnings vedkommende skal symbolprægningerne naturligvis først og fremmest hentes fra Bibelen, den kirkelige tradition, ældre og nutidig kristen billedkunst.

En symbolundervisning kræver som al anden undervisning på alle niveauer og i alle sammenhænge en grundig planlægning. Det er muligt at give symbolundervisningen en meget fast struktur, og den har den fordel, at der arbejdes med konkrete og anskuelige temaer. Da der er en tæt sammenhæng mellem sansning, erfaring og symboler, er det muligt at gøre undervisningen vedkommende. Da der er mulighed for at eleverne selv præger symboler og møder symbolprægninger fra traditionen og nutiden, kan den kategoriale dannelses bestræbelser på at åbne eleverne for undervisningens indhold og undervisningens indhold for eleverne imødekommes. Da symboler og myter er centrale udtryksformer i alle religioner, kan kravet om det fundamentale opfyldes. Da symbolerne er fortolkninger af en erfaring af forholdet mellem liv og død, kan undervisningen åbne for en indsigt, der går i dybden. For mig kan arbejdet med kristendommens symboler blive et møde

mellem vor erfaringsverden, den skabte virkelighed og det centrale i kristendommens forkyndelse.

Litteratur

- Klafki, Wolfgang, *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. Nyt Nordisk Forlag 1983.
- Mogensen, Kaj, *Træet. Lærerens bog. Elevens bog*. Nyt Nordisk Forlag 1982.
- Mogensen, Kaj, *Vandet. Lærerens bog. Elevens bog*. Nyt Nordisk Forlag 1984.
- Mogensen, Kaj, "Kirkelig voksenundervisning som arbejde med symboler". I: *Kritisk forum for praktisk teologi* 1985 nr. 2, 45 – 67.
- Mogensen, Kaj, *Rejsen. Lærerens bog. Elevens bog*. Nyt Nordisk Forlag 1985.
- Mogensen, Kaj, "Jesu fortælling og fortællingen om Jesus". I: Johannes Nissen og Hejne Simonsen (red.), *Teologi og kirke. Festskrift til Poul Nepper Christensen*. Unitas 1986.
- Mogensen, Kaj, *Brødet. Lærerens bog. Elevens bog*. Nyt Nordisk Forlag (1987) 1994.
- Mogensen, Kaj, *Lyset. Lærerens bog. Elevens bog*. Nyt Nordisk Forlag 1989.
- Mogensen, Kaj, "Symbolundervisning". I: Kaj Mogensen, *Tro, håb og kærlighed. Konfirmationsforberedelse. Undervisningsvejledning 1*. Nyt Nordisk Forlag 1991.
- Mogensen, Kaj, "Symboler og symboldidaktik". I: Ole Davidsen og Aage Pilgaard (red.), *Bibel, formidling og dialog*. Anis 2006.

Kirkerummet som symbol og lærested

Af Jørgen Demant, sognepræst, Kongens Lyngby sogn

Børnene kommer mosende ind i Kgs. Lyngby kirke. Det er 3. klasserne fra den lokale folkeskole, som er på besøg. "Har du set dét der nede bagved... hva' er det?" spørger en dreng og peger på orglet. "Hvorfor er der så mange mænd på korset på de billeder i loftet?". En pige er på vej op til alteret, en tredje læner sig ind over døbefonten for næsten at kravle ned i den, da dåbsfadet ikke er sat i. Man vil se, mærke, røre, høre. Læreren hysser og tysser, og eleverne sætter sig på bænkerne. Opgaven til præsten fra lærerens side er at give eleverne indblik i det middelalderlige kirkerums arkitektur, indretning og funktion.

Museum – kultur – kult

Det middelalderlige rum med kalkmalerierne samt indretning og rekvisitter fra renæssance, barok og romantik tiltrækker ikke bare skoleklassen, men også mange turister. Gentagne gange i løbet af et år må præsten stille op til kirke-rundvisning for børn, unge og voksne. Og efter endt tur tænker man som præst over: hvilken kasket har jeg egentlig på i denne guidede tur gennem kirkerummet? Er jeg museumsguide, underviser eller præst? Og når man både tænker sin gennemgang af kirken igennem og ikke mindst medtænker tilhørernes spørgsmål til guiden, så bliver man klar over, at man har alle tre kasketter på. For jeg leverer faktisk viden om kirken som et musealt rum (f.eks. om kalkmalerierne), oplysning om kirkens rumlige æstetik, religiøse og teologiske indretning, og endelig er jeg også præst, der svarer på spørgsmål om rummet som et

kultisk rum, hvor det handler om religiøs oplevelse og livstydning. Når jeg viser rundt i kirken svarer jeg både på spørgsmål om, hvorfor kirken har en øst-vest midterakse, hvornår bænkerne kom ind i kirkerummet og endelig på spørgsmålet om, hvad nadverens eksistentielle og religiøse betydning er. Jeg er guide i kirken som museum, lærested og kultrum. Mange besøgende træder ind i kirkerummet som et rum fuld af gåder, der kan gættes, hvis man får fat i nøglen til rummet. Og der er flere nøgler til løsningen af gåden. Man forventer en 'oversættelse' fra symbol til betydning ud fra en opfattelse af, at rummets 'andethed' kun kan forstås med en ordbog i hånden.

Denne dagsorden kan være svær at imødekomme. Hvis man fungerer som oversætter, kan man medvirke til en forståelse af kirkerummet som et rum for indviede, der har fået nøglen. Møder man de samme folk i øjenhøjde som folkekirkemedlemmer, kan man komme til at aflive alt mystisk ved rummet ved at underdrive det uforståelige. En tredje vej er at møde de besøgende som en fælles opdagelse og udforskning af rum og rumfunktion ved at lægge vægt på receptionen af rummet. Altså at man som guide til rummet lægger vægten på en mere æstetisk praksis, der befinder sig i spændingsforholdet mellem sansning og erfaring.

Når interessen eller fascinationen for kirkerummet ikke bliver mindre i disse år, snarere tværtimod, så hænger det sammen med den kulturelle situation. Den blandede interesse, der rækker lige fra nysgerighed over fascinationskraft til fetichering af bestemte historiske relikter, afspejler en kulturel modbevægelse til en kulturel bevidsthed præget af hurtighed, udskiftelighed, mobilitet. Kirken byder ikke på sidste "nye skrig" af en installation. I kirken findes "traditionen". Og her spørger man efter "mening", efter Gud. Så hvad enten man guider på museets, kulturens eller kultrumets vegne, så er man som rundviser med til at give den besøgende en bevidsthedsudvidelse. Guidningen har i flere henseender en dannelsesmæssig funktion i en globaliseret verden. For det første udvider museumsguiden den besøgendes historiske bevidsthed. Vi er ikke kun en del af en her-og-nu-historie. Men ved at besøge kirken, hvis arkitektur, indretning og kunst peger på en årtusind gammel kultur- og kirkehistorie, bliver den enkelte besøgende konfronteret med et stykke konkret historie. For det andet signalerer kirkerummet i modsætning til så mange andre rum en orden, hvor mening og retning er

tydelig. Mødet med det 'andet' uden for en selv er her i dobbelt betydning. Det er det nye, men det andet er også en metafysisk størrelse. Og denne 'andethed' kommer man kun i kontakt med ved en slags æstetisk praksis, altså hvor rummet 'sanses', 'bruges', 'ageres i'. Og endelig ved enhver næsten instinktivt, at her kommer mennesker for at hente visdom og trøst. Turguiden peger dannelsemæssigt i retning af historieoplysning, kulturhistorie samt identitetshistorie.

En times rundvisning i kirken har to perspektiver i sig på en gang. Det ene perspektiv er kirkens indretning og genstande, der rækker bagud og sætter dem ind i en fortidig ramme. Der er et arkiverende perspektiv. Det andet perspektiv rækker ind i gudstjenesten og dens aktuelle funktion. Oplevelsen og tydingen af dette rum medvirker til at aktualisere de besøgendes iagttagelser.

Det som efter min mening gør kirkerummet interessant som læringsrum er, at her blandes det æstetiske, historiske og teologiske sammen. Det gælder ikke bare 3. klasse i kirkerummet, men alle, der kommer for at indtage rummet, at her spørges der ud fra en 'sanselig' tilgang til ånden i rummet. Man begynder med det ganske konkrete – prædikestolen, døbefonten, orglet osv. Det er disse steder, som viser vej ind i et stykke livs- kultur- og identitetshistorie.

Tag nu blot prædikestolen som eksempel: Historisk vil den som museumsgenstand være interessant som en genstand, der kommer ind i kirkerummet i slutningen af 1400-tallet. Prædikenen/Ordets forkyndelse kommer mere i fokus, vi er på vej mod Reformationen. Prædikestolen er sammen med bænken/stolen altså et vigtigt sted til dokumentation af overgangen fra katolicisme til reformation.

Ser man prædikestolen under en kulturhistorisk synsvinkel peger den på et vigtigt træk ved den reformatoriske kultur, hvis rødder går tilbage til profeterne, Jesus og Paulus: troen kommer af det, der høres. Det vil sige, at man med denne rekvirit i centrum i rummet kan pege på den orale kulturs vigtighed. Denne religion grundlægges og bæres af dyder som "at høre (efter)", "at koncentrere sig" og "at blive oplyst". Godt nok er det en skriftreligion som andre af de store religioner, men det mundtlige ord er afgørende, både for grundlæggeren af religionen og traditionsbærerne, og det sætter en sprække, både i forhold til den jødiske civilisation og den sydeuropæiske katolicisme. Jødedommens

kropsligt vigtige organ er hænderne – det kommer an på, hvad den religiøse ”gør”. Det er en lovreligion. Den katolske kirkes centrum er nadveren (kommunionen) og peger dermed på denne civilisations vægtlæggen på det mystiske fællesskab. I modsætning hertil lægger den luthersk-reformatoriske kirke vægt på ordets forkyndelse, den retoriske tale og oplysningen. Prædikestolen afsætter således et ganske bestemt spor i kulturhistorien.

Endelig er prædikestolen set under en strengt pastoralteologisk vinkel ”oplysningens” sted. Den udgør det afgørende sted i midten af gudstjenesten, hvor præsten efter at have læst op af bibelen (Det gamle og nye Testamente) og dermed gjort bekendt for menigheden, hvilken større historie, den er indskrevet i, nu skal godtgøre eller efterprøve, hvad det har af betydning og relevans for dens aktuelle liv. Prædikestolen er udlægningen og tydingens sted for den kristnes liv og færd. Det sted, hvor præsten som kaldet af menigheden er sat til at vidne om, på hvilken måde fortællingen om gudsriget er trædesten for menighedens identitet.

Det bliver svært at finde nogen institution i vort samfund, som i den grad leverer fortællinger, der rækker fra svar på det museale spørgsmål om ”hvad er dette?!” til identitetsspørgsmålet om ”hvad betyder denne fortælling for mig?”.

Kirkerum for hvem og til hvad

Som sagt blandes spørgsmålene, når præsten viser rundt i kirken. Det gælder både når børn, unge og voksne er på besøg. Kategorierne mellem historisk faktuelle, kulturhistoriske og religiøse spørgsmål holdes ikke adskilte. Og det er godt nok, idet en alt for firkantet pædagogisk indstilling til rundvisningen kan lægge et besøg dødt! De bedste besøg (set fra præstens synsvinkel) er jo netop de besøg, hvor man både skal svare på spørgsmål om ”hvad er en ’kalk’ og en ’disk’?” og spørgsmål om ”tror du på Gud, præst?!” og ”hvad er det evige liv?!”.

Imidlertid kan didaktiske overvejelser være på sin plads i forbindelse med kirken som læringsrum. De didaktiske overvejelser kan formuleres som spørgsmål med afsæt i den klassiske triade: Hvad skal

formidles? Hvorfor besøget? Hvordan skal der formidles? Det er langt fra sikkert, at de besøgende har gjort sig disse overvejelser på forhånd, men spørgsmålene kan være afklarende for, hvad der er hensigten med besøget og hvilken sammenhæng det indgår i.

Besøgene – det være sig med børn, unge, voksne – rækker fra ren turisme til gudstjenstebesøg. Og da er det vigtigt – ikke mindst i en skolesammenhæng – at afgøre sig for hvilken form, guidningen i rummet skal tage. En vejledende definition af form fra lærer/præst angående formidling af kirkerummet er på sin plads, al den stund at man altså kan indtage rummet på mange måder. Jeg skal i det følgende skitsere forskellige tilgange til kirkerummet.

Kulturguide-modellen

Lyngby kirke er en middelalderkirke fra 1100-tallet med kalkmalerier fra slutningen af 1400-tallet (Elmelundemesteren). En kulturhistorisk gennemgang af dette stykke klassisk kirkearkitektur kan forme sig som en fortælling om kalkmalerierne. Umiddelbart virker hvælvdekorationerne kaotiske og uden forbindelse med hinanden, som en samling motiver, der er hæftet sammen i et fantastisk rankeværk med blade, store og små rosetter, stjerner og indskrifter. Alt er plastret til med bibelske motiver og fortællinger.

Men med en professionel guide vil der kunne leveres en fortælling med en teologisk systematik. Guidningen ville tage udgangspunkt i den middelalderlige bibeludlægning og henvise til allegorien, når der skulle fortælles om pelikanen og enhjørningen som symbol på Kristus. Med en typologisk udlægningsmetode ville man nå endnu længere i fortolkningen af forskellige personer og scener på loftet. Og endelig vil man med en frelseshistorisk tilgang kunne bevæge sig fra kirkehvælv til kirkehvælv og fortælle om forholdet mellem korsfæstelse-dommedag-paradis. Man ville belægge den første del af historien med en indgående historisk, idehistorisk og teologisk udlægning af senrenæssancens og gotikkens optagethed af Golgatha-scenen (om Den hellige Frans og franciskanernes betydning, om pave Gregors messe-opfattelse, om treenighedsdogmets udvikling i Middelalderen i forbindelse med nådestolsmotivet osv. osv.).

Endvidere kunne man fortælle om overgangen fra middelalderlig katolsk til evangelisk-luthersk fromhedspraksis ved bl.a. at fortælle om helgenens og martyrens status og pege på forskydningen fra den gudstjenestelige praksis ved nadverbord (med kommunionen) til prædikestol og bänk (med prædikenen) som de centrale steder i kirkens liturgi.

En sådan gennemgang yder kirkehistorien og kunsthistorien retfærdighed. Der ville ganske enkelt kunne leveres et godt stykke kirkehistorisk og teologihistorisk oplysningsarbejde via kirkens arkitektur. Via historiske fakta, historiske linjeføringer, dogmatisk viden bliver man ved en sådan guidning klogere på vores fortid. Det leksikonagtige foredrag og den historisk korrekte udlægning fulgt op af vigtige og centrale fortællinger fra kirke- og kulturhistorie ville give den besøgende et godt, dvs. et objektivt indblik i hans historie.

Det positive ved denne tilgang er, at den besøgende i løbet af meget kort tid kan få leveret en kirkehistorisk oversigt med årstal, navne, teologiske begreber, kirkehistoriske kilder og fortællinger osv. Det er tydeligt, at denne gennemgang har størst tiltrækningskraft for den voksne befolkningsdel, som gerne vil have "fyldt viden på", mens det kan knibe med at holde skoleklassen til ilden med en sådan "tankpaser-pædagogisk" tilgang til stoffet. Tilhøreren kan fascineres af guidens viden, men nogen ville også mærke en 'turist-afstand' til stoffet.

Denne tilgang søger en arkiverende tilgang til kirkerummet. Relationen mellem den besøgende og rundviseren er i sagens natur asymmetrisk, fordi besøget netop har til formål at få del i en bestemt viden. Modellens force er, at den fungerer som øjenåbner for den besøgende, fordi den grundige gennemgang kan give eksemplarisk viden om kirkerummets virkningshistorie.

Bagsiden er, at besøget er svært at gøre ægte dialogisk. Spørgsmål kan flytte fokus og forvirre fremstillingen. Uanset alder kan deltagerne få en fornemmelse af at være 'skoleklasse'.

Kateket-modellen

I stedet for at formidle faktuel kulturhistorisk information, kan rundvisning forvandle sig til central livsoplysning, hvor man som didaktisk

mål har at lade den besøgende komme mere "tæt" på bygningen. Fornylig afholdt jeg selv sammen med en professionel kunsthistoriker en gennemgang af kirkerummet i Lyngby ud fra ovenstående tilgang. Gennemgangen var fastsat til lige efter en højmesse. Netop ved at lægge gennemgangen af kirkerummet her var den tænkt for de gudstjeneste-besøgende, men interessant nok sad en pæn flok mennesker uden for kirken og ventede, da gudstjenesten var slut. De skulle ikke nyde noget af gudstjenestens "indre fortælling", men ville nøjes med den "ydre fortælling". Imellem den indre fortælling om kirkerummet, som fortælles ved en gudstjeneste, hvor rummet fungerer som kultrum, og så den 'ydre' fortælling, som sagligt og nøgternt fortælles af en kunsthistoriker, kan der også fortælles kateketisk om rummet (Degen/Hansen 1998, 11).

Den kateketiske fortælling holder sig ikke kun til objektiv og nøgtern informationsformidling, men forsøger at præsentere kirkerummet som et gudstjenesterum. Et rum i funktion. Det kan man gøre ved at gå tættere på gudstjenesterummets steder, rekvisitter og symboler. Den kateketiske tilgang ville man eksempelvis bruge i forbindelse med førkonfirmand-undervisningen. Man ville f.eks. vise børnene fire rekvisitter: en salmebog, en node, en oblat, en hat. Børnene skulle så kunne forbinde disse rekvisitter med bestemte steder i kirkerummet: bænken, orglet, nadverskranken, våbenhuset. Man ville gå til disse steder og fortælle børnene om disse steders funktion i gudstjenesten. Hvert sted i kirken har sin gudstjenestefortælling.

På bænken kan man fortælle om gudstjenesten som oplysningens rum, hvor det gælder om at høre efter og koncentrere sig. Gudstjenesterummet er som et skolelokale, hvor man skal sidde ned og lytte til nogen, der fortæller en fortælling, som stammer fra en anden tid, men hvis indhold har overleveringskraft og bud på en tilværelsesforståelse i dag.

Organisten ville træde i pedalen og trykke tangenten ned og fortælle om musikkens og salmesangens betydning for menigheden, hvornår musikken og salmesangen kom ind i gudstjenesten, og hvilken funktion den har som menighedens svar på den tale, der kommer fra alter og prædikestol. Gudstjenesten er grundlæggende en slags samtale mellem Gud og menneske, og sangen er én af de dimensioner, svaret formuleres i.

Oblaten peger på rummet som et spisested. Den første gudstje-

nestefejring i kirkens historie begyndte ved et bord. De kristne er dem, der kommer sammen for spise sammen. Og der kunne fortælles om bordfællesskab, om Jesu omgang med de udstødte, der ofte udmøntede sig i hans bordfællesskab med dem for at demonstrere, hvad Gudsriget er for noget.

Hatten viser vejen til våbenhuset som stedet, hvor man forbereder sig til at træde ind i det "hellige rum". At der er en overgang fra "ude" og "inde", som markeres ved et rum, hvor man aflægger sig våbnene, de som man bruger til at beskytte sig med ude i verden.

Således kan den kateketiske gennemgang af gudstjenestens steder og genstande vise ind i gudstjenestens rum, så den besøgende får en fornemmelse af troens rum. Som et rum, hvor mennesket kommer og møder sin Gud. Et sted, hvor gudsdyrkelsen finder sted.

I denne kateketiske undervisningsform er det læreren, der er fortælleren, selvom læringen også består i, at eleverne kommer konkret tæt på tingene. Læreren viser tingene frem og fortæller om dem. Tingene bliver illustrationer til et stykke gudstjenestehistorie. Rundvisningen er nærmere på et hermeneutik værksted end en fantasirejse for eleverne (Degen/Hansen, 12), idet det er læreren, der peger, udlægger og definerer stedets og tingens indhold og funktion.

Denne undervisningsform bærer præg af en fænomenologisk tilgang, hvor barnets hverdagserfaringer knyttes sammen med gudstjenestens handlinger og vice versa. I denne kateketiske model skal man som lærer afgøre sig for, om man lægger vægten på børnenes proces med at finde svar og udforske rummet og tingene, eller om man er optaget af, at børnene skal nå frem til en bestemt forståelse af rum og rekvirit. Ved at lægge vægt på processen og dialogen med børnene om at finde svar bliver det muligt for præsten at få indsigt i, om børnene faktisk knytter rummet udenfor og indenfor sammen.

Projekt-modellen

To skoleklasser har meldt deres ankomst. Privatskolens 4. klasser i kristendom skal undervises i kirkebygningen med henblik på at få en udvidet forståelse af, hvordan den er bygget. Eleverne er delt i flere

grupper, der indtager forskellige steder med papir og blyant. Én gruppe går i gang med at tegne ornamentikken i Elmelundemesterens kalkmalerier. Ikke de bibelske motiver, men ornamentikken med henblik på at undersøge forholdet mellem kunst og geometri. En anden gruppe skal tegne kirkebygningen som skitse og derved se på bygningens proportioner. Der skal laves modeller i pap osv. En tredje gruppe skal tegne alteret og sammenligne alteret med alteret i en moderne kirke og dermed undersøge stilarternes forskellighed. Det er en projekt-uge i historie og religion, som skal munde ud i en udstilling, hvor hver gruppe skal fremlægge og fremvise for resten af klassen.

Med den værkstedsagtige tilgang til kirkerummet kommer eleverne under vejr med svarene på ”hv”-spørgsmålene: Hvorfor byggede de sådan? Hvem var de, der byggede kirker? Hvordan levede og tænkte man? At svare på disse spørgsmål er at bevæge sig ind i en tidsrejse tilbage til middelalderens og reformationens tidsalder, hvorved der kan åbnes for forståelsen af den tids univers, det være sig byggekunst, menighed og gudstjeneste, menneskesyn og gudsbilleder.

Den anden 4. klasse kommer et par dage efter. Den har i en uge beskæftiget sig med temaet ”døden”. Det er den historiske interesse, der er i focus, og ikke en moderne forståelse af døden. Klassen har været på Frilandsmuseet og undersøgt forskellige ”livsformer” her og set, hvorledes man ned gennem tiden har forholdt sig til ”liv og død”. Nu er turen så kommet til kirkens placering i forbindelse med døden. Først fortælles om forskellige begravelseskikke, dernæst om dødssymbolerne i kirken. Her er epitafierne især en guldgrube til studiet af dødsopfattelsen i renæssance-tiden. Man gennemgår døds- og opstandelsessymbolerne (timeglasset, kraniet ved korsets fod, hanen, kornet etc.). Dernæst går vi på kirkegården, hvor opgaven består i at finde døds- og livssymboler på gravmælerne. Ligeledes er der en gruppe, der får til opgave at skrive ned, hvad der står på stenen af afskedshilsner og bibelsteder.

Som sagt bliver man med den handlingsorienterede undervisningsmodel sat på en tidsrejse, og denne model når i højere grad end tankpassermodellen at åbne forståelsen for det historiske univers. Imidlertid bliver det en indgang til et historisk univers, som gør, at eleverne forbliver på distancen af rummet.

Symboldidaktisk model

Jeg nærmer mig nu en pædagogisk model for undervisning, hvor jeg som indledningsvist antyder lader eleverne selv gå på opdagelse i kirken. Symboldidaktik vil jeg definere som en æstetisk læreproces, hvor tilegnelsen af rummet ligger i spændingsforholdet mellem sansning og erfaring. Æstetisk refleksion handler ikke om forståelse i kognitiv betydning, men om en intellektuel bearbejdning af oplevelsens indholds- og forside.

Jeg har valgt at vise en undervisningsmodel fra et skolekirke projekt "Lær kirken at kende" for 3.klasse i Kerteminde. Man kunne udvide sansningen mere end man gør i Kerteminde-modellen ved meget mere konkret og kontant at udnytte sanserne og elevens aktive betydningsdannelse i sansebearbejdningen.

1. dag i Kerteminde kirke

Døbefont/dåb og håb

Salme nr. 750 "Nu titte til hinanden" (læses og synges)

(Præst)

Fortælling om dåben/Jesu dåb (P)

Vi døber en dukke (P) – et af børnene skal have en dukke med

(med vand i døbefont)

Dåbs- navneattest udfyldes (P)

- samtale om medlemskabet af Folkekirken

- samtale om livshåbet

Fortælling om Luther og livets træ (P)

Der fortælles om kirkeskibene (P)

Børnene tegner ét af skibene (Lærer)

2. dag i Kerteminde kirke

Orgel, musik og sang

Salme nr. 7 "Herre Gud" (P)

Saul og David (P)

Dans til "Herre Gud" (P)

Salmeværksted – der digtes en salme om dåben, (organist)

sætter musik til (L)

Pause

1. hold: Klokker, klokketårn og loft med kirketjener

2. hold: Orgel med organist

Holdene skifter efter ca. 20 minutter

Dagbog (L)

3. dag i Kerteminde kirke

Alter, mad

Fælles morgenmad i Sognegården

Salme nr. 477 ”Som korn fra mange marker”

Vi leger altergang (P)

Fortælling om altertavlen (P)

Om fællesskabet (P)

Fadervor læses (P)

Børnene laver deres egen bøn (L) som de læser op fra alteret.

Dagbog

4. dag i Drigstrup kirke

Prædikestol, Bibel

Salme nr. 478 ”Vi kommer til din kirke, Gud”

Salme nr. 323 ”Kirken den er et gammelt hus”, udvalgte vers.

Den mundtlige overlevering (P)

Leg: at fortælle en historie videre (i grupper)

Kimsleg (ting fra ugen, børnene skriver en historie) (L)

Om Bibelens tilblivelse (Chr. den 3.’s Bibel) (P)

Trosbekendelse (P)

Vi synger salme af børnene med melodi af organist

Tegn på gravsten

Dagbog (L)

5.dag Udflugt til Jelling

Rundvisning (for hele holdet)

Børnene løber op og ned af højene!!

Dette projekt er et skole-kirke-projekt. Det er altså et oplysningsprojekt og ikke et forkyndelsesprojekt. Undervisningsplanen signalerer tydeligt en symboldidaktisk tilgang til kirkerummet. Tilegnelsen af stoffet lægger

vægt på ”gestaltning”, ”fremstilling” og ”kommunikation”. I modsætning til de andre læremodeller i kirkerummet, så er undervisningen i rummet ikke historisk orienteret. Undervisningen sigter på at give børnene en fortrolighed med det aktuelle kirkerum, dets væsentlige steder, rekvisitterne, handlingerne og symbolerne. Der er en vekselvirkning imellem præsten, læreren og børnene, hvad angår læreprocesserne. Men vægten ligger på, at børnene selv tilegner sig rummet sanseligt. De fortæller historier (=prædikenen); de synger salmer (=salmesang); de skriver bønner (= kirkens bønpraksis); de spiser sammen (=nadver). Det er denne æstetiske (=sanselige) tilgang til rummet, som er omdrejningspunktet i den symboldidaktiske læreproces.

Den æstetiske læreproces gør eleven ikke bare aktiv som handlende i undervisningen, men som medlevende og med-gestaltende. Det er ved at ringe med kirkeklokkerne, skrive en bøn, fortælle en historie, spise sammen, at stoffet går i kroppen på eleverne. Der kommer i forhold til de andre læreprocesser en større ”nærhed” over tilegnelsen af stoffet. Den afstand, der i de oven for omtalte læreprocesser kan være mellem elev og stoffet (mellem subjekt og objekt), bliver væsentligt reduceret i den æstetiske dannelse. I den symboldidaktiske model er man klar over, at kirkerummet ikke kan formidles via ”bevidstheden”. Det må så at sige ske igennem ”kroppen”. Eleven kan ikke nøjes med at ”høre om” bønnen, dåben eller nadveren, men må selv ”gøre” handlingen eller lege med rummet/symbolerne/tegnene. Og som det fremgår af Kerterminde-modellen, så er der tre væsentlige trin i undervisningen:

- at aflæse/studere brugen af tegnet/symbolet
- at afprøve tegnet/symbolet
- at af-rapportere/kritisere tegnet/symbolet (via dagbogen)

Den æstetiske læreproces sætter også eftertanken i gang. Men eftertanken følger i kølvandet på afprøvningen af tegnet. I langt højere grad end de foranstående undervisningsmodeller spiller den kommunikative del af undervisningen en rolle. Og i den kommunikative del sker et stykke refleksionsarbejde, der involverer den enkelte elevs bearbejdning af praksis, dvs. at eleven begynder at forholde sig eksistentielt til det religiøse tegn. I den symboldidaktiske læreproces udgør således samspillet mellem information, praksis/gestaltning, refleksion en væsentlig trehed.

Man kan høre om bøn: Hvorfor beder folk i kirken? Hvad er en bøn for noget? Hvilken Gud beder man til og hvad beder man om? Det giver en forståelse på et bevidsthedsmæssigt plan. Men dette plan udvides i den symboldidaktiske model med yderligere et trin, nemlig den æstetiske (el. semiotiske tilgang), hvor man så at sige ”driver omgang” med symbolerne eller eksperimenterer med dem: Man folder hænderne/knæler; man skriver selv en bøn, hvor man må forholde sig til ”mangel” og ”overskud”; man udformer en historie og må forholde sig til forholdet mellem min og andre historier. Med dette skridt skrider man fra at studere religion til at praktisere religion. Den diskursive og kropslige fremstilling bliver ikke spillet ud imod hinanden, men kompletterer hinanden. Ja, man kunne vel tale om en ”helhedsløsning”, hvad angår undervisning i kirkerummet. Men til dette første og andet niveau i læringsprocessen kommer så endelig det tredje niveau – efterprøvningsens eller kritikens sted, hvor man på forskellig vis lader eleven reflektere over praksis: Hvad skete der med mig? Hvilken betydning kan denne handling/dette tegn have?

I den symboldidaktiske undervisning samles den hermeneutiske, æstetiske og kommunikative læringsproces. Det er klart, at den kirkebesøgende i den symboldidaktiske læreproces bliver udfordret mere på sin person. Hvor den besøgende i de foranstående modeller kan forholde sig på afstand, næsten som en slags voyeur til kirkerummet, så bliver han i denne model mere involveret eksistentielt. Kirkerummet giver ikke bare anledning til at ”tænke over”, men også til at ”forholde sig” til kirkerummet som et menings- og orienteringsrum. Det er i den æstetiske omgang med rummet, at man som besøgende kommer tæt på at skulle forholde sig til de mere filosofiske, religiøse og teologiske spørgsmål, og det vil sige, at den besøgende i sidste instans skal forholde til spørgsmålet om sandhed.

Litteratur

Peter Biehl, *Symbole geben zu lernen I & II*. Neukirchen 1989, 1993.

Roland Degen/Inge Hansen (Hg.), *Lehrort Kirchenraum*. Münster 1998.

Jørgen Demant, *Søndag morgen – mødet mellem Gud og mennesker*. Aros 2006.

Jørgen Demant, *Katekismus* (red. Eberhard Harbsmeier). Anis 2000.

- Michael Meyer-Blanck, *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*. Hannover 1995.
- Rainer Volp, *Die Kunst zu feiern. Liturgik I & II*. Gütersloh 1992, 1994.
- Bernhard Dressler/Michael Meyer-Blanck (Hg.), *Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik*. Münster 1998.

Det hårde og det bløde: Emblem, hukommelse, gudstjeneste

Af Hans Jørgen Lundager Jensen, professor,
Afdeling for Religionsvidenskab, Det Teologiske Fakultet, Aarhus
Universitet

Artiklen her drejer sig om religion, kultur, hukommelse og symboler. Selve ordet 'symbol' bruger jeg ikke i artiklen; men jeg taler om det, der ofte forstås ved 'symboler', eller mere præcist om den funktion, som 'symboler' har. Ordet 'symbol' kan bruges i en forvirrende mangfoldighed af måder. I en betydningsfuld amerikansk tradition, der går tilbage til semiotikeren Pierce (og som også antropologen Roy Rappaport, som jeg trækker kraftigt på i artiklen her, tilhører), bruges ordet 'symbol' til at betegne tegn, som er rent arbitrære eller konventionelle. Arbitrære tegn er de tegn, hvor forbindelsen mellem tegnet og det, det betegner, kun beror på en fælles overenskomst mellem en gruppe mennesker, men ikke på noget i tegnet selv. Forskellen mellem *genstanden* 'krucifiks' og *ordet* "krucifiks" viser denne forskel. Et krucifiks som en genstand ligner det kors, Jesus blev korsfæstet på; men ordet, sammensætningen af lydene eller bogstaverne k, r osv., til ordet 'krucifiks' ligner ikke i sig selv noget. Mens de fleste ord er 'symboler' efter denne forståelse, er genstanden krucifiks ikke et symbol, men et 'ikon', lige som fx et landkort, et maleri, et vejskilt osv. (Rappaport 1999, 544. 483-484). Hvad jeg taler om i denne artikel, er den funktion, som symboler og andre tegntyper, bl.a. ikoner, har til fælles. Derfor vælger jeg andre ord, såsom 'ting' (til at huske med), 'emblemer' og 'repræsentationer' (som forklares nedenfor). Men disse kan godt forstås som 'symboler', hvis man med det ord forstår noget i retning af 'tegn' generelt.

I indledningen taler jeg også mere om kultur end om religion. Det er, fordi artiklen her angår religion, for så vidt som den kan anskues som en form for kultur, og fordi punkterne i indledningen angår det, der er fælles for kulturer. Jeg siger altså ikke, at religion 'er' kultur i nogen stærkere betydning af ordet 'er'. Jeg lader det derfor stå åbent,

om religion også er, eller også kan betragtes som andet end kultur, fx et i snævrere forstand psykologisk-kognitivt, fysisk, eksistentielt osv. fænomen; artiklen her drejer sig om religion, i det omfang religion meningsfuldt kan betragtes som en slags kultur. Det kan tilføjes, at jeg (i forlængelse af den klassiske religionssociologi, såvel Emile Durkheim som Max Weber) anser religion for på mange måder at være en særlig interessant og informationsrig form for kultur, sådan at hvad der kan siges om religion, ofte kan udstrækkes til at gælde kultur generelt. Der er derfor erfaringsmæssigt en stærk vekselvirkning mellem kulturstudier og religionsstudier. Men da kultur som sagt er det mere overordnede begreb, begynder jeg med dette. Nogle, eller alle, de definitioner og forklaringer, der kommer i artiklens første afsnit, vil være velkendte for mange og formentlig ikke være specielt kontroversielle. Når jeg skriver, at 'jeg forstår' og lignende, betyder det ikke, at det er noget, jeg har opfundet, men at det er den betydning, ordet eller begrebet har i denne artikel.

Artiklens teoretiske baggrund er dels Durkheims religionsteori i den aktuelle, 'idealistiske' og systemteoretiske fortolkning (der også er kommet ind i fransk Durkheim-reception, som fx i Frédéric Keck og Mélanie Plouviez 2008), herunder de amerikanske antropologers Clifford Geertz' og Roy Rappaports forskellige udgaver af den, dels den nyere optagethed af fænomenet hukommelse hos bl.a. den tyske egyptolog og kulturhistoriker Jan Assmann. (Til Durkheim, Rappaport og Assmann, jf. Lundager Jensen 2003; 2005; 2008a; 2008b)

Kultur, identitet

I det følgende vil jeg med 'kultur' forstå et kollektivt og et mentalt fænomen, identisk med det, Durkheim forstod med 'samfund'. Kultur er noget, der deles af en gruppe mennesker. Kultur er ikke er givet med menneskets biologi, men tilføres mennesker igennem deres opvækst og deres hele liv. Mennesket er derimod biologisk forberedt for kultur; fx aktiveres hjernens kapacitet for sprog allerede i fostertilstanden, hvor det endnu ufødte barn vænnes til moderens tale, så begrebet om et

‘modersmål’, skønt af nogle betragtet som politisk ukorrekt (man taler nu om ‘første sprog’), ikke er uvidenskabeligt.

Kultur er mere præcist åbne mængder af *repræsentationer*; ved ‘repræsentationer’ (et begreb fra Durkheim) forstår jeg her mentale størrelser, i praksis forestillinger, regler og følelser. Repræsentationer eksisterer primært i menneskers bevidstheder, hvis biologiske fundament er menneskelige kroppes hjerner. Disse vil jeg kalde *interne* repræsentationer. De kan være *virtuelle*, hvis de blot er til stede i hukommelsen, men ikke er aktivt til stede i den opmærksomme bevidsthed, eller de kan være *aktuelle*, hvis de også er til stede her.

Repræsentationer kan imidlertid også eksistere uden for menneskers bevidstheder overhovedet i form af materielle genstande. ‘Genstande’ omfatter såvel naturlige dannelser (udsnit af landskaber, fx bjerge, klippeformationer, vandløb, søer, skove) som menneskeligt tildannede genstande, ‘artefakter’, fra arkitektoniske anlæg, bygninger, over klædedragter og måltider til skrift. Disse vil jeg kalde *eksterne* repræsentationer. Eksterne repræsentationer i sig selv er altid kun *virtuelle*, dvs. de skal aktualiseres af en bevidsthed. Aktualiseringen sker via en afkodning i den opmærksomme bevidsthed. For at kunne aktualiseres skal den opmærksomme bevidsthed kende de koder, som er brugt ved omsætningen af repræsentationerne til den eksterne form. For specielt skriftlige repræsentationers vedkommende er således både kendskab til det anvendte sprog og den anvendte skriftform nødvendigt.

Man forstår ofte kultur (lige som ‘samfund’) som mere eller mindre sammenfaldende med *national* kultur, for så vidt den omfatter både bestemte forestillinger (dronningen, Den lille havfrue, EM i fodbold 1992, hotdogs med det hele) og regler (mundtlig kommunikation foregår hyppigst på sproget dansk; mødet med en kassedame omfatter mulighederne grynt og ‘hej’ eller ikke noget, men sjældent mere udførlige konstruktioner som ‘Hvordan går det i dag, frue?’). Men det nationale er kun én ud af mange mulige former for kultur (og ‘samfund’). En familie er en kultur (et fælles kendskab til personer og episoder; regler for omgang, konversationsemner, julepyntning), og en arbejdsplads er det. Et fællesskab om en fritidsinteresse som sport, brevduer, franske vine eller en religion er en kultur, og så fremdeles. Hermed er også sagt, at individer og kulturer ikke dækker hinanden. Lige som hver kultur omfatter flere

individer, indgår hvert individ i flere kulturer. Som individer mødes på stadion, i kirken, i hønseavlerforeningen eller til fætter-kusine-fest, sådan mødes flere kulturer i et enkelt individs bevidsthed. Det første aspekt, at et antal individer tilhører en kultur, vil jeg kalde individernes *participation* i denne kultur. Individerne bringes ind i, eller vælger selv at gå ind i, en kultur; man føres ind i sit primære sprog og den familie, region og nationale kultur, man vokser op i, og man vælger at interessere sig for fx motorsport og/eller buddhisme og/eller pælesidning. Men er man ført ind i, eller gået ind i, kulturer, er disse også til stede i ens bevidsthed i varierende omfang til forskellige tidspunkter, og det vil jeg kalde kulturernes *kolonisation* af individet. Det er det samme menneske, der er (i en svag udgave af ordet 'er') fx Loretta Lynn-fan, medlem af folkekirken, dansker, østjyde, vininteresseret, europæer, havedyrker, frankofil, Nato-tilhænger, motionscyklist, i varierende intensitet.

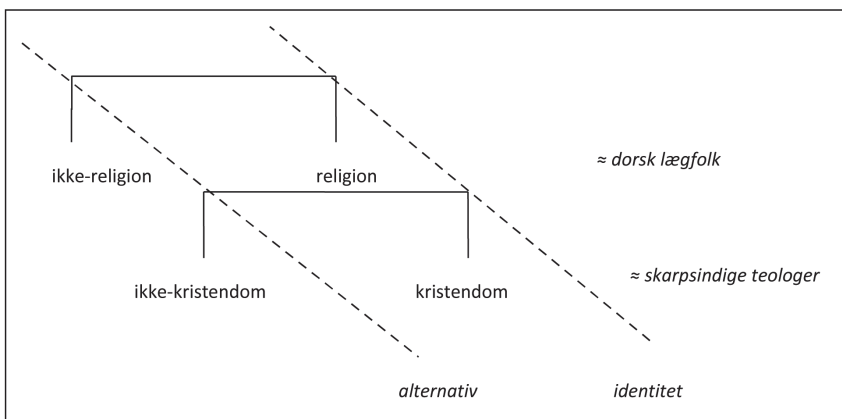
Man kan derfor sige, at en persons identitet i høj grad udgøres af de kulturer, som dette menneske 'indgår i' eller er 'invaderet' af. Identitet er dermed også en flertydig størrelse. For det første omfatter den ikke kun antallet af del-identiteter, men også tilhørsforhold til større, men mere ubestemmelige kulturer. Som folkekirkemedlem vil man normalt forstå sig som 'kristen' i mere vag form, uden at det forudbestemmer, om man er positiv, negativ eller neutral over for andre former for kristendom; som Loretta Lynn-fan vil man tilhøre country-kulturen i et eller andet omfang osv. For det andet fylder de forskellige delidentiteter ikke lige meget (man kan være mere dansker end europæer, eller omvendt), og deres fylde er variabel i tid og efter situation. Når man sover, er man formentlig ret lidt dansker, europæer osv., lige som når man har influenza. Også hvis man er religiøs, vil man normalt være det i større omfang ved specielle lejligheder, fx når man deltager i et ritual, end i andre, fx på arbejdspladsen eller når man tager et bad. At tale om en persons identitet under den form at vedkommende 'er' noget, fx dansker eller vinsnob, vil sige, at vedkommende *virtuelt* agerer på en forventelig måde, at han eller hun under bestemte omstændigheder typisk vil aktivere bestemte forestillinger og regler.

Identitet er unægtelig en tematik, der diskuteres meget hyppigt. Det er også et stærkt kontroversielt begreb, fordi det kan bruges som forklaring på forhold, som andre vil mene er sociale, psykologiske,

økonomiske eller politiske. Der er to problematiske dimensioner, jeg vil påpege i denne sammenhæng, For det første betragtes identitet ofte som en entydig størrelse, dvs. at man kun tager én kultur i betragtning ud af de mange, som individet parteciperer i; at sige om en person, at vedkommende er dansker, skygger ofte for, at vedkommende også er svampejæger, ølentusiast eller svoren ejer af en bil af mærket Opel. Men få eller ingen identiteter sidder virkelig fast i et individ. Det danske sprog, som barnet har fået ind med modermælken, kan føre til hvad som helst, herunder til total glemsel, hvis barnet i en tidlig alder flyttes til Argentina og herefter kun hører, taler og læser spansk. Kulturer risikerer med andre ord at falde hen i virtualitet og derfra i ren glemsel. De største og mest kreative repræsentanter for en kultur er omvendt gerne nytilkomne; det er nok ingen tilfældighed, at kristendommens to største teologer, Paulus og Augustin, ikke var født og opdraget kristent, og når Luther kunne være en så stor protestant, som han var, skyldes det formentligt, at han først var katolik. Identiteter er ikke blot noget, der kommer til det biologiske individ, det er også noget, der skal holdes i live, og de kan udvikles af individet selv.

For det andet sker der ofte, når man diskuterer identitet, en overbetoning af den indbyggede mulighed for konflikt og afgrænsning til andre identiteter. Identitet bliver ofte reduceret til at være noget i modsætning til at være noget andet. Jeg vil her hævde, at identitet grundlæggende snarere er et spørgsmål om at være noget i modsætning til ikke at være. At være noget bestemt forudsætter ikke i sig selv en fjendtlig eller afstandtagende holdning til andre måder at være på, andet end at disse nu engang ikke gælder for en selv. Selv overbeviste Opel-ejere betragter ikke nødvendigvis Folkevognsejere som deres alternativer, endsige virtuelle fjender, selv om det givetvis forekommer. Identitet har efter min mening mere at gøre med at give det uformelige (altså ikke-væren) en form, end at vælge mellem én form og en anden. Den identitet, man giver sit barn ved at lære at spise med kniv og gaffel, står ikke fjendtlig over for andre måder at spise på, fx med pinde, men over for det ikke at have nogen måde at spise på overhovedet. Man kan se et eksempel i en aktuel diskussion i den danske folkekirke. Visse stridbare teologer har for tiden deres hyr med at overbevise en del af de alt for magelige og slapt-tolerante folkekirkemedlemmer om, at disse tager fejl,

når de tror, at 'al religion i grunden kommer an på det samme', eller 'at det er den samme gud, vi tror på'. Disse medlemmer skal lære, at det *ikke* er 'den samme gud'. Denne spænding kan man oversætte til, at det for tolerante lægfolk tænker i et univers, hvor den relevante forskel er forskellen mellem religion og ikke-religion, mens de burde tænke i et univers *inden for* religionen, hvor den relevante forskel er forskellen mellem kristendom og andre religioner. I det følgende slår jeg imidlertid følge med det for tolerante lægfolk. Det har bl.a. salmebogen på deres side, vil jeg mene.



Hukommelse, skrift

Som alle andre ting eksisterer kulturer over tid. De opstår, de trives, de svækkes og går under. Varigheden er variabel; nogle kulturer er døgnfluer (fx et fællesskab i en teltlejr på en musikfestival) andre er seje og modstandsdygtige igennem århundreder (fx nogle nationale kulturer) eller årtusinder (visse religioner). Kulturer, der eksisterer over tid, formår at fastholde en vis mængde af de samme (eller nogenlunde de samme) repræsentationer i et antal menneskers opmærksomme bevidstheder. Ved *døde kulturer* vil jeg forstå mængder af repræsentationer, der nok har aflejret sig i eksterne repræsentationer, men hvor der ikke findes menneskelige bevidstheder, der har kendskab til koden. Oldegyptisk kultur var i over 1000 år 'død' i denne forstand. Dens eksistens var kendt; men man kendte ikke de egyptiske sprog, og man kunne ikke

læse de egyptiske skriftformer. Etruskisk kultur er fortsat 'død', hvad dens skriftlige repræsentationer angår, fordi man nok kender koden til skriftformen (som er en særlig form for græsk), men ikke til selve sproget. *Virtuelle kulturer* er kulturer, hvis repræsentationer er kendte, men som ikke er aktuelle. Oldegyptisk kultur er nu virtuel: Dens tekster kan læses (sådan da), og dens andre eksterne repræsentationer er også kendte som templer og grave, og som skulpturer, mumiekister osv. på museer. Men billederne er kun aktuelle for en meget begrænset gruppe mennesker, og reglerne er ikke aktuelle for nogen (selv dedikerede egyptologer taler ikke egyptisk indbyrdes eller bringer ofre i egyptiske templer). En virtuel kultur er ikke absolut død. Den kan i princippet genoplives, hvis en gruppe beslutter sig for at give dens billeder plads i den opmærksomme bevidsthed og for at følge dens regler. Det sker fx i disse år for oldnordisk religion i forskellige former for asatro, og det kan teoretisk set ske for fx oldbabylonsk eller oldegyptisk religion. Man kan indvende, at sådanne genoplivninger aldrig kan være tro kopier af en kultur, der i længere tid har været reduceret til virtuel eksistens. Men også kulturer, der har været aktuelle igennem længere perioder, forandrer sig undervejs; et velkendt eksempel er sprog.

Forudsætningen for reaktualisering af rent virtuelle kulturer er formentlig skrift. Ikke-skriftlige, virtuelle former som landskaber, bygninger og billeder vil formentlig være for upræcise med hensyn til deres betydningsindhold (eller 'åbne' for fortolkning, om man vil) til, at de kan reaktualiseres i en tilstand, der er tilnærmelsesvis den samme som den, den havde, for de mennesker, for hvem den sidst var aktuel. Det betyder, at selve eksistensen af skrift forandrer kulturernes vilkår fundamentalt. En kun mundtligt formidlet kultur kan ikke reaktualiseres. Hvis den ikke bliver formidlet videre til en følgende generation, vil den være tabt for evigt. Det vil sige, at kulturer, der kun formidles mundtligt, *altid kun er én generation fra at uddø*, og menneskehedens historie er derfor ikke kun en historie om fremdrift (uanset om i retning af glørværdighed eller katastrofe), men også en historie om kulturel massedød (godt fremstillet i Harald Haarmann 2005). Hvis dens repræsentationer derimod kan omsættes til skrift, vil den kunne reaktualiseres, under forudsætning af at koden til dens skriftlige form bevares eller kan rekonstrueres. Skriften kan sammenlignes med

en dybfryser, der kan bevare genstande, der i normale omgivelser er letforgængelige, og som ikke skal bruges her og nu, men som betragtes som potentielt nyttige eller værdifulde. Da skriften er en anvisning på repræsentationer, kan den også sammenlignes med organisk livs DNA, der informerer cellen om, hvilken form den skal udvikle. Og følgelig kan man sammenligne DNA-banker for udryddelsestruede dyrearter med biblioteker. Fx kan Det Teologiske Fakultets bibliotek ved Aarhus Universitet betragtes som en slags DNA-bank for uddøde former af religion, religionsskikkelser og filosofi. Her er righoldige instrukser for hvem der måtte ønske at reaktualisere vedisk eller aztekisk religion eller fx Origenes' eller Bonaventuras teologier. Skriften bremser således både tiden op og forvandler den til rum og formindsker rummet selv enormt. De 1000 års afstand mellem den oldkirkelige og den skolastiske teologi såvel som afstanden mellem Punjab og Mexico er i biblioteket reduceret til nogle få meter, og i Wikipedia reduceret til få tasteanslag. En reaktualisering vil som sagt sjældent eller aldrig kunne ske i præcis den form, den pågældende kultur (religion, teologi) havde, da den blev eksternt virtualiseret som skrift, og genoplivningsforsøg vil givetvis for det meste have noget *Jurassic Parc* over sig. Det interessante forekommer mig alligevel ikke så meget at være denne vanskelighed eller umulighed, som selve den principielle mulighed for genoplivning. Biblioteket (og internettet, naturligvis) er en gigantisk, kollektiv hukommelse, der i princippet kan huske alt og dermed tilbyde det til reaktualisering.

Skriften blev til i byen Uruk i det sydlige Irak for ca. 5000 år siden som støtte for bystatens bureaukrati, og dens første funktion var regnskabsførelse over indleverede produkter, dvs. at huske, hvad der formentlig også for datidens mennesker var uoverkommeligt for deres indre hukommelser. I løbet af 3. årtusind f.v.t. udvides skriften til at fastholde en mangfoldighed af betydninger: breve, kontrakter, digte (Assmann 2006, 85-86). Skrift er dermed en ekstern hukommelse, der i sit forhold til menneskehjerner kan sammenlignes med forholdet mellem en computers harddisk og dens RAM-hukommelse. Der er en anden vigtig side af skriften: at den kan deles samtidig af flere hjerner og dermed koordinere disses bevidstheder, som fx en skrift på en tavle eller ved en Power Point-præsentation. Den kognitive psykolog Merlin Donald har gjort opmærksom på dette, men det er der ikke plads til at

komme nærmere ind på i denne artikel. I praksis er den biologiske hjerne altså begrænset; den er bl.a. for svag til at huske alt det, den bør kunne huske, ligesom overleveringen fra generation til generation bliver sikrere, hvis den foregår via skrift eller støttes af skrift. Offentlige biblioteker er følgelig kollektivets eksterne hukommelse.

Da hvert enkelt individ parteciperer i flere kulturer, har disse som sagt kun en vis mængde plads i den enkelte hjerne. De meste af tiden vil de fleste kun foreligge virtuelt; selv overbeviste nationalister eller religiøse falder givetvis ofte ud af vanen med at huske sig selv på, at de er fx danskere eller kristne. Den individuelle bevidsthed kan derfor sammenlignes med et marked, hvor de kulturer, der virtuelt er til stede i det enkelte menneskes hukommelse, hele tiden er i fare for at blive glemte eller nedprioriteret, som sædemandslignelsen så udmærket illustrerer (Mark 4). Kulturer 'lever' kun, for så vidt de er i det mindste virtuelt til stede i individers bevidsthed – hvis de da ikke stiller sig tilfreds med at blive frosset ned som skrift. Man kan udtrykke det sådan, at en kultur, der 'ønsker' at forblive en del af et individs identitet, dvs. i realiteten ønsker at forblive i live, må sørge for at gøre opmærksom på sig selv, at blive aktualiseret ved passende mellemrum. Den måde at sige det på passer sikkert meget godt til den menneskelige forståelse, der gerne gør alting til handlende aktører og objektive forhold ('mørket sænker sig'; 'det er et dejligt vejr'; 'den babyloniske religion uddøde i de første århundreder e.v.t. '), selv om den selvfølgelig strengt taget er misvisende, som pedanter ikke vil undlade at gøre opmærksom på: Mørket gør ikke noget; det er os, der finder behag i vejret; og det var det sidste menneske, der var koloniseret af den babyloniske religion, der døde. En rigtigere, dvs. en darwinistisk (!), måde at udtrykke det på vil være at sige, at de kulturer, som har indbygget mekanismer til at holde den i live, har større chance for at forblive i individers hukommelse og dermed også har større chance for at blive videregivet til den næste generation. En mængde af de kulturer, jeg her taler om, kan ikke tilskrives intention. I udgangspunktet eksisterer et nationalt sprog alene i og med, at det bruges. Men nogle kulturer er anderledes, fordi der her er individer, der har indført aktualiseringsmekanismer som en del af den pågældende kultur selv. Ansatser til det ser man i visse landes sprogpolitik. Men religion er her et særlig fremragende eksempel på, at mediet bliver budskabet, om

man så må sige, altså at en kultur ikke blot eksisterer, men at *en del af denne kulturs hele pointe er, at den skal vedblive med at eksistere.*

Glemsel og emblemer

Kulturernes henfaldsrisiko er ofte bevidst nok for de individer, der parteciperer i dem. Man kan 'holde sit fransk ved lige', fx, fordi man ved, at det går med ens skolefransk, som det går med ens evne til at køre bil, hvis man ikke aktualiserer sine evner med mellemrum. Det nærliggende middel til aktualisering er genstande. Fotografier af familien på kontoret, vielsesringe, T-shirts, souvenirs af alle slags fortolkes gerne som signalgivning udadtil, som opbyggelse af et billede af en selv i andres øjne, herunder pral og *one-upmanship*. Jeg foreslår at betragte i hvert fald en del af den slags genstande i stedet (eller også) som mnemotekniske genstande, midler til at aktualisere kulturer, som mennesker ønsker at vedblive at partecipere i, og som de frygter at komme til at glemme eller nedprioritere i deres opmærksomme bevidsthed. Tingen husker, mens hjernen glemmer, kan man sige. Igen er det selvfølgelig en skæv formulering. Tingen betyder kun noget for den bevidsthed, der forholder sig til den. En hårlok med silkebånd fundet i et gammelt skrin på loftet kan nemt forstås som et tegn, dvs. *at* den betyder noget; men den person, der vidste, hvad tegnet betød, er død, så ingen kan vide, *hvad* tegnet præcis betyder; nok en elsket person, men hvilket køn? barn eller voksen? legal eller gedulgt kærlighed? Hårløkken er eksternaliseret hukommelse, men koden er gået tabt; den er blevet som etruskisk skrift.

At bruge ting er en elementær og arkaisk måde at huske på, og if. Durkheim (1995, 231-236. 363) opstod religioner (og dermed enhver form for specifikt menneskeligt fællesskab) som grupper af mennesker med momentant samsvingende bevidstheder omkring fælles genstande, *emblemer*. Disse kan være ganske enkle og kun værdifulde for dem, der forbinder noget med dem; men for dem kan de til gengæld repræsentere en værdi, der er værd at dø for. Det er derfor, de kan betragtes som 'hellige', dvs. at de er omgivet med forbud, tabuer, af forskellige slags, fx at de ikke må ses bortset fra af bestemte personer eller ved særlige lejligheder, som oldtidens gudestatuer, at de ikke må berøres af urene

eller uindviede hænder, at man ikke må gøre nar af dem osv. Man bør næppe forsøge at forklare tabuiseringen af hellige genstande fx som en særlig trang blandt alle eller nogle mennesker til at tabuisere genstande. Det vil være mere plausibelt at vende forholdet om og sige, at i de tilfælde, hvor der, af hvilken grund det måtte være, etablerer sig en tabuisering af genstande, har de repræsentationer, der aktiviseres i menneskelige bevidstheder, større chance for at holde sig aktive; og de mennesker, der i øvrigt betragter disse repræsentationer som vigtige, vil her søge at opretholde tabuiseringen af genstandene.

Religiøse rum og religiøse genstande er emblemer, der har som funktion at støtte hukommelsen. For at gå til kristendommen specifikt, 'husker' krucifikset af træ i kirkerummet, mens de biologisk baserede repræsentationer efter gudstjenesten straks er oppe imod alle mulige andre repræsentationer. Forholdet mellem emblem og hjerne er derfor ikke kun forholdet mellem ekstern og intern hukommelse, men også imellem det vedvarende og det foranderlige. Kirkerummet er typisk mere eller mindre konkurrencefrit område, hvor der kun gives plads til repræsentationer, der direkte eller indirekte aktiverer religionens egne, centrale repræsentationer. Rummet selv uden billeder overhovedet kan være et sådant emblem, som i reformerte kirker, eller et gigantisk dukkehus af statuer og malerier udvendigt og indvendigt, som i velholdte romersk-katolske katedraler. Men uanset om der er anlagt en formfattig eller formrig strategi, er den fundamentale funktion den samme, at værne et sæt af repræsentationer imod andre repræsentationers indtrængen. Det er ikke kun anti-repræsentationer, altså fx andre konkurrerende religioner eller ideologier, der typisk er blevet værnet imod, men andre repræsentanter i det hele taget. Den meste kristne bearbejdelse af dens egne tilhængeres bevidsthed har ikke bestået i et immunforsvar imod alternative repræsentationer, men imod *andre* repræsentationer slet og ret, eller imod svækkelse af bevidsthed overhovedet. 'Timelighed', jordiske glæder og bekymringer, eller sagt med de syv dødssynder: sex, vold, drukkenskab, pengebegær, misundelse, dovenskab, selvovervurdering, har været mere alvorlige konkurrenter end kætteri, vantro, hedenskab og ateisme.

Kanoniske og selvreferentielle meddelelser

Grundtvigs salme "Talsmand, som på jorderige" formulerer denne *kognitive* problemstilling klart. Her er sjælesørgeren, altså Helligånden, den kristne diskurs' term for den opmærksomme bevidstheds fastholdelse af de kristne repræsentationer i hver enkelt menighedsmedlems bevidsthed. På bevidsthedernes slagmark (eller i vore dage: deres marked) kæmper repræsentationerne om at brede sig og skubbe de andre ud. De kristne repræsentationer gør sig ingen illusioner om at være frembragt af den menneskelige bevidsthed selv. De kommer meget rigtigt *udefra* (fra det høje) og ind i bevidstheden ('gør os husbesøg'); og de kan ikke fastholdes i en stadig lige intens udgave, men de skal gentages med hyppige mellemrum ('gør os *daglig* husbesøg'). Metaforikken er i øvrigt elementær efter Lakoff & Johnsons berømte kropsrelaterede metafor-teori (1981), hvor det mere abstrakte formuleres som noget, der er relativt mere konkret og anskueligt: vigtigt er *op*, bevidsthed er et *hus*, repræsentationer er en *ånd*, der er en *sjælesørger*. Den religiøse bevidsthed (for jeg antager, at denne kristne udgave er typisk for religiøse bevidstheder) skal stimuleres jævnligt for at kunne fastholdes i opmærksomheden imod den stadige konkurrence, den er udsat for:

Sjælesørger fra det høje,
hold med os et vågent øje,
vogt de små for falk og høg!
Væk de dorske, styrk de svage,
tugt de trygge, trøst de spage,
gør os daglig husbesøg!
Dan vort hjerte, løs vor tunge,
så vi bede, så vi sjunge
yndelig i Jesu navn!

Religionen i denne salme ytrer sig ikke som en tilførsel af repræsentationer, som bevidstheden ikke tidligere har besiddet, men som en styrkelse af repræsentationer, som allerede er til stede i bevidstheden. Dette er formentlig betegnende for salmer, der (med Roy Rappaports begreber: Rappaport 1999, 52-4) er langt mere *selvreferentielle*, end de er *kanoniske*. Salmer er ikke først og fremmest et middel til at belære om grundlæggende udsagn, sådan som fx kristendommens kanoniske

skrifter, trosbekendelser og katekismer er, dvs. de er ikke primært middel til at lære noget nyt og ukendt, at få nye repræsentationer ind i bevidstheder. De er derimod frem for alt et middel til at bearbejde den relation, som religionens medlemmer allerede har til disse meddelelser til dem: som lovprisning, tak, som bøn, som klage, og altså også, og måske først og fremmest, som blot og bar hukommelse. For forudsætningen for, at et menneske kan være religiøs, dvs. kan lovprise, takke, bede og klage, er, at dette menneske overhovedet kan huske, at det har en guddom, det kan henvende sig til.

Forskellen mellem kanoniske og selvreferentielle meddelelser er i princippet kategorisk, dvs. de er to helt forskellige typer: De kanoniske meddelelser, trosudsagn, er dem, der i princippet er evigt gyldige: 'Der er kun én Gud, og Muhammed er hans profet', 'Hør, Israel, Herren vor Gud, Herren er én', 'Jeg er Herren din Gud, som førte dig ud af trællehuset', 'For således elskede Gud verden, at han gav sin enbårne søn, for at enhver, som tror på ham, ikke skal fortabes, men have evigt liv'. De selvreferentielle meddelelser er (i religiøs sammenhæng) dem, der angår menneskets forhold til de kanoniske meddelelser. Når det hedder i den apostoliske trosbekendelse, at "Vi tror på Gud Fader, den almægtige, himlens og jordens skaber", er både det indirekte udsagn om, at der gives en Gud Fader, og det direkte udsagn, at denne guddom har skabt himlen og jorden, kanoniske, med alt, hvad dette indebærer. For det første er de i princippet uforanderlige, dvs. at de kan og bør indlæres af mennesker i alle generationer, uanset tid og rum. Mennesker kommer og går, dvs. de fødes og dør; men de kanoniske meddelelser består. For det andet er der ingen bestemt eller konkret afsender af den kanoniske meddelelse. Den kan stå i en bog eller fremsiges af hvem som helst når som helst og hvor som helst, og den er lige så uanfægtet af, hvem der udsiger det, som et regnestykke vil være. For det tredje tangerer udsagn af denne type det uforståelige (Rappaport 1999, 280. 428), dvs. de markerer en grænse for, hvad der meningsfuldt kan siges. De er selvberoende, for de kan ikke underbygges med andre, mere sandsynlige eller indlysende påstande. De kan antages eller forkastes; men de kan ikke begrundes med en argumentation, der henviser til andre, endnu mere fundamentale påstande. Derfor kan udsagnet også selv være klart nok, mens det er ikke klart, hvad der følger af dette udsagn: Hvad følger egt. af, at 'Herren er

én? – en bestemt menneskelig adfærd, hymnisk taksigelse, velduftende offerrog fra slagtede og brændte tyrekalve?

Derimod indgår udsagnet “vi tror” ikke i den kanoniske meddelelse. Det hører ikke til religionens uforanderlige påstande, at ‘vi’, dvs. de mennesker, der fremsiger udsagnet i en konkret situation på et bestemt tidspunkt på et bestemt sted, tror eller ej. Udsagnet “vi tror” er selvreferentielt, for det viser tilbage til de personer, der udsiger det, og udsiger ikke noget om religionen, men om de mennesker, der tilhører religionen. Man kunne være fristet til at anse den selvreferentielle meddelelse for egentlig at være overflødig. Hvad er formålet med, at en person udsiger, at vedkommende tror på noget, hvis det i situationen er temmelig indlysende, at han eller hun gør det? Men den selvreferentielle meddelelse markerer, at én ting er kanoniske meddelelser, en anden ting er, om disse udsagn er kommet ind i biologiske kroppe bevidstheder og her fylder tilstrækkeligt til også at kunne fremsiges. Realistisk nok vil den faktiske kirkegænger kunne se i en bog, hvad det er, han eller hun tror på, hvis det i situationen skulle være glemt, og også her fungerer skriften som den eksterne hukommelse, som mennesker bruger til at lagre vigtige informationer, som de ikke tør betro deres bløde og fejlbehæftede, biologiske hukommelse. I selve fremsigelsen af “vi tror” ligger der givetvis også en besværgelse af samme art som i Grundtvigs salme, og som gør, at udsagnet er langt fra at være trivielt. Den religiøse tro ‘er’ ikke bare. Den kommer og går; den gør sig bred i bevidstheden; eller den bliver presset ud af andre tanker og andre trospåstande, der også gerne vil til. For den betragtning er det ikke mere trivielt at sige “vi tror”, end at de elskende fortæller hinanden, at de elsker hinanden, selv om informationsindholdet i udsagnene isoleret er lig nul, og selv om det kan være ret uudholdeligt for andre at skulle høre på det. De elskende frygter, at andre kærligheder skal fortrænge den kærlighed, de gerne vil holde aktuelle i deres opmærksomme bevidstheder, og de styrker deres egen og deres partners hukommelse over for de repræsentationsinvasioner, der uundgåeligt vil komme.

Ritualer og skoler

Ritualer er kollektive bevidsthedsbearbejdelser, der primært har til formål at holde et bestemt sæt af repræsentationer fast i den opmærksomme bevidsthed. Religioner, der evner at danne ritualer, som mennesker vil deltage i, vil derfor have større mulighed for at bevare sig i den stadige kamp om plads i de menneskelige bevidstheder. Og religioner, der i deres repræsentationer og i deres ritualer indbygger en direkte tematisering af koblingen mellem repræsentationer og bevidsthed, må antages at have en større chance for, at denne kobling også faktisk sker, så repræsentationerne ikke blot langsomt glider ud af den opmærksomme bevidsthed og ned i den virtuelle hukommelse eller ud i forstenede eller skriftlige eksterne repræsentationer. Generelt vil det mest effektive formentlig være at bruge så mange medier som muligt: bygninger, klædedragter, genstande, billeder, lugte, lyde, smag, berøring, skrift, elektroniske data. I bestemte historiske konstellationer kan det åbenbart have været en fordel at indskrænke brugen til nogle bestemte medier, sådan som det skete i reformationen, der begrænsede brugen af medieformer mindre eller mere radikalt (hhv. den lutherske og den reformerte retning). I det meget lange og seje træk (og de mest overlevelsesdygtige religioner kan eksistere i årtusinder) vil det formentlig være den bedste strategi at bruge så mange medier som muligt for at få sine repræsentationer fastholdt og videregivet, herunder ikke mindst de teknologisk mest avancerede, som står til rådighed: tempelbygninger og pyramidekonstruktioner i sten, kileskrift og hieroglyffer; alfabetskrift og skriftruller; bøger; letlæselig minuskelskrift med orddelinger; bogtryk; TV; internet; storskærme. Uden tvivl er pædagogik her ikke at komme uden om som et helt afgørende middel til at indprente og fastholde noget i bevidstheden. Alle repræsentationer kommer som sagt udefra og ind i bevidsthederne, og jo oftere og jo mere intensivt de herefter fremkaldes, jo stærkere vil de naturligvis stå i hukommelsen. If. nogle sprogpsykologer findes der muligvis et 'vindue' for sprogindlæring i børns opvækst; hvis det forpasses, dvs. hvis det opvoksende barn ikke stimuleres korrekt, vil dets hjerne ikke udvikle evnerne til at beherske sprog, og dette menneske kan ikke senere udvikle et sprog (Schaner-Wolles 2003). Det vil nok være for vildt at foreslå, at der tilsvarende gives et 'vindue' for modtagelighed

for særligt religiøse repræsentationer, som, hvis det forpasses, vil gøre det pågældende menneske religiøs usensitivt senere i dets liv. (Det er derimod ikke uvidenskabeligt at luften vilde hypoteser). Men det, der får lov til at kolonisere bevidstheden tidligt, har i sagens natur også bedre muligheder for at brede sig og holde sig fast, hvis det i øvrigt stimuleres jævnlige. Hvad som helst, man er god til, vil under alle omstændigheder normalt være noget, man øver jævnlige. Det vil være en god strategi for en religion at få fat i børn, invadere deres bevidstheder og aktivere dem ved at revitalisere det blot virtuelle ved at koble mellem det kanoniske og det selvreferentielle, mellem det ydre, som er religionen, og det indre, som er deres bevidstheder.

Litteratur

- Assmann, Jan, *Religion and Cultural Memory*, Stanford University Press, Stanford 2006.
- Durkheim, Emile, *The Elementary Forms of Religious Life*, The Free Press, New York (fransk: 1912).
- Haarmann, Harald, *Lexikon der untergegangene Völker*, Beck 2005.
- Kecks, Frédéric & Mélanie Plouviez, *Le vocabulaire d'Émile Durkheim*, Ellipses 2008.
- Lakoff, George & Mark Johnson, *Metaphors We Live By*, The University of Chicago Press, Chicago 1980.
- Lundager Jensen, Hans J., "Roy Rappaport: *Ritual and Religion in the Making of Humanity*", i: *Religionsvidenskabeligt Tidsskrift* 43, 2003, 71-77.
- Lundager Jensen, Hans J., "Durkheim og den store teori", i: *Religion* 2005 (2), 8-21.
- Lundager Jensen, Hans J., "Kognition og kultur. Merlin Donald og religionsvidenskaben", i: *Religionsvidenskabeligt Tidsskrift* 51, 2008a, 20-40.
- Lundager Jensen, Hans J., "Religion og hukommelse: Assmann, Durkheim, Rappaport", i: *Religionsvidenskabeligt Tidsskrift* 52, 2008b, 3-17.
- Rappaport, Roy A., *Ritual and Religion in the Making of Humanity*, University of Cambridge Press, Cambridge 1999.
- Schaner-Wolles, Chris, "Wie kommt ein Kind zur Sprache?", in: Wilfried Seipel (red.), *Der Turmbau zu Babel. Ursprung und Vielfalt von Sprache und Schrift. Band II: Sprache*, Skira, Graz 2003, 125-134.

Symbolisk religionsfaglighed?

Af Henrik Juul, *cand. pæd.*,
forlagsredaktør, Gyldendal Uddannelse

I en klasse har eleverne malet albertavler og efterfølgende udstillet dem i skolens aula. Ved en morgensamling åbnes udstillingen, og en af forældrene spørger børnene: ”Har I lært noget?” ”Nej,” siger en dreng. ”Det er alt sammen symbolsk.”

I hverdagssproget bruger vi ordene ”symbol” og ”symbolsk” i betydningen noget ligegyldigt, noget, der ikke har et indhold, men kun en form. De fleste fagfolk mener dog, at symboler har en repræsentativ funktion, dvs. de repræsenterer et indhold og dermed en forståelse i en kondenseret form. Formen, der repræsenterer indholdet, kan være genstande (fx kabbalah-snore), tekster (fx trosbekendelser), steder (fx Borobudur på Java), personer (fx paven), tider (fx eid) osv. Men indholdet, der er udtrykt i formen, er sværere at bestemme. Den forståelse, som indholdet er udtryk for, kommer fra et bestemt sted. Nogle opfatter symboler som ontologiske, andre henviser dem til menneskets kulturelle produktion og endelig forekommer synteser, hvori mennesket opfattes som værende udstyret med skabeloner til forstå og producere symboler. Symboler kan i tråd med dette være enten universelle (fx solen), kulturelle (fx flag) eller personlige (fx tatoveringer). På tværs af forskellige videnskabelige opfattelser kan der opstå ganske stor uenighed, når det kommer til at klassificere fx korset som enten et universelt, kulturelt eller personligt symbol (se artiklen ”Træer og andre tegn” i dette nummer for uddybende symboldefinitioner).

Det er klart, at en specifik symbolforståelse vil få konsekvenser for, hvorledes man udfører sit fagdidaktiske håndværk. Er albertavler overhovedet symboler? Og i så fald, hvorfor skal eleverne lave dem? Skal børn fx lære om symboler, fordi det er alment menneskeligt at bruge sin kreativitet til at producere symboler ud fra verdens grundstruktur?

Skal de lære om symboler, fordi det giver en større nærhed med det, der skal læres? Skal man inddrage symboler i undervisningen, fordi de udgør et fælles anknypningspunkt mellem eleven og indholdet? Eller skal man lære om symboler, fordi de repræsenterer menneskets kulturelle produktion, som gerne skulle blive en del af den næste generations identitet? Begrundelserne er ikke modstridende, men bygger på forskellige præmisser. Følger man disse, tegner der sig derfor forskellige didaktiske muligheder og begrænsninger.

Som al anden undervisning må symbolundervisningen både inddrage elevens erfaringer, selve symbolets form og det bagvedliggende indhold – altså det religionsfaglige. Det er eller har været en udbredt opfattelse inden for symboldidaktikken, at symbolets form var særligt egnet og dermed særlig nemt at bringe sammen med elevens erfaringer (Bugge 1994, 42). Symbolets form skulle udgøre en fællesmængde mellem symbolets indhold og elevens erfaringer – et såkaldt fælles tredje punkt.

I det følgende skal vi se på en række tilgange til symbolundervisning, som kan ligge til grund for religionsundervisning. Behandlingen af tilgangene falder i to hoveddele:

- Først gennemgår jeg fire tilgange til symbolundervisning fra dette nummer af *Religionspædagogisk Forum*. Hver tilgang gennemgår jeg ved først at udrede den bagvedliggende symbolteori for derefter at se på tilgangens bud på en undervisningsstruktur. Denne undervisningsstruktur fremstiller jeg for alle tilgangene i tre trin. Ideen med dette greb er at gøre tilgangene let sammenlignelige.
- Herefter sammenligner jeg og forholder mig til tilgangenes symbolteorier og forslag til undervisningsstruktur. I halen på dette opstiller jeg selv et forslag til en undervisningsstruktur, som både tilføjer og fjerner elementer fra de andre strukturer.

Tilgange til symbolundervisning

Symbolsk formgivning – elevens kreative læring indefra og ud

Ernst Cassirer (1874-1945) mener, at verden er den før-kulturelle instans, som mennesket vedvarende må fortolke. Verden er altså det grundlæggende, mens mennesket ”blot” er fortolker deraf. Mennesket fortolker verden gennem symbolsk formgivning. Åndens energi er udtryk for, at mennesket aktivt formgiver forståelsen af verden. Symbolet udtrykker på den måde noget åndeligt, nemlig verdens almene karakter.

”... begrebet symbolsk form ... Det drejer sig om at opfatte det symbolske udtryk, dvs. dette at udtrykke noget ”åndeligt” gennem sansemæssige ”tegn” og ”billeder”, i dets bredest mulige betydning; ...” (Cassirer 1999, 27).

Symbolsk formgivning er en opgave, mennesket helst skal løse på så mange symbolske måder som muligt. Og det er en opgave, mennesket aldrig bliver færdig med. Verden lader sig nemlig ikke forstå i sig selv, men kun gennem fortolkning via symbolsk formgivning. Men de forskellige symbolske former kan generelt komme i konflikt med hinanden, da ingen af dem fuldstændigt viser verden. Den konflikt kan give anledning til nye (og bedre) symbolske formgivninger.

Karen Lundblad giver flere bud på, hvordan Cassirers teori om symbolsk formgivning kan anvendes i skolens religionsundervisning. Lundblad nævner, at man med symbolsk formgivning vender den traditionelle læringsproces på hovedet. I stedet for at læringen går ind i eleven, går den fra eleven og ud i symbolske former. Eleven anvender sin fantasi til symbolsk formgivning og bliver kulturskabende i et autentisk læringsrum. Dette, mener Lundblad, er frugtbart.

Lundblad giver en række konkrete eksempler på emner, man kan bruge til symbolsk formgivning. Hun vælger fx sit indhold ud fra grundfænomener. Hun definerer ikke begrebet, men nævner, at et grundfænomen kan tillægges betydning og blive til et symbol. Fx kan en sten blive til en stentavle med ti bud. Det opfatter jeg således, at noget uforarbejdet og naturligt (fx sten) kan forarbejdes til noget kulturelt og meningsfyldt (fx stentavlerne med De Ti Bud). Jeg har her opdelt hendes undervisningsforslag i tre generelle dele:

1. Undervisningens udgangspunkt er et grundfænomen, fx sten, der er brugt til symboliseringer, som kan afgrænse et tema, fx ”skrevet i sten”. Dette gælder ikke kun for sten og andre materialer, men også fænomener, begreber mm. Hertil stiller man eleverne spørgsmålet: ”Hvad får det (altså grundfænomenet) jer til at tænke på?”
2. Dette sætter eleverne i gang, gør dem nysgerrige og klar til at kigge på symboliseringer. Her kan stentavlerne, hvorpå der er ”skrevet i sten”, komme ind (fx De Ti Bud eller en anden forarbejdning i sten). Eleverne skal svare på, hvad kunstneren vil med sin symbolisering, og hvorfor vedkommende har udtrykt sig i netop sten.
3. Endelig skal eleverne bruge deres kreativitet og fantasi og selv formgive symboler. Her kan de samtale om egne og andres symboliseringer i sten.

Grundsymbol og grundstruktur – tilværelsens grundsymboler er vedkommende

Kaj Mogensen har tidligere arbejdet med symboler med kraftige konnotationer til C.G. Jungs (1875-1961) symbolteori (se Juul 2006). Her taler han dog om symboler og religionsundervisning som livstydning og livsoplysning, hvilket mere smager af livsfilosofi, som denne udspiller sig hos N.F.S. Grundtvig (1783-1872) (livsoplysning) og senere K.E. Løgstrup (1905-1981). Fælles for dem er dog, at de opererer med symboler som en del af det almene. Det er netop her, Mogensen hægter sig på. En præmis for hans symboldidaktik er, at der findes en række almene strukturer, grundstrukturer, som lader sig udtrykke gennem symboler. Symboler er kontekstafhængige og derfor præget af konteksten. Symbolprægninger (enten som de fremstår i naturen [ild, jord, vand, luft osv.], eller som de er brugt i fortællinger [rosen, Fugl Fønix osv.] eller i sociale fællesskaber [en bestemt konteksts prægning af nye eller gamle symboler]) er derfor fremtolkede betydninger af tilværelsens grundstruktur. På den måde er symboler udtryk, hvori tilværelsens grundstruktur sætter sig igennem. Ethvert symbol er altså et forsøg på at forstå og udtrykke tilværelsens grundstruktur.

Et grundsymbol er et symbol, der indeholder noget fælles, alment og arketypisk (et begreb fra Jung), fx fremstiller modsætningen liv – død. Grundsymboler er vedkommende, genkendelige og vækker interesse pga. deres almene karakter. Af samme grund er de vigtige og interessante i forhold til at svare på spørgsmålet: Hvad er et menneske? Et grundsymbol har som følge heraf også kontekstuelle prægninger (svaret på spørgsmålet ”hvad er et menneske?” har selvsagt flere og kontekstafhængige svar). Fx er grundsymbolet træet blevet til Livets Træ i en kristen optik. Et grundsymbol sat i en religiøs kontekst er således et religiøst symbol.

Mogensen har givet nogle bud på, hvordan symbolundervisningen kan følge en fast struktur. Han inddeler undervisningen i tre skridt:

1. Først vælger man et grundsymbol. Dette grundsymbol beskæftiger man sig nu med som et fænomen (eller situation eller rolle, hvis det er det, der er tale om, se Juul 2006). Fx kan man beskæftige sig med fænomenet træ. Dog skal man på dette tidspunkt holde sig fra at inddrage symbolprægningen Træet. Eleverne skal i stedet fremdrive deres eksisterende erfaringer med fænomenet samt gøre sig nye indledende erfaringer. Denne indledende øvelse skal vække undren.
2. Herefter arbejder eleverne kreativt med fænomenet, dvs. de skal selv lave træer – fx billeder af træer. Eleverne udtrykker med andre ord oplevelser med fænomenet. Her skal gerne ske en ”overskridelse” fra fænomen til symbol, så fænomenet nu bliver et symbol. Ved at tegne træet så det refererer til noget, bliver det til et symbol, fx Livets Træ. Mogensen påpeger dog selv, at man ikke må manipulere overskridelsen frem.
3. Sluttelig er eleverne blevet klar til at møde symbolprægninger fra religionerne. Mogensen nævner dog, at deciderede sammenligninger (som vi kender dem fra komparativ religionshistorie) er ganske komplicerede, og han anbefaler ikke, at man foretager dem.

Symbolundervisning er vedkommende, da sansning, erfaringer og symboler hænger tæt sammen i denne struktur. Mogensen hævder

endvidere, at symbolundervisning kan ende i en frugtbar kategorial dannelse, der åbner elev og indhold for hinanden. Symbolet kan nemlig både åbne for eleven (da eleven kan lave symbolprægninger) og åbne for forståelse (da eleven kan høre om andre symbolprægninger).

Kroppen (i kirkerummet) som medie for eksistentiel læring

Jørgen Demant gør ikke rede for en symbolteori, men når frem til en symboldidaktisk model for, hvorledes kirkerummet kan formidles til eleverne. Modellen – Kertemindemodellen – tager udgangspunkt i en æstetisk læreproces og lægger vægt på, at undervisningen skal have eksistentiel betydning for eleven. Modellen løber over tre trin:

1. Først skal eleverne have information om symbolet. Dvs. eleverne skal høre om eller selv undersøge symbolet (fx ved at gå på opdagelse i kirkerummet) – altså en (bredt defineret) teoretisk indgang til emnet, som fremstår æstetisk for eleverne.
2. Dernæst skal eleverne afprøve symbolet på egen krop – altså praksis-opfølgning.
3. Slutteligt skal eleverne bearbejde afprøvningen og kommunikativt forholde sig til den – dvs. en eksistentiel udgang, hvor man forholder sig til symbolet.

Modellen spænder læringen op mellem det historiske (indhold), som eleverne hører og eller undersøger og det nutidige udtryk (form), som eleverne afprøver på egen krop og efterfølgende forholder sig til.

Repræsentationer – kultur og symboler

Hans Jørgen Lundager Jensen benytter sig ikke af ordet symbol. Det er befriende i den forstand, at begrebet – på tværs af og inden for faglige traditioner – kan antage så forskellige betydninger, at det bliver upræcist. Lundager Jensen bruger i stedet ordet ”repræsentation”, der beskriver de kulturelle værktøjer, som mennesket kan gøre brug af for at forstå og referere til omverdenen. Repræsentationerne er netop produkter, der kan tilbagevises til en kultur. Og en kultur er således en åben mængde af repræsentationer (Durkheim 1858-1917). Lundager Jensen placerer

både religion og repræsentation (symbol) som kulturelle produkter. Han fokuserer således på religion som kultur, men lader det stå åbent om religion kan være andet end kultur.

Repræsentationer kan både være interne og eksterne. De interne er i menneskets bevidsthed, hvor de er virtuelle for hukommelsen. De eksterne er virtuelle i rum, dvs. der er tale om genstande, der aktualiseres af bevidstheden. Repræsentationer, fx sprog, har en kode, som man skal kende til for at forstå og anvende dem. Den kode fødes man ikke med, men "får ind" gennem kulturen. Kulturen påvirker på den måde menneskets bevidsthed gennem repræsentationer.

Repræsentationerne aktualiseres fx gennem fælles genstande (emblemer), salmer eller ritualer, hvorved kulturen holdes i live. En tro aktualiseres fx gennem et ritual. Ligesom kærlighed aktualiseres ved, at man bekender den. I samme åndedræt fortrænger man andre repræsentationer. Kirkerummet er fx et rum, der er konstrueret, så det værner mod andre repræsentationer. Rummet påstår at ligge inde med vedvarende repræsentationer og værner mod de foranderlige repræsentationer. Repræsentationer er altså i kamp om at påvirke menneskets bevidsthed og blive aktualiseret som en del af menneskets identitet.

Lundager Jensen didaktiserer ikke denne opfattelse, men i og med at han taler om symboler som noget kulturelt og liberalt, dvs. som noget der eksisterer på samme vilkår som en markedsvare (om end nogle repræsentationer med magt har en fordel frem for andre), bliver en argumentation for symbolundervisning på dette grundlag anderledes end den undervisning, der bygger på symboler som noget alment.

Fra tilgang til undervisning

Min interesse for symboldidaktik udspringer ikke af et arbejde med symboler, men er derimod en generel interesse i at arbejde med teorier, der ligger til grund for undervisning. Jeg er interesseret i, hvordan disse teorier omsættes (rekontekstualiseres) og får nyt og andet liv i religionsundervisningen, både i forhold til faglige kategorier og metoder (Juul 2009).

Symbolteorier og religionsundervisning

Ovenstående eksempler på religionsundervisning deler sig i to, når det kommer til en analyse af den teoretiske baggrund. De første tre opererer med, at verden på forhånd er fyldt med det grundlæggende og meningsfulde indhold, som livet består af. Lundager Jensens teori fokuserer i stedet på repræsentationer, som er kulturelle, dvs. menneskeskabte.

Teoriene deler sig på samme måde, når det kommer til, hvordan mennesket forstår verden. Lundblad mener, at mennesket er udstyret således, at det kan symbolisere sig frem til en forståelse af verden – en forståelse, man dog hele tiden må forfine. Mogensen mener, at mennesket præger verden ved symbolprægninger, men udgangspunktet er det samme for alle mennesker, dvs. verden har almen struktur. Lundager Jensen adskiller sig herfra. Han mener som de andre, at der er mange tolkninger af verden, men opstiller intet alment grundlag og dermed ikke en grundlæggende sandhed. I stedet finder han, at verdens sandheder er i kamp med hinanden. Demant fremstiller derimod ikke selv en symbolteori, men figurerer i nedenstående skema som et tænkt eksempel på en teologisk symbolteori.

Det er klart, at det kan være problematisk at undervise i det almene, medmindre man kan bevise, at det virkelig er alment. Men det er som bekendt vanskeligt, hvilket gør, at metafysiske forestillinger om det almene er at sidestille med en form for forkyndelse og dermed en ensidig tilpasning mod det, der påstås at være alment. Dette er dog sagt på et akademisk og teoretisk niveau, hvor folkeskolens undervisning ikke foregår. Spørgsmålet er derfor snarere: Hvad sker der med disse forestillinger om det almene, når de omsættes til læremidler og undervisning? Hvis forestillingerne om det almene omsættes til noget, der ikke har forkyndende karakter, kan man vel næppe stemple undervisningen som problematisk. I denne sammenhæng må man altså se på, hvordan teorierne er omsat i undervisning, og ikke på teorierne sig selv. Dvs. man må se på, hvordan teorierne har skiftet karakter ved denne omsætning fra et akademisk niveau til folkeskolens undervisning. Derfor skal man den samme øvelse igennem, når de teorier, der ligger til grund for undervisningen, ikke fremstiller noget alment dannelsesideal. Lundager Jensen tager fx et kulturelt og menneskeskabt udgangspunkt. Det gør, at

teorien i udgangspunktet ikke antager forkyndende karakter. Det kan den dog godt gøre, når den omformes pædagogisk og bruges i forhold til et konkret symbol og indhold.

	<i>Lundblad</i>	<i>Mogensen</i>	<i>Demant (tænkt)</i>	<i>Lundager</i>
<i>Verden (ontologi)</i>	Består af grundfænomener	Består af grundsymboler	Kristendom er en eksistentiel realitet	Består af repræsentationer
<i>Mennesket (epistemologi)</i>	Tolker verden via symboliseringer	Præger verden via symbolprægninger	Forholder sig til verden via symboler og ritualer	Bruger og skaber kulturen via repræsentationer
<i>Diskurs</i>	Filosofi	Teologi og psykologi	Teologi	Semiotik, antropologi og sociologi
<i>Reference</i>	Cassirer	Grundtvig og Jung	Gud i kirken	Pierce, Rapaport og Durkheim

Teoriene omsat til religionsundervisning

I det følgende opsamlers jeg og stiller spørgsmål til ovenstående forslag til religionsundervisning og sammenligner dem i de tre trin, de er opstillet i:

1. De tre forslag til religionsundervisning tager udgangspunkt to forskellige steder. Lundblad og Mogensen starter begge undervisningen med elevernes erfaringer med grundfænomenet. De tager med andre ord udgangspunkt i, hvad eleverne ved om fænomenet, vel at mærke løsrevet fra den faglige reference, det har i en religionsfaglig kontekst. Udgangspunktet for Demant er derimod, at eleverne skal sanse det religiøse symbol og modtage eller indhente informationer om det. Nyere pædagogisk forskning peger på, at undervisningen skal tage individuelle hensyn og udgangspunkt i den enkelte (se fx Meyer 2005, 82 ff.). En anden vigtig ting er dog, at indholdet "lander" hos eleven (Meyer 2005, 107). Det kræver selvfølgelig, at der er klarhed over undervisningens

indhold, og at den er klart struktureret. Spørgsmålet i den forbindelse er nu: Hvornår yder man eleven for megen opmærksomhed og indholdet for lidt? Og omvendt; hvornår yder man indholdet for megen opmærksomhed og eleven for lidt? Lundblad og Mogensen gør meget ud af elevernes kreative udfoldelse og erfaringer med grundfænomenet, hvilket formentlig kan begrundes i de symbolteorier, de anvender. Selvom begge inddrager religionsfaglige elementer, kan man problematisere, om de med deres symbolteorier som argument yder eleverne for megen opmærksomhed, idet elevernes erfaringer og symboliseringer/symbolprægninger synes at optage store dele af deres forslag til undervisningen. Demant yder derimod elevernes erfaringer mindre opmærksomhed – hans mål er snarere, at indholdet skal antage eksistentiel karakter hos den enkelte. Med Meyers forskningsresultater in mente bør man i det hele taget tage mere ligeligt hensyn til eleven og indholdet.

2. Lundblad og Mogensen er ikke enige om undervisningens næste skridt. Lundblad lader eleverne møde symboler, også religiøse symboler, idet deres eget forhold til grundfænomenet nu er afdækket. Dette er forholdsvis velkendt, idet man ud fra, hvad man ved i forvejen, skal undervises i noget nyt – det religionsfaglige. Mogensen gør derimod mere som Demant og toner undervisningen i retning af en kreativ eller praktisk omgang med symboler: Mogensen sigter mod at gå fra fænomenet til at lave symbolprægninger (overskridelse), mens Demant lader eleverne afprøve religiøse symboler på egen krop (fx ved at gå til alters). Der er næppe tvivl om, at Demants forslag vil afskrække mange lærere, da man lader eleverne praktisere et religiøst ritual, og aktiviteten dermed ligner religiøs færdighedstræning, hvilket ikke er blandt folkeskolens opgaver. Det samme kan ske i Mogensens forslag, hvorfor han selv advarer mod, at læreren presser overskridelsen fra fænomen til symbol igennem. Han ser dog stadig gerne, at der sker en overskridelse fra at arbejde med fænomener til at udtrykke sig gennem symboler, hvorved man får et forhold til grundsymbolet. Mogensen ser det næppe som forkyndelse, da han opfatter det som et udtryk af tilværelsens grundstruktur, og da læreren ikke skal presse overskridelsen igennem. Men er det plausibelt at karakterisere tilværelsens grundstruktur som grundsymboler (fx Træet), der lader sig udtrykke og forstå gennem elevernes symbolprægninger (træer, fx Livets Træ)? Hvis ikke det er tilfældet, får undervisningen

forførerisk eller forkyndende karakter. På den måde mener jeg, at man bør overveje, om Mogensens (og Demants) andet trin kan indgå som hensigtsmæssige bidrag til folkeskolens sekulære dannelsesprojekt.

3. Lundblad afslutter undervisningen, hvor Mogensen havde sit andet trin, dvs. med at eleverne selv foretager symboliseringer og dermed gør undervisningens indhold eksistentielt vedkommende. Her opstår ny forståelse og nye handlemuligheder, og Lundblad opfordrer videre til, at eleverne samtaler om egne og andres symboliseringer. Hvis dette foregår demokratisk, kan man justere symboliseringerne. Spørgsmålet er dog, om religiøse symboliseringer er gode "samtalepartnere", når man ønsker at justere sine forståelser. Demant foreslår ligeledes en kommunikativ afslutning, hvori man forholder sig eksistentielt til symbolets indhold og eventuelt vælger det til eller fra. Lundblads undervisning virker dog mere fleksibel, da det her gælder om at symbolisere sin nye forståelse, og knap så meget om at vælge til eller fra. Hendes afslutning ville formentlig også kunne bruges i en undervisning, der trækker på Lundager Jensens repræsentationsteori. En sådan undervisning kunne slutte med en aktualisering – dog af en udefra kommende repræsentation og ikke en indefra kommende symbolisering. Lundager Jensen foreslår ikke selv en struktur til undervisning, men figurerer i nedenstående skema som et tænkt eksempel på en religionsvidenskabelig tilgang til undervisning.

Mogensen afslutter sine symboldidaktiske forløb med det specifikt religionsfaglige. Her møder eleverne religiøse symbolprægninger. Dog afholder han sig fra at gøre undervisningen religiøst mangfoldig, da han mener, det er for svært at sammenligne forskellige religiøse symboler. Det kan diskuteres, om det ikke netop er muligt – og ønskeligt – at foretage disse sammenligninger. Meyer peger som sagt på, at strukturering af undervisningen og indholdsmæssig klarhed giver god undervisning. Det kræver selvfølgelig, at der ikke er for meget indhold. Men kan man ikke lave en tilpas klar struktur, der tillader den mængde indhold, som det kræver at lave sammenligninger på tværs af religionerne?

	<i>Lundblad</i>	<i>Mogensen</i>	<i>Demant</i>	<i>Lundager (tænkt)</i>
<i>1. Udgangspunkt</i>	Grundfænomener	Grundsymboler som fænomener	Information, med afsæt i det æstetiske (viden)	Repræsentationer er kulturelle (viden)
<i>2. Bearbejdning af udgangspunktet</i>	Konventionelle symboliseringer (viden)	Kreativt at gøre fænomener til symboler	Afprøvning	Forholde sig til udbuddet
<i>3. Afslutning</i>	Kreativ symbolisering	Møde andre(s) symbolprægninger (viden)	Eksistentielt at forholde sig til symbolet	Aktualisere hensigtsmæssige repræsentationer (viden)
<i>Mål</i>	Handlemuligheder via symboliseringer	Livsoplysning	Eksistentiel betydning	At kunne indgå i kulturen

Udvidelse af undervisningsstrukturerne

Det er naturligvis vigtigt, at undervisningen er vedkommende og inddrager religiøse symboler, idet faget nødvendigvis må omkringe disse. I forhold til folkeskoleloven er det naturligvis også vigtigt, at undervisningen er præget af og danner til demokrati.

Ovenstående har givet brugbare bud på begge dele, idet de både involverer eleverne, religiøse symboler og samtaler, der skal fordre, at eleverne forholder sig til og bliver klogere på det lærte. Som fremført er der alligevel nogle ting, som jeg mener, er mindre hensigtsmæssige. Hertil kommer nogle faktorer, som jeg mener, man også bør medtænke:

- *Mangfoldighed*: For at gøre eleverne klar til en fremtid med diversitet og religiøs mangfoldighed bør undervisningens indhold også være mangfoldigt. Det betyder for det første, at de symbolteorier, der ligger til grund for undervisningen, bør være brede eller mange nok til at dække de mange

holdninger og symboler, undervisningen inddrager. Det betyder naturligvis også, at dagligdagsfænomener og symboler (og ikke mindst deres funktioner) kan fungere som trædesten til, hvad religiøse symboler bruges til. For det andet må undervisningen (når det er nødvendigt) inddrage forskellige symboler og deres bagvedliggende faglige indhold – netop for at understrege diversitet og dermed opløse stereotypiseringer. Fx inddrager mange halvmånen (der refererer til det osmanniske rige) som islams symbol. Men kigger man ind i mange danske muslimske hjem, finder man ikke halvmånen, men i stedet Allahs navn (der selvsagt refererer til guden selv).

- *Faglig brugbarhed*: I stedet for at tage udgangspunkt i noget filosofisk postuleret alment, tager jeg udgangspunkt i faglige kategorier. Det faglige indhold må åbne kategorier, som andre fag sjældent åbner, og som også er vedkommende i et verdsligt liv. Undervisningen skal også tilbyde brugbare analyseredskaber, der foruden at analysere eksistentielle vilkår kan analysere samfundsvilkår. Disse opfatter jeg som lige så vedkommende for eleven. Undervisningen må derfor ikke kun omhandle elevens eksistens. Analyseredskaberne skal være af faglig karakter – fx symbolteorier og ritualteorier – og bør formidles i *light*-udgaver, der er så kondenserede og let anvendelige, at de kan fungere i hænderne på eleverne til at analysere symboler – både deres form og bagvedliggende faglige indhold.
- *Kritisk bevidsthed*: Eleverne skal naturligvis forholde sig kritisk til analyseredskabernes anvendelighed. Ligesom eleverne kan vælge mellem forskellige save i sløjdundervisningen, skal de i sidste ende også kunne vælge og forkaste analyseredskaber til brug i symbolundervisningen. De skal ligeledes kunne forholde sig kritisk til, hvorfor man i kulturen accepterer og dyrker nogle symboler mere end andre.
- *Handlemuligheder*: Eleverne skal kunne give konkrete bud på handlemuligheder med udgangspunkt i de opgaver, de

har løst i undervisningen. Det er altså ikke tilstrækkeligt, at de lærer noget nyt. De skal bevidstgøres om, hvordan de med deres nye viden fx kan navigere i og analysere udbuddet af symboler i deres liv.

- *Demokratisk dannelse*: Eleverne skal kunne drøfte deres holdninger, som er kvalificeret på et fagligt grundlag. De skal også kunne drøfte, hvad det almene er, i stedet for at lade det danne usynlig baggrund for undervisningen. Det kan fx gøres med et analyseredskab, der skelner mellem universelle, kulturelle og personlige symboler. En sådan drøftelse understøtter, at det almene ikke nødvendigvis er noget, man på forhånd kan fremskrive, men derimod er noget, man demokratisk må drøfte sig frem til og eventuelt blive enige om.

Mere konkret udmønter disse punkter sig i følgende forslag til undervisningens struktur. Den falder her i fem trin:

1. *Elevernes erfaringer* – Undervisningen starter med en afklaring af, hvad et symbol er, og trækker på eksempler fra eleverne hverdag.
2. *Symbolteori og -analyse* – Herefter præsenteres en række symbolteorier. Disse operationaliseres til analyseredskaber (se model A), der består af enkelte sondringer, der kan bruges til at analysere symboler med (tekster, ritualer, genstande osv.). Eleverne kan teste redskaberne på kendte symboler.
3. *Faglige temaer* – Så følger en række faglige temaer, der omhandler religiøse symboler og det tankeunivers, de repræsenterer. Det faglige indhold åbner kategorier, der kan indholdsudfyldes i andre religioner eller i et verdsligt liv. Disse symboler skal eleverne analysere med redskaberne. Hertil får de stillede opgaver, der perspektiverer til både samfundsforhold og eksistentielle forhold.
4. *Kritik* – Eleverne forholder sig kritisk til løsningerne af deres opgaver – herunder bedes de vurdere, hvilke analyse-redskaber der kunne bruges til hvad. Herudover forholder

eleverne sig kritisk til kulturens udbud af symboler: Hvilke er tilgængelige og accepterede, hvilke ikke og hvorfor?

5. *Handlemuligheder* – Sluttelig giver eleverne bud på handlemuligheder: Hvad er de blevet klogere på, og hvad kan de nu, som de ikke kunne før? Herefter kan de drøfte sig frem til noget fælles brugbart, så undervisningen antager en fælles og demokratisk karakter.

Et eksempel, der trækker på ovennævnte struktur for undervisningen, kunne se således ud:

1. *Elevernes erfaringer*

Eleverne fremfører eksempler på symboler og deres funktioner. (Her kan fx filosoferes over symbolbegrebet (Hinge & Juul 2005, 19 ff.). Her kan der også skelnes mellem universelle, kulturelle og personlige symboler).

2. *Symbolteori og -analyse*

Eleverne præsenteres for en symbolteori (gerne flere), der er operationaliseret til et analyseredskab (model A er et sådant analyseredskab). Eleverne anvender analyseredskabet på symbolerne under trin 1 for at lære redskabet at kende.

3. *Faglige temaer*

Her skal eleverne beskrive, arbejde med faglige baggrunde for, analysere, sammenligne og perspektivere symboler (genstande, tekster o. lign.). Man kan fx arbejde med symbolet Mezusa (en mezusa er en lille, ofte udsmykket, kapsel, som mange jøder sætter på deres dørstolper; kapslen indeholder desuden et lille stykke pergament med de skriftsteder i Toraen, hvori Gud befaler, at disse kapsler bliver opsat (5 Mos 6, 9 ff. og 11, 20 ff.)):

- Eleverne beskriver genstanden og stiller spørgsmål dertil: Fx hvorfor hænger den på fordøren? Hvad er inden i? Hvorledes er den udsmykket? Der kan forskellige mezusa'er inddrages for at understrege diversitet. (Her kan man fx anvende

Grimmits første trin i en konstruktivistisk spørgende tilgang (se Grimmit 2000)).

- Eleverne læser eller hører om mezuzah og finder svar på de spørgsmål, de har stillet. (Her arbejdes med faglige begreber og baggrunde. Undervisningen kan evt. tilrettelægges efter elevernes læringsstile).
- Eleverne analyserer mezuzah med div. analyseredskaber (se fx model A nedenfor) og finder dermed ud af, hvad symbolet henviser til (historien om den 10. plage i Egypten, 2 Mos 11, og shemabønnen, 5 Mos 6, 9 og 11, 20, herunder jødernes pligter og gæstfrihed).

Andre symboler:

- Mezuzah åbner bl.a. for identitetsfortællinger. Her inddrages derfor andre religiøse symboler, der henviser til en vigtig begivenhed eller et grundlæggende element i en religion (fx shiamuslimers bedesten (henviser til slaget ved Kerbala 680), stjernen på juletræet (henviser til Jesus' fødsel), bedemøller med mantraer (henviser til kosmiske kræfter) osv.). Der inddrages også symboler af verdsligt art, som indholdsudfylder samme kategori, fx familie billeder og -genstande (henviser til egen livshistorie) eller lokale eller nationale monumenter (henviser til lokalhistoriske eller nationale identitetsfortællinger). Disse symboler analyseres på samme måde som mezuzah.

Symbolerne sammenlignes og perspektiveres (se Hinge 2006 om komparativ undervisning):

- Hvad er forskellen/ligheden på symbolerne?
- Hvad er forskellen/ligheden på et religiøst og et verdsligt symbol?
- Hvilke betydninger har symbolerne for dig/andre (personligt)?
- Hvilke betydninger har symbolerne for samfundet/samfund (kulturelt)?
- Hvilke betydninger har symbolerne for alle? (universelt).

4. Kritik

Eleverne forholder sig kritisk til analyseredskabet:

- Hvad kan det bruges til? Hvad ikke? Overvej om analyseredskabet kan videreudvikles sammen med eleverne (se fx model B). Her kan også inddrages andre analyseredskaber, der trækker på andre symbolforståelser. Dette kan anskueliggøre, at analyseredskabet har indvirkning på analysen.

Eleverne forholder sig til deres analyse:

- Hvad kan de bruge den til? Hvad ikke?
- Hvad siger det generelt om symboler?

Eleverne forholder sig til udbuddet af symboler:

- Hvilke symboler er tilgængelige, accepterede?
- Hvorfor er det således? Er det rimeligt?

5. Handlemuligheder

Hvad kan I nu, som I ikke kunne før? (fx analysere, forstå at symboler ikke kun skal bedømmes på deres udseende, samtale om symbolske udtryk og kulturens rummelighed over for symboler etc.). Eleverne samtaler om dette.

Mål: Demokratisk dannelse

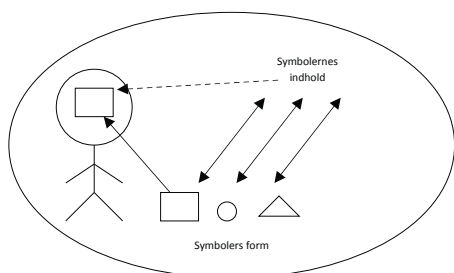
Dannelsestanken bag dette eksempel er demokratisk i den forstand, at eleverne får redskaber til at analysere og navigere iblandt kulturens symboler og indgå i samtale om dem. Jeg tilstræber en dannelse, der ikke reducerer dannelsen til alene at handle om eleverfaringer eller alene om indholdet. Enhver dannelse bør udvikle elevernes omgang med indholdet, for at eleven kan blive mere kompetent og dermed øge sine muligheder for og erfaringer med at navigere i livet og kulturen. Det er en reduktion af dannelsen at nøjes med at lade eleven bruge indholdet til at bearbejde de erfaringer, eleven har i forvejen – eleven vil på den måde ikke lære meget nyt, men overvejende kvalificere, hvad hun ved i forvejen. På samme måde er det en reduktion af dannelsen blot at oplyse eleven om noget nyt. Eleven skal bruge sine erfaringer (i mit eksempel særligt i starten og slutningen af forløbet) i vekselvirkning med nyt

indhold (i mit eksempel ved at bruge, forholde sig til og evaluere sit arbejde med indholdet) for i sidste ende at kunne noget helt nyt. Det er således vigtigt, at undervisning tilfører noget nyt, som eleven kan bruge i sin omgang med omverdenen og kulturen.

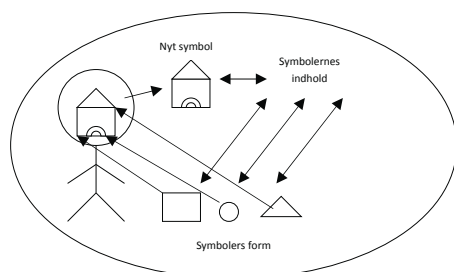
Når vi underviser i et religionsfag (til forskel fra fx et danskfag), bør udgangspunktet være noget, der både tjener som symbol for en religion og kan viderebringe en ikke-religiøs kompetence (fx det at kunne analysere og forstå sammenhængen mellem symbolers udbredelse og samfundets magtstrukturer). Derfor tager jeg ikke udgangspunkt i grundsymboler, der nok minder om religion (og til tider forskydes til at være religion, se Juul 2006, 163), men ikke er specifikt religionsfaglige.

Jeg håber, at artiklen kan bidrage til et ligeligt fokus på elevernes eget arbejde med symbolers form og så det faglige tankeunivers, symbolerne repræsenterer. Ellers risikerer vi, at religionsfagligheden bliver symbolsk i dagligdags forstand – og ikke egentlig religionsfagligt kvalificeret.

Modeller: Se næste side.



Model A: Analyseredskab inspireret af Lundagers teori med fokus på kulturelle repræsentationer (her: symboler med en form og et bagvedliggende indhold), der kan optages i menneskets bevidsthed. Ovalen udtrykker en kultur. Modellens stiplede linje antyder, at man foruden konkrete symboler må arbejde med symbolernes indhold for at forstå symbolet – og for at undervisningen kan få et fagligt indhold.



Model B: Mulig videreudvikling af model A, fx gennem samtale med elever ud fra spørgsmålet: Hvordan udvikler man et nyt symbol? Kulturens symboler kan optages i menneskets bevidsthed. Her kan de sammensættes til nye symboler, som kan udtrykkes i kulturen. Tankegangen rejser også spørgsmålet: Ud fra hvilke symboler lavede mennesket for første gang nye symboler? Her kan inddrages eller filosoferes over teorier om grundsymboler og grundstrukturer a la dem, Lundblad og Mogensen bruger.

Litteratur

- Bugge, K.E., *Vi har stadig Rel'gion*. Religionspædagogisk Center 1994.
- Cassirer, Ernst, *De symbolske formers filosofi*. Gyldendal 1999.
- Grimmitt, Michael, "Gennemtænkning af undervisning og læring i religionsundervisningen", i: *Religionslæreren 2000/1-2*.
- Hinge, Helle & Henrik Juul, *Brug filosofien. Ressourcebog*. Gyldendal 2005.
- Hinge, Helle, "Komparativ undervisning", i: Mette Buchardt (red.), *Religionsdidaktik*. Gyldendal 2006.
- Juul, Henrik, "Læremiddelanalyse", i: *Unge Pædagoger 2009/3*.
- Juul, Henrik, "Symbol-undervisning", i: Mette Buchardt (red.), *Religionsdidaktik*. Gyldendal 2006.
- Meyer, Hilbert, *Hvad er god undervisning?* Gyldendal 2005.

Religionspædagogisk Forum

2009/2

Udgives af RPF-Religionspædagogisk Forlag

– med støtte fra Undervisningsministeriets tips- og lottomidler

samt Kulturministeriets tidsskriftsstøtteudvalg

Redaktion:

Keld Skovmand (ansv.)

Allan Friis Clausen

Hans Dorf

Søren Holst

Michael Riis

John Rydahl

Lene Therkelsen

© copyright: Bidragyderne og forlaget

ISSN: 1902-8903

Abonnement kan tegnes på: www.rpforum.dk – her kan også købes enkeltnumre

Årsabonnement: kr. 245,- (3 numre)

Studieabonnement: kr. 195,- (3 numre)

Enkeltnumre: kr. 100,- pr. stk.

Alle priser er inkl. moms og abonnementspris er inkl. levering i Danmark

Tidsskriftets hjemmeside: www.rpforum.dk

Sats og layout: Religionspædagogisk Center

Tryk: ScandinavianBook

RPF-Religionspædagogisk Forlag

Frederiksberg Allé 10

1820 Frederiksberg C

Telf. 33 24 92 50

RPF
Religionspædagogisk Forlag