



UCC Professionshøjskolen

LU - KP - Bachelorprojekt

CLE15o-16BA2

Prædefineret information

Startdato:	01-05-2019 09:00	Termin:	jun 2019
Slutdato:	03-06-2019 12:00	Bedømmelsesform:	Dansk 7-trinsskala
Eksamensform:	Produkt, fremlægning + forsvær		
SIS-kode:	0619 CLE15o-16BA2 73999 - PRO BA 7TRIN		
Intern bedømmer:	Anette Ipsen		
Intern bedømmer:	Lakshmi Sigurdsson		

Deltager

Navn:	Mariam Hejazi
Kandidatnr.:	148857 402094 jun 2019 5388 113
UCC-id:	702141527@ucc.dk

Information fra deltager

Anslag - besvarelse *:	90348
Dansk titel *:	Bachelorprojekt om forældres forventninger til en kristendomskundskabslærer
Engelsk titel *:	Bachelor thesis in religious studies
Tro og love erklæring *:	Ja

Gruppe

Gruppenavn:	M&M
Gruppenummer:	1
Øvrige medlemmer:	Mie Damgaard Jensen

“Der skal ikke presses noget ned over hovedet på mit barn”

Et bachelorprojekt om forældres forventninger til en kristendomskundskabslærer

Læreruddannelsen Campus Carlsberg KP
Bachelorprojekt i religion
Af Mie Damgaard og Mariam Hejazi
Vejledere: Anette Ipsen og Lakshmi Sigurdsson
03-06-2019

Indholdsfortegnelse

KAPITEL 1	4
1.1 INDLEDNING	4
1.2 PROBLEMFORMULERING	5
KAPITEL 2 METODE	5
2.1 KVALE OG BRINKMANN - KVALITATIVE FORSKNINGSTEORI	6
2.2 FØR INTERVIEW	6
2.2.1 KONTAKT TIL INFORMANTER	7
2.2.2 INTERVIEWGUIDE	7
2.2.3 PRÆSENTATION AF INFORMANTER	8
2.3 UNDER INTERVIEW	9
2.4 EFTER INTERVIEW	9
2.4.1 BEARBEJDNING AF EMPIRIEN	9
KAPITEL 3 TEORI	10
3.1 SENMODERNITET	10
3.2 TILGANGE I RELIGIONSUNDERVISNING	11
3.2.1 RELIGIONSFAGET I EUROPA	11
3.2.2 RELIGIONSSOCIOLOGISK TILGANG:	12
3.3 BØRN LÆRE I TRE KONTEKSTER: SKOLEN, HJEMMET OG CIVILSAMFUNDET	13
3.4 RELIGIONSLÆREREN VIRKE SOM NEUTRAL, EMPATISK OG OBJEKTIV.	14
3.5 RELATIONSARBEJDE	16
3.5.1 LÆRING OG RELATION	16
3.5.2 RELATIONSKOMPETENCER I LÆRER-ELEV FORHOLDET	16
KAPITEL 4 ANALYSE	17
4.1 LIVSSYNS STÅSTEDETS INDFLYDELSE PÅ KRISTENDOMSKUNDSKABSLÆREN	17
4.1.1 FORÆLDRENE LIVSSYNS STÅSTED	18
4.1.2 LÆRERENS LIVSSYN STÅSTED	22
4.1.3 DELKONKLUSION	24
4.2 FORVENTNINGER TIL FAGET KRISTENDOMSKUNDSKAB	25
4.2.1 DELKONKLUSION	29
4.3 FORVENTNINGER TIL LÆRERENS PROFESSIONELLE VIRKE I KRISTENDOMSKUNDSKAB	29
4.3.1 DELKONKLUSION	35
KAPITEL 5 DISKUSSION	36
5.1 HVOR ER EN KRISTENDOMSKUNDSKABSLÆRERS ROLLE PÅ VEJ HEN?	36
5.2 KOMPLEKSITETEN VED AT VÆRE LÆRER I KRISTENDOMSKUNDSKAB	37

KAPITEL 6 KONKLUSION	38
KAPITEL 7 HANDLEPERSPEKTIVER	39
7.1 SPECIALISERINGSFAG: "LÆRERENS ROLLE SOM KRISTENDOMSKUNDSKABSLÆRER"	39
7.2 SKOLE-HJEM-SAMARBEJDE: "SAMTALELEKTIER MED PRÆG AF AUTENTISKE SPØRGSMÅL"	39
LITTERATURLISTE	41
BØGER	41
TIDSSKRIFT	42
WEBSITES	42
BILAG	44
BILAG 1	44
BILAG 2	47
BILAG 3	51
BILAG 4	53
BILAG 5	54
BILAG 6	55
BILAG 7	56

Kapitel 1

1.1 Indledning

'Religion' i det senmoderne samfund er et yderst omdiskuteret emne både inden for religionsvidenskaben, humaniora, politikere men også blandt os gængse mennesker. Ligeså vel er det et omdiskuteret fag i folkeskolen for, hvad skal det hedde? - Kristendomskundskab eller bare religion? Hvad skal faget indeholde, og hvordan skal der undervises? (Skal dit barn have religion eller kristendomskundskab i skolen, 2016). Disse spørgsmål er blot nogle af dem, der hersker i diskussionerne om faget. Og hvorledes er spørgsmålene opstået? I dagens Danmark kan et klasserum i folkeskolen på mange måder sammenlignes med samfundet. Et samfund hvor vi er en del af en globaliseret verden, og hvor multikulturalitet gælder på tværs af landegrænser. Derfor vil et klasserum være et kulturmøde på tværs af etnicitet men ydermere på tværs af religiøsitet. Dette skabte grobund for følgende hypotese:

Vi tror, at når det kommer til kristendomskundskab, ligger der nogle normative forventninger til læreren, særligt fra elevernes forældre. *Vi tror*, at der ligger nogle **andre** forventninger til en kristendomskundskabslærer modsat lærere i andre skolefag. *Vi tror*, at kristendomskundskab er et fag, der overvejende åbner op for diskussionen om normativitet og subjektivitet herunder med blik for lærerens rolle.

Vi finder det interessant at undersøge dette gennem forældrenes holdninger, fordi *vi tror* på at børn lader sig influere af hjemmet, og dermed påvirker det deres indlæring, særligt i et fag som kristendomskundskab.

Gennem research fandt vi ud af, at Sidsel Vive Jensen som er cand.mag. og har en ph.d. i religionssociologi, har undersøgt dette felt i et af hendes forskningsområder: Tidsskrift for islamforskning. Her undersøger hun blandt andet, hvordan muslimske forældre oplever, at undervisningen i kristendomskundskab strider imod forældrenes ønsker om religiøs forståelse. De muslimske forældre oplever, at skolen blander sig i deres børns opdragelse og religiøse dannelse (Jensen, 2014, s. 8). Jensen tager altså udgangspunkt i muslimske forældre i sin forskning. Vi vil i dette projekt undersøge, om der generelt gælder særlige forventninger til en kristendomskundskabslærer uanset forældrenes religiøse baggrund.

Netop fordi kristendomskundskab er så omdiskuteret, er vi nødsaget til at lave en afgrænsning grundet bachelorprojektets omfang og ønskede problemfelt;

Dette bachelorprojekt vil afgrænse sig fra at indsamle empiri fra friskoler og privatskoler. Vi ønsker at danne et billede af vores område på baggrund af den diversitet, som ses i den offentlige folkeskole. Denne overvejelse er baseret ud fra en optik om, at på privatskoler samt friskoler har forældre taget et aktivt valg om skolen og dens indhold.

Vi har ligeledes valgt at afgrænse os fra diskussionen om, hvorvidt faget skal hedde kristendomskundskab eller religion. Derudover afgrænser vi også fra diskussionen om, hvorvidt elever skal have fritagelsesret fra faget.

På baggrund af ovenstående udspringer følgende problemformulering:

1.2 Problemformulering

Hvilke forventninger foreligger fra forældre i den offentlige folkeskole til en kristendomskundskabslærers professionelle virke i faget? På hvilke områder kan dette have indflydelse på lærerens relationsarbejde?

Kapitel 2 metode

I dette kapitel vil der redegøres for vores valgte metoder og overvejelser vedrørende disse i forbindelse med dette bachelorprojekt. Først og fremmest er det vigtigt at pointere, at vi mener at, vi ikke kan forske uden at erklære vores egen måde at se verden på, fordi ens fund og konklusioner afhænger deraf. Derfor har vi valgt den videnskabsteoretiske tilgang; socialkonstruktivisme.

Ifølge socialkonstruktivisme er al viden 'konstrueret', forstået på den måde, at den er sat sammen af opfattelser og observationer, der igen er påvirket af vores øvrige opfattelser (Svendsen&säätelä, 2008, s. 76). Grundopfattelsen er at al menneskelig erkendelse er social konstrueret. Dette skal forstås på den måde, at mennesket får erkendelse gennem den forståelsesramme, mennesket lever i. Det er derfor ikke medfødt, men et resultat af den kultur og historiske fortid, som personen lever i. Det handler om interaktionen mellem mennesket, hvorigennem man reproducerer viden og fortolkninger af verden (Socialkonstruktivisme, 2017).

Da vi er socialkonstruktivister, og vi har lagt os i den videnskabsteoretiske retning, ser vi vores valg af teori samt empiri værende konstrueret. Såfremt vi havde valgt andre informanter, havde vi fået

andre udsagn lige såvel som, hvis vi havde valgt andet teori, havde vi fået andre teoretiske perspektiver. Men ikke dermed sagt at vores resultater og konklusioner ikke er korrekte, men vi gør opmærksom på, at det er en konstrueret viden. Ligesåvel som hvis vi havde valgt andet empiri, havde vi muligvis opnået andre fund, ergo en anden form for konstrueret viden. Vi mener også, at forventninger til læreren og lærerens rolle i kristendomskundskabsfaget i sig selv er en social konstruktion. For eksempel må lærerens rolle i faget anses for at være socialkonstrueret, netop fordi den er påvirket af samfundets indretning og dermed forventninger til læreren.

Kapitlet vil være inddelt i fire overordnet dele. I første kapitlet vil der præsenteres for det kvalitative forskningsinterview, hvor vi vil benytte os af Steinar Kvale og Svend Brinkmann. Netop for at gøre kapitlet mere overskueligt, har vi valgt at inddele metodeafsnittet i tre dele gennem egne betegnelser; *før interview, under interview og efter interview*.

Disse tre dele vil indeholde vores metodiske overvejelser før, under og efter vores empiri.

2.1 Kvale og Brinkmann - kvalitative forskningsteori

Vi har valgt det kvalitative forskningsinterview “(...) *en særlig form for menneskelig interaktion, hvor der udvikles viden gennem dialog.*” (Kvale, 1997, s. 130), da vi vurderede, at dette metodevalg ville give mest detaljerede og sammenhængende data til en udarbejdelse af vores problemformulering. I den teoretiske del af projektet gives der et billede af teorier, som kan understøtte den empiriske del, som vil udforske forældrenes individuelle forventninger til lærerens professionelle virke i kristendomskundskab. Interviewene tager afsæt i forældre som har barn i den offentlige folkeskole. Interviewene foregår enkeltvis for netop at have fokus på den enkelte informants holdninger til området. Derudover kan vi, som interviewere, bedre sætte os ind i informantens sted og have en empatisk adgang til den interviewedes livsverden. Herigennem se på kropssprog, tonefald m.m. (Ibid)

2.2 Før interview

Indeværende afsnit har til formål at belyse, hvordan vi kom i kontakt med vores udvalgte informanter og vores overvejelser vedrørende dette. Herudover vil vi uddybe, hvordan vi har valgt at udarbejde vores interviewguide. Vores interviewguide blev udarbejdet ud fra rammesætningen af interviewet samt vores spørgsmål til informanten. I første del af interviewguiden bliver informanter gjort opmærksom på, hvilke krav samt rettigheder der ligger til grund for interviewet. Dette bliver læst op inden interviewets start. Ifølge Kvale er forberedelsen altafgørende i forhold til interviewets

interaktion og resultat (Kvale, 1997, s. 131). Spørgsmålene skal fungere som rettesnor samt en støtte til intervieweren. Interviewet er derfor tilrettelagt halvstruktureret (Kvale, 1997, s. 129).

2.2.1 Kontakt til informanter

Til vores projekt havde vi et ønske om, at komme i kontakt med forældre, som har elever tilknyttet offentlige folkeskoler.

Vi fandt det som et kriterium til vores projekt, at have muligheden for at offentliggøre forældrenes religiøse baggrunde. Dette kriterium kom af en forestilling om, at det kunne være med til at bidrage til forældrenes holdninger i interviewet. For at få kontakt til informanter, gjorde vi os en række overvejelser i forhold til, hvordan kontakten skulle etableres. Ved vores valg af informanter har vi ikke selekteret på baggrund af en bestemt religion, men snarere haft et ønske om at finde en bred vifte af forældre med forskellige ståsteder i forhold til religion for, at få indblik i forskellige holdninger. Vi havde begge fordelene af, at skulle i praktik på to forskellige skoler i februar måned 2019. Vi kunne gennem praktikken have kontaktet forældre tilknyttet vores elever i praktikforløbet. Vi blev dog enige om at udforske feltet på anden vis. Vi gjorde brug af sociale medier til at finde informanter for netop at opnå en bredere søgning af forældregrupper.

Vi modtog omkring ni beskeder fra forældre, der ønskede at deltage som informanter i vores undersøgelse. Vi havde et ønske om, at vores informanter skulle være af forskellige religiøse ståsteder, og derfor benyttede vi os af seks af henvendelserne. Vi opnåede kontakt til informanter, som havde ståsteder indenfor islam, kristendommen og ateisme.

2.2.2 Interviewguide

Ifølge Kvale og Brinkmann bør man udarbejde to interviewguides. Den ene med projektets forskningsspørgsmål og den anden med interviewspørgsmålene, som bliver stillet og som tager hensyn til både projektets tematiske og dynamiske dimensioner (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 152). Forskningsspørgsmålene er formuleret i et akademisk sprog, som oftest ikke vil føre til en spontan og åben samtale. Af den grund har vi udformet interviewspørgsmål, som reel udtrykkes gennem hverdagssprog (Kvale, 1997, s. 135).

Interviewet udformede sig, som nævnt tidligere, som et halvstruktureret interview (Kvale, 1997, s. 129). Dette gjorde vi brug af på baggrund af, at samtalen mellem informanten og intervieweren skulle give mulighed for uddybelse, samt være med til at skabe en flydende og dynamisk samtale i interviewet. Derudover ønskede vi ikke at fastslå spørgsmålene, hvis vi ønskede at forfølge informantens svar undervejs i interviewet.

Vores interviewguide indeholder ligeledes en 'briefing' (Bilag 1), hvor vi til hvert interview startede med at introducere os selv, interviewets indhold og informantens rettigheder. Her skabes en god kontakt til informanten (Kvale, 1997, s. 132).

2.2.3 Præsentation af informanter

Fælles for alle af vores informanter har der været et ønske om anonymisering. Dette har vi taget højde for og forsikret dem. Af denne grund vil præsentationen af informanterne blive med de nødvendige oplysninger for projektets omfang, og med de informationer vores informanter har tilladt os at informere om. Altså vil informantens religiøse baggrunde samt deres barns klassetrin blive oplyst. Det bør hertil nævnes, at vores informanter samt informantens barn er blevet tildelt et alias. Dette har vi valgt at gøre for at overskueliggøre læsningen af projektet.

- Fadwa er mor til Hussein, som går i 8 klasse. Fadwa bor sammen med sin mand og to børn i nordvestkvarteret. Fadwas mand er dansk konvertit, og Fadwa selv er født og opvokset med islam. Fadwa går op i Islam og kalder sig selv for en praktiserende muslim.
- Susanne er mor til Emilie, som går i 6 klasse. Susanne bor i hovedstadsområdet. Susanne er ikke religiøs, og hun har ikke et forhold til religion overhovedet. Hun fejrer dog højtiden jul.
- Theis er far til Katrine, som går i 8. klasse. Theis bor i Holbæk med sin datter. Theis er ikke troende og har ikke det store religiøse tilhørsforhold. Dog har han opfordret sin datter til at blive konfirmeret. Til få højtider, som jul, kan han finde på at gå i kirke.
- Melissa er mor til Mona, som går i 5 klasse. Melissa bor i Kastrup. Melissa er muslim og holder både islamiske og kristne højtider for børnenes skyld.
- Karen er mor til Emil, som går i 3. klasse. Karen bor i Nordsjælland. Karen er opvokset i et ortodoks hjem og praktisere stadig kristendommen. Karen tager Emil med i kirke hver søndag og står selv for arrangementer i et lokalsamfund for kristne.
- Marcus er far til Sofia, som går i 6. klasse. Marcus bor i Hovedstadsområdet. Marcus er kristen.

2.3 Under interview

Dette afsnit vil belyse, hvilke overvejelser vi gjorde os under interviewene, og hvorledes interviews situationerne udformede sig.

Vi havde ikke nogle særlige ønsker om, hvor interviewet skulle afholdes, og vi lod derfor informanten om at bestemme dette. Vi ønskede at være imødekommende over for informanten samt prøve at skabe en behagelig situation. Det var meget forskelligt fra interview til interview, hvor de blev afholdt. Nogen ønskede ikke at afholde interviewet i private ejendomme, og vi mødtes derfor på neutral grund. Hvorimod andre ikke havde noget imod at sidde hjemme. I forhold til den dialogiske proces af interviewet, forsøgte vi ydermere at gøre brug af opfølgende spørgsmål for at få en dybdegående besvarelse (Kvale og Brinkmann, 2008, s. 159).

Dette var med til at etablere uddybende samtaler samt en mindre formel situation. Derudover var vi åbne for at informanter kunne stille spørgsmål undervejs. Selvom vi forsøgte, at udforme en behagelig dialog med informanten, var der stadig en tydelig magtasymmetri, da det var os som interviewer, der formede spørgsmålene, indførte samtaleemner samt styrede forløbet i interviewet, da vi netop kom med et formål og dermed har et virke i denne hensigt. (Kvale, 1997, s. 131). Netop da vi kommer med et formål og dermed har et virke i denne hensigt, kan man overveje, hvilken betydning det har for dialogen i det hele taget.

2.4 Efter interview

Der vil i dette afsnit uddybes bearbejdelsen af vores indsamlede empiri. Herunder vil der foreligge en beskrivelse af vores overvejelser til transskribering fasen.

I forlængelse af briefing inden interviewets start jævnfør 2.2.2 *Interviewguide*, har vi også gjort brug af en debriefing. Dette gjorde vi for at runde interviewet af. Under interviewet har informanter fortalt om sine holdninger. Deres ytringer kan være skrøbelige og anspændte, og derfor kan debriefingen være en hjælp for informanter. I debriefingen fortalte vi om, hvad interviewet skal bruges til, gennemgik deres udsagn og fortalte igen, hvad formålet er (Kvale, 1997, s. 132).

2.4.1 Bearbejdning af empirien

Under interviewene gjorde vi brug af lydoptagelse. Dette valgte vi for, at sikre os, at vi bedst muligt kunne fokusere på emnet og interviewets dynamik (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 200). Derefter valgte vi, at transskribere interviewene. Transskriptionen af interview fra mundtlig til skriftlig er en del af den første analytiske proces, da man her oversætter fra talesprog til skriftsprog (ibid). Vi har

valgt at transskribere interviewene i dens præcise udtalelser. Altså har vi bibeholdt udtalelser som “ehm”, “hmm” og “nja”. Dette har vi valgt at gøre i et forsøg på, at sikre transskriptionernes validitet (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 206). I analysen retter vi dog grammatik og kommatering i citaterne for at gøre disse mere læsevenlige. Ligeledes erstatter vi med “(...)” de steder i citaterne, der ikke vurderes vigtige for pointen i den del af analysen. Citaterne vi gør brug af vil dog være vedlagt som bilag. På baggrund af opgavens pladsmangel og opgavens krav på maksimum 10 siders bilag, vil kun dele af transskriberingen være vedlagt.

Vores analyse vil tage afsæt i vores informaners udsagn, altså bruge dem som hovedargumenter, hvor vi ad hoc anvender de teoretiske perspektiver til netop, at analysere på udsagnene for at besvare dette projekts problemformulering.

Kapitel 3 Teori

Dette kapitel har til formål, at give et overblik over den teori, som er udvalgt efter relevansen for projektets problemformulering. Projektets teoretiske ramme vil blive anvendt til, at analysere vores empiriske materiale i samspil med eksisterende empirisk forskning og viden. Dette kapitel vil altså ikke anses som en udtømmende gennemgang af de forskellige forskninger på området. Snarere er de udvalgte teorier valgt på baggrund af, at give et tilnærmelsesvist billede af, hvad religionsundervisning er, hvad influere på denne undervisning, samt lærerens rolle i det pågældende fag.

3.1 Senmodernitet

Kristendomskundskabsfaget er gået hen og blevet et fag, som førhen var omdrejningspunkt for hele skolens virke til, at blive et mere perifert fag i folkeskolen. Faget har ligeledes skulle finde sine ben i et pluralistisk og flerkulturel sammenhænge (Jellesen, 2016, s. 93). På baggrund af dette finder vi det nødvendigt at redegøre for, hvilket samfund vi lever i idag, og hvordan dette kan have generel indflydelse på faget, samt de udsagn og holdninger vores informanter ytrer i interviewene. Det senmoderne samfund er et begreb som anvendes af flere teoretikere. Vi har valgt at tage udgangspunkt i Zygmunt Baumanns forståelse af det senmoderne samfund for, at overskueliggøre

begrebet i denne opgavesammenhæng¹. Bauman er en sociolog, der har udarbejdet en teori om den flydende modernitet, hvor det senmoderne samfund forklares med udgangspunkt i dens flydende karakter, og hvorledes samfundet derfor skal forstås som havende en foranderlig karakter. Bauman arbejder ud fra en grundtanke om, at det moderne samfund er skabt på baggrund af individers opsamlede handlinger og den øgede individualisering. Det sidstnævnte optræder idet, at individet er blevet frigjort fra at være afhængig af samfundet, og dermed i større grad er begyndt at være med til at omforme samfundet (Bauman 2006, s. 44). Bauman skelner mellem den tidlige modernitet og det der karakteriserer senmoderniteten, hvor han beskriver, at senmoderniteten er kendetegnet ved dens flydende og transformerende karakter. (Bauman 2006, s. 9) Ifølge Bauman betyder dette, at alting er flydende, og der ikke længere er noget, der er fast. Det senmoderne samfund indebærer derfor, at der ikke længere er en grundlæggende struktur, man skal rette sig efter eller selvindlysende mønstre, da der optræder for mange af dem, og de dermed støder ind i hinanden og modsiger hinandens bud. (Bauman 2006, s. 10-13) Bauman uddyber, hvordan individet befinder sig i en individualiseret og privatiseret version af moderniteten, hvor man som individ må skabe sine egne mønstre og bære fuld ansvarlighed for egne handlinger. Dermed hvis noget går galt eller dårligt, har man kun sig selv at bebrejde (Bauman 2006, s. 15).

3.2 Tilgange i Religionsundervisning

3.2.1 Religionsfaget i Europa

Religionsfaget er et af de fag, som ikke kun har én tilgang koblet til sig men flere. Religionsfaget er nemlig et fag, der er så omdiskuteret at selv dens udlægning af, hvordan man bør undervise i den differentierer i Europa. Vi finder det derfor nødvendigt at redegøre for de forskellige tilgange, der findes relevant i denne opgavesammenhæng.

Der kan siges at være tre modeller for religionsundervisningen i Europa: *Den nordiske model*, *den øst- og centraleuropæiske model* og *den sekulære model*.

Den nordiske model fordrer, at den offentlige skole selv tilrettelægger og står for undervisningen, som ikke er forkyndende. Tværtimod skal undervisningen være pluralistisk og sekulær. (Jellesen, 2016, s. 103).

¹ Nikolaj Weithaler, Michael Nielsen, Susan Tas, Mariam Hejazi, bachelorprojekt del 1, 2018, upubliceret opgave

I den *øst- og centraleuropæiske model* har de forskellige trossamfund indflydelse på undervisningen. Undervisningen er altså en trosoplæring af eleverne. I Østrigs skolelov er det angivet: “*At fem trossamfund kan udøve religionsundervisningen; det katolske, ortodokse, protestantiske, jødiske og muslimske*” (ibid).

I den tredje model som er *den sekulære model*, undlader skolen enten helt at undervise i religion eller også nøjes religionsundervisningen med; “*At give eleverne en teknisk indføring i religionernes historie og indhold, mens trosoplæring og religiøs praksis overlades til forældre og kirkesamfund*” (ibid). Denne model træder eksempelvis i kraft i Frankrig, hvor man integrerer læringen om verdensreligioner i eksempelvis fag som; historie, geografi, fransk samt formning og kunsthistorie (Jellesen, 2016, s. 105).

3.2.2 Religionssociologisk tilgang:

Gennem vores empiri kom det blandt andet frem, at vores informanter ønskede feltarbejde som et værktøj i religionsundervisningen. Med dette in mente har vi valgt at redegøre for den religionssociologiske tilgang, som senere analyseres og diskuteres i lyset af vores empiri.

Religionssociologisk tilgang er en mulig tilgang til religionsundervisningen, blandt mange i Forenklede Fælles Mål, som er ved at få indpas i folkeskolen. Her lægges der vægt på samfundet. Der ses altså på, hvordan samfundet bliver påvirket af religion og omvendt. Under denne tilgang anbefales feltarbejde. På den måde kommer eleverne ud i lokalområdet og arbejder med menneskers sociale liv, relationer og menneskers sociale aktivitet i forhold til religion (Buchardt 2016, s. 105). I religionssociologi arbejder man primært med observation, interviewundersøgelser, store kvantitative undersøgelser samt kvalitative interviews. Observationer og interviews går på at undersøge religioner i forhold til samfundet. Disse observationer skal undersøge et samfundsmæssigt fænomen, som skal forstås i sammenhæng med andre fænomener; køn, stat, arbejdsfordeling m.m. (Buchardt 2016, s. 106). Eleverne skal gennem denne tilgang lære at se en mangfoldighed i de store religioner og se på dynamikken samt det levende i de forskellige religioner (Buchardt 2016, s. 115). Dette kan ses i lyset af Baumans forståelse om det senmoderne samfund og dens flydende og transformerende karakter.

3.3 Børn lære i tre kontekster: skolen, hjemmet og civilsamfundet

Vores problemformulering lyder blandt andet som følgende: *“Hvilke forventninger foreligger fra forældre i den offentlige folkeskole til en kristendomskundskabslærers professionelle virke?”*. Med dette in mente finder vi det nødvendigt at redegøre for forskning, som redegøre for elevers læringsforudsætninger i et fag som religion. Dette er særligt interessant set i forhold til vores empiri og understøtter pointen om, hvorledes religionsfaget forudsætter særlige forventninger til en lærer. Dette belyser vi gennem Halldis Breidlids forskning på området. Halldis Breidlid, som er førstelektor ved Fakultet for læreruddannelse og internationale studier, har udarbejdet kvalitativ studie i to flerkulturelle 10. klasser i Norge i 2014. I denne undersøgelse ser hun på elevernes tekstkompetencer og metabevisthed i faget religion. Hun har gennem sit kvalitative studie observeret på kommunikation i religionsundervisningen, og hvordan elever forstår og tolker indholdet i religionsfaget.

Gennem hendes studie italesætter hun blandt andet, hvorledes børn lærer i tre forskellige kontekster: *skolen, hjemmet og civilsamfundet*. Dette undersøges blandt andet gennem den forskning hun har udarbejdet med eleverne fra 10. klasserne, som hun bruger som omdrejningspunkt. I denne undersøgelse møder hun elever med forskellige religiøse samt sociokulturelle forhold. Gennem forskningen følger diskussionerne omkring, hvorvidt elevernes sociokulturelle baggrunde kan have indflydelse eller forudsætninger for elevernes præsteren i skolen (breidlid, 2014, s. 142) Denne pointe underbygges ved, at hun gennem sin undersøgelse konkluderede, at de elever der klarede sig bedst havde forældre med sociokulturel kapital, som matchede med skolens forventninger. Breidlid henviser til, at elever udvikler sig inden for tre kontekster, som har en effekt på hinanden netop: *Skolen, hjemmet og civilsamfundet*. Elever udvikler gennem hjemmet en nødvendig forforståelse og læring gennem hjemmemiljøet, men har også mulighed for udvikling i sine nærkontakter, altså venner og fritidsaktiviteter (civilsamfundet). Breidlid kunne gennem sin indsamlede empiri argumentere for ovenstående, da eleverne refererede til deres nærkontakter som værende et element i deres vidensudvikling. Gennem de erfaringer eleverne fik om forskellige diskurser, både i hjemmemiljøet og i fritidslivet, blev eleverne udrustet til at møde skolens sekundære diskurser (Breidlid, 2014, s. 143).

I Breidlids forskning refererer hun blandt andet også til Hatties pointe om, hvor vigtigt det er at læreren *“har en kontekstuell basert evne til å bygge opp undervisningen i relasjon til en spesiell gruppe elever som har spesielle erfaringer”* og at læreren handler *“på en måte som bidrar til elevenes selvbylde som lærende individer med høye forventninger”* (Breidlid, 2014, s. 144) for at læring kan

finde sted. Altså har vi valgt Breidlid, da ovenstående underbygger at læring i religion er sammensat af flere faktorer. Dette er med til at underbygge vores empiri.

3.4 Religionslæreren virke som neutral, empatisk og objektiv.

I en indledning til et temanummer fra: *British journal of religious education*, volume 39, 2017, undersøger de to belgiske forskere Leni Franken og Patrick Loobuyck neutralitetsbegrebet og dets nuancering i flere forskellige kontekster.

I uddraget af Franken og Loobuyck; "*Neutrality and impartiality in RE: an impossible aim?*" ses der altså på neutralitetsbegreber i et internationalt perspektiv. Franken og Loobuyck stiller kritiske spørgsmål til de forskellige tolkninger, og hvorvidt man skal undervise om religion, eller om det er muligt at lære af religion objektivt. Derudover kommer de nærmere ind på, om det kun er læreren, som skal forholde sig neutralt i undervisningen, eller om dette også er tiltænkt eleverne.

Disse overvejelser Franken og Loobuyck gør sig omkring lærerens rolle i religionsfaget som upartisk og neutral, lader vi os inspirere af til vores analytiske del af opgaven.

For at skelne mellem begreberne '*neutrality*', '*impartiality*' og '*objectivity*', som er de tre overordnede begreber artiklen anvender, referere Franken og Loobuyck til definitionen af Stéphanie Gravel og Solange Lefebvre fra et kapitel i bogen "*Ethics and Religious Culture*" in Québec. Her definerer de *neutrality* som den især politiske sfære, *impartiality* som er den sfære, der vedrører den personlige holdning, og dertil *objectivity* som også vedrører den personlige holdning med en sammenhæng af viden. (Franken og Loobuyck, 2017, s. 2). Disse definitioner af begreberne gør vi brug af i vores projekt, når vi italesætter dem.

Der er mange forskellige holdninger om neutralitetsbegrebet, og hvordan det skal forstås i undervisningssammenhæng. Som et resultat af det omdiskuterede begreb, stiller Franken og Loobuyck følgende forskningsspørgsmål: "*What kind of neutrality does non-confessional religious education require for teachers, for students and for the subject content?*" (ibid)

Her har vi valgt, at se nærmere på spørgsmålet; hvad betyder det for lærere?

Ifølge Gravel og Lefebvre bør læreren i en ikke bekendtgjort religionsundervisning, være upartisk "*(...) the teacher of non-confessional religious education should be impartial.*" (Franken og Loobuyck, 2017, s. 3) Dette sætter Franken og Loobuyck spørgsmålstejn ved. Betyder det at lærerens personlige holdning ikke må gøres til kende og være skjult overfor eleverne. Dette rejser et spørgsmål

om, hvordan læreren skal forholde sig, når elever er interesseret i læreres egne religiøse ståsted og etiske værdier.

Franken og Loobuyck uddybber, at hvis ovenstående spørgsmål skal kunne udarbejdes og læreren skal kunne lære at undervise på en neutral måde, skal dette gives gennem læreruddannelsen eller kurser. Allerede der skal de kommende lærere og lærere undervises i deres holdning i undervisningen (Franken og Loobuyck, 2017, s. 3).

Ifølge forskerne Robert Jackson og Judith Everington er den bedste form for undervisning en hermeneutisk forskningsmetode, hvor lærerens ekspertise, kombineret med elevernes viden og erfaringer finder sted. (Franken og Loobuyck, 2017, s. 4) Her understreger de to professorer dog, at dette kræver af læreren, færdigheder og evnen til at kunne besidde en upartisk tilgang, for at kunne undervise på ovenstående måde. Derudover kræves en stor grundviden inden for religionerne.

Nuanceringen omkring lærerens rolle i religionsfaget er fortsat et omdiskuteret element i teksten. Her opstiller Franken og Loobuyck hvilke overvejelser der udspringer fra forskellige internationale lande omkring upartiskhed og neutralitet i religionsundervisningen. Nedenfor opstilles to forskellige holdninger til lærerens ageren:

- Læreren skal opretholde en kritisk distance fra sine egne synspunkter, overbevisninger og værdier, for at kunne medføre respekt for elevernes frihed i forhold til deres samvittighed. Derigennem vil religionsundervisningen undgå, at læreren overbeviser eleverne til bestemte meninger og holdninger i undervisningen (Franken og Loobuyck, 2017, s. 5).
- Hvorvidt læreren skal besidde en upartisk eller partisk rolle. Her forlyder det, at læreren skal kunne udtrykke sine egne overbevisninger frit og derigennem udvikle på eleverne personlige synspunkter om etik og de mulig opstående religiøse spørgsmål (ibid).

3.5 Relationsarbejde

Da vores problemformulering ønsker at undersøge, hvordan forældrenes forventning kan have en indflydelse på lærerens relationelle arbejde med elever, finder vi det nødvendigt at undersøge, hvad læring egentlig er, og hvordan lærerens relationsarbejde har en indvirkning på dette.

3.5.1 Læring og relation

Et syn på, hvordan læring opstår i klasserummet, er beskrevet af Knud Illeris, som er uddannelsesforsker og professor. I forskningen omkring dette, har Illeris udarbejdet en læringstrekant, som groft sagt består af tre dimensioner. Disse tre dimensioner skal være velovervejet og meningsfulde for, at læring kan finde sted hos eleverne. De tre dimensioner omhandler indhold, drivkraft og samspil (Canger og Kaas, 2016, s. 182-183). Drivkraften, eller også kaldet 'motivationen' hos eleverne, bliver både påvirket af den indre motivation og den ydre, som er samspillet. Denne drivkraft er med til at påvirke indholdet. De ydre forhold, som ligger i drivkraften, hænger tæt sammen med de relationer, vi indgår i. En stor motivation ligger hos mange eleverne i en god relation og derigennem går ind og påvirker læringen. Den relation, som har indflydelse på elevernes læring, er både relationen mellem lærer og elev og eleverne imellem. Det er derfor, ifølge Illeris, vigtigt at vægte relationsarbejdet i klasserummet (ibid).

3.5.2 Relationskompetencer i lærer-elev forholdet

Som en del af lærerarbejdet har det relationelle arbejde mellem lærer og elev en essentiel rolle. Vi finder det derfor nødvendigt at redegøre for, hvad relationskompetence i lærer-elev forholdet vil siges at være. I kapitlet: *lærer-elev-relationer. Lærerens relationskompetence*, skrevet af: Per Fibæk Laursen og Anne Maj Nielsen, forklarer de, hvorledes vi skal forstå relationskompetence i lærer-elev-forholdet. Laursen og Nielsen påpeger at "*For at kunne opbygge og vedligeholde længerevarende og betydningsfulde relationer, er det nødvendigt at man viser en vedvarende interesse og anerkendelse af den andens menneskelighed*". Dette møder lærer-elev forholdet, da det er langvarigt, betydningsfuldt og samtidig et professionelt forhold (Laursen og Nielsen, 2015, s. 31). Lærer-elev forholdet er dog karakteriseret ved, at parterne er sammen om et 'fælles tredje' som er undervisningsindholdet (Laursen og Nielsen, 2015, s. 32). Da læreren i lærer-elev forholdet er den professionelle, er det lærerens rolle at sørge for at opretholde et positivt forhold, der er til gavn for elevens læring og udvikling (Laursen og Nielsen, 2015, s. 31). Da begge parter bidrager til relationens kvalitet, er det dog stadig lærerens opgave at sikre, at relationens kvalitet er overvejende positiv på grund af lærerens samfundsgivne autoritet (Klinge, 2016, s. 18). For at karakterisere lærerens

relationskompetente interaktionelle adfærd, vil vi redegøre for to af de tre karakteristika, som Louise Klinge udarbejder i sin bog: *Lærerens relationskompetence - kendetegn, betingelser og perspektiver*. Vi har valgt at redegøre for: *omsorgsetiske handlinger og understøttelse af elevers behov for at opleve medbestemmelse, kompetence og samhørighed*, da det understøtter denne opgaves indhold.

Omsorgsetiske handlinger finder sted “Når læreren har hele eksistensen af det udviklede barn i sinde”. Ved at handle omsorgsetisk er man en lærer, som bestræber sig vedvarende på at lade en faglig og trivselsmæssig dagsorden for klassen som helhed men også hver enkelt elev. Derfor ydmyges ingen elev, og man er som lærer opmærksom på den enkelte elevs behov (Klinge, 2017, s. 125).

Understøttelse af elevers behov for at opleve medbestemmelse, kompetence og samhørighed - For at undervisningen imødekommer de tre behovsområder, kræver det, at eleverne oplever en meningsfuld undervisning, og opgaver som er stillet efter enkeltes faglige niveauer. Det kræver ligeledes, at alle elever føler sig hver især set, hørt og oplever sig som en værdifuld del af klassens fællesskab (Ibid)

Kapitel 4 Analyse

I dette kapitel vil vi analysere vores informanternes udsagn i forhold til ovenstående teori. Analysen vil være inddelt i tre hovedafsnit:

4.1: Livssyns ståstedets indflydelse på kristendomskundskablæreren dernæst optræder afsnit *4.2: forventninger til faget kristendomskundskab* og slutningsvis *4.3: Forventninger til lærerens professionelle virke i kristendomskundskab*.

4.1 Livssyns ståstedets indflydelse på kristendomskundskabslæren

Da vores problemformulering lyder som følgende: *Hvilke forventninger foreligger fra forældre i den offentlige folkeskole til en kristendomskundskablæreres professionelle virke i faget? På hvilke områder kan dette have indflydelse på lærerens relationsarbejde?*, fandt vi det interessant, at udforske vores informanternes livssyns ståsted, samt deres tanker og forventninger til lærerens livssyns ståsted og dets indflydelse på undervisningen.

Vi har i de respektive interviews spurgt ind til vores informanternes religiøse eller irreligiøse ståsted. Efter bearbejdelse af vores empiri har vi valgt at anvende livssyns ståsted som begreb til, at præsentere for vores informanternes overbevisninger.

Denne afklaring om livssyns ståsted er inspireret af Michael Grimmit. Ifølge Grimmit hænger det at være menneske tæt sammen med „at kæmpe for en mening”. Grimmit kalder det „trosvalgenes

kampplads”, men der er dog ikke tale om et konkret valg, men om et grundlæggende træk ved det at være menneske i det hele taget (Jellesen, 2016, s. 149). Med *livssyns ståsted* fandt vi det væsentligt at spørge forældrene om både deres religiøse/irreligiøse livssyn, men også deres overvejelser til lærerens ståsted. Det interessante har derfor været at se på, hvordan disse forskellige holdninger på grund af forskellige livssyns ståsteder, kan influere på forældrenes forventninger til læreren i kristendomskundskab og lærerens undervisning.

På baggrund af dette stiller vi forældrene spørgsmålene: *Tror du, at din egen (hjemmets) religiøse ståsted kan påvirke dit barn i kristendomsundervisningen?* og

Synes du læreren skal synliggøre sit religiøse ståsted i undervisningen?

Vi stiller disse to spørgsmål, for at åbne op for samtalen og undersøge, hvorvidt forældrenes holdninger er ens eller forskellige alt afhængig af deres egen livssyns ståsted. Disse to spørgsmål giver ligeledes anledning til at undersøge forældrenes forventninger til lærerens rolle, som underviser i faget kristendomskundskab. Forældrenes svar var forskellige, alt afhængig om vi italesatte deres (hjemmets) ståsted eller lærerens. Af denne grund har vi valgt at inddele de næstkommende afsnit for: *Forældrenes livssyns ståsted* og *lærerens livssyns ståsted*. Der vil i første del analyseres på vores informanternes udsagn omkring, hvorvidt de tror, at deres egne ståsteder kan påvirke deres børn i kristendomskundskabsundervisningen. I andet afsnit vil der ses nærmere på informanternes forventninger til læreren og holdninger til lærerens livssyns ståsted i det hele taget.

4.1.1 Forældrenes livssyns ståsted

I dette afsnit vil der på baggrund af ovenstående analyseres på, hvorvidt forældrenes livssyns ståsted har en indflydelse på undervisningen i kristendomskundskab og forventninger til læreren heraf. Der vil analyseres på vores informanternes udsagn set i forhold til den teoretiske ramme.

Gennem vores interviews med forældrene stiller vi spørgsmålet, hvorvidt de tror, at deres (hjemmets) livssyns ståsted kan have en påvirkning på deres barn i et fag som kristendomskundskab. Til dette spørgsmål herskede der stor enighed i, at børn lader sig påvirke af det livssyns ståsted, de møder i hjemmet. Susanne understregede, hvorledes barnet afspejler sig i det, de møder hjemme:

Susanne: *“Jamen det tænker jeg, ikke kan undgås. Fordi barnet spejler sig i det, de ser hjemme hos en, altså.. Så det vil det helt sikkert forholde sig til, når der bliver talt om et eller andet ”når men hvordan”, så vil barnet jo tænke, hvordan forholder det sig lige til det, der er hjemme hos en altså.. Og jeg skal da ikke være bleg for at indrømme, at jeg retter mit barn i ting, der bliver sagt i skolen eller sagt af andre, hvis ikke vi er helt enige herhjemme”* (Bilag 3).

I dette udsagn kan vi læse, hvordan Susanne ytrer, at i tilfælde af at hendes barn bliver undervist i ting, hun eller hjemmet ikke er enige i, bliver der rettet på barnets viden. Denne ytring fandt vi særligt interessant i forhold til lærerens relationelle arbejde. Læreren har som opgave, at fungere som den professionelle i sit arbejde med eleverne. Læreren rolle er, at sørge for at opretholde et positivt forhold, der er til gavn for elevens læring og udvikling (Laursen og Nielsen, 2015, s. 31). Ved at Susanne 'retter' på lærerens undervisning, kan man undre sig over, om dette kan have en indflydelse på relationelle arbejde mellem lærer-elev forholdet. Man kan argumentere for, at lærerens professionelle virke overfor eleven kan blive udfordret, og læreren som en autoritet og underviser kan blive umyndiggjort. Set i forhold til Breidlids forskning, så udvikler elever gennem hjemmemiljøet en nødvendig forforståelse og læring (Breidlid, 2014, s. 143). Breidlid siger også, at eleven også har mulighed for udvikling i sine nærkontakter, altså gennem venner og fritidsaktiviteter. Det interessante ved Susannes udsagn er, hvorledes der opstår en skepsis eller en nødvendighed i at 'rette' barnet på områder, som bliver lært i skolen eller andre steder fra, hvis dette ikke stemmer overens med familiens ståsted og holdninger. Altså påpeger Susanne, at den viden barnet muligvis tilegner sig gennem skolen, bliver diskuteret i hjemmet, hvis det virker misvisende i forhold til forældrenes holdninger.

Bredlids forskning viser dog, at hvis børn udvikler erfaringer ved hjælp af forskellige diskurser, som de møder både i hjemmemiljøet, men også i fritidslivet, så vil barnet blive udrustet til at møde skolens sekundære diskurser (ibid).

Gennem Susanne, kan det overvejes, hvorvidt barnet får mulighed for netop at gøre brug af sine erfaringer til skolens sekundære diskurser, når disse bliver rettet på baggrund af hjemmets ståsted.

Fadwa understøtter netop denne pointe. Hun mener, at læreren skal være bevidst om, hvad hjemmets livssyns ståsted er, når læreren underviser:

Fadwa: "(...) jeg kan komme med eksemplet, hvis læreren forventer at mit barn fremlægger og siger sætninger som "jesus er guds søn" og skal deltage i rollespil og sige replikker som "jesus Guds søn". - Jamen det forkasteligt hos os. Fuldstændig. Så er det vigtigt, at læreren ved, at det kan min søn ikke bare sige uden videre. Hun skal kunne vide, det altså noget han skal referere til som noget en anden religion siger og hele tiden være opmærksom på den differentiering, som er ved min søn som muslim"

(Bilag 2).

Fadwa understreger, hvorledes det er forkasteligt for deres religiøse livssyn, hvis læreren forventer, at barnet skal arbejde med arbejdsmetoder, hvori barnet vil komme til at italesætte Jesus som værende Guds søn. Hun mener derfor, at det er vigtigt at læreren kender til hjemmets ståsted, så læreren ved, at netop hendes barn ikke bare kan sige ting uden videre. Altså er det lærerens opgave at vide, at for hende foreligger der et religiøst ståsted, som kan have indflydelse på barnets deltagelse i undervisning. Dette uddyber hun gennem denne pointe:

Fadwa: "Hun skal vide, hvad vi står for. Min forventning er, at hun altså ved hvad min søns religiøse ståsted er, og det skal hun kunne bruge i undervisningen, når hun underviser ham. Og det vil jeg ikke stille af forventning til en lærer i et andet fag. Men når det omhandler religion, så fordi det den måde hun skal undervise på, som også på en måde skal matche det min søn tror på. Og det forventer jeg, at hun ved og kan finde ud af. Men hvordan hun skal finde ud af det...? - Der må de være kreative lærerne. Øhm... men det kræver jo ligesom, at hun har nogle forforståelser af, hvad det vil sige at være muslim, og hvad det vil sige at være kristen, jøde og det jo det de skal kunne mestre, når de er religionslærer. Det går jeg ud fra, de har lært på skolebænken. (Bilag 2).

Ovenstående citat indikerer blandt andet, at Fadwa forventer at læreren selv skal kunne jonglere i disse retninger og finde ud af, hvordan hun på baggrund af disse præmisser skal tilrettelægge undervisning således, at de imødekommer hendes ønske som forældre. Dette kan underbygges med Jackson og Everingtons pointe omkring den bedste form for undervisning er den hermeneutiske forskningsmetode, hvor lærerens ekspertise, kombineret med elevernes viden og erfaringer, finder sted. Her understreger disse to professorer netop, at for at dette kan lade sig gøre, kræver det blandt andet at læreren besidder en stor grundviden inden for religionerne (Franken og Loobuyck, 2017, s. 4).

Ønsket omkring lærerens kompetencer inden for religionerne, kommer til udtryk i Fadwas ønske om en lærer, der ved hvad det vil sige at være muslim, kristen eller jøde. Læreren skal på baggrund af dette, kunne tilrettelægge undervisning der imødekommer forskellighederne.

Dette udsagn fra Fadwa kan ligeledes ses i forhold til Hatties pointe om, hvor vigtigt det er at læreren *"har en kontekstuell basert evne til å bygge opp undervisningen i relasjon til en spesiell gruppe elever som har spesielle erfaringer"* for at der kan opstå læring (Breidlid, 2014, s. 144).

Vores informant Melissa udtrykker på samme måde et ønske om, at læreren skal gøre brug af børns livsverden og viden. Her påpeger hun også, at eleverne ikke skal føle sig mindre set på baggrund af deres livssyns ståsted:

Melissa: "En anden pointe er, nu hvor vi har lærere som skal undervise; brug vores børns livsverden og viden i stedet for, at muslimerne skal føle sig mindre set eller ikke tør fortælle om det de ved, selvom de ved meget! Altså, nogle kommer med en god viden hjemmefra, der kan gavne andre elever også og undervisning (...)"

(Bilag 5)

Ovenstående citat understøtter pointen fra Hattie om, at læreren skal handle på en måde, som bidrager til elevernes selvbillede som værende lærende individer med høje forventninger (ibid). I ovenstående citat påpeger Melissa også pointen, at det er vigtigt, at der opstår vidensdeling i undervisningen både mellem eleverne og læreren, og derigennem få en mulig minoritet til at føle sig som en del af majoriteten. For at dette skal kunne lade sig gøre, er lærerens værktøj: relationsarbejde. Dette er et bærende element, da læreren er nødsaget til at kende elevernes baggrund for at kunne matche dette i undervisningen. Måden hvorpå læreren kan arbejde med relationer er ifølge Laursen og Nielsen gennem interesse og anerkendelse (Laursen og Nielsen, 2015, s. 31). Hvis man knytter Knud Illeris teori om læringstrekant til dette, ses relationsarbejdet også som en væsentlig faktor for, at der overhovedet kan opstå læring hos eleverne (Canger & Kaas, 2016, s. 181-182). I forholdet mellem lærer-elev er det læreren, som er den professionelle, det er derfor lærerens rolle at sørge for at opretholde et positivt forhold, der er til gavn for elevens læring og udvikling (Laursen og Nielsen, 2015, s. 31).

Sammenfaldende kan vi se, at informanterne er enige om, at børn lader sig påvirke af hjemmets livssyns ståsted, og hvorledes dette kan have en indflydelse på undervisningen i kristendomskundskab og læreren. Gennem ovenstående citater, finder vi i besvarelserne forskellige overvejelser fra informanterne, alt afhængig af hvilket ståsted vores informant har. Dette har ikke noget at sige nødvendigvis om religionerne, men der gør sig et mønster i, at de informanter med et livssyns ståsted funderet i enten kristendommen eller islam, går op i, hvorledes læreren imødekommer deres religiøse baggrund og havde ligeledes forventninger til grænsesætning. Ligeledes kan man antage, at de forældre, der har et ateistisk ståsted, gør en dyd ud af at udfolde religiøse pointer med deres børn. Hvorledes det er på baggrund af religiøs eller irreligiøs overbevisning, kan vi altså konstatere at forældre på et generelt niveau ser et behov for at samle op på kristendomskundskabsundervisningen i det private. På baggrund af ovenstående kan vi ligeledes konstatere, at forældrenes forskellige livssyns ståsteder altså har en særdeles betydning for, hvad man forventer af læreren og af undervisningen.

4.1.2 Lærerens livssyn ståsted

I dette afsnit vil der analyseres på informanternes forventninger til lærerens synliggørelse af sit livssyns ståsted i kristendomskundskabsfaget. Dette finder vi relevant, da vi gennem vores empiri konstaterede, at der foreligger nogle andre forventninger i kristendomskundskab i modsætning til andre skolefag. Dette spørgsmål vil muligvis ikke findes nødvendigt i andre fag som eksempelvis matematik, da det ikke er aktuelt iforhold til faget indhold og undervisning, ytrer vores informanter. Dette kan alene påvise, hvor svært det kan være for læreren at undervise i kristendomskundskab, og kompleksiteten det egentlig har for en kristendomskundskabslærer at stå i. I blandt vores informanter var der uenighed om, hvorvidt lærerens synliggørelse af sit livssyns ståsted vil gavne undervisningen eller ej.

Et eksempel på en forælder der ønsker, at læreren synliggør sit livssyns ståsted i undervisningen er Fadwa:

Fadwa: 110% procent!, For så giver det bedre mening for mig. Min opgave er at vise min søn, det her bliver du undervist i, og det her tror vi på. Det vigtigt læreren fortæller, hvor hun står, fordi hvis hun kommer og siger "jamen jeg er ateist og jeg tror ikke på nogen religioner" jamen så vil jeg vide at hendes undervisning vil også tage form deraf, for jeg tror ikke på at de fleste lærer er objektive. Jeg tror alle lærer taler ud fra et, man vil favorisere, tænker jeg. Altså hvis du havde en muslimsk lærer, så vil hun også vide, at i det hun siger noget fra kristendommen i salmer osv, så vil hun jo som muslim have svært ved at skulle sige det, eller tænke; hvordan skal jeg gøre det bedst muligt for at det giver mening i forhold til ens egen religion (Bilag 2).

Gennem ovenstående citat argumenterer Fadwa for at uanset hvad, vil læreren være påvirket af sit livssyns ståsted. Altså mener Fadwa, at det vil være bedre for hende som forældre, at kende til lærerens livssyns ståsted, så hun ved hvilken form undervisningen kommer til at tage.

Karen giver udtryk for det samme. Hun forklarer, hvorledes hun synes, det er forfærdeligt, at lærerne ikke kan løsrive sig fra egne holdninger og ståsted, når de underviser.

Karen: (..) En der tænker Gud findes sgu da ikke...Gud hvad fanden er det for en og hvorfor tror folk overhovedet på sådan noget vrøvl...men den person skal lige pludselig fortælle mit barn om Adam og Eva og øh lignelser og om jesu frelse og sådan...uden at have en snert af undertone af ironi? eller forundring over historien i det hele taget? (..) Derfor er det vigtigt at læreren er så objektiv og arbejder på at være objektiv, når man uddannes til faget (..) (Bilag

Ovenstående begriber diskussionen om, hvorvidt læreren skal opretholde en kritisk distance fra sine egne synspunkter for, at kunne medføre respekt for elevernes frihed. Derigennem vil religionsundervisningen undgå, at læreren overbeviser eleverne til bestemte meninger og holdninger i undervisningen (Franken og Loobuyck, 2017, s. 5).

Susanne bevæger sig også ind på samme pointe, ved at sige, at det handler om at læreren gerne må være religiøs, men læreren skal være i stand til at kunne distancere sig fra sine egne personlige forhold til sin religion, når man underviser. Hun udtrykker ligeledes, som de andre informanter, hvordan det kan være problematisk ikke at kende til lærerens livssyns ståsted:

Susanne: (...) "men jeg tænker, at der kan være et problem i, hvis læreren ikke fortæller sit ståsted faktisk, fordi så kan børnene heller ikke forholde sig kritisk til, at hun muligvis har et bias. (...) For på en måde kan man sige, at læreren er en slags autoritet, som børnene vil naturligt tænke, at de skal se op til denne her person, og at de muligvis har noget rigtig at lære dem eller rigtig svar. Men jeg må ærlig sige, at jeg synes også det er problematisk, hvis læreren ikke autorisere sit ståsted, fordi så kan børnene ikke rigtig se, hvor der bliver talt fra.

Selvom jeg tænker, at læreren jo skal tale fra et neutralt ståsted... Altså, jeg tror måske, jeg vil sige, at læreren skal præsentere sit eget religiøse ståsted på en ydmyg måde (...) altså, at hendes religion ikke står i forgrunden (...).

(Bilag 3)

Man kan overveje, hvorvidt Susanne ønsker en lærer, der udtrykker sine egne overbevisninger frit og derigennem udvikler på elevernes personlige synspunkter om etik og de mulige religiøse spørgsmål, der kan rejse sig (Franken og Loobuyck, 2017, s. 5). Susanne udtrykker nemlig, et ønske om en lærer der præsenterer sit ståsted på en ydmyg måde, hvor hendes religion ikke står i forgrunden. I disse tre informanters udsagn optræder der enighed om, at læreren skal formå at være upartisk fra sine personlige holdninger på den ene eller anden måde, omend det er med synliggørelse af lærerens livssyns ståsted eller ej (Franken og Loobuyck, 2017, s. 2). Man kan dermed argumentere for gennem vores informanters udsagn, at der foreligger en tanke om, at lærerens livssyns ståsted også kan påvirke lærerens måde at begribe undervisningen på retorisk og indholdsmæssigt.

Særligt interessant blandt vores informanter var Marcus og Theis som delte holdning om, hvorvidt læreren skal synliggøre sit livssyns ståsted:

Marcus: Nej, det ser jeg ikke som en nødvendighed. Men det kan jo ikke undgås, hvis der står en muslimsk lærer med tørklæde på, så er det jo synliggjort. Det synes jeg jo er lidt mærkeligt, hvis der står sådan en og underviser, når det hedder kristendomskundskab.

(Bilag 7)

Marcus påpeger kompleksiteten ved ønsket om, at læreren ikke skal synliggøre sit livssyns ståsted, men at dette ikke kan undgås, hvis læreren er muslim, hvilket Marcus i det hele taget finder mærkeligt, at en muslimsk lærer underviser i kristendomskundskab.

Ser vi på Theis svar, så udtrykkes der en tvivl omkring, hvis læreren for eksempel er muslim, hvorvidt undervisningens fokus kommer til at ligge på islam:

Theis: Nej, det synes jeg bestemt ikke, personen skal. Det skal holdes neutralt, så eleverne ikke bliver påvirket af læreren. Eleverne skal heller ikke indblandes. Altså, eleverne skal ikke fortælle deres ståsted, så det bliver en del af undervisningen. Det skal være så neutralt som muligt. Hvis læreren for eksempel er muslim, så vil jeg være bange for, nu ved jeg ikke, hvordan jeg skal sige det her, men at undervisningens fokus kommer til at ligge på islam.

(Bilag 4)

Der foreligger i ovenstående udsagn et ønske om, at læreren skal opretholde en kritisk distance fra sine egne synspunkter, overbevisninger og værdier sådan så undervisningen undgår, at læreren overbeviser eleverne til bestemte holdninger i undervisningen (Franken og Loobuyck, 2017, s. 5). Theis og Marcus' udsagn kan udfordre relationsarbejdet mellem lærer og elev, da deres holdning til lærerens livssyn ståsted formindsker anerkendelsen af læreren, hvis lærerens ståsted er religiøs betinget. Hvis forældrene er af denne holdning, kan man ikke undgå at overveje om denne holdning påvirker eleven og elevens opfattelse af læreren, hvorfor der her kan opstå udfordring i lærer-elev forholdet. Lærer-elev forholdet bygger på at: *“For at kunne opbygge og vedligeholde længerevarende og betydningsfulde relationer, er det nødvendigt at man viser en vedvarende interesse og anerkendelse af den andens menneskelighed”* (Laursen og Nielsen, 2015, s. 31).

4.1.3 Delkonklusion

Gennem vores analyse af forældrenes livssyns ståsted, afsnit 4.1.1, kan vi se at mange af informanterne har gjort sig få tanker omkring, at deres religiøse ståsted muligvis har en indflydelse på deres barn. På trods af, at vi gentagne gange lagde op til en snak om hjemmets livssyns ståsted, kom det til at omhandle lærerens kompetence i forhold til at tilrettelægge undervisning. Informanterne havde en forventning om, at læreren skal imødekomme og ikke mindst være bevidst om hjemmets livssyns ståsted i udførelsen af undervisningen.

Gennem 4.1.2, var det sammenfaldende for vores informanter, at der var enighed om, at læreren skal undervise med objektivitet og opretholde en kritisk distance til egne overbevisninger. Herudover skal læreren altså ikke påvirke elevernes holdninger i ens egen retning. Derudover har informanterne differentieret meninger om, hvorvidt en synliggørelse kan lade sig gøre og om den generelt optræder i undervisningen.

Overordnet konkluderer vi, at der er en bred vifte af forventninger fra informanterne.

4.2 Forventninger til faget kristendomskundskab

Under dette afsnit vil vi analysere på informanternes udsagn om, hvordan kristendomskundskabsundervisningen bør være og deres syn på lærerens rolle i denne sammenhæng. Gennem vores empiri var det tydeligt at erkende, at samtlige forældre havde klare holdninger til kristendomskundskabsfaget i det hele taget. Derfor vil dette afsnit analysere på forskningsspørgsmålet om forældrenes overvejelser til faget kristendomskundskab og undervisningen heraf. Igennem dette blev det yderligere belyst, hvorledes forældrene tænker lærerens funktion, og hvilke forventninger de har til lærerens virke.

Vores informanter udviste klare holdninger til læreren, men samtidig var der også stor diversitet i deres holdninger, selvom de overordnet set underbyggede samme pointe. Netop at de hver især har særlige forventninger til læreren og undervisningen. En måde hvorpå man kan forstå dette, er gennem Baumans forståelse af det senmoderne samfund. Ifølge Bauman er individet en individualiseret og privatiseret version af moderniteten, og at vi derfor befinder os i et flydende samfund, hvor man kun har sig selv at bebrejde. Derudover er, som beskrevet i teoriafsnittet, individet samtidig privatiseret. Man kan derfor antage af informanterne er privat styret og holder ikke fast i dogmer og normer, som er fælles for hinanden (Bauman 2006, s. 15). På baggrund af dette kan man overveje, om årsagen til de forskellige holdninger og svar fra informanterne kan skyldes senmoderniteten og individets individualisering. Ydermere kan det antages, at på grund af senmoderniteten, hvor alting er i opløsning, er det op til den enkelte at finde sit livssyn ståsted og vigtighed af alting i verden. Dette mener vi kan være årsagen til den store diversitet i forældrenes svar.

Under interviewet kommenterer Susanne på tilgangen til undervisningen. Susanne havde dog ikke kendskab til Forenklet Fælles Mål, hvilket gør sig til kende i hendes udsagn:

Susanne: "Jeg tænker først og fremmest, det er ærgerligt det hedder kristendomskundskab, så vidt jeg har forstået, skal de lære om flere forskellige religioner og baggrundene for dem eller sådan? Altså i hvert fald på mit barn skole så er det sådan... så derfor synes jeg indholdet er lidt misvisende"

(Bilag 3).

I ovenstående citat, giver Susanne udtryk for, at hun egentlig ønsker en tilgang, som overvejende kan ligne *Den øst- og centraleuropæiske model*. Nemlig at eleverne bliver undervist ud fra en trosoplæring som optræder i samfundet (Jellesen, 2016, s. 103). Hun udtrykker ligeledes et ønske om, at eleverne skal have filosofiske samtaler omkring *"Hvem er vi som mennesker"* og en læring om traditioner i de forskellige religioner (Bilag 3).

Man kan overveje, hvorvidt Susanne trækker på tendenser fra måden, hvorpå senmoderniteten udfolder sig, da Susanne mener, at hvert barn lever forskelligt i hvert hjem, fordi der ikke er noget som binder os, men vi er frie og dette burde være en grobund for børns læring i skolen (Bauman 2006, s. 15).

Theis var af en helt anden holdning til faget kristendomskundskab. Theis mener, at faget i princippet kunne være tildelt et andet fag som samfundsfag eller historie:

Theis: " (...) Så kunne det i princippet være koblet til et andet fag egentlig.. Historie eller samfundsfag.. Så man snakker om det udefra dens faktuelle ting og ikke hvorfor og hvordan". (Bilag 4)

Med denne tænkning kan man mene, at Theis ønsker *den sekulære model*, hvor netop undervisningen i de forskellige religioner bliver et fokusområde i for eksempel historie. Da *den sekulære model* nøjes med at *"at give eleverne en teknisk indføring i religionernes historie og indhold, mens trosoplæring og religiøs praksis overlades til forældre og kirkesamfund"* (Jellesen, 2016, s. 103). Theis mener, at faget burde være kort fakta og ikke et fag med filosofiske samtaler om livsopfattelser i religionerne, som faktisk er et af de vejledende mål i faget i dag (EMU, 2019). *Den sekulære model* overlader samtidig ansvaret til de enkelte forældre om, hvorvidt og hvor meget deres barn skal undervises i religion, netop fordi det primært foregår i hjemmet.

Dette er interessant at sætte i relief til Fadwa som udtrykte, at hendes mand og hende netop var uenige om, hvorledes det skulle foregå med deres barns troslæren, da særligt hendes mand var bange for, at undervisningen ville blive forkyndende overfor deres barn. Til dette siger Fadwa:

Fadwa: ” (...) der vi uenige min mand og jeg, for han mener, vi kan undgå alt det her ved bare at fritage ham, hvorimod jeg mener, at det er vigtigt han deltager for ikke at føle sig udenfor fællesskabet i klassen. Og derfor har jeg besluttet herhjemme, at mit barn skal deltage, men med et anke fra min mand omkring, at så skal vi virkelig gå op i hvad der bliver undervist, og hvordan læreren er osv”

(Bilag 2).

Man kan argumentere for, hvorvidt det havde været fordelagtigt for Fadwas mand, med en tilgang svarende til den *sekulære models*, hvor forældrene varetager størstedelen af snakken om religion i hjemmet. For ikke at ekskludere sit barn fra fællesskabet og fritage ham fra kristendomsundervisningen, holder Fadwa sig opdateret med undervisningen. Fadwa går op i, hvad og hvordan læreren underviser i religion, og samtidig følger hun med i de tekster de læser samt konverserer med sit barn efter undervisningen (Bilag 2). Ovenstående leder frem til et spørgsmål om, hvorvidt Fadwa styrker sit barn i at møde skolens sekundære diskurser, da hun giver sit barn en for forståelse og forskellige diskurser fra hjemmet (Breidlid, 2014, s. 142) Breidlids forskning viser, hvorledes at gennem de erfaringer eleverne får om forskellige diskurser, både i hjemmemiljøet og i fritidslivet, blev eleverne udrustet til at møde skolens sekundære diskurser (Breidlid, 2014, s. 143). Man kan ligeledes argumentere for, at Fadwa går op i sit barns relationelle trivsel på skolen, da hun netop ytrer et ønske om, at barnet skal være en del af fællesskabet og ikke føle sig udenfor ved at fritages fra noget af undervisningen i skolen. Som Illeris siger, så ligger en stor del af motivationen hos eleverne i en god relation, som derigennem går ind og påvirker læringen. Den relation som har indflydelse på elevernes læring, er både relationen mellem lærer og elev og eleverne imellem (Canger og Kaas, 2016, s. 182-183). Hvorfor det, at føle sig som en del af fællesskabet og ikke udenfor fællesskabet kan være essentielt i elevens trivsel og læring.

Da flere af vores informanter kommenterer på den sociologiske tilgang med udgangspunkt i feltarbejde, er det derfor interessant at have dette for øje. Gennem Melissas udsagn, tendenser det tydeligt, hvorledes hun ønsker en sociologisk tilgang, og at denne tilgang vil være den absolut bedste:

Melissa: "Jamen så ville drømme scenarie for mig være, at mit barn ikke blev undervist af en lærer i faget. Men mere at der var en lærer tilknyttet som en form for pædagogisk støtte til ekskursioner. Altså jeg mener, at jeg jo så helst undervisningen i religion eller kristendomskundskab, hvad det nu hedder, var et fag hvor man besøgte religiøse felter. Man tog i moskeen og hørte en imam prædike, i kirken, i et tempel og så de ceremonier eller ritualer man laver der. Børnene skal se det indefra, også må læreren være til i dette fag for at holde styr på sine elever under besøgende"

(Bilag 5).

Det interessante ved Melissas udsagn er, at hun her opfordrer til, at hendes barn skal lære af lokalsamfundet, og derigennem tilegne sig viden. På den måde imødekommes et ønske om feltarbejde, da eleverne altså kommer ud i lokalområdet og arbejder med menneskers sociale liv, relationer og menneskers sociale aktivitet i forhold til religion (Buchardt 2016, s. 105).

Melissa tilføjer, at læreren blot skal fungere som en støtte og en hjælp til disse ekskursioner. Læreren skal ikke undervise eller komme med output, men lokalsamfundet skal stå for formidlingen. Man kan overveje, hvorvidt dette kan udfordre lærerens rolle i det hele taget som værende en 'lærer'. Dette kan skabe en forundring omkring, hvorvidt sådan en lærer-rolle som Melissa italesætter, kan have indflydelse på lærer-elev forholdet, da forholdet blandt andet er karakteriseret ved, at læreren og eleven er sammen om et 'fælles tredje' som er undervisningsindholdet (Laursen og Nielsen, 2015, s. 32). Man kan påstå, at dette vil påvirke lærerens rolle som autoritet i og med, at hun så ikke skal formidle viden. Dette kan stille spørgsmålstejn til hele lærerens eksistensgrundlag i denne sammenhæng.

Fadwa havde modsat Melissa en helt anden holdning til feltarbejde. Hun ytrede klart og tydeligt, hvorledes hun vil trække sit barn ud af undervisningsgange som indeholder feltarbejde: *Fadwa: "(...) for jeg ved jo, at jeg IKKE vil have læreren skal tage mit barn med i kirke (...). Det vil jeg absolut IKKE have."* (Bilag 2). Disse to udsagn står i stor kontrast til hinanden, og dette kan være med til at sætte læreren i endnu et komplekst felt, hvor man skulle tilgodesee begge ønsker. Feltarbejde er ikke et krav fra Forenklet Fælles Mål, dog kan man finde inspiration og undervisningsforløb på EMUs hjemmeside, som indeholder dette. Det er derfor op til læreren, om der skal indgå feltarbejde i undervisningen. Ifølge Klinge, kræver det blandt andet for, at opretholde et godt relationelt arbejde, at alle elever føler sig hver især set og hørt og oplever sig som en værdifuld del af klassens fællesskab (Klinge, 2017, s. 125). Man kan derfor overveje om feltarbejde som tilgang, kan være med til at ekskludere nogle elever, hvis barnet hjemmefra ikke har tilladelse til at medvirke i feltarbejdet.

4.2.1 Delkonklusion

Gennem ovenstående kan vi således konkludere, at der hersker differentierede holdninger, når det gælder kristendomskundskab. Både hvad angår fagets indhold, undervisningsform samt formål. Vi har analyseret på vores informanternes udsagn i forhold til de tre modeller af religionsundervisning i Europa (Jellesen, 2016, s. 103). Det er tydeligt, at forældrene har skarpe og meget forskellige holdninger omkring dette område. Denne store diversitet argumenterer for kompleksiteten, og de særlige krav der gælder for lærerens kundskaber, samt evne til at tilrettelægge en undervisning, som kan inkludere og imødekomme alle elever i en classesammenhæng.

4.3 Forventninger til lærerens professionelle virke i kristendomskundskab

Dette afsnit vil analysere på, hvordan der foreligger forventninger til en kristendomskundskabslærer, som er forskellige fra forældrenes forventninger til andre skolefag, og hvilken forventninger informanterne har på lærerens professionelle virke.

I vores interviews spurgte vi: *Føler du som forældre at dette fag har samme forventninger til læreren for dig som et andet fagligt fag?* Til dette kom der forskellige holdninger frem.

Som uddybet i forrige afsnit 4.2 *forventninger til faget kristendomskundskab* havde informanterne forskellige meninger og bud på mulige tiltag til undervisningen. Dette kommer også til udtryk i dette spørgsmål.

Eksempelvis Melissas ønske om feltarbejde gør sig gældende netop på grund af følgende holdning omkring hendes forventninger til en kristendomskundskabslærer, som er anderledes fra andre skolefag:

Melissa: *"Nej, det har jeg jo netop ikke, når mit ønske til faget er, at det skal indebære feltarbejde som omdrejningspunkt. Nemlig fordi at jeg mener at læreren ikke kan undervise i sådan et fag uden at have sin egen person med sig. altså øøh ikke med det sagt at det er et problem... Men for at undgå diskussionerne, så mød religionerne der, hvor de er i samfundet og ikke gennem lærerens forklaring eller du ved, måde at formidle dem på."*

(Bilag 5).

Melissas holdning til lærerens rolle i andre fag er derfor ikke sammenlignelige med hendes holdning til en kristendomskundskabslærer. I kristendomskundskab mener Melissa, at læreren skal overlade størstedelen af arbejdet til lokalsamfundet, hvilket ikke gør sig gældende i de andre fag. I andre fag skal læreren stå for forklaringen og formidlingen. Melissas udsagn læner sig op ad netop et

diskussionspunkt, som Franken og Loobuyck kommenterer på om, hvorvidt læreren ikke må gøre sin personlige holdning tilkende (Franken og Loobuyck, 2017, s. 3), men ifølge Melissa bør læreren overlade dette til lokalsamfundet.

Theis, havde tilnærmelsesvis samme holdning som Melissa, i forhold til differentieringen mellem forventningerne til læreren i henholdsvis kristendomskundskab og andre skolefag. Theis mener nemlig, at hans forventninger til dansklæreren er større, da det for ham at se er et fagdækkende fag på en anden måde end kristendomskundskab (Bilag 4). Man kan overveje, hvorvidt Theis egentlig ser på fagene i forhold til, hvor meget de vægter i hverdagen. Hvis man kigger på et skema for henholdsvis 8. klasse, som er den årgang Theis har barn i, kan man argumentere for at dansk fylder mere i forhold til antal timer end kristendomskundskabsfaget. Man kan derfor overveje, hvorvidt Theis egentlig af denne grund har større forventninger til dansklæreren, end en kristendomskundskabslærer. Det interessante er dog Theis' udgangspunkt i, at dansk er et mere fagdækkende fag end kristendomskundskab.

Ser vi på nogle af de andre informanter, får vi også andre holdninger frem. Susanne mener, at hendes forventninger er de samme både til kristendomskundskab og de andre skolefag i folkeskolen. Susanne underbygger sin påstand ud fra, at man som dansklærer også har personlige holdninger, som man også har som samfundsfagslærer, hvor eleverne og læreren også frembringer holdninger (Bilag 3). Marcus har tilnærmelsesvis samme holdning som Susanne, men han understreger dog en pointe, at man som kristendomskundskabslærer, særligt skal passe på med ikke at presse noget ned over hovederne på elever, og at dette ikke gøres på samme måde i andre fag:

Marcus: "(..) Men jeg synes det meget vigtigt, der ikke bliver presset noget over hovedet på børnene i det her fag, og øhh, det gør kan der jo ikke gøres på samme måde i sådan et fag som matematik, hvor der er en konsensus om to plus to er lig med 4 øhm.. Fordi der er der nogle færdigheder man skal lære, men her bevæger vi os ind i tro, og der kan der presses ting over hovedet, så det forventer jeg, at læreren kan finde ud af at arbejde med altså"

(Bilag 7).

Fadwa læner sig nogenlunde op ad Marcus' holdning med et eksempel på hendes møde med læreren i kristendomskundskab på sit barns skole. Hun mener, at hendes forventninger til en kristendomskundskabslærer er anderledes end til en lærer i andre skolefag. Diskussionen omkring hvorvidt hendes søn skal deltage i undervisningen, gør sig nemlig ikke gældende i andre fag. Hun underbygger sin pointe med en holdning om den danske folkeskole i det hele taget, og hvordan læreren overhovedet ikke er objektive i religion og det er svært for Fadwa at tyde læreren:

Fadwa: (..) Jeg synes den danske folkeskole mangler diversitet (..) den mangler kulturalitets begrebet i det hele taget.

Og som lærer kan man stadig ikke finde ud af at se objektivt på tingene, selvom at man snakker om, at de skal være objektive. Det er de ikke! De skide normative! Og derfor skal jeg som forælder til elev, udpensle hvordan står hun selv?

Altså jeg er nødt til at skrælle.. Ligesom når man siger, at der er løg og man er nødt til at skrælle den for at nå ind til roden, det synes jeg at jeg til stadighed jeg møder. Og her snakker jeg kun om læreren i religion, det synes jeg ikke i matematik. Men når jeg har en religionslærer (..) jamen så det som om, der er flere lag i hende, også skal jeg prøve at pille lagene af løget, for at finde ud af; okay, det er du simpelthen forarget over vi gør derhjemme. OG det synes jeg er interessant, fordi som sagt, det gør sig ikke gældende i andre fag (..)"

(Bilag 2).

Gennem ovenstående citater optræder det, hvorledes der foreligger forventninger til kristendomskundskab, der adskiller sig på andre områder end andre skolefag. Enten er kristendomskundskab et 'lille' fag og er derfor ikke så fagdækkende et fag, eller også er det et meget vigtigt fag, hvor læreren skal være særlig påpasselig på den ene eller anden måde. Disse tydelige differencer i informanternes holdninger, kan alle være med til at have en indflydelse på lærerens arbejde i faget og med eleverne i faget.

I vores empiri spurgte vi ind til; hvilke forventninger de har til en kristendomskundskablærer, og hvad læreren skal have af egenskaber for at kunne undervise i faget, ifølge dem.

I afsnit 4.1.1: *Forældrenes livssyns ståsted* analyseres der på blandt andet Melissas udsagn som har et ønske omkring, at læreren skal gøre brug af børnenes livsverdener, og viden som de har tilegnet sig gennem hjemmet. I det samme udsagn siger Melissa dog også om læreren:

Melissa: "men læreren gør det ikke... de tænker bare, sådan her skal jeg bare gøre og komme igennem mit materiale, som de alligevel har udpenslet efter egne tanker og forestillinger" (Bilag 5)

Melissa siger, at læreren har "(...) *udpenslet materialet efter egne tanker og forestillinger*" Man kan overveje, hvorvidt Melissa egentlig belyser en problematik ved, at læreren ikke forholder sig neutralt og upartisk til undervisningen.

Sammenfaldende for disse informanter er, at de mener at læreren kan have svært ved at distancere sig fra sine egne livssyn ståsted.

Informanten Fadwa har dog også en forventning om, at kristendomskundskablæreren har en forforståelse og at denne forforståelse allerede er opstået på læreruddannelsen og ikke først i klasserummet: *Fadwa: (...) men det kræver jo ligesom, at hun har nogle forforståelser af, hvad det vil sige at være*

muslim, og hvad det vil sige at være kristen, jøde og det jo det de skal kunne mestre når de er lærer, det går jeg ud fra de har lært på skolebænken. (Bilag 2)

Ifølge FFM er der fire kompetenceområder, som skal overholdes i kristendomskundskabsundervisningen (EMU, 2019). Læreren skal blandt andet mestre at undervise i ikke-kristne religioner. Dette påpeger Fadwa ved at sige, at læreren netop skal kunne besidde en for forståelse inden for alle religioner og derigennem kunne formidle viden ud til eleverne. Fadwa har dog ikke oplevet sit barns lærer mestre dette kompetenceområde (Bilag 2). Denne manglende kompetence påpeger Karen også i følgende udsagn:

Karen: (...) For eksempel engang så blev jeg fortalt af min veninde, at på hendes barns skole så var der en lærer, der omtalte Jesus som en mand på en flyvende hest... Altså helt ærlig, det jo totalt underligt at sige og stødende for mange.. Øh, jeg er altså at den overbevisning, at man ikke kan undervise eller generelt tale om det her fag eller emne, uden at ens personlige holdninger kommer til udtryk. Fordi det er et fag, som er skrøbeligt for mange, og det kræver derfor en lærer med stor viden og forståelse for andre med andre holdninger end en selv".

(Bilag 6)

Man kan på baggrund af ovenstående citater antage, at der foreligger efterspørgsel på en lærer, som besidder en for forståelse for religiøse forskelligheder og religion i det hele taget. I Franken og Loobuyck tekst påpeges en stor grundviden indenfor religioner, også som en egenskab læreren skal besidde (Franken og Loobuyck, 2017, s. 3). Derfor kan man overveje, hvad der skal til for, at man som lærer 'lære' at jonglere med egen livssyns ståsted, som for nogle informanter helst skal være til syne, og samtidig bevare en neutralitet og for forståelse for andre religioner. Hvordan mestrer man sådan en opgave? Dette vil vi særligt overveje og komme nærmere ind på i afsnittet: *handleperspektiver*.

I de næstkommende udsagn vil der blive analyseret på, hvorvidt en kristendomskundskabslærer skal være neutral, upartisk og objektiv og ligeledes, hvordan det kan udfolde sig i praksis og om det gør det, ifølge vores informanter.

Ifølge Fadwa så tror hun, at det kan være svært for en lærer at være objektiv:

Fadwa: "For jeg tror ikke på, at de fleste lærere er objektive. Jeg tror alle lærer taler ud fra et, man vil favorisere, tænker jeg. Altså hvis du havde en muslimsk lærer, så vil hun også vide, at i det hun siger noget fra kristendommen i salmer osv, så vil hun jo som muslim have svært ved at skulle sige det, eller tænke; hvordan skal jeg gøre det bedst muligt for, at det giver mening i forhold til ens egen religion..." (Bilag 2).

Her kommenterer hun på objektiviteten, altså, det der vedrører lærerens personlige holdning med en sammenhæng af viden (Franken og Loobuyck, 2017, s. 2). Fadwa mener, at en religionslærer aldrig kan være objektiv, men derimod vil favorisere og undervisningen vil blive påvirket heraf. Som Franken og Loobuyck tekst blandt andet fremhæver, er en af tilgangene, at læreren distancerer sig fra sine egne synspunkter for ikke at påvirke eleverne (Franken og Loobuyck, 2017, s. 5). Dette er, ifølge Fadwa, ikke muligt da læreren altid vil have sit eget livssyn som udgangspunkt, og læreren vil regulere samt formidle stoffet derigennem. Susanne derimod italesætter ønsket om, en lærer der distancere sig fra sine egne synspunkter, og hun påpeger, at det ikke burde have nogen effekt på indholdet, og at dette gælder alle lærere i alle fag.

Susanne: Læreren skal benytte sig af at kunne distancere sig, som jeg siger, men også forstå sit eget ståsted .. altså, så ja hendes rolle er essentiel for faget og dets formidling af indholdet altså forholde sig kritisk til sig selv, og det de underviser i. Uanset om de underviser i, ja hvilket som helst fag faktisk (Bilag 3)

Theis mener dog, at det ikke er muligt for underviseren at synliggøre sit livssyns ståsted og samtidig forholde sig neutral i undervisningen (Bilag 4). Som afsnit 4.1.2 *lærerens livssyns ståsted* belyser, så mener Theis, at læreren ikke skal synliggøre sit livssyns ståsted, da det er med til at påvirke undervisningen, og på den måde kan både undervisningen og læreren ikke forblive neutral. Theis påpeger dog også, at hvis læreren er muslim, vil han være bekymret for, at undervisningen vil få en betydning heraf. I dette udsagn ses det ikke som en mulighed, at kunne distancere sig fra sit livssyns ståsted, hvis først læreren har valgt at synliggøre dette og derfor kan man sige, at ønsket om neutralitet vil ikke kunne blive opfyldt.

Marcus nævner også neutralitet som en væsentlig del af lærerens ageren i undervisningen. Marcus lægger meget vægt på det faglige, og læreren skal besidde en stor faglig viden særligt indenfor for kristendommen.

Marcus: Læreren skal ... altså.. hun skal være neutral i forhold til religion ,også skal hun have faglig viden, hun skal vide noget om kristendommen, hun skal vide de ting der står i bibelen. Det har jeg helt klart en forventning om.. Men også at hun ikke trækker andre religioner over hovedet på mit barn (Bilag 7).

Med denne forventning til at en lærer ikke trækker andre religioner over hovedet på Marcus' barn, kan man overveje, hvorvidt Marcus egentlig ønsker, en lærer der kun forholder sig til kristendomskundskab og ikke de andre kompetenceområder (EMU, 2019). Ligeledes optræder her et ønske om en lærer, der kan forholde sig neutralt i religion og besidde en faglig viden. Da vi ved om vores informant Marcus, at han betegner sig selv som kristen, er det interessant at overveje om dette danner grundlag for hans ønske om en stærk faglig lærer, som ved hvad der står i bibelen. Man kan hævde, at Marcus ønsker en lærer, der holder fast på kristendommen som værdigrundlag for undervisningen.

Fadwa understreger vigtigheden ved et af de områder som karakteriserer det relationelle arbejde mellem lærer og elev (Bilag 2), ifølge Louise Klinge. En af de ting er, at undervisningen imødekommer de tre behovsområder *medbestemmelse, kompetence og samhørighed*. Herunder kræves det af læreren, at ramme elevens faglige niveau og at hver enkelt elev føler sig som en del af fællesskabet (Klinge, 2017, s. 125). Dette spiller en central rolle i Fadwas udsagn, da vi spurgte ind til lærerens professionelle virke i faget:

Fadwa: *"Okay der er 23 elever i klassen, så hvordan kan jeg forvente, at læreren tager højde for en elev, når der er 22 andre der tager med i kirke.. så bliver hendes egen forargelse bliver nødt til at blive lagt på hylden, så må du tage de 22 andre med i kirke og slappe af med, at et barn ikke tager med, uden at det virker, som om det er problematisk. Og der kan man jo mærke, at læreren ikke er så forstående alligevel eller neutral."*

(Bilag 2).

Fadwa ønsker, at sit barn bliver accepteret af læreren, selvom barnet ikke deltager på mulige ekskursioner. Fadwa antager, at dette ikke bliver opfyldt af sit barns nuværende lærer, grundet lærerens forargelse, og her sker der noget i forhold til neutraliteten. Lærerens egen forståelse og forargelse går ind og påvirker lærerens syn på den enkelte elev, og samtidig kan man overveje om dette bidrager til et negativt forhold mellem lærer-elev. Jævnfør teoriafsnittet: *Relationskompetencer i lærer-elev forholdet*, ligger der altså et ansvar i lærerens profession i, at opretholde et positivt forhold, der er til gavn for elevens læring og udvikling (Laursen og Nielsen, 2015, s. 31). Derudover kan denne påvirkning hos eleverne, have en indflydelse på deres indlæring. Ifølge Illeris kan læring ikke opstå uden motivation, som sker gennem positive relationer (Canger & Kaas, 2016, s. 181-182).

Det interessante ved disse udsagn om lærerens professionelle virke er, at de fleste forældre kommenterer meget kort på fagligheden i faget, men til gengæld har sit fokus på lærerens neutralitet i forhold til undervisningens forløb. Derudover når interviewet er i gang, og vi langsomt kommer nærmere ind på den enkelte informant, får nogen øjnene op for nogle forventninger, som de ikke selv havde tænkt over inden. Eksempelvis Fadwa:

Fadwa: "Men grunden til jeg tror, jeg siger det er, fordi jeg tror faktisk ikke på, at læreren kan være neutral.... Så jeg tror, det er lidt utopisk, at jeg siger, hun skal kunne være neutral... øhm.. det slog mig lige, da jeg sagde den sætning med , at når jeg så siger, jeg har en forventning til, at læreren skal være neutral, så har jo allerede en forventning, og den har man jo ikke rigtig i de andre fag." (Bilag 2)

4.3.1 Delkonklusion

Sammenfaldende gælder for alle vores informanter, at de hver især har en forventning til læreren i kristendomskundskab, som enten er anderledes eller har lidt tilfælles med andre skolefag. Herudover kan vi konkludere, at der foreligger et særligt ønske om, at læreren i kristendomskundskab skal være neutral. Det interessante er dog, at der hersker uenighed og forskellige forventninger til, hvorledes læreren bedst muligt optræder neutral i sit professionelle virke. Fælles gælder altså, at der er en forventning til en kristendomskundskabslærer. Omend det er, om læreren formår at undervise i faget på den korrekte måde eller ej. Eller om læreren skal være neutral, og hvordan hun skal være dette, jamen så **er** der en forventning til en kristendomskundskabslærer. Denne forventning adskiller sig fra de andre fag, da vi som nævnt i ovenstående, har analyseret, at det oftest handler om lærerens måde at undervise på og egentlig ikke om fagets konsensus. Eller skyldes ovenstående pointen, at grundet fagets konsensus netop er så omdiskuteret, at det så handler om lærerens måde at være på? Dette vil vi blandt andet diskutere videre i afsnittet: *diskussion*.

Kapitel 5 Diskussion

Gennem vores analyse har vi konkluderet flere pointer, som kan diskuteres. I dette afsnit vil disse pointer sammensættes i en diskussion, som vil være bestående af to dele: *“Hvor er en kristendomskundskabslærers rolle på vej hen?”* og *“Kompleksiteten ved at være lærer i kristendomskundskab”*.

5.1 Hvor er en kristendomskundskabslærers rolle på vej hen?

Kristendomskundskabsfaget er et omdiskuteret felt. Her lyder nogle af diskussionerne på, hvorvidt faget bliver forkyndende, hvis det har kristendomskundskab som titel og mindre forkyndende, hvis det hedder religion (Kristendom eller religion, 2001). Herunder forekommer også en påstand om, at faget skal undervise i den danske forhistorie og de danske værdier, og derfor skal fagets navn forblive; kristendomskundskab (Religion frem for kristendom, 2003). Dette er blot toppen af isbjerget, når det kommer til holdninger omkring kristendomskundskabsfaget. Når det kommer til en kristendomskundskabslærer, så opstår der mange forskellige forventninger, som vi konkluderer i analysen. Et bud på hvorfor informanterne stiller forskellige forventninger til læreren, kunne netop være fordi faget er så omdiskuteret og svær at placere. Dette er absolut med til at øge kompleksiteten i lærerens arbejde i faget. Det bemærkelsesværdige i dette projekt er, hvorledes der findes individuelle forventninger fra forældrenes side til læreren. Hvis der i et fag, som kristendomskundskab, havde været en konsensus, altså en enighed om hvad faget skulle indeholde, samt hvordan læreren skal undervise, kunne det diskuteres, hvorvidt disse individuelle forventninger måske ikke havde eksisteret for læreren? Eller om det netop er fordi faget berører menneskets livssyns ståsted, at der således opstår særlige forventninger og forskellige holdninger til faget i det hele taget? Når en kristendomskundskabslærer skal bevæge sig i så komplekst et felt, hvor stiller det så læreren om 10 år? Hvordan vil lærerens rolle i kristendomskundskab så se ud? Ser vi nærmere på den sociologiske tilgang med feltarbejde som den eneste metode for undervisningen, som nogle af informanterne udtrykte et ønske om, kan det diskuteres, hvordan det vil påvirke lærerens rolle og ikke mindst læreren som autoritet. Dette kan stille spørgsmålstejn til hele lærerens eksistensgrundlag og være med til at skabe en asymmetrisk magtbalance mellem lærer og elev, og viderehen vil dette også påvirke forholdet mellem lærer og hjem. Hvis læreren skal overlade formidlingen i undervisningen til lokalsamfundet i kristendomskundskab, hvad er lærerens rolle så i det hele taget? Hvis vi når et stadie, hvor læreren ikke længere skal stå for at formidle sin viden, vil det så ende ud i at læreren blot skal facilitere et møde mellem samfundet og eleverne? Det

kan diskuteres om dette møde mellem lokalsamfundet og eleverne, vil påvirke elevernes læring som jo netop opstå gennem god relation. (Canger og Kaas, 2016, s. 182-183). Dette kan blive en stor udfordring, da lærerens rolle formindskes. Vil der blive lyttet til læreren? og vil det lykkedes for læreren at 'være lærer' og alt hvad det indebærer overfor eleverne? Ovenstående er med til at belyse en tid, hvor rollen som kristendomskundskabslærer nødvendigvis må gentænkes.

5.2 Komplexiteten ved at være lærer i kristendomskundskab

Særlig individuelle forventninger er med til at stille læreren i en svær situation; Omend forventningerne til læreren er, at hun **ikke** skal synliggøre sit livssyns ståsted, eller at læreren **skal** synliggøre sit livssyns ståsted, eller at læreren skal have en større for forståelse for eleverne, eller at læreren skal være neutral og upartisk. Listen med forventninger er lang og kompleks!

Listen glemmer dog en væsentlig pointe: bagom 'lærertitlen' gemmer der sig også et menneske som bruger tid på, at lære sig selv at kende i professionen som lærer. Det kræver tid for en lærer, særligt i kristendomskundskabsfaget, at tilpasse sig under de forhold man befinder sig i. Måske er de forhold forældrene opstiller blot for store til, at man kan kræve, at læreren som jo også er menneske med egne livsanskuelser, med det samme forstår dem? Ligeledes kan man vove og påstå, at de omtalte forventninger, egentlig skal gå begge veje? For det er ikke alene lærerens opgave, at tilpasse sig forældrenes forventninger, men forældrene skal også tilpasse sig undervisningens mål. Hele lærerens eksistensgrundlag bygger på, at skabe god læring og trivsel for elever. Målene for undervisningen er ikke blot vejledende for læreren, det er de emner som er bestemt og defineret af undervisningsministeriet. Det er altså ikke et personligt valg, læreren træffer på vegne af eleverne. Så udover, at læreren skal overveje sine egne livsanskuelser, elevernes og forældrenes, så er der også nogle mål som skal overholdes. Med et optimistisk udgangspunkt i forældrenes forventninger, kan det selvfølgelig lade sig gøre for læreren at imødekomme disse. Så hvordan lærer læreren, at imødekomme egne og elevernes værdier i praksis?

Kapitel 6 Konklusion

Vores projekt havde til formål at undersøge: *Hvilke forventninger foreligger fra forældre i den offentlige folkeskole til en kristendomskundskabslærers professionelle virke i faget? På hvilke områder kan dette have indflydelse på lærerens relationsarbejde?*

Når det kommer til forældrenes holdning til, hvorvidt hjemmets livssyns ståsted har indflydelse på undervisningen, kan det i denne sammenhæng konkluderes, at læreren skal imødekomme og ikke mindst være bevidst om hjemmets livssyns ståsted i udførelsen af undervisningen. Når det kommer til lærerens livssyns ståsted, kan vi i denne sammenhæng konkludere, at forældrene forventer, at læreren skal undervise objektivt og opretholde en kritisk distance til egne overbevisninger. Derudover skal læreren altså ikke påvirke elevernes holdninger i forhold til lærerens egen livssyns ståsted.

Vi kan konkludere, at forældrene har særlige krav til lærerens kundskaber samt evne til at tilrettelægge en undervisning, som kan inkludere og imødekomme alle elever i en classesammenhæng. Ydermere kan det konkluderes, at disse forventninger adskiller sig fra andre skolefag, da det oftest handler om lærerens måde at undervise på og egentlig ikke om fagets konsensus. Herudover kan vi konkludere, at der foreligger et fælles ønske om, at læreren i kristendomskundskab skal være neutral og upartisk.

I forhold til relationsarbejdet, kan vi konkludere, at det relationelle arbejde spiller en væsentlig rolle i et fag som kristendomskundskab. Dette konkluderes på baggrund af, at der opstår en bred vifte af forventninger fra informanterne til lærerens ageren i mødet med eleverne. Der opstår et ønske om en lærer, som har en forståelse for den enkelte elev og hjemmets livssyns ståsted. Lærerens rolle er derfor gennem relationsarbejde, at opretholde og gøre brug af elevernes forskellige ståsteder i undervisningen og dens planlægning.

I diskussionen konkluderede vi, at lærerens rolle og forventninger til læreren er forskellige og komplekse, og det fordrer nogle andre krav til lærerens måde at tilgå undervisningen og tilrettelægge undervisningen på i et fag som kristendomskundskab. Dermed må lærerens rolle i dette fag gentænkes og udvikles.

Kapitel 7 Handleperspektiver

I dette afsnit vil der kort opsummeres på mulige handleperspektiver. Efter udarbejdelse af ovenstående projekt har vi i gruppen overvejet, hvad der kan være med til at hjælpe på, at en kristendomskundskabslærer kan 'lære' at jonglere med egne livsanskuelser og samtidig bevare en neutralitet og for forståelse for eleverne. Hvordan mestrer man sådan en opgave? Nedenstående punkter vil give i punktform overvejende tilgange til dette:

7.1 Specialiseringsfag: "Lærerens rolle som kristendomskundskabslærer"

Der forekommer i vores projekt en uenighed blandt forældre, hvorvidt læreren skal synliggøre sit eget livssyns ståsted eller ej. Ligeledes optræder der forskellige ønsker til lærerens måde at være på i faget i det hele taget. Dette kan være vanskeligt for læreren at navigere i særligt i kristendomskundskab, da læreren jo både er menneske og underviser. Vi som mennesker har brug for at tale om, hvad vores egne værdier betyder for os. Derfor har vi, også som lærere, brug for at tale om, hvad vores egne værdier betyder for vores praksis. Af denne grund tiltænkes et specialiseringsfag for lærerstuderende eller for uddannet lærere, hvor læreren kan få et reflekteret forhold til sine egne værdier, og hvordan dette bør indtænkes i planlægningen og udfoldelsen af undervisningen i kristendomskundskab.

7.2 Skole-hjem-samarbejde: "Samtalelektier med præg af autentiske spørgsmål"

Dette handleperspektiv har vi ladet os inspirere af, at børn lærer i tre forskellige kontekster. Dette fik os til at overveje, hvordan man kan skabe et møde mellem skole og hjem, da vores informanter ytrede et ønske om dette. Samtalelektier er en metode, hvor læreren bruger forældrene som ressource. Forudsætningen for at denne form kan lykkes er, at læreren må planlægge, gennemføre og evaluere samtalelektierne og få dem integreret i undervisningen (Knudsen og Wulff, 2018, s. 201). Ved at integrere samtalelektier i klassen, kan man inddrage børnenes forskellige livsverdener og bruge det til at danne et dialogisk klasserum (Dysthe, 1998, s. 33). Samtalelektier er et værktøj, som kan skabe et optimalt samarbejde mellem skole og hjem i et fag som indeholder forskellige kundskaber. Den tiltænkte samtalelektie skal indeholde autentiske spørgsmål, da det vil åbne op for autentiske samtaler i hjemmet. Med autentiske spørgsmål sikre vi som lærer, at forældre og elev får en dialogisk samtale som indeholder både vidensdeling men også egne refleksioner (ibid). Med denne udformning af spørgsmål kan vi, som lærere, være sikre på at alle forældre har mulighed for at være med i

samtalelektion. Samtalelektioner med autentiske spørgsmål er en metode, som kan være med til at møde alle elevers narrative fortællinger og forskelligheder.

Litteraturliste

Bøger

- Breidlid, H. (2014). Tekstkompetanse og metabevissthet i RLE: Funn fra en kvalitativ studie i to flerkulturelle 10. klasser. I B. Kleve, S. Penne, H. Skaar, (Red.). *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning*. (s. 106-148). Norge. Novus Forlag
- Buchardt, M. (2016). *Religionsdidaktik: Traditioner og tilgange*. København: Hans Reizels forlag.
- Canger, T. & Kaas, L. Aa. (2016). *Klasseledelse i Praktikbogen*. København: Hans Reitzel.
- Dysthe, O. (1998). Det flerstemmige klasserommet. I *Det flerstemmige klasserommet: skrivning og samtale for å lære* (s. 31-45). Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Franken, L. og Loobuyck P. (2017). Neutrality and impartiality in RE: an impossible aim I *British Journal of Religious Education*. England: Routledge.
- Jellesen, M. P. (2016). Fagets historie og fritagelsesparagraffen.. I. T. Barret, M. P. Jellesen, & B. D. Stokholm (red.), *Bestand og bevægelse - religionsundervisning og religionspædagogik*. (s. 93-107) Frederiksberg. Eksistensen
- Jellesen, M. P. (2016). Eksistentiel religionsundervisning. I. T. Barret, M. P. Jellesen, & B. D. Stokholm (red.), *Bestand og bevægelse - religionsundervisning og religionspædagogik*. (s. 138-152) Frederiksberg. Eksistensen
- Klinge, L. (2016). *Lærereens relationskompetence: En empirisk undersøgelse af, hvordan lærereens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*. København: Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet.

- Kvale, S. (1997). Interview kap 7. I S. Kvale, *Interview: en introduktion til det kvalitative forskningsinterview* (s. 129-147). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S og Brinkmann, S. (2008), Interviewspørgsmål. I S. Kvale og S. Brinkmann, *Interview: Introduktion til et håndværk*, (s.154-161). København: Hans Reitzels Forlag.
- Laursen Fibæk, P. og Nielsen, A. (2015). *Relationsarbejde: Lærer-elev-relationer. Lærerens relationskompetence*. København: Akademisk Forlag.
- Orluf, B. & Hvilshøj, S. (2018). Skole-hjem-samarbejdet som ressource. I S. Knudsen & L. Wulff, *Kom ind i sproget* (s. 191-213). København: Akademisk Forlag.
- Svendsen, L og Säätelä, S. (2008), *Indføring i filosofi - det sande, det gode og det skønne*, 1 udgave. Forlaget Klim.
- Zygmunt, B. (2006), *Flydende modernitet*. 1 udgave. Hans Reitzels Forlag

Tidsskrift

- Jensen, S. V. (2014). Tidsskrift for islamforskning, Tidsskrift vol 8. nummer 2
<http://islamforskning.dk/files/journal/2014/FIFO-2014-2-tidsskrift.pdf>

Websites

- Bengt-Pedersen, C og Klausen Harnow, S. (2017). Lokaliseret d. 17 april i Den Store Danske:
http://denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Filosofi/Filosofi_og_filosoffer_-_1900-t./socialkonstruktivisme
- Jessen, B. (2016). Lokaliseret d. 15 maj på Berlingske:
<https://www.berlingske.dk/samfund/skal-dit-barn-have-religion-eller-kristendomskundskab-i-skolen>

- Kristendomskundskab - Fælles Mål, læseplan og vejledning. (2019). Lokaliseret d. 20 maj på EMU Danmarks læringsportal: <https://arkiv.emu.dk/modul/kristendomskundskab-fælles-mål-læseplan-og-vejledning>
- Michaelsen, F. (2001). Lokaliseret d. 20 maj på folkeskolens fagblad: <https://www.folkeskolen.dk/10615/kristendom-eller-religion>
- Soelberg, R. (2001). Lokaliseret d. 20 maj på folkeskolens fagblad: <https://www.folkeskolen.dk/9489/religion-frem-for-kristendom>
- Vejledning for faget kristendomskundskab. (2018). Lokaliseret d. 30 april på undervisningsministeriet <https://www.emu.dk/sites/default/files/2018-12/GSK.%20Vejledning.%20Kristendomskundskab.pdf>

Bilag

Bilag 1

Interviewguide

Briefing	
Hvem er vi?	Vi er to 4. års studerende, ved navn: Mie og Mariam. Vi går på Campus Carlsberg. Vi har faget religion og er netop i gang med at skrive bachelor i faget.
Introduktion	Interviewet vil blandt andet omhandle jeres synspunkt og holdninger til lærerens rolle i faget kristendomskundskab. Der vil i dette interview, tages udgangspunkt i jeres personlige oplevelser samt holdninger til lærerens rolle i undervisningen.
Anonymitet	Dit navn vil blive anonymiseret i opgaven. Din religiøse ståsted og barns klassetrin vil blive oplyst, hvis muligt og med accept fra dig.
Båndoptagelse	Interviewet vil blive optaget med mobiltelefon og derefter transskriberet. Årsagen til at vi gør brug af diktafon er for at opretholde vores hukommelse til transskriberingen af interviewet.
Tid	Interviewet har ikke en tidsbegrænsning, da vi vil tillade interviewet at udforme sig og evt fordybe sig i nogle af spørgsmålene. Vi har dog sat en cirka varighed på 30 minutter.

Rammerne for interviewet	Interviewets placering bliver aftalt med informanten og opfyldt efter informantens behov. Derfor bliver de forskellige interviews udarbejdet forskellige steder.
Rollefordeling	Min opgave er at stille spørgsmål og min medstuderendes opgave er at notere undervejs og stille opfølgende/uddybende spørgsmål.
Redegørelse	Vi vil gøre dig opmærksom på, at du deltager frivillig i vores interview, og har derfor ret til at trække dit samtykke tilbage. Du har ligeledes ret at stille spørgsmål undervejs og undlade at svare på nogle spørgsmål, hvis du ikke har lyst. Du må endelig spørge, hvis der er et spørgsmål, du er i tvivl om.
Informanten præsentere sig selv	Vil du præsentere dig selv? (By? Hvilken klasse går dit barn i? og hvilket religiøse stæde har i derhjemme?)

Forskningsspørgsmål	Interviews spørgsmål
	Føler du at du har styr på Kristendomskundskabs indhold på dit barns skole?
<i>Forældrenes overvejelser til faget kristendomskundskab og undervisningen</i>	Hvilke forventninger har du til kristendomsfaget/religion?
	Hvilke forventninger har du til læreren?
	Spiller læreren en stor rolle for faget?

<i>Lærers rolle i kristendomsundervisning</i>	Hvad skal læreren have af egenskaber for at kunne undervise i faget efter din mening?
	Synes du læreren skal synliggøre sit religiøse ståsted i undervisningen?
	Føler du som forældre at dette fag har samme forventninger til læreren for dig som et andet fagligt fag? dansk? samfundsfag?
	Tror du at din egen religiøse ståsted kan påvirke dit barn i kristendomsundervisningen? Hvis ja, hvordan? Hvis nej, hvorfor ikke?
<i>Afslutning</i>	Er der andet, du tænker, du gerne vil tilføje?

Bilag 2

interview med Fadwa

Interviewer: Hvilke forventninger vil du sige du har til faget?

Fadwa: Jamen altså, vi har haft rigtig mange diskussioner herhjemme. Og særligt, altså vi, faktisk meget uenige. Min mand ville allerhelst gerne fritage vores barn fra undervisningen, for at undgå spørgsmålet omkring hvad bliver der undervist i, er det noget vi kan stå indenfor. For eksempel, når de skal læse salmer i undervisningen og der skal analyseres på dem eller tekster fra evangeliet eller hvad det kan være, jamen så er der for eksempel som de siger, Jesus Kristus, guds søn, det tror vi overhovedet ikke på og kommer ikke til at tro på det, og det volder store problemer i vores religion hvis man for eksempel siger sådan en sætning. Ehm.. så det vigtigt at vores søn er opmærksom på at han så siger: i religionen kristendommen, siger de .. Det nok det der gør at læreren er træt af at jeg går så meget i dybden med undervisningen, men det er jo en måde jeg sikre mig at mit barn bliver passet på.

Altså det jo det som min rolle som forældre er. Det er så essentielt for os som muslimer, at i hvert skridt vi tager i hverdagen, at vi er indforstået med at der er noget efter den her hverdag og efter det her liv, og det skal min søn ikke bøde for, fordi han skal deltage i en undervisning, som kan trodse hans religiøse ståsted. Og der vi uenige min mand og jeg, for han mener vi kan undgå alt det her ved bare at fritage ham, hvorimod jeg mener at det er vigtigt han deltager for ikke at føle sig udenfor fællesskabet i klassen. Og derfor har jeg besluttet herhjemme at mit barn skal deltage, men med et anke fra min mand omkring at så skal vi virkelig gå op i hvad der bliver undervist og hvordan læreren er osv.

Interviewer: Hvilken forventninger har i så til lærerens i undervisningen?

Fadwa: Hun skal vide hvad vi står for. Min forventning er at hun altså ved hvad min søns religiøse ståsted er, og det skal hun kunne bruge i undervisningen når hun underviser ham. Og det vil jeg ikke stille af forventning til en lærer i et andet fag. Men når det omhandler religion, så fordi det den måde hun skal undervise på som også på en måde skal matche det min søn tror på. Og det forventer jeg at hun ved og kan finde ud af. Men hvordan hun skal finde ud af det, der må de være kreative lærerne. Øhm... men det kræver jo ligesom at hun har nogle forforståelser af hvad det vil sige at være muslim og hvad det vil sige at være kristen, jøde og det jo det de skal kunne mestre når de er religionslærer, det går jeg ud fra de har lært på skolebænken. De skal vide hvad vi tror på!

Læreren skal altså heller ikke tvinge mit barn ud i en eller anden snak, som vi jo mener ikke gavner ham. Apropos, jeg kan komme med eksemplet igen, hvis læreren forventer at mit barn fremlægger og siger sætninger som jesus er guds søn og skal deltage i rollespil og sige replikker som jesus guds søn, jamen det forkasteligt

hos os. Fuldstændig. Så det vigtigt læreren ved, at det kan min søn ikke bare sige uden videre. Hun skal kunne vide, det altså noget han skal referere til som noget en anden religion siger og hele tiden være opmærksom på den differentiering som er ved min søn som muslim.

For de er jo børn og de skal formes og de skal dannes, og den her dannelsesproces den er jo 50/50 sådan som institutionslivet ser ud i dag. Altså er læreren jo også en del af min søns liv. Og derfor har jeg store forventninger til hende når det kommer til religion, fordi det en stor del af os.. altså det er hele os.. altså vi er ikke uden religionen. Så vi kan ikke skelne mellem de to ting..

Interviewer: hvilke egenskaber skal man som lærer have for at kunne undervise i faget, efter din mening?

Fadwa: jamen, det jo et svært spørgsmål. Er det noget i undersøger? (interviewer: undskyld?) Er det noget i undersøger altså? (Interviewer: ja, altså vi interesseret i at høre fra jer som forældre hvad i tænker læreren skal ...) Ja, men det nemlig et svært spørgsmål for jeg synes ikke rigtig man er blevet spurgt. Altså når jeg snakker med læreren, så det ikke fordi hun på noget tidspunkt har sagt til mig, nå men hvad vil du så have jeg gør? Det som om hun har sin måde at gøre det på, også vil hun have at jeg fortæller hende at det ikke noget jeg synes går, og det synes jeg er problematisk. Men når i så spørg mig, hvad jeg har af forventninger, jamen så synes jeg også det svært spørgsmål, for jeg håber jo det noget læreren kan komme på, som en løsning til mig. Jeg ved jo bare hvad jeg vil have læreren IKKE skal gøre. Altså, det jo sjovt ... for jeg ved jo at jeg IKKE vil have læreren skal tage mit barn med i kirke og skal udføre deres ting de gør, det vil jeg absolut IKKE have. Og jeg vil ikke have hun beder min søn om at gøre nogle ting andre religioner gør. Altså jeg vælger at sortere i det og sige fra når de så skal ud og besøge steder, og der må man sige jeg er ekstrem normativ. Men når jeg så siger til læreren: jeg vil ikke have min søn skal med i kirke, så det som om hendes verden går i stå, hun ved slet ikke hvad hun skal stille op og som om det er total forkasteligt at min søn ikke skal deltage i den ekskursion. Men det jo mere forkasteligt hvis jeg så trak ham ud af undervisningen i det hele taget? Så spørgsmålet er jo hellere hvordan vil du som lærer inkludere mit barn på bedste måde... Okay der er 23 elever i klassen, så hvordan kan jeg forvente at læreren tager højde for en elev, når der er 22 andre der tager med i kirke.. så bliver hendes egen forargelse bliver nødt til at blive lagt på hylden, så må du tage de 22 andre med i kirke og slappe af med at et barn ikke tager med, uden at det virke som om det er problematisk. Og der kan man jo mærke at læreren ikke er så forstående alligevel eller neutral.

Fadwa: Altså om man vil erkende det eller ej, jamen så er Danmark jo ikke så et sekulariseret land alligevel, og det kan man mærke særligt igennem kristendoms undervisningen, for der kommer der rigtig meget der tyder på, at det her land har været et kristent land og derfor beholder man nogle traditioner, øh, for undervisningsformen, Så det at man har adskilt kirke og stat, det en ting, men man kan vove den påstand at

det i hvert fald ikke er blevet adskilt i undervisningen. Og her igen, spiller læreren egen måde at forstå ting på.. hvilket er ret interessant... for det problem finder vi ikke i et fag som matematik for eksempel.

Interview: har du som forældre samme forventninger til faget, i forhold til andre skolefag?

Fadwa: NEJ, overhovedet ikke!. Som sagt, det har også været en diskussion herhjemme, om vores søn overhovedet skal være med i undervisningen. Det diskutere vi jo ikke i de andre fag, altså. Vi gør det fordi det er religion og det er vigtigt for os, og det må folk sige hvad de vil til, altså...

Det kan godt være den danske folkeskole repræsenterer danskhed, og mange vil så sige flyt dit barn til den muslimske friskole med dine holdninger... men altså, det synes jeg ikke man skal gøre.. Jeg synes den danske folkeskole mangler diversitet, den mangler kulturalitets begrebet i det hele taget. Og som lærer kan man stadig ikke finde ud af være objektive. Det er de ikke! De skide normative! Og derfor skal jeg som forælder til elev, udpensle hvordan står hun selv? Altså jeg er nødt til at skrælle.. Ligesom når man siger at der er løg og man er nødt til at skrælle den for at nå ind til roden, det synes jeg at jeg til stadighed jeg møder. Og her snakker jeg kun om læreren i religion, det synes jeg ikke i matematik. Men når jeg har en religionslærer, særligt hende jeg har nu i min søns klasse, jamen så det som om der er flere lag i hende, også skal jeg prøve at pille lagene af løget, for at finde ud af; okay, det er du simpelthen forarget over vi gør derhjemme. OG det synes jeg er interessant, øhm, fordi som sagt, det gør sig ikke gældende i andre fag. Jeg har overhovedet ikke de samme forventninger! I religion vil jeg gerne vide hvem er læreren, hvor står hun selv og hvad underviser hun mit barn.

Interview: Synes du læreren skal synliggøre sit religiøse ståsted?

Fadwa: 110% procent!, for så giver det bedre mening for mig. Min opgave er at vise min søn, det her bliver du undervist i og det her tror vi på. Det vigtigt læreren fortæller hvor hun står, fordi hvis hun kommer og siger ”jamen jeg er ateist og jeg tror ikke på nogen religioner” jamen så vil jeg vide at hendes undervisning vil også tage form deraf, for jeg tror ikke på at de fleste lærer er objektive. Jeg tror alle lærer taler ud fra et, man vil favorisere, tænker jeg. Altså hvis du havde en muslimsk lærer, så vil hun også vide at i det hun siger noget fra kristendommen i salmer osv, så vil hun jo som muslim have svært ved at skulle sige det, eller tænke; hvordan skal jeg gøre det bedst muligt for at det giver mening i forhold til ens egen religion....

Interviewer: Men du nævner jo selv tidligere, at du forventer at læreren skal kunne være neutral i sin undervisning men på den anden side, siger du at det er vigtigt hun fortæller sit ståsted og derfor vil undervisningen udforme sig efter sit ståsted uden selv at kunne gøre for det? Kan du måske uddybe..

Fadwa: ja.... ja, det jo modsigende. Altså, det jo fordi det rigtig svært at sige. Fordi det ene sted vil man jo gerne have at læreren jo netop er .. altså grunden til jeg siger neutral, er fordi jeg tror faktisk ikke på at læreren kan være neutral.... Så jeg tror det er lidt utopisk at jeg siger hun skal kunne være neutral... øhm.. det slog mig lige, da jeg sagde den sætning med , at når jeg så siger, jeg har en forventning til at læreren skal være neutral, så har jo allerede en forventning, og den har man jo ikke rigtig i de andre fag. Det et forventningsfuldt fag, på anden vis end andre fag, altså hvor jeg ikke ved om jeg vil have læreren skal være neutral eller om hun skal sige sit ståsted, fordi hun taler jo ud fra sit ståsted tænker jeg. Det derfor jeg kom med eksemplet med en muslim, at det ville volde nogen problemer for hende at skulle sige nogle sætninger uden at gøre eleverne opmærksom på at det er noget jødedommen siger, det noget kristendommen siger.. Ligesom en ateist for eksempel, en ateist vil snakke ud fra et eller andet, altså øh, ateistisk ståsted, det vil ligge i undertonerne tænker jeg.

Fadwa: Men jeg ved faktisk ikke, hvordan læreren præcis skal opføre sig? Altså nu hvor jeg sidder og tænker, jamen jeg har gjort klart for skolen hvordan vi er, men jeg har aldrig tænkt over hvilken position det sætter læreren i. Jeg har bare tænkt at det jo et krav fra os forældre. Øøh, og jeg siger jo at jeg nogen gange oplever forargelse fra hendes side om de ting jeg siger, men jeg ved egentlig ikke hvad det er der skaber denne forargelse i hende eller hvad hun selv har af holdninger.. Og når du så lige spurgte i forhold til samfundsfag, jamen så det jo ret sjovt at tænke over, at vi i samfundsfag ikke ville tænke over hvis læreren kom til at sige: ”jamen de fleste terrorister er muslimer”, jeg ville så bare følge op på diskussionen herhjemme med mit barn ikke? Det ikke på samme måde. Men det jo fordi det er ikke essentielt for min religion, at der kommer en lærer og forklarer eleverne at alle terrorister er islamister, der kan jeg ligesom samle op på den Det kan du godt diskutere med dit barn, det ligger i baggrunden, men religion ligger i forgrunden, det svære, fordi det meget mere eksistentielt, og det noget helt andet tænker jeg, og det det jeg mener med, at det ret sjovt da jeg lige tog mig selv i at sige det, fordi i samfundsfag kan der også være rigtig mange omdiskuteret emner, som vi muslimer måske føler os stødt på eller skal samle op på herhjemme... men der bliver jeg bare ikke irriteret på læreren, men det gør jeg i kristendomsundervisningen. Der er det nogle helt andre forventninger jeg har. Honest talk. Ja...

Bilag 3

Interview med Susanne

Interviewer: hvor meget føler du selv at du er sat ind i indholdet af undervisningen i dit barns skolegang?

Susanne: jeg tænker først og fremmest det er ærgerligt det hedder kristendomskundskab , så vidt jeg har forstået skal de lære om flere forskellige religioner og baggrundene for dem eller sådan? Altså i hvert fald på mit barn skole så er det sådan... så derfor synes jeg indholdet er lidt misvisende. Jeg er glad for de lærer om hinandens traditioner og sådan...Ehm, men jeg havde håbet på de havde lidt mere sådan dybe snakke. Hvem er vi? Hvorfor tror i vi mennesker er til? Altså jeg tror allerede fra de er helt unge kan de snakke om det her og stille nogle filosofiske spørgsmål øh, ja. Man kan også sige, på grund af vi som mennesker er som vi er, så ja,... altså vi lever forskelligt i hvert hjem der ikke noget der binder os til noget eller, vi er frie og sådan, så tænker jeg at det også er det der ligesom skal være grobund for vores børns læring i skolen, mere end det egentlig er nu hvor jeg tænker over det..

Interviewer: Ja, og hvilken rolle mener du læreren har i faget?

Susanne: Læreren skal have en masse viden i de forskellige religioner og om os mennesker generelt. Men også har sådan måske, noget mere filosofiske vide også, altså , og faktisk være interesseret i mest af alt og gøre børnene nysgerrige på det og få dem til at stille spørgsmålstejn ved ting og allerede fra de er helt små. Min datter spurgte allerede da hun var fem: ”hvem fødte det første menneske?” så man kan jo sige de jo faktisk gør sig nogle tanker allerede fra de er helt små jo. Det kan man godt gribe allerede der, altså også lære hinanden om hinanden kulturbaggrunde og religiøse baggrunde. Men også sådan mere hvem er vi, Hvilke traditioner har vi hver især, er det på grund af religion eller hvor kommer det fra... Altså gøre børnene parate til at kunne agere i forskellige sammenhænge.

Interviewer: Hvis læreren har et religiøs ståsted, skal læreren så synliggøre det ståsted?

Susanne: Det svært at sige. Det handler mere om at læreren må gerne være religiøs, men læreren skal være i stand til at kunne distancere sig fra sit egen personlige forhold til sin religion, når vedkommende underviser. Eller det lidt svært at sige egentlig... men jeg tænker at der kan være et problem i hvis læreren ikke fortæller sit ståsted faktisk, fordi så kan børnene heller ikke forholde sig kritisk, til at hun muligvis har et bias. Så jeg tænker egentlig at det er et svært spørgsmål. For på en måde kan man sige at læreren er en slags autoritet som

børnene vil naturligt tænke at de skal se op til denne her person og at de muligvis har noget rigtig at lære dem eller rigtig svar. Men jeg må ærlig sige at jeg synes også det er problematisk hvis læreren ikke autorisere sit ståsted fordi så kan børnene ikke rigtig se hvor der bliver talt fra.

Selvom jeg tænker at læreren jo skal jo tale fra et neutralt ståsted. Altså, jeg tror måske jeg vil sige at læreren skal præsentere sit eget religiøse ståsted på en ydmyg måde, altså, at hendes religion ikke står i forgrunden, men at børnene ved nu står jeg og taler med en lærer som fejrer jul, eller nu taler jeg med en lærer som holder ramadanen. altså, så ja hendes rolle er essentiel for faget og dets formidling af indholdet altså forholde sig kritisk til sig selv og det de underviser i. Uanset om de underviser i , ja hvilket som helst fag faktisk

Interviewer: Okay spændende, så du mener ikke at der foreligger andre forventninger til læreren i faget kristendomskundskab altså i forhold til de andre fag? Dansk, matematik, madkundskab? Altså fra dit synspunkt som forældre?

Susanne: hmm... I dansk lærer man jo også meget om samfundet og der kan for eksempel også være politiske ting man lærer noget om, og der er også forskellige holdninger. Ja, altså læreren skal kunne det jeg siger i alle fag.

Interviewer: Tror du dit eget religiøse ståsted kan påvirke dit barn i undervisningen og dine forventninger som du nævner til læreren?

Susanne: jamen det, tænker jeg ikke kan undgås. Fordi barnet spejler sig i det det ser hjemme hos en, altså.. Så det vil det helt sikkert forholde sig til når der bliver talt om et eller andet "når men hvordan", så vil barnet jo tænke hvordan forholder det sig lige til det der er hjemme hos en altså.. Og jeg skal da ikke være bleg for at indrømme at jeg retter mit barn i ting der bliver sagt i skolen eller sagt af andre, hvis ikke vi er helt enige herhjemme.

Bilag 4

Interview med Theis

Interviewer: Synes du det er vigtigt, at læreren synliggør sit religiøse ståsted?

Theis: Nej, det synes jeg bestemt ikke personen skal. Det skal holdes neutralt, så eleverne ikke bliver påvirket af læreren. Eleverne skal heller ikke indblandes. Altså, eleverne skal ikke fortælle deres ståsted, så det bliver en del af undervisningen. Det skal være så neutralt som muligt. Hvis læreren fx er muslim, så vil jeg være bange for, nu ved jeg ikke, hvordan jeg skal sige det her, men at undervisningens fokus kommer til at ligge på islam.

Interviewer: Så du mener der religiøse ståsted hjemmefra, påvirker undervisningen?

Theis: Hmm, ikke i forhold til os og mit barn. Jeg mener tværtimod at mit barn er mere åben overfor andre religioner, fordi vi ikke dyrker det som sådan herhjemme da vi er kulturkristne haha. Men jeg skal da være ærlig og sige, at religion ikke flyder meget derhjemme eller i den daglige tale. Men jeg synes helt klart lærerens ståsted kan påvirke eleverne.

Interviewer: Har du samme forventninger til lærere i andre fag? Fx samfundsfag eller dansk

Theis: Nej. Jeg vil faktisk mene, at mine forventninger til dansklæreren er større, netop fordi jeg mere ser det som et fagdækkende fag. altså ikke med det sagt at religion ikke er et vigtigt fag i forhold til historien og sådan... men Religionsfaget er blevet til et fag som har alle mulige forventninger og vi skal tænke sådan og sådan... Hvis faget var kort fakta, viden om religioner, så havde der ikke været et problem jo? Giver det mening.. Altså kort - bum.. Så kunne det i princippet være koblet til et andet fag egentlig.. Historie eller samfundsfag.. Så man snakker om det udefra dens faktuelle ting og ikke hvorfor og hvordan.

Bilag 5

Interview med Melissa

Interviewer: Spiller læreren en stor rolle for faget?

Melissa: det kommer hun til ja, altså...det jo derfor min pointe er, at læreren i sådan et fag ikke kan løsrive sine egne personlige ståsteder eller de valg hun vælger at tage når hun underviser. Det kan godt være der er et specifikt pensum, men læreren kommer stadig til retorisk at tale om det pensum ud fra lærerens personlige eller måske egen fortolkende ståsted...giver det mening eller?

Interviewer: Hvad skal læreren have af egenskaber for at kunne undervise i faget efter din mening?

Melissa: Jamen drømmescenarie for mig ville være at mit barn ikke blev undervist af en lærer i faget. Men mere at der var en lærer tilknyttet som en form for pædagogisk støtte til ekskursioner.. eeh, altså jeg mener at jeg jo så helst undervisningen i religion eller kristendomskundskab, hvad det nu hedder, var et fag hvor man besøgte religiøse felter. Man tog i moskeen og hørte en imam prædike, i kirken, i et tempel. Børnene skal se det indefra også må læreren være til i dette fag for at holde styr på sine elever under besøgende. Hun skal slet ikke have en opgave at formidle eller videre fortolke hellere.. Feltarbejde og ture ud i verden med børnene i sådan et fag altså...

og en anden pointe er, nu hvor vi jo har lærer der skal undervise så brug vores børns livsverden og viden i stedet for at at muslimerne skal føle sig mindre set eller ikke tør fortælle om det de ved, selvom de ved meget! altså, nogle kommer med en god viden hjemmefra, der kan gavne andre elever også og undervisning, men læreren gør det ikke... de tænker bare, sådan her skal jeg bare gøre og komme igennem mit materiale som de alligevel har udpenslet efter egne tanker og forestillinger

Interviewer: Føler du som forældre at dette fag indeholder samme forventninger til læreren for dig som et andet fagligt fag? dansk? samfundsfag?

Melissa: Nej, det har jeg jo netop ikke, når mit ønske til faget er at det skal indebærer feltarbejde som omdrejningspunkt. Nemlig fordi at jeg mener at læreren ikke kan undervise i sådan et fag uden at have sin egen person med sig. altså øøh ikke med det sagt at det er et problem...men for at undgå diskussionerne, så mød religionerne der hvor de er i samfundet og ikke gennem lærerens forklaring eller du ved, måde at formidle dem på..

Bilag 6

Interview med Karen

Interviewer: Hvilke forventninger har du til læreren

Karen: Jeg forventer af læreren forholder sig til det emne der arbejdes i objektivt. Jeg synes det er forfærdeligt når læreren ikke kan løsrive sine egne fortolkninger at ting eller personlig ståsted fra ting når de underviser. For eksempel engang så blev jeg fortalt af min veninde, at på hendes barns skole så var der en lærer der omtalte Jesus som en mand på en flyvende hest...Altså helt ærlig, det jo totalt stødende for mange.. Øøh, jeg er altså at den overbevisning at man ikke kan undervise eller generelt tale om det her fag eller emne, uden at ens personlige holdninger kommer til udtryk. Fordi det er et fag som er skrøbeligt for mange og det kræver derfor en lærer med stor viden og forståelse for andre med andre holdninger end en selv

Interviewer: Ja, så du mener at hvis man for eksempel ikke er troende, kan det være svært at forklarer religion?

Karen: Ja, altså tænk over det...En der tænker gud findes sgu da ikke...Gud hvad fanden er det for en og hvorfor tror folk overhovedet på sådan noget vrøvl...men den person skal lige pludselig fortælle mit barn om Adam og Eva og øh lignelser og om jesus frelse og sådan...uden at have en snert af undertone af ironi? eller forundring over historien i det hele taget? haha, altså øh.. Derfor er det vigtigt at læreren er så objektiv og arbejder på at være objektiv når man uddannes til faget, hvis i gør det altså ehm..

Bilag 7

Interview med Marcus

Interviewer: Hvad med jeres eget religiøse ståsted, mener du, det kan påvirke dit eget barn?

Marcus: Ja. Vi taler meget om gud derhjemme og beder borbøn når vi skal spise. Så, det tror jeg det kommer til at påvirke. Jeg ved nu ikke om mit ståsted påvirker undervisning, men det påvirke måske nok mit syn på indholdet og læreren der underviser i det hmm...

Interviewer: Bør læreren, ifølge din mening, synliggøre sit religiøse ståsted?

Marcus: Nej, det ser jeg ikke som en nødvendighed. Men det kan jo ikke undgåes hvis der står en muslimsk lærer med tørklæde på, så er det jo synliggjort. Det synes jeg jo er lidt mærkeligt hvis der står sådan en og underviser, når det hedder kristendomskundskab.

Interviewer: Føler du som forældre at dette fag indeholder samme forventninger til læreren for dig som et andet fagligt fag?

Marcus: Ja, altså jeg har forventninger til alle lærerne. Men jeg synes det meget vigtigt der ikke bliver presset noget over hovedet på børnene i det her fag særligt, og øhh, det kan der jo ikke gøres på samme måde i sådan et fag som matematik, hvor der er en konsensus om to plus to er lig med 4 øhm.. Fordi der er der nogle færdigheder man skal lære, men her bevæger vi os ind i tro og der kan der presses ting over hovedet, så det forventer jeg at læreren kan finde ud af at arbejde med altså.. Læreren skal ... altså.. hun skal være neutral i forhold til religion også skal hun have faglig viden, hun skal vide noget om kristendommen, hun skal vide de ting der står i bibelen. Det har jeg helt klart en forventning om.. Men også at hun ikke trækker andre religioner overhovedet på mit barn. Altså, der skal ikke presses noget ned over hovedet på mit barn.