

Bibelen og Koranen i folkeskolens religionsfag

En undersøgelse af samspil mellem religiøse tekster
og identitetsdannelse på individ- og samfundsniveau

Søren Sindberg Jensen, Syddansk Universitet

Abstract: This article explores the role and function of the Bible and the Quran in the Religious Education course in the Danish school system (*Kristendomskundskab*) from 1975 to the present. Using Jan Assmann's notion of cultural and sacred texts and identity formation as its theoretical framework, the essay addresses two questions; how and to what degree is the notion of 'religious texts' thematized in *Kristendomskundskab*? What can the role and function of the Bible and the Quran in *Kristendomskundskab* tell us about collective and individual identity formation? Both questions are addressed at the macro level, analyzing official guidelines for the subject, and the meso and micro levels, analyzing the case of a dialogue between students and a teacher in a concrete teaching situation. The article ends with a discussion of current challenges and opportunities pertaining to teaching the Bible and Koran in the Danish *school system*.

1. Introduktion

Med folkeskoleloven fra 1975 ophørte den danske folkeskoles religionsfag, Kristendomskundskab – på papiret – med at være forkyndende, idet undervisningen ikke længere skulle være i overensstemmelse med den evangelisk-lutherske lære (Juul 2016). Siden har det været et åbent spørgsmål, hvad religionsfaget skal indeholde, hvordan der skal undervises, og hvorfor skolen i det hele taget skal have et religionsfag. Inden for religionsdidaktikken er der bred enighed om, at skolen skal have et religionsfag, men enigheden hører op, når det kommer til, hvad

begrundelsen herfor er, for ikke at tale om fagets indhold og didaktiske tilgange. For eksempel har Tim Jensen argumenteret for, at religionsundervisning er et *must* (Jensen 2008). Det er vel at mærke en religionsundervisning, der anlægger et klart outsider-perspektiv på religion. Formålet for Jensen er blandt andet, at faget skal danne eleverne til det sekulære samfund:

“Bildung,” it must be contended, with regard to RE and religion, includes providing and acquiring analytical competences and skills enabling and empowering the pupils, students or citizens to rationally and critically “read,” analyse and discuss religious as well as non-religious discourses on religion, to critically reflect on religious practices, knowledge, power structures, means of authorisation and legitimisation of discourses. Knowledge and competences essential to the furthering of an enlightened society and world, and to the furthering of an autonomous and knowledgeable (“mündig”) individual and citizen. Emancipatory knowledge, if you like (Jensen 2008, 135).

Jensen argumenterer for, at religionsundervisning (‘RE’) er en vigtig og naturlig del af skolen på grund af de kompetencer inden for kritisk tænkning og rationalitet, som undervisning om religion kan bibringe eleverne, og som er afgørende for et oplyst samfund. Ja, religionsundervisningen bør, i Jensens perspektiv, ligefrem ses som en del af et frigørelsesprojekt.

Til forskel fra Jensen har Hans Krab Koed blandt andet argumenteret for, at kristendommen må være det centrale indhold i faget på grund af kristendommens særstatus i det danske samfunds historie:

Endelig åbner faget sig for en udogmatisk indsigt i den evangelisk-lutherske kristendom og dermed i den Folkekirke, som et overvejende flertal gennem de kirkelige handlinger fortsat er knyttet til [...] alene af den grund, at netop den kristne religion blev til en integreret og virksom del i vort samfund. Den er indfældet i samfundets kultur, i vore ideologier, i vort livs- og menneskesyn og ikke mindst i vort sprog (Koed 2002, 43).

Jensen og Koeds argumenter for, hvorfor der skal være et religionsfag i skolen, kan ses som to positioner blandt mange i en omfattende religionsdidaktisk diskussion. Som de to eksempler antyder, er folkeskolens religionsfag indlejret i en mere grundlæggende samfundsmæssig diskussion om, hvad det danske samfund er, og hvilket grundlag det bør have. Karna Kjeldsen ridser den samfundsmæssige diskussion op således:

Siden slut 1980'erne og frem er skolens især religionsfagets national-kulturelle kristne dannelsesfunktion for flere politikere blevet et vigtigt led i citizenship-, identitets- og integrationspolitiske strategier. Skønt ikke alle politikere og andre involverede i RE og diskussionerne herom er enige i de identitetspolitiske strategier og en retorik, hvor kristendom sidestilles (eller identificeres) med en "dansk kultur", er det blevet en fremtrædende diskurs, at kristendommen og/eller den evangelisk-lutherske kristendom har afgørende betydning for danskernes "værdigrundlag", nationale og kulturelle identitet og/eller "danske-europæiske værdier" og samfundsindretning (demokrati og velfærdsstat) (Kjeldsen 2016, 27)

Når vi ser på den bredere samfundsmæssige diskussion om folkeskolens religionsundervisning, kan vi altså se, at diskussionen er indlejret i en bredere identitetspolitisk kamp. Denne kamp har i væsentlig grad sit udspring i diskussionen om islams tilstedeværelse og rolle i det danske samfund, initieret af, at en stadig større andel af den danske befolkning har muslimsk baggrund. Særligt siden 1990'erne og frem har islam været omdrejningspunkt for offentlige diskussioner om religion og skole (Kühle 2015).

De normative diskussioner, både de fagdidaktiske og dem, der sker i den offentlige samtale, viser, hvor omstridte spørgsmålene om religionens plads i skolen og folkeskolens religionsfag er. I årenes løb har man forskningsmæssigt forsøgt at kvalificere debatten med empirisk informeret viden. Her kan for eksempel peges på undersøgelser af, hvordan islam fremstilles i skolen (Jensen 1994), om kristendommens særstatus i skolen (Kjeldsen 2016) og om undervisningens "produktion" af muslimske elever (Buchardt 2014).

Sigtet med denne artikel er at bidrage til den empiriske forståelse af folkeskolens religionsfag ved at undersøge forholdet mellem identitetsdannelse og skolens religionsfag og overveje nogle af de konsekvenser, det forhold kan have. Fokus vil være på et særligt aspekt ved faget, som har været underbelyst i den hidtidige forskning, nemlig hvordan religiøse tekster optræder i faget. Her vil jeg rette fokus mod Bibelen og Koranens rolle og funktion, grundet den rolle, den kristne religion har spillet i faget og grundet den nyere diskussion om islam og skole (Koed and Hvidthammer 2017). I forlængelse heraf vil jeg også give en vurdering af, hvilke udfordringer og muligheder Bibelen og Koranens aktuelle rolle og funktion i folkeskolen rummer religionsvidenskabeligt set. Den følgende undersøgelse vil således søge svar på følgende spørgsmål:

1. Hvordan og i hvilken grad tematiseres begrebet “religiøse tekster” i Kristendomskundskab?
2. Hvad kan Koranen og Bibelens rolle og funktion i Kristendomskundskab fortælle os om identitetsdannelse på kollektivt niveau og individniveau?

Artiklens begrænsede rammer tillader ikke at give et udtømmende svar på disse omfattende forskningsspørgsmål, men at levere foreløbige svar, der kan lægge op til videre undersøgelser. Konkret vil jeg undersøge, hvordan Bibelen og Koranen optræder i rammedokumenter for Kristendomskundskab i form af læreplaner og læsevejledninger; det har været en udbredt strategi i den hidtidige forskning (se fx Jensen 1994; Kjeldsen 2016). I et bredere perspektiv kan artiklen ses som et bidrag til at belyse sammenhængen mellem uddannelsesfeltet religion og national identitetsdannelse, som er blevet påvist med afsæt i historiefaget (Haas 2014). Artiklen indskrives sig desuden i en tendens inden for nyere religionsvidenskab til at beskæftige sig med religionsdidaktikken (Alberts 2017).

Baggrunden for at vælge Bibelen og Koranen som afsæt for en empirisk undersøgelse af religionsundervisningen i den danske folkeskole, hvor religionsfaget i særlig grad er indlejret i en mere grundlæggende diskussion om national identitetsdannelse, er, at religiøse tekster, med afsæt i religionshistorikeren Jan Assmanns teori, må antages at være

væsentlige for identitetsdannelse på samfundsmæssigt niveau og individniveau.

1.1. Assmanns teori om religiøse tekster, hukommelse og identitetsdannelse

Før vi går til undersøgelsen af Bibelen og Koranens rolle og funktion i folkeskolens religionsundervisning, vil jeg redegøre for, hvad vi generelt kan sige om, hvad religiøse tekster er i et religionsvidenskabeligt perspektiv. Det sker med udgangspunkt i Assmanns begrebsapparat, hvor der skelnes mellem *hellige tekster* og *kulturelle tekster* (Assmann 2006), som jeg under ét betegner som religiøse tekster.

Hellige tekster forstår Assmann som udsagn, der gennem udsigelsen eller oplæsningen skaber nærhed til det guddommelige. Hellige tekster er fx hymner eller magiske formularer. Hellige tekster står endvidere i tæt forbindelse med religiøse ritualer (Assmann 2006 109), som når en muslim reciterer vers fra Koranen under bøn, eller når præsten under nadverritualet udsiger "Tag dette og spis det; drik alle deraf; gør dette til min ihukommelse!" med reference til Paulus' Første Brev til Korintherne. Det centrale er ikke, hvad der bliver sagt, eller hvorvidt deltageren i ritualen forstår ordene, men *at* de bliver sagt, og at de understøtter det, som ritualen gør.

Kulturelle tekster er anderledes. Det er tekster, der har en særlig autoritativ status i et givent samfund. Det vil sige tekster, der opfattes som nogle, der foreskriver, hvordan samfundet ser sig selv (formative tekster), eller foreskriver regler for ret adfærd (normative tekster) (Assmann 2006, 104). Disse former for religiøse tekster er kanoniseret litteratur, der er en central del af samfundets kollektive hukommelse.

For Assmann er hellige tekster og kulturelle tekster altså tekster, der er karakteristiske for hhv. kultreligioner og skrift- eller sekundære religioner (Assmann 2006, 122ff.). Som Marianne Schleicher har gjort opmærksom på, og som mine eksempler ovenfor viser, bør vi være tilbageholdende med at tænke forskellen i kult- og skriftreligioner i evolutionære termer. I stedet er kulturelle tekster og hellige tekster former, som religiøse tekster kan antage alt efter kontekst (Schleicher 2008, 42). Selve brugen er altså afgørende for, om en religiøs tekst fungerer som kulturel eller hellig tekst. Hvis vi tager eksemplet med Bibelen og

Koranen igen, så vil de i andre sammenhænge fungere som kulturel tekst, for eksempel, når der henvises til Bibelen under præstens prædiken i den danske folkekirke, eller når en imam giver vejledning til en spørger på internettet under henvisning til Koranen.

Det er endvidere centralt for nærværende artikels emne, at Assmanns teori om religiøse tekster i bund og grund er en identitetsteori, der tilsiger, at kulturelle tekster kan være en central del af individers identitetsdannelse og den måde, hvorpå de knytter sig til komplekse samfund. Med Assmanns ord er kulturelle tekster således tekster, der

lay claim to an overall social authority; they define the identity and cohesiveness of a society. They structure the world of meaning within which communication takes place, and the consciousness of unity, sense of belonging, and particular character is reproduced through the generations in a way that recognizably maintains the identity of the group (Assmann 2006, 104).

Kulturelle tekster er altså tekster, der har autoritativ status i et samfund, og som sådanne er de tekster, der er med til at rammesætte det sprog, samfundet forstår sig selv i, og tekster, der er med til at sikre samfundets identitet fra en generation til den næste. Det er teksterne i stand til i kraft af det stabile *world view*, som de kan give; på individniveau er et stabilt *world view* omvendt afgørende for “developing a personal self” (Assmann 2006, 38). Kulturelle tekster forstår Assmann således som en del af samfundets kollektive hukommelse, som er med til at bibringe samfundets medlemmer et fælles ‘vi’ og et sammenhængende *world view*, der giver individet tilhørsforhold og stabilitet på tværs af generationer: Kontinuiteten i gruppeidentiteter sikres via opsamlingen af normer og værdier i kulturelle tekster, der opnår kanonisk status. Kontinuiteten er ikke sikret med tilstedeværelsen af kulturelle tekster, men sker gennem den aktualiserende formidling af teksterne (Assmann, 2006, 42ff.).

I forlængelse heraf er det vigtigt at understrege, at Assmann tænker sammenhængen mellem identitet, kulturelle tekster og kollektiv hukommelse konstruktivistisk. Den kollektive hukommelse, som fikses i kulturelle tekster, skal ikke forstås som en beholder af statisk viden; samfundets fortid genopdages ikke i de kulturelle tekster, men gen-

skabes (Assmann 2006, 93-94). En sådan konstruktivistisk forståelse af identitetsdannelse åbner for en kritisk forståelse af forholdet mellem religiøse tekster og identitetsdannelse, som er afsættet for nærværende artikel.

1.2. Metodiske bemærkninger og analysestrategi

Med afsæt i Assmann vil jeg i det følgende undersøge Bibelen og Koranens rolle og funktion i folkeskolens religionsfag. Det vil være en underliggende præmis i undersøgelsen, at jeg vil betragte uddannelsesfeltet, nærmere bestemt kristendomskundskabsfaget, som et felt, hvor samfundets kollektive identitet forhandles, konstrueres og videreføres til næste generation. Assmanns begrebsapparat vil jeg inddrage på to niveauer. På den ene side vil Assmanns teori om religiøse tekster og identitetsdannelse fungere som det generelle perspektiv, hvormed jeg kigger på uddannelsesfeltet for bedre at kunne forstå Bibelen og Koranens funktion og rolle i systemet. På den anden side fungerer Assmanns begrebsapparat som pejlemærke for, om og i hvilket omfang religiøse tekster, forstået i et religionsfagligt outsider-perspektiv, tematiseres i skolens religionsfag.

Uddannelsesfeltet tilgår jeg både på makro-, meso- og mikroniveau. Undersøgelsen af makroniveauet sker gennem en granskning af de centrale styringsdokumenter og vejledningerne for Kristendomskundskabsfaget fra 1975 og frem. De centrale spørgsmål bliver her, hvilken rolle og funktion Bibelen og Koranen har i skolens religionsfag, og om og i hvilket omfang Bibelen og Koranen overhovedet tematiseres som religiøse tekster i religionsfaglig forstand. Til belysning af Bibelen og Koranens placering og rolle på meso- og mikroniveau har jeg udvalgt en konkret undervisningssituation som case til at forstå, hvordan der kan undervises i Kristendomskundskab, og hvordan elever og lærere indgår i undervisningen om Bibelen og Koranen. I analysen af casen vil jeg supplere Jan Assmanns teori om identitetsdannelse med Mette Buchardts teori om 'kulturalisering' og Ameena Ghaffar-Kuchers teori om 'religifikation', som jeg vil introducere nedenfor; begge begreber indfanger bedre de dynamikker, der er på spil på klasserums- og individniveau.

Det skal fra starten bemærkes, at studiet har nogle indbyggede begrænsninger. Dels sker afdækningen på klasserumsniveau med afsæt i en case. Denne del af studiet har en illustrativ karakter i forhold til at vise nogle af de dynamikker, der gør sig gældende i undervisning i Bibelen og Koranen i kristendomskundskab, givet den måde Bibelen og Koranen tematiseres på læreplansniveau. Det er håbet, at undersøgelsen af casen kan virke inspirerende i forhold til at identificere opmærksomhedspunkter for empirisk orienterende klasserumsstudier. Dels skal det for læreplansniveauet bemærkes, at undersøgelsen har den svaghed, at der for Koranens vedkommende er tale om et relativt begrænset materiale, hvorfor undersøgelsens fund skal tages med store forbehold. Hvad disse metodologiske forbehold har af konsekvenser for undersøgelsens implikationer, skal jeg vende tilbage til i afrundingen. Men først kaster vi lys over genstandsfeltets makroniveau.

2. Bibelen og Koranen i kristendomskundskab

I det følgende tager jeg udgangspunkt i formålparagraffen for Kristendomskundskab, som blev ændret i 1975 og siden revideret i 1989, 1995, 2004, 2009 og 2015 (Juli 2016) samt faghæfter og undervisningsvejledninger for faget fra 1976, 1989, 1995, 2002, 2004, 2009, 2016 og 2018. Til en start er det værd at notere sig, at Bibelen optræder langt mere i de undersøgte dokumenter end Koranen. Koranen nævnes her i alt tre gange i blot to dokumenter. Til sammenligning nævnes 'Bibel(s)'/bibelske' 414 gange i de undersøgte dokumenter.¹

2.1. "Værdigrundlaget i vores kulturkreds"

Udover at Bibelen kvantitativt fylder langt mest i styringsdokumenter og vejledninger for Kristendomskundskabsfaget, så har Bibelen haft og har stadig en helt særlig status i faget i kvalitativ forstand. For at starte med formålparagrafferne for faget, så betones Bibelens betydning i faget gennemgående i stk. 2, dog hedder det i formålparagraffen fra 1989 i stk. 1:

¹ I dokumentanalysen har jeg anvendt det IT-baserede analyseredskab Nvivo version 11.

Formålet med undervisningen er, at eleverne får kendskab til kristendommen i historisk og nutidig sammenhæng. Udgangspunktet er fortællinger fra Bibelen. Det tilstræbes, at eleverne bliver fortrolige med grundlæggende værdier i dansk kultur (Undervisningsministeriet 1989, 9).

Bibelen tænkes her altså at være udgangspunktet for en undervisning, der skal give kendskab til kristendommen, historisk og kontemporært. Samtidig nævnes grundlæggende værdier i dansk kultur, men de knyttes ikke direkte sammen med Bibelen. I revisionerne af formålsparagraffen i 90'erne, 00'erne og 10'erne indgår Bibelen i formålsparagraffen i stk. 2, og Bibelens centrale placering i faget fastholdes. Således finder vi, forskelle til trods i de andre formuleringer, denne enslydende sætning i formålsparagrafferne fra 1995 og 2002:

Eleverne skal opnå kendskab til bibelske fortællinger og forståelse af kristendommens betydning for værdigrundlaget i vor kulturkreds (Undervisningsministeriet 1995, 9; Undervisningsministeriet 2002, 2).

Her er det værd at bemærke, at man overgår til at tale om 'bibelske fortællinger'. Det er endvidere interessant, at den latente sammenhæng mellem kristendommen og danske værdier, som vi så i formålsparagraffen fra 1989, her på den ene side blødes op, så der ikke længere tales om værdier i *dansk* kultur, men 'værdigrundlaget for vor kulturkreds', og på den anden side gøres eksplicit, idet kristendommens betydning for værdigrundlaget betones.

Den eksplicite kobling mellem kristendom og kulturkredsens grundlag videreføres og præciseres i 2009: "Eleverne skal opnå kundskaber om de bibelske fortællinger og deres betydning for værdigrundlaget i vores kulturkreds" (Undervisningsministeriet 2009, 3). Samme kobling videreføres i 2016: "Eleverne skal tilegne sig viden om kristendom i historisk og nutidig sammenhæng samt om de bibelske fortællinger og deres betydning for værdigrundlaget i vores kulturkreds" (Undervisningsministeriet 2015). Denne skærpelse er ret bemærkelsesværdig. Her kobles samfundets værdigrundlag og Bibelen direkte og eksplicit sammen. Heri kan vi se, at Bibelens funktion som kulturel

tekst står stadig mere centralt i faget. Det er således blevet et centralt formål med faget at indføre i Bibelen, da den menes at være grundlag for samfundets værdier.

Men hvordan italesættes Bibelen, når vi bevæger os fra fagets formål, eller fagets hvorfor, til vejledningernes beskrivelser af indhold og metoder (fagets hvad og hvordan) og Bibelens placering heri? Den eksplicitering af sammenhængen mellem Bibelen og samfundets værdigrundlag, som skete i perioden fra 1975 til i dag, følges af en udvikling, hvor de bibelske fortællinger fremhæves stadig mere i læseplaner og fagbeskrivelser og tildeles en stadig mere central placering i fagets indholdsside.

I undervisningsvejledningen fra 1976 betones det, at faget er centreret om "bibelske fortællinger om Jesus og hans forkyndelse samt om menighedens tro på ham" (Undervisningsministeriet 1976, 12). Jesus-figuren er her rettesnoren for udvælgelsen af tekster, uden at *bibelske fortællinger* som sådan tematiseres. Den tematisering indtræffer i undervisningsvejledningen fra 1989, hvori indgår et helt kapitel med overskriften 'Bibelske fortællinger' (Kapitel II.3), og det betones, at udgangspunktet for undervisningen "er fortællinger fra Bibelen" (Undervisningsministeriet 1989, 101). Daværende undervisningsminister Bertel Haarder anfører i forordet, at han har ønsket, at "den bibelske fortælling" blev sat "i centrum" (Undervisningsministeriet, 1989, 11).

I senere vejledninger betones det, at "Bibelen er grundmateriale til faget" (Undervisningsministeriet 1995, 34; Undervisningsministeriet 2002, 31). I Faghæfte for Kristendomskundskab fra 1995 opereres der med centrale kundskabs- og færdighedsområder og her tildeles 'Bibelske fortællinger' et af fem kundskabsområder. Antallet af områder reduceres til fire i faghæftet for faget fra 2002. Med fællesmål fra 2009 tilføjes der trinmål og slutmål til de forskellige kundskabsområder. Her optræder 'Bibelske fortællinger' som et af nu kun tre færdighedsområder, der har trinmål i indskoling og på mellemtrinnet og som et af i alt fire færdighedsområder, der har trin- og slutmål i udskoling. Med 2014-reformen indføres kompetenceområder og -mål, og her fastholdes Bibelens centrale placering i faget ved at udgøre et af tre kompetenceområder i indskoling og mellemtrinnet og et af fire i udskoling.

Indholdsmæssigt konkretiseres Bibelens centrale placering i faget på forskellige måder. I 1989-vejledningen peges der på en tæt forbindelse mellem Kristendomskundskab og tidens udfordringer eller tidstypiske nøgleproblemer i Klafki'sk forstand (se Klafki 2001):

Kristendom er også *nutidig virkelighed*. I mødet med de nulevende verdensreligioner, med nyreligiøse bevægelser og med nutidens sociale og politiske problemer sker en fortsat udvikling i forståelsen af, hvad kristendom er (Undervisningsministeriet 1989, 19).

I den sammenhæng tænkes Bibelen at spille en nøglerolle. Det hævdes således, at der er en udbredt "tvivl på hvad der er gyldigt og virkeligt" (ibid. 18). Af den grund skal bibelske fortællinger og faget fungere som værn mod "den truende meningstomhed" (ibid.), da eleverne her kan "møde en livsoplysning, som kan medvirke til at give dem håb" (ibid.).

I senere vejledninger genfindes ideen om, at kristendommen er central for at forstå og arbejde med spørgsmål, der angår samtidige nøgleproblemer. Her formuleret i Faghæfte for kristendomskundskab fra 1995:

I vor tid med genteknologi og lægernes næsten ufattelige muligheder for både at skabe og forlænge liv, vil det være nærliggende at arbejde med disse emner i kristendomskundskab. Relevante tekster fra Bibelen sat sammen med skønlitterære tekster, sagtekster og tekster fra dagspressen vil kunne skabe baggrund for gode drøftelser med og blandt eleverne. Som litterære eksempler kan nævnes Peter Seebergs novelle "Patienten" og Anders Bodelsens roman "Frysepunktet" (Undervisningsministeriet 1995, 29).

Det er interessant, at der i formuleringen, der genfindes i faghæftet fra 2002, sker en direkte sammenknytning af genteknologi og nye behandlingsmuligheder og kristendommen, og hvordan især tekster fra Bibelen tænkes at kunne være relevante at arbejde med i den sammenhæng.

I faghæfterne fra 1995 og 2002 findes endvidere ideen om at knytte kristendomskundskab tæt sammen med folkeskolelovens formålspara-

graf og i den sammenhæng at betone Bibelens centrale position i faget. I Folkeskoleloven hedder det, at

Folkeskolen må søge at skabe sådanne rammer for oplevelse, virkelyst og fordybelse, at eleverne udvikler erkendelse, fantasi og lyst til at lære, således at de opnår tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle (Folkeskoleloven 2003, §1, stk. 2).

I vejledningerne er det særligt oplevelseselementet, der knyttes an til. Således hedder det i Faghæfte for kristendomskundskab fra 1995 og 2002 i afsnit under overskriften "Bibelske fortællinger":

Det er derfor selvfølgelig, at der i fagets bestemmelser lægges vægt på, at eleverne selv får kendskab til centrale fortællinger i Det Gamle og Nye Testamente. Det skal tilføjes, at der også i dette stof ligger et oplevelsespotentiale, der kan være med til at tilgodese en af intentionerne i folkeskolelovens formålsparagraf (Undervisningsministeriet 1995, 17; Undervisningsministeriet 2002, 23).

Det er her interessant, at de bibelske fortællinger gøres til centralt redskab for at realisere et af folkeskolelovens overordnede formål om at skabe oplevelser, der understøtter erkendelse og fantasi.

Tendensen til at rette faget mod Bibelen understøttes af en anden tendens, der går på at betone, at den lutherske tradition er uomgængelig, når der undervises i kristendom; som det fx hedder i vejledningen fra 1989: "For vort vedkommende gælder f.eks., at vi ikke kan komme udenom, at vi står i en luthersk tradition. Vor opfattelse af, hvad der i Bibelen er væsentligt og uvæsentligt, er naturligt præget heraf" (Undervisningsministeriet 1989, 31). I faghæfterne fra 1995 og 2002 betones det lutherske for at understøtte Bibelens centrale placering i faget, idet der argumenteres for, "at det er en hovedtanke i evangelisk-luthersk kristendom, at ingen kan diktere den enkelte, hvordan han skal forstå Bibelen" (Undervisningsministeriet 1995, 18; Undervisningsministeriet 2002, 17), hvorfor "der lægges vægt på, at eleverne selv får kendskab til centrale fortællinger i Det Gamle og Nye Testamente" (ibid.). Betoningen af det lutherske finder vi også i Fælles Mål

fra 2009. Her understreges det i beskrivelsen af 'Bibelske fortællinger', at kundskabsområdet skal sikre, at

eleverne får forståelse af den kristne grundfortælling i et evangelisk-luthersk perspektiv som et forløb bygget op over en treklang af liv (skabelse), død (undergang/synd) og ny begyndelse (håb/tilgivelse) – herunder forholdet mellem bibelkronologi og historisk kronologi samt bibelsyn og bibelske genrer (Undervisningsministeriet 2009, 14).

Forståelsen af Bibelen skal, med andre ord, tilvejebringes i et evangelisk-luthersk perspektiv. Sammenfattende kan man sige, at Bibelen står centralt i faget både kvantitativt og kvalitativt, og at dets funktion som kulturel tekst træder stadig tydeligere frem især fra 1989 og frem. Det står, som vi skal se, i skærende kontrast til den måde, som Koranen optræder på i faget i rammedokumenter fra 1975 og frem.

2.2. "Et liv i lydighed"

Ikke-kristne religioner har indgået i formålparagraffen fra 1989, først i formuleringen "kristendommens møde med andre religioner" (Undervisningsministeriet 1989, 9), siden som selvstændigt emne, fra formålparagraffen fra 1995 og frem, fx formuleret således i den seneste version: "Derudover skal eleverne opnå viden om andre religioner og livsopfattelser" (Undervisningsministeriet 2015). Fra 1995 og frem indgår endvidere 'Ikke-kristne religioner og andre livsopfattelser' som fast bestanddel af fagets centrale kundskabsområder i udskolingen. Til trods for det mangeårige fokus på at gøre ikke-kristne religioner til en central del af faget, er henvisninger til Koranen vedblevet at være få og sporadiske. Det er således først med *Felles Mål 2009* at Koranen nævnes eksplicit i de her undersøgte vejledninger og faghæfter, hvor den nævnes to gange. Siden er Koranen blot nævnt en gang, nemlig i *Læseplan for kristendomskundskab* fra 2018.

I *Felles Mål* fra 2009 tænkes Koranen at kunne indgå i et forløb i 4.-6. klasse under overskriften "Hvem ligger inde med sandheden?", hvor følgende forslag fremgår:

En parallelisering af: Moseloven (Gud som retfærdighedens vogter), Jesus (Det dobbelte kærlighedsbud), Koranen (et liv i lydighed som det bedste, fordi Gud vil én det godt), Indsigten (Livet som lidelse og illusion samt anvisninger på vejen ud af det), Fornuften (som et sekulært bud på et styringsinstrument for livet) (Undervisningsministeriet 2009, 18).

Lidt længere nede foreslås det at inddrage Koranen i et forløb i udskoling om “Religiøse følelser og det hellige med afsæt i ‘Muhammed-krisen’”, hvori følgende punkt indgår:

En undersøgelse af billedforbuddet, som det optræder i Det Gamle Testamente og Koranen, samt begrundelserne herfor og over for Bibelen, hvor Gud bliver synlig i Jesus og dermed selv bryder billedforbuddet – måske med inspiration fra billedstriden (den ikonoklastiske strid) inden for kristendommen og Luthers omskrivning af de 10 bud (ibid. 19).

I *Læseplan for faget Kristendomskundskab* fra 2018 nævnes Koranen i et eksempel på et tema, man kunne tage op inden for Kompetenceområdet ‘Livsfilosofi og etik’ på mellemtrinnet:

Et eksempel kunne være en diskussion af, hvorvidt kristendommen for alvor er slået igennem i Danmark, når fejringen af julen fortsat er fyldt med nisser, eller en diskussion af, hvordan tørklædet i den islamiske tradition er blevet et religiøst symbol, når det ikke nævnes i Koranen (Undervisningsministeriet 2018, 19).

Det er bemærkelsesværdigt, at Koranen i alle tre sammenhænge tænkes at skulle indgå i forskellige tematikker i *sammenligning* med de andre monoteistiske religioner. Hvad der ikke lægges op til, er en mere grundlæggende introduktion til, hvad Koranen er, og hvilken rolle den spiller i islam. Hvad vi præsenteres for, er enkelte eksempler på, hvad undervisningen i islam kan indeholde. Eksemplerne må betegnes som fragmentariske og bundet op på kontingente spørgsmål relateret til diskussioner i den offentlige debat som tegning-krisen og om tørklæder. Eksemplerne sætter samtidig rammerne for, hvordan man kan

undervise i islam: gennem sammenligning mellem islam og de øvrige monoteistiske religioner.

Koranen som sådan levnes altså i styringsdokumenterne ikke selvstændig opmærksomhed. Det er endvidere værd at bemærke paralleliseringen, der lægges op til i det første eksempel. Der trækkes en linje mellem de tre monoteistiske religioners kanoniske tekster og deres respektive krav på sandhed. Religionerne benævnes med 'hvem', som om de hver især udgøres af homogene grupper, hvis sandhed vil kunne findes i deres antagne centrale trosindhold (Moseloven, Jesus og Koranen). Her kontrasteres Jesus og kærlighedsbuddet med Koranen og lydigheden over for Gud. Religionsforståelsen er essentialistisk.

2.3. Den kulturelle tekst og de religiøse tekster, der blev væk

Sammenligner vi Bibelen og Koranens rolle og funktion i skolens religionsfag, kan vi se, at Bibelens centrale placering i faget betones stadig mere, og det ekspliciteres, at baggrunden for, at der skal arbejdes med Bibelen, er, at den er et grundlag for kulturkredsens værdier. Som sådan har den funktion af at være kulturel tekst i assmannsk forstand, der indeholder samfundets værdier og normer, og som derfor er central for samfundets identitetsdannelse og -videreførelse. I det perspektiv kan fagets rammedokumenter siges at lægge op til en undervisning, der sikrer videreførelsen af samfundets kollektive og eksplicit kristne identitet. Koranen optræder omvendt kun sporadisk og tillægges ingen selvstændig værdi i faget. Det er her interessant, at når Bibelen og Koranen sammenstilles, som vi har set ovenfor, så tages der udgangspunkt i et essentialistisk insider-syn på religion, hvor Bibelens kerne hævdes at være kærlighedens bud i modsætning til Koranens budskab om lydighed over for Gud. Det er en forskel, som Kjeldsen genfinder i sin state-of-the-art gennemgang af lærebogsmaterialet for faget (Kjeldsen 2016).

Bibelens centrale placering i faget, kvantitativt og kvalitativt, kunne forlede en til at tro, at den religionsfaglige kategori 'religiøse tekster' ville gennemsyre faget. Det er ikke tilfældet. Faktisk optræder termen 'religiøse tekster' kun fem gange i det undersøgte materiale, nemlig i undervisningsvejledningerne fra 1976, 1995, 2002, 2004 og 2009, og uden at der sker religionsfaglig tematisering. Undtagelsen her er

2009-vejledningen, hvor 'religiøse tekster' optræder to gange. I det ene tilfælde optræder termen i et afsnit under overskriften 'Den historisk-kritiske metode', hvor det anføres, at

I skolens undervisning benytter man sig af en vifte af metodiske tilgange, men i relation til den faglige forståelse af *religiøse tekster* spiller den historisk-kritiske metode en grundlæggende rolle, fordi skolen indholdsmæssigt beskæftiger sig med kundskabsformidling. (min kursivering, Undervisningsministeriet 2009, 20).

I samme vejledning opererer man endvidere i en oversigt over arbejdsmåder i faget med kategorien 'Den komparative', hvor 'tekster' indgår på linje med symboler og genstande. Begge tilfælde er udtryk for en vis religionsfaglig begrebsliggørelse af kategorien 'religiøse tekster', men de er udtryk for undtagelser fra den generelle tendens. Det bliver tydeligt, når vi sammenligner med en anden religionsfaglig kategori, nemlig 'ritualer'. 'Ritualer' optræder 66 gange i vejledninger fra 1989, 1995, 2002, 2009, 2014, 2016 og 2018. 'Ritualer' indgår her gennemgående som en faglig kategori, og fra 1995 og frem lægges der eksplicit op til, at der undervises om rituel praksis både inden for kristendommen og inden for andre religioner. For eksempel indgår "Ritualer – herunder overgangsriter" i faghæftet fra 2009 på en liste over "Begreber til belysning af verdensreligionerne". Listen indeholder en række religionsfaglige nøglebegreber som "symboler", "bøn" og "ofring" (Undervisningsministeriet 2009, 24). 'Religiøse tekster' har derimod ikke et selvstændigt punkt på listen. Derimod indgår "Det hellige" som selvstændigt punkt med tilføjslen: "(forestillinger om det guddommelige – herunder skriftsyn)" (ibid.).

I tilgangen til religionsfaget er det altså langt mere etableret, at ritualer er centrale for forståelsen af religioner, hvorimod kategorien 'religiøse tekster' findes, men ikke optræder konsekvent, og den religionsfaglige begrebsliggørelse er sparsom. Vi ser med andre ord en spænding i faget, hvor den religionsfaglige kategori 'religiøse tekster' er stærkt underbetonet, samtidig med at et eksempel på en religiøs tekst, Bibelen, er allestedsnærværende. Dette er måske ikke så paradoksalt, som det lyder, men kan tværtimod ses som to sider af samme sag. I lutheransk kristendom står Bibelen centralt for religionsforståelsen. Man

kan ligefrem beskrive den protestantiske reformation som en “Bible movement” (Rasmussen 2010, 143). En lutheransk-kristen religionsforståelse kan være baggrunden for den flertydige rolle, som religiøse tekster spiller i faget. En religiøs tekst synes at være en så grundlæggende del af samfundets kollektive identitet, at det blænder for, at ‘religiøse tekster’ som sådan tematiseres i kristendomsfaget. Lidt populært sagt: Man kan ikke se religiøse tekster for bare Bibelen.

I det følgende skal vi se, hvordan samspillet mellem Bibelen og Koranen kan spille en rolle i forhold til identitetsdannelsen på individniveau, når vi retter blikket mod Kristendomsfagets meso- og mikroniveau.

3. Bibelen og Koranen i klasserummet

Hvad angår Kristendomsfagets meso- og mikroniveau, må vi forlade styringsdokumenterne og vende os mod andre typer af empiri. Karna Kjeldsens undersøgelse (hvis hovedpunkter er opsummeret i Kjeldsen 2016) angår blandt andet mesoniveauet og fokuserer på den intenderede undervisning, dvs. “den måde, hvorpå lærere strukturerer undervisningen i løbet af året, hvilke emner og indhold de inddrager, og hvilke læremidler de bruger” (Kjeldsen, 2016, 25). Et af Kjeldsens fund er, at der i lærebogsmaterialet er stor forskel på, hvordan kristendommen og andre religioner didaktiseres: “Generelt kan der spores en forskel i den måde, de teologisk-dogmatiske forestillinger og de bibelske fortællinger repræsenteres på” (ibid. 30). Et af de eksempler, Kjeldsen nævner, er, at hvor andre religioner er repræsenteret ved praksis, er kristendommen repræsenteret ved “det teologisk-dogmatiske niveau”, blandt andet med fokus på “Jesus’ forkyndelse, symboler, bibelske fortællinger, salmer, og de bibelske forlæg for kristne praksisformer og højtider” (ibid.). At andre religioner repræsenteres ved praksisformer, kan ses som et eksempel på en differentiering, som påvist ovenfor, hvor kristendommen diskursivt overordnes andre religioner.

Hvis vi imidlertid ønsker at fortsætte ud af meso- og mikroniveausporet mod klasserumsforskningen, støder vi på den udfordring, at vi ved ganske lidt om, hvordan der undervises i eller om Koranen og Bibelen i skolen. Vi mangler simpelthen viden på området produceret

på baggrund af systematiske undersøgelser af kristendomsundervisningen eller andre faglige sammenhænge, hvor undervisning i Bibelen og Koranen indgår. Dog har vi undersøgelser af religionsundervisningen generelt, som har vist tegn på, at skolens religionsundervisning kan virke forskelssættende for elever med henholdsvis muslimsk og kristen baggrund, grundet den lutheranske kristendoms særstatus i folkeskolen (Buchardt 2014; Gilliam 2016).

3.1. “Har I muslimer også historien om Maria i Koranen?”

I det følgende vil jeg præsentere og analysere et uddrag af en transskription af en klasserumsdialog fra kristendomsundervisning, som jeg vil konstruere som case for at kunne illustrere, hvordan krydsfeltet mellem identitetsdannelse, religionsundervisning og religiøse tekster kan tage sig ud inden for rammerne af folkeskolens religionsfag. Tekstuddraget danner afsæt for den følgende analyse, da der, som nævnt ovenfor, mangler klasserumsstudier af religionsundervisning i folkeskolen, herunder undervisning, der angår Bibelen og Koranen.

Religionstimen er afholdt i løbet af foråret 1996 på H.C. Andersen Skolen i Odense. Transskriptionen indgår som bilag 4 i en art inspirationshæfte, som skolen udgav i 2003 på baggrund af en årrække med forsøg med filosofiundervisning på skolen (Nielsen 2003). Transskriptionen indeholder en dialog mellem læreren og eleverne og eleverne imellem. Dialogen tager udgangspunkt i, at klassen dagen før har haft besøg af en sognepræst. Timen slutter af med, at der forberedes spørgsmål til en såkaldt “korankyndig” (Nielsen 2003, 15).

Den første del af transskriptionen indeholder en diskussion om forskellige pointer, som præsten havde. Sidste del af dialogen omhandler Maria-figuren fra Det Nye Testamente og hendes graviditet. Denne del af dialogen (Nielsen 2003, 14-15) gengiver jeg her i sin helhed, skematisk sat op med mine linjeangivelser:

| Linje | |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Kaj: Måske er det slet ikke noget Gud tillader, måske er det Djævelen der gør det. |
| 2 | Rune: Jamen hvis Gud har skabt alt og er den stærkeste, så kan han vel bare smadre ham Djævelen. |
| 3 | Silva: Det var mærkeligt at præsten ikke vidste det om Adam og Eva, at de hedder noget andet i Koranen. |
| 4 | læ: Ja, men det spørgsmål havde han aldrig hørt før, og han ville jo gå hjem og prøve at finde ud af det, så vil han vende tilbage til os med sit svar. Så kan vi måske tage noget af det her op igen, hvis han selv kommer til os med svaret. Er der andre spørgsmål? |
| 5 | Ib: Det med hvordan Maria blev gravid – det tror jeg ikke på. (Ib's mistanke om at der stikker noget under i den fortælling bliver støttet af flere...) |
| 6 | læ: Gør det nogen forskel om Maria blev gravid på den ene eller den anden måde? |
| 7 | Kenny: Ja, for hvis hun blev gravid ved at hun bollede med Josef, så er det jo løgn hvad der står i Bibelen. |
| 8 | læ: Kan man finde ud af sandheden om det? Janez? |
| 9 | Janez: Nej – man finder jo nok ikke lige pludselig i en gammel ruin et interview med jomfru Maria, hvor hun siger at det alligevel ikke er rigtigt det der står i bibelen – |
| 10 | Kenny: Og hvis man fandt det, så kunne det jo også være løgn. |
| 11 | læ: Har I muslimer også historien om Maria i Koranen? |
| 12 | Omar: Nej, det tror jeg ikke, jeg har ikke hørt den. |
| 13 | Ösgir: Nej – det tror jeg ikke. |
| 14 | læ: Hvad er det jøder og muslimer og kristne har fælles? |
| 15 | Mark: Det Gamle Testamente med Abraham og Adam og Eva og det... |
| 16 | læ: Hvad har vi ikke fælles? |
| 17 | (lang pause- læreren redegør for Koranens og Ny Testaments placering konfessionelt. Samtalen slutter lidt ustruktureret. Spørgsmål til en korankyndig muslim forberedes) (s. 14-15) |

Det er først værd at bemærke, hvor tilsyneladende dialogisk og ikke-lærerstyret undervisningen er (jf. Alexander 2018): Læreren lægger emnevalg frit ud til eleverne som ved overgangen fra spørgsmålet om det ondes problem til Marias graviditet (l. 4). Her efterspørger læreren spørgsmål, som de gerne vil vende (l. 4) og lader eleverne fremføre deres pointer og respondere på hinandens udsagn. Dette peger mod en meget dialogisk orienteret undervisningspraksis.

Men hvor der er en lavere grad af lærerstyring, hvad angår de overordnede emner, er der en høj grad af lærerstyring, når det kommer til tur-tagning, og hvilken retning diskussionen skal tage. Således udpeger læren i l. 9 en elev (måske på baggrund af elevens håndsoprækning, det vides ikke) til at forholde sig til, om man kan 'finde sandheden' om Marias graviditet og fødsel. På samme måde ser vi, hvordan læreren drejer diskussionen mod Maria-figuren i Koranen. Hun introducerer den nye retning i dialogen og udpeger, hvem der kan sige noget om det, nemlig muslimske elever, som hun benævner 'I muslimer', hvorefter eleven Omar og dernæst eleven Ösgir svarer. Det fremgår ikke af transskriptionen, om 'I muslimer' er henvendt til en større gruppe af elever, hvoraf de to elever har rakt hånden op eller på anden måde har meldt sig til at besvare spørgsmålet, eller om spørgsmålet er rettet direkte til dem. Det fremgår heller ikke, i hvor høj grad de to elever identificerer sig som 'muslimer', eller hvordan eller hvorfor de i givet fald identificerer sig som 'muslimer'. Det interessante er her, at der i dialogen sker en identifikation af et ukendt antal af elever som 'muslimer', og at to elever forbindes eksplicit med kategorien muslim.

Med 'I muslimer' introducerer læreren en forskelssættende diskurs i dialogen, som har en binær struktur mellem muslimer og ikke-muslimer, og som hun på samme tid installerer i klasserummet ved at henvise til et ukendt antal konkrete elever (jf. 'I' i sætningen). I den følgende del af dialogen afpersonaliserer læreren diskursen ved at tale om "jøder, kristne og muslimer" (l. 14) uden brug af personlige pronominer, og samtidig forstærker hun installeringen ved at spørge til, hvad "vi ikke [har] tilfælles". Hermed meddeler hun to ting. For det første udstykker hun et religiøst landskab bestående af tre positioner, den jødiske, kristne og muslimske, som med 'vi'et' gøres til de eneste mulige positioner i klassen. For det andet signalerer hun med 'vi'et', at hun har en jordlod i det religiøse landskab, og i lyset af hendes brug af

udtrykket 'I muslimer' står det klart, at hun identificerer sig med en af de to resterende positioner.

Det interessante i denne sammenhæng er, hvordan det religiøse didaktiseres i dialogen. Bibelen introduceres i linje 7 af eleven Kenny, ikke af læreren, hvor han sætter spørgsmålstegn ved sandhedsværdien i den bibelske fortælling, hvorefter læreren spørger til om "det gør nogen forskel". Med spørgsmålet signalerer hun, at det måske ikke er vigtigt, hvad der står i Bibelen, men derimod hvad historien indeholder af budskab. Eleven Janez' afvisning af, at man kan finde sandheden om Marias graviditet (l. 9), står uimodsagt og ukommenteret. Omvendt forholder det sig med Koranen. Her spørger læreren eksplicit til indholdet af Koranen og lader to elever svare. Hermed signalerer læreren, at det er vigtigt, hvad der står i teksten. Herved signalerer læreren en ulig tilgang til Bibelen og Koranen. Hvor Bibelen som tekst er mindre væsentlig, synes det at være vigtigt for læreren, at Maria fødte Jesus. For Koranen forholder det sig anderledes. For læreren er det vigtigt, om historien om Maria findes i Koranen. Det vil sige, at teksten som kilde til religionsfaglig viden færst betones, da Koranen bringes i spil. Hermed sker der en implicit tematisering af Koranen som religiøs tekst; en tematisering læreren søger at undvige i forhold til Bibelen ved at stille spørgsmål ved, om det gør en forskel, hvad der står i Bibelen.

3.2. Risikoen for 'kulturalisering' og 'religifikation'

Det er interessant, hvordan vi med eksemplet med religionstimen har med en case at gøre, hvor der i undervisningen er et ambivalent forhold til Bibelen som tekst. Med forbehold for det relativt spinkle datagrundlag kunne denne ambivalens forsøgsvis tolkes som en spejling af den manglende tematisering af, hvad religiøse tekster er og kan, som vi iagttag på makroniveau. Det er endvidere interessant at se, hvordan læreren i klasserumsdialogen om Bibelen og Koranen eksplicit etablerer en forbindelse mellem identitetskategorien 'muslim' og i hvert fald to elever i diskussionen om Maria i Koranen. Den forbindelse, der her skabtes, kan man med Mette Buchardt kalde 'kulturalisering', som generelt er kendetegnet ved, "at undervisningen konstruerer forbindelser mellem bestemte 'religioner'/'kulturer' (og fænomener knyttet hertil) og elevers, forældres og læreres kroppe" (Buchardt 2008, 16). I forlæn-

gelse af Buchardts kulturaliseringsbegreb er det relevant at inddrage den amerikanske uddannelsesforsker Ameena Ghaffar-Kuchers begreb om 'religifikation' (en. 'religification'). Ghaffar-Kuchers bestemmer 'religifikation' på følgende måde:

Not only do peers and school personnel view these youth through a religious lens, the youth (and their families) define themselves more through a religious identity than through a racial, national, or ethnic one. I call this dialectical process religification (Ghaffar-Kucher 2012, 31).

Med begrebet 'religifikation' søger Ghaffar-Kuchers at indfange en identitetsdannelseproces, hvor individer ses mere og mere som bærere af en religiøs identitet og begynder at se sig selv på samme måde på bekostning af andre mulige identitetskategorier såsom race, nationalitet og etnicitet. Det er endvidere værd at bemærke, at identitetsdannelsen i dette perspektiv forløber som en spiralproces, hvor individet i højere og højere grad identificeres med og identificerer sig med en bestemt religion på baggrund af den måde, omgivelserne og individet selv opfatter sig på.

Casens begrænsninger tillader os ikke at sige noget om, hvordan eleverne har set sig selv. Men casen er derimod et eksempel på, at elever bliver knyttet til religiøse identitetskategorier og dermed udsættes for 'religifikation'. Denne kategorisering og udgrænsning af bestemte grupper af elever kan, igen grundet caseanalysens begrænsninger, ikke siges at udgøre en generel tendens i folkeskolens realiserede kristendomsundervisning. Omvendt kunne man formode, at den hierarkisering mellem Bibelen og Koranen, der ligger i fagets styringsdokumenter og den manglende tematisering af religiøse tekster, forstået som religionsfaglig kategori, sætter sig igennem i undervisningen. I vores case ser vi det ved, at Bibelen og Koranen behandles forskelligt; religiøse tekster er noget, som 'de andre' har, hvorimod den viden, man har om bibelske fortællinger, tages for givet. Den forskelssættende måde, Bibelen og Koranen behandles på, spejles endvidere i den forskelssættende diskurs, som læreren etablerer i forhold til eleverne, hvor eleverne positioneres ud fra forskellige religiøse identitetskategorier. Min vurdering er med andre ord, at den religionsundervisning, vi

møder i casen, er et eksempel på, at den diskursive differentiering, vi så på makroniveau, kan blive kropslig virkelighed i konkret undervisningspraksis.

4. Bibelen og Koranen i folkeskolen: muligheder og udfordringer

I et religionsvidenskabeligt perspektiv er det interessant, at religiøse tekster, i kraft af Bibelens helt centrale betydning, tilsyneladende spiller en stor rolle i folkeskolens religionsfag, samtidig med at der ikke lægges op til en videre tematisering af begreber som 'hellige tekster' og 'kanonisering' i faget. Baggrunden herfor er, som jeg har vist ovenfor, at Bibelen i faget fungerer som kulturel tekst, idet den anses for at være en del af grundlaget for det samfund, som skolen er en del af og uddanner til. At Bibelen fungerer som kulturel tekst, ser hermed ud til at bevirke, at religiøse tekster, forstået i et religionsfagligt outsider-perspektiv, fremstår som et blindt punkt i faget. Hvor religiøse tekster altså fylder meget i faget, kvantitativt og kvalitativt, er en religionsfaglig forståelse af religiøse tekster stærkt underbetonet.

At religiøse tekster er et blindt punkt i faget, synes også at være en tendens, hvis vi vender blikket mod noget af det lærebogsmateriale, der er skrevet til linjefaget på læreruddannelsen. Som eksempel kan gives den nyere og stort anlagte lærebog *Bestand og bevægelse: Religionsundervisning og religionsdidaktik* (Barrett m.fl. 2016). Bogen indeholder ikke noget kapitel om religiøse tekster, men Jens-Peter Olesen introducerer derimod i kapitlet "Bibelsyn" for så vidt rigtig godt og grundigt til forskellige bibelsyn i idehistorien fra antikken og frem (Olesen 2016). Men det er netop *syn* på Bibelen og ikke syn eller ideer om religiøse tekster som sådan, der er emnet for kapitlet. Og selv inden for bibelsyns-gennemgangen er et religionsvidenskabeligt outsider-perspektiv på Bibelen så godt som fraværende. Der nævnes dog, at der under indtryk af de politiske omvæltninger i det 20. århundrede fremkommer forskellige litteraturvidenskabelige læsestrategier i forhold til Bibelen (Olesen 2016, 156). Egentlige religionsfaglige analysestrategier, repræsenteret ved Jan Assmann eller andre, nævnes ikke.

Med afsæt i min gennemgang af Bibelen og Koranens rolle og funktion i styringsdokumenter for faget synes der at være et behov for at gentænke religiøse teksters placering og behandling i religionsfaget. Som et led i en uddannelse til at forstå og indgå i en kultur og et samfund, hvor religion forstået som et tekstbaseret fænomen er central, er det afgørende at lade 'religiøse tekster' indgå på lige fod med andre religionsfaglige begreber som ritual, bøn og symboler.

Min vurdering er endvidere, at en mere reflekteret og afbalanceret tilgang til Bibelen, Koranen og religiøse tekster i det hele taget på makroniveau vil kunne gøre, at man kan imødegå mulige udfordringer på meso- og mikroniveau. En negligering af den identitetspolitiske rolle, som Bibelen spiller i faget, må i dag formodes at gøre det vanskeligt for lærerne at undervise om Bibelen og Koranen på en neutral måde. I lyset af caseanalysen ovenfor og den foreliggende forskning (fx Buchardt 2014) vil jeg påstå, at der er en risiko for, at undervisningen kan ende med at bidrage til en forstærkelse af religiøse skel blandt eleverne og i samfundet. Problemet er, at et ureflekteret blik på religiøse teksters funktion i samfundet kan føre til en undervisning, hvor der er risiko for 'kulturalisering' og 'religifikation', som bidrager til, at individets muligheder for identifikation og gruppe-medlemskaber reduceres. Dette forhold må formodes at blive forværret af, at 'religifikationen' i den danske skolekontekst er en proces, der forløber inden for et felt – folkeskolens religionsfag – hvor elever med religiøs minoritetsbaggrund på forhånd er udgrænset på grund af den sammenvævning af nationalt fællesskab, skolens dannelsesopgave og forståelsen af Bibelen som kulturkredsens grundlag, som kendetegner feltet.

4.1. Afrunding

Det er et åbent spørgsmål, hvorvidt religionsundervisningens omgang med Bibelen, Koranen eller religiøse skrifter generelt bidrager til religifikationsprocesser på individniveau, men nærværende artikel kan give et foreløbigt svar: Der er grund til at antage, at Bibelens identitetsdannende funktion på makroniveauet sætter forskellige muligheder og begrænsninger for, hvordan der undervises om religiøse tekster i folkeskolen, og Bibelens rolle og funktion i faget på makroniveau kan føre til religifikation. Der må dog tages forbehold for dette svar

i kraft af undervisningscasens beskaffenhed. Vi mangler stadig klasserumsstudier, der via systematisk observation kan godtgøre, hvordan der undervises om religiøse tekster, og om og i hvilket omfang der sker identifikationer mellem elever og religiøse identitetskategorier i undervisningen i og om religiøse tekster, og interviewundersøgelser med elever, der kan godtgøre, hvordan identifikationen påvirker elevernes selvforståelse.

Hvis det er rigtigt, at undervisningen i religiøse tekster og religion i det hele tage viser sig at føre til religifikation, er der grund til at overveje fagets formål og indhold. Et godt sted at begynde er at inkorporere viden i faget om religiøse tekster, hvilke former de antager, hvordan de indgår i religiøs praksis, og hvordan de bidrager til dannelsen og opretholdelsen af gruppetilhørsforhold. Det kunne være med udgangspunkt i Jan Assmanns begrebsapparat eller et andet religionsvidenskabeligt outsider-perspektiv på religiøse tekster.

5. Litteratur

- Alberts, W., 2017, 'Hva er forholdet mellem religionsvitenskap og religionsrelaterede skolefag?' i *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*, red. M.S. von der Lippe og S. Undheim, Oslo: Universitetsforlaget, 180-192.
- Alexander, R., 2018, 'Developing dialogic teaching: genesis, process, trial', *Research Papers in Education* 33, 561-598.
- Assmann, J., 2006, *Religion and Cultural Memory*, Stanford, California: Stanford University Press.
- Barrett, I.T., Jellesen M.P., og Stokholm B.D., 2016, *Bestand og bevægelse*, Frederiksberg C: Eksistensen.
- Buchardt, M., 2008, *Identitetspolitik i klasserummet: 'Religion' og 'kultur' som viden og social klassifikation. Studier i et praktiseret skolefag*, ph.d.-afhandling ved Det Humanistiske Fakultet, København: Københavns Universitet.
- Buchardt, M., 2014, *Pedagogized Muslimness – Religion and Culture as Identity Politics in the Classroom*, Münster og New York: Waxmann.
- Ghaffar-Kucher, A., 2012, 'The Religification of Pakistani-American Youth', *American Educational Research Journal* 49, 30-52.

- Gilliam, L., 2016, 'De gode borgere: Skolens identitetslektioner for *privilegerede unge*' i *Civiliserende institutioner*, red. L. Gilliam og E. Gulløv, Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 185-210.
- Haas, C., 2014, *Staten, eliten og 'os': Erindringspolitik og identitetspolitik mellem assimilation og livet i salatskålen*, Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Jensen, T., 1994, *Islam i skolen*, København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Jensen, T., 2008, 'RS based RE in Public Schools: A Must for a Secular State', *Numen* 55, 123-150.
- Juul, H., 2016, 'Religionsundervisningens historie i Danmark', *Religionsdidaktik*, red. M. Buchardt, København: Hans Reitzels Forlag, 33-53.
- Kjeldsen, K., 2016, 'Kristendommens særlige status, fremstilling og didaktisering i forhold til andre religioner i lærebøger og i undervisning i kristendomskundskab', *Unge Pædagoger* 77, 22-34.
- Klafki, W., 2001, 'Grundtræk af et nyt dannelseskoncept', i *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier*, Aarhus: Klim.
- Koed, H.K., 2002, *Religion i skolen – hvorfor det?*, Frederiksberg: Religionspædagogisk Forlag.
- Koed, H.K., og Hvidthammer, A., 2017, 'Kristendomskundskab', *Kulturfarenes didaktik: Historie, Kristendomskundskab og samfundsfag*, red. A. S. Christensen m.fl., Frederikshavn: Dafolo, 45-76.
- Kühle, L., 2015, 'Religious Diversity and Muslim Claims-Making: Conflicts over the Danish Folkeskole', i *Makin European Muslims – Religious Socialization among Young Muslims in Scandinavia and Western Europe*, red. M. Sedgwick, New York: Routledge, 123-145.
- Nielsen, S., 2003, 'Filosofi på H. C. Andersen Skolen', i *H. C. Andersen Skolen*. Odense: H. C. Andersen Skolen.
- Olesen, J.-P., 2016, 'Bibelsyn', *Bestand og bevægelse: Religionsundervisning og religionspædagogik*, red. I.T. Barrett, M.P. Jellesen and B.D. Stokholm, Frederiksberg C: Eksistensen, 153-158.
- Rasmussen, T., 2010, 'The Biblical Canon of the Lutheran Reformation', *Canon and Canonicity*, red. E. Thomasson, København: Museum Tusulanum Press, 143-159.
- Schleicher, M., 2008, 'Torah som kult- og kommentarobjekt', *Religionsvidenskabeligt Tidsskrift* 52, 39-52.
- Undervisningsministeriet, 2018, *Læseplan for faget kristendomskundskab*

Internetressourcer

- Undervisningsministeriet, 1976, *Kristendomskundskab*, <http://digitalelaereplaner.dk/l%C3%A6replan/danmark/kristendomskundskab/1976>, set 27. 2. 2019.
- Undervisningsministeriet, 1989, *Kristendomskundskab: Undervisningsvejledning for Folkeskolen*, <http://digitalelaereplaner.dk/l%C3%A6replan/danmark/kristendomskundskab/1989>, set 27. 2. 2019.
- Undervisningsministeriet, 1995, *Kristendomskundskab: Faghæfte 3*, <http://digitalelaereplaner.dk/l%C3%A6replan/danmark/kristendomskundskab/1995>, set 27. 2. 2019.
- Undervisningsministeriet, 2002, *Kristendomskundskab: Klare Mål: Faghæfte 3*, <http://digitalelaereplaner.dk/l%C3%A6replan/danmark/kristendomskundskab/2002>, set 27. 2. 2019.
- Undervisningsministeriet, 2004, *Fælles Mål – Faghæfte 3 – Kristendomskundskab*, <http://digitalelaereplaner.dk/l%C3%A6replan/danmark/kristendomskundskab/2004>, set 27. 2. 2019.
- Undervisningsministeriet, 2009, *Fælles Mål 2009: Kristendomskundskab: Faghæfte 3*, <http://digitalelaereplaner.dk/l%C3%A6replan/danmark/kristendomskundskab/2009>, set 27. 2. 2019
- Undervisningsministeriet, 2015, *Kristendomskundskab: Fagformål for faget kristendomskundskab*, <http://digitalelaereplaner.dk/l%C3%A6replan/danmark/kristendomskundskab/2015>, set 27. 2. 2019.
- Folkeskoleloven, 2003, *LBK nr 870 af 21/10/2003 Historisk, Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*, Børne- og undervisningsministeriet, <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=24225>, set 27. 2. 2019.