

Når religion i skolen er 'uproblematisk': Moderat sekularisme, civiliseringsidealer og 'afslappede muslimer'

Laura Gilliam

Abstract

Based on fieldwork in Yderbyskolen – a Danish school with a majority of Muslim pupils – this article looks into the ideals and practices characteristic of the way the Danish 'folkeskole' handles religion in school, and analyses their implications for youth of Muslim background. It argues that the ideals and practices are shaped by a moderate secularism, as well as ideals of civilised relations characteristic of the Danish school and society. These ideals prompt the teachers to consider children's religion, as well as make religion and religious differences unimportant in school. While the teachers in Yderbyskolen have apparently succeeded in this effort, the ideals seem to entail certain understandings of acceptable religiosity and an idea of religious differences – especially between Islam and Christianity – as potentially conflictual. This creates taboos and avoidance practices around religion and affects the role of both Christianity and Islam in school. It is argued that the way young people handle their Muslim identity and religiosity in school is shaped by these school norms of religiosity and their interaction with norms of behaviour established in the youth groups.

Mødet mellem den danske folkeskole og børn og familier med muslimsk baggrund bliver ofte diskuteret i problematiserende toner i den offentlige debat. Man diskuterer badeforhæng, svinekød og børns deltagelse i kristendomskundskab, lejrskoler, svømning, kirkebesøg og fødselsdage. I denne artikel vil jeg se nærmere på en skole – Yderbyskolen – og især på en klasse – 8.k, hvor dette møde beskrives som harmonisk og uproblematisk. Mit formål er at analysere skolens idealer for håndtering af religion i skolen, som mødet her åbenbart lever op til, samt nogle af de konsekvenser, det dels har for skolens praksis, dels for børn og unge med muslimsk baggrund. Jeg vil argumentere for, at dette møde er formet af skolens moderate sekularisme, men især af idealer om civiliserede samværsformer som kendetegner den danske skole og det danske samfund. Dette indebærer bestemte forståelser af acceptabel religiøsitet og skaber nogle tabuer og undgåelsespraksisser i skolen, som jeg i artiklens sidste del, vil vise præger de unges håndtering af deres muslimske identitet i skolen. Som jeg vil påpege her, formes de unges udtryk for 'muslimskhed' i skolen, af sammenspillet mellem disse skolenormer for religion og religiøsitet og de unges interne adfærdsnormer.

Analysen er baseret på et fire måneders feltarbejde i klassen 8.k på Yderbyskolen.¹ Under feltarbejdet lavede jeg deltagerobservation i

¹ For at sikre deltagerens anonymitet er Yderbyskolen og alle andre egennavne i artiklen pseudonymer.

klassens timer og i elevernes og lærernes frikvarterer og interviewede både de unge, deres lærere, skolelederen og andre lærere på skolen. Min interesse var hvorfor og hvornår Islam og 'muslimskhed' (Khawaja 2010), men også generelt religion og religiøsitet bliver relevant i skolen og indgår i de etniske minoritetsbørns sociale liv. En lang række internationale studier diskuterer børn og unge med muslimsk baggrund og deres oplevelser af at være en religiøs minoritet i nordamerikanske og andre europæiske skoler (se f.eks. Basit 1997, Zine 2001, Østberg 2003, von Brömssen 2003, Keaton 2005, Merry 2005, Sirin & Fine 2007, Otterbeck 2007, 2010).

Men på nær Mette Buchardts studie af konstruktionen af religion og kultur i undervisningen i kristendomskundskab i to skoler (2008), Reva Jaffe-Walters studie af læreres forsøg på at "frigøre" muslimske piger i en dansk skoleklasse (2013) og mit eget af børns muslimske fællesskaber i en københavnsk folkeskole (2006/2009), har danske studier af etniske minoritetsbørn i danske skoler, ikke fokuseret direkte på religion, islam eller muslimske identiteter. Hvor nogle behandler spørgsmål relateret til islam, såsom brug af tørklæde og ungdomsnormer, har interessen primært været børnenes etniske minoritetsstatus, deres forhandling af køn og etnicitet, deres sprog og deres kulturelle marginalisering (se f.eks. Koefoed 1994, Moldenhawer 2001, Staunæs 2004, Gitz- Johansen 2004/2006).

Dette afspejler dels andre forskningsinteresser og måske også, at undersøgelserne til disse studier er lavet før kategorien 'muslim' kom i fokus i tiden efter 11. september 2001 og krigene i Afghanistan og Irak, og derfor blev præsent og omstridt på en anden måde for såvel børn, lærere og forskere. Men det synes også at afspejle, at minoritetsforskere har værget sig ved at definere og reducere børn, hvis forældre har baggrund i mange forskellige lande, med en essentialiseret identitet som *muslimer*. Jeg er bevidst om denne fare for essentialisering og reducere, når jeg i denne artikel italesætter en stor gruppe af eleverne og de unge i 8.k på Yderbyskolen som 'muslimske' (se diskussion i introduktionen). Men kategorien 'muslim' og den ofte essentialiserede religion 'islam' (Kahani-Hopkins & Hopkins 2002) er ikke desto mindre på spil mellem børn og unge i den danske skole og får betydninger i denne institution, som skal forklares og undersøges.

Dette var markant i mit tidligere etnografiske studie af en gruppe 10-12 årige børns identitetserfaringer i skolen, hvor den muslimske kategori viste sig helt central (Gilliam 2006/2009). Som jeg har argumenteret for i forbindelse med dette studie, synes den muslimske kategori delvist at have fået relevans i skolen på grund af dens politiske aktualisering og stigmatisering i verden udenfor skolen – ikke mindst efter 11. september 2001. Den er en kategori, som børn nu i højere grad tilskrives og tilskriver sig selv på tværs af etniske tilhørsforhold og som derfor kommer i spil og får betydninger i skolen. Derudover har skolens kristne islæt også tendens til at aktualisere andre religiøse kategorier, fordi den markerer de ikke-kristne elevers ikke-kristenhed og her deres 'muslimskhed', selv når de ikke tidligere har identificeret sig stærkt som muslimer. I tråd hermed synes mange etniske minoritetsbørn at finde fællesskab og moralsk styrke i den muslimske identitet, når de oplever ikke at høre til skolens primære elever (ibid.).

Men det betyder ikke, at vi skal underkende, at kategorien 'muslim' også er relevant for mange etniske minoritetsbørns selvforståelse, før de kommer i skole og henviser til en identitet, der indfanger praksisser, fællesskaber, moralske leveregler og for mange også religiøse oplevelser af stor betydning for mange af disse børn (ibid.). Den muslimske identitet er ikke den primære sociale identitet for samtlige børn med muslimsk baggrund, og har ikke nødvendigvis et religiøst indhold for dem alle (se f.eks. Otterbeck 2010). Men den er angiveligt en kategori – og var det også før 2001 – som på en og anden vis indgår i identitetsfigurationen hos børn, hvis familie identificerer sig som muslimer. Det er ud fra disse præmisser, at jeg i denne artikel, undersøger hvilke rammer den danske folkeskole sætter for de selv- og/eller udefradefinerede 'muslimske' børns muligheder for at være religiøse på forskellig vis – og for at identificere sig med en minoritetsreligion i den institution, de tilbringer en stor del af deres liv i.

Den sekulære danske folkeskole?

Som vi beskriver det i introduktionen til dette temanummer, er det en udbredt forståelse, ikke mindst blandt lærere og skoleledere, at den danske folkeskole er en 'sekulær' institution, idet den ikke forkynder nogen religiøs tro. Denne "skolesekularisme" (Brandt & Böwadt 2014:148) stemmer dog ikke overens med den rolle og forrang kristendommen har i skolen. Således festligholder de fleste skoler kristne helligdage, afsætter timer til konfirmationsforberedelse og underviser i kristendomskundskab, hvor de små børn synger salmer og læser bibeltekster, mens andre religioner først skal introduceres fra 7.klasse.

Som vi foreslår i introduktionen, kan det være mere dækkende at definere skolen med Tariq Modood's term "moderat sekulær" (2007:73-76), da skolen er præget af en vis forbindelse mellem skolen som statsinstitution og den danske folkekirke, mens hverdagen i institutionen samtidigt er kendetegnet af forskellige grader af sekularisme. En sådan moderat sekulær skole – hvor idealer om sekularisme og religiøs frihed kombineres med privilegering af kristendommen på forskellige måder – ses i mange varianter på tværs af Europa.

Et af kendetegnene ved den danske skole er, at kristendommen nok privilegeres, men i høj grad også underlægges skoleinstitutionen. Statsreguleringen af kirken og den kulturelle udvikling i Danmark har, som Sabine Mannitz (2004) beskriver at det også forholder sig i Tyskland, betydet at kristendommen har måttet tilpasse sig de statslige institutioner, såsom skolen og har ladet sig domesticere for at overleve. Den danske folkeskole ligner da også den tyske skole ved, at kristendommen nok privilegeres foran andre religioner i begge skoler, men først og fremmest spiller rollen som skolens kulturgrundlag, der bidrager til elevernes etiske dannelse (ibid.).

Denne samtidige sekularisme og privilegering og domesticering af kristendommen er et centralt element i den danske skoles tilgang til religion, men også i skolens identitet som 'dansk skole'. For at forstå denne tilgang nærmere og hvad der sker i skolens møde med muslimske børn, må vi se på idealerne for praksis og hvordan håndteringen af religion faktisk praktiseres i skolernes hverdag. Her eksemplificeret ved Yderbyskolen i København.

'Uproblematisk' religion på Yderbyskolen

Yderbyskolen ligger på det ydre København, lige før forstæderne tager over, i et lidt isoleret kvarter af socialt boligbyggeri og lejlighedskomplekser. Over de sidste 40 år har Yderbyskolens elevgruppe ændret sig fra at omfatte et par enkelte børn af tyrkiske arbejdsmigranter, til at have ca. 25 % etniske minoritetsbørn for 15 år siden, til nu at bestå af ca. 70 % børn af både første- og andengenerationsindvandrere. Skolelederen anslår, at 90 % af disse børn har muslimsk baggrund. Han mener, at skolen uretmæssigt lider under et dårligt ry på grund af de mange *tosprogede elever*, og på flere årgange har han måtte sammenlægge klasser og nedlægge spor, fordi der er så dårlig søgning til skolen. Både han selv og lærerne på skolen mener dog, at skolen er en særlig god skole, idet de oplever der er en god stemning, integrationen går godt og deres elever klarer sig bedre i test, end man skulle forvente ud fra deres sociale og etniske baggrund. Når man spørger skolelederen og lærerne til religion og hvordan de oplever skolens håndtering af børn med muslimsk baggrund, understreger de, at religion "ikke er noget problem".

Dette forklares dels med, at skolen tager hensyn til de muslimske børns religion, dels med "at religion ikke spiller så stor en rolle", som skolelederen formulerer det. I forhold til hensynsdimensionen påpeger lærerne, at de tager hensyn til at børnene er muslimer og forsøger at finde løsninger, så de kan deltage i undervisningen på lige fod med de andre børn. Som eksempler nævnes, at børnene automatisk får fri til *Eid*, der kan vælges halalkød i skolens spiseordning, børnene kan tage bad i undertøj og skifte tøj på toiletet, ligesom forældre kan melde børnene fra til kristendomskundskab, lejrskole og kirkebesøg.

Oplevelsen af, at religion ikke har så stor betydning, forklares til gengæld med, at skolen ikke forkynder kristendommen, at religion eller religiøs baggrund ikke bliver markeret i dagligdagen og ikke hindrer børnenes deltagelse i skolens praksis. Som eksempler gives, at langt de fleste børn deltager i kristendomsundervisningen, lejrskoler og gymnastik, at forældrene sjældent brokker sig over den måde, skolen håndterer religion og at børnene kun sjældent går op i, hvem der er og ikke er muslimer.

Hvad vi ser her, er et centralt kompleks i idealet for religion i den danske folkeskole – nemlig, at der på den ene side skal tages religiøse hensyn, men at religion på den anden side ikke skal gives stor opmærksomhed. Som Sidsel Vive Jensen beskriver det i sin artikel i dette nummer, er de fleste skoleledere i hendes spørgeskemaundersøgelse enige om, at man skal tage hensyn til børnenes religiøse praksisser og at skolen bør være religiøs neutral, samtidigt med at et flertal mener, at religion ikke skal være relevant i skolen (se også Jensen 2013:139,146).

Dette kan i første omgang betragtes som en gensidig tilpasning mellem skole, forældre og børn, og kan stemme overens med den måde, man i mange af forældrenes hjemlande håndterer religion i skolen. Men det kræver for mange muslimske forældre og børn en tilpasning til den danske skoles ideal for religion i skolen, til dens praksis og til dens måde at inkorporere kristendommen i sin skolehverdag. Selvom der gøres meget ud af at tage hensyn, glædes man således især, når forældrene er

villige til at gå ind på skolens præmisser og ikke forlanger særhensyn. Skolelederen påpeger for eksempel:

Vi løber ind i det her med, du ved, alle klassikerne med lejrskole og ..., men der prøver vi at overtale forældrene til, at børnene tager med og prøver at forklare dem om, at det er en del af skolen, og det er., og så får vi langt de fleste med, og der er måske kun en enkelt, der ikke må være hjemmefra.

Hvor hensynet til børnenes religion delvist tages for at vise respekt og sikre religionsfrihed, synes de praktiske småændringer også at skulle sikre en konfliktløs dagligdag og fortsættelse af skolens normale praksis. Det ses bedst i lærernes beskrivelse af tidligere tider, eller mere "problematisk" udtryk for religion og tvær-religiøs kontakt i skolen. Nogle lærere, der har været 15-17 år på skolen, beskriver at der var mange flere diskussioner tidligere. Skulle man nu have halalslaget kød? Skulle man holde multikulturelle aftener? Skal vi stadig gå i kirke til jul? Skal vores barn med på lejrskole, og hvad gør man med bad efter gymnastik? Disse diskussioner er ikke forstummet, men der er længere imellem og "der er faldet meget mere ro på" som 8.k's klasselærer Tanja forklarer det. Claus, 8.k's fysiklærer, som har arbejdet på skolen i 17 år, oplever, at der også er sket en ændring blandt børn og forældre:

Når jeg tænker mig om, så har vi især i starten haft noget mere omkring det her med, når folk har henvist til religion i forskellige fag, omkring gymnastik og badning og sådan nogle ting (...), hvor vores muslimske børn har ment, at der var nogle bestemte regler, der gjorde, at du ikke kunne deltage i nogen bestemte ting.

Både skoleleder og lærere pointerer, at skolen ikke har nogen officiel politik omkring religion, men at løsningerne findes fra sag til sag. Dette afspejler et andet træk ved den danske skoles håndtering af islam og andre minoritetsreligioner, nemlig at der ikke eksisterer en overordnet statslig, kommunal eller blot formaliseret skolepolitik på området som den baseres på. I stedet har den en ad hoc karakter og trækker på implicite vurderinger og fælles forståelser af, hvad skolen skal og kan rumme (Gilliam 2006/2009, Jensen 2013). På Yderbyskolen er denne fælles forståelse, som Claus beskriver det her, præget af et ideal om at kunne rumme religiøs forskellighed:

Jeg tror da, at på skolen har vi nok en måde at gøre det på, som ikke er italesat, og som ikke er aftalt, med at man tager hensyn til alle parter. Så der er sådan en overordnet hensyntagen til, at vi er forskellige. Det er nok gennemsyret på en eller anden måde af den kultur vi har på vores skole. Når jeg taler med kollegerne omkring religion, når noget udspringer af religion, så er det den holdning man har.

Undgåelse og afsondring af det religiøse

Det udbredte ideal om, at skolen skal være et rummeligt sted, hvor man tager respektfuldt hensyn til religiøse forhold og forskelle, betyder vel at

mærke ikke, at skolen bliver et sted for religiøse udtryk. Som beskrevet skal religion samtidigt ikke have stor betydning. Dette giver sig blandt andet til udtryk i et centralt ønske om at undgå religiøse diskussioner og markering af religiøse skel, samt en fordring om at nedtone religion. Det indebærer også, at børnene ikke bør gå for meget op i religion. Som skolelederen udtrykker det:

Vi tænker, at vi har klasser og der er nogle danske ... etnisk danske børn, og så er der de tosprogede børn ... og (vi) er efter børnene, fordi nogle af dem har jo den der med at sige, at der er muslimerne og så er der danskerne. (..) Så prøver (lærerne) at gøre dem bevidste.

Når lærerne siger, at religion "ikke er noget problem" på skolen, refererer det da også til, at de mener, at børnene ikke går op i religion eller religiøse tilhørsforhold. Skolelederen siger således: "Børn opfatter jo slet ikke, specielt ikke de små, de er jo ikke bevidste om det her, at det her er nogle børn, som kommer fra måske oprindeligt et helt andet land. Det er jo bare klassekammerater. Det snakker de slet ikke om."

Christine, som har haft flere større klasser, oplever heller ikke, "at det er noget der fylder overhovedet", blandt de unge elever. Som jeg vil beskrive nedenfor, havde hun dog for et par år siden en klasse, hvor religion meget ofte dukkede op. På samme måde kan alle lærerne fortælle om enkelte børn eller grupper af børn, der tager religiøse emner op, bruger religiøse kategorier, kræver bestemte rettigheder eller udfordrer skolens håndtering af religion. Disse emner bliver selvsagt også taget op uden, at lærerne kender til det. Men lærernes markering af disse eksempler som undtagelser, der bekræfter reglen om, at skolen er et harmonisk sted præget af et uproblematisk forhold til religion, viser at idealet ikke blot indebærer lærernes rummelighed og accept af forskelligheder. Det indebærer også, at børnene skal undgå markeringer af religiøse forskelle, nedtone religionens betydning i skolen og ikke indgå som 'muslimer', men som 'børn' i skolen. Lærerne fortæller således om børn, der går meget op i deres religion, men understreger at mange af børnene med muslimsk baggrund har det "ligesom danske børn – det er traditionerne og ikke meget viden bagved".

Interessant nok er det ofte situationer, hvor børnene accepterer skolens kristne traditioner, der trækkes frem som eksempler på det ideelle afslappede forhold til religion. F.eks. fortæller læreren Marlene, at hun "ikke har nogen, der er fritaget" fra kristendomsundskab i hendes 6. klasse. Hun nævner også juletraditionen omkring Luciaoptog: "Altså vi har Luciapiger. Der er jo mindst ligeså mange muslimske piger, der går Luciabrud som danske, hvis det ikke er flere, jo, det er jo ... Det oplever jeg som ret uproblematisk."

Hvad man kan genkende i dette, er dels et sekularistisk ideal, dels en mere generel forståelse af at børn skal indgå i skolen som umarkerede individer eller 'rene' børn. Hvad angår det første, indebærer skolens ideal for håndtering af religion bestemte forståelser, krav, men også subjektiviteter, som er forbundet med en sekularistisk tilgang til religion. Med reference til José Casanovas skel mellem den fænomenologiske og den politiske sekularistiske ideologi, beskriver Sidsel Vive Jensen, at

skolelederes tilgang generelt er kendetegnet af den fænomenologiske sekularisme, der opfatter religion som irrelevant i skolen og ikke-tro som den naturlige tilstand (Jensen 2013:146-147). Man kan sige, at denne tilgang til og dens konstruktion af det religiøse tages for givet i Danmark og andre sekularistiske samfund, og at den, som Talad Asad skriver, er en del af det moderne liv, der gør den svær at få greb om (Asad 2003:16). Men vi må se den som en kulturelt konstrueret størrelse, for at forstå hvad den betyder for religiøse minoriteter, der skal tilbringe deres hverdag i en moderat sekulær majoritetsinstitution.

Først og fremmest definerer skolen noget som 'religion' og forstår det som noget, der kan isoleres i barnets subjektivitet, således at det, så at sige, efterlader det religiøse på hylden – helst derhjemme – og møder andre som 'rent' barn eller menneske i skolen. Ligesom det kulturelle, betragtes det religiøse som et overfladisk lag, der kan skrælles fra, for at finde ind til det universelle menneske bag (Gilliam 2006/2009). Dette er parallelt til det sekularistiske samfunds krav til borgeren om at holde religionen til det private domæne og deltage i samfundet og dets politiske fællesskab som almen borger. Det kræves af barnet at det laver, hvad Charles Hirschkind kalder en "internal self-differentiation" – en sekularistisk deling af forståelser og af selvet – i noget såkaldt 'religiøst' og noget såkaldt 'sekulært' (Hirschkind 2011:643). Det er kun den sidste del, der inviteres til at deltage i skolen, undtagen når lærerne, som Buchardt viser, i undervisningen i kristendomskundskab, indkalder børnene som islamekspekter (2008).

Dette kan meget vel være en selvdifferentiering som mange muslimske børn og voksne selv laver, da mange selv-definerede muslimer har en sekularistisk indstilling til religion eller af anden grund opfatter religion som et privat anliggende (Jeldtoft 2011). Men det viser os ikke desto mindre, hvordan man kan være religiøs i skolen. Som vi vil se, er der andre grunde til, at lærerne generes af børns brug af religiøse kategorier i skolen. Men det afspejler også, at mange lærere mener, at den religiøse identitet ikke bør være en selvforståelse, der er generelt relevant og især ikke i skolen. Det er denne fragmentering af identiteten og tilgang til sin religiøse identitet, den danske folkeskole forventer af de muslimske og andre religiøst opdragede børn. Børnene skal ikke komme som 'muslimer' til skolen, men abstrahere fra deres muslimskhed og mødes i et neutralt sekulært rum som børn.

Kristendommen tones ned

Det kan synes modsætningsfyldt, at skolen ønsker at de muslimske børn skal nedtone deres religiøse identiteter og forståelser, og samtidig beder dem deltage i undervisning om kristendom og i praksisser relateret til denne tro. Man kan sige, at skolen selv sætter religion ind som forskelssætning ved at opretholde disse praksisser som en del af skolens hverdag og rituelle fejring, og at det derfor ikke er underligt, at den muslimske identitet aktualiseres i skolen (Gilliam 2006/2009, 2008). For skolelederen og mange lærere på Yderbyskolen og andre skoler, jeg har lavet feltarbejde på, synes disse praksisser dog ikke at have rang af religion. Som beskrevet synes den kristne religion da også tilpasset sekulariseringen og domesticeret til skolens behov, i den forstand at den nok har forrang, men på mange skoler primært leverer traditioner,

moralske forskrifter og nationale fællesskabsmarkører. I tråd hermed anser mange af Yderbyskolens lærere det, der umiddelbart ligner kristne praksisser for skoletraditioner eller centrale dele af skolens danske kultur. Dog synes tilstedeværelsen af de muslimske børn at udstille deres kristne karakter og derfor at intensivere den domesticeringsproces, der er initieret af det danske samfunds almene sekularisering.

Ønsket om ikke at markere religiøse skel og at gøre det muligt for de muslimske børn at deltage i skolens praksis, giver dermed anledning til en dobbelt manøvre. Den indskærper skolens princip om ikke at forkynde kristendommen og nødvendigheden af at nedtone dens betydning i skolen. Men samtidigt redefineres kristne elementer som dansk kultur eller skolekultur for at opretholde de praksisser, der anses for essentielle for skolens identitet.

På andre skoler med færre børn med muslimsk baggrund ses ikke den samme tendens og ofte en mere ikke-problematiseret integration af det kristne i skolens praksis. Dette ses i Sally Andersons undersøgelse af to skoler i to jyske stationsbyer, som begge kun har en lille gruppe flygtningebørn med muslimsk baggrund. Her har skolerne et tæt samarbejde med de lokale kirker, som klasserne besøger hyppigt for at deltage i gudstjeneste og præsteuger (Anderson 2014). Men også på en skole som Nordlundskolen i Nordsjælland, hvor jeg lavede feltarbejde i 2008, er der kun ganske få elever med muslimsk baggrund og ikke samme opmærksomhed på det kristne indhold, der faktisk er i mange af skolens traditioner og undervisningsmateriale. Her underviser de lærere som selv er troende kristne også i en langt mere forkyndende form og taler i nogle tilfælde stærkt problematiserende om islam (Gilliam 2012).

I modsætning til tendensen på disse skoler, viser skoleledelse og lærere på Yderbyskolen, at tilstedeværelsen af så mange elever med en anden religiøs baggrund har gjort dem opmærksomme på og foranlediget en nedtoning af de kristne og tenderende forkyndende aspekter af forskellige praksisser. I de små klasser er der i kristendomskundskab stadig fokus på bibelfortællinger, som kan virke forkyndende, idet børnene ikke nødvendigvis forstår, hvorvidt de beskriver virkeligheden eller er fiktion. Men der undervises også i de yngre klasser i andre religioner og især i de store klasser tales der ligeså meget om andre religioner som om den kristne tro. I kristendomskundskab i 8.k undgår læreren at fremhæve den kristne tro over andre religioner, men også selv at vurdere religionerne. I stedet holder hun sig til at lade eleverne fremlægge emner, og initierer ellers kun diskussioner omkring religion, som hun altid dirigerer mod harmoniprægede konklusioner og en respektfuld tone.

Hvad vi ser her, er, at ønsket om at inkludere de etniske minoritetsbørn og samtidig opretholde det, man opfatter som skolens danske identitet, resulterer i den føromtalte dobbeltmanøvre, hvis formål primært er at fastholde en institutionel form og nogle essentielle værdier, men ændre det indhold, der betragtes som eksplicit kristent eller skelskabende. Et eksempel er den måde, hvorpå Yderbyskolen fejrer jul. Hvor alle klasser tidligere gik til julegudstjeneste i den lokale kirke, er det nu kun de yngste klasser, der trasker rundt om blokken for at besøge kirken, da skolen fandt det problematisk at kræve, at de store muslimske børn gik i kirke. Til det besøg jeg deltog i, holder præsten sig til at

fortælle juleevangeliet som en historie, der ikke skal forkynde den kristne tro, men underholde børnene. De fleste klasser har klippe-klistre-dag, og bruger, som på andre skoler, dagen som en hyggedag for klassen. På skolen er gange, døre og klasseværelser pyntet op med julepynt, som klasserne har klippet. Lærerne holder sig dog til ikke-kristne symboler her, såsom juletræer, som de muslimske børn kender, fordi mange af dem også fejrer en slags jul derhjemme med juletræ og gaver.

Den samme fastholdelse af form og ændring af indhold ses i den traditionelle morgensamling i de tre juleuger. Hver morgen mødes skolens klasser til morgensamling i hallen, som er dekoreret med guirlander og et stort juletræ. Klasserne står skiftevis for underholdning og en sang, og kun få lærere har her valgt en julesalme. I stedet synges der julesange om nisser, populære amerikanske julehits eller sange fra tv's julekalendere, der alle fejrer venskab, kærlighed eller barnlig sjov, såsom 'All I want for Christmas' og 'Julebal i Nisseland'. Et par lærere opfatter dette som et knæfald for julens kommercialisering og påpeger, at de store elever ikke synger med, men andre er glade for, at det er uproblematisk at samle hele skolen i fejringen af en dansk tradition, og ser det som et tegn på skolens succesfulde integration af muslimske børn.

At skolelederen fremhæver disse morgensamlinger, som bevis på, at skolen trods de mange "tosprogede elever" er "en dansk skole", og samtidigt understreger, at de ikke længere har et kristent indhold, men handler mere om "næstekærlighed", understreger den manøvre skolen laver og dens formål. Udefra set ligner julefejringen således sig selv, men de elementer af den kristne fejring af Jesu fødsel som ses i andre skoler, er stort set væk. Den er i stedet transformeret til en børnefest, som mest af alt tjener fejringen af skolens fællesskab, dens humane værdier og fastholdelsen af dens danske identitet.

Tro og viden

Idealet for religion i skolen omfatter også, at børnene kan skelne mellem religion og videnskab, tro og viden og altså, at de kan afsondre det religiøse på et erkendelsesplan. En del af lærerne oplever, at de må lære børnene at acceptere dette skel. Her er det Marlene: "Jeg tænker jo, at folk må jo have lov til at tro nøjagtigt, hvad de vil, bare de respekterer andre. (...) Jeg synes bare, at det er vigtigt, at man er bevidst om, hvad der er tro og hvad der ikke er tro. Hvad ved man, og hvad er tro." Torben, som underviser i kristendomskundskab, siger, at han fortæller sin 4. klasse, at "det er jo historiske begivenheder, der står skrevet [i biblen]. Den konge fandtes, Jesus har levet – det har man jo bevist. Men hvad der præcist skete, det ved vi ikke. Det er noget vi tror på. Der er forskel på tro og videnskab. Det har mange af muslimerne det svært med."

I modsætning til religiøs tro må viden om religion gerne udfoldes i skolen. Som Buchardt (2008) beskriver det i sit studie, værdsætter også de lærere jeg taler med, børns viden om islam. Således siger Tanja om en tidligere klasse: "Når vi så havde kristendom, så var det jo fantastisk at have en klasse med rigtig, rigtig mange muslimske elever, som havde styr på deres religion (...), de vidste så meget og havde så mange overvejelser omkring det".

Man kan sige, at skellet mellem tro og viden er centralt for skolen som institution, idet den er afhængig af, at eleverne accepterer autoriteten af det, den fremstiller som 'viden' (Bourdieu & Passeron 1990). Nogle lærere håndterer dog denne accept helt pragmatisk. Da jeg spørger fysik- og biologilæreren Claus, hvordan man helt konkret tager hensyn til religion, fortæller han, at han understreger overfor sine elever, at man har ret til sin egen mening, og at man "aldrig kan blive enig om tro (...). Men stadigvæk må jeg jo så sige til dem, når de sidder til biologi [test], så må de jo krydse af i det, som de får de rigtige point for." Jeg oplever ikke, at han kræver af børnene, at de skal overtage hans vidensforståelse, men blot at de skal tilpasse sig den af pragmatiske årsager – for at klare sig i skolen. Denne tilgang betyder dog også, at han kan undervise ud fra et naturvidenskabeligt paradigme og behandle emnerne i fysik og biologi som fakta. Således gør skellet mellem tro og viden det også i andre fag muligt for lærerne at undervise børnene indenfor fagets vidensforståelse. Men børnene må selv håndtere og placere den information, de får i forhold til de alternative forståelser af verden, livet og religionens autoritet, som nogle af dem selv opererer med eller møder derhjemme.

Det civiliserede samvær – nedtoning af forskelle

Det er vigtigt at se, at Claus og andre lærere også beder børnene tilpasse sig skolens vidensforståelse for at undgå konflikt og diskussion i skolen. Skolens ideal om at nedtone og kompartmentalisere religionen, kan da heller ikke alene forklares med en sekularistisk tilgang til religion. Det synes også funderet i et mere generelt ideal om lighed og civiliseret samvær i den danske folkeskole og i det danske samfund, som denne sekularisme dog kan ses som forbundet til. Man ser således den samme indstilling i forhold til andre emner: at der skal tages hensyn til børnenes forskellige sociale baggrunde, men at de skal nedtones i skolen for at børnene kan indgå i gode jævnbyrdige relationer i skolen (Gilliam 2006/2009). Når jeg taler om "børn med muslimsk baggrund", generer den kategorisering tydeligvis Yderbyskolens skoleleder, netop fordi den skaber skel mellem børnene:

Det er jo vores børn. Vi skal tænke det helt anderledes, fordi vi tænker jo ikke dem som specielle. Vi tænker jo, at det er skolens børn. Børn kommer med forskellige forudsætninger. Nogle er religiøse. De har alle sammen det med, at de snakker et andet sprog derhjemme. Det er jo det, der er vores udgangspunkt. Vi tænker aldrig børn i grupper.

Skolelederen taler her i samme toner som andre skoleledere og lærere, jeg har interviewet og talt med om emnet på andre skoler. De etniske minoritetsbørn skal først og fremmest ses som 'børn', inkluderes som en del af skolens børn, og ikke skelnes imellem eller kategoriseres på grundlag af etniske eller religiøse tilhørsforhold. Det der primært er relevant for skolen, er deres forudsætninger for at lære de kundskaber, skolen tilbyder dem, og dermed er det ideelt set kun deres tosprogethed, der skal drages ind i det pædagogiske arbejde (Gilliam 2006/2009, Anderson 2014). Sociale, etniske eller religiøse kategorier betragtes som

skelskabere, der polariserer børnene, og tilskriver dem kategorier, der lugter af illegitim forskelsbehandling eller racisme. Men de ses også som problematiske, fordi barnets sociale baggrund, etnicitet og religion ikke bør stå i vejen for blikket på barnet som individ eller underminere skolens ønske om at møde børn som børn og at inkludere dem i et børnefællesskab præget af lighed og venskab (ibid.).

Det betyder, som Jensens skolelederundersøgelse også viser, ikke at man skal lukke øjnene fuldstændigt for religion (Jensen 2013:138-139) eller at lærerne faktisk gør det. Religøs baggrund anses for ét af mange andre tilsyneladende ligestillede forskelsparametre og særheder ved børnene, som skolen skal tage hensyn til. Men det er primært et forhold mellem lærerne og eleven og ikke et, der skal tages ind i undervisningen eller adresseres mellem børnene. Og hensynet skal primært tages for at lette de muslimske børns muligheder for at deltage på lige fod med de andre børn og deres relationer til andre børn.

Disse prioriteringer er på mange måder sympatiske, men de synes baseret på en generel forståelse af, at forskelle er potentielle skel- og konfliktskabere, og at det er ved at understrege ligheden mellem børn, at man skaber mulighed for gode relationer og civiliseret omgang. Som mange lærere påpeger, værdsætter de en mangfoldig børnegruppe, idet den lærer børn, at man kan leve sammen på trods af forskelle. Men i praksis er det tolerancen for forskellene der hyldes, mens forskellene i sig selv nedtones og lighederne dyrkes.

En risiko ved dette, er at børnene lærer, at forskelle skal nedtones, for at man kan leve sammen på anstændig vis. Jeg vil derfor argumentere for, at nedtoningen af religion ikke kun er styret af en sekularistisk tilgang til religion, men er en del af et bredere civiliseringsideal, der ikke kun kendetegner den danske folkeskole, men er udbredt i det danske samfund og gælder mange andre emner end religion (Gilliam & Gulløv 2012). I sin beskrivelse af 'civiliseringsprocessen' beskriver Norbert Elias, hvordan en stadig større afhængighed og integration af sociale grupper i vesteuropæiske samfund, har betydet en stigende bevidsthed omkring og begrænsning af adfærd og kropsudtryk (1939/1994). Hvad der tidligere blev erfaret som andres begrænsning af personen og som angst for fysiske repressalier og straf, blev internaliseret til en indre begrænsning, i form af skam og selvjustering.

En del af denne proces udsprang af integrationen af sociale grupper, højere og lavere klasser, der fulgte med industrialiseringen, urbaniseringen og dannelsen af den moderne stat. Integration og den stigende interne afhængighed krævede, at udtryk for ulighed, hierarki og sociale forskelle, der i hofsamfundet og senere samfund præget af skarpe klasseskel var åbenlyse og legitime, gradvist blev set som mere upassende og illegitime. Norbert Elias og Cas Wouters kalder denne del af civiliseringsprocessen for en "informatiseringsproces" (ibid.; Wouters 2004). I sin diskussion af informatiseringen i Holland beskriver Wouters, at den tætte omgang og afhængighed mellem mennesker fra forskellige sociale lag og grupper kræver, at man, for ikke at falde igennem eller miste respekt hos disse mennesker og dermed skade ens forbindelser, må underspille forskelle og markører af status (Wouters 2004:206-209). Tæt integrerede samfund er afhængige af jævnbyrdighed og undgåelse af

konflikt, og folk må derfor undgå at markere potentielle interessekonflikter eller forskelle, der udstiller ulighed eller uenighed.

Den norske antropolog Marianne Gullestad har påpeget, at en sådan lighedsbestræbelse er særlig kendetegnende for de skandinaviske samfund. Hun mener, at disse lande har en særlig egalitær etos, som gør at folk har svært ved at håndtere forskelle. For at opretholde idealet om lighed, har man skabt flere strategier, såsom at undgå at markere forskelle, men også at undgå at omgås folk der er væsentligt forskellige fra en selv (Gullestad 1992). De egalitære idealer betyder således ikke, at forskelle og ulighed ikke findes, men blot at de kommer til udtryk gennem mere subtile distinktionsformer (ibid., Wouters 1992, Gilliam & Gulløv 2012). Desuden accepteres udtryk for forskelle i bestemte relationer, såsom når forskelle accepteres mellem kønnene, og ulighed – i en ret stor udstrækning – accepteres mellem voksen og barn, og lærer og elev. Men eksplicite udtryk for forskel og ulighed findes i de fleste personlige relationer så upassende, at folk vil gå langt for at undgå deres eksponering.

Fokus på ligheder

Selvom studier som Wouters viser, at egalitære idealer og de forståelser af civiliseret adfærd, som de er spundet ind i, gælder i andre lande end de skandinaviske, peger Gullestad på et ideal som er helt centralt i forståelsen af passende omgangsformer i den danske skole (se også Anderson 2000). I den tætte integration af børn og voksne fra forskellige sociale og etniske grupper i den danske folkeskole, bliver markeringer af forskelle og uenighed problematisk og noget der skal håndteres (Gilliam og Gulløv 2014). Det egalitære ideal ses her i lærere og børns fokus på ligheder og nedtoning af de forskelle, der betragtes som skelskabende. Det er som sagt anset for passende og civiliseret, i forstanden anstændigt og inkluderende, at tolerere forskelle, men deres potentielt konflikтуelle karakter ses i den måde de fejes af banen og i den vægt, man lægger på deres overfladiske karakter. Ligheder der går på tværs af kategorier hyldes til gengæld. ”Vi/I er slet ikke så forskellige” og ”vi/I har faktisk meget til fælles” er således mantra, som jeg har hørt mange lærere og børn anvende for at demonstrere eller appellere til venskab og fred (Gilliam 2006/2009).

At religion er én af de skelskabende forskelle, ses i et beslægtet mantra, nemlig at ”islam og kristendommen slet ikke er så forskellige” og i lærernes understregning af ligheder mellem de to religioner. I de klasser, hvor jeg deltager i undervisningen i kristendomskundskab, taler lærerne således meget om det gamle testamente, og de profeter, forståelser eller værdier som islam og kristendommen har til fælles. De enkelte gange, der tales om religion i andre fag, er det også ligheder der påpeges. ”Der er jo store ligheder mellem, hvad der står i Biblen og Koranen om, hvordan livet blev skabt”, siger Claus således i en fysiktime med 8.k. Og i en time, hvor 8.k har vikaren Mehmet som selv er muslim, understreger han til eleverne:

Faktisk så har islam og kristendommen meget tilfælles. Der er nogle, der kalder det for søskendereligioner. (...) Det fine er jo, at de fleste religioner deler nogle ideer om, hvordan man skal leve –

der er jo ikke nogen religioner, som siger man skal gøre nogle dumme ting.

I en dansktime i 8.k, fortæller deres klasselærer Tanja om ligheden mellem den muslimske faste og den danske fastelavn. I et interview fortæller hun, at hun tit forsøger at finde parallelreferencer til islam, når de gennemgår tekster i dansk med referencer til kristendommen. Her spørger hun sine muslimske elever, om der ikke er en lignende fortælling eller forståelse i Koranen. Hun påpeger også, at hun i de mindre klasser, hun har haft i kristendomskundskab, har "prøvet at fokusere lidt mere på det, der er fælles, end det der er forskelligt".

For at forklare hvorfor, peger Tanja på, at børnene efter d. 11. september 2001 begyndte at gå op i, hvem der spiste og ikke spiste svinekød, og at hun oplevede, at det at fokusere på "det fælles" betyder, "at det ikke er så skræmmende mere". De andre lærere angiver på samme vis, at religiøse forskelle kan skabe grundlag for fremmedangst, uro og konflikt, men antyder også, at det især gælder forholdet mellem islam og kristendom og er relateret til den måde islam forbindes til terrorisme og politiske konflikter.

Dette viser, at det sekularistiske ideal om at nedtone og kompartmentalisere religionen mentalt og socialt, og ideen om at børn så at sige ikke skal være muslimer, men kun børn i skolen, også er forbundet med et ideal for civiliseret samvær. Sekularismen anskues ofte som en verdensanskuelse, der som reaktion på religionskrigene mellem forskellige kristne sekter under reformationen i Europa forsøgte at etablere et fælles grundlag for etisk og fredeligt samliv (Taylor 1998: 32-33). Hvordan vi end forstår dens udspring, er den sekularistiske doktrin ofte brugt til at argumentere for en fælles menneskelighed og en uafhængig etik og rationalitet, og dermed som en verdensanskuelse, der forsøger at etablere en neutral grund, hvor folk kan abstrahere fra deres religiøse forståelser og agere som borgere på tværs af deres religiøse forskelle (ibid).

På samme måde ligger der også i skolens ønske om, at børn ikke skal gå op i religiøse kategorier, nedtone religion og ikke anvende religiøse forklaringer i skolen, en oplevelse af at religiøse forskelle er potentielt konfliktuelle. Hvis børn i stedet lægger religionen på hylden og blot indgår i skolen som børn – på samme måde som folk blot skal indgå i staten som borgere i den sekulære stat – mener man, at man undgår disse konflikter og styrker mulighederne for et civiliseret samliv.

Flere lærere taler om de potentielle konflikter, der forbindes med religion, og viser som sagt, at det især er mødet mellem islam og kristendommen de opfatter som potentielt konfliktuelt. Da jeg spørger Tanja, hvordan hun ikke ønsker religion skal indgå i skolen, forklarer hun mig: "Skrækscenariet er, at man nærmest begyndte at bekrige hinanden", og nævner ligesom flere andre tilfælde af konflikter mellem børnene efter d. 11. september og under karikaturkrisen. Et andet eksempel, lærerne nævner, er klasser, hvor nogle af de muslimske elever begynder at agere, hvad lærerne kalder "religiøst politi", overfor de andre og hævde et modsætningsforhold mellem muslimer og danskere. Christine har f.eks. haft en 9. klasse, hvori drengene var efter hinanden og de andre elever:

Det var drengene, der hele tiden havde behov for at tale om religion, og hvorvidt man levede op til det på den rigtige måde, og det blev brugt til at tage afstand fra Danmark og det danske samfund og os og alt, og så var det sådan: ”Åh, du gør det ikke engang ordentligt, du faster jo ikke engang ordentligt.” Det emmede rundt i klassen hver evig eneste dag.

Selvom dette ikke er en del af Yderbyskolens hverdagsliv, indgår disse episoder i lærernes fortælling om skolens mere problematiske fortid, og som eksempler på hvad det er man gerne vil undgå, ved at nedtone religion og religiøse identiteter.

Harmoni, undgåelse og begrænset interaktion

Som det forhåbentligt fremgår, er Yderbyskolens lærere altså i høj grad optagede af at skabe gode forhold mellem børn af forskellige religioner og lykkedes også i stor udstrækning hermed. I overensstemmelse med skolens ideal, oplevede jeg dertil i mine fire måneder på skolen, at børnene med muslimsk baggrund generelt ikke defineres som ’muslimer’, eller markeres som anderledes i skolehverdagen. Tonen mellem lærere og elever er i langt de fleste tilfælde venskabelig og der er ikke, som på andre skoler jeg har lavet feltarbejde på, en udbredt negativ omtale af eller negative forventninger til etniske minoritets elever eller deres familier blandt lærerne (Gilliam 2006/2009).

På disse måder er skolen på mange måder et harmonisk sted, hvor børn lærer at leve sammen på tværs af forskelle og hvor børn med etnisk minoritetsbaggrund er inkluderet. Hvad vi dog også ser, er at idealerne om civiliseret omgang mellem folk fra forskellige religioner og om børns deltagelse som individer i skolen har den konsekvens, at børns religion, religiøsitet og religiøs identitet generelt, og mere specifikt praktiseringer af islam og den muslimske kategori – primært kan udfoldes i nedtonede og moderate former i skolens rum. Det kan være i orden for mange børn, men det skaber en række undgåelsespraksisser og tabuer i forhold til, hvad børn og voksne kan tale om, diskutere, legitimere og vurdere adfærd med, vise hengivelse for, interesse i og fællesskab omkring i skolen. Disse undgåelsespraksisser omkring religiøse emner og bagatellisering af religiøse forskelle i skolen kan betyde, at børn lærer, at ikke-overfladisk religiøsitet, religiøse forskelle generelt, og forskelle mellem muslimer og kristne eller majoritetsdanskere mere specifikt, udfordrer civiliseret samvær. Ligeledes kan de medføre, at interaktionen mellem børn og mellem børn og lærere begrænses, idet det man kan dele, udfolde eller vise af sig selv, snævres ind og begrænses til overfladiske forskelle eller det man mener at have tilfælles.

Hvad angår definitionen af dette ’fælles’, bliver det hovedsageligt lærerne og skoleledelsen, der har ret til at definere, hvad islam og kristendommen er fælles om, og hvilke fælles værdier børn kan mødes om i skolen. I nogen kritik af den sekularistiske doktrin pointeres det, at den gør det muligt for den moderne stat at transcendere folks køns-, klasse- og religiøse identiteter og fremstille dem som medborgere, der er samlet om en uafhængig etik og rationalitet (Taylor 1998:44, Asad 2003:5). Dette skaber et regeringsrum for staten, hvor den kan adressere borgerne uafhængigt af andre autoriteter og gruppetilhørsforhold.

På samme måde kan man sige, at skolens insisteren på at se dens elever som børn og ikke som medlemmer af forskellige etniske grupper og religioner, også er nødvendig for at skolen kan udføre sit formative projekt med børn. Ved at ophæve andre kategorier, og bede børn skille tro fra viden og holde religiøse forståelser ude af skolen, kan skolen kræve en direkte adgang og autoritet i forhold til børnene og definere hvad der er tro og hvad der viden, hvad det 'fælles', 'universelle' eller 'essentielle' er og hvad der skal holdes til det private og hvad der kræves i skolen og, i sidste ende – i det danske samfund. Dette passer nogle børn med muslimsk baggrund godt, mens andre skal lære at holde visse forståelser og visse aspekter af deres liv og person udenfor skolens rum. Vi ser eksempler på begge dele blandt de 14-15 årige elever i 8.k, som jeg i det følgende vil se nærmere på.

Konsekvenser for børns religiøsitet i skolen

Ser vi på de unge i 8.k, kan vi spore nogle af de mulige konsekvenser, som skolens håndtering af religion har for forskellige unges forståelse af religion i skolen og deres muslimske identitet. Klassen 8.k består af 15 elever, hvoraf 11 har muslimsk baggrund. Disse elever har forældre der stammer fra Pakistan, Tyrkiet, Egypten, Irak, Iran, Syrien, Marokko og Ghana. I modsætning til andre klasser jeg har lavet feltarbejde i, oplevede jeg i denne klasse kun meget sjældent, at islam blev omtalt eller diskuteret udenfor undervisningen. En undtagelse er et par samtaler om faste under ramadanen, men der tales f.eks. ikke om *Eid al-Fitr*, selv om de fleste af klassen holder fri fra skole i to dage for at tage del i festlighederne. I undervisningen taler de om deres viden om islam, men taler ikke om deres religiøse tro og udfordrer ikke lærernes skel mellem tro og viden.

I interviews udtrykker et par af de unge godt nok en frustration over dette skel. Murat fortæller mig f.eks. irriteret om en episode, han har set refereret på Facebook, hvor en lærer spørger en elev, om han har set eller rørt ved Gud, som et bevis på at Gud ikke eksisterer. Han refererer desuden til en tv-udsendelse om forskellige mirakler, der beviser at Gud findes. Men Murat eller andre ytrer ikke en lignende kritik i undervisningen. Selv da læreren Claus spørger dem til livets oprindelse i en fysiktime, søger 8.k's elever alle efter forklaringerne indenfor det naturvidenskabelige paradigme, indtil Claus spørger dem, hvad islam ville sige.² Herefter beskriver de et mere religiøst syn på livets oprindelse.

Dette kan ses som tegn på, at de unge tilpasser sig skolens skel mellem tro og viden og opererer med parallelle forståelser og forklaringer, som de anvender i forskellige sammenhænge. I interviews fremgår det også, at eleverne har erfaret skolens ønske om at fokusere på ligheden mellem religionerne og understrege deres konfliktløse relation. Her spørger jeg Ahmad:

Laura: [Kan] du (...) høre på lærerne, hvordan de gerne vil have, at forholdet imellem f.eks. muslimer og kristne skal være?

² Det skal understreges, at Claus normalt ikke ville spørge sådan, men gør det for at demonstrere for mig, hvilke slags diskussioner han kan have med de muslimske elever omkring livets oprindelse.

Ahmad: Ja, nogle gange.

Laura: Hvordan?

Ahmad: Man skal ikke komme op at skændes med hinanden. Man skal være ligeglad med, at vi har en anden tro, og de har en anden tro. Man skal være sammen med dem [på samme måde] som man er med [folk af] ens egen tro.

Også i undervisningen fremgår det, at de unge ved, hvad den socialt acceptable holdning er til forholdet mellem religionerne. Dette ses f.eks. i en kristendomskundskabstime, hvor læreren Tine spørger, om kristne og muslimer ikke kan leve sammen. Murat tager ordet og siger: ”De kan godt leve sammen. Begge religioner siger, at de skal respektere andre religioner.” Khalid stemmer i: ”De kan godt leve sammen”, hvorefter hans to venner Ahmad og Naeem vender sig mod ham og vender øjne af ham. De unge ved også, hvad man ikke skal tage op i skolen. Murat fortæller mig, at han har oplevet mange diskussioner mellem ”danskere og muslimer” udenfor skolen om, hvorvidt islam er en god religion eller ej, men understreger, at man ikke diskuterer sådanne ting i skolen, da lærerne ikke synes det er i orden. Også hans ven Karim påpeger, at der er visse måder at tale om islam i skolen. Han antyder her både skolens prioritering af viden om religion og idealet om lighed og respekt mellem religionerne:

Laura: Er der nogen bestemt måde, man sådan helst skal være religiøs på?

Karim: Hmm, altså jeg ville ikke sådan reklamere for det (og sige): ”Det er godt at være muslim – det er sådan dér og sådan dér. Det giver mere mening end kristendom og ...”. Det ville jeg ikke gøre. Men jeg ville sige, at i Koranen står der, at muslimer gør sådan. Det ville jeg bare sige, for at sammenligne det (...) med kristendommen.

Laura: Det ville din lærer også godt kunne lide?

Karim: Det ville hun også kunne lide.

Flere af de unge påpeger, at man skal omtale andre religioner med respekt. Dette kan ligeledes være noget deres forældre lærer dem, eller noget de har fra Koranen, som de tit refererer til, når de taler om emnet. Men når det kombineres med skolens nedtoning af religion og religiøsitet, kan lærernes fokus på passende respekt bidrage til en forståelse af, at religiøse forskelle er potentielt konfliktstof og problematiske for harmoniske samværsformer.

Islams irrelevans

Det interessante er dertil, at ikke kun skolens lærere, men også 8.k's elever påpeger, at religion ikke er relevant i skolen. Sana påpeger, at hun og de andre elever kun taler om religion i ”religionstimerne”, men ellers ikke. ”Du tænker bare ikke på det”, siger hun og tilføjer: ”Der er masser af andre ting, religion er ligesom – du tænker ikke på det.” Jeg hører da også sjældent eleverne diskutere islam med hinanden, og i modsætning til eleverne i mit tidligere studie (Gilliam 2006/2009), kalder de unge heller ikke sig selv eller andre muslimer i skolen, selvom de definerer sig selv

som muslimer i interview. Dette kan eventuelt forklares med, at det store antal af muslimer på Yderbyskolen betyder, at den muslimske kategori ikke markeres imellem de unge. Identiteter markeres og skabes på grænsen til andre identiteter (Barth 1969) og i en skole, hvor der er flest muslimer er det primært andre identiteter, der kommer i spil mellem eleverne (Gilliam 2006/2009, 2014). I tråd hermed synes den kristne identitet da også at være relevant på en helt anden vis blandt klassens etnisk danske elever, end den er i skoler, hvor de udgør majoriteten.

Muslimernes kontekstspecifikke majoritetsstatus synes dog ikke at være den eneste grund. I interviews påpeger de unge muslimer i 8.k, at der er status i at være muslim blandt eleverne, men i skolehverdagen bruger de altså ikke kategorien muslim og nedtoner på samme måde som skolens ledelse og lærere religionens betydning i skolen. De unges indstilling til dette varierer. Nogle, deriblandt Sana, oplever, at religion ikke er vigtig for dem, og at de ikke er særlig religiøse selv. Sana har lagt tørklædet for et år siden og siger om sig selv, at hun nok er den "mindst religiøse" i klassen: "Jeg tænker ikke så meget over det. Det er kun, når jeg er derhjemme, så kommer jeg sådan i tanke om det. Men jeg har det ikke i hovedet. Jeg ved, at jeg er muslim og sådan noget, men jeg tænker ikke så meget over de ting, som jeg skal gøre og sådan noget." På samme måde siger Murat, som er meget populær blandt pigerne, at han er muslim, men ikke "går så meget op i det." "Selvfølgelig engang imellem så tager jeg til moské, (...) og faster, når det er ramadan. Det er jo også forkert at sove med piger og sådan. Altså, ingen er jo perfekte." Også Amira, der er venner med Murat, siger at hun ikke er særlig religiøs: Det kan jo ikke nytte noget, at jeg bare skal ... fordi, at jeg er muslim, at jeg skal være den der religiøse, når jeg slet ikke er det!"

Det er dog ikke kun disse tre mindre troende, men også de resterende otte unge, der beskriver sig selv som troende muslimer, der beretter om oplevelsen af, at religion ikke hører hjemme i skolen. Khalid, der går i Koranskole fire dage om ugen og der har fået topresultater i flere tests, fortæller f.eks. at han, Ahmad og Naeem, der alle har pakistansk baggrund, deler dette engagement i moskeen, men ikke taler om religion på skolen. Ahmad beskriver det således: "Mig og Khalid, vi ved begge, at vi er muslimer. Vi skal gøre dét, og vi må ikke gøre dét, men vi taler ikke om det. Vi ved det inde i vores hoved."

Da jeg spørger Ahmad, hvorfor religion ikke er så vigtigt i skolen, siger han: "Jeg kan ikke forklare det. Religion spiller ikke nogen rolle. Det spiller en rolle, men ikke sådan når man er i skole, så er det ikke sådan, at man tænker over, at man skal gøre dét, og man skal gøre dét. Det gør man ikke så meget." Han beskriver, at han er "mere religiøs hjemme" og "mindre religiøs i skolen." Da jeg spørger Karim, hvor han er mest religiøs, siger han også "derhjemme":

Laura: Derhjemme? Okay. Hvad sker der så med dig, når du kommer over i skolen?

Karim: Der skal jeg passe ind. Uden at være den der overdrevne muslim. Jeg kan derhjemme, for at fedte for mor eller noget. Ikke sådan fedte vel?

Laura: Nej, men sådan tilpasse dig hende?

Karim: Gøre mor glad.

Laura: Og herovre ville det ikke være velanset, hvis du var så, hvad skal man sige, religiøs som du er derhjemme?

Karim: Der er det ikke så godt. Det kan man ikke lide.

Laura: Hvem kan ikke lide det?

Karim: Alle. Så er man sådan: ”Argh, han er sådan overdrevet muslim. Altså rolig nu.”

Karim understreger senere i interviewet, at det både er lærere og elever, der ikke synes man skal være en ”overdreven muslim”, men en ’afslappet muslim’ i skolen, hvilket vil sige en, der ikke går nidkært op i islam eller de religiøse regler. Dette er ikke det samme, men angiveligt beslægtet med ”den fleksible muslim”, der fremstår reflekteret og selvstændig i sin religiøsitet, som Buchardt (2008) beskriver, har størst legitimitet i de skoler hun studerede. Andre elever henviser til den samme modvilje mod en ”overdreven muslim” i skolen og fortæller, at deres religiøsitet eller i det mindste udtryk for religiøsitet afhænger af, hvor de er og hvem de er sammen med. Uden at de unge kan referere nogle lærere for at sige det eller rigtigt forklare hvorfor, oplever de således, at man ikke skal være alt for religiøs i skolen og at religion ikke hører hjemme her.

Dette kan ses som et udtryk for, at de unge tilpasser sig skolens nedtoning af religion og den sekularistiske kompartmentisering af religion til den private sfære. Men det er vigtigt at se, at det også er forbundet med en tilpasning til en dominant adfærdsnorm imellem de unge, som er i modstrid med de religiøse regler. Når Kamal udtrykker, at der ikke er nogen, der kan lide en ”overdreven muslim” i skolen, henviser det også til en norm blandt de socialt dominante etniske minoritetsdrengene, men også etnisk danske drenge i de store klasser om at være sej, parat til at stjæle, ryge og slå om nødvendigt. Nabih udtrykker det på denne måde: ”Her på skolen, der handler det sådan meget om, at man udelukker religionen, og så handler det bare om at være sej. Og gøre alt som alle de andre gør.”

Internt i drengegruppen er det vel at mærke sejt at være muslim og indvandrer, men ikke at gå for meget op i islam. Man skal bede og især faste, fordi det anses for sejt at kunne klare det, men ikke være for nidkær omkring reglerne (se Gilliam 2014). Selvom pigerne i højere grad oplever, at de kan opføre sig i overensstemmelse med de religiøse normer i skolen, beskriver Amira, at man for at være blandt de populære i klassen, dog helst ikke skal være en stille pige, men være højtlydt, snakke med drenge, være klar til at skændes og slå fra sig. Hun fortæller, at dette ikke passer med at være en god muslim, men at ligesom hun selv ”kæmper mange i klassen for at få mere status”, samt at hun ville ”vælge status” fremfor at være en god muslim.

Hvad dette viser os er, at skolens normer for religiøsitet spiller sammen med interne normer for adfærd i den enkelte klasse og elevernes relation til hinanden og deres lærere, og dermed kan have forskellige konsekvenser i forskellige klasser. I mit tidligere studie af en 4./6.kl, som jeg har henvist til ovenfor, betød en konflikt mellem lærere og klassens dominante drenge, at disse 10-12 årige drenge mødte skolens nedtoning af religion med et fokus på at være strengt praktiserende muslim, som de forsøgte og delvist lykkedes med at sætte igennem i forhold til klassens andre muslimske elever (Gilliam 2006/2009).

I 8.k har de unge generelt en god relation til deres lærere og ønsker ikke at komme i konflikt med disse. Som flere af de unge i 8.k antyder, når de udtrykker, at de ikke tænker på religion på skolen, bidrager skolens nedtoning og afsondring af religion her tilsyneladende til, at de unge i denne klasse kan efterleve de mindre moralske interne ungdomsnormer og lave et skift i adfærd mellem hjem og skole. Nedtoningen og afsondringen af religion kan også passe nogle af de unge udmærket, da de ikke identificerer sig stærkt som muslimer, ikke oplever sig selv som særligt troende, eller måske blot ønsker at være ung på den måde, som giver anerkendelse i de sociale grupper med høj status på skolen.

Men andre oplever det som mere problematisk. Når jeg spørger, hvem de opfatter som "gode muslimer", siger flere af de unge fra 8.k, at der ikke er nogle, der er "gode" eller "rigtige muslimer" på skolen, og at de selv er "mindre religiøse" eller ikke er "gode muslimer" når de er i skole. Som de beskriver det, refererer det at være "mindre religiøs" til ikke at overholde reglerne i islam, men også til dårlig opførsel. Flere oplever således, at de ikke behøver at overholde de religiøse regler i skolen, som de ellers skal derhjemme eller i moskeen. Ahmad erklærer for eksempel, at han ikke bander og slår derhjemme, men kun i skolen og med sine venner: "Man må ikke bande, det overholder jeg ikke. Man skal bede fem gange, det gør jeg heller ikke, fordi jeg beder tre eller to gange. [Ikke at] slå overholder jeg heller ikke. (...) Stjæle det gør jeg ikke – det har jeg aldrig gjort." Hans ven Khalid formulerer det på denne måde: "I skolen er jeg ikke en ordentlig muslim. I moskeen og derhjemme er jeg en ordentlig muslim".

Skolen sætter godt nok andre adfærdsnormer og fælles værdier i stedet, men noget tyder på, at skolen også afsondrer de adfærdsnormer, flere af de unge forbinder med deres forældre og islam, og giver dem mere plads til at efterleve andre adfærdskrav i ungdomskulturen. På den måde kan man sige, at skolens implicite krav om at lægge religionen på hylden, betyder at de unge muslimer, så at sige, kan lave deres egen kompartmentisering, og adskille det, de forstår som deres mindre religiøse og dårligere skoleadfærd fra det, de selv oplever som deres mere religiøse og mere moralsk korrekte adfærd derhjemme.

Konklusion

Yderbyskolens lærere og skoleleders beskrivelse af deres "uproblematisk" forhold til religion og de muslimske børn fortæller os om idealet for religion og religiøsitet i den danske skole og for håndteringen af børn med muslimsk baggrund. Jeg har argumenteret for, at idealet er funderet i sekularistiske ideer om afsondring af det religiøse fra det sekulære, men i høj grad også i relaterede ideer om civiliseret og harmonisk samvær, som lægger vægt på lighed, fælles humanitet og nedtoning af forskelsmarkeringer. Idealet for civiliseret omgang i den danske skole omfatter, at religion og religiøsitet skal accepteres og tages hensyn til i tolerancens navn, men betyder, at religion på samme tid anses for at være en potentiel skel- og dermed problemskabende faktor, som skal håndteres på påpasselig måde og allerhelst nedtones for at kunne eksistere i skolen.

Resultatet er at skolen på sin side skal tage hensyn til børnenes religion og tilpasse skolens praksis, så børnene kan deltage i den, men at forældre og børn også skal tilpasse sig nedtoningen af religion og kristendommens plads i skolen. Som vi ser det på Yderbyskolen, omfatter denne nedtoning dog også kristne praksisser. For at de og deres funktion som identitetsbærende praksisser kan opretholdes, nedtones de og omdefineres til at være skole- eller dansk kultur og dermed en del af skolens legitime praksis.

Skolens tilgang til religion betyder vel at mærke ikke, at religion renses ud af skolen, men at eksplicite udtryk for den bliver illegitime og problematiske i skolen. Det kræver interessant nok, at børn og unge med muslimsk baggrund lærer sig en hel del nærmest hellige tabuer, mantraer og undgåelsespraksisser i det civiliserede samværs navn og synes for mange at betyde, at de begrænser, hvad de viser af deres baggrund og selvforståelse i skolen. De unge i 8.k har det godt med deres lærere og føler sig inkluderede i skolen, men de synes også at have lært, at udtryk for religion ikke er passende i skolen, at religiøse forskelle og udtryk for deres muslimske identitet er potentielt problematiske og at de bør have eller i hvert fald udspille et "afslappet" forhold til islam i skolen. Det vil sige ikke at gå op i islam og deres muslimske identitet.

Som beskrevet, stemmer dette overens med de normer, der er for at være "sej" blandt de grupper af unge, der har høj status i skolen, og giver de unge rum til at efterleve disse normer. Relationen mellem skolens normer for religiøsitet og de unges interne normer er ikke ligefrem og kan tage forskellige former i forskellige klasser. Men i 8.k synes skolens afsondring af religionen til hjemmet at indgå en for skolen uheldig alliance med normer omkring en hård omgangsform, som især etniske minoritetsdrengene er underlagt (Gilliam 2006/2009). Dette giver nogle af de unge et yderligere socialt pres og for andre en frisættende mulighed for at følge andre former og normer for adfærd i skolen.

Forfatterpræsentation

Laura Gilliam er antropolog og lektor, ph.d. i pædagogisk antropologi ved Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet. Hendes forskning omhandler etniske minoritetsbørn i skolen, børn og unges identitetsforståelse og modstandsformer, samt skolen som opdragelsesinstitution.

Referencer

- Anderson, Sally, 2000: *I en Klasse for sig*, Nordisk Forlag, København.
 – 2014: "Likable Children, Uneasy Children: Growing Up Muslim in Small-Town Danish Schools", i: Mark Sedgwick (red): *Making European Muslims. Religious Socialization among Young Muslims in Scandinavia and Western Europe*, Routledge, New York and London.
 Asad, Talad, 2003: *Formations of the Secular. Christianity, Islam, Modernity*, Stanford University Press, Stanford
 Barth, Fredrik, 1998 [1969]: *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organisation of Culture Difference*, Waveland Press, Prospect Heights.

- Basit, Tehmina N., 1997: "I want more freedom, but not too much": British Muslim girls and the dynamism of family values", i: *Gender and Education* 9, vol. 4: 425-440.
- Bourdieu, Pierre & Jean-Claude Passeron, 1990 [1977]: *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage Publications, London.
- Brandt, Ane Kirstine & Pia Rose Bøwadt, 2014: *Gud i Skolen. Religiøse dilemmaer i skolens praksis*, Forlaget UCC, København.
- Brömssen, Kerstin von, 2003: *Tolkningar, Förhandlingar och Tystnader. Elevers Tal om Religion i det Mångkulturella och Postkoloniale Rummet*, Göteborg Studies in Educational Sciences 201, Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Buchardt, Mette, 2008: *Identitetspolitik i Klasserummet: 'Religion' og 'Kultur' som Viden og Social Klassifikation: Studier i et Praktiseret Skolefag*, Ph.d. afhandling, Københavns Universitet, København.
- Elias, Norbert, 1994 [1939]: *The Civilising Process*, Blackwell, Oxford.
- Gilliam, Laura, 2008: "Svinekød, shorts og ballade. Børns forståelse af den danske og den muslimske identitet i skolen", i: *Tidsskrift for Islamforskning*, no. 3: 44-66.
- 2009 [2006]: *De Umulige Børn og det Ordentlige Menneske: Identitet, Ballade og Muslimske Fællesskaber blandt Etniske Minoritetsbørn*, Aarhus Universitetsforlag, Aarhus.
- 2012: "De gode borgere. Skolens identitetslektioner for privilegerede unge", i: Laura Gilliam & Eva Gulløv, *Civiliserende Institutioner. Om Idealer og Distinktioner i Opdragelse*. Aarhus Universitetsforlag, Aarhus.
- 2014: "Being a good, relaxed or exaggerated Muslim: religiosity and masculinity in the social world of two Danish schools", i: Mark Sedgwick (red.): *Making European Muslims. Religious Socialization among Young Muslims in Scandinavia and Western Europe*, Routledge, New York and London.
- Gilliam, Laura og Eva Gulløv, 2012: *Civiliserende Institutioner. Om Idealer og Distinktioner i Opdragelse*. Aarhus Universitetsforlag, Aarhus.
- Gitz-Johansen, Thomas, 2006: *Den Multikulturelle Skole – Integration og Sortering*, Roskilde Universitetsforlag, Roskilde.
- Gullestad, Marianne, 1992. *The Art of Social Relations. Essays in Culture, Social Actions and Everyday Life in Modern Norway*, Scandinavian University Press, Oslo.
- Hirschkind, Charles, 2011: "Is there a secular body?", i: *Cultural Anthropology*, vol. 26, issue 4: 633-647.
- Jaffe-Walters, Reva, 2013: "Who would they talk about if we weren't here?" Muslim youth, liberal schooling, and the politics of concern", *Harvard Education Review*, vol 83, no 4: 613-635.
- Jeldtoft, Nadia, 2011: "Lived Islam. Religious identity with 'non-organized' Muslim minorities", i: *Ethnic and Racial Studies*, vol. 34, no. 7: 1134-1151.
- Jensen, Sidsel Vive, 2013: *It has Nothing to do with Religion. Governance of Muslim Practices in Danish Public Schools*. Ikke udgivet ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet, Aarhus.
- Kahani-Hopkins, Vered & Nick Hopkins, 2002: "Representing British Muslims: The strategic dimension to identity construction", i: *Ethnic and Racial Studies*, vol. 25, no. 2: 288-309.

- Keaton, Tricia, 2005: "Arrogant assimilationism: National identity politics and African-origin Muslims in the other France", i: *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 36, no 4: 405-423.
- Khawaja, Iram, 2010: *To Belong Everywhere and Nowhere: Fortællinger om Muslimskehed, Fællesgørelse og Belonging*, Ph.d-afhandling, Roskilde Universitet, Roskilde.
- Koefoed, Jette, 1994: *Midt i Normalen. Om Minoriteter og den Nationale Ide*. Danmarks Lærerhøjskole, København.
- Lægaard, Sune, 2011: "Religious neutrality, toleration and recognition in moderate secular states: the case of Denmark", i: *The Ethics Forum*, vol 6, no. 2: 85-106.
- Mannitz, Sabine, 2004: "The place of religion in four civil cultures", i: Werner Schiffauer, Gerd Baumann, Riva Kastoryano, and Steven Vertovec (red.): *Civil Enculturation. Nation-State, School and Ethnic Difference in the Netherlands, Britain, Germany and France*, Berghahn Books, New York.
- Merry, Michael S., 2005: "Social exclusion of Muslim youth in Flemish- and French-speaking Belgian schools", i: *Comparative Education Review*, vol. 49, no 1: 1-22.
- Modood, Tariq, 2007: "Liberal citizenship and secularism", i: *Multiculturalism*, Polity Press, Cambridge.
- Moldenhawer, Bolette, 2001: *En Bedre Fremtid? Skolens Betydning for Etniske Minoriteter*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Otterbeck, Jonas, 2007: "Unga vuxna muslimers förhandlingar och islams förvandling", i: Gunnar Alsmark, Tina Kallehave og Bolette Moldenhawer (red.): *Migration och Tillhörighet. Inklusions- och Exklusionsprocesser i Skandinavien*, Makadam Förlag, Göteborg.
- 2010: *Samtidsislam. Unge Muslimer i Malmö og Köbenhavn*, Carlsson, Stockholm.
- Sirin, Selcuk & Michelle Fine, 2007: "Hyphenated selves: Muslim American youth negotiating identities on the fault lines of global conflict", i: *Applied Development Science*, vol. 11, no. 3:151-163.
- Staubæs, Dorte, 2004: *Køn, Etnicitet og Skoleliv*, Forlaget Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Taylor, Charles, 1998: "Modes of secularism", i: Rajeev Bhargava (red.): *Secularism and its Critics*. Oxford University Press, Delhi.
- Wouters, Cas, 2004: Changing Regimes of Manners and Emotions: From Disciplining to Informalizing, i: Steven Loyal and Stephen Quilley (red.): *The Sociology of Norbert Elias*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Zine, Jasmin, 2001: "Muslim Youth in Canadian schools. Education and the politics of religious identity", i: *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 32, no. 4: 399-423.
- Østberg, Sissel, 2003: "Norwegian-Pakistani adolescents. Negotiating religion, gender, ethnicity and social Boundaries", i: *Young*, vol. 11, no 2: 27-45.