

Religionens mange dimensioner Skoleteologi og muslimske børn i en dansk provinsskole

Sally Anderson

Abstract

This article is based on fieldwork with young Muslim refugees from Iraq, Iran and Afghanistan, who attend small-town schools in the Danish countryside. The article explores the Danish schools' 'mixed bag' approach to religious education. Drawing on theology, philosophy, cultural history and the sociology of religion, the national curriculum privileges evangelical Lutheran Christianity while postulating a universal 'religious dimension' in people's lives. The article discusses how this school theology that highlights a common human religious attitude simultaneously excludes any serious discussion of a child's relationship with God and the many other dimensions of religion that impact the lives of Muslim refugee children. While reporting that they enjoy learning about Christianity, Muslim children also feel compelled by God, family, classmates and their teacher's lack of knowledge of Islam to find and hold on to their own religious convictions. In this they are surprisingly little helped by a subject designed to get at the religious dimension in people's lives.

I skoleåret 2011-2012 udførte jeg feltarbejde i to jyske stationsbyer, hvor et mindre antal flygtningefamilier med muslimsk baggrund er 'boligplaceret' efter politiske tiltag i Integrationsloven af 1999 (Larsen 2011: 13-14). Studiet tog udgangspunkt i flygtningebørn fra Irak, Iran og Afghanistan og deres oplevelser af at gå i folkeskoler, hvor børn med muslimsk baggrund udgør under 1 % af elevgrundlaget. Der var så få muslimske familier i området, at jeg var nødt til at inddrage en skole i hver stationsby for at finde tilstrækkeligt mange 'muslimske børn'. Målet med studiet var at undersøge flygtningebørns erfaringer og opfattelser af skolegang blandt overvejende etnisk danske klassekammerater. I forlængelse heraf blev der sat fokus på, hvordan religion og 'det religiøse' kom til udtryk i skolerne og hvordan eleverne med muslimsk baggrund oplevede undervisningen i kristendomskundskab.

Projektet var del af et større tværfagligt projekt, *Islam, Muslim families and Danish Schools*, (se introduktionen af dette temanummer), der undersøgte islam i folkeskolen, samt relationerne mellem muslimske forældre og børn og det danske skoleliv, på tværs af forskellige demografiske og geografiske kontekster. I vort fællesprojekt var der en vis forventning om, at nogle muslimske elever eller deres forældre af religiøse grunde ville udvise modvilje overfor den obligatoriske undervisning i eksamensfaget kristendomskundskab. Denne forventning viste sig imidlertid ikke at holde stik. Mens flere elever gav udtryk for at faget kristendomskundskab måske bør ændre navn for at signalere et bredere perspektiv på religion, af hensyn til elever med forskellig eller

fraværende tro, bad ingen forældre om fritagelse for deres børn,¹ og børnene var generelt begejstret for at blive undervist i religion.

S: Hvordan har du oplevet at blive undervist i kristendoms-kundskab her på skolen?

F: Altså, jeg har det godt – altså generelt set interesserer jeg mig meget for religion. Det går jeg rigtig meget op i – og også i vores familie.

S: Har din mor og far snakket med dig om kristendoms-undervisning eller om at gå i kirke, om hvordan og hvorledes du skulle forholde dig til det?

F: Nej, mine forældre, de er meget glade for at vi får kristendomsundervisning i skolen, for så kan man se, så bliver man klogere på andet end bare islam. Og jeg har altid været med til ... altså i kirke og fejre jul og sådan her på skolen. Og mine forældre de vil meget hellere end gerne have at jeg får mere at vide om kristendom og jødedom. Jeg kan også godt lide kristendom hernede på skolen. Og jeg prøver også meget – hvis der er noget jeg ikke forstår, så spørger jeg ind til det – hvorfor er det sådan det er, sådan er det ikke i islam og... Jeg sammenligner dem meget.

Faheemas svar på mit spørgsmål var typisk for de muslimske elever og deres forældres holdning til undervisningen i kristendomskundskab. For Faheema var "kristendommen hernede på skolen" et vidensfag som tilfredsstillede hendes nysgerrighed overfor kristendom og andre religioner og åbnede for et komparativt perspektiv på islam. Faheema fortalte videre, at hendes far var "rigtig gode venner med præsten", og at hun selv "har taget op til kirken" for at spørge og snakke med præsten om kristendom og islam, fordi hun er rigtig interesseret i religion: "De er gode præsterne her – altså dem jeg har snakket med. Jeg har været glad for dem; de ved en hel del".

Eleverne gjorde projektets forventninger om en vis afstandstagen overfor kristendom til skamme. Selv når de oplevede modstand overfor kristendom i omgangskredsen, holdt de fast i egne ønsker om at vide mere. Nargis, en 16-årig pige fra Basra som var med i facebookgruppen: "Muhammads børnebørn," fortalte, at i hendes familie var de "rigtig gode til at tro på Allah", og at "det at være muslim betyder rigtig meget for os". På trods af påmindelser fra andre om at det at komme ind i en kirke kunne være forkert, var Nargis nysgerrig efter at vide mere om kristendom.

S: Hvad tænkte du om kristendomsundervisning og om at gå i kirke med din klasse til jul?

¹ Ifølge undervisningsministeriets bekendtgørelse kan en elev fritages fra deltagelse i undervisningen efter forældrenes ønske, men kun efter en vejledende og orienterende samtale "om fagets indhold og konsekvenserne af fritagelsen" (BEK nr 691 af 20/06/2014, hentet den 19.07.2014, <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=163935>)

N: Ja, jeg har været i kirken, men jeg har tænkt på – det er deres tro. Det er bare fint nok, men ikke for mig.

S: Var det OK at komme ind i kirken?

N: Jeg kan godt lide, at sådan vide om alle de andre mennesker, og hvad de tror på – og ikke sige, at 'det er forkert' eller 'det er rigtig', fordi måske har de ret på nogen ting. Måske er det også noget andet at tænke sådan, men jeg tror at det er rigtig, som jeg tænker på. Nogle muslimer siger, at vi ikke må komme ind i kirken - men jeg tror ikke på det. Jeg vil bare gerne se, hvordan holder de deres religion og hvad betyder kirke for dem, og hvorfor kommer de i kirken; jeg vil gerne være med til det og kigge på alle deres eh... tro og sådan noget.

Her ser man, at elever med muslimsk baggrund opfatter undervisning i kristendomskundskab som en mulighed for at skaffe sig en viden om kristendom og andre religioner, at lære mere om andres tro og troshandlinger og at vise respekt overfor disse. Undervisningen åbner også for sammenligning mellem religionerne og for en mere eksplicit stillingtagen til sit eget religiøse ståsted. Hos de to piger ”rokkede” undervisningen meget lidt ved deres eget ståsted i islam. De var stolte af deres religion, som betød meget for dem.

Selv om undervisning kristendomskundskab ikke oplevedes af de muslimske elever som synderlig problematisk, men tværtimod interessant og nyttig, var det imidlertid ikke altid problemfrit at være den eneste muslim i klassen og især hvis man ”gik meget op i” sin religion. Det var ikke problemfrit, at være et barn med et synligt gudsforhold i en skole hvor levende guder og deres hellige påbud var forment adgang, opfattet som irrelevant for et barns skoleliv (Anderson 2014), og hvor kravet om at deltage i klassen 'på lige fod' med ens klassekammerater gjaldt både i og udenfor skolen. I det følgende undersøger jeg spørgsmålet om hvorfor, det kunne være svært at vise og være stolt af sin tro i en skole, der i over 200 år har holdt fast i religionsundervisning, og hvor – siden 2009 – formålet med eksamensfaget kristendomskundskab har været, at ”eleverne opnår kundskaber til at forstå den religiøse dimensions betydning for livsopfattelsen hos det enkelte menneske og dets forhold til andre” (Fælles Mål 2009:3).

Børns og skolens religiøsitet

Projektets sigte – at studere børns og skolens 'religiøsitet' – omfattede en klassisk problemstilling, om hvordan andres – herunder børns – religiøsitet kan studeres samfundsvidenskabeligt. I antropologien, et fag der bryster sig af at oparbejde indgående indsigt i menneskers verdensforståelse og levevis gennem langvarigt feltarbejde, er der en fortløbende debat, om man overhovedet kan forstå andres religiøsitet uden selv at have en religiøs tilgang til livet (Bloch 1998, Engelke 2002, Blanes 2006). Dette kunne gælde for mig. Opdraget i den amerikanske kongregationelle tradition, som jeg forlod, har jeg kun sporadisk erfaring med den danske lutheranske kristendom og de mange grene af islam, som findes i Danmark. Det kan være en begrænsning for min forståelse af muslimske børns tilgang til islam, og deres oplevelser af religionsundervisning i en dansk skole. Men muligvis er spørgsmålet om

børns (og antropologers) religiøsitet forkeret stillet, når vi kommer til at fremstille forholdet mellem det 'at tro' og 'ikke at tro' som et enten-eller. Religionshistorikeren Ann Braude minder om, at børn på lige fod med voksne er i stand til at udføre de samme religiøse bevægelser både "som knæfald til konformitet [og] som heroiske personlige løfter", og ofte ligger 'troen' et eller andet udefinerbart sted imellem disse poler (2011: 237, min oversættelse).

Skolen er måske også det forkerte sted at studere udtryk for børns religiøsitet (Anderson 2014), da de fleste forskere er enige om, at børn får deres primære religiøse opdragelse i hjemmet (Mikkelsen 2014). Selveste Grundtvig var inde på, at tro er et hjerteanliggende, der ikke hører til i den statslige skole (1836: 110). I analysen af børns forhold til religion er det imidlertid vigtigt at bevæge sig ud over individet for at inddrage staten som en kontekst med indvirkning på både barndom og religion, og undersøge hvordan konkrete politiske kontekster, både lokale og nationale, rammesætter, begrænser og muliggør børns religiøse liv (Braude 2011: 237; Reeh 2006, 2011; Wolf 2011:2, 86). I Danmark udgøres denne politiske kontekst blandt andet af folkeskoleloven af 1975, der påbød skolerne en ikke-indoktrinerende og uafhængig kundskabsmeddelende undervisning i kristendom, samt senere lovgivning der i 1994 gjorde forståelse og erkendelse af "den religiøse dimension" til fundament for religionsundervisning i skolen (Kjær 1999: 89-91) og i 2003 gjorde kristendomskundskab til et eksamensfag.

Andetsteds har jeg argumenteret for at danske skoler, der organiserer børn i permanente grupper af jævnaldrende børn, som selv på trosbaserede skoler har vidt forskellige religiøse ståsteder, også rammesætter, begrænser og muliggør børns religiøse liv (Anderson 2011, 2014). Skoler generelt har stor indflydelse på hvordan børn kan, eller føler at de kan, udtrykke religiøsitet. Artiklens tese er, at den statsautoriserede og lærerfortolkede undervisning i kristendomskundskab omfatter en skolereligiøsitet, der influerer børns syn på religion, deres indstilling til det religiøse og de mange religiøse dimensioner i deres eget liv. Denne skolereligiøsitet er lige så tvetydig som børn og voksnes religiøsitet; skolens forhold til transcendent kan også siges at ligge et sted mellem overbevisning, konformitet, tvivl og forvirring (Braude 2011). For selv om alle, der underviser i kristendomskundskab, forsøger at leve op til påbuddet om at kundskabsmeddele, kan det være svært i praksis at læse bibelhistorier og synge salmer med 7-årige børn uden at fremmane en smule transcendent og uden at skabe en fornemmelse for forskellige slags og grader af virtuelle virkeligheder og deres betydninger.

Skolens bindende fokus på "den religiøse dimension" kan også opfattes som en religiøs verdensanskuelse for sekularister (Halbortal 2013) eller en "blød form for ikke-sekular religionsundervisning" (Davidsen 2011). Ud fra mange observationer af religionsundervisning er det klart for mig, at metafysikken ikke forvises fra skolen, men at den dukker op i ret sjove skikkelser – som for eksempel en rytmisk rap om Guds ti bud. I skolen kan man også opleve, at mytiske, metafysiske og historiske virkeligheder blandes sammen efter forgodtbefindende (eller efter hvad der virker med børn?), således at børn kan ledes til at opfatte Elijahs ravne som mere virkelige end Odins og fortællinger om Jesus som mere udslagsgivende for den almenmenneskelige moralitet end

fortællinger om Muhammed eller Krishna. Spørgsmålet er, om en bredere pluralistisk og deskriptiv tilgang til religionsundervisningen vil kunne ændre ved disse implicite logikker om virkelighedsgrader, betydningshierarkier – og hvad der fanger børns interesse.

For at indkredse denne skolereligiøsitet vil jeg i det følgende undersøge relationen mellem staten, religion og folkeskolen med fokus på 'den religiøse dimension', som den udlægges i de nationale Fælles Mål for kristendomskundskab.

Religion, statspolitik og fællesskole

Relationen mellem disparate religiøse sandheder og levevis og offentlige skolars undervisning i religion har altid været omstridt. Spørgsmålet om hvilken hensigt, udformning og indhold undervisning i religion bør have, når *alles* børn undervises sammen i statsstyrede skoler, har fået forskellige svar i forskellige lande i forskellige historiske perioder. I Europa er religionspædagogik ikke længere kun et nationalt anliggende men en del af EU's politiske og kulturelle integrationsprojekt (Laudrup 2006). I Danmark har religionsundervisning været en obligatorisk, men politisk kontroversiel, del af det offentlige skolecurriculum i over 200 år. Kristendommens betydning for statens opdragelsesregime i forhold til borgernes myndiggørelse, rettigheder, og den nationale identitet har altid stået stærk (Reeh 2011), selv om der gennem årene har været argumenteret for, at børns spirituelle instruktion er et hjerteanliggende, der ikke hører hjemme i statsstyrede skoler. Ifølge Reeh (2006) har udgangspunktet for den centralstyrede religionsundervisning været politiske bekymringer vedrørende statens forsvar og overlevelse. Gennem årene har selve faget haft forskellige navne, udformninger og dannelsesmål – fra obligatorisk instruktion i personlig frelse og kongetro for alle undersætter (Reeh 2011) til obligatoriske kundskaber for alle skolebørn om det danske samfunds kristne værdigrundlag (Fællesmål 2009).

Religionsbaserede kulturelle identifikationer, der underbygger og strategisk opmarcheres i denne nationale identitetspolitik, får megen politisk og videnskabelig opmærksomhed. Det nuværende offentlige fokus på religion i skolen afspejler en spaltning mellem Danmarks monoreligiøse folkekirkelige forfatning og befolkningens voksende religionspluralitet (jf. Jensen 2001). Hvilket navn, indhold, plads på skoleskemaet, og hvilket virke det forholdsvis lille religionsfag bør have, er stadigt til debat (Hermansen 2006). Spørgsmålet, om hvorvidt kristendomskundskab bør være et obligatorisk vidensfag eller et kulturfag, der, foruden at formidle faktuel viden om religioner, bevidstgør børnene om 'deres egne' (kristne) kulturelle rødder, er til stadighed aktuelt i det skolepolitiske felt (Mikkelsen 2014). En ny undersøgelse fra Center for Kirkeforskning viser befolkningens ambivalens over for fagets indretning. Mens de fleste afstår fra at tage stilling til om faget skal op- eller nedprioriteres, ønsker et flertal, at der skabes mere plads til andre religioner samtidigt med, at kristendommens særstilling fastholdes (Mikkelsen 2014). Enkelte politikere er klarere i målet, når de argumenterer for at faget i sin nuværende form er en anakronisme, og at den danske folkeskole bør "kaste kristendommens

svøbe af sig og bevæge sig ind i den moderne, oplyste tidsalder” (Donatzky (2013).

Eftersom religionsundervisning i Danmark i bred forstand tager udgangspunkt i statens egen identitetsopbyggende og fællesskabende forsvarspolitik, er det måske ikke overraskende, at argumenter for og imod et obligatorisk religionsfag henviser både til det fælles kristne grundlag for danske værdier og kulturhistorie og til den voksende religiøse mangfoldighed i befolkningen. Mens alle skolebørn bør have kendskab til nationalstatens politiske og kulturelle historie, som uomtvisteligt er sammenflettet med kristendom og den evangeliske lutherske kirke, argumenteres der også for, at religionsundervisning i offentlige skoler bør reflektere landets nutidige kulturelle og religiøse sammensætning.² Ambivalensen i forhold til fagets kulturformidling, vidensbredde og tidslighed kan eventuelt forstås ud fra den øgede fokus på ’identitet’ i det pædagogiske felt, der medvirker til, at subjekter eksplicit organiseres i sociale kategorier beroende på religion og etnicitet - i stedet for som tidligere beroende på sociale klasser (Buchardt 2005: 16, Buchardt 2008, Hermansen 2006).

Med den senere tids indvandring og flugt til Europa fra muslimske lande har det skolepolitiske fokus især hvilet på børn med muslimsk baggrund, og på hvordan de og deres ’fremmede’ religion og levesæt bør inkorporeres og anerkendes i statslige institutioner. Den gangse klassifikatoriske opdeling i ’muslimer’ og ’danskere’ muliggør absurde spørgsmål, om hvorvidt ’muslimer’ qua deres religiøse andethed egentlig kan være ’medborgere’. Diskussionerne vedrørende folkeskolen, der kredser om børnenes identitet som ’danskere’ eller som ’muslimer’, fokuserer ofte på de ’muslimske’ børns deltagelse i det almene skoleliv (Anderson 2014). Bør folkeskolen imødekomme særkrav fra religiøse minoriteter eller stå fast på, at *alle*, inklusive muslimske børn, skal deltage ’på lige fod’ i skolens fælles identitetsskabende praksis. Og hvordan udmøntes en fælles national identitet i den offentlige skole, når ’fælles’ og ’(kultur)kristent’ er så uløseligt sammenbundet? Sagens kerne er, at selv om familien anses som stedet for den primære religiøse socialisering, så foregår der også en religiøs socialisering i skolen. Børns religionsbaserede identiteter kan konstitueres, undermineres og styrkes som følge af det nationale curriculum, af selve undervisningen i dannelsesfag og ikke mindst som følge af interaktion og forhandling blandt klassekammerater (Gilliam 2014).

Religiøse indstillinger og forestillinger

Den megen politiske, religionspædagogiske og videnskabelige fokus på børns sociale identitet, tilhørsforhold og deltagelse efterlader spørgsmålet om religiøsitet underbelyst. Dette kan skyldes, at børns religiøse opdragelse opfattes som et privat anliggende. Jeg argumenterer imidlertid for, at der – på samme måde som religionsbaserede identiteter konstitueres i skolen – udvikles grundlæggende religiøse indstillinger og forestillinger i skolens sociale læringsrum, og at undervisningen i

² Se Buchardt (2006) for et eksempel på aktionsforskning i ”multikulturelle strategier i religionsundervisningen”.

kristendomskundskab spiller en rolle heri (Anderson 2011, Gilliam 2014). Der er således mere på spil i religionsundervisning end den enkeltes kendskab til religion, trosbaserede identifikationer eller læseplanens religionspluralistiske rummelighed. Som i tilsvarende undervisning i klimaændring eller demokrati handler undervisningen i kristendomskundskab om at engagere børns forestillingsevne og rette deres opmærksomhed mod *særlige* måder at anskue sig selv og verdenen på. I danske folkeskoler læser børn bibelske fortællinger samtidig med, at de opfordres til at 'arbejde med' livets mening, at opbygge en tro på livets værdi og en bevidsthed om eget ansvar for at leve et godt liv. Alt dette bør tilmed foranstaltes ud fra 'egne tanker' og uden indoktrinerende eller autoritær indvirken fra lærere, religiøse autoriteter eller overnaturlige magter (Fælles Mål 2009; se også Dworkin 2013). Når så mange debattører og politikere argumenterer for, at ændringer i religionsundervisning vil påvirke børns forståelser, identiteter og tilgang til religion, er det vel ud fra en vis enighed om, at skolens undervisning i kristendomskundskab faktisk er med til at præge børns forestillinger om og indstillinger til religion og 'det religiøse'.

Hovedsagen er, at kristendomskundskab, dette akavede kundskabsfag der opsplittes i en historisk-kritisk tilgang til bibelske fortællinger og en metafysisk tilgang til livets eksistentielle spørgsmål, forkynder en religiøsitet komplet med (hvad der anses for) gud(er) og det guddommelige, men uden at guderne animeres, og uden at det guddommelige magt i verden egentlig undersøges. Tre hundrede timers kristendomskundskab samt konfirmationsundervisning i skolens bedste undervisningstid er således ikke bare et anakronistisk levn fra en uoplyst tidsalder, sådan som kritiske røster fastholder. Det er heller ikke bare en nøgtern overførsel af viden om kristendom, kristendommens historie og danske kristne værdier eller et værdifuldt livsoplysende, etisk, filosofisk og kulturbærende fag, sådan som mere positivt indstillede stemmer vil hævde. Tværtimod tilbydes en *særlig* måde at anskue verden, livet, og religion på, når børns opmærksomhed rettes mod livets religiøse dimension, samtidigt med, at gud(erne) sendes til hjørne som tværkulturelle fakta eller metafysiske magter af fordums renommé.³ Børn må gerne forestille sig disse guder ud fra spørgsmål om, hvad og hvor gud er, men må i skoleregi helst ikke engagere gud(er) som åndelige samtalepartnere og overnaturlige magter. Måske er det skolens ret og pligt til på én gang at fremstille og forstille gud(erne), der tillader skoleledere at fastholde, at hverken bibelske fortællinger, salmesang og kirkegang ved juletid *egentlig* handler om religion (Jensen 2013, Anderson 2014).

Artiklen kunne således have handlet om disse børns minoritetsidentiteter i en skolekontekst, hvor kristne salmesange og kirkebesøg er normal praksis, hvor der var kun spredt viden om og interesse for islam, og hvor børns religiøse tilhørsforhold af skoleledere

³ Dette kan vel anskues som en sekulær tilgang (se Brandt og Bøwadt 2014), men pointen med artiklen er, at begrebsparret sekulært/religiøst ikke er særligt anvendeligt i en skole hvor salmesang, guder og religiøs kunst godt må være med så længe de religiøse budskaber i disse ikke eksplicit fortolkes. For dette argument se Anderson (2014).

betragtes som irrelevant (Anderson 2014, se også Jensen 2013). Fokus sættes i stedet på 'den religiøse dimension', som den kommer til udtryk i de nationale Fælles Mål for faget kristendomskundskab, samt de 'religiøse dimensioner' som er nærværende for muslimske flygtningebørns egne livsvalg. Målet er, at spørge til hvordan religiøse indstillinger hos skolebørn formes i forhold til skolens tvetydige budskaber, hvor guder og religioner rationaliseres, livets store spørgsmål mystificeres, og børns religiøse tilhørsforhold og synlige udtryk for individuel religiøsitet gøres både officielt uvedkommende og uofficielt en smule suspect eller flovt (Anderson 2014).⁴

Kristendomskundskab

Med folkeskoleloven á 1975 blev skolen frataget ansvaret for dåbsoplysningen, det vil sige opøvelse i religiøs praksis på kirkens vegne, men ikke frataget ansvaret for at bibringe eleverne kundskaber om folkekirkens evangelisk-lutherske kristendom. I dag er faget kristendomskundskab et obligatorisk eksamensfag for alle skolebørn.⁵ Som det eneste fag er rammerne for kristendomskundskab fastsat direkte i folkeskoleloven. Det centrale kundskabsområde for undervisningen i kristendomskundskab er den danske folkekirkens evangelisk-lutherske kristendom. På de ældste klassetrin skal undervisningen tillige omfatte fremmede religioner og andre livsanskuelser (Folkeskoleloven 2003: §6). Politikere fastlægger således den fordeling mellem 'danske' og 'fremmede' religioner, som bør efterstræbes i undervisningen. Loven sikrer den evangelisk-lutherske kristendom en central plads, især på de yngste klassetrin. I ministeriets Fælles Mål fastslås imidlertid, at religionerne i "en faglig sammenhæng *kvalitativt* er ligeværdige", og at lærere kan vælge at inddrage fremmede religioner og andre livsanskuelser allerede fra første klasse, hvis det er fagligt og pædagogisk begrundet (Fælles Mål 2009: 17, 19, min kursiv).

Undervisningen i folkeskolen styres politisk gennem et national curriculum fastsat af undervisningsministeriet. Ministeriets Fælles Mål, som blev introduceret i 2003 og revideret i 2009,⁶ består af en række faghæfter indeholdende "bindende trin- og slutmål, en læseplan samt en vejledning til fagene" (EVA 2012: 7). I faghæftet i kristendomskundskab fra 2009, der bygger på bekendtgørelsen af 2009,⁷ som var gældende under mit feltarbejde, fremlægges tre mål med undervisningen. Eleverne skal opnå "kundskaber til at forstå den religiøse dimensions betydning

⁴ Brandt og Böwadt (2014: 148) identificerer en særlig skole-sekularisme, hvis præmis er, at "religion ikke har noget med skolens fællesskab og arbejdsfelt at gøre". Med dette tankegods i rygsækken kan skoleledere tillade sig at forstå skolens religiøse aktiviteter og krav som kulturelt betingede.

⁵ Ifølge undervisningsministeriets bekendtgørelse á 2014 kan en elev fritages fra deltagelse i undervisningen efter forældre ønske men kun efter en vejledende og orienterende samtale med "om fagets indhold og konsekvenserne af fritagelsen" (BEK nr 691 af 20/06/2014, hentet 09.07.2014, <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=163935>).

⁶ En nyere bekendtgørelse, nr 856 af 01/07/2014 ophæver per 1. august 2015 bekendtgørelse nr. 748 af 13. juli 2009. Her anvender jeg bekendtgørelsen og Fælles Mål i Kristendomskundskab fra 2009, da de var gældende i feltarbejdsperioden.

⁷ BEK nr 748 af 13/07/2009, hentet 19.07.2014, <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=125973>.

for livsopfattelsen hos det enkelte menneske og dets forhold til andre” (Fælles Mål 2009: 3). Dernæst skal eleverne med kristendommen – ”som den fremtræder i historisk og nutidig sammenhæng” - som centralt kundskabsområde ”opnå kundskaber om de bibelske fortællinger og deres betydning for værdigrundlaget ”i vores kulturkreds” – og derudover ”kundskaber om ikke kristne religioner og livsanskuelser” (Ibid., min kursivering). Endelig skal undervisningen ”give eleverne grundlag for personlig stillingtagen og medansvar i et demokratisk samfund” (Ibid.). kristendomskundskab er således et oplysende, livsfilosofisk og kulturbærende dannelsesfag, som består af fire centrale kundskabs- og færdighedsområder: 1) Livsfilosofi og etik; 2) Bibelske fortællinger; 3) Kristendommen i dens forskellige udtryk i historisk og nutidig sammenhæng; og 4) Ikke-kristne religioner og andre livsopfattelser. Der undervises i de første tre områder på alle klassetrin, mens den fjerde officielt inddrages efter 6. klassetrin (Fælles Mål 2009: 17).

Den nationale dannelsesdagsorden som kommer til udtryk i Fælles Mål hæftets bindende trin- og slutmål, læseplan samt undervisningsvejledning er analytisk interessant ikke mindst på grund af deres diskursive skel mellem ”vores kulturkreds” og ”ikke-kristne, fremmede religioner og livsanskuelse”, som behændigt ordner verden i en ’vores’ og ’ikke vores’ dikotomi. Den er også interessant i forhold til en rapport fra Danmarks Evaluerings Institut, der viser at lærerne ikke ”planlægger og tilrettelægger deres undervisning ud fra en målstyret logik” men ”arbejder med det, de enten hver især finder gavnligt eller mere eller mindre formelt vurderer, at der forventes af dem” (Danmarks Evaluerings Institut 2012: 9). Mit ærinde er imidlertid ikke, at undersøge om eller hvordan lærerne eventuelt bruger de nationale fællesmål for faget.⁸ Fokus sættes i stedet på Fælles Måls udlægning af ’den religiøse dimension’ for at undersøge hvilken forståelse at ’det religiøse’, dette centrale begreb implicerer.

Den religiøse dimension som fællesnævner

De nationale Fælles Mål udpeger flere dimensioner – den eksistentielle, den deskriptive, og den kulturhistoriske – som vigtige kundskabsområder for undervisningen i kristendomskundskab. Faget hænger således udspændt mellem teologi, filosofi, religionsvidenskab og kulturhistorie. Hovedformålet med religionsundervisning er imidlertid elevernes forståelse af ”den religiøse dimension”, og dens betydning for det enkelte individ og dets relationer til andre (se ovenfor) Skolens opprioritering af den såkaldte ”religiøse dimension” er en faglig nydannelse inspireret af Løgstrups livsfilosofi. Den trækker på Tillich’s terminologi og tese om, at der er en væsentlig åndelig dimension i ethvert menneskes liv samt, at menneskers livstolkninger er grundlæggende

⁸ Dette må ikke læses som et forsøg på at hænge lærerne ud. Som flere bemærkede, er 45 minutter om ugen næsten at gøre lidt grin med faget, at ikke tage det helt seriøst. De minutter skal bruges yderst konstruktivt for at nå det pensum, man skal igennem. Samtidigt er det en udfordring for eleverne at skulle tage stilling til store livsspørgsmål i 15 års alderen. Som en lærer sagde: ”De har ikke lige tænkt over om noget kan være utilgiveligt – eller hvad der sker når de dør. Det er virkelig nogle højt flyvende tanker, de skal forholde sig til”.

religiøse (Kjær 1999: 90). Birgitte Kjær påpeger, at udtrykket 'den religiøse dimension' implicerer både en mytologisering og afmytologisering, da der kan sigtes til en relation til det guddommelige og det guddommeliges svar på eksistensens gåde eller "blot en beskæftigelse med de humane livsspørgsmål" (Ibid.).

Når alle børn undervises i religion, må undervisningen samles om en fællesnævner, der gør undervisningens form og indhold relevant for børn og ikke mindst acceptabel for forældre, som ikke deler en fælles religion eller fælles tilgang til religion. Et fokus på 'den religiøse dimension' retter blikket mod skolepolitiske bestræbelser på at udtænke og legitimere sådant et fællesrum. I et faghæfte beregnet på forældrene præsenteres kristendomskundskabens relevans som følger:

Børn har altid søgt efter håb og mening; og de beskæftiger sig med livets store spørgsmål, uanset om de er opdraget til det eller ej. Faget er for alle, og det skal være et fag, som alle føler sig godt tilpas i, uanset om man har en bestemt tro eller kommer fra en særlig kultur eller ej (Christensen 2007: 5).

I fagbeskrivelsen legitimeres faget kristendomskundskab ved at hævde en metafysisk åndelig dimension hos alle mennesker, som har betydning for den enkeltes livsopfattelse og relationer til andre (Kjær 1999: 90). Religiositet gøres hermed til "et uomgængelig træk ved menneskelivet", og skolens mål bliver "at kvalificere elevernes beskæftigelse med denne side af tilværelsen" (Fælles Mål 2009: 19). I danske skoler er fællesnævneren således "livets store spørgsmål".

I Fælles Mål faghæftet fra 2009 udlægges fagets særlige begreber – 'den religiøse dimension', religion, tro – samt den historisk-kritiske metode, der fremmer en ikke-forkyndende religionsundervisning. kristendomskundskab hviler på det særlige menneskesyn, at mennesker har behov for at kunne se en mening med livet, og da livets mening aldrig er entydig, må mennesket fundere sin tilværelse i et "trosvalg." Det er denne spørgen ind til tilværelsens grundvilkår, uden at få et entydigt svar, der omfatter den religiøse dimension (Ibid.).

Det er primært det aspekt ved de forskellige religioner og livsopfattelser, der er omdrejningspunktet for undervisningen. Altså at der kan tales rationelt om tilværelsens mangetydighed, sådan som det kommer til udtryk i bibelske fortællinger og andre religiøse tekster, samt salmer, symboler og ritualer mv. (Fælles Mål 2009: 19).

Faghæftet lægger op til en tumlen med livets store spørgsmål og livets religiøse dimension som et almenmenneskeligt eksistentielt fænomen. Det er dog vigtigt, at denne dimension omtales rationelt med udgangspunkt i kristendommen, mere præcist i den folkekirkelige evangelisk-lutherske kristendom.⁹

⁹ Buchardt påpeger at denne komplementaritet skyldes, at skolefaget har rødder i to "primære videnskabelige 'basisfag' Teologi og Religionsvidenskab" (2005: 13).

Selve religionen defineres i faghæftet som tro, der forvaltes gennem ritualiseringen i relation til en mytologi (eller livsforståelse), og som rummer en relation til det, der anses for at være helligt eller uomgængelig sandt, idet det funderes i en overnaturlig magt eller metafysisk relation (Fælles Mål 2009: 19). Denne almenmenneskelige religiøsitet kan således komme til udtryk gennem forskellige trosretninger.¹⁰ Ifølge faghæftet bør eleverne beskæftige sig med forskellige livsopfattelser og religioner, herunder om menneskers (uomgængelige) idéer om det guddommelige - hvad det hellige anses for at være, hvor det findes, hvordan det kommer til udtryk, hvilke trosmæssige læresætninger det afføder, hvordan gudsbilledet er og hvilke myter, der legitimerer det, samt hvordan opfattelsen af verden og mennesket – samt dets muligheder for at få et godt liv – er. Derudover bør der arbejdes med symboler og ritualer, og hvordan de sidste strukturerer tiden (Fælles Mål 2009: 20).

Det grundlæggende spørgsmål til den religion, der arbejdes med, er, hvad der inden for religionen anses for at have guddommelig karakter i en sådan grad, at det bliver helligt for dem, der bekender sig til den pågældende religion eller livsopfattelse, og hvilken mening det giver i en almen sammenhæng (Fælles Mål 2009: 20).

Til denne åbne undersøgelse af forskellige religiøse guddommeligheder og verdensbilleder, i både religiøs og almen sammenhæng, tilføjes en konkret, lovpligtig afgrænsning mellem 'vores' kristne og den 'fremmede ikke-kristne' religion. Eksemplificering af den universelle religiøse dimension forankres solidt i de kristne (evangelisk-lutherske) fortællinger, den kristne historie og det kristne verdensbillede og værdigrundlag, mens andre religioner forbliver udefrakommende og fremmede i 'vores kulturkreds'. Opdelingen i 'vores' og 'andres' tro - det universelle oplæg om almenmenneskelighed til trods - åbner for eksklusive afgrænsninger samt komparation og brydninger mellem vores "modne" og "ufarlige" forhold til religion versus andres "barnlige" og "farlige" forhold til religion (Jensen 2001: 474). Derudover nævnes en særlig protestantisk tilgang til det guddommelige. For eksempel påpeges det i faghæftet, at tvivlen i evangelisk-luthersk sammenhæng er et grundvilkår.

I forbindelse med undervisningen er det væsentligt at komme ind på forholdet mellem tro og tvivl, og at man i den lutherske tradition lægger mere vægt på Guds nåde end på menneskets gerning (Fælles Mål 2009: 21).

Det sidste er et godt eksempel på det national curriculums tvetydige behandling af guder. På en gang omtales de som udtryk for et almenmenneskeligt behov for at tyde livets mening som kulturelle

¹⁰ Dette er ifølge Jensen en "inkludativ tolkning og holdning, der reducerer de mange til at være forskellige udtryk for den samme universelle religion" (2001:479).

menneskeskabte konstruktioner og som særlige guder, der skænker nåde til tvivlende sjæle, hvis egne gerninger aldrig er nok.

Mens meget af skolens arbejde med forskellige livsopfattelser og religioner er beskrivende og diskuterende lagt an, må religionernes mystiske og erfaringsbaserede aspekter også omtales (Fælles Mål 2009:20). Lærere må gerne invitere medlemmer af forskellige trossamfund til at berette om religiøse oplevelser, der giver indsigt eller anledning til en særlig sindsstemning. Ifølge hæftet er åbenbaringsaspektet dog:

svært at håndtere indenfor skolens rammer, fordi man af gode grunde kun har en begrænset adgang til viden om fænomenerne til rådighed. Men der kan arbejdes med andre menneskers beskrivelse af, *hvad der er på færde*, og hvad det kan bruges til, hvorefter undervisningen er forpligtet til også at skabe den kritiske distance som i alle andre sammenhænge (Fælles Mål – Kristendomskundskab 2009: 20, min kursivering).

Man må således godt tale om religiøs mystik og metafysik i skolen, men alene som et ”diffust aspekt” og ikke som en indøvelse i særlige teknikker (bøn, lovsang, bekendelse, valfart eller meditation) med hensigt på at frembringe erfaringer i ”hvad der er på færde”, eller give indsigt i mystikken (Ibid.). ’Det hellige’ må sådan set gerne inviteres ind, men kun med en gæst som vært, således at mystikken og mystikkens magt holdes på acceptabel afstand af børnenes eller lærernes egne religiøse erfaringsverden.

Skoleteologien

Davidsen fremhæver, at fokus i fagbeskrivelsen på det ”Tillich-inspirerede Grimmitt-begreb”¹¹ om den religiøse dimension fastholder en ”universalteologisk” tilgang i folkeskolen, en ”blød form for ikke-sekular religionsundervisning der fortsat legitimerer fritagelsesparagraffen” (Davidsen 2011:117). Han ser indsættelsen af ”den religiøse dimension” som fundament for folkeskolens religionsundervisning og afskaffelsen af 1975-lovens ideal om kristendomskundskab som et ’kundskabsmeddelende fag’, med skoleloven af 1994, som et ”tilbageskridt, der modsiger udviklingen i det øvrige Nordeuropa (Ibid.118). Tim Jensen argumenterer ligeledes for, at faget stadig må betragtes som forkyndende, når der i fagets formål postuleres en religiøs dimension, der beskrives som ”noget ontologisk givent og basis for alle sande værdier og god moral” (2001: 478). Jensen argumenterer for, at dette forstås som en forkyndende, proreligiøs og prokristen

¹¹ Paul Tillich (1886-1965) var en indflydelsesrig tysk-amerikansk kristen og eksistentialistisk filosof og teolog. Ifølge Tillichs korrelations metodologi tilbyder kristendommens budskaber svar på menneskers eksistentielle livsspørgsmål (Hammond 1964). Michael Grimmet, lektor i religionsuddannelse ved Birmingham Universitet, er kendt for sit arbejde med religionspædagogik, og børns ’spiritual understanding’ (hentet fra http://www.mmiweb.org.uk/bigpictureforre/kq1/pedagogy_grimmitt.html. 21.09.2014).

undervisning, en ”kristendom i nye klæder - som kultur eller eksistentiel livsfilosofi”, hvor kristendom er blevet til ”etik, moral og livsfilosofi.”¹²

Faghæftets udlægning af fagets særlige begreber og tilgange, der indbefatter betragtningsmåder – den almene teologiske, den rationelt deskriptive, og den nationalt kulturhistoriske, behandler dog religion på konsekvent forskellige måder. Samlet minder ’kapellet’ om et spejlkabinet, hvor det er svært at holde det afspejlede i fokus særlig længe ad gangen. I det *almene* spejl findes der magtfulde guddommeligheder i kraft af menneskets natur, i det *rationelle* spejl er disse guddommeligheder alene konstruktioner, menneskers fortolkninger af deres erfaringer, og i det *kulturelle* spejl findes ’vores’ særlige evangelisk-lutherske Gud, som åbenbarer sig og skænker nåde.

Ifølge faghæftet er det magtpåliggende, at den historisk-kritiske metode spiller en grundlæggende rolle i undervisningen. Idet skolens indholdsmæssige sigte er kundskabsformidling, bør intet være helligt eller urørligt i undervisningen (Fælles Mål 2009: 20-21). Den historisk-kritiske metode inddrages således som en slags mægler mellem de forskellige repræsentationer og som garant for, at den indholdsmæssige kundskabsformidling ikke vakler for meget mod mystikken.¹³ Ifølge den historisk-kritisk tilgang består Bibelen af menneskeskabte tekster, og Gud og guddommelig handling er alene udtryk for menneskers tro og tolkninger af bestemte oplevelser og erfaringer. Den historisk-kritiske metode skulle hjælpe børn med at skimte det mytiske i det historiske og omvendt – for eksempel at Jesus er en historisk skikkelse, samtidig med at evangelierne om Jesus’ liv og gerninger er de enkelte forfatters fortolkning og teologi (Ibid: 22). Skolens mål er hermed at lære børn ”forskellen mellem faktum og tydning,” samt, at fakta i sig selv (fx det at Jesus levede) ikke har betydning, uden tydning og uden myternes budskaber. Der foreslås således i hæftet, at forholdet mellem religiøs tro og almen viden ikke udlægges som et konkurrenceforhold men betragtes som to slags erkendelsesmåder, to komplementære måder at tyde verden på, der tilhører hver deres erkendelsessfære.

Mere frugtbart er det at anskue det som to helt forskellige slags sandhedssøgen, der kan komplementere hinanden – en personlig eksistentiel eller mytisk sandhed (den religiøse dimension) – til forskel fra en almen objektiv eller rationel sandhed (Fælles Mål 2009: 21).

Denne sekularistiske opdeling i parallelle verdener af *personlige tro* og *almen, rationel viden* efterlader religionernes og gudernes mytiske og mytiske fællesskabende kræfter i limbo. Hører det danske kristne (evangelisk-lutherske) værdigrundlag - hvor tvivlen spiller en central rolle - til troens personlige tydningsunivers eller til den almene videns

¹²Citeret i Christensen, Esben, ”Kristendoms-kundskab mellem videnskab og religion” – folkeskolen.dk, hentet 20.09.2014, <http://www.folkeskolen.dk/540874/kristendoms-kundskab-mellem-videnskab-og-religion>).

¹³ Pudsigt nok er der ingen indikation i faghæftet af, at den historisk-kritiske metode også står som garant for, at den indholdsmæssige kundskabsformidling ikke vakler for meget mod en ekskluderende nationalisme.

faktuelle univers? Hvordan gør skoleteologien rede for gudernes, mytternes og mystikkens fællesskabende kræfter, som det nationale curriculum netop trækker veksler på? Og hvad er det præcis, der gør Muhammed af Mekka fremmed og Jesus af Nazareth til én af vores? At det guddommelige magtfulde, følelsesmæssige og fællesskabende aspekt ikke får en tydeligere plads i fagformålets opdelinger i parallelle men komplementære tolknings- og tydningsfærer kan skyldes, at det simpelthen bliver for kringlet og måske for farligt at tale historisk-kritisk og rationelt om de mytiske/mystiske aspekter af 'kulturkredsens' nationale samhørighed, som ifølge Reeh (2006) altid har været statens forsvarspolitiske sigte med kristendomsundervisningen. I faghæftet tales der specifikt om grænser for nuanceringsgraden men ikke direkte om de didaktiske problemstillinger, der ligger i at tale om komplementaritet mellem religiøse og almene sammenhænge og i at sortere mellem fakta og tydning overfor børn, ikke mindst i forhold til skolens yngste elever.

Undervisningen i kristendomskundskab synes at handle om at formidle en slags metalære om etiske indsigter og moralsk livsførelse opsamlet fra diverse religioner, dog især kristendommen. Dette bør ske uden at præge børnene intellektuelt eller følelsesmæssigt med en bestemt religiøs kosmologi eller ét overnaturligt persongalleri og uden at udtrykke en personlig tro på en metafysisk magt. Lærerne skal hjælpe eleverne med at tage den livskvalificerende 'essens' fra den religiøse tolkningssfære og applicere det i den almene tolkningssfære, hvor der dog ikke levnes plads til almægtige guder, hengivelse, underkastelse eller alt for nærværende transcendens. Mens skolen skal agte sig for at forkynde guder som *virkelig* virkelige, må guders almene moralske og livsetiske budskaber gerne formidles som virkelige og vigtige for at leve vel.¹⁴ Skoleteologiens ambition er således ikke at adskille, men at bygge bro mellem parallelle og komplementære sfærer – den private, partikulære, personlige *religiøse* tolkningssfære og den offentlige, universelle, almene eller *sekulære* tolkningssfære – via et fokus på 'den religiøse dimension' og med udgangspunkt i den historisk-kritiske metode.

Jeg har argumenteret for, at skolens undervisning i kristendomskundskab formidler en religiøs indstilling, selv når lovens kundskabsmeddelende påbud overholdes. Jeg har fremhævet, at guderne får en tvetydig plads i skoleteologien. På den ene side beskrives det, at det guddommelige findes; på den anden side, at guder er menneskeskabte. Menneskeheden har tilsyneladende en iboende brug for guder, men de er ikke, og bør ikke være, almægtige, som (nogle) mennesker påstår. I skolen må børn ikke erfare eller lære teknikker til at erfare en animeret og almægtig gud. Til gengæld er det både legitimt og påbudt at diskutere religiøs og guddommeligt legitimeret moralitet og livsetik som et vigtigt element i ethvert menneskes liv. Mit ærinde har ikke været at løse 'problemet' med det filosofiske og teologiske udgangspunkt

¹⁴ Denne skoleteologi minder en del om Ronald Dworkins udlægning af en 'religiøs ateisme', en "religion without God", der bygger på idéer formuleret af Spinoza, James, og Einstein. Dworkin argumenterer for, at troen på livets iboende værdi og universets iboende skønhed er paradigmatisk for en religiøs indstilling (2013: 3).

for folkeskolens undervisning i kristendomskundskab men at påpege skolens 'house of mirrors' tilgang til religion, som det fremlægges i faghæftet. Alt andet lige formidler denne tilgang en ret barok forestilling om en religiøs dimension som vigtig for menneskelivet, mens hovedaktørerne, guderne, formentlig adgang i fuld magtfuld transcendent skikkelse. Om denne tilgang til guderne vil blive anderledes, hvis faget, som mange ønsker, får lov til at skifte navn til 'religion', kan dog diskuteres.

En gængs kritik af folkeskolens religionsundervisning er, at den fortsat privilegerer kristendommen, selv når islam er Danmarks andet største trossamfund (Jensen 2001, Stenbæk 2009, Buchardt 2006). Flere ønsker et bredere religionsperspektiv og en mere ligelig fordeling mellem religionerne. Eleverne, jeg interviewede, var glade for, at de også fik undervisning i islam i skolen. Men som Farah, en 14-årig afghansk pige, syntes de, at det kunne være rart at høre endnu mere om islam i skolen, dog helst fra lærere med viden om islam.

S: Hvordan har du oplevet kristendomsundervisning her?

F: Jeg synes at det er spændende; jeg har ikke noget imod det. Men det vil være spændende at få *mere* undervisning i islam end vi allerede gør. Men jeg synes, at det er meget spændende faktisk – religion og den slags. Vi har også en lærer - han underviser ikke kun i kristendomskundskab. Han fortæller os om islam, men han ved jo ikke så meget om islam, som han gør om kristendommen, men vi får undervisning i begge dele.

En navneændring vil signalere en mere eksplicit pluralistisk tilgang til religion. Mange vil opleve det som en mere retfærdig og ligestillende tilgang til religionsundervisning, én der bedre kan inkorporere børn tilhørende 'fremmede' minoritetsreligioner. Spørgsmålet er imidlertid, om det egentlig vil gå guderne (eller lærernes viden) bedre med en bredere mere pluralistisk tilgang til religion. Det er usandsynligt, at skoleteologien af den grund vil implicere en mere udforskende tilgang eller overdrage en større og anerkendende plads til levende guders mystisk/mytiske kræfter og fællesskabende moralske kosmologier. Til trods for en mere ligelig fordeling kunne det tænkes, at Allah vil lide (næsten) samme skæbne som Gud – at blive fremstillet i rationel belysning som en slags emeritus samtidigt med, at hans hellige islamiske univers afsøges for en moralitet, som derefter sættes i relation til kristendommens 'almenmenneskelige' moralitet. Det kunne også tænkes, at noget af den 'diffuse' dimension vil forstumme, hvis 'vores kulturkreds' Gud og værdisæt for alvor bliver ét bud blandt mange (jf. Jensen 2001).

Personlig stillingtagen

Vi har set, at formålet med undervisningen i kristendomskundskab er, at eleverne lærer at forstå den religiøse dimensions betydning for den enkeltes livsopfattelse og dets forhold til andre. Denne sidste sektion sætter fokus på formålsparagraffens stykke 3.

Gennem mødet med de forskellige former for livsspørgsmål og svar, som findes i kristendommen samt i andre religioner og livsopfattelser, skal undervisningen give eleverne grundlag for personlig stillingtagen og medansvar i et demokratisk samfund (Fælles Mål: 3)

De fleste lærere, som jeg talte med, forklarede, at de kunne lide faget kristendomskundskab, fordi det åbnede for mange gode og vigtige diskussioner med eleverne. Især i de ældre klasser brugte lærerne lignelser fra bibelen, der provokerede elevernes sans for retfærdighed eller for godt og ondt. Det var lærerens opgave på dette niveau at sikre, at eleverne fik kendskab til forskellige emneopdelte lignelser, for eksempel om Gudsriget eller om Guds retfærdighed og tilgivelse. Til eksamen skulle eleverne vise, at de forstod de budskaber og etiske og moralske dilemmaer, som fremgår af blandt andet lignelser, at kunne føre en samtale om dem ud fra en personlig stillingtagen og eventuelt knytte dem til historiske eller nutidige samfundsemner (som apartheid) eller naturkatastrofer (tsunamier). Følgende uddrag er fra en 9. klasse, hvor eleverne arbejdede med lignelsen om arbejderne i vingården (Matt. 20, 1 - 16).

Læreren begynder timen med at tale om, at religioner kan være meget forskellige, fordi mennesker ser de samme begivenheder (fx Messias kommen) fra vidt forskellige perspektiver. ”Det er øjnene, der læser,” siger læreren og spørger: ”Religion er skabt af hvem?” ”Af mennesker!” råber klassen i munden på hinanden. Med dette på plads fortsætter timen med en længere diskussion om retfærdighed eksemplificeret ved en ulige fordeling af penge. Læreren giver en pige 200 kroner og beder hende om at fortælle, hvordan hun vil fordele pengene i klassen. Læreren har på forhånd instrueret pigen i at vælge en indlysende uretfærdig fordeling. Demonstration tager udgangspunkt i elevernes læsning af arbejderne i vingården. Læreren kæmper for at fastholde en diskussion om det bibelske bud om misundelse og næstekærlighed, mens en håndfuld elever højlydt brokker sig over vingårdejerens (Himmerigsejerens) påberåbelse af retten til at betale lige penge for ulige arbejde, så længe han overholder sine aftaler med de enkelte daglejere. ”Jeg ville eddermaneme blive sur, hvis det var mig, der fik mindst!”, råber en pige, som har brokket sig en del i løbet af diskussionen. ”Jeg bør få mest. Jeg har gæld!” forsikrer hun. Læreren forsøger at få eleverne til at indse, at misundelsen er ”mørke,” at man ”ikke skal gå med misundelse”, og at ”religion – eller kristendom handler om næstekærlighed.” Man bør ikke misunde andre men blive taknemmelig på egne vegne og glad på andres vegne. ”Du skal ikke gå og hidses op over disse ting; du skal nok få din belønning,” sagde læreren til pigen. Timen sluttede med en kæmpe diskussion, om hvorvidt pigen der havde fået de 200 kroner af læreren måtte beholde dem. Lærers drillende svar var: ”Ja.” Klassen nåede således aldrig at diskutere ”belønningen,” –

hvor den skulle komme fra, hvilken form den vil tage, og hvem der havde magten til at tildele belønninger i dette og i efterlivet.

At bølgerne gik højt i timen var for denne lærer tegn på en vellykket undervisning. Ved hjælp af den bevidst drillende demonstration af hans egen magt til at foranstalte en ulige fordeling af 'belønning' fremprovokerede læreren en livlig og til tider vred diskussion om en retfærdighedsforståelse, der i den grad gik velfærdstatens grundsætninger om lige løn og de bredeste skuldre imod. Eksemplet viser en pædagogisk fremgangsmåde, der fremprovokerer en stillingtagen, som er velkendt i biblen såvel som i den danske folkeskole. For denne lærer, var det nødvendigt at provokere for at sikre en stillingtagen, som var nødvendig til eksamen.

Jeg tror, at eleverne skal have det meget sådan – sort/hvidt delt op – at blive forarget, et eller andet sted. Det der 'det kan ikke være rigtigt', og så at kunne forholde sig til det. Det der, hvor det er lidt gråzoneagtigt – der bliver det svært for dem, tror jeg. Det med at kunne tage stilling, det træner vi rigtig meget – at have en holdning til det. Og at argumentere for hvorfor du har det, som du har det. Det, synes jeg, er rigtig rigtig vigtigt. Og det er ikke kun i kristendom.

Denne lærer er meget bevidst om, hvordan han provokerer eleverne til at tage stilling. Men lærerne kunne også provokere uden at ville det og uden, at provokationen var del af en klar pædagogisk strategi. Som tidligere vist opfattede de fleste muslimske elever undervisning i kristendomskundskab som en mulighed for at skaffe viden om kristendom og andre religioner, og for at lære mere om andres tro og troshandlinger. Dette førte ofte til en sammenligning mellem islam og kristendom. Hos Nargis og Faheema ændrede undervisningen meget lidt ved deres eget ståsted i islam, for som Faheema forklarede: "Man er ikke muslim for sjov. Det er ikke bare: 'Jeg er muslim'". Faheemas og de andre religiøse elevers forhold til islam og det 'at være muslim' indebar meget mere end blot en social identitet.

Men det var ikke alle, der udviste et klippefast forhold til islam. Abbas, en 16-årig dreng fra Baghdad, som var ved at afslutte 9. klasse, fortalte, at hans forældre havde forskellige holdninger til islam og dens betydning. Han ræsonnerede, at hans mors opvækst i "en ikke særlig religiøs familie" var medvirkende til, at hun tillod ham at tage til fester, og at hun kunne finde på at give en gave til jul. Abbas mor gik ikke med slør, og begge forældre var "lidt imod burka og fuld beklædning" – for, som faren påpegede, har det "slet ikke noget med islam at gøre". Ifølge drengens far er: "Tørklædet den eneste opfordring, og hvis man ikke gider, så gider man ikke. Det er op til en selv; det er ikke noget man er tvunget til."

Abbas gav ligesom pigerne udtryk for, at undervisningen i kristendomskundskab lagde grunden til at sammenligne islam og kristendom.

A: Vi har lige haft kristendomsfaget. Der har vi faktisk om andre religioner. Vi har lige afsluttet kristendom, og der er mange ting, der er til fælles med islam. For eksempel med Jesus, han er faktisk også med i Koranen, og Abraham. Men det var slet ikke underligt; jeg vidste godt hvordan kristendom var.

Abbas fortalte, at hans eget forhold til islamisk praksis var ret prosaisk, men det var han i gang med at gøre noget ved.

Jeg faster ikke ... men jeg skal måske starte med at øve mig, måske sådan en halv dag, jeg vil gerne prøve. Jeg synes, det er en god ide at vise medfølelse til de fattige, og det er det, det går ud på. Og hvis jeg ikke lærer arabisk, ikke lære at skrive arabisk eller ikke lære så meget om koranen, hvordan skal jeg så kunne gøre ligesom min far gør med mig? Så jeg skulle måske til at i gang.

Abbas fik undervisning af sin far i arabisk og læste en del selv om Islam. Min oplevelse var, at hans interesse for Islam dels var drevet af farens ønsker om at gøre ham i stand til at læse i koranen og dels fremprovokeret af hans egen irritation over, hvordan Islam blev repræsenteret i skolen. Han fortalte, at det han læste om islam, i den bog hvor ”der er alt muligt om hinduisme, islam, kristendom”, var ”forkert viden”.

A: Jeg har det sådan i klassen, når vi har haft kristendom, så i kristendomsbøgerne står der forkert viden; der står, at man får 72 jomfruer, hvis man begår selvmord for guds skyld. Så spurgte jeg min far, og han sagde at det var noget værre vrøvl; at det står overhovedet ikke i koranen. Der står faktisk forkert viden [i læsebogen]. Og ja, jeg har søgt rigtig meget viden. Jeg har haft det sådan ... jeg har haft et stort spørgsmålstegn overfor Islam og et stort spørgsmålstegn, hvorfor danskerne lige præcis skal hade os, så jeg har sådan læst meget på det.

Abbas fortalte, at han følte et ansvar for at supplere med en mere ”rigtig viden” om Islam i klassen.

A: Ja, så vi har haft mange diskussioner i klassen - og så har jeg sådan forsvaret islam.

S: Så du har været ’muslimen’ i klassen?

A: Ja, jeg er den eneste i klassen. Jeg er alene om det, så de har alle sammen angrebet mig, men jeg har mange gange vundet de diskussioner der.

S: Fordi du har søgt viden?

A: Ja, jeg har søgt viden, og nogen gange har jeg været rigtig sur, men jeg har ikke vist, at jeg var sur. Så er jeg gået hjem og læst på det, og så kan jeg se, hvad sandheden er, og så har jeg kopieret nogle sider ud, hvor der står noget om Islam og tager dem med i skole, og så har jeg sat dem op på sådan en PowerPoint, så jeg kan stå og forklare, hvad det er.

Andre muslimske elever delte Abbas oplevelse af, at lærerne ikke vidste særlig meget om Islam, og at det, der stod i bøgerne, efter deres mening var direkte forkert eller manglede nuancer. Som vi har set udtalte Farah sig om, at det kunne være rart, hvis lærerne vidste mere. Faheema fortalte, at hun var glad, når en lærer var god til islam, for så kunne han sammenligne islam og kristendom på en måde, hun lidt bedre kunne forstå. Men hendes erfaring var desværre, at lærerne ikke vidste særlig meget: ”Det er altid mig der står og fortæller om det [islam]”, siger Faheema med en lidt træt stemme.

Elever med muslimsk baggrund har forskellige indstillinger til islam og til undervisning i kristendomskundskab. Nogle fremhæver den lejlighed for at lære mere om kristendommen, som undervisningen giver. De påpeger, at det kan være både spændende og godt at vide mere om både kristendommen og andre religioner, at man kan lære at respektere andre. Gennem at sammenligne kristendommen med ’deres’ islam finder de ligheder, men også forskelle, samt en diskrepans mellem det der står i læsebøgerne, det lærerne fortæller, og det de har lært af deres forældre eller selv har fundet frem til. Generelt føler eleverne sig respekteret, men samtidigt oplever de ”dumme kommentarer”, fx når en lærer udtaler ’alletiders’ som ’Allahtiders’, eller når klassekammerater driller både venligt og uvenligt om hudfarve og manglende muligheder for at være med til fester og få en kæreste på. Flere føler, at de ved at forsvare deres eget livsvalg kommer til at forsvare islam, selv om de langt fra forbinder alle deres valg om levevis med religion.

Man kan tolke disse elevs holdninger og oplevelser som bestræbelser på at tilegne sig en anerkendt minoritetsidentitet på skolen. Men de fleste følte sig nogenlunde tilpas i klassen. De oplevede heller ikke sig selv som forsvarsløse overfor irriterende chikanerier. Det handlede bare om at gengælde ved at kalde andre ’mælkefjæs’ eller kontant råbe: ”Nu lukker du!” Det er måske også fejlagtigt at se skolen som det eneste eller mest betydningsfulde identitetsskabende miljø, disse børn færdes i. Deres liv handlede også om sportsklubber, venner i København, bedsteforældre i Baghdad og slægtninge spredt ud over hele verden.

Der var også mere på spil end den enkeltes religionsbaserede identitet. Eleverne talte om, hvad der i deres øjne var fejlrepræsentationer af islam, om spændende nyttig og manglende viden om egen og andres religion, om ligheder og forskelle mellem islam og kristendom og om loyalitet mod familien og familiens historie, selv om der i familierne rummedes meget forskellige tilgange til religion. Man kunne også fornemme elevernes kamp for en accept, som sjældent kom per automatik, og om at finde eget religiøst ståsted som ungt menneske i forhold til en religion, som klassekammeraterne som regel fandt alt for restriktiv, bestemmende, og fremmedgørende. Hertil skal tilføjes deres ungdommelige optagethed af egen maskulinitet, femininitet, seksualitet, venner man kan stole på, tanker om fremtidige ægteskaber samt diskussioner om geopolitiske forhold, som per automatik implicerede dem og krævede en stillingtagen til klassekammeraternes kritik.

Man kan med rette spørge til, hvor skolens bestræbelser på at adressere den almenmenneskelige ’religiøse dimension’ og de fælles menneskelige værdier er blevet af i disse elevs udsagn om

undervisningen i kristendomskundskab. Var der for lidt undervisning i denne dimension, var undervisningen for utydelig, var det svært at få eleverne til at forstå, hvad det handlede om? Har læreren bare ikke undervist i det? Bør vi konstatere, at skoleteologien ikke formår at røre ved det, det handler om for disse børn med muslimske baggrund, hvis familier forlod deres hjemlande på grund af krig? Er spørgsmål om hvordan den religiøse dimension spiller ind i deres liv sammen med andre forkert stillet? Måske formår hverken fagbeskrivelsen eller lærerne at gå ind i de spørgsmål om magt, respekt, brud og anderledeshed samt kampen for 'at kunne være her som fuldt ud sig selv,' der spøger i elevernes skoleliv, og som unægteligt spiller ind i religionsundervisningen ligeegyldigt, hvad faget hedder. Krydsfeltet mellem geopolitik, migration, krig, ekstremisme, stigmatiserede sociale identiteter, metafysiske magter og transcendentale fællesskaber, familiehistorie, retfærdighed og ungdomslivets kønnede udfordringer er indrømmet en svær cocktail. Når der kun er få 'muslimer' i klassen, går det måske af sig selv med ufarlig snak om konfirmationsfester og opspillet fortørnelse over diskrepansen mellem bibelske fortællinger om daglejere i vingården og elevernes dybe tro på velfærdstatslig idealer om lige vilkår for alle. Men når diskrepansen ikke kan omspændes af fællesnævneren – den religiøse dimension – eller henstilles til en bibelsk fortælling fra 'gamle dage', men må håndteres netop i denne uge, hvor klassens smukke afghaner vælger at skille sig ud som muslim ved at bære slør, kommer der stærke følelser på spil. Så stærk, at skolelederen er nødt til at besøge klassen for at dæmpe gemytterne. Her er det ikke sikkert, at selv den mest pluralistiske tilgang til religion kan hamle op med sådanne følelser, hvis ikke der også sættes fokus på, hvad der får sådanne følelser til at bryde så stærkt frem.

Kristendomskundskab skal ifølge de nationale Fælles Mål bibringe eleverne kundskaber i livets religiøse dimension, i bibelske fortællinger og deres betydning for værdigrundlaget i vores kulturkreds, samt give dem et grundlag for personlig stillingtagen og medansvar i et demokratisk samfund. At det kan virke så som så med elevernes fælles forståelse af de mange religiøse dimensioner i deres muslimske klassekammeraters liv skyldes muligvis, at disse dimensioner bliver utydelige eller nedtonede, eller at undervisningen kommer til at handle om en almen kristen moralitet og værdier fremfor at tage de svære spørgsmål om moralske forpligtende metafysiske kræfter, der både skaber og splitter fællesskaber, især hvor de gøres synlige. I mit studie ser det ud til, at undervisning i kristendomskundskab skaber dybest personlig stillingtagen blandt flygtningebørnene med muslimske baggrund, for hvem så meget i livet står på spil.

Jeg har argumenteret for, at der udvikles grundlæggende religiøse indstillinger og forestillinger i skolen, og at undervisning i kristendomskundskab spiller en rolle heri fordi den henleder børnenes opmærksomhed mod særlige måder at anskue sig selv og verden på. Selv om mange mener, at en mere pluralistisk tilgang til religion vil gavne minoritetsbørn, og selv om mine unge samtalepartnere bekræfter denne tanke (dog måske kun så længe de selv er enige i lærerens eller bogens udlægning), tvivler jeg på, at en akademiseret pluralistisk tilgang er nok til at bibringe børn den forestillingsevne, eller rettere den motivation, der skal til for at forestille sig et ungt liv, hvori religion faktisk "betyder rigtig

meget.” Ifølge Fælles Mål skal elever lære at tage stilling ud fra ”egne tanker” og uden legitimerende indvirken fra lærere, forældre eller overnaturlige magter. Men i denne øvelse, der udskiller voksen og overnaturlige magter, glemmes klassens magt og de fleste børns frygt for selv at stikke ud som anderledes. Idet undervisningen i religion – selv på en kundskabsmeddelende måde – formidler indstillinger til og forestillinger om guder, kosmologier og en almenmenneskelig religiøsitet, er spørgsmålet for den nationale folkeskole, der profileres som en skole for alle, til stadighed på hvilket filosofisk, teologisk og religionsvidenskabeligt grundlag dette kan og bør finde sted. For at parafrasere Christina Toren (2012), handler det om at finde frem til de forestillinger om livets mange religiøse dimensioner, der berettiger danske skolebørns forestillinger om det levede liv.

Epilog

Jeg burde måske have vidst det – men ved at lytte til de muslimske elever fortælle om deres liv afbrudt af krig, død, flygt, genplacering i asyl og derefter i landlige provinsbyer i Danmark – blev det klart, at ’religion’ er så meget mere end ens ’egen’ personlige relation til en Gud, der kan åbenbare sig, vise omsorg eller skabe tvivl. Religion i børns liv handler også om forældre, bedsteforældre, fredager, morgener, død, fødsel, mad, samfundsaccept, venner (og familiemedlemmer), der ikke forstår og klassekammerater, der protesterer. Akademikere og politikere kan strides over de finere pointer om dansk kulturhistorie, om teologisk inspiration fra Tillich eller Spinoza, eller om behovet for at rense religion af al transcendens for at kunne få den ind i en offentlig skole. På baggrund af dette studie, giver det mere mening, synes jeg, at omskrive formålsparagraffen, ved at indsætte ’religionens mange dimensioner’ der, hvor der i dag står ’den religiøse dimension.’ På denne måde åbnes en mulighed for at undersøge de mange måder, at religion eller ’det religiøse’ rører ved og skabe røre i børns og vores alles liv.

Jeg står i gæld til gode kolleger fra det fælles projekt, med hvem jeg igennem flere år har haft mange fornøjelige diskussioner. Jeg står i speciel gæld til en anonym læser og især til Laura Gilliam, som med stor tålmodighed har hjulpet mig lede efter et fokus, der var blevet væk i både første og andet udkast.

Forfatterpræsentation

Sally Anderson har i mange år forsket i relationer mellem skole, børn og religion. Hendes feltarbejde i private trobaserede grundskoler og i folkeskolen har fokuseret på, hvordan religion kommer til udtryk i skolen og hvordan børn forholder sig til og deltager i udtryksformer forbundet med religion. Publikationer af interesse for TIFO læsere er: ”Going through the motions of ritual: Exploring the ’as if’ quality of religious sociality in faith-based schools (2011) og ”Likeable children, uneasy children: Growing up Muslim in small-town Danish schools” (2014).

Referencer

- Anderson, Sally, 2014: "Likeable children, uneasy children: Growing up Muslim in small town Danish schools", i: Mark Sedgwick (ed.): *Making European Muslims. Religious Socialization among Young Muslims in Scandinavia and Western Europe*, Routledge, New York and London.
- Anderson, Sally, 2011: "Going through the motions of ritual: Exploring the 'as if' quality of religious sociality in faith-based schools, i: Susan B. Ridgley (ed.) *The Study of Children in Religions. A Methods Handbook*, New York University Press, New York and London.
- Blanes, Ruy Llera, 2006: "The atheist anthropologist. Believers and non-believers in anthropological fieldwork", *Social Anthropology* 14, nr. 2: 223-234.
- Bloch, Maurice, 1998: *How We Think They Think: Anthropological Approaches to Cognition, Memory, and Literacy*, Westview Press, Boulder, Colorado.
- Brandt, Ane Kristine og Pia Bøwadt, 2014: *Gud i Skolen. Religiøse Dilemmaer i Skolens Praksis*, UCC Professionshøjskolens forlag, København.
- Buchardt, Mette, 2005: "Kan 'religion' og 'kultur' forstås som pædagogiske magtteknologier?" *Dansk Pædagogiske Tidsskrift*, nr. 4:11-17.
- Buchardt, Mette, 2006: "'Store forventninger". Konstruktion af identitet i multikulturalistisk religionsundervisning", i: Peter B. Andersen, Curt Dahlgren, Steffen Johannesen og Jonas Otterbeck (red.): *Religion, Skole og Kulturel Integration i Danmark og Sverige*, Museum Tusulanums Forlag, Copenhagen.
- Buchardt, Mette, 2008: *Identitetspolitik i Klasserummet. Religion og Kultur som Viden og Social Klassifikation. Studier i et Praktisk Skolefag*, ph.d.-afhandling, Afdeling for Pædagogik, Det Humanistisk Fakultet, Københavns Universitet.
- Christophersen, Heidi Friborg, 2007: Hvorfor skal vi have kristendomskundskab i skolen?, i: Helge Christiansen (red): *Velkommen til Samarbejde. Hvordan kan Vores Børn lære mere i Skolen?* Skole og Samfund, København.
- Daidsen, Marcus, 2011: Anmeldelse af Wanda Alberts, *Integrative Religious Education in Europe. A Study-of-Religions Approach*, *Religion and Reason*, Walter de Gruyter, Berlin & New York, 2007, i: *Religionsvidenskabeligt Tidsskrift (RvT)* 56: 114-118.
- Donatzky, Christian Holm, 2010: "Folkeskolen er indhyllet i kristendommens svøbe" *Information*, 23.09.2010, hentet 05.09.2013, <http://www.information.dk/245532>.
- Dworkin, Ronald, 2013: *Religion without God*, Harvard University Press, Cambridge MA.
- Engelke, Matthew, 2002: "The problem of belief: Evans-Pritchard and Victor Turner on "the inner life.", i: *Anthropology Today*, 18, nr. 6: 3-8.
- EVA, 2012: *Fælles Mål. En Undersøgelse af Lærernes brug af Fælles Mål*, Danmarks Evalueringsinstitut, København.
- Folkeskoleloven 2003, LBK nr 870 af 21/10/2003, §6, hentet 31.05.2014, <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=24225>.

- Fælles Mål 2009 – Kristendomskundskab, Faghæfte, hentet 31.05.2014, <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-kristendomskundskab/Formaal-for-faget-kristendomskundskab>
- Gilliam, Laura, 2014: "Being a good, relaxed or exaggerated Muslim: religiosity and masculinity in the social world of Danish schools", i: Mark Sedgwick (red.): *Making European Muslims. Religious Socialization among Young Muslims in Scandinavia and Western Europe*, Routledge, New York and London.
- Grundtvig, Nikolaj Frederik Severin, 1909 [1836]: "Er Troen virkelig en Skole-Sag?", i: Holger Begtrup (red.) *Nik. Fred. Sev. Grundtvigs Udvalgte Skrifter*, Gyldendalske Boghandel Nordisk Forlag, København, nr. 8:107-111.
- Halbental, Moshe, 2013: "Can you have religion without God? Ronald Dworkin and a religious worldview for secularists", *New Republic*, October 26, 2013, hentet 17.07.2014, <http://www.newrepublic.com/article/114898/ronald-dworkins-religion-without-god-reviewed-religious-worldview>.
- Hammond, Guyton B., 1964: "An examination of Tillich's method of correlation", i: *Journal of Bible and Religion*, Vol. 32, No. 3: 248-251.
- Hermansen, Asger, 2006: "Kristendomsundervisning i Danmark – Kulturel pluralitet og fælles mål", i: Peter B. Andersen, Curt Dahlgren, Steffen Johannesen og Jonas Otterbeck (red.): *Religion, Skole og Kulturel Integration i Danmark og Sverige*, Museum Tusulanums Forlag, Copenhagen.
- Jensen, Sidsel Vive, 2013: *It has Nothing to do with Religion. Governance of Muslim Practices in Danish Public Schools*, ph.d-afhandling, Institut for Kultur og Samfund, Aarhus Universitet, Aarhus.
- Jensen, Tim, 2001: "Religion og religionspluralisme: udviklinger og udfordringer", i: *Psykologisk, Pædagogisk Rådgivning*, nr. 6: 461-482.
- Kjær, Birgitte, 1999: *Kristendomsfaget i Folkeskolen*, Kroghs Forlag, Vejle.
- Laudrup, Carin, 2006: "Religion og religionsundervisning i EU – religionspædagogiske integrationsstrategier i EU", i: Peter B. Andersen, Curt Dahlgren, Steffen Johannesen og Jonas Otterbeck (red.): *Religion, Skole og Kulturel Integration i Danmark og Sverige*, Museum Tusulanums Forlag, Copenhagen.
- Reeh, Niels, 2011: Konfirmation og rytterskoler i Danmark – i lyset af den enevældige stats overlevelseskamp i første halvdel af det 18. Århundrede, i: *Uddannelseshistorie 2011: Tro, Pædagogik og Skole*, 45 årbog fra Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie.
- Rapport, Nigel, 2007: *Social and Cultural Anthropology: The Key Concepts*, 2nd. edition, Routledge, London and New York.
- Stenbæk, Jørgen, 2009: *Den Store Danske – Gyldendals åbne Encyklopædi*, hentet 15.09.2014, [http://www.denstoredanske.dk/Sprog,religion_og_filosofi/Religion_og_mystik/Danske_folkekirke/Danmark_\(Kirkelige_og_religi%C3%B8se_forhold\)](http://www.denstoredanske.dk/Sprog,religion_og_filosofi/Religion_og_mystik/Danske_folkekirke/Danmark_(Kirkelige_og_religi%C3%B8se_forhold)).
- Toren, Christina, 2012: "Imagining the world that warrants our imagination: The Revelation of Ontogeny", i: *Cambridge Anthropology*, 30(1): 64-79.

