

TIDSSKRIFT FOR ISLAMFORSKNING
Vol. 8, Nummer 2, 2014



**Muslimske børn i den
'sekulære' danske
folkeskole**

ANSVARSHAVENDE REDAKTØR
Adjunkt, ph.d. Ehab Galal

GÆSTEREDAKTION
Lektor, ph.d. Laura Gilliam

REDAKTION

Ehab Galal, Institut for Tværkulturelle og Regionale Studier, Københavns Universitet - Mark Sedgwick, Institut for Kultur og Samfund, Aarhus Universitet - Monique Hocke, Kultur- og Sprogødestudier, Roskilde Universitetscenter - Brian Arly Jacobsen, Institut for Tværkulturelle og Regionale Studier, Københavns Universitet - Iram Khawaja, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet - Maria Louw, Institut for Kultur og Samfund, Aarhus Universitet - Mikkel Rytter, Institut for Kultur og Samfund, Aarhus Universitet - Saer El-Jaichi, Institut for Tværkulturelle og Regionale Studier, Københavns Universitet.

LAYOUT

Mark Sedgwick og Ehab Galal

BESTYRELSE FOR FORUM FOR ISLAMFORSKNING

Thomas Hoffmann (formand), Afdeling for bibelsk eksege, Københavns Universitet – Ehab Galal (næst-formand), Institut for Tværkulturelle og Regionale Studier, Københavns Universitet - Signe Kjær Jørgensen (sekretær), RUC - Niels Valdemar Vinding (kasserer), Institut for Tværkulturelle og Regionale Studier, Københavns Universitet - Kirstine Sinclair, Center for Mellestøstudier, Syddansk Universitet - Tina Dransfeldt Christensen, Institut for Kultur og Identitet, RUC - Lene Kühle, Institut for Kultur og Samfund, Århus Universitet.

REFEREE-PANEL

Anders Berg-Sørensen, ph.d., lektor, KU - Manni Crone, ph.d., projektforsker, DIIS - Ehab Galal, ph.d., adjunkt, KU - Thomas Hoffmann, professor, KU – Lise Paulsen Galal, ph.d., lektor, RUC - Jeppe Sinding Jensen, dr. phil., lektor, AU - Kurt Villads Jensen, ph.d., lektor, SDU - Tina G. Jensen, ph.d., forsker, SFI - Jytte Klausen, ph.d. professor, Brandeis University - Lene Kühle, ph.d., lektor, AU - John Møller Larsen, ph.d., post-doc, AU - Søren Lassen, ph.d. ekstern lektor, KU - Carsten Bage Lausten, ph.d., lektor, AU - Mehmet Necef, ph.d., lektor, SDU - Hans Christian Korsholm Nielsen, ph.d., lektor, AU - Helle Lykke Nielsen, ph.d., lektor, SDU - Jørgen S. Nielsen, adjungeret professor, KU - Jonas Otterbeck, dr. fil, Malmö högskola - Catharina Raudvere, professor, KU - Lene Kofoed Rasmussen, ph.d., kultursociolog - Garbi Schmidt, professor, RUC - Mark Sedgwick, professor, AU - Jørgen Bæk Simonsen, professor, KU - Margit Warburg, professor, KU - Morten Warmind, ph.d., lektor, KU.

© Forfatteren og Tidsskrift for Islamforskning
ISSN 1901-9580
Publiceret 9. oktober 2014

FORMÅL

Tidsskrift for Islamforskning er et netbaseret tidsskrift, hvis formål er at fremme videndeling blandt forskere og samtidig viderebringe forskningsresultater til den bredere offentlighed. Tidsskriftet udgives af Forum for Islamforskning (FIFO)

Tidsskriftet udkommer to gange årligt og er peer-reviewed artikler

Første udgave af Tidsskrift for Islamforskning udkom 17. oktober 2006.

HJEMMESIDE
www.tifoislam.dk

MEDLEMSKAB AF FIFO

Ønsker man at blive medlem af foreningen, sender man en e-mail (info@islamforskning.dk) med en anmodning om optagelse. E-mailen skal indeholde en beskrivelse af ansøgerens forskningsområde og relevante meritter. Kontingent til FIFO betales en gang årligt og udgør 150 kr. (dog 100 kr. for studerende).

KONTAKT

Tidsskrift for Islamforskning kan kontaktes via Forum for Islamforskning hjemmeside: info@islamforskning.dk

Uopfordrede artikler sendes til redaktøren

Indholdsfortegnelse



TEMA

- 1 **Introduktion. Muslimske børn i den 'sekulære' danske folkeskole**
Af Laura Gilliam & Lene Küble
- 17 **Håndtering af muslimske praksisser i danske folkeskoler. Autoritet, inklusion og religion**
Af Sidsel Vine Jensen
- 35 **Når religion er 'uproblematisk' i skolen. Moderat sekularisme, civiliseringsidealer og afslappede muslimer**
Af Laura Gilliam
- 57 **Den private religion. Fortolkninger af muslimske børns religiøse tilhørsforhold i en dansk folkeskole**
Af Marianne Holm Pedersen
- 77 **Religionens mange dimensioner. Skoleteologi og muslimske børn i en dansk provinsskole**
Af Sally Anderson
- 101 **Hverdagens religiøsitet i og udenfor skolen. Om kirker, nisser og bedetæpper**
Af Iram Khawaja
- 123 **The Distribution of Pupils with Muslim Religio-Cultural Backgrounds in Danish Schools**
Af Mark Sedgwick



BØGER

- 133 **Boganmeldelser**

Introduktion: Muslimske børn i den 'sekulære' danske folkeskole

Laura Gilliam (gæsterektor) og Lene Kühle

Ca. 7 % af eleverne i den danske folkeskole har muslimsk baggrund. Selvom et voksende antal af deres forældre vælger at sætte deres børn i muslimsk friskole,¹ går langt det overvejende flertal – antallet var omkring 90 % i 2009 – af børn med muslimsk baggrund i den danske folkeskole (Sedgwick i dette nummer). Således tilbringer størstedelen af børn med muslimsk baggrund en stor del af deres hverdag og barndom i den danske folkeskole, samtidig med at mange danske folkeskoler har børn med muslimsk baggrund blandt deres elever. Denne kendsgerning skaber debat i de danske medier, som igen og igen rejser spørgsmålet om, hvorvidt skolen ændrer forskellige praksisser på foranledning af muslimske børn og forældre, og om dette udfordrer skolens kulturelle identitet og værdigrundlag på afgørende vis (Kühle 2014). Debatten føres også på mange lærerværelser og skoleledelseskontorer, hvor spørgsmålet er, hvordan skolen som 'sekulær' institution kan tage hensyn til muslimske praksisser og forståelser, og hvorvidt skolen skal give køb på sit særlige forhold til kristendommen for at skabe bedre plads til de muslimske børn.

Debatten her demonstrerer et enigma ved den danske folkeskole, som præger mødet mellem denne centrale kulturinstitution på den ene side og islam, muslimske børn og forældre på den anden side. Den danske skole anses på en og samme tid for at være en sekulær institution, fordi den ikke forkynder en bestemt tro, og for at være særligt forpligtet på at give den evangelisk-lutherske kristendom som kundskabsområde plads på skoleskemaet, i kalenderen og i moral og etiklære. Dette skaber en særlig situation for børn, unge og forældre med muslimsk baggrund, som mødes med forventninger om at holde religiøse praksisser ude af skolen, på samme tid som skolelivet omfatter såvel kristne traditioner som undervisning i kristendom.

I dette nummer af TIFO præsenteres en række artikler,² der ser nærmere på, hvordan tilstedeværelsen af muslimske elever håndteres af denne 'sekulære' danske folkeskole, og hvad den daglige interaktion med skolen betyder for børn, unge og forældre med muslimsk baggrund. Studier fra europæiske og amerikanske skoler viser, at lærere møder børn og unge med muslimsk baggrund med forventninger om at tilpasse sig majoritetens kulturelle former, samtidig med at deres familie og de lokale og transnationale muslimske samfund, som de er relateret til, ofte ønsker, at de skal praktisere deres tro og blive gode muslimer (Bisit 1997, Østberg 2000, 2003, Zine 2001, von Brömssen 2003, Archer 2003, Keaton 2005, Merry 2005, Sirin & Fine 2007, Otterbeck 2007, 2010,

¹ Se artikel i Jyllandsposten 2. sep. 2014 – *Flere tosprøgede elever vælger muslimske friskoler.*

² Gæsterektor Laura Gilliam vil gerne takke Ehab Galal og Mark Sedgwick fra TIFO for deres store hjælp, samt de anonyme læsere for deres konstruktive reviews af artiklerne.

Tindongan 2011). På tværs af de internationale studier ser man børn og unge udvikle og forhandle mange forskellige strategier som svar på disse krav og deres egne ønsker. Nogle kombinerer den muslimske identitet med deres forældres etniske identitet og majoritetsidentiteten og forsøger at etablere nye mere hybride kategorier (se f.eks. Basit 1997 og Keaton 2005), andre forkaster deres forældres etniske identitet og finder til gengæld styrke i den muslimske identitet (se f.eks. Archer 2003) eller forsøger at fasholde en islamisk livsstil på trods af diskrimination og pres fra deres jævnaldrende (se f.eks. Zine 2001).

Men hvilke vilkår har børn for at være religiøse og muslimer – på forskellige måder – i den danske folkeskole, og hvordan reagerer de på det? Og hvad betyder tilstedeværelsen af muslimske elever for den danske folkeskole? Præger den danske folkeskoles specifikke praksis børn og unges forskellige måder at være religiøse på, deres identitet som muslimer og i sidste ende den måde danske muslimer praktiserer islam? Hvordan håndterer forældrene skolens praksis og krav og dens forståelse af religion? Og hvad sker der med den danske folkeskoles særlige blanding af sekularisme og kristendom og dens tilgang til religion, når en del danske skoler skal indpasse større grupper børn og forældre med en anden tro? Skaber det særlige håndteringsformer, normer for religiøsitet, og ændrer det skolens praksis og selvforståelse?

De følgende artikler vil se nærmere på disse spørgsmål fra forskellige vinkler, metodiske tilgange og aktørperspektiver. Artiklerne er baseret på materiale fra det kollektive forskningsprojekt *Islam, Muslim Families and Danish Schools*, som har undersøgt mødet mellem islam, børn og forældre med muslimske baggrund og den danske folkeskole. Projektet er ledet af professor Mark Sedgwick, Aarhus Universitet og omfatter et tværdisciplinært felt af forskere indenfor religionssociologi, islam- og minoritetsstudier, antropologi, psykologi, skole- og børneforskning.³ Forskerne har gennem forskellige nedslag belyst de mange forskellige aktører, forhold og diskurser, der spiller ind på interaktionen mellem den danske folkeskole og børn og forældre med muslimsk baggrund. For at gøre dette har projektdeltagerne anvendt en række forskellige metoder (spørgeskemaer, feltstudier, kvalitative interviews, fotomaterialer og tekstanalyser af artikler i dagspressen, policies og lærebøger), undersøgt de mange aktører, der bidrager til mødet (lærere, skoleledere, børn, forældre, journalister, politikere, lærebogsforfattere, religiøse autoriteter), samt studeret skoler i forskellige dele og områder af landet (storby, provinsby og stationsby) og skoler med forskellige elevsammensætninger (hvor de muslimske børn udgjorde henholdsvis en majoritet, halvdelen, en større minoritet og en næsten undselig lille minoritet).

Uden at kunne afdække alle de mange forskellige parametre og variationer, der spiller ind på interaktionen mellem den danske folkeskole og børn og forældre med muslimsk baggrund, giver projektet et indblik i

³ Forskergruppen består af Mark Sedgwick, Lene Kühle og Sidsel Vive Jensen og Christian Suhr Nielsen, Institut for Kultur og Samfund, Aarhus Universitet; Marianne Holm Pedersen, Dansk Folkeminddeforskning, Det Kongelige Bibliotek og Sally Anderson, Iram Khawaja og Laura Gilliam, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

nogle af de gennemgående, men også forskelligartede interaktionsformer, forståelser og temaer, som præger dette møde.

'Muslimske' elever i folkeskolen

Projektet *Islam, Muslim Families and Danish Schools* tager fat i et tema, der har haft politikere og mediers bevågenhed siden starten af årtusindskiftet. På nær få studier (Buchardt 2008, Gilliam 2006/2009, Jaffe-Walter 2011) er temaet dog underbelyst i en dansk forskningskontekst, som dels er karakteriseret af studier af etniske minoritetsbørn, der analyserer kategorien muslim og muslimske praksisser blandt andre oplevelser af andethed, som disse børn skal håndtere i danske skoler (se f.eks. Koefoed 1994, Moldenhawer 2001, Staunæs 2004, Gitz-Johansen 2006), dels af studier af unge og voksne muslimer (Mørck 1994, Johansen 2002, Schmidt 2004, 2008, Khawaja 2010, Otterbeck 2010, Jeldtoft 2011).

I forhold til de første studier af etniske minoritetsbørn fokuserer projektet på børn med muslimsk baggrund og på islam som en levet hverdagspraksis i hjem og skole. Et sådan fokus på 'islam' og 'muslimer' kan opfattes som en problematisk kategoritilskrivning og essentialisering, som kan bidrage til stigmatisering. Islam praktiseres på mange forskellige måder (Al-Azmeh 1993), og islam er ikke nødvendigvis den primære identifikation for alle børn og voksne med muslimsk baggrund (Afsar 2007), ligesom mange identificerer sig med muslimer, men ikke er praktiserende eller særligt optaget af islam (Schielke 2009, Otterbeck 2010, Jeldtoft 2011). Men ønsket er at analysere en udbredt religiøs identifikation, som nok er tilskrevet, og som er formet af sin relation til en ofte mistænkelig og kritisk omverden, men som ikke har sin rod deri, og som også opretholdes gennem selvessentialisering, forestillet fællesskab, reproducerende praksisser og fælles repræsentationer af en mangfoldig religion (Eickelman & Piscatori 1990:4, Kahani-Hopkins & Hopkins 2002:288, Roy 2004). Identifikationen som muslim er som sådan i høj grad også en selv-identifikation (se også Anderson 2014: 214-215). Projektets ambition er at belyse både disse tendenser til at homogenisere den muslimske kategori og dens faktiske heterogenitet. Studierne har ikke forventet, men undersøgt, hvornår børn bliver 'muslimer' i den danske folkeskole, hvornår de opfattes og opfatter sig selv på andre måder, og hvor mange forskellige måder man kan være 'muslim' på (jf. Brubaker 2013).

I forhold til den anden gruppe af studier af unge voksne muslimer fokuserer projektet på børn og unge i skolealderen og deres familier og er optaget af den periode og proces, hvorigennem børns 'muslimskhed' formes (Khawaja 2010, Pedersen 2014), og spørgsmålet om, hvor denne proces finder sted. Familien er et centralt forum for religiøs socialisering, og sammenlignet med andre identifikationer overføres identifikation som muslim i meget stort omfang fra generation til generation (Kühle 2012). Anvendelsen af begrebet 'transmission' for denne proces kan imidlertid blokere for en forståelse af, hvordan processen egentlig forløber. Børns religiøsitet har sit eget liv og er langt fra bare en spejling af forældrenes (Anderson 2014: 215, Scourfield et al 2014). Og selvom de muslimske familier ønsker at viderebringe islam til børnene, overvejer mange forældre, hvordan børnene bedst lever et liv i Danmark, og har også

andre prioriteter, herunder især at børnene skal få en god uddannelse (Pedersen 2014: 26). Ydermere formes religiøse praksisser og identiteter af de hverdagskontekster, de udfoldes i, og ændrer sig også af denne grund fra generation til generation. Minoritetsreligioner som islam i vestlige samfund præges af de forhold, som de gives i majoritetssamfundet (Cesari 2013, Roy 2004, Woodhead et al 2014, Sedgwick 2014). Muslimske identifikation og praksis præges af den konkrete nationale og lokale kontekst, den foregår i, herunder af lovgivning, konstruktionen af national identitet og medierepræsentationer (Sunier 2000, Schmidt 2004, Kühle 2012, Voas & Fleischmann 2012).

Den danske folkeskole er, generelt og i sin lokale udformning, en sådan kontekst. Hvad vi ser, er, at den ofte er en paradoksals kontekst, idet religiøs praksis – f.eks. i form af *salat* – forekommer helt utænkeligt (Khawaja 2014: 196), mens skolen samtidigt kan danne rammen for en særlig ’skoleislam’ (jf Jensen & Kühle 2013), være et sted hvor ’muslimskhed’ produceres (Buchardt 2008), og et socialt rum, hvor børns muslimske identitet kommer i spil og får ”skolebetydninger” (Gilliam 2006/2009, 2014). På denne baggrund spørger projektet, hvorfor og hvornår islam og ’muslimskhed’ (Khawaja 2010), men også generelt religion og religiøsitet, bliver relevant i skolen og for etniske minoritetsbørn, og tilskrives bestemte betydninger: Hvornår og hvordan elever med muslimsk baggrund ikke blot opfattes som børn tilhørende en minoritetsreligion, men skrives ind i en større politisk kontekst og i en stærkt stigmatiseret kategori, og hvordan dette præger den måde, medier og politikere, men også skoleledere og lærere håndterer disse børns skolegang.

Den ’sekulære’ danske folkeskole

Hvor projektet *Islam, Muslim Families and Danish Schools* dækker flere spørgsmål og emner,⁴ tager temanummeret her fat i et tema, som viste sig specielt centralt i vores empiri, nemlig spørgsmålet om, hvad den danske folkeskoles særlige blanding af sekularisme, kristne traditioner og undervisning i kristendom betyder for skolens håndtering af og betydning for børn, unge og forældre med muslimsk baggrund. Hvad der forstås ved begrebet ’sekulær’ og ikke mindst ’sekularisme’, er et omdiskuteret emne (jf. Asad 2003, Taylor 1998, Modood 2007). I skolekredse henviser det typisk til en forståelse af, at den danske folkeskole dels ikke forkynder nogen religiøs tro, dels adskiller religion og tro fra videnskab og viden. Forstår man sekularisme alene som en anordning, der adskiller stat og kirke og afsonderer religion fra det politiske område og statslige institutioner, kan man stille spørgsmålstegn ved, hvorvidt folkeskolen er sekulær, når den på mange måder inkluderer og privilegerer kristendommen i den daglige praksis.

Skolen kan imidlertid beskrives som ’moderat sekulær’, hvilket er en term, sociologen Tariq Modood anvender til at beskrive de forskellige former for sekularisme, der kendetegner de fleste europæiske stater (Modood 2007). Dette står i modsætning til den ’aktive sekularisme’ –

⁴ Se blandt andet Sedgwick 2014.

laïcité – som ses i Frankrig, hvor stat og kirke er konsekvent adskilt, og hvor alle religiøse symboler og identiteter er udelukket fra det offentlige rum og de statslige institutioner. I forhold hertil refererer 'moderat sekularisme' til de varianter af kirke-stat-relationer, der findes i de stater, som er kendetegnet af en vis grad af – men ikke fuldstændig – adskillelse mellem kirke og stat (ibid: 73-76). Modood pointerer, at de fleste således moderat sekulære stater, hvor kirke og stat er forbundne på en og anden vis, og hvor religion ikke er komplet udelukket fra det offentlige og politiske rum, leder samfund, der faktisk er langt mere sekulære end eksempelvis det amerikanske samfund, hvis stats sekulære status er grundfæstet i grundloven (ibid).

Som blandt andet Sune Lægaard (2011) påpeger, er Danmark, som en af disse stater, nok kendetegnet af religiøs frihed, men ikke af religiøs neutralitet eller lighed, idet den evangelisk-lutherske kirke er privilegeret af staten, og idet de forskellige religiøse minoritetssamfund gives forskellig status. Berg-Sørensen (2006), Christensen (2010) og Jensen og Christensen (2012) benytter begrebet luthersk sekularisme til at betegne en legitimering af tilstedeværelsen af den lutherske kristendom i det offentlige rum med henvisning til, at det netop er den, der (ifølge den lutherske sekularisme) muliggør adskillelsen af religion og politik, dvs. sekularismen selv.

Ser vi på den danske folkeskole med dette blik, kan vi på samme måde beskrive den som en variant af en 'moderat sekulær' skole, hvor der er en relativ, men på ingen måde fuldstændig, adskillelse mellem skolen som statsinstitution og den danske folkekirke, og hvor praksis i institutionen samtidig er præget af forskellige grader og typer af sekularisme. Et interessant studie af 'civil enculturation' på multietniske skoler i Tyskland, Storbritanien, Frankrig og Holland (Sunier 2000, Mannitz 2004, Schiffauer et al 2004) peger på, at disse samfund, der alle abonnerer på generelle principper om sekularisme og religionsfrihed, og som alle på nær Frankrig kan betegnes som moderat sekulære, har vidt forskellige måder at fortolke sekularisme og religionens rolle i skolen på, hvilket udmønter sig i forskellige praksisser for religionsundervisning (Mannitz 2004). I Holland har man både statskoler, som ikke skal, men kan tilbyde religionsundervisning af eget valg, og de meget populære statsbetalte konfessionelle skoler. Dette betyder, at der er en tilsyneladende adskillelse af religion og stat, på samme tid som skolerne tilbyder et mangfoldigt udbud af undervisning i forskellige religioner samt forskelligartet religionsundervisning. I Tyskland ses en inddragelse, men samtidig statsregulering af den kristne kirke og andre religioner i skolens moralske opdragelse, hvor man i England, i multikulturalismens navn, inkluderer og underviser i alle religioner og dog giver forrang til kristendommen (ibid).

Hvad dette understreger, er sekularismeforskningens pointe om, at der eksisterer mange sekularismer (Casanova 2007, Christensen 2010, Christensen & Jensen 2012, Hurd 2008). Sekularismer er fælles om et konstrueret skel mellem det religiøse og det sekulære og en forståelse af, at disse hører hjemme i henholdsvis det offentlige og private rum, men varierer i forhold til deres forståelse af, hvor disse skel sættes, hvad der defineres som henholdsvis religiøst og sekulært, offentligt og privat, og hvad statens forhold er til de religiøse institutioner (ibid).

Dette fortæller os, at også den danske folkeskole er udtryk for en kulturel specifik måde at fortolke og praktisere forholdet mellem stat, kristendom, sekulære former og idealer om religiøs frihed. Med skoleloven af 1975 er folkeskolen ikke længere forpligtet på at undervise i overensstemmelse med folkekirkens trosgrundlag (dvs. forestå 'dåbsoplæring'), selvom loven strengt taget heller ikke forbyder en sådan undervisning (jf Sedgwick 2014:149). Det karakteristiske ved folkeskolen er dog, at den stadig privilegerer kristendommen ved at festlig holde kristne helligdage, skemalægge timer til konfirmationsforberedelse og undervise i kristendomskundskab (som børn dog kan fritages fra), hvor børn synger salmer og læser bibeltekster, mens øvrige religioner først skal på skemaet i de største klasser. Det er ligeledes et kendetræk, at skolen understreger, at den ikke forkynder og oplærer børnene i den kristne tro, men at eleverne skal "opnå kundskaber om de bibelske fortællinger og deres betydning for værdigrundlaget i vores kulturkreds" og kun "opnå kundskaber om ikke kristne religioner og livsanskuelser" (Formålsbeskrivelse for kristendomskundskab).

På denne måde minder den danske skole om Sabine Mannitz' beskrivelse af den tyske skole, hvor kristendommen privilegeres foran andre religioner, og dertil beskrives som en del af skolens kulturgrundlag, der bidrager til elevernes etiske dannelse (Mannitz 2004). I Danmark kan dette forstås som et produkt af forholdet mellem kirke og stat; at den danske stat ikke er sekulær, da først reformationen og så grundloven ophøjede den evangelisk-lutherske kirke til stats- og senere folkekirke og underlagde den først kongens magt og senere det valgte folkestyre. Samtidig afspejler skolens forhold til religion også Danmarks kulturelle udvikling, som har medført, at den kristne tro nok er majoritetsreligionen i Danmark, men har måttet vige for mere sekulære livsformer, oplysningsideer og frigørelsesidealer, og, i nyere tid, for hvad Tim Jensen beskriver som religiøs pluralisme og eklektisme og en udbredt forståelse af religion "som en positiv funktion i individers og samfunds liv" (Jensen 2001). Det er blandt andet denne udvikling, som afspejles i, hvad Sally Anderson i dette nummer beskriver som den danske folkeskoles 'skoleteologi'.

I de følgende artikler vil forfatterne se nærmere på, hvad der kendetegner skolens tilgang til religion generelt og til islam mere specifikt, og hvad den betyder for dens håndtering af børn med muslimsk baggrund, for forældres tilgang til deres børns skolegang og opdragelse og for de vilkår, muslimske børn og forældre har for at være religiøse og muslimer i skolen. Et fokus i flere artikler er netop undervisningen i kristendomskundskab, da denne undervisning ofte er i centrum for debatter omkring muslimske børn i den danske folkeskole, og da det i stort omfang er her, skolens forhold til religion og til minoritetsreligioner udfolder sig.

Artiklerne

I Sidsel Vive Jensens artikel undersøges skolens håndtering af muslimske praksisser, og hvorledes skoleledere beskriver og forklarer de forskellige valg, de har gjort sig i forhold til børn med muslimsk baggrund i deres elevgruppe. Analysen bygger på en stor spørgeskemaundersøgelse med skoleledere og svarene fra de 286 skoleledere (ud af de i alt 409

skoleledere der havde besvaret spørgeskemaet), som havde muslimske elever på deres skole. Desuden anvendes materiale fra interviews med otte skoleledere. Jensen viser, at størstedelen af de adspurgte skoleledere ikke oplever, at religion eller spørgsmål omkring islam og muslimske praksisser er relevante i forhold til skolens hverdag. De oplever generelt, at skolen på trods af sin relation til folkekirkekristendommen er en sekulær og religiøs neutral institution, og at religiøse praksisser ideelt set er et privat anliggende. Desuden er deres definition af religion så snæver, at mange muslimske praksisser ikke forstås som religiøse, men som kulturelle, og derfor kan inkluderes uden at udfordre skolens forståelse af sig selv som 'sekulær'.

Jensen viser, hvorledes skolens tilgang til religion og muslimske praksisser mere specifikt er baseret på et princip om neutralitet i forhold til religion og et princip om omsorg for det enkelte barn. Problemstillinger med muslimske elever bliver således håndteret som alle andre tilsvarende problemer på skolen, det vil sige med fokus på det enkelte barns behov set i relation til fællesskabet. Jensen finder dertil to generelle modeller for håndteringen, som kan optræde samtidig på den enkelte skole: En inkluderende model, hvor muslimske praksisser som halalmad og fridage i forbindelse med *Eid* indarbejdes som en naturlig del af skolens liv, og en ekskluderende model, hvor skolen fraråder brug af tørklæde, faste og bøn i skoletiden osv. Jensen viser, at tilstedeværelsen af den inkluderende model øges med koncentrationen af muslimske elever, og at den ekskluderende praksis ofte forefindes, hvor skolen har involveret 'specialister' i udarbejdelsen, f.eks. integrationskonsulenter eller lærere med muslimsk baggrund.

Laura Gilliams artikel bygger på feltarbejde i en 8. klasse på en københavnsk skole. Skolen har omkring 70 % børn med etnisk minoritetsbaggrund, hvoraf størstedelen har baggrund i muslimske lande. Både skolen og klassen beskrives som velfungerende og som et sted, hvor religion "ikke er noget problem". Det giver mulighed for at undersøge de idealer for religionens plads i skolen og for tværreligiøs kontakt, som skolen og klassen åbenbart lever op til. Gilliam finder, at definitionen af 'velfungerende' handler om, at skolen tager, hvad den mener, er passende hensyn til de muslimske børns religion, men at religion og religiøsitet ellers er nedtonet i den daglige interaktion. Desuden bygger det på, at de muslimske børn og forældre er villige til at gå ind på skolens præmisser, og at børnene undgår religiøse markeringer. Bag ved dette finder Gilliam to idealer. For det første et sekularistisk ideal om, at ikke-tro er den naturlige tilstand, og at barnet helst skal mødes som barn (uden religion). Det betyder ikke, at barnet ikke må være religiøs, men det forventes at skille det 'religiøse' fra, når det er i skolen, og at overtage skolens skel mellem 'tro' og 'viden'.

For det andet et generelt civiliseringsideal i den danske skole og det danske samfund, som lægger vægt på lighed og inklusion og opfatter etniske, sociale og religiøse skel som konfliktskabende. I 8. klassen er en konsekvens af dette, at de unge oplever, at de skal nedtone deres religiøse identitet, agere "afslappede muslimer" i skolen, og at de religiøse regler ikke gælder i skolen. Dette betyder til gengæld, at de kan leve op til interne ungdomsnormer i skolen om at være sej, aggressiv og

højlydt. Dette passer nogle af de unge godt, men for andre betyder det, at de oplever at være dårlige muslimer i skolen. Skolens idealer og tilstedeværelsen af et stort flertal af muslimske elever betyder tilsyneladende også, at lærere og skoleledere lægger mere mærke til den forrang, kristendommen har og også nedtoner den. Da de kristne praksisser anses som centrale for skolens danske identitet, fastholder man dog formen, men ændrer indholdet af disse traditioner, således at kristendommen primært bliver leverandør af traditioner, skolekultur, moralske forskrifter og nationalt fællesskab.

Marianne Holm Pedersens artikel bygger på interviews med 17 familier med børn i 2. og 4. klasse i en skole i en vestsjællandsk provinsby. Skolen har 25 % elever med anden etnisk baggrund. Pedersens fokus er på de muslimske forældres møde med skolen og mere specifikt, hvordan forståelser af religion og religiøs praksis påvirker deres overvejelser omkring faget kristendomskundskab. Pedersen argumenterer her for, at forældrenes forhandling af skolens håndtering af børnenes muslimske tro skal forstås i forhold til det generelle forhold mellem samfundsinstitutionerne skole og familie og i forhold til skolens generelle tilgang til religion. Skolen og familiens delte ansvar for børnenes opdragelse har altid været til forhandling og er potentielt konfliktuelt. Skolen kræver adgang til børn og familiers private rum på stadig flere områder, og familier oplever ofte, at skolen går for tæt på. Men i forhold til religion og islam tager det en særlig form, da skolen og forældre har forskellige forståelser af, hvad ideen om religion som privatsag betyder. Skolen går ud fra en sekularistisk ide om, at religion er privat og derfor skal holdes uden for skolen, men ønsker på den anden side, at de muslimske børn skal deltage i kristendomskundskab, fordi de derigennem kan lære om dansk kultur, religionens betydning i samfundet, og ikke mindst om etik og større tilværelsesspørgsmål. De går derfor langt for at få de muslimske børn til at deltage i undervisningen.

Flere af de muslimske forældre oplever på deres side, at undervisningen i kristendomskundskab går langt ind over det private område, idet børnene her undervises i religion på en måde, som strider imod forældrenes ønsker om forståelser af islam, kristendom og moral. Derfor ønsker flere, at deres børn fritages fra Kristendomskundskab – ikke fordi de tror, lærerne forkynder kristendom, men fordi de mener, skolen her blander sig i deres børns opdragelse og religiøse dannelse.

Sally Andersons artikel tager udgangspunkt i feltarbejde i to skoler i to mindre danske stationsbyer, hvor der kun går få flygtningebørn med muslimsk baggrund. Hvor kritikken af kristendomskundskab ofte går på, at faget hellere skulle hedde 'religion', ikke privilegere kristendommen og omfatte minoritetsreligionerne og herunder islam i højere grad, påpeger Anderson, at det er et helt andet element ved kristendomskundskab, som er problematisk for det troende barn. Hendes unge muslimske informanter har faktisk ikke noget imod at høre om kristendommen og synes, det er rart, at der er et sted, hvor det er relevant at tale om religion i skolen. Gennem en analyse af Fælles Mål for Kristendomskundskab viser Anderson en særlig 'skoleteologi' og 'skolerelegiositet'. Disse er

baseret på modsatrettede mål med undervisningen, der samles i en forståelse af faget, som omhandlende de større eksistentielle spørgsmål og dermed en mere generel 'religiøs dimension' i alle folks – og børns – liv.

I sin empiri finder Anderson til gengæld, at de unge flygtningebørn med muslimsk baggrund tumler med store spørgsmål relateret til deres religion, der ofte er foranlediget af undervisningen og af lærere og andre børn, der udfordrer deres forståelse af islam eller deres religiøse valg. Men idet skoleteologien har sat Gud udenfor skoleporten og ikke accepterer nogen andre autoriteter i børnenes religiøse liv, står de ofte i svære situationer, som ikke kan rummes i skolen, og som undervisningen i kristendomskundskab, trods sit fokus på eksistentielle spørgsmål, netop ikke adresserer.

Udgangspunktet for Iram Khawajas artikel er spørgsmålet om, hvorvidt skolen, set fra barnets perspektiv, skaber rum for religiøsitet i det enkelte barns hverdag og bliver et rum for særlige måder at tale om religion, religiøs praksis og forståelser på. For at undersøge dette fokuserer hun særligt på materielle og diskursive udtryk for religion i børnenes hverdag. I artiklen analyserer hun fotografier, som eleverne i to 5. klasser på en københavnsk skole har taget. De blev bedt om at tage billeder af, hvordan religion og religiøsitet viser sig i deres hverdagsliv. Inden de gik i gang, blev de bedt om at lave mind-maps med deres associationer i forhold til religion og religiøsitet. På disse mind-maps dominerer kristendom og islam, men også andre religioner er repræsenteret, både i form af objekter, højtidere og udtryk. De fotografier, børnene har taget, domineres også af kristendom og islam.

Khawaja konkluderer, at billederne viser religionernes forskellige synlighed, men meget tydeligt placerer islam som en del af privatsfæren, mens kristendommen – i form af den lokale kirke og julepynt på skolen – har plads i det offentlige rum. Disse er relateret til sociale og nationale diskurser om det religiøse og det sekulære, men også til 'regimes of representations' og dermed til dominansforhold mellem kristne og muslimske praksisser. Elevernes fotos viser, hvor muslimskhed kan blive og gøres synligt og den materielle manifestation af, at det ikke har hjemme i skolen eller det offentlige rum. Materialet understøtter således Nadia Jeldtofts pointe om, at islam er hypersynligt i form af andetgjorte figurer, men samtidig er hyperprivatiseret, idet det som religiøs praksis ikke har plads i det offentlige rum (Jeldtoft 2013).

Udover de analytiske artikler indeholder temanummeret et notat omkring muslimske elever i danske skoler anno 2009, lavet af Mark Sedgwick. I notatet præsenterer Sedgwick en kvantitativ opgørelse af, hvor mange børn med muslimsk baggrund der går på de danske folkeskoler og friskoler, og hvordan konstellationen af elever med muslimsk baggrund og elever med dansk baggrund er på disse skoler. Da der ikke findes opgørelser over elevers religiøse baggrund og ikke længere laves opgørelser over deres nationale baggrund, anvender han data fra Undervisningsministeriet omkring elevers nationale baggrund i skoleåret 2008/2009 og opgør herfra antallet af børn med baggrund i muslimske lande på de forskellige skoler. Ifølge Sedgwicks gennemgang er tallene af

en række årsager ikke akkurate, men kan rumme børn, der nok kommer fra muslimske lande, men f.eks. er kristne eller ikke-praktiserende muslimer. Det sidste betyder, at definitionen af en muslimsk elev her er en elev med muslimsk kulturel-religiøs baggrund.

Ved at anskue tallene fra først et skoleperspektiv og derefter et elevperspektiv viser Sedgwick, at hvor 73 % folkeskoler kun har 0-5 % børn med muslimsk kulturel-religiøs baggrund, og kun 2 % skoler har et flertal af disse elever, så går halvdelen af børn med muslimsk kulturel-religiøs baggrund på folkeskoler eller friskoler med 10-50 % elever med muslimsk kulturel-religiøs baggrund og en femtedel på skoler, hvor de udgør en majoritet. Det er dog kun 29 % af elever med dansk baggrund, der går i skoler med over 5 % elever med muslimsk kulturel-religiøs baggrund, og kun 1 % der går i skoler med over 50 %. Sedgwicks materiale viser således, at hvor mødet med muslimske elever ikke er omfangsrigt for danske skoler og for elever med dansk baggrund, er mødet med den danske folkeskole til gengæld manifest for elever med muslimsk kulturel-religiøs baggrund.

Et blik på tværs

Hvad artiklerne samlet demonstrerer, er at den danske folkeskoles tilgang til dette møde med islam, muslimske børn og forældre er præget af pragmatiske ad hoc-løsninger, der først og fremmest er formet af skolens generelle forståelse af religion som irrelevant på skolen, af børn som individer, af sin opgave som opdragende og kulturbærende institution og af et ideal om harmonisk interaktion. Artiklerne viser også, at mødet mellem den danske folkeskole og børn og forældre med muslimsk baggrund ikke er så konfliktfyldt, som nogle medier og politikere lægger det op. I stedet er det i høj grad kendetegnet af forsøg på at tage hensyn og lette børns deltagelse i skolen.

De undersøgte skoler oplever generelt, at religion kan håndteres uden mange problemer. Dette viser, at skoleledere og lærere oplever, at religion og tværreligiøse møder har konfliktpotentiale, men at det, så at sige, som regel kan afmonteres gennem håndterlige hensyn og rimelige krav. Deres primære forpligtelse er overfor det enkelte barn, dets opdragelse, uddannelse og tilpasning til skolens fællesskab og inkorporering i det danske samfund, og hvis religiøse hensyn hjælper på denne proces, skal de tages. Lærerne beskriver forældrene som samarbejdende, og de interviewede forældre forsøger at lette deres børns skolegang på forskellige måder. I forhold til børnene viser materialet her en tendens til tilpasning og internalisering af skolens udgrænsning af og normer for religiøsitet. Det viser dog også, at deres tilpasning til skolen afhænger af, hvorvidt de har en god relation til deres lærere, samt at religion forbliver en vigtig positioneringsmarkør i skolen (se Gilliam 2006/2009, 2008, 2014 for analyse af en mere konfliktfyldt situation).

At den danske folkeskoles håndtering af islam og dens muslimske elever som oftest ikke er præget af konflikter, betyder ikke, at den er problemløs. Som beskrevet er skolens tilgang præget af en sekularistisk ideologi, der først og fremmest opererer ved at adskille, hvad der konstrueres som henholdsvis 'religion' og 'sekulært' (Asad 2003). Tilgangen indebærer, at man adskiller en del af folks forståelser og praksisser som 'religiøse' og beder dem holde det udenfor det fælles rum,

hvor det, der fremstilles som fælles normer og moral, gælder (Taylor 2009, Casanova 2009). Dette kan passe mange selvdefinerede muslimer godt, da de har samme tilgang til religion. Men det betyder, at det er skolen, der bestemmer, hvad man er fælles om, hvad børnene skal holde hjemme, hvad børnene skal opdrages til i skolen, og dermed hvad skolen må blande sig i. Som Pedersen viser, kan det betyde, at skolen nok henviser religion til det private område, men faktisk rækker langt ind i det private rum, idet den tilsiger sig ret til at præge børnene moralsk og også kan påvirke børns måde at forstå islam på. Samtidig kræver det helt bestemte forståelser af religion, og at børn laver samme skel mellem, hvad der er religiøse forståelser og sekulær viden.

Skolen er således ikke neutral i forhold til religion, men har sin egen fortolkning af den korrekte måde at forholde sig til religion og religiøsitet på. Den har, som Anderson beskriver, sin egen skoleteologi, der foreskriver en historisk-kritisk tilgang blandet med en metalære, der skal gøre børnene i stand til at suge etiske indsigter og moralsk dannelse ud af de samlede religioner, og især kristendommen. Men den giver ikke børnene meget plads til at håndtere deres store spørgsmål omkring religion, fordi den ikke tillader, at Gud, religions- eller familieautoriteter, som er indblandet i disse spørgsmål, har noget at skulle have sagt. Som illustreret i Khawajas artikel viser den materielle repræsentation af religion i børnenes hverdagsliv, at skolen fremstår som et sted for kristendom, men ikke for islam. Skolens tilgang til religion og islam betyder mere specifikt, at børnene oplever, at skolen er et sted, hvor de skal have, hvad der i Gilliams materiale præsenteres som en "afslappet" religiøsitet og ikke være "overdrevne muslimer". Det vil sige, at de ikke skal gå for meget op i religion og ikke skal blande religiøse overvejelser ind i alle spørgsmål. Dette kan passe nogle muslimske børn godt, mens andre oplever, at de religiøse regler ikke gælder i skolen, og at de derfor ikke kan være gode muslimer i skolen.

Som artiklerne også viser, oplever de undersøgte børn og unge dertil, at islam ikke har hjemme på skolen, at de skal præsentere deres egen og deres forældres religiøsitet på acceptable måder for ikke at vække bekymring for gryende fundamentalisme og radikalisme, bør tale om ligheder mellem islam og kristendom i stedet for at markere forskelle. Den har også betydning for præsentationen af islam, idet dens irrelevans i skolen betyder, at børnenes forskellige måder at være muslim på ikke får plads, men at islam primært præsenteres ret entydigt af lærere og af børn, der trækkes frem eller selv tager rollen som islameksperter.

Men interaktionen med børn med muslimsk baggrund har også betydning for skolen, især på de skoler, hvor de udgør en større andel af elevgruppen. Dels forsøger skolerne i højere grad at inkludere muslimske praksisser i skolehverdagen for at komme deres elever i møde, dels medfører tilstedeværelsen af en større gruppe elever med muslimsk baggrund, at mange skoleledere og lærere overvejer den rolle, som kristendommen faktisk spiller i skolehverdagen. På nogle skoler betyder det, at skolens sekularistiske aspekter skærpes, og at skolens kristne aspekter også tones ned, og dermed at kristendommen yderligere domesticeres til skolens behov for skolekultur og national identitet. Således nedtones man de kristne praksisser og aspekter, der for indgik umarkerede i den 'sekulære' danske folkeskole.

Det betyder ikke, at kristendommen forsvinder ud af skolen. Som det ses i flere af artiklerne, synes mange lærere og skoleledere også at tænke mere over dens rolle i skolen for skolens identitet og dens alment dannende projekt, ligesom den kristne identitet synes at blive mere relevant for en del etnisk danske børn i klasser med elever af muslimsk baggrund (Gilliam i dette nummer og 2006/2009). En del af skolens manøvre bliver her at fastholde skolens kristne aspekter som form og morallære for at opretholde skolens identitet som en 'dansk skole' og dens projekt om at opdrage skolens elever, her de muslimske elever, til det danske samfund. Dette illustrerer den ambivalente relation mellem den danske folkeskole og dens muslimske elever, nemlig at skolens forhold til kristendommen og de muslimske børns forhold til islam nok nedtones i selve mødet, men også skærpes på andre måder.

Forfatterpræsentation:

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

Lene Kühle er lektor i religionssociologi ved Afdeling for Religionsvidenskab, Institut for Kultur og Samfund, Aarhus Universitet. Hendes forskning omhandler religiøs diversitet, forholdet mellem religion, politik og stat og muslimer i Danmark.

Referencer

- Afsar, Azadeh, 2007. "Religiositet, identifikation og diskrimination – faktorer i en muslims hverdag i Danmark?", i: *Tidsskrift for Islamforskning* 1/2. Tilgængelig fra <http://islamforskning.dk/files/journal/2007/FIFO-2007-1-del2.pdf>
- Al-Azmeh, Aziz, 1993: *Islams and Modernities*, Verso, London & New York.
- Anderson, Sally, 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.
- Archer, Louise, 2003: *Race, Masculinity and Schooling*, Open University Press, Berkshire.
- Asad, Talad, 2003: *Formations of the Secular. Christianity, Islam, Modernity*, Stanford University Press, Stanford,
- 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*, vol. 9, no. 4: 425-440.
- Berg-Sørensen, Anders 2006: "Hinsidens sekularisme og hvad så?", i: *Religionsvidenskabeligt Tidsskrift*, vol. 48: 51-64.
- Brubaker, Rogers, 2013: "Categories of analysis and categories of practice: A note on the study of Muslims in European countries of immigration, i: *Ethnic and Racial Studies*, vol. 36, no.1: 1-8.

- 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.
- Casanova, José, 2009: "The secular and secularisms", i: *Social Research*, vol. 76, no. 4: 1049-1066.
- Cesari, Jocelyne, 2013: *Why the West Fears Islam: An Exploration of Muslims in Liberal Democracies*, Palgrave Macmillan, Hampshire.
- Christensen, Henrik Reintoft & Sidsel Vive Jensen, 2012: "Luthersk sekularisme: ateismens hellige alliancepartner", i: Marie Thomsen og Jørn Borup (red.): *Samtidsreligion – Levende Religion i en Foranderlig Verden*, Forlaget Univers, Højbjerg.
- Christensen, Henrik Reintoft, 2010: *Religion and Authority in the Public Sphere: Representations of Religion in Scandinavian Parliaments and Media*, Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet, Aarhus.
- Eickelman, Dale F. & James Piscatori, 1990: "Social theory in the study of Muslim societies", i: Dale E. Eickelman & James Piscatori (red.): *Muslim Travellers. Pilgrimage, Migration, and the Religious Imagination*, London, Routledge.
- Gilliam, Laura 2006/2009: *De Umulige Børn og Det Ordentlige Menneske: Identitet, Ballade og Muslimske Fællesskaber blandt Etniske Minoritetsbørn*, Aarhus Universitetsforlag, Aarhus.
- 2008: Svinekød, shorts og ballade: børns forståelse af den danske og den muslimske identitet i skolen, i: *Tidsskrift for Islamforskning*, no. 3: 44-66.
 - 2014: "Being a good, relaxed or exaggerated Muslim: Religiosity and masculinity in the social worlds 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.
- Gitz-Johansen, Thomas, 2006: *Den Multikulturelle Skole – Integration og Sortering*, Roskilde Universitetsforlag, Roskilde.
- Hurd, Elizabeth Shakman, 2008: *The Politics of Secularism in International Relations*, Princeton University Press, Princeton.
- Jaffe-Walters, Reva, 2013: "Who would they talk about if we weren't here?" Muslim youth, liberal schooling, and the politics of concern", i: *Harvard Education Review*, vol.83, no. 4: 613-635.
- Jeldtoft, Nadia, 2011: "Lived Islam: religious identity with 'non-organized' Muslim minorities." *Ethnic and Racial Studies* 34.7: 1134-1151.
- Jeldtoft, Nadia, 2013: "Spirituality and emotions: Making a room of one's own", i: Nathal Dessing, Nadia Jeldtoft, Jørgen Nielsen & Linda Woodhead (red.): *Everyday Lived Islam in Europe*, Ashgate, London.
- Jensen, Tim, 2001: "Religion og religionspluralisme: Udviklinger og udfordringer", i: *Psykologiske Pædagogiske Tidsskrift*, vol. 38: 461-482.
- Johansen, Karen-Lise, 2002: *Muslimske Stemmer*. København, Akademisk Forlag.

- Kahani-Hopkins, Vered and Nick Hopkins, 2002: "Representing British Muslims: The strategic dimension to identity construction, i: *Ethnic and Racial Studies*, vol. 25, no 2: 288-309.
- Khawaja, Iram, 2010: *To Belong Everywhere and Nowhere: Fortællinger om Muslimskehed, Fallesgørelse og Belonging*, Ph.d.-afhandling, Roskilde, Roskilde Universitet.
- 2014: "Muslimness and prayer. The performance of religiosity in everyday life in and outside school in Denmark" i: Mark Sedgwick (red.): *Making European Muslims. Religious Socialization Among Young Muslims in Scandinavia and Western Europe*, Routledge, New York and London.
- 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.
- Koefoed, Jette, 1994: *Midt i Normalen. Om Minoriteter og den Nationale Ide*, Danmarks Lærerhøjskole, København.
- Kühle, Lene, 2012: "In the faith of our fathers? Religious minority socialization in pluralistic societies", i: *Nordic Journal of Religion and Society*, vol. 25, no.2: 113-130.
- 2014: "Religious diversity and Muslim claims-making: Conflicts over the Danish folkeskole", i: Mark Sedgwick (red.): *Making European Muslims. Religious Socialization Among Young Muslims in Scandinavia and Western Europe*, Routledge, New York and London.
- Lægaard, Sune, 2011: "Religious neutrality, toleration and recognition in moderate secular states: The Case of Denmark", i: *Les Ateliers de L'éthique/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.
- Mørck, Yvonne, 1994: *Køn og generationer – muslimsk indvandrerungdom i København*, i: John Liep & Karen Fog Olwig (red.): *Komplekse Liv. Kulturel Mangfoldighed i Danmark*, Akademisk Forlag, København.
- 1998: *Bindstregsdanskere: Fortællinger om Køn, Generationer og Etnicitet*. Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- 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 København*, Carlsson, Stockholm.

- Pedersen, Marianne Holm, 2014: "Islam in the family: The religious socialization of children in a Danish provincial town", i: Mark Sedgwick (red.): *Making European Muslims. Religious Socialization among Young Muslims in Scandinavia and Western Europe*, Routledge, New York and London. 21-38.
- Roy, Oliver, 2004: *Den Globaliserede Islam*, Forlaget Vandkunsten, København.
- Sedgwick, Mark (red.), 2014: *Making European Muslims. Religious Socialization Among Young Muslims in Scandinavia and Western Europe*, Routledge, New York and London.
- 2014: "Islam in Christianity. Religious Education in the Danish Folkeskole" i: Mark Sedgwick (red.): *Making European Muslims. Religious Socialization Among Young Muslims in Scandinavia and Western Europe*, Routledge, New York and London.
- Schmidt, Garbi, 2004: "Islamic identity formation among young Muslims: The case of Denmark, Sweden and the United States", i: *Journal of Muslim Affairs*, vol. 24, no.1: 31-45.
- 2008: "Den religiøse cirkelslutning", i: *Ungdomsforskning*, vol.1 & 2: 19-23.
- Scourfield, Jonathan, Sophie Gilliat-Ray, Asma Khan & Sameh Otri, 2014: *Muslim Childhood: Religious Nurture in a European Context*, Oxford University Press, Oxford.
- Schielke, Samuli, 2009: "Being good in Ramadan: Ambivalence, fragmentation, and the moral self in the lives of young Egyptians", i: *Journal of the Royal Anthropological Institute*, Vol. 15: 24-40.
- Schiffauer, Werner , Gerd Baumann, Riva Kastoryano & Steven Vertovec (red.), 2004: *Civil Enculturation. Nation-State, School and Ethnic Difference in the Netherlands, Britain, Germany and France*, Berghahn Books, New York.
- 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.
- Staanæs, Dorthe, 2004: *Køn, etnicitet og skoleliv*, Forlaget Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Sunier, Thilj, 2000: "Civil enculturation: Nation-state, school, and ethnic difference in four European countries", i: *Journal of International Migration and Integration*, vol. 3: 305-329.
- Taylor, Charles, 1998: "Modes of secularism", i: Rajeev Bhargava (red.): *Secularism and its Critics*. Oxford University Press, Delhi.
- Tindongan, Cynthia W. 2011: "Negotiating Muslim youth identity in a post 9/11 world", i: *The High School Journal*. 95, no 1: 72-87.
- Voas, David & Fenella Fleischman, 2012:"Islam moves West: Religious change in the First and Second generations", i: *Annual Review of Sociology*, vol. 38: 525-545.
- Dessing, Nathal M., Nadia Jeldtoft, Jørgen S. Nielsen & Linda Woodhead (red.), 2014: *Everyday Lived Islam in Europe*, Ashgate Publishing, Farnham.
- 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, 2000: "Islamic nurture and identity management: The lifeworld of Pakistani children in Norway", i: *British Journal of Religious Education*, vol. 22, no. 2: 91-103.
- 2003: "Norwegian-Pakistani adolescents. Negotiating religion, gender, ethnicity and social boundaries", i: *Young*, vol. 11, no. 2: 27-45.

Håndtering af muslimske praksisser i danske folkeskoler: Autoritet, inklusion og religion

Sidsel Vive Jensen

Abstract

The Danish public debate on Islam is often concerned with the ways in which Islam is governed in Danish institutions. This article describes – on the basis of survey and interview data from schools across the country – why and how Muslim practices are governed in Danish public schools. The article demonstrates that governance of Muslim practices is not an either-or question of authority. Rather, two types of governance are identified on basis of the collected data: inclusive and exclusive governance. Inclusive governance is generally developed in schools with a high concentration of Muslim pupils. Exclusive governance is slightly more developed in schools where 'specialists' (e.g. consultants or counsellors) have been involved in the process of developing schools' governance than in schools where no specialists have been involved. Surprisingly, head teachers' perceptions of Islam and religion have no direct influence on the kind of governance developed.

Den danske debat er fyldt med holdninger til, hvordan muslimske praksisser¹ som fx faste og bøn skal håndteres i Danmark og særligt i offentlige institutioner. Ikke mindst fordi der ikke er nogen lovgivning på området, flyder medierne over med eksempler på 'afsløringer' af fx børnehaver og hospitaler, der undgår frikadeller eller serverer halalslagtet kød af hensyn til muslimske børn og patienter (Ekstra Bladet 15. og 21. juli 2013). Bekymrede debattører hævder, at muslimers ret til religiøs frihed krænkes, mens andre ligeså bekymrede debattører hævder, at danske traditioner står for fald, fordi der tages et overdrevent hensyn til en religiøs minoritet. Faktum er, at ingen har overblik over, hvordan muslimske praksisser rent faktisk håndteres i de danske institutioner, der ikke har ministerielle retningslinjer for området.

Folkeskolen er et eksempel på en institution, der ikke er underlagt nationale bestemmelser i forhold til religiøse minoriteters praksis. Der har hidtil hersket politisk uvilje imod at regulere området – særligt markeret af tidligere integrationsminister Bertel Haarders udsagn om, at han ikke er minister for leverpostej, tørklæder eller badeforhæng (fx gengivet i Information 14. juni 2003). Således er det op til den enkelte kommune eller skole at afgøre, hvordan man eksempelvis konkret håndterer halalmad. I denne artikel præsenteres resultater fra et studie, der har til formål netop at undersøge, hvordan og hvorfor håndteringen af muslimske praksisser udvikles forskelligt i danske folkeskoler.

¹ Jeg bruger her 'muslimsk praksis' som deskriptiv samlebetegnelse for alle aktiviteter, der knyttes til islam, særligt i en diaspora kontekst. Det vil sige, at jeg med 'muslimsk praksis' refererer både til det at faste, at bære tørklæde, at komme i en moske etc., selvom jeg anerkender, at muslimsk praksis kan være meget andet end disse eksplicitte aktiviteter, jf. fx Jeldtoft 2012.

I den europæiske islamforskning har der gennem de seneste årtier været et øget fokus på de europæiske majoritetssamfunds reaktioner på tilstedeværelsen af muslimer (Sunier 2009). Denne del af islamforskningen interesserer sig mindre for de muslimske minoriteters religiøse praksis, organisering, transformation og forgreninger og mere for fremstillingen af muslimer og islam i medier og offentlige debatter og behandlingen af religiøse minoriteters rettigheder generelt. Det centrale omdrejningspunkt er således ikke islam og muslimer, men de europæiske samfund selv; deres institutionelle organisering, deres politiske kultur, deres historiske forhold til religion og islam, og deres fremherskende ideologier om forholdet mellem religion og stat. Nærværende studie skriver sig ind i en forholdsvis ny niche i dette felt, som beskæftiger sig specifikt med europæiske staters håndtering af islam (Maussen 2007, Bader 2007).²

Forskningen i europæiske landes håndtering af islam søger at beskrive de vilkår, som forskellige sammenhænge etablerer for islam og muslimer, og forklare baggrundene for disse forskellige vilkårs etablering. Håndteringen af islam består konkret i tilpasning til, regulering, imødekommelse eller afvisning af forskellige aspekter af islam som fx bygning af moskeer, særlige indrejsetilladelser til imamer og forsyningen af halal mad i offentlige institutioner. I beskrivelsen af håndteringen af islam skelner man mellem forskellige aktørers (muslimer og ikke-muslimer) indflydelse (Bader 2007) og forskellige samfundsmæssige niveauer: det internationale, nationale, regionale og lokale (Rath et al. 2001, Bowen 2007). Blandt forklaringerne på forskellige håndteringer af islam, der indtil videre er fremhævet i forskningen, indgår både de ressourcer og muligheder for påvirkning, som muslimerne i den konkrete sammenhæng har, og de ideologiske eller strukturelle kendetegn ved majoritetssamfundet (Tatari 2009) som fx en generel afvisning af religion i kraft af fransk sekularisme (Liederman 2000, Mannitz 2004), eller det særlige forhold mellem kirke og stat i Tyskland (Mannitz 2004, Fetzer og Soper 2005).

I dansk sammenhæng er der indtil videre ikke lavet studier, som specifikt fokuserer på *håndtering* af islam eller muslimske praksisser hverken lokalt eller nationalt. Det betyder ikke, at der ikke er lavet undersøgelser af forholdet mellem islam/muslimer og danske institutioner generelt eller folkeskolen specifikt. Forskningen vedrørende islam og skoler har primært beskæftiget sig med undervisningen i kristenkundskab, og hvordan islam behandles i denne undervisning (fx Jensen 1994, Olesen 1987 og Buchardt 2008) eller med de muslimske friskoler (Ihle 2007, Shakoore 2008). Der er også forsket i, hvordan islam diskursivt fremstilles i skolen, og på hvilken måde nogle muslimske børn fremhæver islam som en signifikant identitetsmarkør i skolen (Moldenhawer 2001, Gilliam 2009). Selvom der også er lavet beskrivelser

² Bader og Maussen benytter termen 'governance of Islam' om det brede felt af mulige håndteringer af Islam, som både kan være styrende og imødekommende, og som kan leveres af både interne (muslimer) og eksterne (repræsentanter for majoritetssamfundet) aktører. Denne brug af termen 'governance' adskiller sig fra den Foucault-inspirerede brug, der mere snævert vedrører styring, og jeg oversætter derfor governance til 'håndtering' frem for 'styring'.

af, hvordan forholdet mere generelt er mellem skole og religion (fx Andersen et al. 2006), har der manglet et specifikt fokus på religiøs praksis i skolen. Med perspektivet fra den europæiske forskning i håndtering af islam sættes der i denne artikel fokus på, hvordan muslimske praksisser håndteres i skolen, og på de bagvedliggende strukturelle og ideologiske forhold om religion og skole, der er betydningsfulde for, hvordan skolernes håndtering er udviklet.

Datagrundlag

Studiet bygger på både interview- og spørgeskemamateriale indsamlet fra folkeskoler på tværs af Danmark i 2011. Spørgeskemaundersøgelsen består af svar fra 409 folkeskoleledere ud af de på det tidspunkt ca. 1.500 folkeskoler.³ På 286 af de 409 skoler, der deltog i undersøgelsen, er der elever med muslimsk baggrund, og det er i sagens natur disse skoler, undersøgelsen tager udgangspunkt i.⁴ De spørgsmål, der er stillet til skolelederne, vedrører deres skoles håndtering af muslimske praksisser, hvem der har haft indflydelse på udviklingen af denne håndtering, samt skoleledernes forhold til religion generelt og til islam specifikt.

De udvalgte muslimske praksisser, der spørges til, er halalmad, faste, bøn, højtider, tørklæde og kontakt til moske/imam. Disse praksisser er udvalgt i et forsøg på at operationalisere 'islam' via formelle islamiske praksisser (som bøn og faste) og meget synlige (i hvert fald i en diasporakontekst) former af rutineret islamisk handlen (som at spise halalmad og at bære tørklæde) (Jacobson 1998). De seks praksisser er desuden anerkendt som centrale markører af islam blandt både muslimer og ikke-muslimer. De aktører, der er medtaget i spørgeskemaet som potentielt indflydelsesrige for håndtering af muslimsk praksis, er udvalgt på baggrund af resultaterne fra et forstudie bestående af interviews med en række forskellige skoleprofessionelle: lærere, skoleledere, tosproglærere, tolke og integrationskonsulenter. Det samme gælder for skoleledernes forhold til religion og islam; disse reflekterer desuden teoretisk variation i forhold til, om religion/islam opfattes som kollektivt eller individuelt betydningsfuldt, om religion/islam opleves som havende positive eller negative effekter, og om religion/islam ønskes begrænset til eller udelukket fra bestemte dele af skolens sociale liv (Jensen 2013).

Interviewundersøgelsen består af interviews med ledere og ansatte fra ni skoler, der er udvalgt, således at meget forskellige skoler (i forhold til både håndtering af muslimsk praksis, geografisk placering og andel af elever med muslimsk baggrund) er repræsenteret. Dette brede materiale giver mulighed for at afdække generelle ligheder og forskelle i håndteringen af islam i skolerne, ligesom det giver mulighed for at undersøge, hvilke sammenhænge der er mellem skolernes håndtering og

³ Der er i dag langt færre folkeskoler på grund af lukninger og sammenlægninger. Spørgeskemaet blev sendt ud til samtlige folkeskoler. Svarprocenten var 27. Fordi spørgeskemapopulationen ikke er en tilfældigt udvalgt stikprøve, kan de generelle fordelinger ikke generaliseres til alle danske folkeskoler. Undersøgelsen er til gengæld velegnet til at identificere nogle overordnede tendenser, forskelle og sammenhænge imellem forskellige skolers forskellige håndtering af muslimsk praksis.

⁴ Kun på de skoler, hvor der er elever med muslimsk baggrund, er skolelederne blevet bedt om at svare på, hvordan man på deres skole håndterer muslimsk praksis.

de involverede aktører. Analysen tager udgangspunkt i det generelle overblik, som de kvantitative data frembringer, og benytter resultaterne fra interviewundersøgelsen til at understøtte en dybere forståelse af variationerne og nuancerne i skolernes håndtering af muslimsk praksis.

Manglende overordnede retningslinjer

I Danmark findes der som nævnt ikke nogen generelle retningslinjer for, hvordan muslimske praksisser, religiøs forskellighed eller religiøse minoriteter skal håndteres i folkeskolen. I 2003 udgav Undervisningsministeriet *Inspiration til bedre integration i folkeskolen* – en form for inspirationskatalog, der byggede på konkrete skolers udvikling af løsninger på 'kulturelle og religiøse problemstillinger' (Undervisningsministeriet 2003). Selvom man på en del skoler med muslimske elever kender til Undervisningsministeriets inspirationskatalog, indikerer resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen, at brugen af inspirationskataloget ikke har nogen effekt på skolernes overordnede håndtering af muslimsk praksis (Jensen 2013).

Nogle kommuner har udviklet retningslinjer for kommunens skoler i forhold til fx fravær i forbindelse med højtider, og i Aarhus og København har man udfærdiget en folder, som skolerne kan uddele til børn og forældre i forbindelse med faste under Ramadanen (se fx Aarhus Kommune, ukendt udgivelsesår). Ifølge spørgeskemaundersøgelsen kender skoler fra 26 ud af de 89 kommuner, der er repræsenteret i undersøgelsen, til kommunalt udviklede retningslinjer for håndtering af muslimske praksisser. Sådanne retningslinjer synes dog ikke at have nogen generel effekt på skolernes håndtering af muslimsk praksis, og ifølge flere skoleledere følger man ikke slavisk kommunens retningslinjer, hvis man mener, at man på den enkelte skole har udviklet en bedre løsning (Jensen 2013). Det vil sige, at skolers håndtering af muslimsk praksis primært udvikles lokalt på den enkelte skole af de lokale aktører, der er en del af skolens nære kontekst.

”Vi skal have det til at fungere”

Den danske folkeskole har i kraft af sin statslige uddannelses- og opdragelsesopgave en stærk institutionel autoritet (Kampmann 2005). Det fremgår af interviewmaterialet, at ledere, lærere og pædagoger ikke er i tvivl om, at det er dem, der bestemmer over det, der foregår i skolen. Skolens autoritet omfatter et bredt område; den vedrører ikke kun den konkrete undervisning, men også interaktionen mellem eleverne, deres fysiske aktiviteter og endda deres helbredstilstand (Gilliam og Gulløv 2012). På sin vis omfatter skolens autoritet ethvert aspekt af elevernes liv, der har berøring med skolen. I den sammenhæng er det ikke så underligt, at de muslimske praksisser, der 'tages med ind i skolen', fx i form af piger, der går med tørklæde, og forældre, der ønsker deres børn fritaget fra undervisningen et par dage i forbindelse med fejring af religiøse højtider, naturligt også reguleres af skolen. Som sådan er skolen ikke generelt udfordret af tilstedeværelsen af muslimske praksisser.

Det betyder dog ikke, at de muslimske børn og forældre ikke har nogen indflydelse. Som det illustreres i nedenstående citat fra skolelederen på Bundvadskolen, er det afgørende at finde en løsning, der tilfredsstiller begge parter:

Vi har ikke en masse principper, som er nedskrevet. En gang imellem, når der opstår et problem, så tager vi det op og diskuterer, hvad der er mest hensigtsmæssigt. Det er jo ikke for at genere nogen, at de [eleverne] gør det, og det er ikke for at genere nogen, at vi siger, at sådan vil vi have det. Vi skal have det til at fungere. (Skoleleder på Bundvadskolen)

Citatet fra skolelederen på Bundvadskolen illustrerer også den manglende overordnede håndtering af muslimske praksisser som et selvstændigt område, skoler forholder sig til. Kategorien 'muslimske praksisser', som jeg har konstrueret og interesseret mig for, er med andre ord en fremmed kategori i skolen. Dette forhold afspejler sig også i den store forskel, der er mellem håndteringen af de forskellige muslimske praksisser, der er undersøgt. Som det fremgår af tabellen nedenfor, sørger størstedelen af skoler med elever med muslimsk baggrund for, at der til skolefester og lignende arrangementer serveres retter, som ikke indeholder svinekød. Til gengæld er det kun ganske få skoler, der har et lokale til de børn, som ønsker at bede.

Tabel 1. Udbredelsen af konkrete eksempler på håndtering af muslimsk praksis i 286 skoler med muslimske elever

Eksempel på håndtering af muslimsk praksis	Procentdel af skoler
Serverer retter uden svinekød	66
Tager hensyn til fastende elever	42
Fraråder faste	35
Regler for fravær ved muslimske højtider	22
Besøg i moske	21
Halal mad i hjemkundskab	12
Fraråder bøn	11
Fremhæver muslimske højtider	7
Fraråder brug af tørklæde	3
Bederum	1
Fraråder kontakt til imam	1

Note til tabel 1. Procenten angiver, hvor mange af skolelederne på de 286 skoler med muslimske elever der er enige i, at de angivne eksempler på håndtering af muslimsk praksis passer på deres skole. De konkrete udsagn, som skolelederne er blevet bedt om at vurdere, er de følgende: 'På vores skole sørger vi for, at der serveres alternativer til svinekød til skolearrangementer og lignende', 'skolen tager hensyn til de fastende børn fx i forbindelse med hjemkundskabsundervisningen eller idræt', 'vi fraråder eleverne at faste i skoletiden', 'på vores skole har vi faste regler for, hvornår og hvor længe elever med muslimsk baggrund kan få fri i forbindelse med muslimske højtider', 'på vores skole har en eller flere klasser været på besøg i en moske', 'på vores skole anvender vi halal mad i undervisningen i hjemkundskab', 'på vores skole fraråder vi eleverne at bede i skoletiden', 'på vores skole har vi arrangeret aktiviteter i forbindelse med muslimske højtider, fx i form af en fest, et særligt tema for undervisningen eller lignende', 'på vores skole fraråder vi piger med muslimsk baggrund at gå med tørklæde', 'på vores skole har vi et lokale til de elever, som ønsker at bede', 'på vores skole fraråder vi eleverne at have kontakt til den lokale imam eller andre muslimske autoriteter'.

Af interviewene fremgår det, at den meget forskelligartede håndtering af de forskellige praksisser er et resultat af flere faktorer. For det første afhænger håndteringen af en konkret praksis af, i hvor høj grad denne er vigtig for de muslimske elever og forældre, og om de udviser interesse for en bestemt håndtering. For det andet afhænger håndteringen af en konkret praksis af, i hvor høj grad denne praksis er i konflikt med skolens aktiviteter. Og for det tredje afhænger håndteringen af en konkret praksis af, i hvor høj grad den symbolske værdi, der tillægges denne praksis, er i overensstemmelse med skolens værdier.

Tager man tørklædet som eksempel, så er det ikke en praksis, der typisk møder modstand eller håndteres eksplicit i skolerne. Dette skyldes ikke, at ingen piger med muslimsk baggrund bærer tørklæde, men kun på halvdelen af de skoler, hvor der er piger med tørklæde, har man haft overvejelser om, hvordan tørklædet skal håndteres (Jensen 2013). En direkte håndtering af tørklædet etableres først i det tilfælde, at tørklædet er i konflikt med skolens aktiviteter, som fx i idrætsundervisningen, hvor meget store tørklæder opfattes som en sikkerhedsrisiko (man kan sidde fast og blive kvalt).

I sådanne tilfælde har man på flere skoler anbefalet forældrene at anskaffe 'sportstørklæder', dvs. kortere, tætsiddende tørklæder, som pigerne kan bruge i idræt. Tørklædet kan både fortolkes som symbol på personlig frihed og identitet i kraft af tilhørsforholdet til islam og som symbol på manglende ligestilling eller endda kvindeundertrykkelse (Asad 2006). Eksempler fra interviewmaterialet illustrerer, at den førstnævnte fortolkning af tørklædets symbolværdi som identitetsmarkør er fint i overensstemmelse med skolers værdier om individualitet, og tørklædet bliver således ikke frarådet. Omvendt er fortolkningen af tørklædet som symbol på undertrykkelse i modstrid med skolens idealer om ligestilling og personlig frihed.

Håndtering af muslimsk praksis – to generelle modeller

Det er naturligvis forskelligt fra skole til skole, hvordan muslimske praksisser helt præcist håndteres. Ifølge en konsulent på tosprogsområdet, der kommer på mange af landets skoler med elever med muslimsk baggrund, er der ligeså mange måder at håndtere muslimsk praksis på, som der er skoler. Analysen af spørgeskemamaterialet⁵ demonstrerer dog, at der blot er to væsentlige dimensioner, som skoleledernes svar fordeler sig i forhold til. De fellestræk blandt spørgeskemasvarene, som kendetegner de to dimensioner, kan overordnet set karakteriseres som hhv. inkluderende og ekskluderende håndteringer af muslimsk praksis. I analysen benyttes dimensionerne til at etablere skalaer, der gør det muligt at sammenligne forskellige niveauer af inkluderende/ekskluderende håndtering på skolerne og til at undersøge, om der er en generel sammenhæng mellem disse niveauer og indflydelse fra udvalgte lokale aktører (elever, forældre, kommune) eller skoleledernes forestillinger om religion og islam.

⁵ I det konkrete tilfælde er der tale om en faktoranalyse af de forskellige eksempler på håndtering af muslimsk praksis, som skolelederne har forholdt sig til (Jensen 2013).

Den inkluderende håndtering er kendetegnet ved at indarbejde muslimske praksisser som en naturlig del af det daglige skoleliv, fx ved at etablere faste retningslinjer for, hvornår og hvor længe man kan få fri ved muslimske højtider, ved at benytte halal mad i undervisningen i hjemkundskab og ved at arrangere besøg i en moske i forbindelse med undervisningen.

Vi har ikke ønsket, at vores lærere skulle stå og tage stilling til det i deres undervisning. Så vi har sagt, at der ikke er nogen, der tager skade af at spise halalslagtet kød, men der er nogen, der tager skade af ikke at spise halalslagtet kød. Jeg synes, at vi gennem dialog er landet på en god ordning. (Skoleleder på Egelundskolen)

Som det fremgår af ovenstående citat fra skolelederen på Egelundskolen og af de øvrige interviews med skoleledere, knyttet den inkluderende form for håndtering til opfattelsen, at de enkelte muslimske praksisser er af afgørende betydning for de muslimske elever – de 'tager skade' af ikke at spise halalslagtet kød. Som sådan udtrykker de muslimske praksisser vigtige behov, som eleverne har, og derfor skal de – ifølge skolens ideal om inklusion – inkluderes som et hvilket som helst andet særligt behov, eleverne måtte have.

Den ekskluderende håndtering af muslimsk praksis er kendetegnet ved fx at fraråde eleverne at gå med tørklæde, at faste eller at bede i skoletiden. I interviews med skolelederne fremgår det, at det er en særlig *form* for religiøse udtryk, der ikke er velkomne i skolen. Som skolelederen på Kirseskolen formulerer det: "Vi har ind imellem børn, som siger, at de ikke vil have noget kød, fordi der har været svinekød på panden tidligere. Der er ingen nåde dér, der siger jeg stop. Der er man ude i det fundamentalistiske ærind". Flere skoleledere gør desuden opmærksom på, at det ikke er særligt *muslimske* praksisser, der ikke er velkomne; det er *alle* religiøse udtryk, der har en ekstrem eller missionerende karakter.

Usynlige eller synlige muslimske praksisser

En af de helt afgørende aktører i skolers udvikling af håndtering af muslimsk praksis er de muslimske elever. Det fremgår tydeligt af analysen af spørgeskemamaterialet, at *andelen* eller *koncentrationen* af muslimske elever på den enkelte skole er tæt forbundet til skolens håndtering af muslimsk praksis. Eller mere præcist: Der er en klar sammenhæng mellem andelen af muslimske elever og niveauet af inkluderende håndtering, mens der ikke er nogen sammenhæng mellem andelen af muslimske elever og niveauet af ekskluderende håndtering. Dette resultat er interessant i flere sammenhænge.

På langt de fleste folkeskoler udgør de muslimske elever kun en ganske lille minoritet (Sedgwick 2010). I den undersøgte population har omkring 80 procent af skolerne med muslimske elever 20 procent eller færre af sådanne elever. På disse skoler er der generelt et lavt niveau af inkluderende håndtering af muslimske praksisser. Dette afspejler den generelle mangel på overordnet håndtering af muslimske praksisser på skoleniveau – det er i højere grad op til den enkelte lærer selv at finde løsninger, hvis der opstår en konkret situation, som vedrører muslimske praksisser. Den manglende overordnede håndtering af muslimsk praksis

skyldes, at de muslimske praksisser i vid udstrækning er 'usynlige', når de muslimske elever er få. Skolelederne er dog i en vis udstrækning opmærksomme (eller bliver opmærksomme over tid) på muslimske praksisser, fordi de kan være kilde til udfordringer for skolen eller i det mindste for den enkelte lærer, der har med de muslimske elever at gøre. Sådanne udfordringer er ofte knyttet til en usikkerhed i forhold til at bestemme over eleveres *religiøse* praksisser. Som skolelederen på Røgbækgade Skole beskriver det, så er det svært at håndtere noget, som man ikke ved noget om (islam/muslimsk praksis), men som man gerne vil respektere, samtidig med at man skal have skolen til at fungere og introducere eleverne til et liv 'på danske vilkår'.

(...) det kunne være rigtig godt, at der var nogle, der sagde, at de havde den rigtige viden. Det ville være dejligt, hvis nogle sagde, at det her mener vi, er det rigtige. Og så kunne vi diskutere ud fra det. I Danmark er vi så flinke, at vi forstår alle folk. Og hvis folk ikke tror, de kommer i himlen, fordi det ene eller det andet, så respekterer vi selvfølgelig det. (...) Jeg tænker, at hvor meget kommer man i helvede, og hvor meget kommer man ikke i himlen – det vil vi jo selvfølgelig ikke genere, men omvendt så kan vi jo også sige, at vi nu er i et samfund, hvor det ikke er i orden at blive hjemme, når der er ramadan. Det er ikke lovlig grund. (Skoleleder på Røgbækgade Skole)

På skoler, hvor der er flere børn med muslimsk baggrund, er der typisk udviklet fælles skolepraksisser for håndteringen af i hvert fald nogle af de muslimske praksisser. Flere skoleledere nævner i den sammenhæng, at de ikke ønsker at lærerne skal stå i undervisningssituationen og tage principiel stilling til muslimske praksisser, fordi det fjerner fokus fra netop undervisningen.

Aktørerne i den lokale skolekontekst

Ingen af de øvrige aktører i den lokale skolekontekst har så afgørende betydning for håndteringen af muslimsk praksis som koncentrationen af muslimske elever. Hvad angår forældrene til de muslimske børn, så har det ingen generel effekt på skolens håndtering, at sådanne forældre fx er valgt ind i skolebestyrelsen (Jensen 2013). Til gengæld har skoler, der aktivt har inviteret de muslimske forældre til at deltage i at udvikle skolens håndtering, en lidt mere inkluderende praksis end skoler, der ikke har inviteret forældrene (ibid.). Således spiller de muslimske forældre ofte rollen som *forhandlere* i udviklingen af skolens håndtering af muslimsk praksis: Når skolen anerkender forældrene som autoriteter i forhold til børnenes opfattelse af muslimske praksisser, inviteres de ind med henblik på at få lavet en løsning, som både skole og forældre bakker op om.

De skoleledere, der har besvaret spørgeskemaundersøgelsen, placerer generelt set skolelederen centralt i skolens udvikling (eller mangel på samme) omkring håndtering af muslimske praksisser. Næsten 80 procent af de deltagende skoleledere på skoler med muslimske elever vurderer, at skolelederen har indflydelse på skolens håndtering af muslimsk praksis (se tabel 2 nedenfor).

Tabel 2. Udbredelsen af forskellige aktørers indflydelse på skolers håndtering af muslimsk praksis i 286 skoler med muslimske elever

Aktører med indflydelse på skolers håndtering af muslimsk praksis	Procentdel af skoler
Skoleleder	78
Tolk, skole-hjem vejleder eller integrationskonsulent	46
Muslimske forældre	40
Andre skoler	31
Integrations- eller Undervisningsministeriet	30
Kommune	24
Skolebestyrelse	23

Note til tabel 2. Procenten angiver, hvor mange af skolelederne på de 286 skoler med muslimske elever der svarer ja til, at de angivne aktører har været en del af skolens udvikling af håndteringen af muslimsk praksis på deres skole.

Skolelederen er ifølge interviewmaterialet den, der tager initiativet til at etablere en fælles 'skole-politik' i forhold til den ene eller den anden muslimske praksis. Et sådan initiativ er oftest en reaktion på en henvendelse fra lærere, forældre eller elever, der oplever et behov for en mere overordnet håndtering. Skolelederen har ofte rollen som *mediator* mellem forskellige interesser: elevernes, lærernes, forældrenes, kommunens, politikernes, Undervisningsministeriets, mediernes etc., og står som sådan alene mellem alle disse interesser, der skal balanceres. Skolelederne vælger i nogle tilfælde at lægge beslutninger om håndteringen af muslimsk praksis over i skolebestyrelsen, men ofte støtter skolelederen sig til de forskellige 'specialister', der på den ene eller anden måde har et større kendskab til muslimsk praksis. Sådanne specialister omfatter både tolke, tosproglærere, skole-hjem vejledere, integrationskonsulenter og ansatte lærere med muslimsk baggrund. Disse forskellige specialister fungerer som *leverandører* af håndtering, fordi de med deres særlige viden leverer 'autoritative løsninger' til skolelederen.

Dette fremgår fx af nedenstående citat fra skolelederen på Markvejskolen, der sammen med skolebestyrelsen får hjælp af en integrationskonsulent til at håndtere nogle elevers ønske om et bederum på skolen.

Så vi valgte strategien at tage det i skolebestyrelsen, og de valgte strategien at indkalde en konsulent fra forvaltningen, som sagde hårdt "nej, det er altså ikke noget, som vi går ind for her i kommunen". Og så blev den lukket på den måde, fordi nogen tog ansvaret. Og det var fint, for sådan som jeg forstod pigerne, så må man acceptere som troende, at der er nogle ting, som gør, at man ikke kan bede. (Skoleleder på Markvejskolen)

Det er ganske interessant, at analysen af spørgeskemamaterialet afslører en svag, men entydig sammenhæng mellem den ekskluderende form for håndtering af muslimsk praksis og skolens brug af forskellige specialister. Dette resultat indikerer, at specialisterne bidrager med den nødvendige

autoritet og viden, som kræves for ikke kun at inkludere og regulere, men også at sætte mere direkte grænser for muslimsk praksis i skolen. Som læseren måske allerede har bemærket, spiller de forskellige aktører deres sædvanlige eller naturlige rolle i skolen i forhold til udviklingen af håndteringen af muslimsk praksis. Undervisningsministeriets og kommunens retningslinjer udgør den sædvanlige ramme for skolens virke, eleverne er de naturlige objekter for skolens uddannelsesformål, forældrene er de naturlige forhandlere i forhold til den opdragelsesopgave, de deler med skolen, skolelederen er den naturlige mediator mellem skolens mange interesserter, og specialisterne er de sædvanlige leverandører af autoritet og know-how.

Håndteringen af muslimsk praksis er som sådan ikke et selvstændigt domæne, som håndteres efter særlige principper, eller hvor de involverede aktører tildeles nye roller, de ikke ellers har. Selvom dette kan synes at være i modstrid med den tidligere beskrevne usikkerhed i forhold til at håndtere netop *religiøse* praksisser, så illustrerer den manglende markering af muslimske praksisser som et særligt 'håndteringsområde' en i skolerne udbredt religionsforståelse, som jeg vil præsentere og diskutere i de følgende afsnit.

Den 'sekulære' danske folkeskole

Når der i temaet for denne udgave af TIFO er sat gåseøjne omkring folkeskolen som 'sekulær', er det med reference til alle de folkekirkelige traditioner, der fylder meget i undervisningen og naturligt markerer skoleårets gang, for slet ikke at tale om det tætte samarbejde der i hvert fald på nogle skoler er med den lokale præst, indlejringen af konfirmationsforberedelse i undervisningstiden, og den obligatoriske undervisning i kristendomskundskab på alle klassetrin. På trods af disse forbindelser mellem skole og en bestemt religion – den folkekirkekristne – er der blandt skoleprofessionelle en stærk selvforståelse af skolen som en sekulær institution. Denne forståelse knytter sig både til skolens uddannelsesformål, i forhold til hvilket religion betragtes som irrelevant, og til skolen som religiøst neutral og derfor i stand til at uddanne elever uanset deres religiøse tilhørsforhold eller mangel på samme.

I løbet af den forundersøgelse, der var med til at definere forskningsspørgsmålene for spørgeskema- og interviewundersøgelsen, har jeg mødt både undren og modstand blandt skoleprofessionelle, når jeg præsenterede min interesse for religion. Selvom jeg anerkender, at skoler primært interesserer sig for elevens faglige og sociale kompetencer og udvikling, var der i forundersøgelsen dog også indikationer på, at netop forestillinger om, hvordan religion bør håndteres, hvad der er religion, og hvad der ikke er religion, var i spil i skolernes overvejelser om håndteringen af muslimsk praksis. Derfor har jeg også specifikt interesseret mig for skolelederens opfattelser af religion og islam, og hvad de mener, er det rette forhold mellem skole og religion. Forestillinger om religion og idealer om, hvordan religion skal relatere sig til skolen, er i sig selv et stort og interessant område. I denne sammenhæng tegner jeg de helt overordnede linjer med det formål at konkludere i forhold til betydningen af sådanne forestillinger for håndteringen af muslimsk praksis.

Forestillinger om religion og islam

En central pointe i forhold til skoleledernes forestillinger om islam og religion er, at sådanne forestillinger generelt set er både uartikulerede og ureflekterede. Ifølge skoleledernes svar på spørgeskemaundersøgelsen oplever de sjældent hverken religion eller islam i skolen på sådan en måde, at de har overordnede forestillinger om, hvad religion og islam er, eller hvilken funktion det har i skolen. Således er den mest udbredte forestilling blandt skolelederne om både religion og islam ganske enkelt, at religion/islam er et personligt anliggende, der kun vedrører den enkelte elev, som ikke har noget at gøre med elevens virke i skolen, og som derfor er irrelevant. Denne opfattelse af religion og islam synes at bevirke, at de traditioner og praksisser, som kommer til udtryk i skolen, ikke opfattes som religiøse eller som udtryk for religion/islam. Eller sagt på en anden måde: Fordi skolen opfattes som en sekulær institution, bliver alle aktiviteter i skolen også forstået som sekulære, eller i det mindste bliver ikke-sekulære aktiviteter usynlige eller umarkerede.

Der er dog en mindre gruppe af skolelederne, som *har* oplevet islam som betydningsfuldt for en del af de muslimske børn, og som har udviklede forestillinger om, hvordan islam kommer til udtryk i skolen. Karakteristisk for disse forestillinger er, at de ikke er entydigt hverken positive eller negative. Det vil sige, at forestillinger om islam som en kilde til identitet og som en markør af en særlig kulturel baggrund går hånd i hånd med forestillinger om islam som et system af regler eller forventninger, der kan være svære for børnene at kombinere med skolens forventninger til at være en 'god elev'. Denne sidste forestilling illustreres i nedenstående citat fra skolelederen på Bundvadskolen.

Ja, det er jo eleverne, som kommer ind i et krydsfelt, fordi de står med forældrenes forventninger. Det er jo ikke tilfældigt, at børnene begynder at sige, at de gerne vil faste. Selvfølgelig vil de gerne efterligne deres forældre, og de ved også godt, at der ligger nogle forventninger til, at de på et tidspunkt skal. Og så står de her med vores forventninger, fordi de godt ved, hvad vi synes om det her. Så det er jo eleverne, som er i klemme, så derfor skal vi også træde varsomt, når vi går ind og siger, at de skal være med i idræt alligevel. Det ved de godt, at de skal, men samtidig får de et problem, da de ikke kan drikke vand, fordi forældrene forventer, at sådan er det. Så eleverne står nogle gange i en presset situation. (Skoleleder på Bundvadskolen).

Analysen af skoleledernes forestillinger om islam og deres forestillinger om religion generelt afslører et par interessante sammenhænge imellem disse. For det første er skoleledere, der primært er positivt indstillede over for religion generelt, også positivt indstillede over for islam. De positive forestillinger om religion og islam består i anerkendelsen af religion/islam som en vigtig både kollektiv og individuel ressource for eleverne. Modsat står negative forestillinger om religion alene og er ikke knyttet til negative forestillinger om islam. Generelt synes negative forestillinger om islam at være stort set fraværende blandt skolelederne. Der er ikke nogen entydig forklaring på denne sammenhæng, bortset fra at det måske er 'lettere' at være generelt negativt indstillet over for 'al

religion' end det er at være negativt indstillet over for islam, der trods alt refererer til en bestemt gruppe mennesker/elever. Denne fortolkning stemmer i det mindste overens med mange skoleprofessionelles afstandstagen – særligt udbredt blandt dem, der har med mange muslimske elever at gøre – til debatten om islam og muslimer i Danmark, som kritiseres for at være entydigt negativ og ufrugtbar (Kühle 2011). De negative forestillinger om religion består primært i bevidstheden om religioners generelle konfliktpotentiale.

Principper for relationen mellem skole og religion

Skolelederne har generelt lettere ved at forholde sig til, hvilke principper der bør være styrende for relationen mellem skole og religion, end de har ved at forholde sig til oplevelser af islam og religion. Analysen af skoleledernes tilslutning til forskellige idealer om skole-religion relationen antyder, at skolelederne er opmærksomme på forskellige niveauer af en sådan relation. Størstedelen af skolelederne tilslutter sig, hvad jeg har defineret som *neutralitetsprincippet*, som primært vedrører forholdet mellem skolen og religiøse institutioner.⁶

Neutralitetsprincippet forbinder de både overlappende og delvist modstridende idealer om ligebehandling af alle religioner i skolen, om skolen som religiøst neutral og om skolen som helt adskilt fra religion. Særligt interessant ved neutralitetsprincippet er måske, at det strider imod de faktiske forhold i folkeskolen, der netop er forbundet til en bestemt religiøs institution – folkekirken. Neutralitetsprincippet aktiveres blandt flere af de interviewede skoleledere, når de beskriver deres overvejelser om muslimske elevers deltagelse i aktiviteter, som knytter an til kristendom og folkekirke.

Jeg registrerer udviklingen og prøver at finde ud af, om jeg kan skubbe i nogle retninger, som jeg synes er rimelige. Jeg ville ønske, at det ikke hed kristendomskundskab. Jeg ville ønske, at skole og kirke ikke hænger sammen på samme måde, som de gør nu. Jeg synes ikke, at der er respekt for den mangfoldighed – ikke kun i forhold til muslimske børn, men også fordi vi er så forskellige – vi har forskellige tilgange til det religiøse. (Skoleleder på Markvejskolen)

Netop forbindelsen mellem skolen og folkekirken bliver problematiseret af flere skoleledere, der har svært ved at forsvare denne forbindelse både over for dem selv og de elever og forældre, fx de muslimske, der ikke har nogen relation til folkekirken.

En mindre del af skolelederne tilslutter sig *omsorgsprincippet*, der primært vedrører relationen mellem skolen og elevers religion. Omsorgsprincippet forbinder idealerne om skolens hensyntagen til elevernes religiøse praksisser og skolens støtte af elevernes frihed til at praktisere deres religion. I interviewmaterialet aktiveres

⁶ De principper, der beskrives i dette afsnit, er udviklet på baggrund af en faktoranalyse af de forskellige idealer for relationen mellem skole og religion, som skolelederne har forholdt sig til.

omsorgsprincippet af skoleledere, som anerkender betydningen af islam for nogle elever, og som ønsker at respektere elevens oplevelser af, hvad der tilladt for ham eller hende. Flere skoleledere nævner eksempler på, at specielt yngre elever kan være decideret bange for, hvad der sker, hvis de fx spiser noget forkert, og disse skoleledere er meget opmærksomme på, at skolen respekterer sådanne grænser, som eleven har. Et eksempel på en meget aktiv forfølgelse af omsorgsprincippet leveres af skolelederen på Bundvadskolen:

(...) jeg har oplevet en lærer, som skulle på lejrskole, hvor der var en elev, der ikke måtte komme med, for så kunne han ikke finde ud af, hvor Mekka var. Og der var en meget handlekraftig dame, der drog hjem til forældrene med et kompas i hånden. Hun ville gerne være garanten for, at hun fandt retningen mod Mekka. Hvis han tog sit bedetæppe med, så skulle hun nok sørge for, at der var et fredeligt sted. Det accepterede forældrene, og hun gennemførte det. Drengen var lykkelig. (Skoleleder på Bundvadskolen)

Som nævnt ovenfor har jeg interesseret mig for skolelederes forestillinger om religion og islam og deres principper for forholdet mellem skole og religion, fordi jeg forventede, at sådanne forestillinger og principper ville hænge sammen med skolers håndtering af muslimsk praksis. Analysen af spørgeskemamaterialet viser dog, at det stort set ikke er tilfældet. Særligt forestillingerne om religion og islam synes helt uafhængige af håndteringen af muslimsk praksis.

Der er en svag sammenhæng mellem afvisning af omsorgsprincippet og svagt højere niveauer af ekskluderende håndtering af muslimsk praksis. Det vil sige, at man på skoler, hvor skolelederen ikke mener, at det er skolens opgave at tage hensyn til elevernes religiøse praksisser eller mere generelt at støtte elevernes frihed til at praktisere deres religion, i højere grad fraråder muslimske praksisser i skolen. Det betyder igen, at skolelederes manglende tilslutning til omsorgsprincippet er en del af – men ikke hele – forklaringen på, hvorfor man på nogle skoler fx fraråder faste og bøn i skolen.

Skolelederne er primært optagede af at 'få det til at fungere', og håndteringen af muslimsk praksis udvikles pragmatisk, når behovet opstår (jf. også Gilliam i dette temanummer og 2009). Håndteringen af muslimsk praksis er kun ideologisk styret i den forstand, at håndteringen i store træk følger den generelle skoleideologi om inklusion. De begrænsninger, der er for udøvelsen af muslimske praksisser, er delvist ideologisk betingede, men også pragmatiske i den forstand, at nogle praksisser – fx fasten – særligt udfordrer skolens undervisningsformål. Med denne primært pragmatisk udviklede håndtering af muslimsk praksis er det tillokkende at konkludere, at forestillinger om og principper for religion er uden betydning. Der synes dog at være en implicit sammenhæng, som den direkte analyse ikke afslører: Præcis *fordi* muslimske praksisser generelt ikke primært opfattes som udtryk for religion eller islam, bliver de ikke håndteret i overensstemmelse med de forestillinger eller principper, som skolelederne har på dette område. Den fremherskende opfattelse af religion som irrelevant og personlig er således selve grundlaget for skolernes udbredte opfattelse af muslimske

praksisser som noget, der håndteres på linje med andre særlige behov, som skolen forsøger at inkludere.

Konklusion: Autoritet, inklusion og religion

De danske debattørers bekymring for, om danske traditioner tvinges ud af danske institutioner, afspejles generelt ikke i folkeskolers håndtering af muslimsk praksis. For det første er skolernes autoritet i form af at udstikke retningslinjer for, hvad der er tilladt eller tilrådeligt i skolen, så stærk og selvfølgelig, at den ikke udfordres nævneværdigt af eventuelle krav om tilpasning til muslimsk praksis. Sådanne krav er for det andet stort set fraværende, og måske netop derfor synes bekymringen om, at 'danske traditioner' er udfordret, ikke at være fremherskende blandt skolelederne. For det tredje er man på de mange skoler, hvor der kun er få muslimske elever, generelt set ikke opmærksom på muslimsk praksis som et område, der bør håndteres. Når islam eller muslimske praksisser ikke opfattes som noget, der kan komme til udtryk i skolen, håndteres det heller ikke eksplicit. Denne form for ureflekteret håndtering er på sin vis den tydeligste markering af skolens autoritet i form af at kunne definere, hvilke aktiviteter/interesser der er synlige og hensynskrævende, og hvilke der ikke er.

Andre debattørers bekymring for, at muslimers religiøse frihed krænkes, kan synes berettiget efter ovenstående beskrivelse af skolens autoritet til potentielt at definere muslimsk praksis som usynlig i skolen. I den sammenhæng er det værd at bemærke, at denne autoritet er et grundlæggende vilkår, som alle elever – muslimske som ikke muslimske – må forholde sig til. Skolens autoritet udfordres desuden løbende af eleverne. I den sammenhæng bruger eleverne alle midler, også deres muslimske praksisser.

En skoleleder, der deltog i studiets forundersøgelser, fortalte eksempelvis om tre muslimske piger i første klasse, som midt i en musiktime pludselig forlod lokalet, fordi der blev sunget en julesalme, hvor navnet Jesus blev nævnt. Pigerne forældre var uforstående over for deres adfærd, der derfor af skolen blev opfattet som en udfordring af musiklærerens autoritet over klassen (Jensen og Kühle 2013). Det er i sådanne tilfælde, at skoleledere og lærere – særligt på skoler hvor man ikke har erfaring med elever med anden religiøs baggrund – er udfordrede i forhold til at vurdere, hvad de skal stille op med elevernes ønsker om særlige hensyn: Er disse ønsker udtryk for *reelle* bekymringer eller behov, som eleverne har, eller er de del af en autoritetsudfordring, eller måske middel til at opnå særlige fordele? Spørgsmålet om håndteringen af muslimsk praksis er i den forstand *også* – men ikke udelukkende – et spørgsmål om autoritet.

Den brede inklusion af muslimske praksisser, der kendetegner skoler med en betydelig andel af muslimske elever, synes at være en naturlig udvidelse af skolens generelle inklusionsideal. Inklusionen af de muslimske praksisser i skolens hverdagsliv markerer en erkendelse fra skolens side af disse praksisser som både synlige og relevante for eleverne, selvom betydningen af 'islam' som sådan ikke nødvendigvis anerkendes. Der er i højere grad tale om, at de skoleprofessionelle er opmærksomme på, hvad der er vigtigt for børnene, og at de viser omsorg for det. Som nævnt ovenfor er inklusionen af muslimsk praksis

ikke grænseløs, heller ikke på skoler hvor de muslimske elever udgør flertallet. Grænserne for inklusion er både defineret af, hvad der praktisk er muligt, og hvad der er foreneligt med skolens værdier. I den sammenhæng aktiveres værdier om, hvilke former for religiøse udtryk der kan artikuleres i skolen. Det er en forudsætning for inklusionen af muslimske praksisser, at de ikke kommer til udtryk på en missionerende, 'ekstrem' eller alt for 'religiøs' måde.

Selvom mange skoleledere synes at have en nuanceret forståelse af islam og elever med muslimsk baggrund, er deres håndtering af muslimske praksisser og deres forståelser af religion alligevel på sin vis paradoksal. Nærværende studie har demonstreret, at mange skoleledere har en ret snæver forståelse af religion. Det vil sige, at det kun er ganske få fænomener, hvis nogen overhovedet, de opfatter som udtryk for religion. Det er disse få fænomener, fx bøn, mission eller overdrevne (ekstreme/fundamentalistiske) overbevisninger, der er uvedkommende i skolen. Konkrete børns konkrete ønsker om halal mad opfattes ikke som udtryk for denne uønskede form for religion, og derfor kan det let imødekommes i skolen.

Det paradoksale består i, at det netop er de skoleprofessionelles oplevelse af, at disse praksisser er betydningsfulde og i nogle tilfælde ufravigelige for børnene, der tilskynder de skoleprofessionelle til at imødekomme børnenes ønsker. Og børnene synes netop at kategorisere disse praksisser som betydningsfulde og ufravigelige, fordi de har at gøre med religion eller islam – et domæne, hvor tingene i børnenes forståelse ikke er til diskussion, og hvor overtrædelser har alvorlige konsekvenser.

Den manglende sammenhæng mellem skolelederes opfattelser af religion og islam og skolers håndtering af muslimsk praksis, som dette studie har vist, kan dermed ikke benyttes som argument for, at skolers håndtering af muslimsk praksis ikke er influeret af forestillinger om religion og islam. De forestillinger, som er betydningsfulde, er bare ikke de forventede. Det handler således ikke om hvorvidt islam eller religion opfattes som fx godt eller skidt eller kollektivt eller individuelt signifikant. Det handler snarere om, hvorvidt de muslimske praksisser overhovedet opfattes som 'egentligt religiøse'. Den 'sekulære' danske folkeskole er i den forstand kendetegnet ved en særlig form for 'sekularisme' hvor kun ganske få muslimske praksisser opfattes som så religiøse, at de ikke kan tillades i skolen. Netop på baggrund af denne sekularisme, kan langt de fleste muslimske praksisser inkluderes i, tilpasses til og begrænses af skolens daglige liv.

Forfatterpræsentation

Sidsel Vive Jensen er ph.d. i religionssociologi og ansat som forsker på KORA, Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning. Sidsel interesserer sig særligt for forholdet mellem religion og offentlige institutioner. Hendes ph.d.-afhandling *'It has nothing to do with religion. Governance of Muslim practices in Danish public schools'* fra 2013 behandler netop religiøse (muslimske) praksisser i folkeskolen.

Referencer

- Aarhus Kommune, ukendt udgivelsesår: *Faste i Ramadanen og Børns Skolegang*.
- Andersen, Peter B., Curt Dahlgren, Steffen Johannesen og Jonas Otterbeck (red.), 2006: *Religion, Skole og Kulturel Integration i Danmark og Sverige*, Museum Tusulanums Forlag, København.
- Asad, Talal, 2006: "Trying to understand French secularism", i: Hent de Vries og Lawrence E. Sullivan (red.): *Political Theologies: Public Religions in a Post-Secular World*, Fordham University Press, USA.
- Anderson, Sally, 2008: *Civil Sociality: Children, Sport, and Cultural Policy in Denmark*, Information Age Pub Incorporated, USA.
- Bader, Veit, 2007: "The governance of Islam in Europe: The perils of modelling", i: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33 (6).
- Botvar, Pål Ketil and Trygve Wyller, 2009: "Unge religiøse har radikale ideer", *Aften 7* April 2009: 14.
- Bowen, John, 2007: "A view from France on the internal complexity of national models", i: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33 (6)
- Buchardt, Mette, 2008: *Identitetspolitik i Klasserummet: 'Religion' og 'Kultur' som Viden og Social Klassifikation: Studier i et Praktiseret Skolefag*, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Ekstra Bladet 15. juli 2013. "Børnehaver bandlyser svinekød".
- Ekstra Bladet 21. juli 2013. "Hospital indfører halalkød".
- Fetzer, Joel S., and J. Christopher Soper, 2005: *Muslims and the State in Britain, France, and Germany*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Gilliam, Laura, 2009: *De Umulige Børn og det Ordentlige Menneske: Identitet, Ballade og Muslimske Fællesskaber Blandt Etniske Minoritetsbørn*, Aarhus Universitetsforlag, Aarhus.
- Gilliam, Laura og Eva Gulløv, 2012: *Civiliserende Institutioner. Om Idealer og Distinktioner i Opdragelse*, Aarhus Universitetsforlag, Aarhus.
- Information 14. juni 2003. "Ikke minister for leverpostej".
- Ihle, Annette Haaber, 2007: *Magt, Medborgerskab og Muslimske Friskoler i Danmark. Traditioner, Idealer og Politikker*, Institut for Tværkulturelle og Regionale Studier, Københavns Universitet.
- Jacobson, Jessica. 1998. *Islam in Transition: Religion and Identity among British Pakistani Youth*, Routledge, London.
- Jeldtoft, Nadia J., 2012: *Everyday Lived Islam. Religious Reconfigurations and Secular Sensibilities among Muslim Minorities in the West*, ikke udgivet ph.d.-afhandling, Det Teologiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Jensen, Sidsel Vive, 2013: *It has Nothing to do With Religion. Governance of Muslim Practices in Danish Public Schools*, ikke udgivet ph.d.-afhandling, Institut for Kultur og Samfund, Aarhus Universitet.
- Jensen, Sidsel Vive og Lene Kühle, 2013: "'School Islam': Lived religion in the context of a secular public institution", i: Nathal Dessing, Nadia Jeldtoft og Linda Woodhead (red.): *Everyday lived Islam in Europe*, Ashgate, Hampshire.
- Jensen, Tim, 1994: *Islam i Skolen: En Undersøgelse af Fremstillingen af Islam i Bestemmelser og Lærebøger Beregnet for Folkeskolen, Gymnasieskolen og HF*, Danmarks Lærerhøjskole, København.
- Kampmann, Jan, 2005: "Understanding and Theorizing Modern Childhood in Denmark: Tendencies and Challenges", i: Birgitte Tufte, Jeanette Rasmussen og Lars Bech Christensen (red.):

- Frontrunners or Copycats?*, Copenhagen Business School Press, København.
- Kühle, Lene 2014: "Religious Diversity and Muslim Claims-Making: Conflicts over the Danish Folkeskole", i: Mark Sedgwick (red.): *Making European Muslims. Religious Socialization among Young Muslims in Scandinavia and Western Europe*, Routledge, London.
- Liederman, Lina Molokotos, 2000: "Pluralism in education: The display of Islamic affiliation in French and British schools", i: *Islam and Christian-Muslim Relations*, 11 (1).
- Mannitz, Sabine, 2004: "The place of religion in four civil cultures", i: W. Schiffauer, Gerd Baumann, R. Kastoryano, and S. Vertovec (red.): *Civil Enculturation. Nation-state, School and Ethnic Difference in the Netherlands, Britain, Germany and France*, Berghahn Books, New York.
- Maussen, Marcel, 2007: *The Governance of Islam in Western Europe. A State of the Art Report*, IMISCOE, 16.
- Moldenhawer, Bolette, 2001: *En Bedre Fremtid? Skolens Betydning for Etniske Minoriteter*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Olesen, Aste, 1987: *Islam og Undervisning i Danmark*, Aarhus Universitetsforlag, Aarhus.
- Rath, Jan et al., 2001: *Western Europe and its Islam*, Brill, Leiden.
- Salvatore, Armando, 2007: "Authority in question: Secularity, republicanism and 'communitarianism' in the emergent Euro-Islamic public sphere", i: *Theory, Culture and Society*, Vol 24, no 2, pp. 135-160.
- Sedgwick, Mark, 2010: *Pupils of Muslim Cultural Origin in Danish Schools*, ikke udgivet forskningsnotat, Institut for Kultur og Samfund, Aarhus Universitet.
- Shakoor, Talat, 2008: "Formål for muslimske friskoler i Danmark – udviklinger i formåls erklæringer og vedtægter for danske friskoler for muslimske børn", i: *Tidsskrift for Islamforskning*, nr. 3: 29-43.
- Sunier, Thijl, 2009: *Beyond the Domestication of Islam. A Reflection on Research on Islam in European Societies*, Faculteit der Sociale Wetenschappen van de Vrije Universiteit, Amsterdam.
- Tatari, Eren, 2009: "Theories of the state accommodation of Islamic religious practices in Western Europe", i: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, nr. 35(2): 271 – 288.
- Undervisningsministeriet, 2003: *Inspiration til Bedre Integration i Folkeskolen*. Ahlberg, Nora, 1990: *New Challenges—Old Strategies. Themes of Variation and Conflict among Pakistani Muslims in Norway*. Finnish Anthropological Society, Helsinki.

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 reduktion, 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. Religiøs 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 konfliktuel. 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.

Muslimeres 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 ”overdrevet 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 religiøst" 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: *Kon, 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.

Den private religion: Fortolkninger af muslimske børns religiøse tilhørsforhold i en dansk folkeskole

Marianne Holm Pedersen

Abstract

While the teaching of religion in the Danish folkeskole is a widely debated issue, there is little knowledge about how parents of Muslim background relate to the role of religion in the children's daily school life. This article explores the meanings that teachers and parents at a school in the Danish province attribute to Muslim children's religious backgrounds. Based on interviews with school leadership, teachers, parents and children, it particularly examines how they interpret the course 'knowledge of Christianity' and how they view the division of responsibility for teaching children about religion. It argues that while both parents and teachers understand religious belonging as a private matter that does not concern the school, they have different understandings of what this means and what it should imply for the children's participation in school activities. The article further argues that the so-called encounter between 'Muslim practices' and 'Danish values' rather constitutes yet another example of negotiations that have always taken place in modern Danish society between the institutions of family and school.

I begyndelsen af 2000'erne kom Ålholm Skole i Valby i centrum for både offentlig og politisk debat. På grund af skolens etnisk mangfoldige elevgruppe havde skolebestyrelsen besluttet at omdøbe faget kristendomskundskab til 'religion' og ændre læseplanen, så den i højere grad tog højde for elevernes forskellige religiøse baggrund. Læseplanen blev positivt modtaget af Københavns Kommune, men i 2004 kendte Undervisningsministeriet den ulovlig, blandt andet fordi det ikke fremgik tydeligt nok af læseplanen, at fagets centrale kundskabsområde er den danske folkekirkes evangelisk-lutherske kristendom (Rasmussen 2004).

Sagen om Ålholm Skole er blot ét eksempel på den megen debat, der jævnligt omgærder faget kristendomskundskab og dets betydning i skoler, hvor en del af eleverne har anden religiøs, typisk muslimsk, baggrund. Diskussionen om, hvorvidt fagets navn bør ændres til 'religion', står centralt i denne debat. Da jeg i 2011 udførte feltarbejde blandt muslimske familier i en vestsjællandsk provinsby, havde jeg imidlertid en samtale med Said¹, far til tre børn, der alle er fritaget fra kristendom. Han sagde, at selv hvis faget kristendomskundskab blev omdøbt til religion, og børnene lærte mere om islam, ville han ikke lade dem deltage. Said fortsatte: "Det her, det synes jeg, det er en privat del af livet, for et barn og for os, som vi gerne selv vil give". Til mit uddybende spørgsmål, om det ikke ville gøre nogen forskel, at faget hed religion,

¹ Af hensyn til de deltagende familiers anonymitet er alle navne pseudonymer, og enkelte personlige oplysninger er ændret. Skolens navn er ligeledes ændret.

svarede han: "Ja, det betyder ikke noget. Det betyder slet ikke noget. For religion det vil jeg gerne selv give. Og jeg giver dem alt. Og de spørger om alt". I modsætning til en udbredt antagelse om, at et nyt navn og andet indhold vil gøre religionsundervisningen acceptabel for en bredere gruppe forældre, understreger Said her, at han ikke synes, skolen skal undervise børn om religion overhovedet. Sids' udsagn peger på, at muslimske børns fritagelse fra kristendomskundskab måske handler om andet og mere, end at de ikke skal lære om andre religioner.

Denne artikel undersøger, hvilken betydning forståelser af religion og religiøst tilhørsforhold får for muslimske familiers møde med en dansk folkeskole på Vestsjælland. På baggrund af interviews med lærere, forældre og børn belyser artiklen forskellige perspektiver på, hvilken rolle familiernes religiøse baggrund spiller for børnenes skolegang, herunder hvorfor muslimske børn bør eller ikke bør deltage i faget kristendomskundskab. Der findes mange politiske holdninger til disse spørgsmål, men der eksisterer meget lidt viden om, hvordan de bliver forhandlet i praksis. Ikke mindst mangler der viden om, hvordan muslimske familier forholder sig til de aspekter af deres børns skolegang, der relaterer sig til religiøse aspekter. Artiklen viser, at mens både lærere og forældre forstår religiøst tilhørsforhold som noget privat, der ikke vedrører skolen, har de forskellige forståelser af, hvad dette indebærer, og deres opfattelser har således forskellige implikationer for praksis. Artiklens konklusioner peger på, at det beskrevne møde mellem 'muslimer' og 'dansk praksis' i lige så høj grad kan forstås som et klassisk eksempel på et møde mellem de to samfundsinstitutioner familie og skole.

Artiklen er baseret på data fra et feltarbejde i en vestsjællandsk provinsby.² Med udgangspunkt i en lokal folkeskole interviewede jeg medlemmerne i 17 familier med børn i 2. og 4. klasse.³ Formålet var at undersøge, hvordan forældrene lærer deres børn om religion, hvordan børnene tilegner sig religiøs praksis og identitet, samt på hvilke måder de forskellige familiemedlemmer oplever, at deres religiøse baggrund spiller en rolle for børnenes hverdag i folkeskolen. I tillæg til interviews udførte jeg i nogle tilfælde deltagerobservation i hjemmene, ved privat religionsundervisning og i skolen eller til skolearrangementer. Projektets hovedfokus var på familier med muslimsk baggrund, men med henblik på sammenligning interviewede jeg også forældre og børn i enkelte familier med anden minoritetsreligiøs baggrund. På baggrund af den forholdsvis begrænsede mængde data er det ikke artiklens formål at komme med repræsentative konklusioner, men snarere at pege på nogle

² Projektet fandt sted som del af det kollektive forskningsprojekt "Islam, muslimer og danske skoler" (2009-2013), som blev finansieret af Det Frie Forskningsråd og Aarhus Universitets Forskningsfond. Jeg takker ledelsen og lærerne på 'Dannevangskolen' for deres villighed til at hjælpe mig og bruge tid på mig. Jeg takker også de forældre og børn, der lukkede mig ind i deres hjem og beredvilligt svarede på mine spørgsmål. Endelig takker jeg Laura Gilliam, Sidsel Vive Jensen, Tina Gudrun Jensen, Mikaela von Freiesleben og Kristina Grünenberg for deres konstruktive kommentarer til tidligere udkast af denne artikel og Ditte Bentzon Goldschmidt for korrekturlæsning af den endelige version.

³ I seks af familierne interviewede jeg begge forældre, i de resterende 11 interviewede jeg den ene, typisk moderen. I næsten alle familierne har jeg enten talt med eller interviewet et eller flere af børnene.

tematikker, som det er værd at tage højde for i diskussionen om muslimske elevers hverdag i folkeskolen.

Forskellige opfattelser af privat og offentlig

Som adskillige forskere har påpeget, er folkeskolens generelle projekt ikke blot at uddanne eleverne, men også at skabe og danne borgere i den danske nationalstat (fx Gilliam 2009). I den forbindelse har skolen en integrerende funktion i samfundet. Denne funktion er ikke blot opstået med den indvandring, der har fundet sted siden 1960'erne. Helt fra den almene skolegang opstod i begyndelsen af 1800-tallet, har den danske folkeskole integreret borgerne, fx identitetsmæssigt ved at prioritere nationen som en vigtig ramme for samfundet, sprogligt ved at legitimere en bestemt sprogform som det korrekte dansk (i modsætning til lokale dialekter), og kulturelt ved at udbrede specifikke værdier og kundskaber, der nok har ændret sig over tid, men som alligevel forstås som særligt danske (Gitz-Johansen 2006: 31-45). Ved at etablere en adskilt kulturel verden skal skolen tage børnene ud af deres sociale sammenhæng og sætte dem lige inden for et nyt fællesskab (Gilliam 2009: 56). Som et led i institutionaliseringen af uddannelse og dannelse i folkeskolen blev ansvaret for en del af børnenes opdragelse altså flyttet fra én samfundsinstitution til en anden, nemlig fra familien til skolen. I skolens tidlige år blev dette af mange betragtet som problematisk, da børnene ofte indgik i husholdets arbejdsstyrke, og det var først omkring år 1900 (altså 86 år efter indførelsen af den almene undervisningspligt), at de fleste børn i Danmark fik syv års skolegang (Gilliam og Gulløv 2012: 42-43). Som Gilliam og Gulløv skriver, fungerer skolens kollektive opdragelsesprojekt ved at adskille børn fra deres hjemmemiljø, og faktisk "ligger der i selve ideen om at etablere opdragelses- og læringsinstitutioner for børn en implicit mistillid til, at forældrene kan varetage deres børns opdragelse tilstrækkelig kompetent" (ibid. 44). Ansvarsfordelingen mellem skole og familie har altså altid været til forhandling. Grænserne mellem de to institutioner flytter sig dog over tid. Hvor forældrene i 1960'erne primært skulle støtte uddannelsesprojektet ved at give lektiehjælp og understøtte lærerens autoritet, er forældre i dag også ansvarlige for at udvikle børnenes sociale kompetencer og støtte op om deres deltagelse i sociale arrangementer, såsom legeaftaler, klassefester eller fødselsdage (Gilliam og Gulløv 2012: 51, 53-54). Samtidig både inddrager og civiliserer velfærdsstatens børneinstitutioner (herunder også vuggestuer og børnehaver) i stigende grad familien (se fx Gulløv 2011). Det synes derfor værd at se nærmere på relationen mellem disse grundlæggende samfundsinstitutioner.

Et af de fag, hvor forholdet mellem familie og skole kan komme i spil, er kristendomskundskab. Mens fag som dansk eller matematik af de fleste forældre betragtes som nødvendige, for at børnene kan lære bestemte færdigheder, udgør kristendomskundskab et af de fag, hvor skolens ønske om at forme børnene til et bestemt kulturelt fællesskab mere eksplicit kommer til udtryk. Selvom skolen generelt betragtes som en sekulær institution, har kristendommen, og senere faget kristendomskundskab, altid spillet en særlig rolle i folkeskolens historie. Da den almene skole blev grundlagt i 1814, var formålet blandt andet "at danne børnene til gode og retskafne mennesker i overensstemmelse med

den evangelisk-kristelige lære” (Gilliam og Gulløv 2012: 42). Selvom der skete justeringer hen ad vejen, vedblev den forkyndende undervisning i kristendom helt frem til 1975 med at være et vigtigt formål i folkeskolen. Herefter vedtog man med den nye folkeskolelov, at faget kristendomskundskab skulle have den danske folkekirkes evangelisk-lutherske kristendom som sit centrale kundskabsområde. Mens skolen således ikke længere skulle forkynde kirkens budskab, eksisterer der fortsat ikke en lov, der faktisk forbyder undervisningen i kristendomskundskab at være forkyndende (Sedgwick 2014). Af lovens bemærkninger synes det dog at fremgå, at undervisningen ikke skal indeholde bevidst religiøs påvirkning af eleverne (Jepsen 2012: 32). Ved en ændring af folkeskoleloven i 1993 blev det specificeret, at mens undervisningen fra 1. – 6. klasse hovedsageligt skal fokusere på den evangelisk-lutheranske kristendom, skal eleverne fra 7. klasse introduceres til andre religioner, herunder islam. Det er dog op til den enkelte lærer at tilrettelægge undervisningen, og flere lærebøger inddrager fx referencer til andre religioner allerede i de mindre klasser (se Sedgwick 2014). Med andre ord kan det variere meget fra skole til skole og klasse til klasse, hvordan der i praksis undervises i faget (se fx Buchardt 2008, Jenkins 2011: 237ff, Jepsen 2012). Fælles er, at faget undervises én time ugentligt fra 1. til 9. klasse, og i 2006 blev det til et prøvfag med en afgangseksamen. Forældre, der ikke ønsker, at deres børn skal modtage undervisning i kristendom, har ret til at barnet fritages, hvis “forældremyndighedens indehaver skriftligt over for skolens leder erklærer selv at ville sørge for barnets religionsundervisning” (Folkeskoleloven § 6, stk. 2).

Set i en bredere sammenhæng kan kristendomskundskab i en dansk kontekst anskues som en del af den “civile enkulturation”, der foregår i skolen (jf. Schiffauer et al. 2004). Som antropologen Gerd Baumann (2004) påpeger, videregiver skoler i dag en form for civil kultur til deres elever. I et samfund med forskellige etniske befolkningsgrupper er det ikke nødvendigvis et særligt nationalt indhold, der skal læres, men snarere en form for civil kompetence, som eleverne skal tilegne sig, dvs. ‘hvordan man gør’, når man skal fungere som borger i fx Danmark. Her tænkes ikke på levevis, men på de kompetencer som skal til, for at man kan fungere i civilsamfundet. Som han skriver: “It is about *the methods* of arguing one’s point rather than the content of any one argument” (Baumann 2004: 4, min kursivering). Overføres dette argument på faget kristendomskundskab, kunne man hævde, at selvom faget ikke har til formål at forkynde kristendommen til eleverne, videregives der måske alligevel implicit en bestemt måde at forholde sig til religion på, eller en bestemt måde at forstå religionens plads i det offentlige rum på, som er udbredt i det danske samfund. En lignende observation er gjort i Sverige, hvor den obligatoriske religionsundervisning i skolen har skiftet navn fra kristendomskundskab til religionskundskab for at understrege fagets ikke-forkyndende karakter. Her har religiøse grupper anklaget faget for snarere at uddanne børnene til ateisme eller sekularisme end at lære dem om religion, mens andre har påpeget, hvordan den såkaldt neutrale tilgang til religion er dybt præget af luthersk protestantisme (se Berglund 2013: 173, 181).

Måderne, hvorpå muslimske elever i folkeskolen diskuteres og håndteres, kan dermed ikke adskilles fra den plads, religion generelt har i det øvrige samfund. Ambivalensen mellem en sekulær institution som skolen og kristendomsfagets rolle går igen i ambivalensen mellem et sekulariseret samfund og kristendommens dominerende rolle i Danmark. Ifølge den danske grundlov er der religionsfrihed, men ikke religionslighed i Danmark (Rubow 2011: 96). Danmark har en offentligt støttet folkekirke, og både samfundet og dets institutioner er "gennemsyret" af luthersk kristendom (Nielsen 2011: 3). Samtidig eksisterer der en stærk diskurs om adskillelse af religion og politik og en generel sekularisering af samfundet. I forståelsen af det danske samfund som sekulært bliver religion i et vist omfang til et personligt spørgsmål, der henvises til den private sfære (Rubow 2011: 100). Privatsfæren forstås her som et særligt, socialt rum, der er afgrænset fra den offentlige sfære, og hvor individer og familier kan udøve de religiøse overbevisninger, de i stigende grad selv vælger. En sådan uproblematisk opsplitning mellem det offentlige og det private er imidlertid ikke analytisk holdbar, fx fordi individers private, religiøse overbevisninger ofte kan påvirke deres opførsel i det offentlige rum, eller fordi institutionaliseret, offentlig religion griber ind i privatsfæren (Beckford 2003: 86). Ifølge Dobbelaere (1999: 233) er offentlig/privat et ideologisk begrebspar, der på den ene side bruges til at legitimere religionens uddrivelse af sekulære institutioner ('religion er en privatsag og derfor ikke relevant her'), og på den anden side kan bruges af individuelle aktører til at forsvare sig mod institutioners indblanding i deres religiøse aktiviteter ('dette er vores privatliv, bland jer udenom'). Hvordan religion defineres, er altså del af en forhandling om dens plads i samfundet, og om hvem der har retten til at bestemme dens indhold. Som sociologen James Beckford påpeger, bliver den analytiske udfordring dermed at undersøge "de processer, hvor definitionen af det private og det offentlige konstrueres, udfordres og konstant genforhandles på forskellige steder og under forskellige omstændigheder" (2003: 63, min oversættelse).

Som det vil fremgå af den følgende analyse, kommer opfattelser af privat religion i den konkrete skolesammenhæng i spil, enten når skolens praksis opfattes som gribende ind i familiens sfære, eller når familiens fortolkning af religiøs praksis bliver aktualiseret i sociale sammenhænge i skolen. Her bliver det klart, at mens både lærere og forældre henviser til den udbredte opfattelse af, at religiøst tilhørsforhold er privat, forstår de ikke nødvendigvis religion på samme måde, og derfor er de heller ikke altid enige om, hvad det private indebærer. Denne forhandling af grænserne mellem skole og familie eller mellem privat og offentlig religion bliver ikke mindst aktualiseret i faget kristendomskundskab.

Baggrund om Dannevangskolen

Som vist ovenfor, kan nationale rammer have stor betydning for religionens plads i den danske folkeskole, men samtidig vil der være stor variation på tværs af forskellige skoler, der blandt andet er påvirket af lokale forhold, ledelsens ideologi og elevgruppen (se fx Jensen 2013). I det følgende vil jeg præsentere nogle af overvejelserne omkring

muslimske elever, islam og kristendom på den skole, jeg var tilknyttet, og som jeg her har valgt at kalde Dannevangskolen.

Dannevangskolen er en middelstor folkeskole i en vestsjællandsk provinsby. Skolens distrikt dækker både villaveje, rækkehuskvarterer og boligblokke, og skolens elevgruppe er således potentielt blandet. Ifølge ledelsen kommer en overvægt af eleverne dog fra ressourcetsvage familier med etnisk dansk baggrund. Den sociale belastning skyldes fx arbejdsløshed, psykisk sygdom og misbrug. Skolen havde i mange år ca. 10-12 % elever med anden etnisk baggrund, men pga. en omlægning af skoledistrikterne steg dette tal inden for et par år til ca. 25 %. I samme periode oplevede skolen, at ressourcestærke forældre med etnisk dansk baggrund i stigende grad sendte deres børn til andre skoler.

Dannevangskolens største udfordring er således ikke at håndtere elever med anden etnisk baggrund, men snarere at håndtere sociale problemer blandt elevpopulationen generelt. Ikke desto mindre betød det faktum, at skolen forholdsvis pludseligt havde en større gruppe elever med muslimsk baggrund, at skolen i stigende grad måtte forholde sig til temaer relateret til islam. Ifølge skolelederen er det diskussioner om fritagelse fra fælles badning efter idræt og fritagelse fra kristendomskundskab, der fylder mest i hverdagen. I det første tilfælde har skoleledelsen valgt at forholde sig forholdsvis pragmatisk, og børn med muslimsk baggrund kan efter forespørgsel fra forældrene få lov til at gå i bad før de andre elever. Ifølge skolelederen er tiden løbet fra de kollektive badeforhold, skolen pt. er indrettet med, og det er ikke ualmindeligt, at også ikke-muslimske teenagere er utilpasse ved at skulle bade sammen med andre. Fra skolelederens perspektiv bruger de unge muslimer her deres religion til at opnå et formål (at undgå at vise sig nøgne foran andre), der ikke er specifikt religiøst (jf. Jensen og Kühle 2013: 2).

I forhold til fritagelse fra kristendomskundskab har skolen valgt en mere aktiv politik. Da fritagelse ifølge ministeriel praksis normalt kun kan ske fra begyndelsen af et skoleår (<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=24561>), har man indført en regel om, at en anmodning om fritagelse fra kristendomskundskab skal afleveres inden sommerferien. Ellers vil barnet først kunne fritages fra det efterfølgende skoleår. Da mange forældre ikke får søgt i rette tid, betyder det reelt, at børnene ikke fritages, og antallet af fritagne børn er dermed faldet fra ca. 60 til under 10 muslimske elever pr. år. I enkelte tilfælde kan det ifølge skolelederen være nødvendigt at finde en løsning i løbet af skoleåret, men han påpegede, at de fleste forældre respekterede reglerne, når de fandt ud af, at der var en fast politik på området. Skoleledelsen havde valgt denne politik, da de betragter faget kristendomskundskab som grundlæggende for forståelsen af det danske samfunds kulturelle basis. De elever, som ikke har kristendomskundskab, risikerer altså at mangle basal viden, der er nødvendig for en ordentlig inklusion i samfundet.

Lærernes perspektiver på kristendomskundskab og religionens rolle i skolen

Selvom det er ledelsen, der laver skolens politik, er det lærerne, der skal udmønte den, og det er også lærerne, som forældrene først og fremmest møder som repræsentanter for skolen. De fire lærere, som jeg

interviewede i forbindelse med projektet, betragtede alle kristendomskundskab som et vigtigt fag i skolen. Den ene lærer understregede betydningen af det kristne som grundlag i det danske samfund, mens en anden lærer snarere fokuserede på, hvordan læring om forskellige religioner kan hjælpe elever med mere generelt at forstå verden og de konflikter, der foregår i den. Blandt lærerne i de yngre klasser blev faget også set som et vigtigt element i undervisningen, ikke nødvendigvis pga. den specifikke viden om kristendom, men snarere pga. fagets tilknytning til bredere etiske og moralske spørgsmål. Kristendomskundskab blev således ikke set som et enkeltstående fag, men som tilknyttet temaer, eleverne også ville støde på og diskutere i andre fag. I den forstand påpegede læreren Katja fagets betydning for den sproglige og begrebsmæssige udvikling blandt tosprogede børn:

Katja: Jeg lægger vægt på at forklare forældrene, at det handler rigtig meget om, at [børnene] får en begrebsverden, der bliver meget større. Fordi de får ord for en masse begreber, fordi kristendomsundervisningen ikke handler om kristendom i særlig høj grad, og det handler slet ikke om at være kristen i hvert fald på den måde, men lige så meget om sådan det almindelige...

Anden lærer: Tilværelsesspørgsmål...

Katja: Tilværelsesspørgsmål med liv og død og had og kærlighed osv. Og mange tosprogede børn mangler danske ord for begreber og forståelsen for de begreber, og derfor er det et super vigtigt fag.

Katja og hendes kollega anså altså de temaer, som bliver behandlet i kristendomskundskab, som et vigtigt element i børnenes dannelse. Mens lærerne alle understøttede fagets fortsatte eksistens, var det meget vigtigt for dem, at kristendomskundskab ikke handler om at forkynde det kristne budskab, men om at formidle viden om religioner generelt. For lærerne Jette og Mie ville en naturlig konsekvens af dette være, at kristendomskundskab burde skifte navn til 'religion', en diskussion, der som nævnt dukker op i den offentlige debat med jævne mellemrum. Ifølge dem ville det være en mere korrekt betegnelse for fagets indhold, der heller ikke ville bringe forældre i tvivl om, hvad fagets formål var. Mie undlod sågar at skrive kristendomskundskab på sin kursusbeskrivelse, men skrev i stedet religion:

Mie: Jeg kan næsten ikke få det over min mund, altså.[...] Jeg synes ikke, man kan kalde det kristendom, det er et klart signal om, at det jo er dobbeltmoralsk. At sige til de muslimske forældre, jamen det er ikke forkyndende, men det hedder kristendom, altså det hænger ikke helt sammen, vel.

Mens kristendomskundskab er det fag, hvor religiøse forskelle tydeligst kommer i spil, betyder det ikke, at religionens rolle i skolen er begrænset til undervisningen. Her vil jeg blot pege på to elementer, hvor lærerne faktisk havde forskellige holdninger til, hvordan de skulle håndteres. Den ene problematik relaterer sig til fejringen af kristne traditioner i skolen. Som mange andre institutioner i det danske samfund fejrede

Dannevangskolen danske – og kristne – traditioner ved fx at markere julens komme ved en klippe/klitredag i klasserne og ved at afslutte kalenderåret med deltagelse i en julegudstjeneste. Hvis skolen betragtes som et sekulært rum, hvor folks egen religiøse praksis ikke hører til, kan de kristne traditioners plads i skolen siges at være ambivalent. Lærerne var da heller ikke helt enige om, hvilken plads kristne aktiviteter, såsom en julegudstjeneste, skulle have i skolen. Mens Jette betegnede dette som en hyggelig tradition, der varsler julens ankomst, anså Mie det at gå i kirke som en praksis, der tilhører privatlivet. For Jette var det nok, at de muslimske elever blev tilbudt en alternativ hyggestund på skolen, hvorimod Mie fandt, at det skabte unødige skel i klassen, når tre elever sad alene tilbage på et tidspunkt, hvor hele klassen kunne have været sammen. Mies modstand hang således både sammen med en generel holdning til adskillelse af religion og skole og en kritik af den konkrete udmøntning, hvor visse elever i hendes øjne blev ekskluderet fra fællesskabet. Mens Mie på den måde udtrykker en mere sekularistisk tilgang til religionens plads i skolen, synes Jette snarere at repræsentere en mere traditionel holdning, hvor kristendommen anses som en del af dansk kultur, og hvor kirkebesøget snarere betragtes som en skoletradition end en decideret religiøs tradition (jf. Rubow 2001: 97ff, Gilliam dette nummer).

Et andet spørgsmål var, hvorledes lærerne forholdt sig til en elevs egen religiøse baggrund, og de traditioner der var forbundet med den. Jette, der underviser på mellemtrinnet, spurgte fx tit til børnenes fejring af eid i familien: hvad laver I egentlig, hvad fik I at spise, og hvordan siger man glædelig eid, var nogle af de spørgsmål, hun kunne finde på at stille. I hendes øjne var det en måde at vise interesse for sine elever på, som børnene også satte pris på. Katja havde en anden tilgang og sagde: “Jeg kunne aldrig finde på at spørge en elev direkte, altså med deres egen private tro”. Da Katja tidligere havde fortalt mig, at hun godt kunne finde på at bede muslimske elever om at forklare ramadanen for resten af klassen, spurgte jeg ind til hendes holdning:

Marianne: Når I nu siger, at de forklarer ramadanen, så snakker I vel også om deres egen tro på et eller andet niveau?

Katja: Jo, men det er alligevel, hvad islam i det store billede står for i forhold til ramadanen, hvorfor holder man ramadan i islam. Det er ikke “hvorfor holder du ramadan”. Det tror jeg er vigtigt. Netop også for, at forældrene ikke får den opfattelse, at vi går ind og prøver at pille ved deres tro, fordi det skal vi ikke. Det er deres private sag. Øh, for der har jeg i alt fald nogle forældre, der er meget bekymret for, om vi giver dem et forkert billede af deres egen tro. Og derfor er det super super vigtigt at vi holder de store linjer og kun snakker om, hvad siger islam egentligt. Og ikke alt om, hvordan vi nu fortolker det i det der hjem, i det der hjem og i det der hjem, for det gør de på deres egen måde, lige som enhver kristen tolker på deres egen måde. Og det må vi ikke pille ved, det er ikke vores job.

Det er tydeligt, at Katja her oplever et klart skel mellem skolens almene tilgang til religion og familiernes private religion. Hun prøver at undgå at

blande sig i privatsfæren, men på samme tidspunkt kommer hun til at antage, at der findes en korrekt tolkning af, hvad islam er, som kan adskilles fra familiernes praksis. Selvom det at faste er en af de fem søjler i islam, findes der jo faktisk mange forskellige forståelser af, hvorfor man gør det. Samtidig kommer Katja indirekte til at gøre de muslimske børn til religiøse mennesker. I modsætning hertil var læreren Mie, som gjorde det til en dyd netop ikke at bede muslimske elever om at svare for islam, men blot spurgte alle klassens elever om, hvorfor man fejrer ramadan. Hvorvidt de muslimske elever så ønskede at svare, var op til dem selv.

Ovenstående eksempler viser, at der blandt ledelse og lærere eksisterer forskellige holdninger til, hvilken rolle religion skal eller ikke skal have i skolen. Dette gælder både i forhold til majoritetssamfundets religion og elevernes muslimske baggrund. Fra skolens perspektiv er undervisning i kristendomskundskab en del af at (ud)danne eleverne og gøre dem til borgere i den danske nationalstat, men det indebærer ikke, at de skal blive kristne. Det er snarere en del af den civile enkulturering (jf. Baumann 2004). Adspurgt om ansvarsfordelingen mellem skole og forældre, påpegede alle fire lærere, at skolen har ansvaret for at undervise i forhold til læringsmålene (de såkaldte Fælles Mål) og introducere eleverne til religioner generelt, tolerance over for anderledes tænkende, begrebsspørgsmål og refleksioner, men det kan aldrig være skolens ansvar at forholde sig til den enkeltes tro eller fortolkning af religion. Dette blev betragtet som privat og den enkelte families ansvar.

I den resterende del af artiklen vil jeg se nærmere på, hvilken betydning forældrene i mit projekt tillagde børnenes religiøse baggrund i religionsundervisningen og i skolen generelt. Det vil blive tydeligt, at lærernes opfattelse af et skel mellem religioner generelt og hvad der er privat, ikke er helt nemt at opretholde i praksis, blandt andet fordi 'den private religion' kan fortolkes på forskellige måder.

Forældrenes perspektiver på ansvaret for læring

De muslimske familier, der deltog i projektet, kommer fra forskellige etniske, sociale og religiøse baggrunde. Det er derfor ikke overraskende, at der var variation i familiernes måde at praktisere islam på, ligesom det var forskelligt, hvor meget religionen fyldte i familiernes hverdag. Disse forskelle påvirkede også forældrenes holdninger til deres børns deltagelse i skolens forskellige aktiviteter. I forhold til de to temaer, som skolelederen nævnte, var der dog forholdsvis stor overensstemmelse. Alle, undtagen de to familier, der ikke praktiserede islam i hverdagen, ønskede, at deres børn gik i bad før de andre elever eller badede med underbukser, når de havde haft idræt. Omvendt havde alle, undtagen fire familier, valgt, at deres børn skulle deltage i kristendomskundskab, selvom det skete med meget forskellige begrundelser. For to af disse familier var islam (eller kristendom) ikke vigtigt nok til, at de forholdt sig specielt til faget kristendomskundskab. Andre forældre havde en mere eksplicit holdning til, at deres børn ville have godt af at lære om andre religioner, selvom de selv levede som muslimer. Forældre og børn var ikke altid enige om dette punkt, da nogle børn faktisk gerne ville fritages, mens deres forældre fastholdt, at de skulle deltage. Endelig var der et par familier, der egentlig helst ville have deres børn fritaget, men som lod dem deltage i undervisningen, enten fordi de var bange for, at de ellers

ikke ville få deres eksamen, eller fordi de troede, at fritagelse ikke længere var en mulighed. Der var således en vis uklarhed om reglerne.

En del forældre betragtede deres religion som en privatsag, dvs. som noget, der vedrørte dem og deres familier, men ikke samfundet generelt. Med andre ord benyttede de sig af det samme skel mellem offentlig og privat religion, som er udbredt i det danske samfund. Blandt de fire familier, der ønskede deres børn fritaget, ville to familier kun have dem fritaget i de små klasser, mens to ville have dem fritaget hele vejen igennem folkeskolen. Den primære begrundelse for, at børnene skulle fritages, var, at deres viden om islam og kristendom skulle grundlægges i familien. I alle fire familier gik forældrene meget op i at lære børnene om det at være muslim. Islamisk praksis var på mange måder inkorporeret i hverdagslivet: Forældrene bad dagligt, man brugte islamiske udtryk, når man talte, og hjemmet var indrettet med islamiske objekter, såsom religiøse bøger i reolen eller et bedetæppe klar i hjørnet samt billeder af kaba'en eller korancitater på væggen. Ifølge forældrenes fortællinger indgik børnene i det hele taget i et praksisfællesskab, hvor de i større og større grad blev inddraget i den religiøse praksis, jo ældre de blev. Som små lærte børnene om det at være muslim ved at observere og imitere deres forældre, som fx når små børn efterligner deres forældres bevægelser i bønner. I familierne blev ramadanfasten overholdt, der blev fortalt narrativer om profeterne og andre religiøse personer, og i det hele taget blev religiøs fortolkning diskuteret med jævne mellemrum. Nogle af børnene gik desuden til undervisning i islam, enten i moskeen eller privat.⁴ Set i denne sammenhæng af, hvordan børnene tilegner sig islam og det at være muslim i hjemmet, kan man argumentere, at undervisningen i skolen forstyrrer den læringsproces, som skulle finde sted i hjemmet. Ansvaret for at lære børnene om religion – islam såvel som andre religioner – var forældrenes. Citatet fra Said i begyndelsen af artiklen er et eksempel på dette. Forældre er her enige med lærerne om, at ens egen religion er en privatsag, men de fortolker det bredere, end lærerne gør. Mens lærerne i ovenstående citater syntes at betragte det private mere specifikt som religiøs tro og praksis *i hjemmet*, betragter forældrene børnenes religiøse dannelse som noget, der rækker ind i hele børnenes hverdag. De har dermed et andet syn på, hvem der har ansvaret for at lære børn om religion i det hele taget, og de ser børnenes oplæring som familiens ansvar. I øvrigt var det ikke kun muslimske forældre, der valgte at få deres børn fritaget. En mor af anden religiøs observans fik sin datter fritaget på datterens tidligere skole, da hun syntes, at læreren talte dårligt om andre religioner end kristendom. Da datteren flyttede til Dannevangskolen, valgte hun at opretholde denne fritagelse. Ligeledes overvejede en kristen mor spøgefuldt i løbet af vores samtale, om hun mon ville kunne få sine børn fritaget for den del af undervisningen, der omhandlede de ikke-kristne religioner. Ligesom nogle af lærerne opfattede kristendomskundskab som en måde at diskutere etik og moral med børnene på, blev faget for nogle religiøse familier altså led i en række overvejelser over, hvordan børnenes verdenssyn skulle formes; overvejelser, der ligeledes blev spejlet i

⁴ For yderligere diskussion af religiøs socialisering i familierne, se Pedersen 2014.

forbehold vedr. seksualundervisning (for de muslimske familiers vedkommende) og undervisning om evolutionslæren (for den kristne familiers vedkommende). Begge institutioner – familie og skole – ønsker altså at præge og opdrage børnene på en måde, der rækker ind i den anden institutions sfære. Dette er et eksempel på et spændingsforhold mellem familien og skolen, der som tidligere nævnt faktisk går langt tilbage i historien. Det synes derfor relevant at anlægge et bredere perspektiv end blot 'indvandreres og danskeres forskellige kulturer', når man diskuterer de eventuelle uenigheder, der eksisterer mellem skole og familie.

Forældrenes fortolkninger af kristendomskundskab

Mens forældrenes ønske om fritagelse til dels handlede om den generelle ansvarsfordeling for læring, var det også relateret til en uenighed om, hvordan religiøse spørgsmål skal fortolkes. De forskellige fortolkninger af, hvad undervisningen resulterer i, synes at være parallelle til en diskussion om, hvorvidt religiøse ritualer, som bliver simuleret i skolen i forbindelse med undervisningen, kan betragtes som værende lig med rigtige ritualer. I sin beskrivelse af en amerikansk retssag hvor forældre anklager en skolelærer for at ville omvende deres børn til muslimer, diskuterer antropologen Gregory Starrett forskellige forståelser af, hvorvidt det er udførelsen af ritualer i sig selv, der har en virkning, eller om det kræves, at de bagvedliggende intentioner og stemninger er religiøse, for ritualer er 'rigtige' (Starrett 2009:229). Dette er tæt forbundet med en lignende overvejelse, nemlig hvorvidt det er den religiøse tro, der genererer ritualer, eller om ritualer også kan generere tro og derved potentielt omvende dem, der deltager i ritualer (ibid. 230, jf. Mahmood 2005). På samme måde synes Dannevangskolens forældres (og læreres) forskellige holdninger at være delt i forhold til, hvorvidt børn kan lære 'objektivt' om forskellige religioner uden at miste deres eget ståsted, eller hvorvidt undervisningsperspektivet nødvendigvis vil forme barnets tro.

For de yngre børns vedkommende blev ønsket om fritagelse jævnlige begrundet med en bekymring for, at børnene ville blive "forvirrede" hvis de skulle lære om kristendom samtidig med, at de skulle tilegne sig den grundlæggende viden om islam. Et eksempel på, hvordan den forvirring opleves, kommer fra faderen Kamal, som troede, at han havde fritaget sit barn fra kristendomskundskab, men ikke var bevidst om de nye regler om årlig fornyelse af fritagelse:

Kamal: Der skete en fejl med ham der. Fordi jeg har meldt ham ud fra kristendom. Og jeg vidste ikke, at man skal gøre det hvert år. I gamle dage skulle man melde ham ud fra kristendom én gang. Og så lige pludselig kommer han hjem og stiller sådan nogle spørgsmål, sådan nogle underlige spørgsmål til mig. Ja, han siger, at Jesus er Allahs søn, og jeg siger: "hvor har du lært det henne?!"

Da Kamal tilfældigt opdager, at sønnen Muhammad fortsat har kristendomskundskab, forsøger han at rette fejlen:

Jeg gik op på skolen for at snakke med dem og sagde, at han skal undtages fra kristendom. Og det... Og så bagefter var vi til

forældresamtale, og så siger hun [læreren] “jamen, tosprogede børn vil have mere erfaring og få lært dansk” og på den måde, forstår du mig. Og så han bliver bedre, der er nogle begreber og ord, de findes i kristendom, han kan ikke osv. osv. Hun vil overbevise mig. Jeg sagde til hende: “jeg har ikke noget imod, at mit barn bliver bedre til dansk. Det har jeg ikke noget imod. Men den måde, du underviser ham, det er forkert”. [...] Du ved, et barn på ni år eller otte år, når han tager to meninger, der krydser hinanden, så bliver han forvirret jo.

Det er tydeligt, at Kamal og sønnens lærer tillægger undervisningen i kristendomskundskab forskellige betydninger. Læreren henviser til fordelene ved sprogindlæring og evnen til at diskutere forskellige begreber. Som Katja også påpegede, handler kristendomskundskab her ikke meget om religion, men om at udvikle en evne til at begå sig i det danske samfund. For Kamal er det imidlertid undervisning i religion, og den vil præge sønnens tro. Det er værd at bemærke, at forældrenes logik om, at man lærer om sin egen religion, før man lærer om andre, er den samme logik, som kan findes bag folkeskolelovgivningens krav til faget kristendom: Først bliver børnene introduceret til kristendommen og senere til andre religioner.

Nogle vil måske spørge, hvorfor det er et problem, at Muhammad som 8-årig tror, at Jesus er Guds søn. Det er en misforståelse, og der er nok ikke nogen tvivl om, at han med tiden vil forstå, at der er forskel på, hvad muslimer og kristne tror i den henseende. Man kunne derfor tro, at Kamal frygtede, at læreren forkynder kristendommen eller prøver at omvende hans børn. Men da jeg spørger ham, om han tror, at læreren faktisk siger, at Jesus er Guds søn, eller om hun siger, at i kristendommen tror man, at Jesus er Guds søn, svarer han:

Det ved jeg ikke. Jeg tør ikke svare på det. Fordi jeg har ikke hørt det. Om hun siger, at i kristendommen bliver Jesus betragtet som Guds søn, eller om det er hendes egen mening, det ved jeg ikke. Jeg tør ikke sige det. Men barnet kommer hjem og ser det på den måde. Det er det.

Problemet er altså ikke lærerens intentioner, eller en frygt for, at læreren forkynder. Problemet er udgangspunktet, og det der bliver betragtet som resultatet. Som Kamal siger til læreren i det første citat: “Den måde, du underviser ham, det er forkert”. En lignende holdning blev udtrykt af Said:

Det med kristendomskundskab. Allerede som kristne folk forklarer kristendom, det er forkert, det er i hvert fald vores synspunkt. Jeg vil hellere, hvis mit barn skal høre noget om kristendom, så skal han høre det fra mig.

Både Said og Kamal understreger, at det er helt fint, at børnene lærer om kristendommen, men de skal lære det fra et muslimsk perspektiv. Begge fædre henviser som eksempel til forskellene i den måde, hvorpå Gud

bliver betragtet og talt om. Som Kamal siger, "du kan ikke forestille dig ham". Said har et mere konkret eksempel:

Gud eksisterede inden alting blev skabt, det er jøder, kristne og muslimer enige om. Og mine børn har lært, at Gud har skabt himlen. Gud eksisterede, inden himlen den blev skabt. Men kristne tænker Gud sidder i himlen. Hvordan kan de få det til det? Gud har skabt himlen og så bagefter sidder han inden i den eller hvad? Gud eksisterer uden himlen, uden sted og alt det der.

Hvor lærerne i vores interviews antog, at skolen kunne lære børnene om religioner generelt, ser disse forældres perspektiv anderledes ud. Ikke alle religioner er lige gode; der er et rigtigt og et forkert, og ens tro har konsekvenser for, hvordan man går til teologiske spørgsmål, fx hvorvidt Jesus er Guds søn eller ej. Her er kristendom ikke bare kulturarv, men en religion, der er forskellig fra deres egen. Nogle af de muslimske forældre, der lod deres børn deltage i kristendomsundervisning, ville være uenige i den fortolkning. Efter deres mening kunne børnene sagtens lære om kristendom uden nødvendigvis at begynde at tro på det. Ligesom lærerne knyttede de læring om kristendom sammen med læring om det danske samfund:

Altså, de har alle tre været til kristendomsundervisning. De siger, at de ikke vil være med til det, men jeg siger, I skal gå, I skal lære det. Selvfølgelig har jeg også forklaret tingene, så kan I godt se kristen religion, fordi det er den danske kultur. Men vi er muslimer, så det kan I godt lære begge to på den måde, altså kultur og religion på den måde. (Ayse)

Disse grundlæggende fortolkningsforskelle gav sig også udtryk i forskellige holdninger til, om det kan betragtes som kristen praksis, hvis børnene overvårer julegudstjenesten, synger salmer i musikundervisningen eller danser om juletræet i børnehaven. Er dette danske eller kristne traditioner, og hvilken betydning har det for deres eventuelle religiøse indhold, at de foregår i skolesammenhæng (jf. Anderson 2011:151)? Der eksisterede således meget forskellige opfattelser af, hvordan praksis i skolen skal fortolkes.

Forhandlinger af privat, religiøs praksis

Som vi har set ovenfor, deler skole, lærere og forældre altså en opfattelse af, at 'religion' er privat, men der findes forskellige opfattelser af, hvor bredt det skal fortolkes, og på hvilke måder religionens private dimension udspiller sig. Mens ovenstående diskussion primært relaterede sig specifikt til undervisningen i faget kristendomsundervisning, vil jeg i det følgende se nærmere på andre tilfælde, hvor forældrene oplevede, at deres 'private religion' kom på spil i skolesammenhæng på en måde, så de følte, at grænserne for familiens privatliv blev overtrådt. I den sammenhæng var 'respekt' (eller mangel på samme) en term, der gik igen, når forældrene omtalte, hvornår deres egne grænser blev overtrådt, eller hvornår en lærer overskred, hvad de anså som grænsen mellem familien og skolen. Her blev relationen til skolen til tider indskrevet i en bredere sammenhæng med muslimske familiers generelle position i det danske samfund. I citatet fra Kamal ovenfor er det fx tydeligt, at de reviderede

regler om fritagelse fra kristendomskundskab, som skolelederen betragtede som en succes, fra nogle forældres perspektiv ikke var helt så vellykkede. En del forældre påpegede faktisk, at de anså regelændringen som mangel på respekt for deres religiøse overbevisning. Said, hvis barn også havde måttet tage et ekstra års kristendom, var en af dem, der udtalte sig mest kontant om de nye regler:

Du kan se, de er *små* der i skolen. De tror vi er dumme, det er vi ikke. Før i tiden var reglen, du kan bare afmelde dit barn fra kristendom, så er det godkendt. Men så laver de det om, det er for nemt, sgu' da, at børnene bare kan afmeldes. Vi skal lige gøre det besværligt, og vi ved det jo godt, vi skal få de små børn til at deltage. [...] Og hvor står det henne, det der, da det kom som nyt, ikk? Det stod på et blad, det var ikke noget, der kom hjem til os. Det stod på et skoleblad, med småt skrift, og hvis du ikke er typen, der går og læser hele bladet, så ved du ikke nok.

Det er nok muligt, at skolen har forsøgt at informere forældrene på andre måder end via skolebladet, fx ved at annoncere ændringen på intranettet. Men faktum er, at mange forældre ikke kendte de nye regler, og de fortolkede som Said reglerne som et forsøg på at genere dem og gøre livet mere besværligt. Selvom de fleste forældre i øvrigt udtalte sig meget positivt om skolen og dens ledelse, indskrev de politikken for kristendomskundskab i en større ramme om politisk konflikt og diskrimination af muslimer i Danmark.

Relationen mellem skole og familie kom mere konkret i spil i forbindelse med nogle læreres kommentarer til nogle børns manglende deltagelse i alment udbredte traditioner, såsom fejringen af fødselsdag eller klippe/klistredag til jul. Både Said og hans kone nævnte fx, at en lærer havde kommenteret, at parrets 12-årige datter "var ked af det", fordi hun ikke fejrede sin fødselsdag og ikke fik nogle gaver til jul, udtalelser de af flere årsager var dybt uenige i. For det første er parrets børn vokset op uden at fejre fødselsdag, og det er således ikke noget, de sætter spørgsmålstegn ved. For det andet får børnene gaver på andre tidspunkter af året (fx ved fejringen af eid), og de lider dermed ikke materiel nød. Endelig – og det var måske det, der ophidsede Said mest – gav læreren via sin kommentar indirekte udtryk for, at forældrene ikke havde føling med datterens tilstand eller manglede forståelse for hendes situation. Said følte tværtimod, at det var læreren, der kun så tingene fra sin egen side og fortsatte: "Fordi det er ens eget privatliv det her. Du kan ikke komme og fortælle mig, hvordan jeg skal leve mit liv herhjemme, og hvad vi vil og ikke vil".

I dette tilfælde ser vi et eksempel på, at en lærer fra forældrenes perspektiv tydeligt overskrider en grænse for, hvad skolen skal blande sig i. Hvis børnene skulle begynde at fejre deres egne fødselsdage, ville det præge hele familiens liv i en retning, forældrene ikke ønskede. Jeg har ikke talt med den pågældende lærer, men skal man fortolke det positivt, kan man formode, at hendes motivation lå i et ønske om at sikre børnenes sociale inklusion i klassen. Det mest interessante i dette eksempel er dog de utilsigtede konsekvenser af lærerens indblanding. Ligesom børnene ikke fejrede deres egen fødselsdag, var de kun

undtagelsesvist med til andres. Et senere interview med parrets datter (som ikke var til stede ved ovenstående samtale) belyste hendes perspektiv på dette:

Marianne: Tænker du nogensinde over, at du ikke kan komme med til fødselsdage?

Zainab: Det, nej, ikke rigtigt. Jeg synes, det er fint nok, for vi hygger os meget godt herhjemme. Og fordi at det eneste, der er irriterende, er at der er rigtig mange, der siger, det er synd for mig. Rigtig mange fra klassen.

Marianne: Altså, dine klassekammerater?

Zainab: Ja, og det synes min lærer også, og jeg, jeg vil ikke have sådan, at de tænker, det er fordi mine forældre er onde, det vil jeg ikke have, at de skal tænke på den måde. Derfor siger jeg, I skal ikke dele invitationer ud til mig, fordi jeg kan ikke komme eller noget. Selvfølgelig nogle gange så vil jeg jo gerne, for så kan vi tage i svømmehallen og sådan. Men på den anden side så gider jeg heller ikke, for jeg holder, hvad vi skal tro på. Jeg bliver ikke ked af det eller noget. Næh, det gør jeg ikke.

Lærerens henvendelse medførte ikke en ændring i familiens praksis, men som citatet viser, er lærerens og kammeraternes holdning medvirkende til, at familiens 12-årige datter udviklede taktikker for, hvordan hun skal forholde sig, så de andre ikke tænker, at "mine forældre er onde". Disse taktikker indebærer at undgå at blive inviteret til fester og fødselsdage ved på forhånd at fortælle de andre elever, at hun alligevel ikke kan komme. Forhandlingen mellem skolen (her bredt forstået som både lærere og kammerater) og familien påvirker altså børnenes egen forståelse af deres position i det sociale rum.

Det er en vigtig pointe, at det ikke kun var de praktiserende muslimske forældre, der oplevede, at deres grænser for det private blev overtrådt i skolen. 9-årige Isabellas forældre fortalte fx om dengang, en sikkert velmenende lærer ved et skolearrangement fortalte deres datter, at hun ikke skulle spise den salami, der stod på buffeten, fordi det var svinekød. Hvad læreren ikke vidste, var, at netop i denne familie havde forældrene valgt, at børnene skulle spise svinekød, selvom de ikke selv gjorde:

Mona: Isabella kommer hjem, når de holder fest, ikke. Og så siger hun: "mor, min lærer har sagt til mig, du skal ikke spise fx pølser, fordi det er svinekød". Men jeg blev meget, meget ked af det, ikke. Fordi Isabella hun må gerne spise jeres svinekød. Hvorfor har læreren sagt, hun ikke skal spise svinekød, ja, direkte til hende?

Marianne: Hvad gjorde du så? Sagde du noget til læreren?

Mona: Nej, jeg har ikke sagt noget. Fordi jeg tænkte, at det ikke er deres skyld. Vi tænker generelt på muslimer, ikke, og så tror de, at det er Isabella også, at hun ikke må spise svinekød.

Ved at forvente at Isabella var muslim på en bestemt måde, satte læreren altså fokus på hendes religion på en måde, som forældrene ikke var enige

i, og som overskred deres grænser for, hvad der er privat, og hvad læreren skal blande sig i. I den forstand kom familiernes muslimske baggrund nogle gange på spil i skolen på måder, som forældrene ikke havde forventet.

Eksemplet viser også, at familierne nogle gange skulle forholde sig til en idealtypisk opfattelse af, hvordan 'muslimer' gør. Dette gjaldt både forældre, der ved ansøgningen om at børnene skulle kunne bade for sig selv efter idræt, havde oplevet at blive mødt med en kommentar om, at "andre muslimske børn kan godt bade sammen med alle", og forældre, der sendte deres børn i skole, mens de fleste andre muslimske børn holdt fri til eid. I nogle tilfælde var dette en numerisk antagelse, ud fra hvad flertallet synes at gøre, og i andre tilfælde var det en antagelse om, hvad den rigtige muslimske praksis ville være. Derfor klagede Mona ovenfor heller ikke over lærerens handling, fordi hun vidste, at læreren havde nogle helt bestemte forventninger til muslimer generelt. Da Mona sendte sin datter i skole til eid, valgte hun da også at forklare hende: "vi er ikke rigtige muslimer".

Isabellas tilfælde er eksempel på, hvordan lærerne nogle gange blander sig i noget, som forældrene anser for deres ansvar, men det belyser også, hvordan konstruktionen af 'den muslimske elev' kan finde sted i skolen. Et andet eksempel på dette var, da 10-årige Ahmad i ramadanen blev spurgt af sin lærer, hvorfor han skulle faste, og hvor det stod henne i Koranen. For Ahmads forældre og ældre søskende var det utroligt provokerende, at læreren stillede en 10-årig dreng til ansvar for at forklare sin religion. Hassan, Ahmads 20-årige storebror, sagde:

Hvorfor skal læreren spørge sådan en lille dreng, når han ved, at drengen ikke kan svare på det? Det er kun for at sætte nogle spørgsmålstejn i drengens hoved. [...] Altså, jeg var meget tæt på bare selv at tage over på skolen og give læreren en skideballe. Man skal ikke stille sådan en lille dreng sådan nogle spørgsmål, det skal man bare ikke.

Recep, Ahmads far, påpegede også, at det er en "dum ide" at spørge en 10-årig om den slags ting, da han ikke selv har en chance for at fortolke kilderne eller for den sags skyld forstå arabisk nok til at læse Koranen, hadith eller andre bøger om islam. Selvom Ahmad er muslim, kan han som barn ikke forventes at have nok indblik i islam til at forklare eller forsvare specifikke handlinger. Som tidligere nævnt havde lærerne på skolen faktisk meget forskellige holdninger til, hvordan lærere skal forholde sig til elevernes religiøse baggrund. Ikke desto mindre illustrerer Ahmads tilfælde en trend, der er blevet påpeget af flere, nemlig at muslimske børn og unge afkræves en bevidsthed om deres religiøse identitet på en måde, som man aldrig ville forvente af en ung etnisk dansk kristen (fx Schmidt 2007: 23). Derved gives også betydning til de unges religiøsitet på en måde, som de ikke nødvendigvis selv er tilpas med. I mit materiale er det tydeligt, at børnenes fortolkning af spørgsmål om deres religion ændrer sig med deres alder. Mens de yngre børn generelt opfattede det som positivt eller et udtryk for interesse at blive spurgt om fx højtids traditioner, havde der med alderen udviklet sig en decideret træthed over islam-relaterede spørgsmål. Nogle af de unge

voksne sukkede over at blive spurgt om alle mulige ting, som de ikke havde nogen anelse om – fx kunne 26-årige Tariq med tyrkisk baggrund ikke forklare, hvorfor kvinder i Saudi-Arabien ikke må køre bil – mens andre klagede over, at ikke-muslimer ofte stiller et spørgsmål, fx om fasten, og så “bliver ved og ved og ved” med at spørge, selv når det første svar er blevet givet. Også de unge oplevede altså at skulle give indgående teologiske forklaringer på familiens religiøse praksis.

Konklusion

Denne artikel har vist, hvordan forhandlingen af ‘privat’ religiøs praksis finder sted mellem forældre og lærere på en dansk folkeskole. Nogle muslimske forældres forbehold over for, at deres børn deltager i religionsundervisningen, skal ikke forstås som en modstand mod, at børnene lærer om kristendom, men snarere som et ønske om at påvirke, hvordan og hvornår børnene lærer om den. Disse forældre har således en anden forståelse af, hvordan ansvaret for børnenes læring skal fordeles mellem skole og familie. Mens lærerne skelner mellem undervisning i religioner generelt og den private fortolkning af religionen, laver disse forældre ikke samme skel, men mener derimod, at religionsundervisning ikke kan foregå objektivt. Helt basalt synes konflikten også at omhandle, hvem der skal forme børnenes moral og grundlæggende værdier. På denne måde bør forhandlingerne om kristendomskundskab ikke kun fortolkes i et snævert perspektiv på kulturelle forskelle mellem ‘muslimer’ og ‘danske værdier’, men kan forstås som endnu en dimension af de forhandlinger mellem samfundsinstitutionerne familie og skole, der rækker langt tilbage i den danske historie.

Opfattelsen af, at religion tilhører privatsfæren, er udbredt i en sekulær sammenhæng og deles af både lærere og forældre. Det er imidlertid værd at medtænke Dobbelaeres forståelse af skellet mellem offentlig og privat som et ideologisk skel (1999: 233). Når nogle forældre holder fast i, at deres religiøse praksis er privat, synes det også at blive en måde at skabe plads til sin religion på uden at føle sig i konflikt med samfundet. At gøre det at være muslim til et privat anliggende bliver på denne vis en form for ‘taktisk religion’ (Woodhead 2013), der giver mulighed for at være religiøs i en sammenhæng, hvor et mere distanceret forhold til religiøsitet ellers tillægges værdi. De muslimske forældre, der talte mest om religionen som privat, var også dem, der insisterede mest på, at den skulle praktiseres og gøre en forskel i deres hverdag. Artiklens eksempler har belyst en række dimensioner af familiernes religiøse praksis, som de selv betragter som privat, men som alligevel til tider kommer i spil i mødet med skolen: Det gælder fx deres fortolkning af religion og deres fejring eller manglende fejring af specifikke traditioner. Ligeledes har børn og forældre oplevet at få gode råd om deres opførsel ud fra forventninger til, hvordan en muslim lever, eller de modtager spørgsmål om islam og religionens rolle i hverdagen. Noget tyder derfor på, at forskellige forståelser af det private er i spil, ligesom det tilknyttes forskellige sfærer. Både skole og forældre forstår hjemmets sfære som privat, men for forældrene vedbliver religiøs praksis også at være privat, selvom børnene færdes i andre sfærer. Når religion anses som privat her, synes det at betyde, at det er en praksis, som andre ikke skal blande sig i, og som i øvrigt heller ikke vil påvirke andre i det offentlige rum.

Ovenstående eksempler peger dog på, at fra skolens perspektiv er det personlige ikke længere privat, når det indgår i en skolesammenhæng. Som Sidsel Vive Jensen påpeger i sin artikel i dette tidsskrift, er skolens håndtering af religiøse praksisser ikke speciel. Tværtimod er skolens stærke autoritet et grundlæggende vilkår, som alle elever må forholde sig til i forskellige situationer. I den forstand udgør skolen et minisamfund, hvori eleverne skal integreres og forskellene imellem dem minimeres (se også Gilliams artikel).

På trods af dette synes familiernes mange forskellige måder at være muslimer på at være en kilde til evig forhandling – imellem skole og forældre, i forældregruppen eller imellem børnene. Derfor synes det oplagt, at færre antagelser om, hvordan den ‘normale muslim’ opfører sig, muligvis vil give rum til, at bredden af muslimske familiers praksis nemmere kan finde plads i skolen. Det er også vigtigt, at forældres forbehold over for kristendomskundskab ikke per automatik knyttes sammen med en modstand mod integration eller deltagelse i det danske samfund. Hvis religiøs tro betragtes som privat, er den ikke nødvendigvis i vejen for inklusion i samfundet generelt, selvom en religiøs tilgang til tilværelsen måske udgør et andet forhold til religion, end det der videregives i skolens civile enkulturation.

Forfatterpræsentation

Marianne Holm Pedersen er seniorforsker i Nationalsamlingsafdelingen (Dansk Folkemindesamling) på Det Kongelige Bibliotek. Med en baggrund som antropolog har hun i en årrække forsket i temaer relateret til hverdagsliv, tilhørsforhold og religiøsitet blandt muslimske flygtninge og indvandrere i Danmark. Hun er blandt andet forfatter til bogen *Iraqi women in Denmark: Ritual performance and belonging in everyday life* (Manchester University Press, 2014).

Referencer

- Anderson, Sally, 2011: “Going through the motions of ritual. Exploring the ‘as if’ quality of religious sociality of faith-based schools”, i: Susan B. Ridgely (red.): *The Study of Children in Religions. A Methods Handbook*, New York University Press, New York.
- Baumann, Gerd, 2004: “Introduction: Nation-state, schools and civil enculturation”, i: Werner Schiffauer, Gerd Baumann, Riva Kastoryano og Steven Vertovec (red.): *Civil Enculturation. Nation-State, Schools and Ethnic Differences in Four European Countries*, Berghahn Books, Oxford.
- Beckford, James A., 2003: *Social Theory and Religion*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Berglund, Jenny, 2013: “Swedish religion education: Objective but marinated in Lutheran Protestantism?”, i: *Temenos* 49 (2): 165-184.
- Buchardt, Mette, 2008: “Identitetspolitik i klasserummet. ‘Religion’ og ‘kultur’ som viden og social klassifikation, studier i et praktiseret skolefag”, ph.d. afhandling, Københavns Universitet.

- Dobbelaere, Karel, 1999: "Towards an integrated perspective of the processes related to the descriptive concept of secularization", i: *Sociology of Religion* 69(3): 229-247.
- Gilliam, Laura, 2009: *De umulige børn og det ordentlige menneske. Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn*, Aarhus Universitetsforlag, Aarhus.
- 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.
- Grillo, Ralph, 2004: "Islam and transnationalism", i: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 30(5): 861-878.
- Gulløv, Eva, 2011: Welfare and self care: Institutionalized visions for a good life in Danish day-care centres, i: *Anthropology in Action*, 18 (3): 21-32.
- Jenkins, Richard, 2011: *Being Danish. Paradoxes of Identity in Everyday Life*, Museum Tusulanums Forlag, København.
- Jensen, Sidsel Vive, 2013: *It Has Nothing to Do with Religion. Governance of Religious Practices in Danish Public Schools*. Upubliceret ph.d. afhandling, Faculty of Arts, Aarhus Universitet.
- Jensen, Sidsel Vive og Lene Kühle, 2013: "School Islam: An example of lived religion in the context of a secular public institution", i: Nathal M. Dessing, Nadia Jeldtoft, Jørgen S. Nielsen og Linda Woodhead (red.): *Everyday Lived Islam in Europe*, Ashgate, Farnham.
- Jensen, Tina G., 2008: "To be 'Danish', becoming 'Muslim': Contestations of national identity?", i: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34(3): 389-409.
- Jepsen, Stine Irene A., 2012: 'Krislamister' og 'krislam'. En empirisk undersøgelse af folkeskolefaget kristendomskundskab i multietniske klasserum, Upubliceret speciale, Faculty of Arts, Aarhus Universitet, Aarhus.
- Mahmood, Saba, 2005: *Politics of Piety. The Islamic Revival and the Feminist Subject*, Princeton University Press, Princeton.
- Nielsen, Jørgen S., 2011: "Setting the scene. Muslims in Denmark", i: Jørgen S. Nielsen (red.): *Islam in Denmark. The Challenge of Diversity*, Lexington Books, Lanham, Md.
- Pedersen, Marianne Holm, 2014: "Islam in the family: The religious socialization of children in a Danish provincial town", i: Mark Sedgwick (red.): *Making European Muslims. Religious Socialization among Young Muslims in Scandinavia and Western Europe*, Routledge, London.
- Rasmussen, Morten, 2004: "En skole i orkanens øje", i: *Kristeligt Dagblad* d. 23. oktober 2004.
- Rubow, Cecilie, 2011: "Religion and integration. Three Danish models for the relationship between religion and society", i: Karen Fog Olwig og Karsten Pærregaard (red.): *The Question of Integration: Immigration, Exclusion and the Danish Welfare State*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge.
- Schiffauer, Werner, Gerd Baumann, Riva Kastoryano og Steven Vertovec (red.): *Civil Enculturation. Nation-State, Schools and Ethnic Differences in Four European Countries*, Berghahn Books, Oxford.

- Schmidt, Garbi, 2007: *Muslim i Danmark - muslim i verden. En analyse af muslimske ungdomsforeninger og muslimsk identitet i årene op til Muhammad-krisen*, Universitetstrykkeriet, Uppsala.
- Sedgwick, Mark, 2014: "Islam in Christianity: Religious education in the Danish *folkeskole*", i: Mark Sedgwick (red.): *Making European Muslims. Religious Socialization Among Young Muslims in Scandinavia and Western Europe*, Routledge, London.
- Starrett, Gregory, 2009: Islam and the politics of enchantment, i: *Journal of the Royal Anthropological Institute* (N.S.): 222-240.
- Woodhead, Linda, 2013: "Tactical and strategic religion", i: Nathal M. Dessing, Nadia Jeldtoft, Jørgen S. Nielsen og Linda Woodhead (red.): *Everyday Lived Islam in Europe*, Ashgate, Farnham.

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 kristendoms-kundskab. 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 (Halbatal 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 dåbsoplæringen, 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 kulturrelativ

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 tolkningsfære og applicere det i den almene tolkningsfære, 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* tolkningsfære og den offentlige, universelle, almene eller *sekulære* tolkningsfære – 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 indhyldet 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.

Hverdagens religiøsitet i og udenfor skolen: Om kirker, nisser og bedetæpper

Iram Khawaja

Abstract

How is religion and religiosity – especially Muslimness – perceived and constructed in school children's everyday life? This is the main question of the article which is explored through an analysis of a photo-project and a mind map session with two fifth grade classes in a school in Copenhagen. The children were given the task of taking pictures of places, people, situations or objects from their everyday lives which they believed were associated with religion or religiosity. The analysis of the images and the mind map produced in the class shows some interesting patterns in regard to the dominant regimes of representations. The visual and material expressions of religiosity are centered on specific religions, namely Christianity and Islam and locations, such as private/public and school/home. These patterns are connected to societal and national discourses on religiosity and secularity, and processes of minoritisation and majoritisation of religious practice. The article also includes reflections on the methodology of using pictures as a visual medium in the exploration of the religiosity of everyday life in and outside the school.

Introduktion

Den danske folkeskole er som samfundsmæssig institution forbundet med nogle særlige praksisser og forventninger om, at man som barn gennem 10 års skolegang kan komme ud på den anden side som en passende og dannet samfundsborger (Korsgaard 2009, Anderson 2011, Gilliam & Gulløv 2012). I forhold til elever med muslimsk og anden etnisk minoritetsbaggrund ses der et ekstra lag af forventninger tilknyttet, som går på integration og tilpasning i det danske samfund (Khawaja 2001, Kofoed 2004, Gitz-Johansen 2006, Jensen & Kühle 2013). Det er således ikke kun et dannelsesprojekt men også et integrationsprojekt som skolen i mange tilfælde påtager sig, hvilket kan siges at være forbundet med bredere samfundsmæssige diskurser om nationalitet, sekularitet og religiøsitet (Billig 1995, El Haj 2010). Det rejser flere spørgsmål, som er skolen et sekulært rum? Er der plads til religiøsitet, og hvis der er plads, i hvilke former og på hvilke måder kan religiøsiteten komme til udtryk?

Det er centrale spørgsmål, der er vigtige at stille for at kunne forstå skolens betydning for muslimske skoleelevers hverdagsliv og mulighed for religiøs praksis. Folkeskolen og forskellige andre hverdagskontekster i barnets liv tilbyder hver deres diskursive logikker og sociale strukturer for, hvordan det er muligt at positionere sig som et legitimt og accepteret subjekt. Derfor er det særligt interessant at se nærmere på, hvordan skolen skaber rum for religiøsitet i det enkelte barns hverdag. Jeg vil tage udgangspunkt i denne interesse og fokusere på, hvordan religiøsitet italesættes blandt elever i to femte klasser i en folkeskole i København samt fotomateriale produceret af disse elever. Mit fokus er i første omgang på religiøsitet generelt, men det er med særligt henblik på undersøgelsen af, hvordan muslimskhed konstrueres og bliver til i

folkeskolen. Jeg vil nu komme nærmere ind på artiklens teoretiske ramme og analytiske fokus, hvorefter jeg vil beskrive det forskningsprojekt, som ligger til grund for artiklen.

Hverdagens religiøsitet

Min tilgang til at forstå skolebørns religiøsitet i og udenfor skolen er inspireret af en særlig tradition i religionssociologisk forskning, hvor der rettes fokus på hverdagens religiøsitet (Ammerman 2007, McGuire, 2008). Det handler om at undersøge religion og religiøsitet i og i sammenhæng med menneskers levede hverdagsliv. Religion og religiøsitet kan ikke ses og undersøges som fastlagte og absolutte størrelser, som fremstår ensartet til alle tider og i alle steder. Man må snarere se på, hvordan religiøsitet er vævet ind i det komplekse stof, som hverdagen er sat sammen af. Meredith McGuire (2008) skriver om den levede hverdaglige religiøsitet og fremhæver:

At the level of the individual, religion appears to be a multifaceted, often messy and even contradictory amalgam of beliefs and practices...(…) Individuals' lived religion is experienced and expressed in everyday practices - concrete ways of engaging their bodies and emotions in being religious...To understand modern religious lives, we need to try to grasp the complexity, diversity, and fluidity of real individuals "religion-as-practiced"(.)(McGuire 2008:208-211).

Der er tale om et perspektiv, der fremhæver og tager som sit udgangspunkt, den daglige praksis, hvilket er et veludviklet forskningsfelt indenfor den bredere sociologiske retning (de Certeau 1984, Sheringham 2000). Spørgsmålet er, hvordan religiøsitet formes og kommer i spil i hverdagen, og på hvilke måder fremtræder religion og religiøsitet som mere eller mindre betydningsfuldt? Hvornår antager noget form som religiøsitet og gives mening i ens liv? Der er således bredt set fokus på i hvilke kontekster og på hvilke måder "religion works" (Ammerman 2007, se også Woodhead 2013)?

Denne hverdagssociologiske indfaldsvinkel til religion og religiøsitet kan sammenholdes med mange fremtrædende socialpsykologiske perspektiver, som retter fokus på hverdagslivet og -konteksten som en af de centrale arenaer for afdækningen og udforskningen af menneskers liv, handlinger og selvforståelser (Staanæs 2004, Mørck 2006, Kousholt 2011). Det er i rutinerne, det mondæne og trivielle, at man kan søge efter de betydninger, mål og lokale sandheder, som mennesker lever deres liv efter. I forhold til udforskningen af børns liv ses det bl.a. repræsenteret i et fokus på at inddrage og forstå børns hverdagsliv ud fra deres egne perspektiver, og der er efterhånden en rig tradition for at inddrage det, man kalder for et børneperspektiv. Det handler om at forsøge at se verden fra barnets perspektiv baseret på en forståelse af, at barnet er en aktiv deltager i sit liv (Andenæs 1991, Kofoed 2004, Kousholt 2005, Gulløv & Højlund 2010, Rasmussen 2013). Der er udført en del undersøgelser af børns hverdagsliv med udgangspunkt i barnets perspektiv (Staanæs 2004, Kousholt 2005), men der findes ikke megen forskning om børns blikke på religiøsitet og oplevelse heraf. Religiøsitet

er således generelt set underbelyst i den eksisterende barndomsforskning, hvilket er problematisk, da det i stigende grad er en kategori, der fremhæves og tages i anvendelse i forhold til særligt gruppen af etniske minoriteter i samfundet (Abbas 2007, Khawaja 2010, Olwig & Paerregaard 2011).

De få eksempler på studier af børn og religiøsitet, der kan nævnes i en international sammenhæng, hvor man har set på religiøsitet er bl.a. David Hellers (1986) og Robert Coles (1990) forskningsarbejde. Heller og Coles inddrager børn som aktive deltagere i forskningsprocessen og forsøger at indfange deres forståelser, forestillinger og fortællinger om tro, religion og Gud. Der synes at være et fokus på at komme om bag tegningerne og ind i "the inner lives of children", som bogserien, som Coles bog, "The Spiritual Life of Children" er en del af, indikerer. Min ambition i mit foto-projekt med de to femte klasser er til dels ens med Heller og Coles, idet jeg også ønsker at inddrage børnenes perspektiver og forestillinger via deres fotos, men målet er på den anden side anderledes, da jeg gennem børnenes fotos ikke har en forhåbning om eller en teoretisk motiveret interesse for at kunne sige noget om børns indre liv og spiritualitet. Jeg søger at udforske hvor, hvordan og hvilke religiøse symboler, handlinger og situationer, der synliggøres i elevernes diskussion med hinanden i klassen og i de fotos, de vælger at tage fra deres forskellige hverdagskontekster. Barndomsperspektivet kombineret med det hverdagssociologiske blik på religiøsitet, åbner således op for muligheden for at kunne se på elevernes fotos som udtryk for deres blikke på, hvor og hvornår "religion works" i deres hverdag. Dog vil mit fokus være centreret om de materielle udtryk for religion og religiøsitet, da det er det, som især indfanges i foto-materialet.

I forhold til hvordan religiøsitet defineres, så konceptualiseres det som en socio-kulturel kategori, der bliver til, formes og defineres via det enkelte subjekts hverdagslige handlinger. Denne måde at forstå religiøsitet er på linje med teoretiske begrebsliggørelser af andre socio-kulturelle kategorier som køn og alder, hvor man indenfor bl.a. feministisk forskning, postkoloniale studier og bredt set i socialvidenskaben har set et fokus på kategorier som køn, alder, etnicitet og race, som noget man "gør" (fx Butler 1999, Davies 2000, Brah 2007). Køn ses eksempelvis som et produkt af de materielle og diskursive betingelser, der gør sig gældende i en given tid, kontekst og sammenhæng, og derfor er køn som socio-kulturel kategori ikke en fastlåst størrelse. Det interagerer og spiller sammen med andre kategorier og gives nye betydninger i enhver social sammenhæng (Søndergaard 1996, Butler 1999, Lather 2007). Jeg argumenterer i linje hermed for samme forståelse af religiøsitet og herunder muslimskhed som en socio-kulturel kategori, der er knyttet an til den enkeltes positioneringsmuligheder, handlinger og hverdagsliv. Denne måde at anskue religiøsitet på betyder, at jeg i analysen af elevernes fotos også ser nærmere på, hvad eleverne gør med religion og religiøsitet i deres positioneringer i og udenfor skolen. Jeg vil nu bevæge mig videre til at sige noget om det projekt, som tilvejebringelsen af fotomaterialet har været en del af.

Projektet: mindmap og fotos

Projektet, som denne artikel tager udgangspunkt i, er del af et bredere tværfagligt projekt om islam, muslimske familier og den danske folkeskole.¹ I mit delprojekt har jeg rettet fokus på muslimske skolebørn og deres forældres fortællinger om religiøsitet i hverdagen² og har haft ambitionen om at følge religiøsitet og muslimskheden som en kategori, der antager forskellige former, gives navn og forskelligt indhold i de kontekster og relationer, barnet indgår i. Jeg ønskede dog ikke kun at inddrage italesættelser og således fokusere på den sproglige dimension af konstruktionen af religiøsitet. Ambitionen var at supplere og eksperimentere med at inddrage visuelt materiale i form af fotos. Fotos som er taget af børn fra deres perspektiv på, hvor og hvordan religiøsitet kommer til syne i deres hverdag. Denne artikel tager udgangspunkt i et sådan fotomateriale, som er produceret af to femte klasser på en Københavnsk folkeskole, og den indledende klassesdiskussion, som fandt sted om religion og religiøsitet.³ Jeg kommer således ind på både billedliggørelsen og italesættelsen af religiøsitet, og de sammenhænge der eksisterer imellem den materielle, visuelle og diskursive konstruktion af religiøsitet i og på tværs af børns hverdagsliv.

Den pågældende skole består af ca. 800 elever. Skolen er placeret i et socialt sammensat område, med mange almennyttige boliger og lejlighedsblokke. Eleverne på skolen kommer primært fra nærområdet. De to femte klasser, som producerede fotomaterialet, bestod af 18 elever i hver klasse. Elevsammensætningen i klasserne var ligeså sammensat som lokalmiljøet. Andelen af elever med etnisk minoritetsbaggrund udgjorde omkring 35% på skolen, og det kom til udtryk i klasserne, hvor der var en broget blanding af elever med forskellige religiøse og etniske baggrunde. I de to femte klasser var der dog en ligelig fordeling af elever med etnisk minoritetsbaggrund og majoritetsbaggrund, og størstedelen af dem var efterkommere af indvandrere eller flygtninge. Fotoprojektet blev udført i december 2012, som en opfølgning på tidligere besøg på skolen i løbet af året. Min tilstedeværelse var således ikke fremmed for eleverne i klasserne.

Denne del af projektet var designet således, at jeg med læreren Bente,⁴ som underviste eleverne i dansk og kristendom, var med i en undervisningstime i hver klasse henover to uger. Vi indledte med at

¹Projektet blev afsluttet i 2013. For nærmere information se, <http://icsru.au.dk/projekter/group/schoolislam.dk/>

² Det empiriske grundlag for projektet består af kvalitative narrative interviews af børn med muslimsk baggrund i aldersspændet 9-16 år og deres forældre samt deltagerobservationer og visuelt materiale i form af fotos. Jeg har i interviewene forsøgt at følge barnets bevægelser fra hjem, skole og henover andre aktiviteter som klub, sport, modernålsundervisning og koranundervisning, og inddraget fortællinger fra forældrene af disse børn. Jeg har også interviewet tosprogede lærere, for at få et varieret og rigt billede af den hverdag, som børnene tager del i. Materialet strækker sig henover 3 forskellige skoler - to indenfor København og en udenfor København i en forstad. Feltarbejdet blev udført henover en periode på 1 år.

³ Der er forskel på religion og religiøsitet, men de er samtidigt meget sammenkoblede. Religion kan siges at angive tro og trosklære, hvor religiøsitet henviser til praksis og det at leve efter og forme sit liv i forhold til en bestemt trosklære.

⁴ Bente er 45 år gammel, og har været lærer på skolen siden 2000. Jeg vil gerne udtrykke stor tak til Bente for hendes samarbejdsvilje og åbenhed.

præsentere eleverne for projektet og dernæst talte vi med dem om, hvad de tænker om religion og religiøsitet. I samarbejde med eleverne producerede vi et mindmap, som blev skrevet op på white board i klassen. Mindmap var baseret på elevernes frie associationer om, hvad de opfattede som og tænkte, når jeg sagde religion eller religiøsitet. Vi skrev elevernes input op, og fik talt om deres tanker. Det var i denne session også muligt at observere de i klassen eksisterende relationer og måder at tale om religion og religiøsitet. Hvor interviewet og diskussionen i klassen rettede fokus på spørgsmålet, ”fortæl mig..?” er produktionen af fotos baseret på spørgsmålet om ”vis mig...?” Vis mig, hvad du tænker, føler eller oplever, og dette ”vis mig” er forbundet med den fordel, at billederne meget tydeligt kan vise hen til et ”hvor” og et ”hvad” i konstruktionen af religiøsitet.

Hvis man vil forstå børns hverdagsliv og praksis må man tage højde for, at det sociale er forbundet med rum, sted og materialitet (Barad 1998, Gulløv & Højlund 2010, Nielsen 2013). Elevernes fotos giver metodisk adgang til at undersøge børneperspektivet og betydningen af det rumlige, stedslige og materielle aspekt (se også Winther 2004) af hverdagens religiøsitet. Linda Woodhead (2013) fremhæver nødvendigheden af at arbejde innovativt, når man forsker i menneskers hverdagsliv.

Research into everyday life may therefore be not so much a matter of getting people to articulate what they already know, but of helping bring to birth things which have not yet been put into words – and which in some cases could never be put into words, but might be captured in a picture, a dance or an object...Research on everyday life prompts us to pay more attention to such things...This requires an approach which takes the body, material objects, symbols and spaces much more seriously, and forges new ways of doing so” (Woodhead 2013:14)

Det gør sig ifølge Woodhead særligt gældende, når det handler om religiøs praksis (se også Dessing 2013: 47-48). Man kan i tråd hermed sige, at det forskningsprojekt, jeg udførte i de to femte klasser netop var udviklet til at kunne indfange en flerhed af indtryk. På denne måde opstår der et andet slags materiale, som kombineret med fotos og mindmaps bidrager til det, som man kan kalde et multisensorisk empirisk materiale (Kofoed & Staunæs 2014, Rasmussen 2013: 21). Eleverne inviteres til at tage billeder med henblik på at få indsigt i, hvordan og hvor de ser religiøsitet i deres hverdagsliv. De inviteres således med ind i forskningsprocessen (Staunæs 2001, se også Winther 2004, Rasmussen 2013), og de får mulighed for at producere og konstruere religiøsitet gennem deres egne blikke på deres hverdag indenfor og udenfor skolen.⁵ Jeg vil indlede analysen med at komme ind på et af de mindmaps, som blev produceret, for at give et indtryk af eleverne og konteksten, og dernæst bevæge mig videre til deres fotos.

⁵ Dorthe Staunæs kalder det for dialogisk forskning, som handler om at skabe rum for forskellige stemmer og blikke (Staunæs 2001).

Religion og religiøsitet - mindmap

Nedenfor ses det kollektive mindmap, vi fik produceret i den ene klasse.



Som man kan se har eleverne i klassen bidraget med mange forskellige associationer til, hvad de tænker om religion eller religiøsitet. Trosretninger som "hinduisme" og "buddhisme" er nævnt i samspil med "nordiske guder", "kristne" og "jul". Der er en overvægt af input, der kredser om islam og kristendom, og hvis jeg rent kvantitativt går til værks og optæller de skrevne input, ser det således ud:

Islam	Allah, Koran, - alkohol, 5 søjler, Moske, Mashallah, Alhumdolillah, Mohammad, Saudi Arabien, Eid, haram ramadan	12 input
Kristendom	Biblen, Betlehem, kors, korsfæstelse, kristne, Jesus, Jesu fødsel, kirke, jul	9 input
Jødedom	To ord der angiver jødisk praksis skrevet på hebræisk, tegning af en ottearmet lysetage, samt tegning af en amulet.	4 input
Religion generelt	Traditioner, historier, tro, bøn	4 input
Buddhisme	Buddhisme, Buddha	2 input
Nordiske guder	Nordiske guder	1 input
Hinduisme	Hinduisme	1 input

Det er interessant, at elevernes input både henviser til artefakter og objekter (Biblen, kirke, lysetage, Koran), men også i høj grad inddrager højtidere og hverdagslige handlinger (jul, eid, mashallah, bøn). Derudover er der også fokus på lokation. Centrale geografiske steder nævnes, som Betlehem og Saudi Arabien. Steder som er langt fra Danmark i historisk

tid (Jesus og Mohammads tid), men også i forhold til den geografiske og kulturelle distance.

I klassen var der den dag, hvor vi udførte øvelsen med mindmap, tre piger, som sad ved siden af hinanden, og som repræsenterede hver af de tre større monoteistiske religioner, jødedommen, kristendommen og islam. De fremhævede selv dette, og omtalte sig som praktiserende og troende. Den jødiske pige, som boede med sin familie i Israel, var på besøg i klassen, og hun kunne fortælle om særlige religiøse symboler og handlinger, der kendetegnede hendes hverdag i Israel. De andre elever lyttede nysgerrigt til hendes fortællinger fra en hverdag, som var lokaliseret fjært fra dem, og de sammenlignede med andre religioner og traditioner. Mange af eleverne med muslimsk baggrund fortalte også om deres dagligdag og hverdagslige religiøse handlinger. Amina fortalte f.eks. at man ofte siger *alhamdulillah* eller *bismillah* inden man skal til at spise, og en anden elev supplerede med, at man også siger *mashallah*, når man ser noget, der er smukt. Der er tale om forskellige lovprisninger af Allah, som Amina forklarede, er noget, man 'automatisk' gør. Klasserummet fyldtes således med hverdagsfortællinger om religiøsitet, som oftest var situeret udenfor skolen. Snakken handlede dog ikke kun om personlige oplevelser og handlinger. Den synes også i høj grad at være rettet imod, hvordan det 'typisk' er, når man er kristen eller muslim, hvor det er normerne, ritualerne og det "rigtige" der var i fokus i børnenes refleksioner over, hvad det f.eks. vil sige at være muslim.

Det var tydeligt, at det ikke var første gang, eleverne snakkede om religiøsitet og religion. De trak på en del viden fra deres timer i Kristendomskundskab, hvor de tematisk havde gennemgået forskellige religioner. I forhold til at se på skolen og dens rum for religiøsitet kan man sige, at der på forhånd er skabt et særskilt fagligt rum via Kristendomskundskab.⁶ Vores rammesætning af denne undervisningstime falder i tråd med dette formål og den ramme, men man kan sige at elevernes opgave i denne time bliver mere løst struktureret, da den ikke er bundet op på noget, de skal læse op til eller lave lektier på. Derfor ses både input, der er baseret på, hvad eleverne har læst, og hvad de ved om de forskellige religioner (faglig viden), men der inddrages også hverdagslige fortællinger om deres erfaringer med religiøs praksis (personlig erfaring).

Engangskameraet - analysen af visuelle fortællinger om religion og religiøsitet

Efter mindmap og klasses Diskussionen om religion og religiøsitet fortalte jeg eleverne om deres opgave, som var at tage billeder af ting, steder eller situationer fra deres hverdag, som de tænkte udtrykte noget "religiøst". Der var ikke sat begrænsninger på, hvilken religion eller hvor de skulle tage billederne henne, men hver elev skulle tage mindst to-tre billeder. Hver elev fik uddelt et engangskamera, men for mange af eleverne var engangskameraet et ukendt redskab, hvilket siger noget om, at engangskameraer i forhold til børn og unge i dag på mange måder er et

⁶ Det hedder 'kristendomskundskab', men undervisningen retter sig i dets formålserklæring bredt imod religion og forskellige religiøse praksisser (uvm.dk).

out-dated redskab. Mange af eleverne måtte have en instruktion i brugen af kameraet. Idéen bag anvendelsen af engangskameraer var, at alle skulle have de samme forudsætninger for at deltage i projektet. Jeg kunne f.eks. ikke forudsætte, at alle havde mobil. Jeg var påpasselig med ikke at synliggøre de sociale skel, der kunne være i klassen, og derudover anvende elevernes personlige ejendele som del af forskningsprojektets tilvejebringelse af empiri. Af forskellige etiske såvel som forskningsbaserede hensyn valgte jeg engangskameraet, men er blevet en erfaring rigere. Ulempen ved elevernes ringe kendskab til brug af engangskamera i samspil med engangskameraets begrænsede teknologi, hvor man ikke kan slette billedet, eller efterfølgende se eller korrigerer billedet ved et enkelt swipe, er, at output fra de fremkaldte billeder er af meget varierende kvalitet. Jeg stod tilbage med en del tomme, uklare og grå billeder. Ikke desto mindre opstår der, når de resterende fotos bliver lagt sammen, interessante kollager fra børnenes forskelligartede hverdage indenfor og udenfor skolen.

Stuart Hall (2001) skriver, at visuelle medier som film og billeder producerer særlige repræsentationer af personer, steder, tid og tanker. Der er tale om tegnsættende praksisser (Hall 2003, Staunæs 1998: 156, Rasmussen 2013), og på denne måde kan et billede repræsentere mange forskellige slags betydninger. Analysen af et billede må således tage højde for mange forskellige influerende elementer, så som konteksten, motivet og fotografen. På den ene side kan man sige, at et foto dokumenterer en bestemt virkelighed. Det er en fastfrysning af et bestemt moment, og fungerer således som et artefakt. På den anden side er fotoet via barnets blik og specifikke position og lokation netop et bestemt perspektiv på denne virkelighed. Alle billederne udtrykker en konstruktion af et særligt stykke social virkelighed, som i min analyse og i projektet er sat ind i en ramme af ”religion og religiøsitet”. Dét, at jeg har sat billederne sammen i en kollage er en yderligere konstruktion, hvor elevernes individuelle bidrag sættes sammen i en fælles ramme, der skaber et umiddelbart broget indtryk af nisser, koraner, kirker og bedetæpper.

Jeg vil i nærværende analyse både se på kollagen som en helhed og på individuelle billeder, som kollagen er udgjort af, og fokusere på de mønstre, der kan fremanalyses i foto-materialet – først i forhold til indholdet af motiver, og dernæst i forhold til lokationerne; ude/hjem og privat/offentlig.

Islam og kristendom

Ved første øjekast på kollagerne fremstår særligt kristendom og islam som dominerende i børnenes valg af motiver, symboler og steder. Det er sammenfaldende med det mønster, der trådte frem i ovenstående mindmap, hvor der var flest input associeret med henholdsvis islam og kristendom. Det overordnede blik på kollagerne viser billeder af islamisk religiøs praksis, som at læse koranen, at bede på bedetæppet, at gå med tørklæde, i kombination med billeder af julepynt, Thors hammer samt den lokale kirke. Hvis vi dykker ned i billedet af Thors hammer, ses en lille hammer, der er skåret ud i sten som et vedhæng i det, som virker som en tynd læderstreng.



Det er en halskæde, der kan siges at symbolisere nordisk mytologi og vikingetiden. Thors hammer er et symbol for en oldnordisk religiøs praksis, som er en del af den danske nationale kulturarv og historie. Billedet er taget indendørs og baggrunden er et hvidt lagen eller klæde. Man får indtryk af, at det er et billede fra den hjemlige sfære, og at det således højst sandsynligt har været et objekt, som har været tilgængeligt for eleven, og som i det moment billedet er taget, har været tolket og set, som udtryk for noget religiøst. Samme elev har også taget billeder af fire stofnisser, der sidder på en skænk med et maleri i baggrunden, af en adventskrans hvor tre af stearinlysene har været tændt, af en julestrømpe til julemanden og af nogle øreringe, hvor man svagt kan ane nogle kors.

Alle billeder er taget indendørs - måske fra elevens eget hjem. Billederne repræsenterer jul og traditioner, som bl.a. er forbundet med kristen religiøs praksis. Dermed ikke sagt, at eleven kan positioneres som praktiserende kristen og troende. Der er tale om glimt fra hverdagen, hvor man kan se nogle forbindelser til en praksis, som er associeret med religion. Her er det værd at have in mente, at det er de fysiske, materielle og symbolske udtryk for religiøsitet, man særligt får adgang til via billederne, men at de henviser til særlige praksisser og handlinger i hverdagen, som kan være associeret med religiøsitet. Adventskransen og de tre lys, der har været tændt er et eksempel herpå.

På samme måde ses der øjebliksbilleder af religiøs praksis i hjemmet hos en anden pige i klassen, som indeholder islamisk religiøse symboler. Fotoserien består af billeder af en pige, der går med tørklæde, af et bedetæppe som er rullet ud, af en tallerkenformet vægdekoration, med et billede af Mekka. Der er også et foto af syv te-glas i marokkansk stil i

forskellige farver og en lille tekande i sølv, som er placeret på et hvidt spisebord, ved siden af en lille bog, hvor der står Allah på arabisk.



Billedet med te glassene er interessant, da glassene og tekanden udover at indikere en mellemøstlig oprindelse ikke umiddelbart kan siges at signalere religiøs praksis, hvis ikke den lille bog med Allah skrevet på forsiden var placeret ved siden af. På denne måde virker billedet iscenesat. Eleven virker til at have gjort en indsats for at udtrykke, at denne situation har med religion eller religiøs praksis at gøre. Alle disse billeder er også taget indendørs, og giver os således et unikt indblik i de objekter og situationer, som for eleven associeres med religiøsitet. Der er på denne måde tale om særligt situerede blikke på elevernes virkelighed og hverdag - og netop situeringen af blikket er interessant at se nærmere på, for hvem bliver eleverne til, når de gør religiøsitet til objekt for deres blikke og hvilke slags religiøsiteter er mulige at synliggøre?

Elevepositioneringer

Fotografering er i sig selv en konstruktionsproces, som ikke kun implicerer konstruktionen af det, som man gør til objekt for sin kamera linse, men ligeledes af det subjekt, der står med kameraet. Religiøsitet som er den overordnede ramme for foto-projektet kan både siges at blive gjort til subjekt og objekt i billederne. Børnene tager billeder af religiøsitet, men deres fotos kan repræsentere andet og mere end det. Deres fotos fortæller også noget om de positioner, hvorfra billederne er taget, og dermed af de subjekter, der bliver til gennem kameraets optik. Eleven, der tager billede af adventskransen kan f.eks. siges at blive til som et subjekt, der har julehøjtiden og dens traditioner tæt ind på livet. Når man således får indblik i elevernes privatsfære, ses ikke blot glimt af hjem som en fysisk lokation. Man får ligeledes indblik i de steder, situationer og objekter, som er vigtige for ham eller hende, og som associeres med religion eller religiøsitet. Denne handling kan siges at pege på, hvordan det subjekt, som har taget billedet positionerer sig selv og i det moment billedet er taget, selv er positioneret.

Positioneringsbegrebet er i denne forbindelse relevant at hæfte sig ved, idet det både dækker over interaktiv positionering og reflektiv positionering (Davies & Harré 1990). Det vil sige, hvordan man bliver positioneret af den anden, som man enten direkte eller indirekte er i interaktion med, og hvordan man positionerer sig selv. I de billeder som eleverne har taget, bliver de til som subjekter, både gennem mit blik på deres fotos, men samtidigt også gennem de blikke, de skaber billederne igennem. Den reflektive og interaktive positionering kolliderer således i og med, at subjekt og objekt sammenvæves i de fotos, som eleverne har taget fra og af deres hverdag. De bliver på denne måde via billeder positionerede og positionerer sig selv som f.eks. ”religiøse”, ”ikke-religiøse”, ”skoleelever” og ”børn” ved i mere eller mindre grad at synliggøre religiøsitet som forbundet med deres egen hverdagspraksis.

I billeder fra skolen fremtræder de mere tydeligt som skoleelever, imens billederne fra privatsfæren peger hen imod andre mulige positioneringer. Den fotoserie som ovenfor er beskrevet hvor te-glassene og billedet af bedetæppet fremtræder, synes eksempelvis at signalere, at der er tale om en muslimsk elev, som har taget billeder fra sin hverdag. Billederne siger naturligvis ikke noget om i hvor høj grad eleven er praktiserende og religiøs, men de indikerer at der er nogle materielle religiøse symboler og handlinger, der er synlige dele af elevens hverdag - særligt hverdagen udenfor skolen. Det peger imod et andet centralt mønster på tværs af elevernes billeder, nemlig hvor og hvordan skolen som kontekst bliver synlig i elevernes fotos af religiøsitet, hvilket fører mig til betydningen af lokation.

Lokation og religiøsitet

Børnenes blikke på religion og religiøsitet i hverdagen udtrykkes på mange forskellige måder, og man får øje for, at religiøsitet og religion:

..does not exist in a discrete, tidy social box. The religious domain frequently overlaps with other aspects of social life. Events and experiences in the social world take on multiple, yet equally genuine, meanings (Munson 2007: 127).

Kollagerne manifesterer dette, idet det religiøse ikke kun ses repræsenteret på en måde eller i en bestemt social sfære. Nogle steder er skolen repræsenteret meget tydeligt og i andre billeder er det den hjemlige/private sfære, der dominerer. De forskellige billeder inddrager forskellige sociale domæner og vækker mange forskellige associationer end blot det religiøse. Billederne viser på denne måde, at det religiøse er mange ting, og at det kan situeres i forskellige lokationer. Når jeg grupperer billederne i forhold til lokationer, træder følgende tre hovedlokationer frem:

1. hjemmet/privatsfæren
2. skolen
3. lokalmiljøet omkring skolen

Hvis vi ser på første gruppering af billeder, så har jeg allerede ovenfor været inde på, at mange af billederne af religiøse symboler, som f.eks.

kors, Koranen, adventskransen, bedetæppe osv. findes indenfor hjemmesfæren. De er taget indendørs, og man får små glimt af stuer, senge, sofaer og spiseborde. Det er ikke til at vide om alle billeder er taget i elevernes egne hjem, men synligheden af islamiske religiøse symboler, handlinger og artefakter ses særligt i privatsfærens rammer. Det ses på tværs af billederne fra andre elever i klasserne, som har muslimsk baggrund. Julen fremtræder både i fotos fra privatsfæren, men også fra skolen.

I anden gruppering af billederne fra skolekonteksten ses, at skolens mange forskellige rum inddrages, såsom skolegården og klasseværelset, og at de ofte indeholder billeder af papirklip, nisser og andre symboler forbundet med julehøjtiden.



Det er interessant at tænke på, hvordan skolen ville blive repræsenteret i forhold til religion og religiøsitet, hvis fotoprojektet var blevet udført i en anden periode end december. Julen synes at være det mest dominerende motivvalg inden for skolen. Man ser ikke muslimske symboler repræsenteret inden for skolens rammer på nogen af billederne. Undtagelsen er et billede af en pige med tørklæde på, som sidder i et klasselokale. I nogle fotos er religiøsitet tilsyneladende slet ikke til stede, som f.eks. billedet af en murstensvæg med aftryk af utallige snebolde,

som er blevet kastet imod den. Væggen hører til skolegårdens rum, men man kan ikke spore nogen form for umiddelbar religiøs association i billedet.



Sneboldenes fastfrosne aftryk udtrykker vinter og kulde og vidner om børns leg i skolegården. Positioneringen som skoleelev og subjektpositionen som deltager i skolegårdens rum bliver antydnet via billedet, men det er ikke tydeligt om og hvordan religiøsitet får betydning her.

Lokalmiljøet omkring skolen er i stærkest form repræsenteret ved billeder af den lokale kirke, som er placeret tæt på skolen. Eleverne har taget billede af kirken, kirkens dør samt de religiøse motiver, der er indfældet i sten på kirken.⁷



⁷Jeg har ikke inddraget flere fotos af kirken for ikke at afsløre skolens lokation og navn.



Kirken optræder meget i kollagerne, hvilket indikerer at kirken fylder en del i elevernes hverdagslige landskab. Kirken vækker umiddelbare religiøse associationer, og det er derfor ikke mærkværdigt, at størstedelen af eleverne har valgt at tage et billede af den.

Hvordan er det muligt at forstå betydningen af disse lokationer, og valg af images på tværs af elevernes forskellige hverdagskontekster?

”Regimes of representations” – ude-hjem/offentlig-privat

Hall fremhæver, at der eksisterer særlige ”regimes of representations” (2001: 340) i forhold til, hvordan det er muligt at synliggøre bestemte emner. Der er f.eks. særlige måder at synliggøre og fremstille racialiserede forhold imellem sorte og hvide i et samfund, som opnår accept og i nogle tilfælde udgør en fælles diskursiv forståelsesramme for, hvordan virkeligheden ser ud og bør ses. På samme måde kan man tale om, at kollagerne peger på, at der eksisterer særlige ”regimes of representations” for, hvordan religiøsitet kan repræsenteres og synliggøres. Motiverne i elevernes billeder er ikke kun influeret af den fælles mindmap session i klassen, af elevernes forskelligartede erfaringer med religiøsitet og af den lokale hverdagskontekst, men også af bredere diskursive og magtrelationelt strukturerede hierarkiseringer af det religiøse i forhold til det ikke-religiøse, og af hvor der er plads til religiøs praksis i hverdagen.

Eleverne kan siges at trække på disse regimes of representations, men man kan også anføre at samfundet og herunder skolen som kontekst er struktureret via disse diskursive regimes. Det er f.eks. et faktum at særligt kristendommen og islam er de to religioner, der er mest synlige i det danske samfund. Det kommer både til udtryk i klasses Diskussionen samt i billederne. Derudover er der specifikke lokationer og sfærer, hvor islam og kristendom kan komme til syne. Man kan i denne forbindelse tale om særlige religiøse ”spaces” eller ”imaginaries” (Fadil 2009, Joui 2009).

Et samlet blik på kollagerne viser et mønster, hvor den religiøse praksis i form af muslimskhed er hensat til den private sfære imens kristenheden (i form af jul og kirke) er synlig både i det offentlige og det private rum. Når skolen kommer i spil er det i forhold til juletradition, og man kan i denne forbindelse diskutere, hvor meget religion, der er ved juleklip og- pynt? I skolen er særligt islam fraværende, men islam bliver omvendt meget tilstedeværende i den private sfære, og man kan i denne forbindelse tale om et særligt skole-hjem mønster i forhold til, hvor muslimskheden bliver synlig, som en del af elevernes hverdagspraksis.

I kollagerne fremstår muslimskhed som en privatiseret religiøs praksis, hvilket kan læses som udtryk for eksisterende diskurser om adskillelsen imellem det offentlige og det private rum - og diskurserne imellem det sekulære og det religiøse (Asad 1993, Hirschkind 2011, Dessing et al 2013, Khawaja 2014). Talal Asad analyserer på overbevisende vis, hvordan religiøsitet i vestlige samfund ofte hensættes til en privatiseret religiøs praksis (Asad 1993), hvilket er forbundet med konstruktionen af en særlig diskurs om sekularisme. Offentlige institutioner som skolen, defineres som udgangspunkt som sekulære (Jensen & Kühle 2013). Der er plads til, at eleverne kan lære om religion som fag, men den danske folkeskole er ikke konteksten for udlevelsen af religiøs praksis og tro. Den må situeres andre steder, særligt i den hjemlige sfære.

Adskillelsen imellem det offentlige rum, hvorunder skolen kan siges at være en del af de i samfundet eksisterende institutioner, og det private, er præget af disse eksisterende diskurser og "imaginerier" om religiøs og sekulær praksis (Fadil 2009). I forhold til elevernes fotos, synes det særligt at gøre sig gældende i forhold til, hvor muslimskheden kommer til syne. Denne forståelse af religion som privat kommer også til udtryk i Marianne Holm Pedersens datamateriale over skolelæreres og muslimske forældres forestillinger om religiøs praksis (se artikel dette nummer), samt i Laura Gilliams observationer, hvor det religiøse opfattes som noget der ikke er relevant i skolen (se artikel dette nummer). I mit materiale ses, at denne privatiserede religiøsitet reproduceres og konstrueres fra elevernes perspektiver. Det kommer også til udtryk i de mange interviews, jeg har foretaget med eleverne, hvor f.eks. Mehmet som går i en af de to femte klasser, i forbindelse med beskrivelsen af sin religiøse praksis omkring bønnen, tydeliggør, at det er noget han gør for sig selv i det private (Khawaja 2014).

Minorisering og majorisering af religiøs synlighed

Kirken fremstår i det offentlige rum, og bryder umiddelbart med, hvordan synliggørelsen af religiøs praksis og religiøsitet er opdelt i det offentlige og det private, men her er det netop værd for det første at være opmærksom på, at kirken i sig selv kan siges at repræsentere et adskilt religiøst rum. Dernæst at der er bestemte magtrelationelle "regimes", der strukturerer synliggørelsen af "det religiøse", hvor islam og muslimskhed kan siges at repræsentere en minoriseret religiøsitet, imens kristendom og et af dets stærkeste symboler, kirken, repræsenterer en majoriseret religiøsitet (Asad 1993, Korsgaard 2012, Lægaard 2012). På denne måde kan man sige, at kirken er udtryk for den majoriserede, institutionaliserede og "hypervisible religiøsitet" (Dessing et al. 2013), som er en del af den nationale selvforståelse.

Dette majoriserede forhold kommer også for så vidt til udtryk i skolen, ved at det fag hvor eleverne undervises om religion, hedder Kristendomskundskab og at undervisningen i Kristendom prioriteres i forhold til andre religioner, særligt på de små klassetrin (Sedgwick 2014). Adskillelsen imellem ude-hjem/privat-offentlig kan altså også læses ud fra et fokus på det magtrelationelle forhold imellem minorisering/majorisering. Den privatiserede religiøse praksis gør sig gældende for netop den muslimske praksis, fordi der er tale om en

minoriseret religion, og fordi islam ikke nyder den samme samfundsmæssige accept og genkendelighed som del af skolens og samfundets nationale selvforståelse. Det peger henimod bredere samfundsmæssige magtstrukturer. Det kan i denne forbindelse siges, at billederne giver adgang til de dele af den muslimske praksis, som ikke fremstår som hypervisible, men som er bundet op på de muslimske elevers levede liv. Et liv der på mange måder er gennemsyret af muslimskhed, men som oftest fremstår mindre synligt i f.eks. skolens rum eller andre offentlige kontekster i barnets hverdagsliv. Nadia Jeldtoft (2013) peger også på hyper-synlighed i sin analyse af unge muslimers hverdagsliv, men hun kontrasterer den med hyper-privatisering (s. 98). Hyper-synligheden ses hos Jeldtoft i måden muslimer og Islam er kommet i forgrunden som en andetgjort figur i vesten, og hyper-privatiseringen ses i forhold til de unge muslimers måder at forhandle deres religiøsitet. Religiøs muslimsk praksis hensættes til det private via forskellige emotionelle strategier, hvilket ses som et udtryk for en minoritetsstrategi – dvs. en måde at forhandle synligheden som muslimsk minoritet.

..everyday tactics aimed at making Islam meaningful in hyperprivatised modalities might, on another level, also express minority tactics for making Islam meaningful in relation to majority sensibilities which define legitimate religion. As such, the tactic of hyperprivatisation is simultaneously a means of inhabiting cultural norms, because a result of privatizing religious practices is that subjects achieve ‘a room of their own’ in which they can be religious in a mode acceptable to the majority. Through privatization, what takes place in these inner spaces becomes invisible to the non-Muslim majority and, as such, accepted and normalized in relation to an expectation that all religion – and especially that of a minority – should be private and unintrusive (Jeldtoft 2013: 98).

Jeldtoft præsenterer her et meget interessant perspektiv, som kan sammenholdes med de mønstre af ude-hjem/offentlig-privat, som kommer til syne i min analyse af elevernes fotos.. Hvor hun analyserer unges meget bevidste og reflekterede strategier for og oplevelser af islamisk praksis, er mit materiale med eleverne i de to femte klasser i højere grad udtryk for den materielle manifestation af religiøsitet - og dermed af de steder, hvor muslimskheden kan blive og gøres synlig. Kollagerne siger således noget om betingelserne for muslimsk praksis som en minoritetsreligion. Det hypervisible kan være forskelligt afhængigt af kontekst. I min analyse ses, at kristenhed og symboler forbundet med den tradition er hyper-synlige både i lokalsamfundet og i skolen, hvilket sammenholdes med kristendommens majoritetsstatus, imens muslimskheden så at sige bliver hypersynlig i den private sfære. Hypersynligheden af islamiske symboler, artefakter og handlinger er således på interessant vis forbundet med en hyperprivatisering.

Konklusion: Religiøs praksis og positionering

Hvad kan ovenstående fremanalyserede mønstre; ude-hjem, kristendom-islam samt privat-offentlig sige om børnenes hverdagsliv og religiøse praksis, samt betydningen af skolen?

De analyserede mønstre på tværs af mindmap og elevernes fotomateriale siger for det første noget om, at religiøsitet kan være mange ting. Det kan være nordisk mytologi, kristendom, islam, buddhisme, men det kan heller ikke være hvad som helst. Repræsentationerne af religiøsitet følger nogle gængse diskursive mønstre, hvor man kan sige, at størstedelen af eleverne har sikret sig, at de motiver der indfanges kan genkendes som noget ”religiøst”. De er således for så vidt engagerede i at opretholde de genkendelige kategorier og positioneringer. Kollagerne viser en flerhed af religiøse udtryk og indtryk, men de holder sig hovedsageligt indenfor kristne eller islamiske symboler, handlinger og tegn. Hvor der på mindmap var en større variation af nævnte input, der f.eks. gik på jødedom, hinduisme osv. så er der er i kollagerne umiddelbart tale om en indsnævring af billedlige repræsentationer af religiøsitet. Det er således interessant at se, hvordan den hverdagslige kontekst er gennemsyret af religiøse markeringer, og at de markeringer der særligt får plads er de, der umiddelbart kan siges at repræsentere kristendom og islam. Det siger både noget om eksisterende diskursive regimes of representations, hvor vi lever i et samfund, hvor de to religioner er mest omdiskuterede og synlige, men det siger også noget om, hvem der tager billederne, og hvor det er muligt at repræsentere og synliggøre religiøsitet.

For det andet bliver flerheden af religiøsitet set og fotograferet i forskellige lokationer og fra forskellige positioner, som følger det diskursive skel imellem det offentlige og det private/det muslimske og det ikke-muslimske i forhold til, hvordan skole og hjem kommer til syne. Kirkens omnipotente tilstedeværelse i kollagerne vidner om betydningen af lokalmiljøet, og synliggør, hvordan religiøsitet i form af kristenhed, indtager en central plads i det lokale hverdagsliv - ikke som en praksis man nødvendigvis udøver, men som en materiel og arkitektonisk tilstedeværelse, som præger det lokale bybillede. Kirken er en fast del af det landskab, som elevernes hverdag udspiller sig i. Hjemmet rummer images og motiver af religiøs praksis, særligt muslimskhed, imens skolen kommer til syne i fotos af særligt juletraditionelle symboler. Skolens status som et sted, hvor man lærer om religion (og ikke praktiserer religion), og hvor kristendommen har en særskilt status, reproduceres i kollagerne.

Muslimskheden er til stede på skolen via de muslimske elever, som er engagerede i daglige forhandlinger og grænsedragninger i forhold til de andre elever i klassen. Muslimskheden i skolen manifesterer sig f.eks. i foto af en pige med tørklæde (*hijab*), men derudover må muslimskhedens materielle udtryk og den islamiske praksis situeres andre steder. Det siger noget om det rum for forhandling og positionering, som skoleelever med muslimsk baggrund navigerer i, hvor skolen på en og samme gang kan inkludere, men samtidig ekskludere særlige former for muslimskheder (se også Khawaja 2014). Muslimskheden er til stede og der gives plads til den i skolen, men den skal helst ikke være for synlig i skolens rum, og således ikke antage en forstyrrende karakter (ibid. se også Jensen &

Kühle 2013). Det bliver på denne måde via billederne muligt at få indblik i de eksisterende mere eller mindre synlige manifestationer af religiøs praksis, og hvordan muligheden for at synliggøre muslimsk praksis indenfor eller udenfor hjemmets fire vægge er forbundet med bredere magtrelationelle strukturer af minorisering og majorisering og af sekulære og religiøse imaginaries. Der eksisterer generelt en forventning om privatisering af religiøs praksis, som, synes forstærket i forhold til muslimsk praksis.

I forhold til det indledende spørgsmål om, hvorvidt der er plads til religiøsitet i skolen, og hvis der er plads, i hvilke former og på hvilke måder, kan man sige, at religiøsitet ses manifesteret inden for skolen, men det er særligt religiøse symboler og images, som er associeret med kristenhed og de traditioner, der er forbundet med jul. Nancy Woodman (2013) fremhæver, at religion er forbundet med sociale magtstrukturer, og som konsekvens heraf privilegeres og hyper-synliggøres nogle særlige versioner af religiøs praksis og religion fremfor andre. I elevernes fotos ses, at kristenheden er hyper-synlig i det offentlige rum, både i skolen og lokalmiljøet, imens de islamiske symboler og praksisser hyper-synliggøres i den private sfære. Man kan i denne sammenhæng pege på en hyperprivatisering af muslimskheden. Det er udtryk for et grundlæggende magtforhold imellem minoritet og majoritetsreligion, som også spiller ind på skolens status som majoritetskontekst.

For det tredje viser kollagerne hen imod en flerhed af mulige positioneringer, hvor de i klassen dominerende skel imellem troende/ikke troende, og muslim/ikke-muslim, bliver aktualiseret via de situationer, artefakter og symboler, som gøres til objekt for kameraet. De personlige tolkninger af religiøsitet bliver synlige via elevernes forskellige blikke på religion. Det er dog ikke alle billeder, der kan siges at afsløre, hvem og dermed fra hvilken subjekt position det pågældende foto er taget. Billederne fra skolens rum og fra lokalmiljøet, herunder særligt kirken, muliggør en positionering, hvor ens personlige praksis og erfaring med religiøsitet ikke i lige så høj grad bliver synlig, som i de fotos der er taget fra hjemmets fire vægge. Billeder fra privatsfæren peger ofte på egen og/eller familiepraksis, imens at fotos fra skolen i første omgang udtrykker positionen som skolelev. Positioneringerne via billederne siger også noget om den visuelle/fotografiske tilblivelsesproces, hvor positioneringens reflektive og interaktive dimensioner kollapse. Eleverne bliver til som subjekter i og med at de gør bestemte ting, situationer, steder til objekt for deres fotografiske linser, og på denne måde fletter selvkonstruktionen sig ind i konstruktionen af religion, hverdagsliv, skole, familie osv.

For det fjerde siger kollagerne noget om selve den metodiske tilgang, hvor brugen af fotos på den ene side levendegør religiøs praksis, men på den anden side også fastfryser og iscenesætter den. I forhold til den fotografiske fremstilling af muslimskhed ses, at det via kameraets linse er muligt at få indblik i den privatiserede og ikke altid offentligt synlige religiøse praksis, men på den anden side er det via fotos oftest kun muligt at få indfanget de materielle udtryk for religiøs praksis. Det teoretiske perspektiv på den hverdagslige religiøsitet gør det hertil muligt at indfange religiøse udtryk som del af børnenes hverdagspraksis i skolen, hjemmet og lokalområdet, og man kan i denne forbindelse tilføje,

at barneperspektivet er et metodisk forsøg på magtrelationelt at gøre elevernes blikke på deres hverdagsliv til forgrund. Når eleverne får et kamera, som de kan anvende indenfor og udenfor skolen, bliver de i det moment positioneret som ansvarlige, aktive subjekter (se også Winther 2004: 25-26, Rasmussen 2013: 207), og det er muligt, at undersøge konstruktionen af f.eks. minoritets- og majoritetsreligiøse udtryk fra deres perspektiver. Religiøsitet og religion undersøges ”nedefra” ved at eleverne får mulighed for at transformere og udtrykke deres stemmer og perspektiver i form af fotos. Det var netop det, som var formålet med at uddele engangskameraer til eleverne i de to femte klasser. Det har dog på den anden side nogle etiske konsekvenser, som at det kan være vanskeligt at bibeholde anonymitet og beskytte data om hvilken skole og hvilke elever, der har været involveret i projektet. Jeg har således nøje udvalgt hvilke billeder, jeg deler i denne artikel, og det betyder også, at ikke alle elementer af elevernes fotoproduktion kan vises.

Kollagerne og klassediskussionen viser samlet set forskellige elevhverdage, som er bundet sammen af en deltagelse på tværs af kontekster, der på forskellig vis er gennemsyret af religiøse udtryk og motiver. Der er på denne måde tale om et sammensurium, hvor muslimskheden hensættes til den private hjemlige sfære, imens kristenheden og julen både ses repræsenteret hjemme og i de offentlige rum som skolen og lokalmiljøet. Det er naturligvis ikke et udtømmende billede af elevernes hverdagslige erfaringer med religiøsitet, men mindmap samt billedmaterialet giver et indblik i hvilke diskurser, der er på spil om religion og religiøsitet og hvordan disse diskursive regimes spiller sammen med elevernes mulighed for at synliggøre religiøsitet – herunder muslimskhed – på tværs af deres hverdagsliv indenfor og udenfor skolen.

Forfatterpræsentation

Iram Khawaja er ph.d. i psykologi og ansat som post.doc ved Institut for Uddannelse og Pædagogik, (DPU), Aarhus Universitet. Hun har i en lang årrække beskæftiget sig med børn og unge med muslimsk og etnisk minoritetsbaggrund. Hendes forskningsmæssige fokus har særligt været rettet imod konstruktionen af fællesskab, identitet og belonging i forskellige pædagogiske sammenhænge i forhold til diskursive og sociale processer af inklusion og eksklusion.

Referencer

- Abbas, Tahir, 2007: “Muslim minorities in Britain: Integration, multiculturalism and radicalism in the post-7/7- Period”, i: *Journal of Intercultural Studies*, 28, 3: 287 - 300
- Ammerman, Nancy, 2007: ”Studying everyday religion – Challenges for the future”, i: Nancy Ammerman (red.): *Everyday Religion- Observing Modern Religious Lives*, Oxford University Press, New York.
- Andenæs, Agnes, 1991: “Fra undersøgelsesobjekt til medforsker? Livsformsintervju med 4-5-åringer”, i: *Nordisk Psykologi*. Vol 43. No. 4: 274-292.

- Anderson, Sally, 2011: "Civil sociality and childhood education", i: Bradley Levinson, Mira Pollock (red.): *Blackwell Companions to Anthropology: A Companion to the Anthropology of Education*. Vol. 12. Wiley-Blackwell, New York.
- Asad, Talal, 1993: *Genealogies of Religion- Discipline and reasons of power in Christianity and Islam*. The John Hopkins University Press, London.
- Barad, Karen, 1998: "Getting real: Technoscientific practices and the materialization of reality", i: *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*, Vol. 10, No. 2: 87-128.
- Billig, Michael, 1995: *Banal Nationalism*. Sage Publications, London.
- Brah, Avtar, 2007: "Non-binarized identities of similarity and difference", i: Margaret Wetherell, Michelynn LaFlechen & Robert Berkeley (red.): *Identity, Ethnic Diversity and Community Cohesion*, Sage Publications, London.
- Butler, Judith, 1999: *Gender Trouble - Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge, New York.
- de Certeau, Michel, 1984: *The Practice of Everyday Life*. University of California Press, Berkeley.
- Coles, Robert, 1990: *The Spiritual Life of Children*. Houghton Mifflin Company, Boston.
- Davies, Bronwyn & Rom Harré, 1990: "Positioning: The discursive production of selves", i: *Journal of the Theory of Social Behaviour*. Vol. 20: 43-63.
- Davies, Bronwyn, 2000: *A Body of Writing- 1990-1999*. AltaMira Press, Walnut Creek.
- Dessing, Nathal, 2013: "How to study everyday Islam", i; Nathal Dessing, Nadia Jeldtoft, Jørgen Nielsen & Linda Woodhead (red.): *Everyday Lived Islam in Europe*. Ashgate, London.
- Dessing, Nathal & Nadia Jeldtoft, Jørgen Nielsen & Linda Woodhead , 2013: "Introduction", i: Nathal Dessing, Nadia Jeldtoft, Jørgen Nielsen & Linda Woodhead (red.): *Everyday Lived Islam in Europe*. Ashgate, London.
- El Haj, Thea Renda Abu, 2010: "'The Beauty of America': Nationalism, education, and the war on terror", i: *Harvard Educational Review* Vol. 80 No. 2: 242-274.
- Gilliam, Laura & Eva Gulløv, 2012: *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*, Århus Universitetsforlag. Århus.
- 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, London.
- Gulløv, Eva & Susanne Højlund, 2010: *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Gyldendal, København.
- Hall, Stuart, 2001: "The spectacle of the other", i; Margaret Wetherell, Stephanie Taylor & Simeon Yates (red.): *Discourse Theory and Practice: A reader*. The Open University Press, Sage Publications, London.
- 2003: "Cultural identity and diaspora", i: Jana Evans Braziel & Anita Mannur (red.): *Theorizing Diaspora*. Blackwell Publishers, Oxford.
- Hellers, David, 1986: *The Children's God*. Chicago University Press, Chicago.

- Hirschkind, Charles, 2011: "Is there a secular body?", i: *Cultural Anthropology*, Vol. 26, Issue. 4: 633–647.
- Jeldtoft, Nadia, 2013: "Spirituality and emotions: Making a room of one's own", i: Nathal Dessing, Nadia Jeldtoft, Jørgen Nielsen & Linda Woodhead (red.): *Everyday Lived Islam in Europe*. Ashgate, London.
- Jensen, Sidsel Vive & Lene Kühle, 2013: "'School Islam': Lived religion in the context of a secular public institution", i: Nathal Dessing, Nadia Jeldtoft, Jørgen Nielsen & Linda Woodhead (red.): *Everyday Lived Islam in Europe*. Ashgate, London.
- Jouili, Jeannette, 2009: "Negotiating secular boundaries: Pious micro-practices of Muslim women in French and German public spheres", i: *Social Anthropology*, Vol. 17, nr. 4: 455–470.
- Khawaja, Iram, 2001: "Minoritetsbarnet i den danske folkeskole - en kvalitativ undersøgelse af positionerings- og andetgørelsestendenser i den danske folkeskole", i: *Psyke & Logos*. Vol. 22. No. 1: 244-272.
- 2010: "*To Belong Everywhere and Nowhere*": *Fortællinger om Muslimskehed, Fællesskabelse og Tilhørsfølelse*". Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitetsforlag, Roskilde.
- 2014: "Muslimness and prayer: The performance of religiosity in everyday life in and outside school", i: Marks Sedgwick (red.): *Making European Muslims. Religious Socialization among Young Muslims in Scandinavia and Western Europe*, Routledge, London.
- Kofoed, Jette, 2004: *Elevpli - inklusion- og eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet, København.
- Kofoed, Jette & Dorthe Staunæs, 2014: "Visuel metode som affektivt wonderkammer", i: Lene Tanggaard, Frederik Thuesen & Kathrine Vitus (red.): *Konflikt i kvalitative studier*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Korsgaard, Ove, 2009: "Demokrati som pædagogisk værdi", i: *Vera: tidsskrift for pædagoger*, nr. 49: 13-17.
- 2012: *Kampen om folket- Et dannelseperspektiv på dansk historie gennem 500 år*. København, Gyldendal.
- Kousholt, Dorte, 2005: "Hvad jeg lærte om forskning i min sovepose..." i *Kvinder, Køn & Forskning*. Vol. 3: 60-62.
- 2011: *Børnefællesskaber og familieliv: børns hverdagsliv på tværs af daginstitution og hjem*. Dansk Psykologisk Forlag, København.
- Lather, Patti, 2007: *Getting Lost - Feminist Efforts toward a Double(d) Science*, State University of New York Press, Albany.
- Lægaard, Sune, 2012: "Unequal recognition, misrecognition and injustice: The case of religious minorities in Denmark", i: *Ethnicities*, Vol. 12, 2: 197-214.
- McGuire, Meredith, 2008: *Lived Religion: Faith and Practice in Everyday Life*. Oxford University Press, Oxford.
- Mørck, Line Lerche, 2006: *Grænsefællesskaber - Læring og overskridelse af marginalisering*. Roskilde Universitetsforlag, Roskilde.
- Munson, Ziad, 2007: "When a funeral isn't just a funeral : The layered meaning of everyday action", i: Nancy Ammerman (red.): *Everyday Religion- Observing Modern Religious Lives*, Oxford University Press, New York.

- Nielsen, Helle Schjellerup, 2013: "Fotografier som børns perspektiver på deres hverdagsliv", i: Kim Rasmussen (red.): *Visuelle tilgange og metoder i tværfaglige pædagogiske studier- en antologi baseret på erfaringer og indblik fra forskning, udviklingsarbejde og undervisning*, Roskilde Universitetsforlag, Roskilde.
- Olwig, Karen Fog & Karsten Pærregaard, 2011: "Strangers" in the nation", i: Karen Fog Olwig & Karsten Pærregaard (red.): *The Question of Integration: Immigration, Exclusion and the Danish Welfare State*, Cambridge Scholars Publishing, New Castle.
- Rasmussen, Kim, 2013: *Visuelle tilgange og metoder i tværfaglige pædagogiske studier - En antologi baseret på erfaringer og indblik fra forskning, udviklingsarbejde og undervisning*. Roskilde Universitetsforlag, Roskilde.
- Sedgwick, Mark, 2014: 'Islam in Christianity: religious education in the Danish folkeskole', i: Mark Sedgwick (red.): *Making European Muslims. Religious Socialization among Young Muslims in Scandinavia and Western Europe*, Routledge, London.
- Sheringham, Michael, 2000: "Attending to the everyday: Blanchot, Lefebvre, Certeau, Perce", i: *French Studies*, Vol. LIV, No. 1:187-199.
- Staanæs, Dorthe, 1998: *Transitliv*. København, Politisk Revy.
- 2001: "Engangskamera: et dialogisk metoderedskab eller et teknologisk fix?", i: Henriette Christrup & Arne Thing Mortensen & Christina Hee Pedersen (red.): *At begribe og bevæge kommunikationsprocesser : om metoder i forskningspraksis*. Roskilde Universitetscenter, Roskilde: 42-64.
- 2004: *Køn, etnicitet og skoleliv*. Forlaget Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Søndergaard, Dorte Marie, 1996: *Tegnet på Kroppen - Køn, koder og konstruktioner blandt unge voksne i akademia*. Museum Tusulanums Forlag, København.
- Winther, Ida, 2004: *Hjem og Hjemlighed: En kulturfænomenologisk feltvandring*, Ph.d. afhandling. Danmarks Pædagogiske Forlag, København.
- Woodhead, Linda, 2013: "Tactical and strategic religion", i: Nathal Dessing & Nadia Jeldtoft, Jørgen Nielsen & Linda Woodhead (red.): *Everyday Lived Islam in Europe*. Ashgate, London.

The Distribution of Pupils with Muslim Religio-Cultural Backgrounds in Danish Schools

Mark Sedgwick

Abstract

Forskningsnotatet redegør for fordelingen af elever med muslimske religions-kulturelle baggrunde i de danske skoler. Religions-kulturel baggrund er tilskrevet elever med ikke-danske herkomst på baggrund af national oprindelse ifølge statweb.uni-c.dk. Religions-kulturel baggrund er ikke det samme som religion, men indikerer alligevel, hvor hyppige forskellige typer forhold er. Notatet viser, at langt de fleste danske skoler har få eller ingen elever med muslimsk baggrund, og at skoler med mange muslimske elever er yderst usædvanlige. Langt størstedelen af elever med dansk oprindelse går således i skole med andre elever med dansk oprindelse. Relativt få elever med oprindelse i muslimske lande går på denne type skole. Mange går på skoler, der har et højt antal eller et flertal af elever med muslimske religions-kulturelle baggrunde.

Relatively little is known of the distribution of Muslim pupils in Danish schools. There have been various studies of Danish schools with Muslim minorities or even majorities, and various studies of Muslim pupils in Danish schools, and these have provided important understandings of what can happen to schools, pupils and teachers under particular conditions (see the introduction to this special issue). What has not been clear, however, is how frequent those conditions are, and so how significant particular conditions and processes are for Danish society or for Danish Muslims or non-Muslims. The present research note seeks to clarify this.

This research note gives a picture of the distribution in Danish schools of pupils with Muslim religio-cultural backgrounds as of 2009. It shows that the vast majority of Danish schools have few or no pupils with Muslim religio-cultural backgrounds, and that schools with large populations of pupils with Muslim religio-cultural backgrounds are extremely unusual. The vast majority of pupils of Danish origin thus go to schools attended overwhelmingly by other pupils of Danish origin. Relatively few pupils with origins in Muslim countries, however, go to this type of school. Very many go to schools that have large populations of pupils with Muslim religio-cultural backgrounds, or even majorities with these backgrounds. In the case of Muslim-majority “free schools” (*friskoler*),¹ this can be assumed to reflect parental choice. In the case of state schools (*folkeskoler*),² however, it probably reflects residential

¹ *Friskoler* are state-funded private schools that may charge a small top-up fee and are “free” in the sense of having somewhat more freedom than state schools in matters of curriculum, ethos, etc.

² *Folkeskoler* are literally “people’s schools.” They are the mainstream state-funded school system.

clustering more than parental choice, though of course residential clustering can also result from choice, as well as from economic factors.

Religio-Cultural Background and Nationality of Origin

This note deals not with Muslim or Christian religious belief or practice (which would be extremely difficult to assess on a national scale), but with religio-cultural background, which can be understood as one of many dimensions of religiosity and which can be deduced from nationality of origin. Data concerning nationality of origin for the Danish school system was at one point publicly available, and was used as the basis of this research note.

Religio-cultural background is of course not the same as religion. Many Danes, for example, describe themselves as “cultural Christians,” by which they usually mean that they do *not* consider themselves to be devout, practicing, believing Christians. Even devout, practicing, believing Christians, however, are *also* cultural Christians. Religio-cultural background, then, includes both the devout and the non-practicing. Devotion, belief and practice are hard to quantify, and generally vary depending on time and place, even for a single individual. Religio-cultural background, by contrast, is easier to quantify and is less variable. It is also important: religion is about identity as well as devotion, belief and practice, and religious identity is generally determined by religio-cultural background, though the relative importance of various sources of identity is of course a different matter.

A pupil with a Muslim religio-cultural background, then, can be expected to be Muslim rather than Christian or Buddhist in their religious identity, and culturally Muslim at least in the way that a “cultural Christian” is culturally Christian: that is, more culturally Muslim than culturally Christian or Buddhist. Some pupils with a Muslim religio-cultural background will be devout, practicing, and believing Muslims, and some will not. How many are devout, practicing, and believing is a question on which this research note does not seek to cast light.

Religio-cultural background is not the same as religion, then, but is a lot easier to measure. A pupil of Danish origin or Swedish nationality of origin recorded by the Danish ministry of education can be assumed to have a non-Muslim religio-cultural background, while a pupil with a Turkish or Palestinian nationality of origin can be assumed to have a Muslim religio-cultural background. In reality, these assumptions will sometimes be wrong. Some pupils of Danish or Swedish origin have Muslim family backgrounds, and some pupils of Turkish or Pakistani origin may have non-Muslim family backgrounds, as both Turkey and Pakistan have small Christian minorities. In general, however, the method of deducing religio-cultural background from origin can be expected to be reasonably accurate. It certainly gives a better picture of the distribution in Danish schools of pupils with Muslim backgrounds than any other available technique.

The ministry of education’s data for nationality of origin for pupils of non-Danish origin for the 2008–09 school year was publicly available in 2010, and is the data on which this note is based. This data is no longer publicly available, and comparable data for later years has not been made available. What is available now is data by school for Danish and non-

Danish origin *without* nationality of origin. The distribution of Danish and non-Danish origin has not changed significantly between 2009 and 2013, the most recent year for which data is currently available.³ Data for 2009, then, is still relevant in 2014.

Data

The data concerning nationality of origin for the Danish school system that was used as the basis of this research note presented certain problems. These problems and the steps taken to address them are described below.

Data was drawn from the ministry of education database held at statweb.uni-c.dk. It was then processed and analyzed on a standard spreadsheet assigning religio-cultural background on the basis of what is known of the majority religious composition of each country of origin. This can be expected to produce some overstatement of Muslim religio-cultural background, or “Muslim background,” the term that will now be used for the sake of brevity. While it is possible but unlikely that a pupil of Turkish origin will have a Christian background, rather more Palestinians or Iraqis than Turks are Christian, and Arab Christians have in recent centuries been especially likely to emigrate. All pupils of Pakistani or Iraqi origin, however, were assigned a Muslim background.

A second source of inaccuracy was the definition of origin used by the ministry, which assigned Danish origin to any pupil with at least one parent born in Denmark, probably understating pupils with Muslim backgrounds somewhat. At the Qaumi International School (the name has been changed), a free school in Copenhagen attended otherwise only by pupils of Pakistani origin with a few of Afghan and British origin, 18 pupils were classed as of Danish origin, as were 42 pupils at the Tahrir School (the name has been changed), another free school in Copenhagen otherwise attended otherwise only by pupils of Arab origin. The pupils in question presumably had one parent born in Denmark, but to judge by their parents’ choice of school were evidently being brought up in a Muslim family. This source of inaccuracy tends to understate the number of pupils of Muslim background, since the method used assumes that it is impossible to have both a Danish origin (as defined by the ministry of education) and a Muslim background, while in reality this is not the case. The pupils at the Qaumi International School with British origin, incidentally, can be assumed to have had British–Pakistani origins, given the school they attended. As has been noted above, nationality is not always a reliable guide to religio-cultural background, even if it usually is.

Some degree of inaccuracy also derives from the ministry of education’s suppression of detailed data relating to groups of pupils smaller than five “for considerations of discretion.” This means that the national origin of some pupils of non-Danish origin in many schools was not identified, and that the schools attended by some pupils of each national origin were thus also not identified. Since it was data relating to small groups of pupils that was suppressed, data relating to pupils of

³ According to data taken from statweb.uni-c.dk in 2014, distribution of pupils with non-Danish origins in state schools and private schools in 2013 was almost identical to 2009.

Turkish origin (of whom there are many) was more complete than data relating to pupils of US origin (of whom there are few). The state schools attended by all but 540 of 10,028 pupils of Turkish origin were thus identified, while only six of 126 pupils of US origin were associated with a particular state school, since only one state school in Denmark has more than four American pupils (it has six). The other 120 American pupils attend school in groups of four or less, and so were not identified.

This problem has no impact on total numbers reported: we know that there were 126 pupils of US origin in Danish state schools in 2009, even if we do not know which state schools 120 of them were attending. It does have an impact on certain schools, however. The Strand School (the name has been changed), for example, had 484 pupils of Danish origin and 44 of non-Danish origin. Twelve of the 44 were identified as of Iraqi origin and so could be assigned a Muslim background, while six were identified as of Vietnamese origin and so could be assigned a non-Muslim background. Twenty-six pupils at the Strand School, however, had nationalities of origin of which there were in each case fewer than five; they were therefore not identified. The Strand school thus presented an especially difficult case. It was assumed that the Muslim/non-Muslim ratio of these 26 pupils corresponded to the general national ratio of *unidentified* Muslim/non-Muslim pupils. An alternative approach, using the Muslim/non-Muslim ratio of each particular school, was tried but rejected, as it tended to overstate the total number of pupils with Muslim backgrounds. This is because detailed data concerning nationalities identified as non-Muslim is more likely to be suppressed than detailed data concerning nationalities identified as Muslim: pupils of non-Danish origin with Muslim backgrounds come in relatively large numbers from a relatively small number of countries (such as Turkey), while pupils of non-Danish origin with non-Muslim backgrounds come in relatively small numbers from a relatively large number of countries (such as the United States). The use of an assumption inevitably reduced accuracy somewhat, but had most impact on pupils of non-Danish origin and non-Muslim background. These, however, are not the subject of this research note.

In all, then, one source of inaccuracy overstates Muslim background, another understates it, and the third has no impact overall but reduces accuracy of data somewhat for analysis by particular school, especially with regard to a type of pupil with which this research note is not concerned. These problems with the data for this research note, then, to some extent cancel one another out. They reduce overall precision somewhat. Their impact cannot be quantified precisely, but it is unlikely to be significant.

National Picture

Data for the school year 2008–09 shows that 10 per cent of all pupils in state schools and free schools had a non-Danish origin, of whom 7 per cent had a Muslim background, as shown in Table 1 below. This overall national picture, however, is of limited significance, as there were very significant differences from school to school, producing very different experiences for particular schools and pupils, as discussed below.

Table 1: Pupils by background

Background	State schools		Free schools		All schools	
	%	pupils	%	pupils	%	pupils
Muslim	7	43,355	6	5,774	7	49,129
Other	3	15,613	4	3,774	3	19,387
Non-Danish	10	58,968	10	9,548	10	68,516
Danish	90	520,669	90	86,383	90	607,052
All	100	579,637	100	95,931	100	675,568

National origins of pupils with Muslim backgrounds were diverse, with no single origin predominating. Pupils of Arab origin were the single largest group, especially in free schools, where they came close to making up half the pupils from Muslim backgrounds, as Table 2 shows. Turks were the second largest group, followed by pupils from South Asia (Pakistan, India, and Bangladesh) and Afghanistan. Pupils of Balkan origin, identified by the ministry mostly as Yugoslav or Bosnian, can generally be assumed to be of Bosnian origin, as many Bosnian refugees moved to Denmark, while few Serbs or Croats did. Some 9 per cent were from the Horn of Africa, mostly Somalia. These figures, incidentally, help predict the future ethnic composition of the Danish national population.

Table 2: Pupils with Muslim religio-cultural background by national origin

	State schools		Free schools		All schools	
	%	pupils	%	pupils	%	pupils
Arab	35	15,349	43	2,498	37	17,655
Turkish	23	10,028	22	1,278	24	11,306
S. Asia & Afghan	14	6,136	10	591	13	6,289
Balkan	16	6,788	4	252	13	6,057
Horn of Africa	9	3,881	10	561	9	4,377
Iranian	4	1,550	5	298	4	1,848
Unknown ⁴		-377		296		
	100⁵	43,355	100	5,774	100	47,532

⁴ That "unknown" is negative for state schools in table 2 reflects the consequences of the method used to compensate for the Ministry's suppression of detailed data relating to groups of pupils smaller than five, discussed above

⁵ Percentages do not always add up to 100% because of rounding.

As Table 2 indicates, different groups made different degrees of use of free schools in this period. As Table 3 shows, 14 per cent of pupils of Danish origin were in free schools. Families of Iranian, EU and North American origin made more frequent use of free schools than did families of Danish origin. Almost one-third of pupils with a national origin in an EU or North American state were in free schools, often either German or international ones. Families of Arab origin made about as much use of free schools as families of Danish origin did, but other Muslim-origin families made less use. Only 4 per cent of pupils of Balkan (Bosnian) origin were in free schools.

Table 3: Pupils in free schools/all schools, by origin

	%	Pupils
EU & N. America	27	1,711/6,351
Other non-Muslim	18	1,650/9,396
Iranian	16	298/1,848
Danish origin	14	86,383/607,052
Arab	14	2,498/17,655
Horn of Africa	13	561/4,377
Turkish	11	1,278/11,306
S. Asia & Afghan	9	591/6,289
Balkan	4	252/6,057

Once again, however, this overall national picture is of limited significance, as there were very significant differences from school to school. Families of Danish and Arab origin make comparable use of free schools, but, as we will see below, they use different free schools.

From the School's Perspective

The vast majority of Danish schools have few or no pupils of Muslim background, as Table 4 shows. In all, 76 per cent of Danish schools (and 73 per cent of state schools) have a Muslim-background population of less than 5 per cent. Thirty-five per cent of schools (30 per cent of state schools) in fact have no pupils of Muslim background at all. One way of understanding the impact of a 5 per cent Muslim-background population is that it would mean an average of 1.5 Muslim-background pupils in an average class of 30. This would have little impact on the nature of the class.

There are, however, a number of schools with Muslim background populations greater than 5 per cent. Nineteen per cent of schools have a Muslim background population of between 5.1 per cent and 25 per cent. Most of these are state schools: relatively few free schools fall into this category, as free schools generally have either a very small Muslim-background population or a very large one. Six per cent of Danish

schools have a Muslim-background population of more than 25 per cent. Two per cent actually have a Muslim-background majority (2 per cent of state schools, 5 per cent of free schools). These fall into two categories. Most free schools with a Muslim-background majority have a Muslim-background population of over 75 per cent, while most state schools with a Muslim-background majority have a Muslim-background population under 75 per cent. It can be assumed that the free schools in question intend to have a generally Muslim population, while the state schools do not.

**Table 4: Numbers of schools
by percentage of pupils with a Muslim religio-cultural background**

Muslim-background pupils	State schools		Free schools		All schools	
	%	schools	%	schools	%	schools
0%	30	454	54	270	35	724
0.1%-5%	43	664	33	166	41	830
5.1%-10%	11	169	5	27	10	196
10.1%-15%	4	64	2	8	4	72
15.1%-20%	4	56	0	1	3	57
20.1%-25%	2	36	0	2	2	38
0%-25%	94	1,443	94	474	94	1,917
25.1%-50%	4	66	1	4	3	70
50.1%-75%	1	20	1	5	1	25
75.1%-100%	1	8	4	20	1	28
	100	1,537	100	503	100	2,040

The Muslim-majority school is thus an extreme rarity in Denmark. The vast majority of schools have very small Muslim-background populations. For the pupil with a Muslim background, however, the Muslim-majority school is less of a rarity.

From the Pupil's Perspective

Most pupils of Danish origin attend schools with few or no pupils of Muslim background; but many pupils with a Muslim background attend schools with a significant Muslim presence, as Table 5 shows. Seventy-one per cent of pupils of Danish origin attend schools of the type identified above as the norm: that is to say, schools with 5 per cent or fewer Muslim-background pupils. Only 14 per cent of pupils with Muslim background attend schools of this type, however. About half of pupils with Muslim backgrounds attend unusual schools with Muslim-background populations of between 10 and 50 per cent, a type of school attended by only 14 per cent of pupils of Danish origin. Twenty-two per cent of pupils with a Muslim background attend Muslim-majority

schools, an experience they share with only 0.5 per cent of pupils of Danish origin. And, as has been said, some of those Danish-origin pupils can be assumed to be being brought up in Muslim families, despite their Danish origin. Danish origin and Muslim background can coexist.

Table 5: Pupils by type of school

Muslim- background pupils	Attended by pupils with			
	Danish origins		Muslim backgrounds	
	%	pupils	%	pupils
0%-5%	71	431,968	14	7,080
5.1%-10%	14	87,343	14	6,902
10.1%-50%	14	84,614	50	24,525
50.1%-99%	1	3,126	22	10,622
	100	607,052	100	49,129

Seen somewhat differently, only 14 per cent of Muslim-background pupils experience what might be called a very Danish school (one where Muslim-background pupils are 5 per cent or less), and only 15 per cent of Danish-origin pupils experience what might be called a very Muslim school (one where Muslim-background pupils are over 10 per cent).

Tables 6 and 7 provide detailed analysis of the types of school attended by pupils with Muslim and non-Muslim backgrounds. As stated above, it may be assumed in the case of Muslim-majority free schools that the decisive factor is parental choice. In the case of state schools, however, the picture probably reflects residential clustering more than parental choice. It should, however, be remembered that residential clustering can also reflect choice. People generally like to live with other people who they feel are like them.

Table 6: Pupils with Muslim backgrounds by type of school

Muslim-background pupils	State schools		Pupils attending Free schools		All schools	
	%	pupils	%	pupils	%	pupils
0%-5%	14	6,127	17	952	14	7,080
5.1%-10%	15	6,285	11	618	14	6,902
10.1%-15%	9	4,073	6	325	9	4,398
15.1%-20%	12	5,068	1	48	10	5,116
20.1%-25%	10	4,222	2	137	9	4,359
0%-25%	59	25,774	36	2,081	57	27,855
25.1%-50%	24	10,488	3	164	22	10,652
50.1%-75%	11	4,735	9	533	11	5,269
75.1%-100%	5	2,357	52	2,995	11	5,353
	100	43,355	100	5,774	100	49,129

Table 7: Pupils of Danish origin by type of school

Muslim-background pupils	State schools		Pupils attending Free schools		All schools	
	%	pupils	%	pupils	%	pupils
0%	15	75,686	36	31,245	8	106,931
0.1%-5%	54	279,965	52	45,072	54	325,037
5.1%-10%	15	80,102	8	7,242	14	87,343
10.1%-15%	5	27,347	2	1,779	5	29,126
15.1%-20%	4	22,538	0	182	4	22,720
20.1%-25%	3	13,514	0	215	2	13,729
0%-25%	96	499,151	99	85,734	96	584,886
25.1%-50%	4	18,854	0	186	3	19,040
50.1%-75%	1	2,384	0	144	0	2,528
75.1%-100%	0	279	0	319	0	599
	100	520,669	100	86,383	100	607,052

Conclusion

Even though religio-cultural background as determined by nationality of origin is not the same as religion, and even though many other factors intervene and are important, the figures reported in this note still tell us something important about the Danish school system and the experiences of those in it: of teachers or pupils, of Danish or non-

Danish origin, and of non-Muslim or Muslim background. The free school system contains mostly very Danish schools or very Muslim schools, with not much in between. State schools are more mixed, but even so most state schools have few Muslim-background pupils. Those that have Muslim-background majorities are rarities, interesting and important in themselves, but with little impact on the state school system as a whole or on pupils of Danish origin. Where they do have an impact is on pupils of Muslim background, who for the most part experience a different school system to that experienced by pupils of Danish origin.

About the Author

Mark Sedgwick is professor of Arab and Islamic studies at Aarhus University. He works on modern and contemporary Islam in Europe and in the Middle East, and on related topics. His latest book is an edited collection, *Making European Muslims: Religious Socialization among Young Muslims in Scandinavia and Western Europe* (New York: Routledge, 2014).

Anmeldelser

Hugh Goddard: *Den sande tro. Kristne og muslimer mellem konfrontation og sameksistens.*

København: Forlaget Vandkunsten, 2011, 365 sider.

Forholdet mellem muslimer og kristne, islam og kristendom har igennem historien været præget af gensidige erobringer, brutale krige, politiske modsætninger, økonomiske interesser, men også af gensidig intellektuel nysgerrighed, ønske om dialog, fælles interesser og hverdagens sameksistens. Den britiske professor i kristen-muslimske relationer Hugh Goddard skriver om disse mange aspekter af forholdet mellem kristne og muslimer ved kronologisk at udforske relationen fra den tidlige kristendoms relation til jøder, som den tids modsætningsforhold, over islams udbredelse, korstog, mission og imperialismen til det 20. århundredes dialogbevægelser. Det er en fortælling, som trækker på et væld af kilder, hvor Goddards primære fokus er på de tekstlige kilder skrevet af både muslimske og kristne religiøse lærde, det være sig teologer, munke, filosoffer, missionærer etc. Læsningen af disse kilder sætter Goddard i relation til samtidens samfundsmæssige kontekst, således at de religiøse fortolkninger af forholdet til 'de andre' foreslås forstået i relationen til aktuelle politiske konflikter og samfundsmæssig udvikling.

Det er symptomatisk for bogen, at det er de religiøse dialoger og uenigheder, der beskrives, og ikke muslimer og kristnes hverdagslige sameksistens. Det er religiøse tænkeres fortolkninger, der er i centrum, og ikke konflikter der udspringer af mødet mellem Vesten og islam, som det for eksempel gav sig udtryk i den danske tegningekrise i 2005-06, som blev resultatet af Jyllandspostens offentliggørelse af tolv karikaturtegninger af profeten Mohammed. Denne skelnen peger Goddard selv på i bogens sidste kapitel, som ikke hørte med i den oprindelige engelske udgave fra 2000. Kapitlet er tilføjet som en opdatering og er oprindeligt udgivet som artikel. Hvor denne skelnen måske umiddelbart giver mening i nutiden, er den slet ikke så entydig historisk set. Det skyldes først og fremmest, at de politiske ledere også ofte kunne have en rolle som religiøse ledere, som profeten Muhammed jo selv er et ganske udmærket eksempel på. Derfor kan det også være vanskeligere at gennemskue, hvad der er politisk, og hvad der er religiøst motiveret i Goddards mange eksempler. Han peger til dels selv på, at dette ikke kan adskilles, men synes så alligevel delvis at gøre det i det afsluttende kapitel. Dermed kommer han også til at placere den nutidige dialog mellem kristne og

muslimer som en dialog, der bedst finder sted mellem religiøst eller religionsvidenskabeligt kyndige inden for de respektive grupper.

Der er mange interessante og tankevækkende passager. Et af dem finder man i kapitel fem om middelalderen, der bl.a. beskriver det niende århundredes Spanien og begivenheder, der ifølge Goddard førte til vestens særegne negative syn på islam, som stadig er aktuelt. Den negative holdning har sit udspring i forestillinger, som De Spanske Martyrers Bevægelse formulerede i årene 850-860, mens de var underlagt islamisk styre. Selv om kristne under det islamiske styre var tålt og beskyttede, var de underprivilegerede og derudover isolerede fra resten af den kristne verden. Det gav grobund for den teologisk begrundede holdning, at islam var forløber for antikrist. Det er karakteristisk, at vestlige kristne udvikler en helt anden kritisk holdning til islam end de østlige kristne. Denne forskel kunne så underbygges ved læsningen af forskellige bibelsteder.

Selve fremstillingen er levende, fordi der konstant veksles mellem gengivelsen af lærde disputer og af deres samtidige politiske virkelighed. Bogen er oversat fra engelsk af Birgitte Rahbek til et letforståeligt og elegant dansk. Den eneste anke over for fremstillingen er, at der især i de kapitler, der beskriver den tidlige kristendom og islam anvendes en terminologi for religiøse retninger og stædter, hvis nuancer nok for de fleste læsere vil indebære konsultation af et religionsvidenskabeligt opslagsværk for helt at forstå.

Lise Paulsen Galal, ph.d., lektor,
Institut for Kultur og Identitet,
Roskilde Universitet.

Ogier Ghislan de Busbecq: *Tyrkiske breve*, med træsnit af Melchior Lorck.

København: Forlaget Vandkunsten: Carsten Niebuhr Biblioteket 2010.

I begyndelsen af 1500-tallet udgjorde Det Osmanniske Sultanat en alvorlig trussel for dele af det centrale Europa. Wien blev belejret og Ungarn blev løbet over ende som tilfældet havde været det tidligere med andre områder. Et for et blev områder af Balkan underlagt osmanniske kontrol, og sultanatet udgjorde frem til magtforholdet vendte i slutningen af 1600-tallet en alvorlig militær udfordring for de europæiske fyrstehuse og kongeriger.

Derfor kunne det tjene både den tysk-romerske kejser og den osmanniske sultan at få etableret diplomatisk forbindelse mellem de to riger. Kejser Karl V's bror ærkehertug Ferdinand lod i 1555 Ogier Ghislain de Busbecq (1522-1592) rejse til Istanbul for at tage ophold ved Sulaiman den Prægtiges hof. Busbecq havde en klassisk renæssance-uddannelse bag sig, og havde allerede gennem en diplomatisk mission til England året før i forbindelse Philip II's bryllup med Mary Tudor tjent det tysk-romerske kejserrige. Han opholdt sig i Istanbul frem til 1562 og udgav efter sin tilbagekomst i redigeret form fire breve, der hver for sig var skrevet til en ven medens han opholdt sig ved sultanens hof.

Brevene er spændende og interessant læsning. Busbecq skrev som andre lærde dengang på latin, og i denne udgave er brevene omhyggeligt oversat af Claus Asbjørn Andersen og kommenteret med oplysende noter, hvor oversætteren har fundet det formålstjenligt at give konkrete oplysninger for en moderne læser, der ikke nødvendigvis er fortrolig med den klassiske tradition Busbecq tilhører. Der gives ligeledes en redegørelse for tidligere udgaver af de fire breve, og Claus Peter-Haase har sammen med Mikael Bøgh Rasmussen skrevet en oplysende indledning om den politiske situation mellem de europæiske fyrster og Det Osmanniske Sultanat i årene før Busbecq blev sent til Istanbul. Brevene er af varieret længde og giver oplysninger om alle sider af det liv, sultanatets befolkning såvel som hoffet og administrationen levede og er derfor vigtige kilder til osmannerigetets historie. Særligt interessante er det naturligvis, at de mangfoldige oplysninger stammer fra den periode, der betragtes som den ypperste i sultanatets historie.

Busbecq var ikke en neutral iagttagere af de ting han så og er i besiddelse af en god portion kritisk sans i mange sammenhænge. Han noterer således med personlig

begejstring, at det til tider snærende europæiske stændersamfund slet ikke kendes hos osmannerne: "For tyrkerne måler ingen, heller ikke deres egne, på andet end personlig fortjeneste" (s. 72), og han orienterer et andet sted sin ven om, at "Den muslimske religion – sådan kalder de deres religion, som de mener, er den bedste – indebar beskyttelse af den osmanniske families magt og herredømme. Rystes dette dynasti, kan religionen ikke bestå" (side 79). Brevene giver også mangfoldige oplysninger om centrale bygningsværker, om administrationens og hærens indretning og om hoffet, ligesom de fortæller om flere af de rejser, Busbecq gjorde rundt omkring i Sultanatet under sit ophold som gesandt for det tysk-romerske kejserrige.

Den danske oversættelse af brevene er illustreret med træsnit udarbejdet af Melchior Lorck født ca. 1526/27 i Flensborg og død efter 1583. Han var nemlig ansat ved den tysk-romerske ambassade i Istanbul samtidigt med Busbecq. Men mens den danske oversættelse af brevene omhyggelig er forsynet med noter, er der desværre ingen nærmere forklaring på principperne bag udvælgelsen af de træsnit, der er medtaget. Og det er en skam for de to forskellige måder at anskue livet i Istanbul på supplerer faktisk hinanden udmærket.

Jørgen Bæk Simonsen, Professor,
Institut for Tværkulturelle og Regionale Studier,
Københavns Universitet