

BARNET

OG DEN KRISTNE TRO

På baggrund af en redegørelse for udvalgte teorier om barnets religiøse holdningsdannelse ønskes en drøftelse af de heri indeholdte problemstillinger i forbindelse med nutidig, kristen traditionsformidling.

Speciale, august 2001

Navn: Anna-Kathrine Thunbo Pedersen
Årskortnr.: XXXXXXXXXX
Vejleder: Troels Nørager

1	INDLEDNING	3
1.1	METODISKE OVERVEJELSER.....	5
1.1.1	<i>Kritisk bevidsthed om metodisk udgangspunkt og norm.....</i>	5
1.1.2	<i>Religionspsykologiens muligheder og begrænsning.....</i>	6
1.2	DISKUSSIONENS BETYDNING FOR SPECIALETS EMNEVALG.....	7
1.2.1	<i>Metodisk åbenhed som udgangspunkt.....</i>	7
1.2.2	<i>Den teologisk begrundede kritik af udviklingspsykologien.....</i>	8
1.2.3	<i>Den psykologisk begrundede kritik af udviklingspsykologien.....</i>	9
1.2.4	<i>Religion – et indre eller et ydre anliggende?.....</i>	10
1.2.5	<i>Sammenfatning.....</i>	11
 DEL 1: BARNETS RELIGIØSE HOLDNINGSDANNELSE.....		12
2	UDVIKLINGSPSYKOLOGISKE TEORIER	13
2.1	RELIGIØSITETENS OPSTÅEN – DEN PSYKOANALYTISKE UDVIKLINGSTEORI	13
2.1.1	<i>Det teoretiske udgangspunkt - Freud.....</i>	14
2.1.2	<i>Objektrelationsteorien – efter Freud</i>	15
2.1.3	<i>Sammenfatning.....</i>	17
2.2	DEN RELIGIØSE TÆNKINGS STADIER – DEN KOGNITIVE UDVIKLINGSTEORI.....	18
2.2.1	<i>Det teoretiske udgangspunkt - Piaget</i>	18
2.2.2	<i>Den religiøse tænkning – efter Piaget.....</i>	19
2.2.3	<i>Kritisk vurdering i forbindelse med brugen af kognitive udviklingsteorier</i>	20
2.2.4	<i>Kognitive teorier i religionspsykologiske sammenhæng.....</i>	21
2.2.5	<i>Sammenfatning.....</i>	22
3	RELIGIØSITETENS DIMENSIONER OG BETYDNING	23
3.1.1	<i>Religiøsitetens dimensioner</i>	23
3.1.2	<i>Børns religiøse engagement set i forhold til erfaringer i opvækstmiljøet.....</i>	25
3.1.3	<i>Sammenfatning.....</i>	27
4	BARNETS RELIGIØSITET - EMPIRISK BELYST	29
4.1	BARNETS RELIGIØSE FORESTILLING – VIDEN, BETYDNING OG IDEOLOGI.....	29
4.1.1	<i>Gudsforestillingen - en præsentation af metoder.....</i>	29
4.1.2	<i>Spørgsmålet om antropomorfisme i barnereligiøsiteten.....</i>	30
4.1.3	<i>Barnets gudsforestillinger i tegninger</i>	31
4.1.4	<i>Barnets gudsforestillinger – verbale metoder.....</i>	32
4.1.5	<i>Barnets opfattelse af Jesus.....</i>	33
4.1.6	<i>Sammenfatning.....</i>	35
4.2	BARNETS GUDSERFARING – OPLEVELSE OG RITUAL.....	35
4.2.1	<i>Børns oplevelser af Guds nærvær.....</i>	36
4.2.2	<i>Barnets religiøse erfaringer i forbindelse med bøn</i>	37
4.2.3	<i>Sammenfatning.....</i>	39
4.3	FARVEL TIL BARNDOMMEN.....	39
4.3.1	<i>Sammenfatning.....</i>	41
5	FAMILIEN SOM PRIMÆR SOCIALISERINGSFAKTOR	42
5.1	SOCIALISERINGEN I FAMILIEN.....	42
5.1.1	<i>Socialisering som interaktion.....</i>	43
5.1.2	<i>Imitation og identifikation.....</i>	44
5.1.3	<i>Familiens pædagogiske filterfunktion.....</i>	45
5.2	DEN RELIGIØSE SOCIALISERING I FAMILIEN	47
5.2.1	<i>Den religiøse socialiserings affektive klima</i>	49
5.2.2	<i>Sammenfatning.....</i>	50

DEL 2: NUTIDIG KRISTEN TRADITIONSFORMIDLING.....FEJL! BOGMÆRKE ER IKKE DEFINERET.

6	BARNET I BIBELSK LYS.....	54
6.1.1	<i>Synet på barnet</i>	54
6.2	BARNET PÅ GAMMELTESTAMENTLIG TID	54
6.2.1	<i>Den gammeltestamentlige traditionsformidling.....</i>	55
6.3	BARNET I JESU NÆRHED OG FORKYNDELSE	57
6.3.1	<i>Dåben som tilknytningspunkt for oplæring.....</i>	58
6.3.2	<i>Ansvar for oplæringen</i>	59
6.3.3	<i>Sammenfatning.....</i>	60
7	DÅBSOPLÆRING I DANSK KONTEKST	61
7.1	DÅBSOPLÆRINGEN I DANMARK – ET HISTORISK RIDS	61
7.1.1	<i>Sammenfatning og drøftelse.....</i>	63
7.2	FAMILIEN SOM RELIGIØS SOCIALISERINGSFAKTOR I DAG	64
7.2.1	<i>Familiesystemets forandring.....</i>	64
7.2.2	<i>Den religiøse holdningsændring.....</i>	66
7.2.3	<i>Den religiøse holdnings betydning for dåbens begrundelse</i>	67
7.2.4	<i>Sammenfatning og drøftelse.....</i>	69
8	KONKLUSION OG RELIGIONSPÆDAGOGISK UDBLIK	71
9	ZUSAMMENFASSUNG	73
10	LITTERATURFORTEGNELSE	74
10.1	SUPPLERENDE LITTERATUR	76

1 INDLEDNING

Kristen traditionsformidling er til debat i Danmark. På alle samfundsniveauer befinder vi os i en brydningstid der stiller etablerede oplærings- og formidlingsmetoder overfor helt nye udfordringer. Der tales om at det postmoderne samfund er kendetegnet af et generelt 'traditions- og værditab'. I en dansk sammenhæng kan dette høres som et faresignal idet både 'tradition' og 'værdier' synes bærende i kristen kultur.

Den kristne tro er kun én generation fra at uddø. Det presserende spørgsmål for en kristen kirke er da: Hvordan videregives den kristne historie når de fleste mennesker synes at mene at det har mistet sit fortrin som identitetsgivende tradition?

Spørgsmålet er behandlet af flere de senere år, men oftest med fokus på unges eller voksnes forhold til den etablerede kirke¹. Men opgaven med at bevare kristendommen også i fremtiden placerer *barnet* helt i front. At den kristne kirke er forpligtet på barnet bekræftes af *de bibelske skrifter*, hvor barnet generelt har en særlig stilling som modtager af evangeliet og af *dåbsbefalingen* i særdeleshed. Denne forpligtelse til at formidle den kristne tradition til børn, at oplære dem i den kristne tro, udgør et *praktisk teologisk* problem som det er nødvendigt at tage op og underkaste videnskabelig teologisk analyse. Nærværende speciale er tænkt som et bidrag til denne analyse.

Når børns forhold til kirke og kristendom undersøges, vælges ofte en hermeneutisk tilgang til problemstillingen. Den hermeneutiske tilgang er ikke irrelevant for dette speciales emnefelt, blot vil jeg tage mit udgangspunkt et andet sted. Jeg har valgt at gå til sagen fra en *religionspsykologisk* vinkel, idet jeg mener at det netop i forbindelse med børn er frugtbart at inddrage den religionspsykologiske viden om barnets religiøse følelser, forestillinger og erfaringer i de *religionspædagogiske* overvejelser og valg i forbindelse med formidling af den kristne tradition til børn.

Inspirationen til at lade religionspsykologiske og -pædagogiske arbejdsområder berige hinanden har jeg fået under mit teologiske studium, gennem faget praktisk teologi. Det var særligt i mødet med religionspsykologiske fremstillinger af den menneskelige livserfarings betydning for gudsopfattelsen at jeg fandt grund til at opholde mig mere specifikt ved problemstilling: barnet og formidlingen af den kristne tro². For når religionspsykologien kan tydeliggøre at livserfaringen spiller en væsentlig rolle for et menneskes forestilling om Gud, og at der er grund til at antage at særligt barndommen bidrager med væsentlige grundelementer til denne livserfaring, så vil det

¹ Her tænker jeg på titler som '*Folk og folkekirke*' af Inger-Marie Børgesen (1991) og '*Hverdagens Teologi – folkereligiøsitet i danske verdener*' af Cecilie Rubow (2000), som begge inddrages i specialets 2. Del. Teenageres forhold til kirke og kristendom er senest behandlet i '*Teenagere og tro*', redigeret af Finn Kier-Hansen (1995) og '*Teenagere og tro II*', redigeret af Bo Lundgaard og Søren Østergaard (2000).

² Det var især mødet med den tyske teolog og religionspædagog Dr.phil. Karl Ernst Nipkow (født 1928), der vakte min interesse. Nipkow har på fornem vis gennemtænkt den praktiske teologi, herunder særligt religionspædagogikken, og må stadig betegnes som en af de førende religionspædagoger i Tyskland. Han ser religionspædagogikkens teori og praksis som en treleddet størrelse, hvor de tre dimensioner på én gang udgør betingelse og mål for religionspædagogisk arbejde. Det drejer sig om 'samfund', 'kirke/kristendom', og 'det enkelte menneskes hverdag og livsforløb' (Nipkow, 1986:4). Med udgangspunkt i denne tredeling taler Nipkow om kirkens pædagogiske grundopgaver. Én af disse opgaver er at tilbyde børn, unge og voksne "*lebensbegleitende, erfahrungsnahe Identitätshilfe*" (Nipkow, 1982:46). Dette udfolder Nipkow ved at anvende forskningsresultater fra udviklingspsykologien i det religionspædagogiske arbejde. Hermed kan vi konstatere, at der er en direkte forbindelse mellem problemstillingen i mit speciale og Nipkows arbejde. Dele af hans arbejde vil derfor blive inddraget undervejs.

også være hensigtsmæssigt i et praktisk-teologisk arbejde som dette, ved hjælp af udvalgte psykoanalytiske, kognitive og socialpsykologiske teorier at beskrive barnets religiøse holdningsdannelse. Videre vil det være hensigtsmæssigt at inddrage denne beskrivelse i religionspædagogiske overvejelser i forbindelse med nutidig kristen traditionsformidling.

Efter et afsnit med metodiske overvejelser (1.1) og en diskussion af den praktiske teologis brug af udviklingspsykologien (1.2) falder specialet således i to dele:

I specialets 1. DEL vil jeg beskæftige mig med: Barnets religiøse holdningsdannelse, og søge at besvare følgende spørgsmål:

Hvad kendetegner barnets religiøse holdningsdannelse?

Hvad kan vi vide om børns muligheder for at *integrere* evangeliet som en del af deres personlige liv?

Først præsenteres de forskellige udviklingspsykologiske teories bidrag til synet på barnets religiøse holdningsdannelse (kapitel 2). Som intermezzo inddrages modeller for en gruppering af religiøsitetens dimensioner og betydning (kapitel 3). Herefter følger empiriske undersøgelser til belysning af børns gudsforestilling og gudserfaring (kapitel 4). Sluttelig inddrages socialiseringsteorier og -undersøgelser til belysning af hvilken rolle familien spiller i den religiøse socialisering (kapitel 5).

I specialets 2. DEL vil jeg beskæftige mig med: Nutidig kristen traditionsformidling, og søge at besvare følgende spørgsmål:

Hvilke særligt relevante problemstillinger fra redegørelsen i del 1 kan vi drøfte i forbindelse med en nutidig kristen traditionsformidling?

Hvad er de bibelske og nutidige rammer for nutidig kristen traditionsformidling?

Det viser sig imidlertid nyttigt, på baggrund af resultater fremkommet i 1. del, at indsnævre perspektivet for nutidig kristen traditionsformidling generelt til den kristne dåbsoplæring specielt. Således vil de problemstillinger der fremtræder i redegørelsen i del 1 blive drøftet i forhold til denne særlige formidlingskontekst. Anden del indledes med en redegørelse for det bibelske syn på barnet, dåben og den kristne oplæring (kapitel 6). Herefter belyses, på baggrund af fundene i del 1, de særlige vilkår og udfordringer en dansk kontekst byder for den kristne dåbsoplæring i dag (kapitel 7). Sluttelig gives et kort udblik til nogle af kirkens religionspædagogiske muligheder på baggrund af specialets redegørelser (kapitel 8).

Som det vil fremgå, benytter jeg mig af en del udenlandske fremstillinger af både teoretisk og empirisk art. Det skyldes at det har været vanskeligt at finde tilstrækkelig dansk litteratur af nyere dato til belysning af emnet. Jeg mener dog at den udenlandske litteratur jeg har valgt at inddrage, beskriver forhold der er sammenlignelige med de danske. Når det ikke er tilfældet vil det naturligvis blive påpeget.

1.1 Metodiske overvejelser

Et af den praktiske teologis arbejdsområder er at undersøge hvilke *reaktioner* mødet med kristendommen afføder hos det enkelte menneske. Det handler ikke blot om at få indblik i reaktioner i form af tilslutning til eller afvisning af kristentroens *saglige* indhold, men i lige så høj grad at få indblik i de *psykologisk betingede oplevelser* i den forbindelse. Her kan den praktiske teologiske forskning inddrage *religionspsykologien* som hjælpedisciplin til at forstå hvordan den kristne tro kommer til udtryk, empirisk og psykologisk. Praktisk teologi og religionspsykologi mødes således i en fælles interesse for det religiøse livs *konkrete kendetegn* på det psykologiske plan.

Et andet arbejdsområde er at gennemtænke hvordan kristendommen kan formidles så det enkelte menneske bliver mødt. Det handler om, blandt andet på baggrund af psykologisk indsigt, at bane vejen for den kristne tro. Her kan den praktiske teologi hente hjælp hos *religionspædagogikken* til at forstå hvilke faktorer der spiller en rolle i formidlingen af kristendommen. Praktisk teologi og religionspædagogik mødes i en fælles interesse for at skabe *det bedst mulige udgangspunkt* for at det religiøse liv skabes og næres.

1.1.1 Kritisk bevidsthed om metodisk udgangspunkt og norm

De ovenfor nævnte fælles interesser er ikke uden vanskeligheder. Særligt i forhold til religionspsykologien er der behov for at overveje det metodiske udgangspunkt for et sådan samarbejde. En af dem der i nyere tid har gennemtænkt på hvilken måde religionspsykologien kan være en udfordring for teologien er nordmanden Ralf Ditlef Kolnes i bogen: *Åpenbaring og opplevelse*³. Her får vi en præsentation af vigtige milepæle i udviklingen af forholdet mellem teologi og religionspsykologi. Derigennem skærpes forståelsen for hvilke implicite problemstillinger dette forhold rummer. Vi vil kort se på udviklingen.

Religionspsykologien som selvstændig videnskabelig disciplin tager sin begyndelse i slutningen af 1800-tallet⁴. Den første fase af moderne religionspsykologi "dyrket idealet om metodisk objektivitet, naturvitenskapelig eksakthet og en saklig motivert modvilje mot å ta opp spørsmål som religionens gyldighet eller sannhet" (Kolnes, 1978:22). Den *religiøse oplevelse* var den entydige genstand som stod til undersøgelse, metodisk isoleret fra teologiens objektive sagsindhold⁵. Her bliver det tydeligt at religionspsykologien i sit udgangspunkt binder sig til empirien og den menneskelige selvoplevelse. Religiøse oplevelser tolkes ikke som *epifanier*, men som immanente psykologisk betingede erfaringer, som *imaginationer*. Også kritikken fra Freud og Feuerbach spillede ind her⁶.

Den følgende udvikling i forholdet bølgede frem og tilbage mellem et positivistisk syn på den menneskelige erfaring som vej til gudserkendelse (erfaringsteologien) og

³ Bogen udkom i 1978 og har med sin praksisnære tilgang til blandt andet præstens funktion som sjælesørger haft stor betydning for flere teologer også i Danmark. Særligt har han vist religionspsykologiens nyttige brug i forhold til "*vrengebilder av Gud*" - altså subjektive gudsførestillinger som, for eksempel på baggrund af negative barndomsoplevelser, kan stå hindrende i vejen for et møde med den åbenbarede Gud i Jesus Kristus (Kolnes, 1978:207ff).

⁴ Kolnes, 1978:21.

⁵ Kolnes, 1978:24.

⁶ I korte træk en kritik der tolkede kirke og kristendom som et surrogat, en kompensation for menneskelig nød og elendighed. Teologi blev af Feuerbach vurderet som projiceret antropologi - af Freud som en form for livsflugt (Kolnes, 1978:157;169). Vi vil se nærmere på Freuds religionskritik under 2.1.1.

krasse angreb på trossubjektivismen og sammenblandingen af den menneskelige erfaring og det åbenbarede Guds Ord (den dialektiske teologi)⁷.

Reminiscenser af denne modvilje ses stadig indenfor både den psykoanalytiske og den kognitive udviklingspsykologi. Skønt netop *religiøsitet* underkastes analyse, afholder man sig fra at forholde sig nærmere til en bestemt religions selvforståelse⁸.

1.1.2 *Religionspsykologiens muligheder og begrænsning*

Diskussionen om forholdet mellem religionspsykologi og teologi pågår stadig, men de fleste er i dag enige om at religionspsykologien har noget væsentligt at bidrage med i kirkens praktisk-teologiske arbejde⁹. Således også Kolnes. På den ene side redegør han, som nævnt, for religionspsykologiens rødder tilbage til 1800-tallets religionskritik, og de dermed forbundne konsekvenser for synet på religion og religiøsitet, men samtidig trækker han religionspsykologien frem som en nødvendig videnskab i teologiens tjeneste, fordi troens følelsesmæssige ytringsformer kan belyses religionspsykologisk¹⁰. Religionspsykologien må da, ligesom den praktiske teologi, være bundet til teologiske principspørgsmål og have sit udgangspunkt i samme norm som den systematiske teologi: dens virkelighedstolkning må være bundet til *den kristne åbenbaring* som den kommer til udtryk i de bibelske skrifter¹¹.

Kristologien og pneumatologien udgør grundsten i den systematiske teologi, og læren om at Gud giver sig til kende i vor verden er fundamentet for al *kristentro*. At Kristus bliver menneske og lader sig begribe i enheden mellem det guddommelige og det menneskelige indebærer for kirken en dyb interesse for det menneskelige liv i sin helhed¹². Interessen må gælde vekselvirkningen mellem kristendommens saglige indhold og de følelsesmæssige, erkendelsesmæssige og handlingsmæssige udslag mødet med kristendommen giver hos det enkelte individ og i samfundet. Kirken har en forpligtelse til at undersøge og beskrive de religiøse fænomener, sådan som de

⁷ Kolnes, 1978:29.

⁸ Det ses eksempelvis klart hos Rizzuto der indleder *The Birth of the living God* med ordene: "This is not a book on religion." (Rizzuto, 1979:3;177). Således udelades den teologiske tydning af udsagnet: 'den levende Guds fødsel' bevidst, og arbejdets ensidige *psykologiske* perspektiv understreges. Kalevi Tamminen, der arbejder indenfor den kognitive udviklingspsykologiske tradition, behandler derimod problemstillingen i sin bog *Religious Development in Childhood and Youth*, idet han tager afstand fra den kognitive udviklingspsykologis ahistoricitet. Han påpeger at enhver religiøsitet har sin egen kontekst. Overfor de kognitive teoriers *universelle* tydning af troens udvikling fastholder han betydningen af troens indhold og den *specielle* kontekst de religiøse erfaringer gøres i. Selv gør han kort opmærksom på at hans undersøgelser alle foregår i den evangelisk-lutherske tradition som den ser ud i finsk skole- og kirkeliv, men betydningen af dette diskuteres desværre ikke (Tamminen, 1990:13f).

⁹ Arbejdet med at inddrage den menneskelige erfaring i teologisk arbejde, hvadenten det nu er religionspsykologisk eller religionspædagogisk, fortsætter. I 1991 udkom i Tyskland en samling artikler i bogen "*Erfahrung, Glaube und Bildung – Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik*", redigeret af Peter Biehl. Her kategoriseres den specifik kristelige erfaring som en *ny erfaring* derved at den grunder sig på "*die Selbstbekundung Gottes in Jesus von Nazareth*" (Biehl, 1991:28). Udgangspunktet er Gud åbenbaring i verden, en "*Sprachereignis*" som også gør det muligt at identificere erfaringer som *kristne erfaringer*. Karakteristisk er erfaringernes karakter af *gave* (Geschenkcharakter), den implicite erkendelse af Guds skjulte tilstedeværelse i enhver erfaring af kærlighed, tillid, mod og håb. Samtidig er den kristne erfaring præget af *ambivalens*. Livet leves i spændingen mellem liv og død, mod og angst, vished og fortvivelse, tryghed og forladthed. Dette formuleres i den kristne tro gennem kors og opstandelse og *simul justus et peccator*. Disse ambivalente grunderfaringer hører til troens væsen: "*in ihr werden die Spannungen nicht aufgelöst, sondern ausgeglichen*" (Biehl, 1991:29). Således giver åbenbaringen redskaber som religionspsykologien og religionspædagogikken kan bruge til at tyde menneskelige grunderfaringer.

¹⁰ Kolnes, 1978:153.

¹¹ Kolnes, 1978:41;153.

¹² Kolnes, 1978:196.

optræder i den enkeltes og i samfundets liv¹³. Det er hvad religionspsykologien kan. Det er dens mulighed og dens begrænsning.

1.2 Diskussionens betydning for specialets emnevalg

Når vi i det følgende sætter os for at afdække sider ved barnets religiøsitet, sker det med inddragelse af udviklingspsykologiske teorier¹⁴. Da ses den religionspsykologiske begrænsning deri at teorierne, i forbindelse med tolkningen af empiriske resultater, anvender bestemte *normer* som er begrundet i de udviklingspsykologiske teorier selv, og der tager derfor ikke hensyn til eksempelvis et teologisk begrundet antropologi. Vælges en psykoanalytisk målestok, hvor barnets gudsforhold primært forstås som en projicering af forholdet til forældrene, vurderes barnereligiøsiteten ofte som udtryk for identitetssikring og søgen efter tryghed. Vælges en kognitiv målestok, hvor barnets religiøse udvikling inddeles i *stadier*, vurderes barnets gudsforestilling ofte med den modne voksnes intellekt som øverste norm.

1.2.1 Metodisk åbenhed som udgangspunkt

Når den menneskelige gudsoplevelse og -forestilling vurderes, må udgangspunktet være *metodisk åbenhed*. Der findes eksempler på at teorierne har ret i deres vurdering: Projektion er et faktisk forekommende fænomen. Naive forestillinger, uden relation til den bibelske Gud, findes. Fra et teologisk synspunkt er det ikke nyt. Altså må den praktiske teologi på den ene side have en metodisk åbenhed overfor de udviklingspsykologiske resultater som udgangspunkt, en åbenhed for at teorierne kan have ret.

På den anden side må også de udviklingspsykologiske teorier have en metodisk åbenhed som udgangspunkt. Den udviklingspsykologiske tilgang kan kun nærme sig den menneskelige oplevelse af ægte gudsnærvær indenfor rammerne af de udviklingspsykologiske teorier. I forhold til den bibelske åbenbaring af Gud, som den der forudsættes at ligge bag al menneskelig fatte- og forestillingsevne, kan det medføre en alvorlig skævvridning i vurderingen af barnets religiøsitet¹⁵.

Udgangspunktet må altså være gensidig åbenhed. På den ene side en analytisk åbenhed overfor en teologisk forståelse af Helligånden som virksom: barnet *kan* have et reel møde med Gud. På den anden side en teologisk åbenhed overfor en analytisk forståelse af psykologiske mekanismer: barnet *kan* gengive tryghedsbehov som religiøs erfaring. Svaret på hvornår det er det ene og hvornår det er det andet finder vi givetvis ikke. Men det åbne udgangspunkt er helt nødvendigt for at vi ikke transformerer ethvert ægte gudsnærvær til antropologi og enhver religiøs oplevelse til ægte gudsnærvær.

¹³ Kolnes, 1978:39.

¹⁴ Det drejer sig nærmere bestemt to retninger indenfor udviklingspsykologien. Den psykoanalytiske og den kognitive skole. Den første retning har sit udspring i Freuds beskrivelse af religiøsitetens psykologiske oprindelse i forældre/barn-relationen. Her i specialet repræsenteres denne retning tydeligst af Ana-Marie Rizutto og C. E. Nelson. Den anden retning, den kognitive, beskriver den religiøse udvikling i forhold til erkendelsesmæssige strukturer i den menneskelige udvikling ved hjælp af stadieteorier. Præsentationer af denne teori finder vi bl.a. hos Mare Tamm, Hjalmar Sundén, Evenshaug/Hallen og Nipkow. Det empiriske arbejde, vi møder hos Kalevi Tamminen og Knud Munksgaard foregår inden for rammerne af denne teori. Teorierne præsenteres nærmere i kapitel 2.

¹⁵ Evenshaug/Hallen, 2000:359.

Ovennævnte problemfelt er de senere år behandlet indgående af forskellige religionspædagoger, heriblandt Nipkow¹⁶. Det gør han med uovertruffen skarphed idet han formår *både* teoretisk at gennemtænke udviklingspsykologiens muligheder og grænser i en religionspædagogisk sammenhæng og at applicere denne teoretiske gennemtænkning på den religionspædagogiske praksis. Derved muliggør han en frugtbar inddragelse af udviklingspsykologien i kirkens religionspædagogiske arbejde, og understreger at undersøgelser foretaget på baggrund af disse teorier kan være et vigtigt værktøj i en praktisk teologisk sammenhæng. Troen på Gud erfares i en psykisk sammenhæng, og netop derfor kan humanvidenskabelige og teologiske perspektiver gensidigt belyse hinanden¹⁷. Men det fordrer at vi i endnu højere grad reflekterer over det ideologiske og teoretiske afsæt for disse teorier og sætter resultaterne ind i en teologisk ramme. Der kan gives både en teologisk og en psykologisk begrundet kritik som overvejende rammer de psykoanalytiske teorier, men også tildels de kognitive.

1.2.2 Den teologisk begrundede kritik af udviklingspsykologien

Kardinalpunktet i den teologiske begrundede kritik kan indkredses ved at stille følgende spørgsmål: hvad er, udviklingspsykologisk set, religionens midte?¹⁸ Nipkow giver følgende bud på et svar:

Der Mensch in seinem Vermögen, nicht nur als sinnsuchendes, sondern als durch sich selbst Sinn schaffendes Wesen, stellt sich als die alles zentrierende Mitte aus (Nipkow, 1982:53).

Karakteristisk for den udviklingspsykologiske retning er at den fremhæver mennesket som *meningssøgende* og *meningsskabende*. Livet igennem tilstræber barnet, den unge, den voksne et *meningsfuldt* forhold til tilværelsen¹⁹. Men udvikling er forbundet med risiko, også psykologisk set. Mennesket vil ofte opleve at tilværelsen ikke giver mening. Den eksistentielle angst livet er forbundet med, længslen efter at vide sig elsket og i sikkerhed, det bliver nu i udviklingspsykologisk sammenhæng til religiøsitetens begrundelse²⁰. Religionen bliver således subjektets identitetssikring i mødet med sin egen utilstrækkelighed, i dets søgen efter mening. Gud bliver identitetssikringens genstand.

Her er der, ifølge Nipkow, brug for en teologisk tydning og en teologisk begrundet kritik. Kategorierne *mening* og *identitet* kan nemlig ikke erstatte den kristne tro²¹. Den kristne tro fortæller at mennesket er under loven og derfor ikke selv kan finde meningen med tilværelsen. Mennesket kan ikke befri sig selv for sin egen fortvivlede jagt på mening. Det befriende ord som den kristne tro kan sige til det meningssøgende menneske, kan mennesket ikke selv producere:

¹⁶ Jeg vil i det følgende inddrage flere af de synspunkter, Nipkow lader komme til udtryk i ”Grundfragen der Religionspädagogik – Gemeinsam leben und glauben lernen” som er tredje og sidste bind i hans religionspædagogik, der udkom første gang i 1982.

¹⁷ Nipkow, 1992:22, note 4.

¹⁸ Nipkow, 1982:49.

¹⁹ Nipkow, 1982:52;122.

²⁰ Nipkow, 1982:54.

²¹ Nipkow, 1982:55.

Überzeugender Lebenssinn wird einem eröffnet, geht einem auf, wird nicht gemacht
(Nipkow, 1982:57).

Teologisk set er mennesket ikke først og fremmest religionens midte og subjekt. *Gud*, derimod, er subjekt. Han er den der handler og skaber mening. Han griber suverænt ind i vor verden og *mennesket* er *objekt* for hans kærlighed og vilje²².

Konkluderende anfører Nipkow at en teologisk begrundet religionspædagogik ser mennesket overvejende rigtigt beskrevet i de udviklingspsykologiske teorier: Det har på den ene side en kompetence i struktureringen af sit liv, på den anden side kommer det ofte til kort i sin søgen efter mening. Så langt kan udviklingspsykologien og teologien blive enige. Men erkendelsen af at Gud har grebet ind i vor verden og i Kristus har stiftet en forsoning som befrier mennesket fra *selv* at søge og finde mening, *det* kan kun modtages som evangeliets personlige gave til den enkelte²³. Mennesket bliver 'meningsmodtager'. Indenfor denne forståelse af den menneskelige virkelighed kan erfarings- og åbenbaringsbundet religionspædagogik blive "lebensbegleitende, erfahrungsnahe Identitätshilfe"²⁴. Det menneskelige livsløb må da forstås i spændingen mellem Guds vilje og handlen og det enkelte menneskes vilje og handlen²⁵.

1.2.3 Den psykologisk begrundede kritik af udviklingspsykologien

Den psykologisk begrundede kritik af de udviklingspsykologiske teorier rettes først og fremmest mod disse teoriers *subjektivisme* og *ahistoricitet*. Den psykoanalytiske retning regner med *universelle grunderfaringer* i forholdet mellem barnet og dets forældre som ophav til barnets gudsforhold. Den kognitive retning regner med *universelle stadier* og strukturer gældende for såvel den generelle kognitive udvikling som den religiøse. For begge retninger gælder det at deres udgangspunkt er den subjektive oplevelse, uden forbindelse til religionens nedslag i *samfund og kultur*²⁶. Ifølge Nipkow er de udviklingspsykologiske teorier, i en psykologisk og teologisk sammenhæng, utilstrækkelige til at beskrive den menneskelige gudserfaring, for selv sådanne grunderfaringer opleves forskelligt og er afhængige af den historiske tid og det kulturelle rum. Udviklingspsykologiske teorier må derfor nødvendigvis suppleres med *socialisationsteorier*²⁷. Enhver strukturforandring i den *kognitive* udvikling vil altid foregå under indflydelse af konkrete livsforhold og socialisationspåvirkninger, og enhver *psykologisk* grunderfaring i den tidlige barndom gøres i en konkret, historisk-kulturel kontekst²⁸. Menneskets konkrete erfaringsverden er af største betydning og må altså inddrages i beskrivelsen.

Således kan heller ikke et menneskes religiøse udvikling løsrives fra dets konkrete livsforløb, ej heller fra den samfundsmæssige kontekst, eller fra den konkrete religion –

²² Nipkow, 1982:98; Kolnes, 1978:202f.

²³ Nipkow, 1982:57.

²⁴ Nipkow, 1982:125.

²⁵ I en artikel om betydningen af 'Lebenslaufforschung' for praktisk teologi og religionspædagogik (JRP, Band 3, 1986) tematiserer Nipkow dette synspunkt med inddragelse af forskellige forfattere. Hans konklusion er ikke overraskende: "Die menschliche Lebensgeschichte ist beides: Wir führen unser Leben, und wir werden geführt" (Nipkow, 1986:34). På den baggrund vælger Nipkow at erstatte det stadieteoretiske 'Entwicklung' med det af H.B. Kaufmann introducerede 'Entdeckung'. Den religionspædagogiske opgave består netop deri at give barnet, den unge eller den voksne mulighed for at *opdage* sig selv som ført af Gud.

²⁶ Nipkow, 1982:77.

²⁷ Nipkow, 1982:79.

²⁸ Nipkow, 1982:80.

her den bibelsk-kristne tradition. For en teologisk funderet religionspædagogik er udgangspunktet derfor at afdække den *hermeneutiske kontekst*, bestående af gudserfaringer, grunderfaringer og hverdagerfaringer. Her spiller den bibelsk-kristne tradition en afgørende rolle, idet *mening* i kristen sammenhæng altid er bundet til denne konkrete tradition²⁹. Den *psykologiske* betydningen af en historisk bundethed til den konkrete sammenhæng de religiøse erfaringer gøres i kan ikke undervurderes.

1.2.4 Religion – et indre eller et ydre anliggende?

Flere deler Nipkows syn for socialiseringsteoriens betydning for religionspædagogisk arbejde, og ser dem som et nødvendigt supplement til de udviklingspsykologiske teorier. Særligt de norske religionspædagoger Oddbjørn Evenshaug og Dag Hallen har beskæftiget sig med indgående med barnets socialisering. De anfører at en udviklingspsykologisk tilnærmelsesmåde kan stå i fare for at miste kontakten med den historiske virkelighed som barnet vokser op i:

Religion er nemlig ikke bare et subjektivt fenomen, men foreligger altid som en konkret historisk tradisjon i de ulike samfunn og kulturer (Evenshaug/Hallen, 2000:353).

Hermed peger de på svagheden ved den forskning der binder religionen til den menneskelige udvikling, psykologisk eller kognitivt. En sådan forskning vil let komme til at sætte lighedstegn mellem religion og religiøsitet og dermed bestemme religionens indhold på psykologiens præmisser³⁰. Den religiøse oplevelse og erfaring definerer ikke religionen, hævder de. Det er deres opfattelse at barnets behov for tryk og omsorg ikke i sig selv kan siges at være religiøse eller udvikle religiøsitet. Religionen kan søges for at dække disse behov, men behovene kan ikke siges at være religiøse i sig selv³¹. Ud fra en forståelse af religion som en konkret historisk tradition må det forudsættes at:

...barnet møter og tilegner seg dette innholdet gjennom påvirkninger og erfaringer i sitt nærmeste miljø. Stadieteorierne kan beskrive visse trekk ved det mottakerapparatet barnet på ulike alderstrinn har å møte og bearbejde disse erfaringer med. Disse trekkene må imidlertid tolkes i lys av den sociale og kulturelle sammenhengen som utviklingen foregår innenfor (Evenshaug/Hallen, 2000:361).

Ifølge Evenshaug og Hallen er religionens indhold primært noget som tilføres udefra, fra barnets miljø. Religionen må, ligesom sproget, opdages for at blive tilegnet³². Dermed er der sat fokus på barnets sociale miljø som stedet for mødet med religionen. I så henseende ligger Evenshaug og Hallen på linje med den opfattelse vi så hos

²⁹ Nipkow, 1982:81.

³⁰ Evenshaug/Hallen, 2000:354.

³¹ Ivar Asheim og Sverre Dag Mogstad deler samme syn når de siger: ”når et individ tilegner sig religion, skjer dette alltid i en vekselvirkning mellom individuell utrustning og miljøpåvirkning/oppdragelse.” (Asheim/Mogstad, 1987:125). Der gøres op med de udviklingspsykologiske forklaringsmodeller på religiøsitetens opståen i det individuelle sjæleliv idet det hævdes at religionen nok kan svare til noget i den menneskelige natur, men at den må opdages for at blive tilegnet.

³² Religiøsitetens opståen i barnet eksemplificeres af flere ved hjælp af sproget. På samme måde som barnet har en medfødt sproglig kompetence - nemlig evnen til at tale - men først udvikler denne kompetence i mødet med det konkrete sprog, således kan barnet også siges at have en eller anden form for medfødt kompetence til religiøsitet. Men mødet med den konkrete religion, den konkrete sociokulturelle kontakt til formidlere af denne religion, er helt nødvendig for at barnet også her kan aktivere og anvende sin medfødte kompetence (Evenshaug/Hallen, 2000:27; Asheim/Mogstad, 1987:125; Øystese, 2000:24).

Nipkow, og anbefaler også at socialiseringsteorier inddrages til belysning af barnets møde med religionen i en konkret kontekst³³.

På den baggrund rykker spørgsmålet om traditionsformidling i forgrunden. Det bliver helt afgørende at få klarhed over hvilke socialiseringsfaktorer der spiller en rolle når barnet tilegner sig religionen, og det bliver afgørende at inddrage disse faktorer i det religionspædagogiske arbejde. Spørgsmålet om hvorledes kirken bedst kan gribe dåbsoplæring og nutidig kristen traditionsformidling an bliver højaktuelt³⁴.

1.2.5 Sammenfatning

I arbejdsfeltet mellem praktisk teologi og de udviklingspsykologiske teorier har vi fundet det hensigtsmæssigt med en metodisk åbenhed som udgangspunkt. Vi har set at vi i en sammenhæng indenfor den kristne tradition nødvendigvis må supplere den udviklingspsykologiske vurdering af barnets religiøse holdningsdannelse med socialiseringsteorier. Vi finder det er rigtigt når det hævdes at barnets religiøsitet må ses i lyset af de sociale og kulturelle faktorer som tegner barnets opvækst. Vi mener at disse teories vurdering af barnereligiøsiteten er nødvendig viden i en drøftelse af perspektiverne for nutidig kristen traditionsformidling.

³³ På baggrund af ovenstående diskussion skal jeg så også præcisere at den kulturelle kontekst jeg i særlig grad underkaster analyse i mit speciale, er kristendommen i den evangelisk-lutherske tradition i Danmark og Norden. Kristendommen er fastholdt i historien gennem de *bibelske skrifter* og den *kristne tradition* i sin konkrete samfundsmæssige og kirkelige udformning. Det forudsættes dermed også at barnets religiøse holdningsdannelse vil være under indflydelse af den *form* det møder kristendommen i, i hjem, skole, kirke og samfund, og hvilken vægt kristendommen har det pågældende sted. Til belysning af denne del skal jeg senere inddrage sociologiske undersøgelser af danskernes forhold til kirke og kristendom, bl.a. '*Folk og Folkekirke*' af Inger-Marie Børgesen og '*Hverdagens teologi*' af Cecilie Rubow.

³⁴ I den forbindelse inddrages forskellige undersøgelser af familiens betydning i den religiøse socialisering. Det drejer sig bl.a. om Ole Gunnar Winsnes undersøgelse fra 1983 og Sigmund Harbos undersøgelse fra 1989. Herudover belyses temaet med inddragelse af det bibelske syn på barnet og oplæringen, repræsenteret ved forfattere som Ole Øystese, Njål Skrunes m.fl. Religionspædagogiske perspektiver på den religiøse oplæring henter jeg særligt hos Hjalmar Sundén, Nipkow, Evenshaug/Hallen m.fl.

DEL 1: BARNETS RELIGIØSE HOLDNINGSDANNELSE

2 UDVIKLINGSPSYKOLOGISKE TEORIER

Som jeg skitserede i indledningen vil jeg i dette kapitel ved hjælp af udvalgte teorier søge at indkredse barnets religiøse holdningsdannelse. Interessen retter sig først og fremmest mod barnreligiøsitetens opståen og kendetegn. Her kan vi hente hjælp hos udviklingspsykologiske teorier og undersøgelser for at forstå hvilke *sammenhænge*, der kan gøre sig gældende mellem barnets generelle erfaringer i forhold til sine forældre og dets forestillinger om religiøse temaer og forhold til Gud, samt barnets vægtning af forskellige religiøse spørgsmål på forskellige alders- og udviklingstrin. Dernæst ønsker jeg at undersøge, hvad vi kan vide om *forudsætningerne* for at religiøsitet bliver en betydningsfuld og integreret faktor i barnets liv. Her kan socialisationsteorier hjælpe til en forståelse af familiens betydning som den primære socialiseringsfaktor også i forhold til religion. De udviklingspsykologiske og socialisationspsykologiske teorier kan således bidrage til en forståelse af *sider ved barnets religiøse holdningsdannelse*.

2.1 Religiøsitetens opståen – den psykoanalytiske udviklingsteori

Den psykoanalytiske tilgang til spørgsmålet om barnets religiøse holdningsdannelse er centreret om gudsforestillingens opståen og udvikling i den tidligste barndom. Ofte anvendes begrebet 'gudsrepræsentation' og dermed søges udtrykt alt det, som for et menneske repræsenterer Gud i følelser, tanker og oplevelser³⁵. I den sammenhæng erindrer vi os den nødvendige skelnen mellem det psykologiske og det teologiske udgangspunkt³⁶. Den psykoanalytiske teori beskæftiger sig ikke med spørgsmålet om Guds eksistens. Den beskæftiger sig ene og alene med hvilke forhold der medvirker til Guds '*psykiske fødsel*' i barndommen³⁷. Fra en psykologisk synsvinkel er barnets spirende tro på Gud en *mellemmenneskelig* hændelse, der bliver til i relationen mellem spædbarnet og dets forældre. Idéen om gudsforestillingens rod og udspring i forældre-barn relationen grunder sig på teorier, fremsat Sigmund Freud (1856-1939). Som en helt kort indføring i den psykoanalytiske teoridannelses grundlag gengives i det følgende de mest relevante af Freuds teorier, sådan som de fremstilles hos den svenske psykolog Mare Tamm, og hos professor i klinisk psykiatri, amerikanske Ana-Maria Rizzuto. Desuden suppleres med synspunkter hos Kolnes og Nipkow. Dernæst indhentes teorier og beskrivelser fra den objektrelationsteoretiske tradition³⁸, der fører Freuds tanker videre i en moderniseret og bearbejdet udgave, og giver et mere nuanceret billede af religiøsitetens opståen. Den objektrelationsteoretiske skole præsenteres

³⁵ Repræsentationer er i psykoanalytisk sammenhæng dynamiske, mentale billeder. Eksempelvis vil et barns repræsentation af sine forældre ikke uden videre svare til de virkelige forældre, men være farvet af følelser og ønsker i forhold til forældrene og oplevelser med dem (C. E. Nelson, 1996:31f).

³⁶ Jvf. diskussionen i det indledende metodeafsnit.

³⁷ Nipkow, 1986:27ff; Nipkow, 1992:22ff; Evenshaug/Hallen, 2000:364; Mare Tamm, 1986:10ff.

³⁸ Objektrelationsteorien lægger vægt på, hvordan relationerne mellem individet (subjektet) og de vigtige personer (objekter) i omgivelserne udvikler sig, og hvordan disse tidlige relationer får betydning for individets selvopfattelse og indstilling til omverdenen. I følge den psykoanalytiske teori er de menneskelige drifters mål behovstilfredsstillelse. Denne driftstilfredsstillelse sker gennem objekterne i omverdenen, som barnet lidt efter lidt lærer at forholde sig til. Objektrelationsteorien beskæftiger sig med, hvordan denne *objektsøgen* finder sted, og hvordan barnet, som i begyndelsen er fuldstændig afhængigt af objekternes kapacitet til at tilfredsstille eller frustrere, efterhånden lærer selv at kontrollere og aktivt opsøge objektet (Cullberg, 1986).

gennem Ana-Maria Rizzutos banebrydende arbejde: *The Birth of the living God* samt en nyere artikel af C. Ellis Nelson³⁹.

2.1.1 *Det teoretiske udgangspunkt - Freud*

Gud er, ifølge Freud, intet andet end en idé i menneskets forestillingsverden, en idé, det selv har skabt. På baggrund af sit arbejde med neurotiske patienter fremsatte han den velkendte teori om at religionen er en illusion⁴⁰. I værket: "The psychopathology of Everyday Life", der udkom i 1901, omskriver Freud teksten i 1. Mosebog 1, 27a: "Gud skabte mennesket i sit billede" til "mennesket skabte Gud i sit billede"⁴¹ – en idé som oprindeligt var Feuerbachs⁴². Freud tog det feuerbachske tankesystem til sig og byggede videre på det. Han fremsatte teorien om at mennesket skaber sig en indre forestilling om Gud på baggrund af drifter, dvs. de følelser, ønsker og behov det lille barn har i forhold til sin far⁴³. Derfor bliver gudsrepræsentationen i hovedtræk lig den repræsentation, barnet har af sin far, blot større. Gud bliver en projektion af barnets længsel efter faderens kærlighed – en ophøjet faderskikkelse⁴⁴:

Psychoanalysis has made us familiar with the intimate connexion between the father-complex and belief in God; it has shown us that a personal God is, psychologically, nothing other than an exalted father (Freud, citeret efter Rizzuto, 1979:15)⁴⁵.

Freud knytter gudsrepræsentationens opståen tæt sammen med den ødipale fase, hvor drengens forhold til sin far er præget af modstridende følelser som jalousi, frygt, skam og en længsel efter kærlighed og total behovsopfyldelse. Barnets udvikling nødvendiggør en løsrivelse fra den oprindelige tryghed og her mener Freud at religionen opstår som et substitut for det tabte barndommens paradys⁴⁶. Guder og dæmoner er "creations of the human mind" baseret på forældrene, på "revivals and restorations of the young child's ideas of them" (Freud, citeret efter Rizzuto, 1979:14). Den tilstand, hvor et voksent menneske ikke har givet slip på sin gudsforestilling, kalder Freud *patologisk*. Der er tale om et menneske, der stadig lader sig styre af et infantilt behov for forældrenes beskyttelse i mødet med livets problemer.

³⁹ "Formation of a god representation", 'Religious Education', 1996, Vol 91, No 1, p. 22-39.

⁴⁰ Rizzuto, 1979:13; Kolnes, 1978:165ff.

⁴¹ Rizzuto, 1979:13; 186.

⁴² Feuerbach(1804-1872) udgik fra den hegelianske idealisme, men tog snart afstand fra denne og opstillede sit egen filosofi: Virkeligheden er kun det erfarede, for sanserne tilgængelige. Gud er ingen virkelighed i sig selv, udenfor mennesket, men er udelukkende et produkt af menneskets inderligste drømme og ønsketænkning (Kolnes, 1978:168).

⁴³ Tamm, 1986:11.

⁴⁴ Freuds teori om gudsrepræsentationens opståen bygger også på det man kunne kalde hans helt egen skabelsesberetning, hvor menneskehedens urfader dræbes af sine egne sønner, der derefter æder ham for at få del i hans styrke. Det enkelte individs faderbillede vil altid være en kombination af menneskehedens kollektive erindring om og længsel efter denne urfader – og det enkelte individs møde med sin egen far (Rizzuto, 1979:22). Den kollektive erindring om fadermordet bærer i sig "a compulsive character, a force of its own...it must be believed" (Rizzuto, 1979:25). Dog vil den "historiske" repræsentation af Gud overgå af barnets oplevelse af sin egen far, både hvad gælder magt, kærlighed og nåde (Tamm, 1986:12).

⁴⁵ I 1971 præsenterede Marven O. Nelson en undersøgelse foretaget blandt 84 personer, hovedsageligt college students, som modbeviste Freuds hypotese om at Gud "is nothing but an exalted father". Inspireret af Adlers definition af "the idea of God . . . as concretization and interpretation of the human recognition of greatness and perfection" lod man forsøgspersonerne gennemgå en test, hvorved det blev muligt at sammenligne deres faderbegreb, moderbegreb og gudsbegreb. Det viste sig, at gudsbegrebet i udtalt grad korresponderede med forestillingen om den foretrukne forælder. Desuden var der en generel tendens til at moderen var den foretrukne forælder frem for faderen (Nelson, 1971).

⁴⁶ Kolnes, 1978:167; Tamm, 1986:11; Rizzuto, 1979:31f.

Vedkommende har behov for psykoanalytisk hjælp. Modenhed bliver dermed at acceptere universets upersonlige natur og give afkald på den illusoriske trøst i gudsrelationen⁴⁷. Freuds teorier kan give os en fornemmelse af på hvilket grundlag traditionel psykoanalyse er anlagt, nemlig på et kritisk opgør med religion⁴⁸.

2.1.2 Objektrelationsteorien – efter Freud

Freud så den menneskelige natur styret af to drifter: sex og selv-beskyttelse. I generationerne efter Freud udvikles en anden teori. I arbejdet med små børn opdagede man at barnet tilsyneladende ikke primært er underlagt drifter i form af biologiske behov, men at dets primære drift er at danne *et selv* på baggrund af *relationen* til de nære omsorgsgivere. I den proces bruger barnet aktivt de biologiske behov som målrettet værktøj for at opnå denne relation⁴⁹. Blandt andet på baggrund af disse iagttagelser bliver den objektrelationsteoretiske skole til⁵⁰.

Tre områder kendetegner selvets virkelighed: Først den indre verden, hvor barnet bevidst og ubevidst lagrer følelser og erkendelser af sig selv og andre. Dernæst den ydre verden, dvs. relationen til de primære omsorgspersoner samt de konkrete kulturelle og sociale omgivelser. Det tredje område er 'overgangsrummet' (*transitional space*)⁵¹. I sammenhæng med en undersøgelse af gudsrepræsentationens opståen bliver dette rum interessant, idet dette rum anses for at være stedet for '*guds psykiske fødsel*'. Overgangsrummet opstår på baggrund moderens evne til at svare på sit barns behov. Moderen tillader dermed barnet at udvikle den illusion, at hvad det skaber også virkelig eksisterer. På samme måde tillader forældre barnet at tillægge udvalgte objekter, f.eks. en klud, en sut eller en bamse, helt særlig betydning. Disse objekter bliver virkelige i barnets bevidsthed på grænsen mellem den indre og den ydre verden. Det medfører barnets allerførste erfaring af at kunne udøve kontrol over et objekt og af omsorgspersonernes respekt for det, barnet skaber og i dette erfaringsrum 'skabes' Gud. Således kan der nævnes følgende vigtige punkter til forståelsen af den psykoanalytiske vurdering af gudsforestillingens opståen i barnet:

1. 'Guds fødsel' på det psykologiske plan er en *relational proces*. Et barn fødes ikke i et vakuum, men i en familie med to forældre, der selv har udviklet gudsrepræsentationer⁵². Forældrene har ønsker eller måske frygt i forhold til det barn, de venter. Allerede disse forestillinger kan indgå i barnets gudsrepræsentation. Barnet vil fornemme om det modtages som 'Guds gave' eller 'Guds straf'. Når barnet er født vil de fleste forældre, religiøse eller ej, udføre et religiøst ritual for give barnet navn og del i Guds velsignelse. Barnets gud opstår altså i barnets egen

⁴⁷ Rizzuto, 1979:34; Kolnes, 1978:168.

⁴⁸ Moderne psykoanalyse har på mange punkter modificeret Freuds teorier, men på et afgørende punkt mangler opgøret: Spørgsmålet om religion. Religionskritikken er tilsyneladende bundet så fast til den psykoanalytiske tradition, at religion psykoterapeutisk sammenhæng ikke længere blot er udtryk for en menneskelig illusion, men snarere er blevet tabu. For ganske nylig er man indenfor praktisk psykoterapi begyndt at interessere sig for emnet, idet man i mødet med religiøse klienter finder det uetisk i udgangspunktet at forklare religionen som en illusion og dermed ikke tage klientens religiøsitet alvorligt. (Annette Davidsen, 2000:2;11).

⁴⁹ C. E. Nelson, 1996:26f.

⁵⁰ I udformningen af objektrelationsteoriene har særligt psykoanalytiker og børnelæge D. W. Winnicott spillet en afgørende rolle. Hans teorier danner bl.a. grundlag for en stor del af Rizzutos arbejde.

⁵¹ Rizzuto, 1979:177; C. E. Nelson, 1996:30f.

⁵² Rizzuto, 1979:182ff; Nipkow, 1987:23; C. E. Nelson, 1996:33.

konkrete historie, i familien, hvor forældrene formidler en holdning til religion og tradition, først og fremmest gennem adfærd, dernæst gennem ord. Barnet kan møde 'Gud' som svar på spørgsmål om verdens tilblivelse, livet, døden o.s.v. Gud får en helt særlig status. Men det teoretiske udgangspunkt er, at: "...the primary god image is constructed by the self for self needs" (C. E. Nelson, 1996:37f).

2. Gudsrepræsentationens tilblivelse beskrives som en proces, i begyndelsen primært mellem mor og barn. Moderens øjne og ansigt anses af Winnicott for at være barnets første spejl. Den intime kontakt mellem mor og barn, ansigt til ansigt, er af stor vigtighed for at barnet kan organisere sine oplevelser. Flere nævner forbindelsen til den aronitiske velsignelse⁵³ som et udtryk for, at netop i barnets oplevelse af forældrenes 'lysende' ansigter over sig ligger den eksistentielle oplevelse af Guds ansigt⁵⁴.
3. Ifølge hvad man kunne kalde Rizzutos psykoanalytiske paradigme er det psykiske rum for teistisk religion "the transitional space of illusion and play between psychic experience and those whom we love and fear". Samtidig er det kulturelle rum for religion "the area of parental and societal structures (with their beliefs, myths, rituals, and liturgies) in which we are immersed before we have developed to the point of needing a God" (Rizzuto, 1979:87). På den ene side udspringer religion med nødvendighed som et resultat af det enkelte subjekts evne til at skabe mening og organisere sine erfaringer meningsfuldt⁵⁵. På den anden side, hævder Rizzuto, har 'Gud' i den vestlige verden stor sociokulturel betydning i form af forskellige ritualer og meninger, og denne betydning 'sænkes' det nyfødte barn ned i⁵⁶.
4. Når et barn for første gang møder kirkens officielle Gud vil det allerede medbringe sin egen private gudsrepræsentation. "No child arrives at the 'house of God' without his pet God under his arm" (p.8). Rizzutos tese bliver dermed, at når først gudsrepræsentationen er formet vil den blive tildelt samme psykiske potentiale som en levende person og dog vil denne 'person' kun kunne erfares i det enkelte individs private bevidste og ubevidste processer⁵⁷.
5. Rizzuto beskriver det som et paradoks ved det at være menneske at: "we need our objects from beginning to the end"⁵⁸. Når barnet når en alder hvor den ydre verdens nære personer 'forsvinder' som objekter, og i stedet inkorporeres i barnets bevidsthed som objektrepræsentationer, kan barnet få brug for Gud. Mangler barnet oplevelsen af at se sig spejlet

⁵³ "Herren lade sit ansigt lyse over dig og være dig nådig. Herren løfte sit åsyn på dig og give dig fred" (4.Mos 6, 25f).

⁵⁴ Rizzuto, 1979:186ff; Tamm, 1986:17f; Nipkow, 1987:24.

⁵⁵ Nipkow, 1987:28.

⁵⁶ Rizzuto, 1979:182f; Tamm, 1986:26f.

⁵⁷ Rizzuto, 1979:87 ; C.E. Nelson, 1996:35.

⁵⁸ Rizzuto, 1979:53.

i moderens ansigt, kan gudsrepræsentationen enten bruges som erstatning for den manglende accept på to måder: Gud kan blive den der giver kærlighed og omsorg, hvor alle andre svigtede. Eller Gud kan bruges som objekt for en kanalisering af negative følelser i forhold til moderen, så hun i barnets forestilling kan være den kærlige omsorgsfulde person, hun ikke er i virkeligheden⁵⁹. Dette gælder naturligvis også barnets relationer til andre vigtige omsorgsgivere.

6. Følgelig er det Rizzutos påstand, at der ikke findes noget barn i den vestlige verden, som ikke har i det mindste en begyndende gudsrepræsentation. Om gudsrepræsentationen fører til tro på Gud afhænger bl.a. af om den udvikles synkront med barnets andre repræsentationer. Ellers vil den hurtigt fremstå latterlig og irrelevant i forhold til barnets liv⁶⁰. 'Gud' kan ligesom bamsen miste relevans, men mange følelseladede situationer senere i livet vil kunne 'vække ham til live igen' for et kort øjeblik⁶¹. Overfor Freuds forklaring på gudstro, som infantilitet eller umoden klyngen sig til en trøste-gud anfører Rizzuto at: "Maturity and belief are not related issues" (p.47). Der findes modne mennesker med en moden tro på Gud. De fornyer deres gudsrepræsentation "to make it compatible with their emotional, conscious, and unconscious situation, as well as with their cognitive and object-related development" (p.46).
7. I tiden omkring seks-syvårsalderen er barnet i stand til at forestille sig Gud med transcendentale træk, sådan at gudsforestillingen nu overstiger og efterhånden løsrives fra de repræsentationer barnet har af sine forældre. Det accepterer det paradoks at Gud kan se barnet, men barnet kan ikke se Gud. Gud er mere end blot verdens skaber. Han er en person, som ved mange ting om menneskenes liv. Barnet møder også Gud i skolens undervisning. Det hører bibelfortællinger i hjem, søndagsskole eller kirke og er måske med til andagter eller gudstjenester, hvor det stifter bekendtskab med liturgi og fromhedsliv. Dette møde udvider barnets gudsforestilling og giver anledning til, at barnet kan etablere et personligt forhold til Gud med både en *følelsesmæssig* og en *kundskabsmæssig* side⁶².

2.1.3 Sammenfatning

To forhold skal sammenfatte hvad vi ovenfor har set om nyere psykoanalytiske teories vurdering af gudsrepræsentationens opståen.

For det første hævdes det at 'guds fødsel', psykologisk set, er knyttet til barnets relation til de nærmeste omsorgsgivere. Barnets ses som aktiv meningsskaber som skaber en repræsentation af gud ud af relationen til omsorgspersonerne med det formål at forklare den verden, det befinder sig i. Ifølge Rizzuto sker denne proces

⁵⁹ Rizzuto, 1979:89; 188ff; Tamm, 1986:16.

⁶⁰ Rizzuto, 1979:200.

⁶¹ Rizzuto, 1979:179.

⁶² Rizzuto, 1979:197.

imidlertid ikke uden indflydelse af den kulturelle betydning af begrebet 'Gud'. Det er en væsentlig pointe i sammenhæng med emnet i dette speciale. Her ser det altså ud til at den psykoanalytiske teoris egne resultater selv lægger op til at supplere det psykoanalytiske syn med socialpsykologiske teories indsigt i betydningen af de konkrete sociale og kulturelle opvækstvilkår.

For det andet er gudsrepræsentationen, ifølge den psykoanalytiske teori, dannet længe før barnet møder institutionel religion. Selv helt små børn har et begreb om Gud. I forbindelse med nutidig kristen traditionsformidling synes det at pege på at en eller anden form for kristen formidling med fordel kan begynde tidligt.

2.2 Den religiøse tænkings stadier – den kognitive udviklingsteori

Efter at vi nu har opholdt os ved det psykoanalytiske syn på religiøsitetens opståen vil jeg i det følgende inddrage teorier indenfor den kognitive udviklingspsykologi til belysning af gudsrepræsentationens *intellektuelle* og *begrebslige* aspekter. Her vil jeg først introducere teorierne og senere i kapitel 4 indrage empiriske undersøgelser der har disse teorier som en del af det metodiske udgangspunkt.

Ifølge en kognitiv anskuelse får barnet kundskab om Gud gennem samværet med mennesker. Når et lille barn hører ordet 'Gud' vil dette begreb danne grundlag for et væld af idéer, tanker og forestillinger, som alt efter barnets alder vil blive forsynet med et for barnet psykologisk meningsbærende indhold⁶³. Indenfor den kognitive retning har man forsøgt på vidt forskellig måde at undersøge barnets gudsforestilling. Her er særligt teorier der opdeler barnets udvikling i flere på hinanden følgende stadier blevet fundet anvendelige. Imidlertid er brugen af denne teori ikke uden problemer i en religiøs sammenhæng. Når man anvender den kognitive udviklingspsykologiske normer i en vurdering af børns religiøsitet, kan der anføres forbehold af både psykologisk, pædagogisk og teologisk art. Jeg vil nævne enkelte af disse.

Til belysning af de kognitive teorier inddrages fremstillingerne hos Maare Tamm, Knud Munksgaard, Kalevi Tamminen, samt Oddbjørn Evenshaug og Dag Hallen.

2.2.1 Det teoretiske udgangspunkt – Piaget

Det teoretiske grundlag for den kognitive udviklingspsykologi har hentet store dele af sit indhold hos den schweiziske biolog og psykolog *Jean Piaget* (1896-1981). Få teorier har som Piagets haft så stor betydning for forståelsen af tænkningens udvikling i barne- og ungdomsårene. Også i spørgsmålet om barnets religiøse holdningsdannelse har Piaget haft stor prægning på forskningen. Fragmenter af hans system går igen i snart sagt alle religionspsykologiske arbejder. Derfor en kort præsentation⁶⁴:

Piaget går ud fra, at den intellektuelle udvikling hos mennesket foregår som en selvregulerende tilpasningsproces (*adaptation*) hen imod en ligevægtstilstand på et højere kognitivt niveau. Processen består af to delprocesser, som komplementerer hinanden: Når et barn oplever noget nyt og ukendt vil det prøve at tolke det på baggrund af den kundskab det allerede har. Det kaldes *assimilation*: at tilpasse omgivelserne til sig selv. Ofte er det blot ikke nok: barnet må derimod tænke på en ny måde for at begribe det nye. Det kaldes *akkommodation*: at tilpasse sig selv til omgivelserne. Viden konstrueres

⁶³ Tamm, 1986:30f; Nipkow, 1992:51ff.

⁶⁴ Introduktionen til Piagets teorier er hentet fra hans egen bog: *Six Etudes de Psychologie* (på dansk: *Barnets psykiske udvikling*, København: Hans Reitzels Forlag, 1992), samt fra Evenshaug og Hallens fremstilling (2000:108-121) og Nipkows gennemgang (1990:50f).

af barnet selv, når det kan få lov at gøre noget med de konkrete ting, det bliver stillet overfor. Vejen til viden er med andre ord *aktivitet*. Eftersom barnet stadig præsenteres for nye opgaver vil strukturerne i barnets tænkning gennemgå en udvikling. Piaget fandt grundlag for at inddele udviklingen i 4 stadier:

1. *Det sensomotoriske stadie* (0 - ca. 2 år) er kendetegnet ved at barnets erkendelse foregår gennem sansning og motorik. Barnet er afhængig af, at det kan se tingene og handle med dem. Det får begreb om fire erkendelseskategorier: objekt, rum, kausalitet og tid. Det udvikler objekt-permanens, hvilket vil sige forståelsen af at objekter kan eksistere uafhængig af barnets interaktion med dem.
2. *Det præoperationelle stadie* (ca. 2-7 år) er kendetegnet ved udviklingen af symbolfunktionen. Det vil sige at ydre ting og hændelser bliver repræsenteret i tanken, bliver til tankehandlinger, som barnet også lærer at knytte ordsymboler til. Tænkningen betegnes som intuitiv og irreversibel og er stærkt knyttet til den direkte perception. Udgangspunktet vil ofte være egocentrisk.
3. *Det konkretoperationelle stadie* (ca. 7-11 år) er kendetegnet ved at barnet nu begynder at kunne tænke logisk og formålsbestemt. Det kan gennemtænke en handling og i tanken føre handlingen tilbage til udgangspunktet igen. Barnet kan også samordne forskellige begreber i systemer og klassificere ting i rækkefølge, men det foregår stadig på det konkrete plan.
4. *Det formeloperationelle stadie* (fra ca. 11 år) er niveauet for den abstrakte, hypotetiske tænkning. Med udgangspunkt i f.eks. et verbalt udsagn kan den unge trække logiske slutninger uden at være afhængig af en konkret situation. Her udvikles evnen til systematisk at analysere alle muligheder i en situation og drage en logisk slutning på baggrund af givne antagelser. Dermed er muligheden også givet for den særlige kritiske tænkning, som er så karakteristisk for ungdomstiden. Den formeloperationelle tænkning kræver beviser, både empiriske og logiske.

2.2.2 Den religiøse tænkning - efter Piaget

Piagets teorier har dannet grundlag for også at inddele barnets *religiøse* udvikling i niveauer. En af de første indenfor religionspsykologien der efterprøvede Piagets teorier på den religiøse udvikling i barndommen, var den engelske religionspædagog *Ronald Goldman*⁶⁵. I 1960'erne arbejdede Goldman med undersøgelser af, hvordan børn kognitivt bearbejder mødet med religiøse begreber og bibeltekster. Han hævdede at tænkningen om religiøse begreber ikke adskiller sig fra anden form for tænkning, bortset fra at den er rettet mod et religiøst indhold. Han fandt at udviklingen af den religiøse tænkning falder nogenlunde sammen med Piaget's stadier for tænkningens udvikling generelt. På den baggrund inddeler han den religiøse tænkning i stadierne *præ-religiøs* (op til 7/8 år), *sub-religiøs* (7/8-13/14 år) og *personlig religiøs* (over 13/14

⁶⁵ Evenshaug/Hallen, 1984:25; 50ff; Munksgaard, 1980:13f; Tamminen, 1991:94ff.

år)⁶⁶. Det præ-religiøse stadium er kendetegnet ved at barnet endnu ikke er i stand til at formulere et begrebmæssigt grundlag for en religiøs sandhed. Det må 'føle' sig frem gennem fantasi og leg⁶⁷. På det sub-religiøse stadium er barnets begrebsapparat præget af konkrete og materialistiske forestillinger. Og endelig er det personlig religiøse stadium kendetegnet derved at den unge kan gøre rede for sin forståelse af religion på en fyldestgørende måde⁶⁸.

Goldman drog den religionspædagogiske konsekvens af sine forskningsresultater, at: "The Bible is not a childrens book!" (Goldman, citeret efter Munksgaard, 1993:119). Børnene misforstod ofte de bibelske beretningers intension og tolkede det symbolske indhold bogstaveligt. Ifølge Goldman måtte man derfor vente med at undervise børn i egentlig bibelstof til de havde nået 13-14 årsalderen⁶⁹. Denne konsekvens af teorierne er senere blevet imødegået.

Det er utvivlsomt Goldmans fortjeneste at opmærksomheden er blevet skærpet for den kognitive udviklings betydning for opfattelsen af religiøse begreber og tekster.

2.2.3 Kritisk vurdering i forbindelse med brugen af kognitive udviklingsteorier

Som nævnt ovenfor har teorierne også mødt kritik. Ofte anvendes de som metodisk udgangspunkt for undersøgelser af børns religiøse tænkning, men flere har påpeget teoriernes begrænsning i den henseende⁷⁰. Der er tale om flere forbehold:

For det første anfører kritikerne at den begrebmæssige forståelse af religion ikke giver et adækvat billede af hele barnets religiøse tænkning. Barnets *generelle* tænkning om religion svarer ikke til dets stringent logiske tænkning om religiøse begreber, for: "Logical thinking does not cover the whole area of religious thinking, which is much wider and more complex" (Tamminen, 1991:95). Teorien kan heller ikke afdække om barnets svar er udtryk for en tillært eller en personlig bearbejdet forståelse.⁷¹

For det andet kritiseres det at man i brugen af de kognitive teorier ikke lader sig anfægte af den almindelige børnepsykologiske erfaring, at børn ofte forstår mere end de er i stand til at give udtryk for. Vanskeligheden ved at afdække små børns religiøse forestillinger, består først og fremmest i at barnet på et så tidligt tidspunkt endnu ikke verbalt kan formidle indholdet af sin forestillingsverden⁷². Det kan være begrænset af et spinkelt ordforråd eller begrebsapparat, og komme i 'forklaringsnød'⁷³. Det er dog ikke ensbetydende med at barnet ikke har forestillinger, tværtimod.

For det tredje kritiseres det at man tester den religiøse tænkning uden hensyntagen til det religiøse indhold⁷⁴. Overfor Bibelens vurdering af barnet som et menneske med fuldgyldig religiøs status, bliver det problematisk når man med udgangspunkt i

⁶⁶ Evenshaug/Hallen 2000:357. Andre steder gengiver Goldman de tre stadier med begreberne: *intuitiv religiøs, konkret religiøs og abstrakt religiøs tænkning* (Munksgaard, 1980:16f; Tamminen, 1991:103).

⁶⁷ Pudsigt nok minder den formulering om de psykoanalytiske teorier om religiøsitetens opståen. På en vis måde kan der altså være tale om, at de to udviklingsteoretiske skoler har en del tilfælles i vurderingen af de første måneder i barnets liv. Dette sammenfald påpeges også af Nipkow (1982:47f) og Rizzuto (1979:65f). Nipkow anfører senere at de to retninger ofte har været spillet ud mod hinanden, men at deres resultater rent faktisk ofte bekræfter hinanden (1986:28f).

⁶⁸ Evenshaug/Hallen, 1983:50f.

⁶⁹ Munksgaard, 1980:18; 1993:119; Evenshaug/Hallen, 2000:358.

⁷⁰ Munksgaard, 1980:21; Evenshaug/Hallen, 1983:52f; Tamminen, 1991:94-97.

⁷¹ Nipkow, 1982:48.

⁷² Evenshaug/Hallen, 1983:60; Evenshaug/Hallen, 2000:358; Tamm, 1986:34; Tamminen, 1991:103.

⁷³ Sundén, 1970:49.

⁷⁴ Tamminen, 1991:96; Evenshaug/Hallen, 1983:73f.

stadieteorien vurderer børns religiøse opfattelse som primitiv og naiv i forhold til den voksnes forståelse, fordi barnet benytter sig af konkrete beskrivelser, hentet fra dets egen erfaringsverden⁷⁵.

For det fjerde kritiseres det at man, ved den ensidige *intellektuelle* fokusering på barnets forståelse af religiøse begreber, forbigår betydningen af at barnets religiøse forståelse er afhængig af de erfaringer det gør i interaktion med sit miljø⁷⁶. Netop dette forbehold vil blive inddraget i kapitel 3, hvor jeg vil præsentere en flerdimensionel model til vurdering af religiøsitet⁷⁷.

2.2.4 Kognitive teorier i religionspsykologiske sammenhæng

De kognitive teorier fra Piaget og Goldman har dannet udgangspunkt for mange senere teoridannelser i religionspsykologiske sammenhæng. Flere har udvidet det teoretiske indhold af de forskellige niveauer og målrettede teorierne særlige områder, eksempelvis den moralske udvikling⁷⁸. En kort gennemgang af de mest brugte stadier i forbindelse med undersøgelser af barnets religiøse forestillinger skal her præsenteres⁷⁹.

1. *Førskolealderen – intuitiv religiøs tænkning.* Barnet opbygger sin opfattelse af verden med udgangspunkt i sig selv. Verden opleves som levende, den har vilje, følelser og ønsker – ligesom barnet selv. Barnet føler sig derfor *et med altet*, med solen, naturen – og med Gud, hvis vel at mærke *omgivelserne* giver anledning til at barnets tanker rettes mod Gud. Barnets verden er besjælet. Alt følger bestemte lovmæssigheder og der er en mening med alt. Barnet ønsker at nå til bunds i de mange sammenhænge for at finde ud af, hvem der står bag. Det er i den sammenhæng at voksne kan præsentere 'Gud' som svar på barnets evindelige spørger. På dette niveau hænger barnets forestilling om Gud tæt sammen med barnets forestilling om sine forældre⁸⁰.
2. *Barnet mellem syv og tolv – konkret religiøs tænkning.* På dette niveau kan barnet begynde at skelne mellem den indre tankeverden og den ydre virkelighed. Det forstår, at der er forskelle på de lovmæssigheder, der gælder for den fysiske verden og de, der gælder for den men-neskelige sociale verden. I skolen møder barnet naturvidenskaben og møder nye forklaringer på verdens tilblivelse. Det medfører en form for krise, hvor barnet grubler – ikke blot over spørgsmålet om verdens tilblivelse, men over store livsspørgsmål i det hele taget. Barnet ser også at dets forældre ikke er almægtige, at de gør fejl, og de guddommelige egenskaber, som før blev tilskrevet dem, overføres lidt efter lidt på Gud. Trods stigende interesse for logik og naturvidenskab, bevarer mange børn en

⁷⁵ Evenshaug/Hallen, 1983:55;58.

⁷⁶ Et faktum, der endog underbygges af Goldmans egne studier, hvor det fremgår, at den religiøse forståelse gennemgående er højere hos børn, som gennem sit nærmiljø har haft mulighed for at gøre sig religiøse erfaringer (Evenshaug/Hallen, 1983:53).

⁷⁷ Nipkow, 1982:48.

⁷⁸ Det er blandt andet sket i arbejder af Lawrence Kohlberg og Fritz Oser, der har bygget videre på Piagets teorier som udgangspunkt for en belysning af menneskets religiøse udvikling (Evenshaug/Hallen, 2000:361).

⁷⁹ Fremstillingen er hentet hos Mare Tamm.

⁸⁰ Tamm, 1986:48-51. Igen understreges det at de psykoanalytiske og de kognitive udviklingsteorier har fælles gods.

følelsesmæssig forundring over mange ting. Særligt fjerne ting kan være omgærdet af en gådefuld mystik⁸¹.

3. *Teenageren og den unge – abstrakt religiøs tænkning.* Teenageren eller den unge kan nu tænke i abstrakte begreber og er ikke længere bundet af den konkrete tankegang når det gælder gudsopfattelsen. Det betyder at Gud nu opfattes som en åndelig realitet⁸². Samtidig kan han opfattes som en man kan have et personligt forhold til, en ven. Der kan således opstå en polaritet i opfattelsen af Gud. Han er både fjern og nær. Transcendent og immanent⁸³. Ligesom teenageårene i forhold til identitet og tilhørsforhold kan være præget af store omskiftelser og usikkerhed kan forholdet til Gud have samme bevægelige karakter.

I nærværende specialet anvendes de kognitive udviklingsteorier som del af det metodiske udgangspunkt i undersøgelser hos bl.a. Maare Tamm, Knud Munksgaard og Kalevi Tamminen. På hver sin måde drager de alle nytte af Piagets arbejde.

2.2.5 *Sammenfatning*

De kognitive udviklingspsykologiske teorier sætter et nødvendigt fokus på barnets intellektuelle udvikling og aktualiserer spørgsmålet om børns forudsætninger for eksempelvis religiøs oplæring. Stadieteorierne kan beskrive visse træk ved den måde barnet på forskellige alderstrin møder og bearbejder religiøs viden og erfaring på. Dermed er teorierne med til at stille skarpt på en vigtig religionspædagogisk udfordring.

Når teorierne lægges til grund for en vurdering af børns religiøse tænkning synes teorierne imidlertid *selv* at pege på deres *egen* begrænsning. Det viser sig netop at *konkret religiøs erfaring* har betydning for barnets tænkning. En vurdering af børns rent intellektuelle forståelse af religiøse begreber giver ikke noget fyldestgørende indblik i de religiøse forestillinger generelt eller i hvilken betydning disse forestillinger har i barnets liv i øvrigt.

⁸¹ Tamm, 1986:51-55.

⁸² Tamm, 1986:59.

⁸³ Tamm, 1986:71;90.

3 RELIGIØSITETENS DIMENSIONER OG BETYDNING

Det kan indvendes at en ensidig psykoanalytisk eller kognitivt vurdering af barnets religiøsitet er utilstrækkelig, idet den tidlige barndoms *følelsesmæssige* betydning for religiøsitetens udviklingen og den *intellektuelle* forståelse af religiøse begreber kun udgør *sider* ved barnets religiøse holdningsdannelse. Barnereligiøsiteten er en langt mere sammensat størrelse og integreret i hele barnets liv.

I forbindelse med empiriske undersøgelser af børns religiøsitet har man drøftet hvordan religiøsiteten bør anskues for at indfange denne flerhed. Nogle har anbefalet, at operere med teoretisk adskilte *dimensioner*, som kan optræde mere eller mindre uafhængigt af hinanden. Andre har hævdet at det vil være at gennemtvinge en kunstig opdeling af noget som i praksis fungerer som en helhed⁸⁴. Problemstilling er egentlig blot udtryk for anskuelser som ikke behøver at udelukke hinanden. Religiøsitet er ikke noget mennesket *har*, men noget det *er*. Religiøsiteten er *personlighedsdannende*. Derfor er det naturligvis rigtigt på den ene side at fastholde at barnets religiøsitet er dybt personlig og fuldstændig sammenvævet med barnets liv i øvrigt. På den anden side *kan* man tale om aspekter ved religiøsiteten, altså om *dimensioner*. Flere forskere benytter sig af en *dimensionsmodel*, som jeg skal præsentere nedenfor under 3.1.1.

Udover at vurdere religiøsiteten så detaljeret som dimensionsmodellen muliggør det, bliver det også vigtigt at undersøge hvilken *betydning* religiøsiteten har for den enkelte. Her er der tale om i hvilken grad religiøsiteten er en integreret del af barnets liv og i hvilken grad barnet føler sig personligt *forpligtet* i forhold til det, der tros på. Når dette forhold undersøges, bliver det tydeligt at den konkrete praktiske *erfaring* af og med kristendommen, som barnet har i sit opvækstmiljø, er af afgørende betydning. Fortrolighed, ikke bare med det læremæssige indhold af kristendommen, men også med det rituelle liv i hjem og kirke, viser sig at have betydning for graden af tilslutning til og integration af den kristne tro. Disse sammenhænge i barnets religiøse engagement belyses i 3.1.2.

3.1.1 *Religiøsitetens dimensioner*

Den vel mest anvendte dimensionsmodel er udarbejdet på religionssociologisk baggrund af Glock og Stark i 1960'erne. Styrken ved denne model er at den giver hjælp til at organisere indsamlet materiale fra empiriske studier af børns religiøse forestilling. Modellen opregner fem dimensioner ved den menneskelige religiøsitet⁸⁵:

1. *Oplevelses- og erfaringsdimensionen*. Dette inkluderer følelser og erfaringer som individet tilknytter en guddom, Gud eller en transcendental realitet.
2. *Trosdimensionen - den ideologiske dimension*. Graden af tilslutning til bestemte centrale elementer i religionens kundskabsindhold, samt disse elementers betydning for individet.

⁸⁴ Tamminen, 1991:16; Evenhaug/Hallen, 2000:355; Nipkow, 1982:48f; Harbo, 1987:122f.

⁸⁵ Glock & Stark's model præsenteres af flere i litteraturen til nærværende speciale. Den anførte gengivelse er min sammenskrivning af udgaverne hos henholdsvis Evenhaug og Hallen (Evenhaug/Hallen, 2000:354f) og Tamminen (Tamminen, 1991:16).

3. Den *intellektuelle dimension*. Forståelsen af religionens kundskabsindhold, begreber, trossætninger og dogmer. Denne dimension kaldes også *religiøs viden*. Hvordan individet *forholder sig* til den viden hører hjemme under den ideologiske dimension.
4. Den *rituelle dimension*. Omfatter graden af – og forskellige former for – religiøs praksis. Ofte opdeles denne dimension i to hovedgrupper: *den private*, dvs. personlig bibellæsning og bøn, og *den offentlige*, dvs. kirkegang, deltagelse i nadver osv.
5. *Konsekvensdimensionen*. Udtrykker den effekt de andre religiøse dimensioner har på individets sociale og moralske liv, personligt og i adfærden overfor andre mennesker.

Modellen viser at den menneskelige religiøsitet har flere aspekter. I praksis er de forskellige aspekter dog ikke skarpt afgrænsede, men vævet ind i hinanden⁸⁶.

Dimensionsmodellen er benyttet i flere religionspsykologiske undersøgelser. Den indgik blandt andet i en stor undersøgelse, foretaget af dr. theol. Sigmund Harbo i slutningen af 1980'erne blandt studerende ved lærerhøjskolen i Stavanger. Harbo anvender dimensionsmodellen som metodisk udgangspunkt, men, på baggrund af sine studier, finder han at en 'holdningsdimension' er en mere adækvat psykologisk betegnelse for religiøsitet⁸⁷. Begrundelsen herfor var netop den konkrete iagttagelse af, at teoretisk adskilte aspekter statistisk optrådte som en helhed.

Dimensionsmodellen har senere vist sig særdeles velegnet når det gælder en undersøgelse af relationen mellem de forskellige sider af religiøsitet på forskellige alderstrin, som det er sket i den finske teolog og pædagog Kalevi Tamminens undersøgelse blandt finske skolebørn⁸⁸. Karakteristisk for Tamminens undersøgelse er dens bredde. Det har været hensigten at give et så omfattende og varieret billede af den religiøse udvikling hos børn og unge som muligt. Her har Glock og Starks model afstukket retningslinjerne for de sider ved børns og unges religiøsitet som skulle undersøges og har fungeret som ramme for organisering af data. Tamminen har således undersøgt både elevernes religiøse viden og forståelse, deres religiøse oplevelser, holdninger og handlinger.

Undersøgelsen er desuden *longitudinal*, hvilket vil sige at de samme undersøgelser blev gennemført med ti års mellemrum. Dermed giver undersøgelsen en mulighed for at iagttage den religiøse udvikling⁸⁹. I kapitel 4 inddrages flere af denne undersøgelses resultater.

⁸⁶ Glock og Stark har selv påpeget, at dimensionerne i mange tilfælde overlapper hinanden og at det vil være forkert at drage for skarpe skillelinjer mellem dem. Dimensionerne må siges at være anskuelsesvinkler på et og samme objekt: det religiøse subjekt (Tamminen, 1991:17).

⁸⁷ "Vi har sett at den dominerende førstefaktoren best kan tolkes som en generell *holdningsdimensjon*, styrt av individets oppfatning av sentrale trossetninger og forøvrig sammensatt både av religiøs praksis og elementer av religiøs tilværelsestolkning. Uavhengig av denne opptrer en *opplevelsesdimensjon*" (Harbo, 1987:123, Harbos understregninger) Begrebet 'holdning' omfatter både forestillingsmæssige, følelsesmæssige og adfærdsmæssige komponenter (1987:112f; 122f; 1990:225).

⁸⁸ Undersøgelsen er et forskningsprojekt som påbegyndtes i begyndelsen af 1970'erne og strakte sig over næsten tyve år. Resultatet af undersøgelsen er samlet og udgivet i bogen: '*Religious Development in Childhood and Youth*', som er en sværvægt inden for sit område.

⁸⁹ Tamminen, 1991:18; Evenshaug/Hallen, 1993:115.

3.1.2 Børns religiøse engagement set i forhold til erfaringer i opvækstmiljøet

Som vi så under 2.2.2. fik Goldmans intellektuelle tilgang til spørgsmålet om børns forståelse af eksempelvis de bibelske beretninger store konsekvenser for datidens religionsundervisning. Senere har undersøgelser fra bl.a. Sverige kunnet konkludere, at børn på samme udviklingstrin (her det konkret religiøse) kan have vidt forskellig opfattelse af den samme beretning⁹⁰. Den oprindelige stadieteoretiske tilgang syntes altså også i praksis at være forbundet med en del usikkerhed.

Ifølge lic.pæd. og seminarirektor Knud Munksgaard efterlader både Goldmans og de svenske undersøgelser et åbent spørgsmål, idet de ikke tager hensyn til de religiøse oplevelser og den erfaringsbaggrund de adspurgte elever måtte have⁹¹. For som han siger:

Er det kun børnenes erkendelsesmæssige udvikling, der er af betydning for deres forståelse af de bibelske beretninger eller spiller børnenes personlige erfaringer med hensyn til religiøs udfoldelse i hjem, i foreninger eller i kirke ikke også en rolle for deres tilegnelse af kristendommen? (Munksgaard, 1993:120).

Munksgaard anser det for sandsynligt at den erfaringsbaggrund og det opvækstmiljø, der gør det muligt for barnet at få kendskab til religiøs udfoldelse, har en positiv indflydelse på barnets tilegnelse af kristendommen. Med henblik på at give et billede af børns religiøsitet, der også inddrager *oplevelsesaspektet* foretog han i 1976-77 en religionspsykologisk undersøgelse blandt 90 elever i 9-11-årsalderen⁹². Han søgte blandt andet at belyse elevernes forståelse af centrale religiøse begreber, religiøsitetens betydning for den enkelte følelsesmæssigt og socialt, samt faktorer som måtte have betydning for dannelsen af den religiøse opfattelse. Munksgaard fandt at elevernes religiøse opfattelse falder i tre kategorier:

Den integrerende opfattelse af det religiøse. Det religiøse er en integreret del af disse børns liv og hverdag. De religiøse oplevelser er ikke kun knyttet til bestemte, sjældne begivenheder, men præger familielivet generelt, både hvad angår adfærd og holdninger. Det religiøse danner en helhed for barnet og vil være en grundlæggende faktor i alle livssituationer⁹³.

Den accepterende opfattelse af de religiøse. Børnene fra denne gruppe kommer fra hjem, hvor holdningen til det religiøse er præget af en 'velvillig neutralitet'. Forældrene er folkekirkemedlemmer, men praktiserer ikke nogen religiøs aktivitet i hjemmet. Børnene har primært lært kristendommen at kende gennem skolens kristendomsundervisning. Deres religiøse opfattelse er derfor mere intellektuelt præget og er ikke eller kun i ganske lille grad præget af emotionelle og sociale erfaringer⁹⁴.

⁹⁰ UMRe-projektet (Undervisningsmetodik – Religionskundskab) (Munksgaard, 1980:18ff; Evenshaug/Hallen, 1983:51f).

⁹¹ Munksgaard, 1980:21; Munksgaard, 1993:120; Evenshaug/Hallen, 2000:369.

⁹² Munksgaards undersøgelse var den første af sin art her i landet og siden var der i mange år påfaldende tavst i Danmark hvad angår empiriske undersøgelser af og om børns religiøsitet. I 1995 udkom bogen "teenagere og tro", redigeret af Finn Kier-Hansen, som er en undersøgelse af teenageres værdier, livssyn, forhold til religion og meget mere. Undersøgelsen er foretaget ved hjælp af spørgeskemaer blandt godt 1300 elever i 7.-9. klasse. I 2000 kom så "Teenagere og tro II", som en opfølgning på den første undersøgelse. Så vidt vides har førskolebørn ikke været genstand for undersøgelse herhjemme.

⁹³ Munksgaard, 1980:62; 1993:120.

⁹⁴ Munksgaard, 1980:81; 1993:121.

Den sækulare opfattelse af det religiøse. Disse børn har baggrund i familier, som ofte har taget bevidst afstand fra det religiøse. Deres erfaringsbaggrund er profan. Det betyder ikke, at børnene så ikke interesserer sig for religiøse emner, men de har vanskeligt ved at forstå og acceptere en religiøs livsforståelse⁹⁵.

Munksgaard afdækker gennem sin undersøgelse, at forskellen i børnenes religiøse opfattelse ikke så meget er af *kognitiv art* som den er en fundamental forskellig opfattelse af, hvad religion er og kan betyde for et menneske⁹⁶.

Den fundamentale forskel på børnenes religiøse opfattelse ligger ikke så meget i deres kognitive forståelse af den kristne lære, men snarere i hele deres opfattelse af, hvad religion er, og hvad det betyder for det enkelte menneske. . .Jeg mener således, at jeg med denne undersøgelse har dokumenteret, at børnenes udbytte og forståelse af, hvad kristendommen er, ikke alene afhænger af deres intellektuelle udviklingsniveau, men i høj grad også af deres konkrete erfaringer med religiøs praksis (Munksgaard, 1984:74).

Munksgaard iagttager, at når børn med den *integrerende opfattelse* møder skolens kristendomsundervisning er det som om de går ind i en sfære af den religiøse verden, som de allerede er fortrolige med. En religiøs forforståelse af kristendommen som en meningsfuld livstolkning gør disse børns møde med undervisningen meningsfuldt. Børnene med den *accepterende opfattelse* møder ofte undervisningen i kristendom på linje med al anden undervisning, primært fra et kognitivt og neutralt udgangspunkt. I mødet med spørgsmålet om kristendommen som livstolkning er de straks mere skeptiske og vil med stigende alder have svært ved at placere kristendommen som meningsgivende i deres egen tilværelse. Børnene med den *sækulare opfattelse* møder undervisningen i kristendom med et verdensbillede, der er rensat for det religiøse og med en opfattelse af religion som værende meningsløs⁹⁷.

Munksgaards undersøgelser synes dermed at bekræfte hvad blandt andre flere religionspædagoger hævder: at barnets opvækstmiljø er af afgørende betydning for udviklingen af dets religiøsitet og at børn, der har mødt kristendommen gennem oplevelser og erfaringer i den tidlige barndom, har helt andre forudsætninger for at tage imod, tolke og få noget meningsfuldt ud af en kristendomsformidling i skole og menighed, end børn uden dette erfaringsgrundlag⁹⁸.

Også Tamminen foretager i sin undersøgelse en rubricering af elevernes forhold til religion med udgangspunkt i graden af religiøst engagement⁹⁹. Hans udgangspunkt er en psykologiske opdeling, introduceret af Allen & Spilka i 1967, mellem en forpligtet (*committed*) og en uforpligtet (*consensual*) religiøs orientering:

To simplify the matter, one could say that they are basically just two fundamental types of religious orientation. In one, religion is profound personal commitment covering the whole of life and integrating the personality of the person; in the other, religion is a formal and external matter that does not permeate the totality of life (Tamminen, 1991:18)

⁹⁵ Munksgaard, 1980:99; 1993:121f.

⁹⁶ Munksgaard, 1980:120.

⁹⁷ Munksgaard, 1980:119ff; 1993:122.

⁹⁸ Evenshaug/Hallen, 2000:365.

⁹⁹ Tamminen, 1991:26.

Tamminen tilføjer endnu to grupper for også at inddrage dem der forholder sig neutral eller helt afviser religionen. Opdelingen er foretaget på baggrund af de svar børnene i undersøgelsen på alle alderstrin har givet på spørgsmål vedrørende deres tro på Gud, deres erfaringer af Guds nærhed, og deres erfaringer med bøn¹⁰⁰. Tamminen opererer således med følgende fire:

The believers, d.v.s. de, der har internaliseret religion i deres liv og har et engageret og forpligtet forhold til religion. De tror på Gud og har ofte erfaret hans nærvær. De beder til ham og har også oplevet svar på bøn. Det svarer til den ovennævnte: committed religious orientation.

The positive, d.v.s. de, der tilslutter sig religionen, men i en meget traditionel form. De tror Gud findes, men at han ikke har nogen større effekt på almindeligt hverdagsliv. De har enkelte gange erfaret hans nærvær og oplevet svar på bøn. Det svarer til: consensual religious orientation.

The neutrals, d.v.s. de, der har et overfladisk og neutralt forhold til religion. De er ikke afgjorte i spørgsmålet om Guds eksistens. De har ingen eller kun få erfaringer af at Gud er nær og de beder ikke særligt ofte.

The negatives, d.v.s. de, der forholder sig negative og kritiske overfor alt, hvad der har med religion at gøre. De benægter Guds eksistens, eller hævder at han er ond, hvis han mod forventning skulle være til. De beder aldrig.

Tamminen benytter Glock og Starks dimensionsmodel i sine undersøgelser. Han anerkender dermed at religiøsitet har flere aspekter som det kan være nyttigt at anskue hver for sig. Med ovenanførte rubricering understreger han imidlertid samtidig at når *religiøsitetens betydning* for den enkelte elev skal afdækkes må religiøsitet forstås som en *helhed* der har indflydelse på alle dele af den enkeltes liv. Dermed har han understreget, at det at have viden om kristendommen ikke er nok til at indikere internalisering. Heraf følger to ting:

For det første: Det er de *personlige livserfaringer* der spiller en rolle for i hvor høj grad religionen har en plads i den enkelte elevs liv. Der hvor *erfaringerne* giver anledning til en indre forpligtethed, kommer forholdet til kristendommen til udtryk som en personlig overbevisning. Der hvor erfaringerne mangler eller ikke giver anledning til indre forpligtelse, er forholdet til kristendommen perifert eller negativt.

For det andet: *Opvækstmiljøet* udgør en væsentlig del af den personlige erfaring. Det bekræftes af Tamminens undersøgelse af *elevernes forældre*. Her viser der sig på alle niveauer en nær sammenhæng mellem den religiøse orientering forældrene repræsenterer og den barnet repræsenterer¹⁰¹. Erfaringerne er afhængige af i hvilken grad religionen er synlig i hjemmet og hvilken betydning den har. Forældre til elever i gruppen *the believers* tilkendegav af religionen havde en stor eller forholdsvis stor betydning i hjemmet, hvorimod forældrene til elever i gruppen *the negatives* kun i ekstreme tilfælde gav det svar¹⁰².

3.1.3 Sammenfatning

Med en præsentation af forskellige modeller til afdækning af børns religiøsitet er det blevet understreget, at barneregiøsitet er en sammensat størrelse og at man derfor

¹⁰⁰ Tamminen, 1991:39ff; 216ff.

¹⁰¹ Tamminen, 1991:319ff.

¹⁰² Tamminen, 1991:321.

kan benytte en dimensionsmodel for at anskue fænomenet fra flere sider. I praksis viser religiøsitet sig dog at fremstå som en helhed.

Samtidig har vi set, at barnets religiøse engagement er afhængig af *den familiære og sociale sammenhæng*, det vokser op i. Dels har forældrenes holdninger til religion en prægende virkning, og dels er de erfaringer med religiøst liv som barnet har, eller ikke har, mulighed for at få i opvækstmiljøet af overordentlig stor betydning. Tamminens undersøgelse bekræfter hvad vi så hos Munksgaard: at der går en lige linje fra religionens rolle og betydning i opvækstmiljøet til børnenes personlige religiøse erfaringer. Og der går en lige linje fra børnenes personlige religiøse erfaringer til deres personlige holdning til religion. Det er en regel med få undtagelser.

4 BARNETS RELIGIØSITET - EMPIRISK BELYST

I de foregående kapitler har vi interesseret os for barnets religiøse holdningsdannelse fra forskellige teoretiske indfaldsvinkler. Her sidst har vi set at en adækvate måde at nærme sig barnets religiøsitet på, er ved at se den som en helhed med flere aspekter. Vi har set at barnets forhold til religion er afhængig af personlige religiøse erfaringer og af den religiøse holdning i opvækstmiljøet¹⁰³.

I det følgende vil jeg vende blikket mod den empiriske virkelighed. Formålet er at give et indblik i børns religiøsitet fra to sider: *gudsforestilling* og *gudserfaring*. Jeg inddrager empiriske undersøgelser af børn på forskelligt alderstrin. Undersøgelserne, der benytter forskellige metoder, er fortrinsvis foretaget af Knud Munksgaard, Kalevi Tamminen og Mare Tamm. De foregår alle i en *kulturel kontekst* under indflydelse af kristendommen. Børnene modtager kristendomsundervisning i skolen. I det følgende vil det generelle begreb 'religion' derfor blive erstattet med det specifikke 'kristendom'. Begrebet 'religiøsitet' henviser stadig til barnets *forhold til religionen*, her altså kristendommen.

Afslutningsvis følger et afsnit hvor overgangen til puberteten skal belyses. Ud fra en kognitiv forståelse af barnreligiøsiteten er netop 12-13-årsalderen tidspunktet for udviklingen af den abstrakte tænkning. På den baggrund kan det forventes visse forandringer i religiøsitetens betydningen for den enkelte.

4.1 Barnets religiøse forestilling – viden, betydning og ideologi

Når børns religiøse forestillinger undersøges er det vigtigt, og helt i overensstemmelse med dimensionsmodellen, at det ikke blot bliver en undersøgelse af hvorvidt barnet har *viden* om kristendommens indhold (den intellektuelle dimension), men også en undersøgelse af hvilken *betydning* kristendommen har for det enkelte barn (den ideologiske dimension). På den ene side er det forventeligt at der vil ske en udvikling i barnets religiøse forestilling, der har en ret nøje sammenhæng med barnets kognitive udvikling i øvrigt. På den anden side er accept eller tro ikke blot et spørgsmål om at tilslutte sig en bestemt viden, men i lige så høj grad at se denne viden som meningsfuld for en selv. Kristendommen kan, som vi har set, opnå denne form for meningsfuldhed for barnet ved at barnet får lov at 'opdage' den og gøre sig sine egne erfaringer. Det er derfor også forventeligt at et religiøst opvækstmiljø kan spille en positiv rolle for barnets møde med kristendommen i skolen:

Regardless of age, a person's ability to understand concepts is essentially affected by the familiarity or strangeness of the area of knowledge. . . This lead to a supposition that children and young people who have their own expierences in the religious area. . . are most able to understand religious concepts
(Tamminen p.100f).

4.1.1 *Gudsforestillingen - en præsentation af metoder*

Gudsforestillingen regnes for religiøsitetens kardinalpunkt, efter min mening med god ret. I empiriske analyser af børn og unge har netop opfattelsen af Gud altid spillet en

¹⁰³ Opvækstmiljøets betydning i den religiøse socialisering drøftes nærmere i kapitel 5.

væsentlig rolle. Når barnets gudsforestilling undersøges bruger man ofte interviews og spørgeskemaer. Ved mindre børn støder man imidlertid på det problem vi kort nævnte under 3.2.3. Små børn kan have svært ved at finde adækvate verbale udtryk for deres forestillinger. For at imødekomme børnenes forklaringsproblem, og for at få et udtryk for børn religiøse forestillinger fra en anden vinkel, vælger nogle forskere at anvende tegnetudier. Fordelen ved disse såkaldte projektive tests er at give plads til barnets billedlige og følelsesmæssige forestillinger om Gud, inden det er i stand til at gengive disse gennem ord¹⁰⁴. Samtidig er det at tegne en langt mere velkendt aktivitet for børn end andre dataindsamlingsmetoder¹⁰⁵. I den forbindelse viser der sig imidlertid en *anden* problemstilling. Det drejer sig om tegningernes *antropomorfe træk*¹⁰⁶. Det er påpeget af flere¹⁰⁷ at tegnetuden har en svaghed derved at den kommer til at fremtvinge antropomorfe billeder af Gud fordi barnet naturligt vil fremstille en stærkt forenklet billedlig gengivelse af dets langt mere detaljerede gudsforestilling¹⁰⁸. Denne problemstilling vil jeg kort behandle før jeg går videre med en præsentation af de mest fremtrædende karaktertræk ved børns gudsforestilling, først i barnetegninger og dernæst i udsagn fra undersøgelser med verbale metoder.

4.1.2 Spørgsmålet om antropomorfisme i barnereligiøsiteten

Det er et gennemgående træk at førskolebarnet tegner Gud i menneskelig gestalt, iført lange hvide klæder, eller som en gammel mand med hvidt skæg siddende på en tronstol i himlen¹⁰⁹. Børn kan også i interviews give udtryk for lignende forestillinger. Dette tolkes forskelligt. I traditionen fra Piaget og Goldman er der en tendens til at vurdere antropomorfisme som et udtryk for at små børn endnu ikke formår at visualisere ikke-fysiske fænomener og at dets udgangspunkt endnu er egocentreret¹¹⁰.

Andre vurderer de antropomorfe træk som et udtryk for at børnene tegner det de bliver bedt om at tegne. Tegningerne er altså *adækvate svar* på den stillede opgave. Som eksempel herpå gengiver Tamminen en svensk undersøgelse fra 1967, hvor børn blev spurgt: "Hvordan tror du Gud ser ud? Hvad ligner han?" Her gav 95% af de 4-8-årige antropomorfe svar! Da Tamminen i sin egen undersøgelse gav børn af tilsvarende alder spørgsmålet: "Hvordan tror du Gud er?" gav kun ganske få antropomorfe svar. Hovedparten af eleverne beskrev Gud med udtryk som 'god', 'venlig', 'hjælpesom', 'beskyttende'¹¹¹. Blandt elever fra 7 til 20 år finder Tamminen på intet alderstrin udbredt antropomorfisme, men Gud tillægges *menneskelige egenskaber* på alle niveauer¹¹². Tamminen konkluderer at det derfor ikke er ligegyldigt hvordan opgaven stilles og maner til forsigtighed når børns antropomorfe beskrivelser skal vurderes, for:

¹⁰⁴ Tamm, 1986:35f.

¹⁰⁵ Slater, 3.

¹⁰⁶ Antropomorfisme er generelt en betegnelse for dette at tillægge noget ikke-menneskeligt menneskelige egenskaber. I sammenhæng med børns religiøse forestillinger bruges det om børns fremstilling af Gud i menneskelig skikkelse og med menneskelige træk.

¹⁰⁷ Tamminen, 1991:161; Munksgaard, 1980:14f.

¹⁰⁸ Spørgsmålet om antropomorfe træk i børns gudsforestilling behandles nærmere under 4.1.1.

¹⁰⁹ Slater, 4; Tamm, 1986:35, 57; Sundén, 1970:67ff.

¹¹⁰ Tamm, 1986:37f.

¹¹¹ Tamminen, 1991:163f.

¹¹² Tamminen, 1991:193.

It is virtually impossible to describe God without using any human attributes. This is also in part due to the emphasis in Christianity on God as a person with whom human beings may have a personal relationship (Tamminen, 1991:163)

Ifølge Hjalmar Sundén har *oplevelsesaspektet* også indflydelse på hvorvidt barnets gudsforestilling får antropomorfe træk eller ej. Et barn der må nøjes med en *verbal* traditionsformidling, f.eks. på grund af forældrenes manglende religiøse engagement, vil forestille sig Gud meget konkret. Når barnet spørger, vil den voksne ofte begynde at tale *om* Gud. Derved skabes der i barnet en forestilling om Gud som én, der er har med menneskelige former og befinder sig på en bestemt plads i verdensrummet¹¹³. Hvis barnet derimod møder Gud gennem en *total traditionsformidling*, f.eks. ved at barnet ser den voksne bede, eller den voksne *sammen med* barnet taler *til* Gud i bøn, så vil fænomenet formodentlig slet ikke opstå¹¹⁴. Netop der hvor muligheden for at *opleve* Guds nærvær er til stede, bliver barnets behov for svar på hvem Gud er allerede mødt. En undersøgelse viser da også, at de børn, som har ikke-antropomorfe forestillinger kommer fra religiøse hjem, hvor muligheden for religiøse oplevelser er størst¹¹⁵.

Ydermere hævder Sundén at religionspsykologien selv kan have fremtvunget de antropomorfe træk hos børn, idet den har været mere interesseret i at spørge efter barnets *gudsforestilling* end dets *gudsoplevelse*¹¹⁶.

Vi kan altså sammenfatte at når der spørges efter børns gudsforestillinger må vi stille adækvate spørgsmål og vi må inddrage oplevelsesaspektet. Noget tyder på at børn generelt godt selv er klar over begrænsningerne i deres beskrivelse af Gud. Mange tilføjer i deres forklaringer til tegninger af Gud: "Jeg ved ikke hvordan han ser ud, men jeg *forestiller* mig ham sådan her"¹¹⁷. Det er jo for øvrigt en begrænsning der ikke kun gælder for børn.

4.1.3 Barnets gudsforestillinger i tegninger

Tegnetoder anvendes som nævnt ud fra den overbevisning at barnet derved lettere får givet udtryk for flere sider ved gudsrepræsentationen, også de mere ubevidste eller underbevidste sider. Et tilsyneladende naivt, måske ulogisk billede, kan dermed give adgang til en dybere indsigt i barnets religiøse verden¹¹⁸.

Børns tegninger afspejler en udvikling. *Førskolebarnet* tegner et billede af Gud som personlig, men fantasifuld og sagnomspunden. De allerfleste på dette alderstrin tegner ham i menneskelig skikkelse. Han fremstilles oftest som *skaberen*. Det korresponderer med barnets øvrige fokus på årsagssammenhænge i den alder. Gud er alle tings ophav, den første bevæger¹¹⁹. Han er gammel, har hvidt skæg og bor i skyerne. Børn fra religiøse hjem er tydeligt inspirerede af bibelske beretninger. I deres tegninger sidder Gud på en stor trone i et forgyldt slot og han har ofte selskab af engle. Børn fra et ikke-religiøse miljø kan derimod fremstille ham som en konge, en fe eller en nisse¹²⁰.

¹¹³ Sundén, 1970:67.

¹¹⁴ Sundén, 1970:81.

¹¹⁵ Sundén, 1970:83.

¹¹⁶ Sundén, 1970:70.

¹¹⁷ Evenshaug/Hallen, 2000:360.

¹¹⁸ Tamm, 1986:36.

¹¹⁹ Slater, 4.

¹²⁰ Tamm, 1986:38f.

I *skolealderen*, fra 7-13 år, er børnenes tegninger præget af et realistisk og virkelighedsorienteret gudsbillede. Deres tegninger er rige på kristne symboler og gengiver hvad de har lært gennem undervisningen i kirke og skole. Der er korset, treenighedssymbolet, nadverkalken og engle. De kan også tegne præster eller Jesus. I denne periode afspejler børnenes tegninger i høj grad også den kirkelige tradition og det kulturelle miljø, de vokser op i¹²¹.

Teenageres tegninger afspejler en stor mangfoldighed af forestillinger. Generelt er der tale om mindre konkrete fremstillinger. Nogle viderefører de symbolske tegninger fra det forrige stadium og holder sig strikt til en bibelsk-dogmatisk ramme. Det er tegninger, der primært menes at genspejle et kundskabsmæssigt forhold til religionen. Andre tegninger er mere originale og symbolske med mindre hensyntagen til om det nu svarer til traditionelle kristne dogmer. Tegningerne menes at afspejle den unges egne religiøse refleksioner og erfaringer. De er ofte farverige og lader dybe følelser af for eksempel glæde, ensomhed eller afmagt komme til syne¹²².

4.1.4 *Barnets gudsforestillinger - verbale metoder*

Verbale metoder kan enten være skemaer med forskellige spørgsmål eller det kan være længere interviews. Formålet er at afdække hvordan børn forestiller sig Gud og hvilke egenskaber hos Gud de ser som de vigtigste. Det undersøges også om svarene varierer efter barnets alder. Her giver Tamminens og Munksgaards undersøgelser interessante resultater.

Den mest udbredte opfattelse af Gud blandt børn på alle alderstrin er at han er den, der *beskytter og tilgiver* menneskene. Børn i 9-11-årsalderen lægger også vægt på Gud som almægtig og hellig, mens de 16-20-årige fremhæver Gud som den, der inspirerer mennesker til at være gode ved hinanden. Der tænkes meget over *hvor* Gud er og *hvordan* han er. Særligt i 11-16-årsalderen er det et spørgsmål børn tumler med. Spørgsmålet om Guds eksistens bringes især på banen fra 13-årsalderen, særligt i form af tvivl¹²³.

I Munksgaards undersøgelse er også yngre elever optaget af spørgsmålet om Guds eksistens, men stadig fastholdes det af 65% at Gud er til. For mange, især elever i puberteten, er spørgsmålet om Guds eksistens ikke et enten-eller. Tvivlen udtrykkes ofte som periodisk eller situationsbestemt: "Nogen gange tror jeg, nogen gange ikke". Benægtelsen af at Gud er til kan knyttes til et manglende bevis: "Ingen har jo set ham!"¹²⁴. Det kan afspejle den interesse for naturvidenskab, der er knyttet til alderen og børnenes kognitive udvikling. Men ældre elever kan også give udtryk for en mere negativ og aggressiv holdning til hele spørgsmålet¹²⁵. Puberteten giver anledning til forandring. Her bliver den tro på Gud som barnet måske har haft gennem hele barndommen pludselig genstand for kritisk bedømmelse¹²⁶.

I Munksgaards undersøgelse fra 1976-77 mener godt halvdelen af eleverne at Gud er verdens skaber. De fleste ved godt, at der findes andre forklaringer, men kun de ældste kan redegøre for sådanne. Jo ældre eleverne er des færre af dem tror på Gud som

¹²¹ Tamm, 1986:41f.

¹²² Tamm, 1986:45f.

¹²³ Tamminen, 1991:174f.

¹²⁴ Munksgaard, 1980:39.

¹²⁵ Tamminen, 1991:180.

¹²⁶ Tamminen, 1991:194.

verdens skaber. Der er en entydig sammenhæng mellem dem, der siger de tror på Gud og dem, der anser Gud for at have skabt verden¹²⁷.

Elever med en *integrerende opfattelse af det religiøse* er gudsforestillingen karakteriseret ved en grundlæggende tillid til Gud som verdens skaber og som en levende realitet, man kan have en personlig relation til¹²⁸. Det er også kendetegnende at disse børn har *oplevelser* med Gud af den ene eller anden slags¹²⁹. De kan operere med og forklare begreber som frelse og fortabelse.

Elever med en *accepterende opfattelse af det religiøse* har en stærkt intellektuel præget gudsopfattelse. De har ingen emotionelle eller sociale erfaringer med Gud. Han er en mand, der lever oppe i himlen, et sted ude i verdensrummet. Han vil menneskene det godt og vil at de skal være gode ved hinanden. De fleste mener at Gud har skabt verden og de accepterer Guds eksistens, om end de kan være stærkt i tvivl¹³⁰. Når disse børn når puberteten vil de have ganske vanskeligt ved at fastholde deres tro på Gud, for de har ingen erfaringer, der kan understøtte den opfattelse at Gud skulle have noget at sige for mennesker i dag¹³¹.

Børn med den *sækulare opfattelse af det religiøse* betragter Gud som en fiktion. De finder det indlysende at han ikke er til. De kan gengive 'de kristnes' skabelsestro, men afviser selv en sådan med rationelle argumenter. De ved fra undervisningen i kristendom at Gud skulle have en mening om menneskers moralske liv. Tanken om, at de, der tror, kommer i himlen når de dør, ser de som en illusion. Enkelte af dem tror selv på sjælevandring¹³².

4.1.5 *Barnets opfattelse af Jesus*

Jesus er traditionelt opfattet som kristendommens centrum og Bibelens midtpunkt. Derfor er det ikke uinteressant at se, hvad børn tænker om ham. Nogle forskere indenfor den kognitive tradition hævder at for overhovedet at kunne forstå at Jesus er Guds søn, altså kunne begribe Jesu dobbelte natur, må barnet kunne tænke abstrakt-symbolsk¹³³. Man vil altså først kunne forvente en egentlig forståelse af hele Jesu person, hans liv og opgave, og hans betydning for mennesker i dag, når det abstrakt-symbolske niveau er nået, altså i teenagealderen. Vi så at Goldman netop her drog den religionspædagogiske konsekvens at dele af bibelstoffet skulle udelades før teenagealderen. På baggrund af Goldmans undersøgelser præsenterer Tamm tre grove inddelinger:

For *førskolebarnet* er det karakteristisk af Jesus opleves som perfekt i alt og god mod mennesker. Allerede tidligt fornemmer børn, hvis de har hørt om Jesus, at han er noget særligt, at han ikke er som andre mennesker. Han ses først og fremmest som 'godgøreren' som hjælper folk med deres bekymringer og sygdomme. Førskolebarnet synes ikke at Jesu underer er mærkelige. I det lille barns verden og fantasi er dette hverdagskost. Korset og Jesu lidelsehistorie med de konkret menneskelige træk kan gøre et dybt indtryk på børn i denne alder¹³⁴.

¹²⁷ Munksgaard, 1980:49.

¹²⁸ Munksgaard, 1980:66.

¹²⁹ Munksgaard, 1980:77.

¹³⁰ Munksgaard, 1980:84.

¹³¹ Munksgaard, 1980:96.

¹³² Munksgaard, 1980:101

¹³³ Således Mare Tamm (1986:65)

¹³⁴ Tamm, 1986:65f.

Skolebarnet møder en fremstilling af Jesu person i forbindelse med undervisningen. Her er det ofte Jesus som historisk person, hans liv og gerninger, som studeres. Jesu undere spiller også en betydelig rolle i denne alder og vækker forundring, men endnu ikke tvivl. For det logisk-konkret tænkende barn er beretningerne om undere fortryllende og paradoksale. Dermed placeres Jesus højest blandt barnets helte, som også kan gøre forunderlige ting¹³⁵.

I *teenageårene* begynder barnet at forstå at Jesus og Gud er af samme væsen og at Jesu natur består af både en åndelig og en menneskelig side. Jesus har del i Guds magt og kender Guds tanker og udfører Guds vilje. Den abstrakt-symbolsk-historiske tænkning gør det muligt for teenageren at fastholde Jesu væren før verdens skabelse, hans liv her på jorden med den bestemte opgave at frelse verden, og hans liv nu hos Gud - på en og samme tid. De kan rumme og forstå tanken om at Jesus også i dag kan være virksom i verden og i menneskers liv¹³⁶.

I forhold til det synspunkt hos Tamm at det logisk-konkret tænkende barn endnu ikke kan begribe Jesu dobbelte natur kan det forekomme overraskende at $\frac{3}{4}$ af eleverne i Munksgaards undersøgelser fremhæver at Jesus er Guds søn¹³⁷. Hos Tamminen ses et lignende resultat. Her er 'Guds søn' det svar der på alle alderstrin oftest gives på spørgsmålet: 'Hvem var Jesus først og fremmest?'¹³⁸ Tamminen understreger dog at disse svar, særligt i de små klasser, lige så godt kan være en gengivelse af hvad eleverne har hørt i skolens undervisning, som det kan være udtryk for en egentlig forståelse af inkarnationens betydning.

Det viser sig også at børnenes forestillinger om Jesus ikke passer ind i de traditionelle stadier fra Goldman, hvis barnet kommer fra et miljø hvor det har haft mulighed for at *opdage* og møde kristendommen som en del af sin hverdag. Det bekræftes i Munksgaards undersøgelse, idet:

Børn, der har den *integrerende opfattelse af det religiøse*, forstår Jesus både som en historisk person med guddommelige egenskaber og som verdens frelser, der har et relevant budskab til mennesker i fortid, nutid og fremtid¹³⁹. Selvom der sikkert kan påvises logisk-konkrete træk ved disse børns tænkning i øvrigt, så viser det sig altså, at den forforståelse på det religiøse område, som deres opvækst har medført *kan* sætte dem i stand til at reflektere dybere over tingene end deres jævnaldrene.

For børn med en *accepterende opfattelse af det religiøse*, er Jesus en historisk person. De er ikke i tvivl om at han har levet – engang. De kan også sige at han er Guds søn, uden dog at kunne gøre rede for hvad det indebærer. De har svært ved at tro på at Jesu undere er sket i virkeligheden. Ligeledes Jesu opstandelse. Opstandelsens centrale betydning i kristendommen kan børnene ikke redegøre for¹⁴⁰.

Børnene med den *sækulare opfattelse af det religiøse* har hørt, at Jesus er Guds søn, men mener det ikke kan passe. Nogle mener endda at han aldrig har levet og at beretningerne om ham er påfund. Samtidig kan disse børn, hvoraf nogle må siges at komme fra direkte irreligiøse hjem hvor kristendommen modarbejdes, give udtryk for

¹³⁵ Tamm, 1986:68.

¹³⁶ Tamm, 1986:69

¹³⁷ Munksgaard, 1980:52.

¹³⁸ Tamminen, 1991:199.

¹³⁹ Munksgaard, 1980:67.

¹⁴⁰ Munksgaard, 1980:98.

en forundring og ind i mellem en form for misundelse i mødet med de af deres kammerater der tror¹⁴¹.

4.1.6 *Sammenfatning*

På baggrund af de ovenfor anførte undersøgelsesresultater kan vi sammenfatte, at udviklingen af børns gudsforestilling kun i begrænset omfang følger den kognitive udvikling i øvrigt. Når vi søger at kaste lys over den intellektuelle og ideologiske dimension ved børns religiøsitet synes det altså endnu en gang påvist, at det kun kan ske fyldestgørende under hensyntagen til det enkelte barns erfaringsbaggrund og opvæksmiljø som en væsentlig parameter. Dette kunne tale for en vis forsigtighed i brugen af en *generel kognitiv udviklingspsykologi* i forbindelse med børns og unges religiøse udvikling. Udviklingen synes jo netop at være stærkt knyttet til barnets mulighed for at gøre *specielle religiøse erfaringer* i sit nærmeste miljø.

Vi vil nu i det næste afsnit se nærmere på i hvilken grad børn har religiøse oplevelser og hvilke religiøse erfaringer de giver udtryk for.

4.2 Barnets gudserfaring – oplevelse og ritual

Hos Tamminen sker undersøgelsen af børns gudsoplevelse og religiøse erfaringer ved at udvælge erfaringsdimension fra Glock og Starks dimensionsmodel. Her spørger han bl.a. efter børnenes erfaringer af Guds nærhed. Også den rituelle dimension kan bruges som indfaldsvinkel, idet denne dimension dækker f.eks. personlig bøn som må kunne rummes i kategorien religiøse erfaringer. Når jeg medtager den rituelle dimension er det altså for at kunne inddrage den del af *børns forhold til bøn*, der giver indblik i hvilke religiøse erfaringer bøn er forbundet med for børn. Andre sider ved den rituelle dimension, som f.eks. at gå i kirke og deltage i nadveren, medtages ikke her.

Det var Goldmans påstand at børn praktisk talt ikke har religiøse erfaringer dersom religiøse erfaringer defineres som 'en direkte personlig erfaring af Gud'¹⁴². Hele den religiøse *tænkning*s struktur er grundlagt på almindelige menneskelige erfaringer og kan derfor ikke siges at være religiøs i sig selv¹⁴³. Heller ikke de menneskelige *følelser* kan siges at være religiøse. På den baggrund kan det synes svært overhovedet at finde frem til en definition af 'religiøse oplevelser og erfaringer'.

Tamminen anerkender i udgangspunktet Goldman påstand om at børns 'religiøse' erfaringer i høj grad er baseret på erfaringer med ikke-religiøse objekter, som f.eks. forældrene. Men i det øjeblik barnet bruger sine erfaringer til at *interpretare* sin relation til Gud, bliver disse erfaringer religiøse¹⁴⁴. En religiøs oplevelse er:

... experience to which a sense of dependency on or connection to God/the divine and the transcendent is connected (Tamminen, 1991:34).

I en empirisk, psykologisk undersøgelse som Tamminens er oplevelser at forstå som religiøse, dersom *subjektet vurderer dem religiøst*¹⁴⁵. Religiøse oplevelser og erfaringer vil

¹⁴¹ Munksgaard, 1980:112.

¹⁴² Tamminen, 1991:32.

¹⁴³ Det svarer for så vidt til den psykoanalytiske udviklingsteori vi så beskrevet hos Rizzuto, hvor barnets gudsrepræsentation grunder sig på erfaringen fra relationen til de nærmeste omsorgsgivere. Se 3.1.2.

¹⁴⁴ Tamminen, 1991:34f.

¹⁴⁵ Tamminen, 1991:38.

altid være farvet af den enkeltes interpretation af virkeligheden. Samtidig vil oplevelser interpreteres i overensstemmelse med individets religiøse referenceramme, dets religiøse kundskab modtaget i en specifik religiøs tradition og kontekst, dets tidligere religiøse erfaringer og religiøs tro¹⁴⁶. Oplevelser omfatter altid både *emotion* og *kognition*. Alligevel må religiøse oplevelser siges at have et større *følelsesmæssigt* indhold end for eksempel religiøse forestillinger og koncepter.

Munksgaard beskriver religiøse oplevelser som et *personligt møde* med Gud, en spontan oplevelse af Guds nærvær, en erfaring, som ikke er et resultat af indlæring¹⁴⁷. Den religiøse oplevelse beskrevet som et personligt møde svarer godt til at Gud i den kristne tradition nærmere er bestemt derved, at han selv, personligt har grebet ind i historien. De bibelske skrifter fremstiller derfor Gud som det guddommelige Du. Psykologisk set betyder dette at en religiøs oplevelse forudsætter et forhold til denne anden, udenfor én selv. Det specifikt religiøse ved oplevelsen træder frem når så vel følelserne som andre psykologiske reaktioner og processer knyttes til mødet med det guddommelige Du. Det betyder at man næppe vil kunne finde religiøse oplevelser som ikke i en anden sammenhæng ville kunne karakteriseres som ikke-religiøse, bortset fra én: *Den umiddelbare perception og erfaring af den levende Guds nærvær*¹⁴⁸.

4.2.1 Børns oplevelser af Guds nærvær

Tamminens undersøgelse viser at børn har en del erfaringer af at Gud er nær. Næsten 2/3 af alle børn i 9-10-årsalderen har erfaret Guds nærhed enkelte eller flere gange. Tallet falder når eleverne bliver ældre, men selv i 11-12-årsalderen kender over halvdelen af eleverne til den slags oplevelser. Dette gælder undersøgelsen fra 1974. Godt ti år senere er antallet af børn der har erfaringer af Guds nærhed faldet på alle alderstrin. Nogle børn, særligt de lidt ældre, kan referere til oplevelser tidligere i barndommen. Men der er også noget der tyder på at det som i oplevelsessituationen blev vurderet som en religiøs oplevelse, senere kan interpreteres anderledes, f.eks. hvis individets religiøse attitude har ændret sig¹⁴⁹.

Guds nærhed erfares oftest i *vanskelige eller ensomme situationer*. Børn i 6-7-årsalderen knytter også erfaringer af Guds tilstedeværelse til situationen omkring sengetid¹⁵⁰. Gud kan også opleves nær ved en begravelse eller i kirken. De elever der selv har haft religiøse oplevelser, vurderer også mulighederne for sådanne oplevelser mere positivt end de børn der sjældent eller aldrig har haft religiøse oplevelser.

I nødsituationer kan børnene opleve Gud særlig nær. Tidspunkter hvor den enkelte har følt sig truet eller forfulgt, når nogen er syg eller trist, eller i mødet med døden. Det gennemgående træk er at eleverne frem til puberteten beretter om konkrete, ydre hændelser. Efter puberteten er det mere i forbindelse med indre, personlige problemer at Guds nærhed erfares. Det kan både skyldes den kognitive udvikling fra konkret til abstrakt tænkning, men også at personlige problemer af forskellig art i øvrigt er typisk for ungdomsalderen.

Tamminen gør den interessante iagttagelse at selv om mange børn svarede at de enkelte gange eller endda ofte havde erfaret Guds nærhed, havde de svært ved at

¹⁴⁶ Tamminen, 1991:36f.

¹⁴⁷ Munksgaard, 1980:43.

¹⁴⁸ Evenshaug/Hallen, 1983:102; Tamminen, 1991:40.

¹⁴⁹ Tamminen, 1991:44.

¹⁵⁰ Tamminen, 1991:49.

fortælle mere specifikt om deres religiøse oplevelser. Nogle svarer, at de ikke kan sige præcist hvornår oplevelsen fandt sted. Andre svarer endda, at de ikke vil fortælle om det, at det er en hemmelighed, eller at de ikke har lyst til at snakke om det. Tamminens udlægning af den manglende villighed til at gå nærmere ind i en beskrivelse af oplevelserne er, at de religiøse oplevelser hører hjemme i en *privat* eller endog *hemmelig sfære* af barnets liv, som det kun nødtigt giver andre indblik i¹⁵¹.

I Munksgaards undersøgelse giver *ingen* af eleverne beskrivelser af direkte religiøse oplevelser, men enkelte kommer med udsagn som kan tolkes i den retning. Disse udsagn har at gøre med at søge tilflugt hos Gud i situationer, der er præget af frygt. Gud opleves i disse situationer at kunne reducere frygten¹⁵².

Generel generthed er én måde at forklare elevernes tavshed på. En anden plausibel forklaring kan være at børnene oplever en vis ærefrygt overfor de hændelser hvor de har oplevet Gud særlig nær. Der er ingen tvivl om at de religiøse erfaringer er yderst personlige og intime. Børnene regner med Gud som eksisterende og relevant i deres liv. Guds nærvær opleves helt forskelligt fra andre hverdagserfaringer, for det netop er *helligt nærvær*. Børnene kan måske frygte hvordan deres beretning vil blive modtaget af tilhøreren, om oplevelsens karakter af *epifani* vil blive forstået.

4.2.2 *Barnets religiøse erfaringer i forbindelse med bøn*

Ser vi nu på den rituelle dimension som et aspekt ved barnereligiøsitet viser *bønnen* sig i både Munksgaard og Tamminens undersøgelse at være den mest velkendte handling. Mange børn er fortrolige med en eller anden form for aftenbøn¹⁵³.

I udviklingspsykologisk sammenhæng er også børns forestillinger og tanker om bøn søgt afdækket på grundlag af Piaget's teorier. Der er tale om en opdeling i tre faser: I første fase (5-7 år) er bønnen en tillært handling, knyttet til ordet 'Gud' og forståelsen af bønnens betydning er begrænset. I anden fase (7-9 år) véd barnet at bøn er en særlig verbal handling, men interessen er primært fokuseret på bønnens ydre form. I tredje fase (fra 9 år) begynder barnet at forstå bøn som en personlig samtale med Gud. På dette tidspunkt vil bøn også oftest være en handling på baggrund af en indre overbevisning og tro¹⁵⁴.

Imidlertid viser både Tamminens og Munksgaards undersøgelse, at en kognitiv tilgang til spørgsmålet om bøn er forfejlet. Eleverne forholder sig slet og ret ikke intellektuelt til spørgsmålene, men tværtimod *emotionelt* og *rituel*¹⁵⁵.

Tamminen beder børnene udpege det vigtigste træk ved bøn. "At tale med Gud og sige ham tak" var det svar, som på alle alderstrin blev valgt oftest¹⁵⁶. Udover eleverne på tredje klassetrin (9-10 år) valgte kun ganske få børn svaret "At folde hænderne". Det

¹⁵¹ Tamminen, 1991:49:239.

¹⁵² Munksgaard, 1980:43.

¹⁵³ Tamminen, 1991:216.

¹⁵⁴ Tamminen, 1991:210.

¹⁵⁵ Mare Tamm påpeger, at børn giver lige så intellektuelle svar angående bøn som de spørgsmål forskerne stiller dem. Og på grund af børnenes begrænsede intellektuelle ræsonnement bliver svarene ofte ulogiske. Men da bønnen i væsen ikke hovedsageligt er en intellektuel proces, er også bønnens intellektuelle værdi for den bedende af sekundær art. Bønnens værdi for barnet er i højere grad knyttet til trygheden ved selve ritualen, f.eks. hver aften ved sengetid, og den særlige andagt, dvs. ro og tryghed, bønnen er præget af (1986:87).

¹⁵⁶ De øvrige mulige svar var: "At folde hænderne", "At være stille", "At bede Gud om at opfylde ønsker", "At opnå en følelse af sikkerhed" (Tamminen, 1991:218).

synes at tydeliggøre, at børnene snarere har inddraget deres *personlige oplevelser* med bøn, end gjort sig intellektuelle overvejelser¹⁵⁷.

I forhold til den ovennævnte stadietopdeling i forhold til børns tanker om bøn adskiller Tamminens undersøgelse sig endvidere derved at selv børn i 7-8-årsalderen ser bøn som en mulighed for at fortælle Gud om personlige anliggender¹⁵⁸. Opmærksomhed på de ydre karakteristika ved bøn er størst blandt de *elever i puberteten eller den tidlige ungdom*, som ikke selv er vant til at bede og altså ikke hos de 7-9-årige, som stadietopdelingen ellers kunne give anledning til at formode.

Desuden viser undersøgelsen at børn fra gruppen *the believers* har et nuanceret forhold til bøn¹⁵⁹. De har tillid til at man kan bede til Gud og forvente at han hører. De tror på at bønnen har en betydning, men de fleste er klar over at svaret er Guds afgørelse¹⁶⁰.

Resultaterne bekræfter, at børns vurdering af bøn ikke kan ses uden sammenhæng med miljøfaktorerne. Det er jo netop disse faktorer som enten muliggør eller forhindrer erfaringer med bøn. Ifølge den Piaget-inspirerede inddeling har børn på 5 til 7 år kun en vag og fragmentarisk forestilling om bøn¹⁶¹.

Et sådan synspunkt anholdes på det kraftigste af Sundén. Længe før barnet når 5-7-årsalderen har barnets opvækstmiljø øvet indflydelse. Ifølge Sundén kan bønnen få stor betydning for et barn langt tid inden det kan folde sine hænder eller formulere en bøn med ord. Alderen fra to til fire kalder han 'de religiøse opdagelsers år'¹⁶². Hvis der i barnets opvækstmiljø gives mulighed for at *opdage* bønnen, kan det netop i disse år tilegne sig et *emotionelt beredskab* for bøn. Det bemærkelsesværdige er at Gud, for det barn der ser sine forældre bede eller selv hjælpes til at bede, forbindes med et *konkret oplevelsesindhold* endnu inden det benytter ordet "Gud"¹⁶³.

Barnets bønsliv begynder med forældrenes forbøn, siger Tamm¹⁶⁴. Men barnets eget forhold til bøn synes at få en mere inkluderende karakter i det øjeblik forældrene ikke blot beder *for* barnet, men *med* barnet. Da bliver bønnen *barnets bøn* og barnet får den første erfaring af et 'gudsforhold' selvom det endnu ikke kan gøre rede for et sådan¹⁶⁵. Når forældrene lærer deres barn at bede skabes en *relation* mellem barnet og Gud. Det er ud af denne relation at barnets religiøsitet kan vokse og modnes. Jo flere erfaringer et barn har af bøn, desto mere kan det lære at have tillid til Guds kærlighed og omsorg¹⁶⁶.

¹⁵⁷ De børn der angiver at de selv beder vælger på alle alderstrin svaret "At tale med Gud og sige ham tak" (Tamminen, 1991:219).

¹⁵⁸ Tamminen, 1991:219.

¹⁵⁹ Tamminen, 1991:244.

¹⁶⁰ Munksgaard finder lignende resultater i sin undersøgelse hos børn med *den integrerende opfattelse af det religiøse* (1980:63)

¹⁶¹ Tamminen, 1991:210.

¹⁶² Sundén, 1970:36.

¹⁶³ Den tyske dr. theol. og professor Werner Jentsch siger med henvisning til Sundén: "*Sundéns Ansatz hilft, die falschen Alternative zwischen Tradition und Erlebnis Zu überwinden; er sieht sie sachgemäß in ihrer Wechselwirkung*" (Jentsch, 1982b:86). Begrebet 'tradition' har ofte været brugt som udtryk for en konvention der har mistet sit indhold. Ved at introducere distinktionen mellem *verbal* og *total* traditionsformidling neutraliserer Sundén begrebet 'tradition' og får i stedet formidlingsatmosfæren gjort til det væsentlige.

¹⁶⁴ Tamm, 1986:76.

¹⁶⁵ Tamm, 1986:77.

¹⁶⁶ Tamm, 1986:79.

4.2.3 *Sammenfatning*

De empiriske undersøgelser viser at mange børn erfarer Guds nærvær, men at de kan have besvær med at forklare disse oplevelser nærmere. Det kan for det første skyldes at de mangler sprog til at beskrive disse erfaringer. For det andet kan oplevelserne være personlige og omgærdet med en følelse af blufærdighed.

Hvad angår bøn er det tydeligt, at bønnen primært må forstås som oplevelse. For den der beder er bøn snarere en følelsesmæssig erfaring end en intellektuel forestilling. Bøn indebærer noget mere end jegets møde med *en tanke*. Den bedende mener jo at have med Gud at gøre i bønnen¹⁶⁷. Meget tyder på at også helt små børn gennem bøn kan have erfaringer af Guds nærvær.

4.3 Farvel til barndommen

Som afslutning på dette kapitel skal vi kaste et kort blik på overgangen fra barndom til ungdom. Tamminens undersøgelse viser klart at tiden omkring puberteten er en tid med mange brydninger. Han peger på 13-14-årsalderen som den 'kritiske' fase, hvor ting som før blev betragtet som en selvfølge nu bliver draget i tvivl¹⁶⁸.

I forhold til religiøsitet kan der i puberteten ske en udvikling i to retninger: For mange gælder det at der sker en *fremmedgørelse eller en afvisning* i forhold til kristendommen. For andre er puberteten den periode, hvor deres forhold til kristendommen bliver *personligt og mere integreret*.

På baggrund af Piagets teorier tilskrives denne 'krise' den kognitive udvikling fra konkret til abstrakt tænkning¹⁶⁹. Eleverne præsenteres på dette alderstrin for et *naturvidenskabeligt* verdensbillede og det kan medføre at teenageren distancerer sig fra kristendommen¹⁷⁰. Hvis den religiøse tænkning forbliver på et *konkret niveau* kan der opstå uoverensstemmelser mellem det kristne og det naturvidenskabelige verdenssyn. Teenageren vil så ofte enten forsøge at holde de to verdener adskilt, eller opgive kristendommen som naiv og uvidenskabelig¹⁷¹.

Men 'krisen' kan også forstås som teenagerens manglende evne til at fastholde to tilsyneladende modsatrettede synspunkter samtidigt, og se dem som *komplementære* snarere end *kontradiktoriske og inkompatible*¹⁷². Evnen til at kunne *integrere* et religiøst og et naturvidenskabeligt verdenssyn er naturligvis afhængig af alder, problemet opstår overhovedet først for alvor fra 12-13-årsalderen, men er også afhængig af religiøs baggrund og attitude overfor kristendommen. For eksempel fandt Tamminen i spørgsmålet om verdens tilblivelse, at elever der valgte et integrerende syn oftest hørte hjemme i gruppen '*the believers*'¹⁷³.

Den prøvende og kritiske tænkning, der er så karakteristisk for teenagealderen kan imidlertid også være overgangen til en mere personlig gudsforestilling uanset hvilken betydning religiøsitetens indtil nu har haft. Religiøse opfattelser, som indtil dette øjeblik har været uantastede, må nu undergå teenagerens kritiske efterprøvelse.

¹⁶⁷ Sundén, 1970:72.

¹⁶⁸ Tamminen, 1991:303.

¹⁶⁹ Evenshaug/Hallen, 1997:266f.

¹⁷⁰ Nipkow, 1992:60ff.

¹⁷¹ En sådan krise kan naturligvis indtræffe i alle religioner hvor der er et divergerende syn mellem den pågældende religions verdenssyn og det syn teenageren præsenteres for i skolens undervisning.

¹⁷² Munksgaard, 1980:125.

¹⁷³ Tamminen, 1991:131.

Resultatet *kan* blive et integrerende verdenssyn og et styrket personligt gudsforhold¹⁷⁴. Denne udvikling afspejler dog oftest udviklingen for eleven med den *integrerende religiøse* opfattelse, kun ganske sjældent udviklingen for eleven med den *accepterende* eller *sækulare religiøse opfattelse*.

Munksgaard har interesseret sig særligt for hvad der sker med børn fra de tre religiøse grupper, når de kommer i puberteten. Han foretog i 1980 en opfølgende undersøgelse som gav ham mulighed for at gøre nogle spændende distinktioner. På baggrund af sin første undersøgelse konkluderede Munksgaard at:

...børnenes udbytte og forståelse af, hvad kristendommen er, ikke alene afhænger af deres intellektuelle udviklingsniveau, men i høj grad også af deres konkrete erfaringer med religiøs praksis (Munksgaard, 1984:74).

I opfølgingsundersøgelsen benytter Munksgaard den kendte erfaringsdimension i de tre grupper der varierer med den religiøse opfattelse i hjemmet: den integrerende, den accepterende og den sækulare opfattelse af det religiøse. Dimensionen måler den unges muligheder for religiøse erfaringer i opvækstmiljøet.

Som noget nyt tilføjer Munksgaard det han kalder *personlighedsdimensionen*. Personlighedsdimensionen angiver religiøsitetens større eller mindre betydning for den unges identitet. Igen indfører Munksgaard en tredeling så det bliver muligt at måle religiøsitet som en *central*, en *given*, eller en *perifer* personlighedsfaktor. Det giver mulighed for følgende skema¹⁷⁵:

Erfaringsdimension

Personlighedsdimension	<i>Den sækulare opfattelse af det religiøse</i>	<i>Den accepterende opfattelse af det religiøse</i>	<i>Den integrerende opfattelse af det religiøse</i>
<i>Religiøsitet som en perifer personlighedsfaktor</i>	Religiøse spørgsmål er uden interesse. Religiøs praksis findes ikke. Ingen tro på Gud. Holdningerne vil ofte være overtaget fra opvækstmiljøet.	Nogle af disse unge vil mene at Gud findes, men han har ingen betydning for dem. De har ikke noget gudsforhold eller nogen religiøs praksis.	Et udpræget vanemæssigt forhold til religion vil præge denne gruppe. Religiøs praksis vil ikke involvere dem personligt.
<i>Religiøsitet som en given personlighedsfaktor</i>	De unge tror ikke på Gud. Det er en konklusion de er kommet frem til ved en ren intellektuel gennemarbejdning af den religiøse tilværelsesforståelse.	Spørgsmålet om tro betyder en del for denne gruppe. De søger efter svar på fundamentale livsspørgsmål i kristendommen. Der er sjældent religiøs praksis.	En mere dogmatisk gudsforståelse uden særligt følelsesmæssigt engagement. Religion er vigtig, særligt som moralsk garant.
<i>Religiøsitet som en central personlighedsfaktor</i>	En forkastet gudstro på baggrund af religiøse overvejelser og anfægtelser, især vedrørende Guds eksistens, skabelsen, livet efter døden.	Religion indgår som en del af den unges personlige livssyn. Oftest et intellektuelt præget gudsforhold. Religiøs praksis kan forekomme.	Gudsforholdet er præget af et stærkt følelsesmæssigt engagement. Religiøsitet præger personligheden og har indflydelse på livet.

Munksgaard finder i sin opfølgingsundersøgelse eksempler på at forskellige opfattelser fra barneårene kan gå i meget forskellige retninger i ungdomsalderen. Dog er der stadig en stærk tendens til at børn med *integrerende* eller med *sækular* opfattelse *bevarer* deres opfattelse også i ungdommen, men den kan altså da fungere enten som *central*, *given* eller *perifer* faktor i personligheden.

¹⁷⁴ Nipkow, 1982:68f.

¹⁷⁵ Skemaet her er en gengivelse af Munksgaards skema og behandling af samme (1984:75ff;1993:122ff).

For børn med den *accepterende* opfattelse af det religiøse i barndommen vil udviklingen ofte gå i sækular retning i ungdommen¹⁷⁶. Igen synes det at være understreget, at skal kristendommen komme til - eller vedblive at have nogen relevans for teenagere og unge, der står midt i en proces, hvor deres *personlige* identitet bliver til, så må der gives mulighed for at møde kristendommen i *praksis* og gøre sig *religiøse erfaringer*.

Børnene *sækulære* opfattelse møder kristendommen som en lære, som de ikke har erfaret eller mødt som liv. Det er på den baggrund meget vanskeligt for disse børn at se kristendommen som relevant for deres eget liv¹⁷⁷. Det synes også at være grunden til at de bevarer deres religiøse opfattelse gennem ungdommen. Der skal ekstraordinære oplevelser til for at flytte deres religiøse opfattelse.

Nyere undersøgelser¹⁷⁸ giver indblik i en opvoksende ungdom, der på mange måder bærer præg af de opbruds- og overgangstider, der præger vores kultur. I langt højere grad end tidligere har kristendommen mistet sin funktion som samlende kulturel og religiøs faktor. Unge giver udtryk for tolerante eller endda positive holdninger overfor kristendommen, men disse holdninger er ikke i særlig høj grad præget af kirkens traditionelle tro¹⁷⁹. De unge har mange luftige og abstrakte forestillinger om religiøse emner, oftest uafhængigt af et forpligtende trosfællesskab¹⁸⁰. Dog ser det ud til at *kirkens konfirmandundervisning* kan give de unge positive oplevelser med kristendommen, særligt hvis konfirmanderne oplever sig taget alvorligt af den pågældende præst og hvis undervisningen også giver mulighed for *praktiske erfaringer* med kirke og kristendom¹⁸¹.

4.3.1 Sammenfatning

Puberteten og ungdomstiden er på godt og ondt en overgangstid i barnets liv, også i forhold til kristendommen. Vi har set at teenageren, med baggrund i udviklingen af den abstrakte tænkning, udvikler evnen til kritisk at gennemprøve standpunkter og holdninger. Dersom den religiøse tænkning forbliver på et naivt og ureflekteret plan kan teenageren opleve store uoverensstemmelser mellem et bibelsk funderet og et naturvidenskabeligt verdensbillede. Hvis teenageren ikke formår, eller får hjælp til, at integrere de to syn og se dem som komplementære kan det føre til forkastelse af troen på Gud. Samtidig er der i denne alder også mulighed for at gudsforholdet fordybes og personliggøres i højere grad end tidligere.

Desuden er det vist, at forudsætningerne for et integreret syn på eksempelvis verdens skabelse i nogen grad er afhængig af et religiøst opvækstmiljø.

¹⁷⁶ Munksgaard, 1984:84f.

¹⁷⁷ Det synes at være den helt samme konklusion Evenshaug og Hallen kommer til når de siger: "Vi kan følgelig slå fast at den intellektuelle dimensjon ikke kan ses isolert fra opplevelsesdimensjonen og de øvrige sider ved barnets religiøsitet. I utviklingssammenheng er det snarere slik at opplevelse og rituell erfaring er en forutsetning for forståelse. Pedagogisk sett betyr dette at den systematiske kunnskapsformidling i kristendom først fungerer etter sin hensikt når den bygger på et visst opplevleses- og erfaringsgrunnlag (1983:86).

¹⁷⁸ Det er særligt normanden Paul Otto Brunstad, der de senere år er kommet ganske tæt på norsk ungdom i sin egenskab af ungdomspræst. Han har berettet om sine fund i flere bøger og artikler (Brunstad, 1995:57ff).

¹⁷⁹ Nipkow, 1992:9.

¹⁸⁰ Evenshaug/Hallen, 2000:372.

¹⁸¹ Evenshaug/Hallen, 2000:371.

5 FAMILIEN SOM PRIMÆR SOCIALISERINGSFAKTOR

Under de metodiske overvejelser i specialets indledning så vi antydningvis hvordan flere forskere finder det nødvendigt at supplere de udviklingspsykologiske teoriers vurdering af barnets religiøse holdningsdannelse med socialisationsteorier. Imidlertid viser et tilbageblik på kapitel 2 at også de udviklingspsykologiske teorier selv peger i samme retning. Udviklingsteoriernes *intension*: at beskrive religiøsitet som universel og ahistoriske opfyldes. Teoriene giver brugbare beskrivelser af såvel af religiøsitetens opståen som religiøsitetens udvikling. Men teoriene peger videre. *Resultaterne* af de empiriske undersøgelser viser hvad der ikke var implicit i teoriernes intension: at religiøsitet er afhængig af den enkeltes specielle erfaringer i den konkrete og historiske kontekst i familien.

Rizzutos arbejde viste os hvorledes barnets gudsrepræsentation dannes på baggrund af såvel barnets følelsesmæssige tilknytning til nære personer i familien som betydningen af 'Gud' i kulturen. Rizzuto hævder gudsrepræsentationens generelle og universelle karakter, men må alligevel erkende betydningen af den familiære og kulturelle sammenhæng. Hver gudsrepræsentation har sin helt egen historie.

I gennemgangen af de kognitive udviklingsteorier var et af de tilbagevendende kritikpunkter af disse teorier at de ikke tager hensyn til i hvilket miljø den kognitive udvikling foregår og i hvilken grad erfaring muliggøres i miljøet. I forhold til religiøse forestillinger og erfaringer viser de empiriske undersøgelsesresultater fra Munksgaard og Tamminen med al tydelighed at den religiøse holdning i barnets opvækstmiljø er afgørende for i hvilken grad bestemte religiøse begreber og forestillinger skal kunne give mening for barnet.

Vi har dermed samlet gode grunde til nærmere at undersøge de socialpsykologiske faktorer i barnets socialisering i familien. Vi vil i det følgende først se på generelle teorier om barnets socialisering. Dernæst vil vi, på baggrund af to undersøgelser fra Norge, se på familiens betydning i den religiøse socialisering.

5.1 Socialiseringen i familien

Familien er ikke en uforanderlig størrelse. Idet den er en social institution i samfundet, forandres også den i takt med de forandringer samfundet undergår. *Forandringer og variationer* synes netop i dag at være et af de mest karakteristiske kendetegn¹⁸².

Der synes at være stor forskel på hvilke funktioner familien varetager i dag hvis man sammenligner med tidligere tiders familie¹⁸³. Tidligere havde familien traditionelt syv funktioner: en økonomisk, en beskyttende, en religiøs, en pædagogisk, en statusgivende, en rekreativ og en emotionel funktion¹⁸⁴. De mange opgaver krævede sammenhold i familien. I dag varetages mange af disse funktioner af institutioner uden

¹⁸² Familiestrukturerne i den vestlige verden har de senere år undergået så store forandringer at man i sociologisk sammenhæng har haft vanskeligt ved at finde et tilfredsstillende *familiebegreb* som sagssvarende beskrivelse. Det stigende antal samlivsbrud og nye familiedannelser giver helt nye variationer i måder at være familie på (Evenshaug/Hallen, 1997:200f). Nogle lader derfor ordet 'familie' betegne personer der er knyttet sammen gennem *ægteskab*, eller ægteskabslignende samliv, og *slægtskab*, altså en eller begge forældre, børn, søskende, og som udgør en boenhed, ofte med et vist økonomisk fællesskab (Evenshaug/Hallen, 1997:166).

¹⁸³ Hos Evenshaug og Hallen henvises til en sociologisk undersøgelse fra 1955 (Evenshaug/hallen, 1997:168).

¹⁸⁴ Evenshaug/Hallen, 1997:168f.

for hjemmet, og familien er derfor blevet mere ustabil og sårbar. Ofte er det kun den emotionelle samhørighed der binder de enkelte familiemedlemmer til hinanden¹⁸⁵.

Ifølge Evenshaug og Hallen er familien imidlertid uundværlig i forbindelse med den tidlige omsorg og opdragelsen af børn. Menneskebarnet kan ikke overleve med mindre der findes voksne der tager ansvar for barnets liv og udvikling. Familien er stadig den første grundlæggende ramme for udviklingen af den enkeltes personlighed, hævder de¹⁸⁶. Dertil kommer at alle samfundets andre institutioner er afhængige af familiens bidrag til barnets socialisering. Ifølge Evenshaug og Hallen kan man derfor tale om en *pædagogisk familie*. Som varetager af den *pædagogiske funktion* synes familien i en eller anden form uerstattelig.

5.1.1 Socialisering som interaktion

Den vigtigste opgave i samspillet mellem barn og forældre er at etablere en tryk tilknytning og base for barnets udforskning af miljøet¹⁸⁷. Når man i psykologien skal forsøge at kortlægge dette møde mellem barnet og det omgivende miljø taler man om *socialisering*. Socialisering kan anskues på flere måder. Hovedsageligt to syn har sat sig vigtige spor i forskningen.

I lang tid var *påvirkningsperspektivet* fremherskende. Ud fra dette syn anskues socialiseringen primært som en *envejsproces*, hvor individet (in casu: barnet) bliver opfattet som et passivt væsen, der lader sig forme af de forskellige miljøpåvirkninger. Det har givet anledning til en billedlig forståelse af barnet som en lerklump, der kunne formes af omgivelserne eller som en beholder, der kunne fyldes op¹⁸⁸. Socialisering blev da først og fremmest forstået som *indordning* og *tilpasning*. Med dette *statiske* syn bliver der kun levnet lidt plads til den enkeltes medvirken til udformningen af sit eget liv. Det spæde barns kompetence på det kognitive og sociale område blev undervurderet.

I dag er *interaktionsperspektivet* snarere det fremherskende syn. Konklusionerne på de seneste års forskning er at spædbarnet kan meget mere end man tidligere har troet:

Spædbarnet blir i dag betraktet som et aktivt individ, som ikke bare påvirkes av, men også fra første stund selv påvirker sine omsorgsgivere. På denne måten er barna med på å bestemme den omsorg og stimulering de selv vil møte og dermed sin egen utvikling (Evenshaug/Hallen, 2000:37).

Barnet betragtes som en kompetent medspiller og processen anskues følgelig at være et samspil, en *tovejsproces*, i stadig vekselvirkning og gensidig påvirkning (*interaktion*) mellem barnet og dets omgivelser. Det enkelte individ, barn eller voksen, yder sit eget bidrag. Barnet foretager selv en udvælgelse blandt de mange påvirkninger det udsættes for, tolker og organiserer disse indtryk og er selv i stand til at påvirke omgivelserne. Barnet deltager aktivt, i takt med at dets identitet opbygges, i en modificering og bearbejdning af forskellige påvirkninger¹⁸⁹. Gennem denne proces

¹⁸⁵ Evenshaug/Hallen, 1997:175f.

¹⁸⁶ Evenshaug/Hallen, 2000:197; Evenshaug, 1990:203f.

¹⁸⁷ Evenshaug/Hallen, 1997:243

¹⁸⁸ Asheim /Mogstad, 1987:92f; Evenshaug/Hallen, 1997:229f.

¹⁸⁹ Evenshaug/Hallen, 1983:35.

lægges grundlaget til barnets *personlighedsdannelse*, kendetegnet ved et selvstændigt og ansvarligt jeg med et bevidst og reflekteret forhold til sig selv og omgivelserne¹⁹⁰.

Ud fra en forståelse af socialisering som interaktion, vil konkrete faktorer som historie, samfund og kultur spille en væsentlig mere *dynamisk* rolle end under påvirkningsperspektivet. De forstås som *foranderlige* og *afhængige* af tid og rum, og genstand for barnets medskabende påvirkning¹⁹¹. Vi skal gå nærmere ind på hvordan denne proces forløber i det følgende.

5.1.2 *Imitation og identifikation*

To væsentlige faktorer i socialiseringsprocessen er *imitation* og *identifikation*. Disse to begreber spiller en afgørende rolle, når vi skal forstå, hvordan børn tilegner sig normer og holdninger allerede i den tidlige barndom¹⁹².

Når et barn fødes ind i en familie, er socialisering i første omgang et udtryk for at barnet vokser ind i det sociale fællesskab og værdisæt, som den pågældende familie repræsenterer i *handlinger, ord og samvær*. Dernæst vil det via familien vokse sig ind i et større socialt fællesskab og *tilegne* sig hele det kulturelle værdi- og livsmønster, som dets egen familie er indfældet i¹⁹³. Socialiseringsprocessen må forstås meget konkret, idet den foregår ved:

at barnet møter 'repræsentanter' som ved handlinger, ord eller bare ved sin eksistens formidler bevisst og ikke minst ubevisst påvirkning. Barnet 'socialiseres' altså ikke ved at det møter samfundets værdi- og livsmønster i en abstrakt, intellektuel form, men i møde med repræsentanter som står for disse (Asheim/Mogstad, 1987:105).

Tilegnelsen sker som en *læringsproces*, hvis to væsentlige sider er *imitation* og *identifikation*. I forhold til disse begreber bliver det særligt tydeligt, at der er tale om en interaktion mellem barnet og omgivelserne og ikke blot en ensidig påvirkning. Barnet mestrer *seleksion*, og er dermed særdeles aktiv i udvælgelsen af hvad der er vigtigt og hvad der er mindre vigtigt i læringsprocessen.

Store dele af de holdninger et menneske tilegner sig, lærer det ved at efterligne handlinger. *Imitation* kan ske med en overbevisende akkuratess¹⁹⁴. Småbarnet kan gengive små bidder af adfærd som det opdager og finder interessant hos modeller i miljøet¹⁹⁵. Her spiller altså barnets *personlighed* en rolle i udvælgelsen. *Imitation* er knyttet til modellernes specifikke ydre handlinger¹⁹⁶. Men de voksnes handlinger og

¹⁹⁰ I 1995 udkom bogen: *Dit kompetente barn*, skrevet af leder af The Kempler Institute of Scandinavia familierapeut Jesper Juul. Bogen der hylder interaktionsperspektivet, fik stor gennemslagskraft. Dens store succes indikerer at der i dag hersker udbredt konsensus om *interaktionsperspektivet*, og at man anser *påvirkningsperspektivet* som forældet.

¹⁹¹ Evenshaug/Hallen, 2000:29.

¹⁹² Munksgaard, 191980:123.

¹⁹³ Evenshaug/Hallen, 1997:41; 77.

¹⁹⁴ Der er meget, der tyder på at evnen til *imitation*, altså efterligning, udvikles ganske tidligt. Iagttages samspillet mellem spædbørn i 2 måneders-alderen og deres forældre ses det ofte, at den voksne reagerer på barnet ved at imitere dets ansigtsudtryk, bevægelser eller lyd (Evenshaug/Hallen, 2000:46). Men lige så ofte synes barnet at gøre samme ihærdige forsøg på at efterligne forældrenes ansigtsudtryk.

¹⁹⁵ Når vi i det følgende taler om modeller er der først og fremmest tænkt på forældrene. Men også søskende eller andre nære omsorgspersoner kan være modeller for *imitation*.

¹⁹⁶ Evenshaug/Hallen, 1983:42.

adfærd implicerer altid også holdninger. Forældrenes *opdragelsesintentioner* afspejler de dybereliggende værdier og livsmønstre og kommer til udtryk i den ydre adfærd.

For barnet er det omvendt. Ved at iagttage de voksnes ydre adfærd møder barnet også de bagvedliggende værdier. Når det kopierer elementer fra adfærden opbygges der også hos det selv et indre værdisæt som svarer til den adfærd det imiterer¹⁹⁷.

Identifikation er knyttet til den psykiske proces, hvor barnet, på grund af en ofte ubevidst, indre tilslutning til rollefiguren overtager psykiske reaktionsmåder¹⁹⁸. Ved identifikationen er der tale om en positiv følelsesmæssig binding mellem barnet og den voksne, der gør at barnet *medoplever* de reaktioner som identifikationsfiguren giver udtryk for. I kraft af det følelsesmæssige forhold, vil disse reaktioner spille en stor rolle i dannelsen af barnets personlighed og bundfælde sig på et dybt plan¹⁹⁹. De bliver en del af barnets eget værdisæt.

5.1.3 Familiens pædagogiske filterfunktion

Ifølge Evenshaug og Hallen er de socialiseringsprocesser der foregår i samspillet mellem barnet og de nære omgivelser i familien udtryk for familiens pædagogiske funktion. Uden denne funktion vil det være umuligt for barnet at få bevidsthed om sig selv, finde sin rolle og forstå sin funktion. Men som vi har set, understreges det at barnet er *medskaber* i processen. Der er ikke tale om en passiv overtagelse af andres holdninger og forventninger, men en aktiv bearbejdning, en selektiv internalisering.

Gennem familien introduceres barnet til det omgivende samfund. Idet familien ikke eksisterer isoleret men netop må forstås som en institution i samfundet, får samfundets værdier og normer også betydning for familiens pædagogiske funktion. Evenshaug og Hallen siger det sådan:

Videre er det grunn til å minne om at familien på sin side er en del av et nærmiljø og et lokalsamfunn, som igjen er en del av et større samfunn. Familien er med andre ord i seg selv et system som står i et interaksjonsforhold til andre systemer i samfunnet (Evenshaug/Hallen, 2000:199).

I dette møde med fungerer familien ifølge Evenshaug og Hallen som et *filter* for barnet idet barnet *præsenteres* for den store verden *gennem* de nærmeste omsorgsgiveres selektion af normer og værdier. Forældrene bliver de første *formidlere* af et socialt og kulturelt indhold og gennem deres valg filtrerer de verden for barnet²⁰⁰. I samspillet mellem barn og forældre *repræsenterer* forældrene samfundet og verden. Derved bliver deres pædagogiske funktion også en *filterfunktion*.

Familiens filterfunktion er dobbelt: Den *direkte* filterfunktion består for det første deri at familien:

...vanligvis repræsenterer barnets første primærgruppe og samspillsarena, der særligt foreldrene formidler og levendegjør kulturens og samfundets værdier og normer (Hallen, 1991:211).

¹⁹⁷ Asheim/Mogstad, 1987:107.

¹⁹⁸ Asheim/Mogstad, 1987:108.

¹⁹⁹ At et menneske som voksen kan give udtryk for at visse følelsesmæssige reaktioner ikke er så accepterede som andre, kan være et resultat netop af identifikationen med forældrene. En følelsesmæssig værdibestemmelse kan have været *uudtalt* i hans eller hendes barndomshjem, men overføres alligevel gennem identifikation.

²⁰⁰ Evenshaug/Hallen, ; Asheim/Mogstad, 1987:85

Forældrene er barnets første og mest stabile tilknytningspersoner, dialogpartnere, imitationsmodeller og identifikationsfigurer.

Indirekte fungerer familien som et filter derved at barnet i samspillet i familien tilegner sig en *referenceramme*, som bliver grundlæggende for hvordan barnet tolker og bearbejder indtryk og påvirkninger fra andre socialiseringsfaktorer²⁰¹. Denne referenceramme opbygges hovedsageligt på baggrund af generelle erfaringer som spædbarnet gør sig allerede gennem det første samspil med forældrene, og erfaringer med mere specifikke værdier som kommer til udtryk gennem det forældrene siger og gør. Men som vi har set, står familien også selv i et interaktionsforhold til andre socialiseringsfaktorer udenfor familien. Dermed har den også en mulighed for at påvirke og blive påvirket af disse. Forholdet mellem barnet og de forskellige socialiseringsfaktorer er illustreret af Evenshaug og Hallen i det, de kalder deres *familiepædagogiske model*:

Figur 5.1 En familiepædagogisk model (Evenshaug/Hallen, 1997:22)

Den familiepædagogiske model indebærer to grundlæggende forudsætninger: For det første at familien *i praksis* fungerer som et filter, som alle øvrige påvirkninger modificeres igennem. For det andet at familien også *bør* have en sådan filterfunktion.

Figuren antyder at alle disse opdragelses- og socialiseringsfaktorene blir sekundære i forhold til familien, idet barnet vanligvis møter disse faktorene først etter at familien i en kortere eller lengre periode har vært forholdsvis enerådende (Evenshaug/Hallen, 2000:33).

Dette indebærer imidlertid ikke at barnet uden videre tilslutter sig forældrenes indstillinger og interesser, deres tro og værdier. Modellen forudsætter at erfaringerne i

²⁰¹ Begrebet 'referenceramme' mødte vi hos Munksgaard (se 4.2) og det går igen i bl.a. Sigmund Harbos og Ole Gunnar Winsnes empiriske undersøgelser (se 5.2). Der er visse nuancer til forskel i de forskellige forskeres definition af begrebet, men alle er stort set enige om, at begrebet må forklares med inddragelse af flere forskellige teorier, kognitive, psykologiske og sociale.

familien er *grundlæggende*, men ikke at de nødvendigvis er *afgørende*²⁰². Når barnet møder de andre socialiseringsfaktorer, som f.eks. skolen og jævnaldrende kammerater, vil disse også repræsentere en betydningsfuld påvirkning, men vil ikke være af samme grundlæggende karakter som socialiseringen i familien.

Hvilke elementer der i sidste ende bliver *værdifulde* for barnet og kommer til at bidrage til udformningen af et værdi- og livsmønster, det vil, i overensstemmelse med interaktionsperspektivet, også afhænge af barnet selv²⁰³.

På baggrund af ovenstående generelle overvejelser om barnets socialisering i familien vil vi nu se på *den religiøse socialisering* og undersøge hvilke sammenhænge der kan være af betydning for barnets religiøse holdningsdannelse.

5.2 Den religiøse socialisering i familien

Når man overhovedet benytter sig af betegnelsen *religiøs socialisering*, må det ske ud fra en forståelse af at det er et område som det i forskningsmæssig sammenhæng kan lade sig gøre at undersøge særskilt. Det betyder dog ikke at religiøs socialisering kan ses isoleret fra den øvrige socialisering i familien. Den religiøse socialisering er nært forbundet med og afhængig af de samme faktorer som den øvrige socialisering (jvf. figur 5.1), men er samtidig afhængig af i hvilken grad et møde med religionen muliggøres i familien. Til fremstilling af dette synspunkt skal vi inddrage to store norske undersøgelser af familiens funktion og betydning i den religiøse socialiseringsproces. Den ene er Ole Gunnar Winsnes rapport fra 1981: "Familie og religiøs socialisering"²⁰⁴. Den anden er Sigmund Harbos undersøgelse fra 1987: "Barndomserfaringer og voksentro"²⁰⁵. Harbo anvender dele af Winsnes' teoribygning som grundlag for sine studier og det kan derfor også være relevant at inddrage den definition, der benyttes som grundlag for begge undersøgelser²⁰⁶. Religiøs socialisering defineres som:

...den proces som innebærer at individer, gjennom interaksjon med det kulturelle og sociale miljø, tilegner seg kunnskaper om religion, religiøse verdier, normer, atferdsmønstre og roller, og religiøst bestemte identiteter, som gjør det mulig for dem å vokse inn i og ta del i fellesskap som i større eller mindre grad bestemmes af forholdet til religion (Winsnes, p.318; Harbo, 1987:48).

²⁰² I en artikel i Kristeligt Dagblad tirsdag d. 26. Juni 2001 er sognepræst og lektor ved Danmarks Pædagogiske Universitet Nina Tange tilsyneladende uenig i det synspunkt idet hun siger: "*Hjemmet har ikke længere en filterfunktion i forhold til, hvad børn tager ind eller lukker ude. I dag er det kammerater, skole, fritidshjem og medier noget, børn tager ind på lige fod med, hvad far og mor siger*" (KD, d. 26. juli 2001, side 7). Spørgsmålet er naturligvis om Nina Tange mener det samme med *filterfunktion* som Evenshaug og Hallen. Gør hun det, må det indvendes ud fra den definition Evenshaug og Hallen selv giver, at filterfunktionen ikke er udtryk for at forældrene kan bestemme hvad børnene lukker ude eller lukker ind, men at deres repræsentation af verden er den første barnet møder. På den måde har mor og far stadig en filterfunktion.

²⁰³ Evenshaug/Hallen, 1997:23; 2000:33; Harbo, 1990:227.

²⁰⁴ Det er en undersøgelse, som indgik i et større norsk forskningsprojekt i begyndelsen af 80'erne, kaldet 'ReSo-projektet'. Projektet havde til formål at undersøge og vurdere den rolle socialiseringsfaktorerne 'familie' og 'børnehave' spiller indenfor den samlede religiøse socialisering i førskolealderen.

²⁰⁵ Undersøgelsen blev foretaget blandt 389 norske lærerstudierende og studenter fra ingeniørhøjskolen indenfor aldersgruppen 19-51 år (Harbo, 1987:83). Harbos sigte er at finde frem til hvilke faktorer der spiller en afgørende rolle i den religiøse holdningsdannelse. Han ønsker med andre ord svar på hvorfor der i en given population findes store forskelle i voksne personers forhold til religion, fra personligt engagement til afvisning, på trods af det faktum, at de alle gennem skolens undervisning har mødt det samme traditionsstof (Harbo, 1987:4).

²⁰⁶ Harbo, 1987:65.

Der er god grund til at antage at familien, når det gælder den religiøse socialisering, spiller en mindst lige så stor rolle som ved socialiseringen generelt. Det så vi bekræftet i Munksgaards og Tamminens undersøgelser hvor der sås en tydelig sammenhæng mellem børns religiøse forestillinger og graden af religiøs adfærd og holdninger i deres primære socialiseringsmiljø. Dette bekræftes også af Harbo. Hans undersøgelse af sammenhængen mellem oplevelser og erfaringer i opvækstmiljøet og den religiøse selvopfattelse viser at *alle*, uanset religiøs selvopfattelse, placerer *opdragelsen i familien* som den absolut vigtigste faktor i udformningen af deres religiøse indstilling²⁰⁷. Dernæst følger *nærmiljøet i opvækstalderen*²⁰⁸. Det indikerer at:

...opdragelsen uanset innhold får følger i form af positivt eller negativt orienterte holdninger, og alt tyder på at det foreldrene ikke foretar seg på dette område er minst like virkningsfullt som tilsiktet religiøs påvirkning (Harbo, 1990:226)²⁰⁹.

Interessant bliver det imidlertid, når Harbo undersøger de unges møde med *officiel kristendom*, i form af undervisning i skolen og kirkens konfirmationsundervisning²¹⁰:

For oplevelsen og dermed virkningen av denne kontakt varierer sterkt nettopp med familiebakgrunnen (d.s.).

Det viser sig, at holdninger formet gennem religiøs erfaring i opvækstfamilien er mere resistente mod forandringer end tilsvarende holdninger uden tilknytning til direkte kontakt med religiøst liv i primærsocialiseringen²¹¹. Samtidig er der en klar tendens til at en negativ reaktion overfor officiel kristendom stiger jo mindre synlig kristendommen har været i hjemmet. Her konkluderer Harbo, at den manglende erfaring med kristendom i primærsocialiseringen:

...skaper en referanseramme som ikke inneholder egnete strukturer eller dimensjoner for nyansert oppfatning av religiøs informasjon (d.s.).

Denne referenceramme bliver til i den primære socialisering i familien, idet også religiøs holdningsdannelse må ses som en social læringsproces, hvor de nære personer i familien optræder som modeller for imitation og identifikation, akkurat som ved al anden socialisering.

Men når det gælder sammenhængen mellem religiøs socialisering i opvæksten og senere holdninger til religion må en social læringsteori ifølge Harbo suppleres med teorier hentet fra kognitiv psykologi. Her kan *teorien om selektion* f.eks. forklare hvorfor voksne uden religiøs erfaringsbaggrund ofte selv har negativt orienterede holdninger til religion²¹². Hos disse personer er der, ifølge Harbo, slet ikke skabt det nødvendige kognitive mønster for perception og tolkning af den religiøse virkeligheds

²⁰⁷ De skemaer, som studenterne besvarer i undersøgelsen giver respondenten mulighed for placere sig selv i en af følgende fem kategorier: 'negativ', 'skeptisk', 'lige gyldig', 'positiv' og 'troende' (1987:85; 117-).

²⁰⁸ Harbo, 1987:201-205; 1990:225.

²⁰⁹ Sammenfatning af konklusionen fra 1987 (Harbo, 1987:306).

²¹⁰ Familiebaggrunden er, ifølge Harbo, grunden til at børn der har fået en relativ ens og bred inføring i kristendom i skolen varierer stærkt i voksenalder. Han henviser i den henseende til familiens filterfunktion (Harbo, 1991:198).

²¹¹ Harbo, 1987:157.

²¹² Harbo forklarer religiøsitet i voksenalder ved hjælp af det, han selv kalder "en læringspsykologisk-kognitiv betragtningssmåde hvor hovedhypotesen er at individets forhold til religion skapes i tidlig socialisering og siden gennemgående holdes ved like, ikke ved reaktion på ytre stimuli i seg selv, men ved streben etter konsonans og selektiv bearbejdning av nye påvirkninger" (1987:81f).

mangfoldighed²¹³. Samtidig er der også ud fra denne teori mulighed for at senere erfaringer kan få en sådan overbevisningskraft, at det i barndommen grundlagte perceptions mønster bliver utilstrækkeligt og må udvides, hvilket så kan give mulighed for en holdningsændring. Det kan naturligvis ske i både positiv og negativ retning²¹⁴.

5.2.1 *Den religiøse socialiserings affektive klima*

Ifølge Winsnes kan individets forhold til religion imidlertid ikke skyldes social læring alene. Var det tilfældet, måtte man forvente en høj grad af overensstemmelse mellem forældrenes socialiseringsintentioner, når det gælder forholdet til religion, og socialiseringsvirkningerne i barnet. Meget tyder dog på at overensstemmelse mellem forholdet til religion i opvækstmiljøet og individets eget forhold til religion i voksenalder, må forstås mod den baggrund som *hele* socialiseringsmiljøet udgør²¹⁵.

Eksplícitte religiøse socialiserings tiltag som for eksempel aftenbøn, andagt og kirkegang er altså på sin side afhængige af den *totale atmosfære* i opvækstfamilien. Det synes nemlig klart, at graden af individets identifikation med forældrenes forhold til religion, med deres religiøse indstillinger, holdninger og adfærd, er afhængig af *oplevelsen af troværdighed* i opvækstfamilien generelt.

Familiens betydning på længere sigt vil da bero på hvorvidt individets erfaringer i opvækstfamilien er af en sådan karakter at de kan danne grundlag for *varig identifikation*, både kognitivt og emotionelt, med det forhold til religion som opvækstfamilien repræsenterede²¹⁶. Ifølge Winsnes bliver det altså først og fremmest oplevelsen af atmosfæren i familien og kvaliteten af samlivet mellem forældre og børn som bliver den forståelsesramme individet bearbejder og tolker religiøs påvirkning indenfor²¹⁷. Man kan da eksempelvis forestille sig et individ som i opvækstfamilien oplevede høj grad af religiøsitet hos forældrene, men alligevel som voksen tager afstand fra religion, idet *den totale socialiseringsatmosfære var* overvejende negativ og dermed gav anledning til *diskrepans* mellem teori og praksis med hensyn til religion²¹⁸. Omvendt vil det individ, som oplevede kristne værdier troværdiggjort gennem forældrenes adfærd, med større sandsynlighed kunne identificere sig med forældrenes religiøsitet.

Harbo tilslutter sig Winsnes' undersøgelse, og vurderer det affektive klima der omgiver de interpersonale relationer som en betydelig påvirkningsfaktor. En positiv følelsesmæssig tilknytning til traditionsbærerne spiller en afgørende rolle for at barnet oplever religion som noget positivt²¹⁹. Samtidig refererer Harbo undersøgelser der viser at visse faktorer kan have en negativ indflydelse på barnets oplevelse af religion, *selv* i hjem hvor formidlingen af kristendom har haft en central plads i form af andagt, bibellæsning og kirkegang. Disse faktorer kan have at gøre med barndomsoplevelser af manglende anerkendelse og følelse af at høre til, men de kan også bunde i

²¹³ Harbo, 1987:209; 1990:228.

²¹⁴ Harbo fremhæves i den sammenhæng Evenshaug & Hallens familiepædagogiske model som en model med stor forklaringskraft, idet den kombinerer kognitiv psykologi med teorier om social læring (Harbo, 1990:229, note7).

²¹⁵ Winsnes, 1981:321.

²¹⁶ Winsnes, 1981:322.

²¹⁷ Winsnes, 1981:323.

²¹⁸ Winsnes, 1981:324.

²¹⁹ Harbo, 1987:47.

formidlingsmåden²²⁰. Hvis for eksempel formidlingen af kristendom i hjemmet direkte eller indirekte overfører et forventningspres om en bestemt livsstil eller åndelig udvikling til barnet, kan det medføre at barnet oplever kristendommen som ufri og formynderisk og senere tager afstand.

Dette forhold er også påpeget af Sundén. Det er en form for kristen pædagogik som:

...drivit människor bort från det religiösa liv som den ville väcka och vidmakthålla
(Sundén, 1970:113).

Det drejer sig om en formidlingsatmosfære der giver ringe, eller slet ingen, plads til spørgsmål og tvivl, og som anser de voksnes gudsforhold for mere 'rigtig' end børns, og som betragter børn som 'novicer' der må rettes til efter den voksne norm. Sundén kalder de forældre eller traditionsbærere, som formidler kristendommen ud fra denne pædagogik for *de alt for sikre* og uddyber at

...det rör sig om föräldrar som är så helt övertygade om att ha Gud på sin sida gentemot barnen, att det aldrig ens faller dem in att det möjligen kunde förhålla sig tvärtom (d.s.).

Ifølge Sundén kommer 'de alt for sikre' traditionsbærere ved deres manglende respekt for barnets eget gudsforhold til at stå i vejen for samme og ateisme kan i visse tilfælde være et udtryk for et oprør mod forældrene.

Samme synspunkt giver Jentsch udtryk for i sin artikel: "Auswirkung einer Erziehung ohne Religion. Barrieren und Chancen". Han anfører to grænseområder som må betegnes som *religionsløs opdragelse*. Den ene er en opdragelse med "zuwenig Religion", altså en opdragelse som ikke muliggør et møde med religionen, eller som lægger ensidig vægt på den læremæssige side ved religionen. Den anden er en opdragelse med "zuviel Religion", hvilket hentyder til en den måde religion introduceres eller anvendes på i hjemmet. Hvis foreksempel et krav om 'moralisk korrekthed' knyttes sammen med Gud, eller barnet oplever sig mindre værd og tilsidesat fordi Gud får den plads i forældrenes liv som barnet skulle have haft, kan det opvoksende barn udvikle en dyb afsky for det religiøse. Denne form for opdragelse bliver altså i yderste konsekvens en *opdragelse uden religion*²²¹.

5.2.2 Sammenfatning

Ud fra en forståelse af socialisering som interaktion ses familien som den primære socialiseringsfaktor, og familien har betydning i kraft af en grundlæggende og uerstattelig pædagogisk filterfunktion.

I forhold til den religiøse socialisering fremhæves både individuelle og sociale faktorer som centrale i socialiseringsprocessen, men skal den religiøse socialisering have en 'effekt' i form af en brugbar referenceramme for et senere møde med religion, må religionen være tilgængelig i opvækstmiljøet. Idet forældrene fungerer som modeller for imitation og identifikation vil forældrenes adfærd og holdning have indflydelse på barnet. Det gør sig gældende, hvadenten forældrene ønsker at påvirke barnet gennem en religiøs livsopfattelse eller ikke.

²²⁰ I særlig kritiske tilfælde kan fænomenet føre til den patologiske tilstand man i fagpsykologien har benævnt 'ekkesiogen neurose'. Temaet skal ikke tages op til videre drøftelse her, men det skal blot anføres at man indenfor psykologien ikke er enige om, hvorvidt ekkesiogene neuroser kan forstås alene som en *opdragelsesvirkning*. Også her vil det sikkert kunne vise sig klagørende at anskue socialiseringen fra en interaktionistisk synsvinkel.

²²¹ Jentsch, 1982a:179.

En ikke uvæsentlig faktor for at barnet skal kunne integrere forældrenes holdninger i sit eget liv, udgøres af det affektive klima hvori socialiseringen foregår.

I specialets første del har vi ved hjælp af forskellige teorier besvaret det første af de to spørgsmål i specialets indledning, nemlig **hvad der kendetegner barnets religiøse holdningsdannelse**. Vi har set at barnet ofte anvender følelser fra de nære relationer til sine forældre i sin interpretation af religiøse forestilling og oplevelser. Vi har, i forhold til det andet indledningsspørgsmål om **hvad vi kan vide om børns muligheder for at integrere religion som en del af deres personlige liv**, kunnet konstatere, at selv de udviklingspsykologiske teoriers egne resultater peger på de religiøse erfaringer i opvækstmiljøet som en betydningsfuld faktor i opbygningen af den referenceramme der skal gøre det muligt at integrere religionen som en central personlighedsfaktor.

Nedenstående citat af Evenshaug og Hallen er en passende sammenfatning af hvad vi har set om familiens og forældrenes rolle i barnets religiøse holdningsdannelse:

I det hele tatt ser det ut til at barnas generelle erfaringer i forhold til foreldrene sine danner et vesentlig grunnlag for deres forestillinger, begreber og tenkning også når det gjelder det religiøse. . . Det generelle foreldre/barn-forholdet kan dermed sies å bidra til å skape et viktig erfaringsgrunnlag for mottakelsen av innholdet i den religiøse tradisjonen. Hvorvidt barnets gudsbegrep og andre religiøse begreper skal bli bundet til dette første erfaringsgrunnlaget, eller om de etter hvert skal kunne frigjøres for mer sakssvarende begreper, synes å være avhengig av hvilke muligheter barnet får til å gjøre mer spesielle religiøse erfaringer. (Evenshaug/Hallen, 2000:364f).

Når vi her i specialets anden del på baggrund af redegørelsen i del 1 ønsker at **finde og drøfte relevante problemstillinger i forhold til nutidig kristen traditionsformidling**, sådan som vi indledningsvis nævnte det, så viser den **mest relevante problemstilling** at kunne sammenholdes i de enkle spørgsmål: **hvorledes muliggøres specielle religiøse erfaringer i børns opvækstmiljø i dag?**

På baggrund af den viden vi har med os fra del 1 må svaret for kirken være, at det drejer sig om på et så tidligt tidspunkt som muligt i samarbejde med forældrene at gøre børnene fortrolige med den kristne børnelærdom og det kristne fællesskab. Det er begrundelsen for at perspektivet for nutidig kristen traditionsformidling her i del 2 må indsnævres til dåbsoplæring²²²: Dåben rummer i en dansk kontekst de bedste muligheder for at etablere et sådant samarbejde mellem kirken og forældrene²²³:

For det første døbes børn i Danmark som ganske små, ofte i løbet af det første halve år af deres liv. Det giver mulighed for at samarbejdet kan etableres tidligt.

For det andet bliver ganske mange børn døbt. I 1999 blev 78,8 pct. af alle fødte døbt i Den danske Folkekirke²²⁴. Børnene har krav på at møde den kristne virkelighed dåben indlemmer dem i.

For det tredje kommer forældrene af sig selv. I forbindelse med dåbssamtaler mødes kirken med næsten 80% af samtlige danske småbørnsforældre²²⁵. En sådan mulighed

²²² Vel at mærke ikke forstået som snæver katekismelærdom, men som fortrolighed med og kendskab til kristendommens liv og lære.

²²³ I tillæg til denne pragmatiske begrundelse for at indsnævre traditionsformidling til dåbsoplæring vil der i 6.2 også blive givet en teologisk begrundelse.

²²⁴ Danmark i tal 2001, Uddannelse og Kultur, Danmarks Statistik, www.dst.dk.

for at komme i kontakt med barnets primære omsorgspersoner på et tidspunkt hvor socialisering lige er begyndt, er enestående.

²²⁵ Thyssen, 1997:119.

6 BARNET I BIBELSK LYS

I forbindelse med hele spørgsmålet om formidlingen af den kristne tro til næste generation, er det oplagt at tænke på barnet som *arvtager af historien*. Vi kan tale om *den kristne arv* og da tænke på hele den kristne tro, den bibelske lære og det religiøse liv. Den nuværende generation står 'på skuldrene af den forrige' og har modtaget arven af dem der gik forud. Nu har den så selv ansvar for at føre arven videre til næste generation. Det altoverskyggende spørgsmål bliver da hvordan denne arv kan gives videre, så den bliver en *personlig og integreret* del af arvtagerens liv.

De psykologiske teorier har givet os et svar: Formidlingen af den kristne tro følger de generelle regler for læring. Kristendommen får mening gennem samvær med andre for hvem den også har mening, gennem imitation og identifikation, gennem religiøse handlinger og erfaringer. Skal barnet *arve* den kristne tro, er det en forudsætning at det *erfarer* den kristne tro som meningsgivende i andres og eget liv.

Vender vi os til de bibelske skrifter med det samme spørgsmål bliver vi præsenteret for en pointe som de psykologiske teorier ikke har med. Det gamle og det nye testamente fortæller os at barnet og den voksne ikke først og fremmest er arvtager af historien, men *deltager i historien*, Guds historie med mennesker, frelseshistorien. Det er helt centralt og afgørende i den bibelske formidlingstradition at barnet ikke blot *integrerer historien*, men *integreres i historien*. Her ligger hovedvægten. Derved bliver den historiske fortid personlig nutid, og slægterne står 'skulder ved skulder' som deltagere i samme historie²²⁶. Det har givet anledning til at de bibelske skrifter rummer et væld af formidlingspædagogiske anvisninger. Nogle af disse vil blive trukket frem i det følgende.

6.1.1 Synet på barnet

Som vi så i kapitel 5 er der inden for de senere år sket en større synliggørelse af barnets værdi og kompetence. Det som man kunne kalde det nye *humanistiske syn* på barnet, understreger at barnet er på én gang *afhængigt* og *selvstændigt*. Afhængig af omsorg i form af både fysisk og emotionel kontakt. Selvstændigt i sin bearbejdelse af indtryk og forbløffende kompetent i sin respons²²⁷.

Den positive vurdering af barnet er ikke ny, men kendes, som vi skal se, fra helt centrale bibelske tekster. Dog er den stærkt *individualistiske tankegang* som det humanistiske syn udspringer af, den bibelske tankegang fremmed²²⁸.

6.2 Barnet på gammeltestamentlig tid

I det bibelske materiale er den bærende forståelse af barnet, at det *er en del af det kollektive fællesskab* i familie og samfund. Særligt i Det Gamle Testamente kan forhold vedrørende børn ikke forstås udenom den patriarkalske struktur med storfamilien som en social enhed som også udgjorde et religiøst fællesskab²²⁹. Der gives kun få konkrete

²²⁶ Man kunne overveje, om ikke temaet på den baggrund skulle omformuleres, så vi taler om 'integration i historien' fremfor 'traditionsformidling'.

²²⁷ Pedersen, 1999b:1.

²²⁸ Skrunes, 1997:124.

²²⁹ Asheim/Mogstad, 1987:96.

beskrivelser af børns ydre opvækstvilkår, men i og med at barnet altid vokser op indenfor de helt nære rammer af familie og slægt kan vi alligevel danne os et indtryk.

Barnets egenværdi i familierne i Israels folk har været væsentlig anderledes end hos de omgivende folk og samfund, hvor man blandt andet praktiserede barneofringer til afguden Molok²³⁰. I gammeltestamentlig sammenhæng understreges barnet *som Guds gave* og tegn på hans velsignelse²³¹. Også barnet bærer Guds billede²³². Derfor sættes dets liv højt, det værnes og vises omsorg²³³. Samtidig ses barnet altid i en større sammenhæng, som en del af slægten og folket. Af stor betydning for *Guds folk* er netop at barnet fører slægten videre. Uden efterkommere vil slægten dø.

6.2.1 Den gammeltestamentlige traditionsformidling

Familiens liv har også været barnets liv. Den religiøse formidling er foregået som en naturlig del heraf. Begrundelsen for at formidle Israels historie videre til næste generation og oplære børnene, synes at være ordene fra 5. Mosebog:

Hør Israel, Herren vor Gud, Herren er én. Derfor skal du elske Herren din Gud af hele dit hjerte og af hele din sjæl og af hele din styrke (5. Mos, 6, 4-5).

Her er Israels trosbekendelse. Her er hjertet i den gammeltestamentlige tradition: Herren er én. I forhold til de omkringboende folks gudsdyrkelse er dette radikalt anderledes. Herrens ord til Israels folk, må derfor aldrig blive glemt. Barnet ses som *arotager* af en tradition og historie af grundlæggende betydning for folkets og den enkeltes identitet. Det betød at *opdragelsen* lagde vægt på at føre barnet ind i den voksne verden som det bl.a. skete i den religiøs-etiske oplæring, særligt af drengene. I en alder af 13 år blev en dreng betragtet som oplært og kunne deltage i den offentlige synagogegudstjeneste på lige fod med de voksne²³⁴. Men langt tidligere, før barnet endnu kunne tale, gik oplæringen hånd i hånd med det daglige liv.

Lad os se på hvorledes traditionen om udgangen af Egypten skal formidles. Begivenhederne ved den første påske ses som Guds grundlæggende frelseshandling, der gør Israels folk til Guds folk. Det er kendetegnende for den religiøse oplæring at den først og fremmest går ud på at føre barnet *ind i* Guds historie med Israels folk. Det sker ved at historien formidles som *nutid*. Faderen optræder som historiefortæller, og han rykker helt ind i handlingens centrum og genfortæller historien til den der er næsttættest på begivenhederne: barnet:

²³⁰ Flere steder opfordres Israels folk til at afstå fra en lignende gudsdyrkelse, bl.a. 2.Kong 23, 10 og Jer 32, 35.

²³¹ Bl.a. 1. Mos 1, 28; Salme 127, 3-5a (Skrunes, 1997:124f). Flere bibelske navne giver indtryk af det samme, f.eks. Natan, Natanael, Jonathan og Johannes, som alle betyder *Herrens gave*.

²³² Gudbilledligheden nedarves, jvf. 1. Mos 5, 1-3; Guds værn om mennesket begrundes i gudbilledligheden, jvf. 1. Mos 9, 6-7 (Skrunes, 1997:126).

²³³ Barnet er først og fremmest blevet værnet gennem familien. Den faderløse var derfor udsat og truet. Imidlertid ser vi flere steder i GT at den faderløse får en særlig beskyttelse: 5. Mos 14, 28-29; Salme 68, 6; Es 1,17 (Skrunes, 1997:126).

²³⁴ Skrunes, 1997:126. Det er den tradition der afspejles i beretningen om Jesus som tolvårig i templet, Luk 2, 41-52. I dag bliver en jødisk dreng Bar-Mitsva, 'søn af budet', som 13-årig og deltager derefter som fuldgældigt medlem af den synagogale menighed (Kvarme, 1993:270).

På den dag skal du sige til din søn: "Det er på grund af det, Herren gjorde for mig, da jeg drog ud af Egypten"...Når din søn i fremtiden spørger dig: "Hvad betyder dette?" skal du svare ham: "Med stærk hånd førte Herren os ud af Egypten, af trællehuset" (2. Mos 13, 8; 14, mine understregninger).

Faderen er inddraget i Guds frelseshandling, og ved hans fortælling inddrages også barnet som *deltager* i historien, når faderen siger 'os' (v.14). Sønnen arver historien i en sådan grad at han engang skal sige til *sin* søn: "Det er på grund af det, Herren gjorde for mig".

Et andet meget centralt eksempel er det såkaldte *frelsheshistoriske credo*, som gengiver hele Israels udvælgelseshistorie i koncentreret form:

En omflakkende aramæer var min fader; med få folk drog han ned til Egypten, hvor han boede som fremmed, og dér blev han til et stort, mægtigt og talrigt folk. Men egypterne mishandlede os og plagede os og pålagde os hårdt trællearbejde. Da råbte vi til Herren, vore fædres Gud, og Herren hørte vor røst og så vores lidelse, møje og undertrykkelse. Da førte Herren os ud af Egypten med stærk hånd og løftet arm, med store og frygtindgydende gerninger, med tegn og undere; han førte os til dette sted og gav os dette land, et land, der flyder med mælk og honning. Her kommer jeg nu med førstgrøden af frugten af den jord, som du, Herre, har givet mig (5. Mos 26, 5b-10, mine understregninger).

Beretningerne om Guds gerninger med Israels folk gennem historien er blevet fortalt igen og igen selv til de helt små børn²³⁵. Historiefortællingen knyttes også tæt sammen med fejring af bestemte højtider. Her er det et kendetegn at formidlingen har et rituelt orienteringspunkt²³⁶. Fejringen af forskellige højtider giver anledning til at historien bliver gjort synlig i form af forskellige symbolske handlinger og måltidsingredienser²³⁷. Her inddrages barnet også som deltager, idet mange af ritualerne er formet som et barns spørgsmål til sin far og oplæringen følger så som faderens svar på barnets spørgsmål²³⁸.

Ordene ovenfor er centrale i den jødiske påskefejring, pessach'en. Når de fremsiges, virkeliggøres historien på ny. Påske er at dødens engel *går forbi* familiens dør og de fejrende *selv* bliver udfriet af Egypten med stærk hånd og ført ind i et land, der flyder med mælk og honning. Historien bliver integrerende.

Livet i den gammeltestamentlige storfamilie har således været båret af en egen *rytme* - en vekselvirkning mellem hverdag og højtid. Det har været knyttet til Guds historie og handlen med folket, og bundet til bevidstheden om at være *en del* af et fællesskab, en større sammenhæng, en historie.

²³⁵ Flere gange i GT møder vi påbudet om at fortælle historien videre til børnene. Stedet i 5. Mos 4, 9: "Men tag dig i agt, og pas godt på, at du ikke glemmer, hvad du selv har oplevet; det må ikke gå dig af minde så længe du lever. Fortæl det til dine sønner og dine sønnesønner" har muligvis været udgangspunktet for den stærke jødiske fortælletradition (Kvarme, 1993:268). Brudstykker af indholdet i denne genfortælling finder vi bl.a. i 5. Mos 6, 20-25 og 5. Mos 26, 5-9.

²³⁶ Kvarme, 1993:267.

²³⁷ Kvarme, 1993:371.

²³⁸ Kvarme, 1993:269. Proctor nævner at denne særlige pædagogik falder godt i tråd med det lille barns spørgelyst og undren: "Through visible actions curiosity was stirred in children, for many of the rites were peculiarly adapted to calling forth those key questions of "what?" and "why?" with which a child constantly seeks to explore his environment and get its meaning"(Sherrill, 1944:22, citeret fra Proctor, 1996:43).

6.3 Barnet i Jesu nærhed og forkyndelse

Der sker tilsyneladende en forandring synet på barnet frem til nytestamentlig tid. Det giver flere nytestamentlige tekster indblik i, når de beretter om Jesu møde med børn. *Mark 10, 13-16*, hvor Jesus velsigner små børn som deres mødre bærer til ham, er den vel mest kendte tekst i den sammenhæng. Teksten er interessant fordi den afspejler en konflikt mellem Jesu opfattelse af barnet og den herskende opfattelse i det omgivende samfund, som vi må formode er den, der afspejles i disciplenes holdning²³⁹. Disciplenes afviser småbørnsmødrene, men får som svar denne uventede reaktion fra Jesus:

Lad de små børn komme til mig, det må I ikke hindre dem i, for Guds rige er deres. Sandelig siger jeg jer: Den, der ikke modtager Guds rige ligesom et lille barn, kommer slet ikke ind i det (Mark 10, 14b-15).

Det må have virket overraskende at Jesus således vender tingene på hovedet. Hvor den almindelige opfattelse på nytestamentlig tid har været at barnet, religiøst og socialt, har lavstatus i forhold til de voksne, så bryder Jesus, både her og andre steder, radikalt med den opfattelse.

For det første anerkender Jesus barnet som *fuldgyldigt medlem* af Guds rige, uafhængigt af hvad det engang må vokse op og modnes til at blive. Guds rige er bestemt for barnet, men *det må bringes derhen* for at få personlig del i det. Skrunes præciserer, at formuleringen i v. 14 understreger, at der ikke tales om barnet generelt, men netop de børn, der bæres hen til Jesus om får hans velsignelse. I den konkrete situation viser pronomenet i teksten, *των γαρ τοιουτων* εστιν η βασιλεια του Θεου, at det er:

...en specificering som avgrenser utsagnet til barn som bringes til Jesus. Barna må altså komme i den situation at de konkret får møde Guds rikes nærvær, nemlig i Jesu person (Skrunes, 1997:128).

Børn og voksne stilles helt lige, når det gælder at få del i Guds rige: de må have fællesskab med Jesus, som er den der forkynnder og virkeliggør Guds rige²⁴⁰.

For det andet fremstiller Jesus barnet som *forbilledet* for den voksne i forhold til dette at tage imod. Udover Mark 10 kan også disciplenes diskussion om hvem der er den største i himmeriget, *Matt 18, 1-5*, inddrages. Her stiller Jesus et lille barn midt iblandt dem og siger:

Sandelig, sandelig siger jeg jer: Hvis I ikke vender om og bliver som børn, kommer I slet ikke ind i Himmeriget (Matt 18, 3).

Jesus giver ét eneste gyldigt alternativ til disciplenes formålsløse prestigekamp: *at blive som børn*. Hvad er det da ved de børn, som gør at de i en særlig grad opfylder adgangskriterierne til himmeriget? Skrunes understreger, at selv om det kan være fristende at tale om en barnets særlige uskyld eller naturlige tillid som årsag til at Jesus fremhæver barnet som ideal, så er der ikke noget i sammenhængen som peger i den

²³⁹ Asheim og Mogstad begrunder en tolkning af synet på barnet i Jesu samtid i den store interesse man finder for barnets opdragelse netop i den nytestamentlige omverden. Det afspejler et syn på barnet som ufærdigt, uforstandigt og umodent, som først må opdrages for at blive et fuldgyldigt menneske. Små børn hører derfor heller ikke hjemme i nærheden af den store lærer Jesus (Asheim/Mogstad, 1987:98).

²⁴⁰ Det er sandsynligt at teksten er anvendt som dåbstekst allerede tidligt i menighedens historie (Skrunes, 1997:123).

retning²⁴¹. Snarere, mener Skrunes, ligger tolkningsnøglen til forståelsen af hvad 'at blive som børn' betyder i tekstens fortsættelse, hvor Jesus siger:

Den, der ydmyger sig og bliver som dette barn, er den største i Himmeriget; og den, der tager imod sådan et barn i mit navn, tager imod mig (Matt 18, 4-5).

At disse voksne mænd skulle ydmyge sig og blive som dette barn må ikke forstås udfra moderne humanistiske principper om at sætte sig i barnets sted, være loyal med barnet o.s.v. Der er tale om en situation og et samfund, hvor det at stille sig på barnets niveau ville indebære oplevelsen af ikke at være regnet for noget, at være uden kvalifikationer der virkelig talte, at være udstødt. Ifølge Skrunes, er det *der* Jesus vil have sine tilhørere hen:

Inngangen til Guds rike finnes bare på barnets nivå, dvs. det nivå hvor en ikke har gjerninger og posisjoner som skal virke som portåpnerer for Guds rike. De må motta Guds rike som en ufortjent gave (Skrunes, 1997:130).

Når barnet på den måde bliver central i Jesu forkyndelse i et samfund hvor der bliver lagt væsentlig vægt på overholdelsen af loven, og hvor barnet derfor ikke har en chance, så høres ordene om at mennesket (in casu: barnet) i Kristus er løskøbt fra lovens forbandelse som et forbløffende stærkt evangelium²⁴². Vi skal i det følgende se, hvordan dåben bliver tegnet på det nye livssamfund med Kristus og tilknytningspunkt for oplæring.

6.3.1 Dåben som tilknytningspunkt for oplæring

Hvor oplæringsbudet i Det Gamle Testamente var knyttet til påskefejringen er påbudet om oplæring i den kristne tradition knyttet til dåbsbefalingen²⁴³. Jesu befaling om at *døbe og lære* er traditionelt blevet tolket ind i den bibelske forståelsesramme, vi har set ovenfor, og de to sider må ses som ligestillede og afhængige af hinanden.

I urkirkens første tid er dåbsoplæringen i mange tilfælde gået forud for dåben, men meget tyder på at de kristne menigheder ret tidligt også har døbt børn²⁴⁴. Her er oplæringen fulgt bagefter²⁴⁵.

Vi så at oplæringen i den gammeltestamentlige tradition integrerede barnet i Guds frelseshandling, så barnet selv kunne sige: "Det er på grund af det, Herren gjorde for mig". Den nytestamentlige forståelse af dåben kan ses i samme lys: som en integrering i Guds frelseshandling i Kristi død og opstandelse. Barnet er i dåben på én gang *arotager og deltager*. Dåben er den handling som *indlemmer* dåbskandidaten i det nye personligt-eksistentielle samfund med Kristus, og *oplæringen* den handling der sigter

²⁴¹ Skrunes, 1997:129.

²⁴² Dette kommer særligt til udtryk i Gal 3, 13 og 3, 26, men også Rom 10, 4.

²⁴³ "Mig er givet al magt i himlen og på jorden. Gå derfor hen og gør alle folkeslag til mine disciple, idet I døber dem i Faderens og Sønnens og Helligåndens navn, og idet I lærer dem at holde alt det, som jeg har befalet jer. Og se, jeg er med jer alle dage indtil verdens ende" (Matt 28, 18b-20).

²⁴⁴ Skrunes, 1997:123

²⁴⁵ Der er intet spor i NT af en dåbsløs tid i urmenigheden. Efter pinse er dåb i Jesu navn praktiseret overalt i den første kristne menighed. Dåben har været ensbetydende med optagelse i menigheden (Thyssen/Heilesen/Madsen, 1995:9).

mod at bevare dette forhold, nemlig gennem indsigt i *alt det, Jesus har befalet os*²⁴⁶. I den paulinske dåbsteologi bliver det uddybet særligt i Rom 6:

...ved I ikke, at alle vi, som blev døbt til Kristus Jesus, er døbt til hans død? Vi blev altså begravet sammen med ham ved dåben til døden, for at også vi, sådan som Kristus blev oprejst fra de døde ved Faderens herlighed, skal leve et nyt liv...Sådan skal I også se på jer selv: I er døde for synden, men levende for Gud i Kristus Jesus (Rom 6, 3-4; 11, mine understregninger).

Paulus viderefører her den gammeltestamentlige formidlingstradition og understreger at den døbte ikke blot er *arvtager* af historien om Jesu død og opstandelse, men selv er *deltager* i denne historie. Den døbte vokser sammen med Kristus i hans død og opstandelse. Senere fortsætter Paulus:

...I, der var syndens trælle, er blevet lydige af hjertet mod den lære, I blev indført i! (Rom 6,17b, min understregning).

At blive indført i læren handler *ikke først og fremmest* om undervisning og oplæring, men om at få del i historien, at blive døbt: Dåben er indgangen til *det nye liv* i tro og bekendelse og i lydighed mod Guds vilje²⁴⁷. For at kunne leve efter Guds vilje må den døbte naturligvis få adgang til at kende den. Derfor er *kundskab* en afgørende del af den kristne oplæring.

Som vi kort var inde på ovenfor lå der for Israels folk i kundskabsformidlingen en *identitetsskabende* funktion. Israeliternes eksistens som folk var forankrede i udvælgelsehistorien og Guds handlen med Israel. Det gav dem ikke blot en etnisk identitet, men også en religiøs. En tilsvarende forståelse af kundskaben finder vi den kristne oplæring. Også den kristne henter sin identitet i historien:

Det nye Guds folk har sin forankring i Guds frelseshistoriske gerninger. De har gennem troen og dåben en gudstilhørighed som er etableret på grundlag av Guds historiske frelsesgerning. Kunnskapen om Gud gir den kristne identitet som Guds barn, som borger av Guds rike, som lem på Kristi legeme. Den kristne kunnskapen som gudskunnskap har derfor en grunnleggende betydning i en kristen opplæring, idet den gir en beskrivelse av basishistorien for den kristne menighet og den basale moralkunnskapen for det gode livet som Guds barn (Skrunes, 1997:69).

Den kristne oplæring har sit centrum i den kristnes identitet med Jesus Kristus i hans død og opstandelse. Den historiske fortid bliver personlig nutid. Det er muligt at møde Gud i hans ord og se sig selv indfældet i frelseshistorien. I den kristne oplæring bliver det derfor også centralt at give barnet en bevidsthed om denne integration i historien, som det, i kraft af dåben, selv har fået del i.

6.3.2 Ansvar for oplæringen

På baggrund af den ovenanførte forståelse af den kristne tradition som en integrerende historie den døbte bliver deltager i, er et kendetegn ved religiøs oplæring i bibelsk sammenhæng at *oplæringsansvaret* forstås som pålagt af Gud selv. Gud er i sidste ende

²⁴⁶ Skrunes, 1997:74.

²⁴⁷ Ole Øystese siger om barnets gyldighed som fuldværdig kristen at: ”barnet gennem vekst og utvikling aldri kan bli mer kristent enn slik det er i det øyeblikk det kommer ut av dåpens bad. . .Det Ord og det budskap vi (opdragerne) gir dem, skal derfor ikke skape nytt liv – men nære og bevare det livet Gud en gang gav dem i dåpen”(Øystese, 2000:36).

subjekt for oplæringen²⁴⁸. I vores sammenhæng betyder det at både opdrageren og barnet står under én overordnet autoritet, nemlig Gud²⁴⁹. I praksis uddelegeres ansvaret for børnenes oplæring først og fremmest til familien²⁵⁰.

I nyttestamentlig sammenhæng sættes oplæringsansvaret ind i en kristologisk sammenhæng, hvor Jesus som Guds Søn er den guddommelige myndighed. Idet Jesus indsætter sine disciplene, er det netop indenfor dette dobbelte perspektiv: De er tjenere med ansvar overfor Gud, men også med en myndighed givet dem af Gud²⁵¹.

Når oplæringsansvaret i urkirkens første tid uddelegeres på to hovedgrupper, nemlig *familien* og *menigheden*, så er det underforstået at disse to grupper selv står til ansvar overfor Gud²⁵².

6.3.3 *Sammenfatning*

Barnet ses i det bibelske materiale overvejende positivt som en *velsignelse* og som *Guds gave*. Det placeres centralt som *arotager* af og *deltager* i historien. I Jesu forkyndelse bliver barnet fremhævet som hjemmehørende i Guds rige. Ja, indgangen til Guds rige findes overhovedet kun på *barnets niveau*, hvor der ikke kan fremvises store præstationer, men kun modtages. En kristen oplæring har sit udgangspunkt og sin begrundelse i dåben. Jesu befaling om at døbe og lære handler om at føre den døbte ind i en *altomfattende historie* og derved give det *identitet* som Guds barn. Det er grundlaget for kirkens oplæring. Al kristen traditionsformidling overfor døbte er i sidste instans hjælp til at leve som Guds barn.

²⁴⁸ 5. Mos 4, 10; 5. Mos 8, 5 (Skrunes, 1997:77; 82).

²⁴⁹ Evenshaug/Hallen, 1981:14.

²⁵⁰ Frank E. Proctor gengiver en optegnelse af hvilke institutioner, der i det gamle Israel har haft det basale ansvar for oplæringen i den jødiske tro, opregnet efter deres betydning. Som de to vigtigste nævner han: familien og præsterne (Proctor, 1996:42).

²⁵¹ Matt 23, 8-12 (Skrunes, 1997:78).

²⁵² I luthersk teologi har man fundet begrundelse for forældrenes opdragelsesmandat i en skabelsesteologisk forståelsen af forældrene som Guds redskab til at opretholde skaberværket. Men også ifølge Luther er det klart at forældrene har modtaget dette ansvar fra Gud og står til ansvar overfor ham (Thyssen, 1997:109; Evenshaug/Hallen, 1981:21).

7 DÅBSOPLÆRING I DANSK KONTEKST

I dette kapitel vil vi vende blikket mod den danske kontekst som naturligt nok må være rammen for vores drøftelse af kristen traditionsformidling i dag. Vi vil prøve at afdække nogle af traditionsformidlingens aktuelle vilkår. Vores arbejde foregår på baggrund af resultaterne fra den religionpsykologiske redegørelse i del 1, og på baggrund af hvad vi har set om den bibelske formidlingstradition i forrige kapitel. Vi vil altså dels søge at få et billede af nutidige børns muligheder for at møde og erfare kristendommen i deres opvækstmiljø, hvilket er vigtigt for at de kan integrere den, og dels undersøge hvorvidt den kristne tradition i dag præsenteres som integrerende historie i kirkens og hjemmets dåbsoplæring.

Undersøgelsen indledes med en gennemgang af hvorledes dåbsoplæringsansvaret er blevet forvaltet i Danmark. På den baggrund følger en drøftelse af den aktuelle pædagogiske tiltag fra kirkens side. Dernæst inddrages sociologiske undersøgelser og nyere artikler til en belysning af virkningen af de senere års samfundsudvikling i forhold til forældres muligheder for at være kristne rollemodeller for deres børn. Sluttelig vil vi konkludere i hvilken grad børn i dag gives mulighed for erfaringer af og med kristendommen.

7.1 Dåbsoplæringen i Danmark – et historisk rids

Den praktiske virkeliggørelse af kirkens forpligtelse på dåb og oplæring er i høj grad afhængig af de kulturelle forhold, der omgiver kirken og har derfor også sin helt egen historie i Danmark. Visse træk har vi dog til fælles med andre lande, hvor den evangelisk-lutherske kirke har hjemme.

Frem til reformationen har en egentlig dåbsoplæring af børn ikke været systematiseret. Kirken regnede med at forældrene sørgede for at opdrage børnene i den kristne tro²⁵³. Fra og med reformationen sker der den gennemgribende forandring, at forpligtelsen på egentlig undervisning i kristendom blev flyttet fra kirken til skolen²⁵⁴. Motivet for overhovedet at oprette skoler var ønsket om at styrke den evangelisk-lutherske børnelærdom, og skolerne var derfor bundet til kirkens bekendelse²⁵⁵. Formelt set har der helt frem til 1975 været et lovfæstet samarbejde mellem skole og kirke omkring dåbsoplæringen²⁵⁶.

I 1975 sker der en afgørende ændring i dette samarbejde. Baggrunden er flere års *udvikling og sekularisering* af skolens idégrundlag og en tiltagende opfattelse af kristendomsfaget som et kundskabsfag på linje med andre humanistiske fag. Det stadfæstes nu ved lov, at skolen ikke måtte *påvirke* eleverne i en bestemt retning, og kristendomsfagets forpligtelse på kirken og det evangelisk-lutherske læregrundlag ophæves. I undervisningsministeriets vejledende læseplansforslag fra 1975 hedder det i fagets formålsformulering:

²⁵³ Thyssen/Heilesen/Madsen, 1995:12

²⁵⁴ Harbsmeier/Raun Iversen, 1995:430.

²⁵⁵ Thyssen/Heilesen/Madsen, 1995:15.

²⁵⁶ Thyssen/Heilesen/Madsen, 1995:14f.

Formålet med undervisningen er, at eleverne erhverver viden om kristendommen og dens baggrund (citeret efter Munksgaard, 1980:158)²⁵⁷.

Skolens frigørelse fra kirken må betragtes som en nødvendig konsekvens af samfundsudviklingen²⁵⁸. I et pluralistisk, demokratisk samfund kan man ikke favorisere en bestemt gruppe, men må tilpasse undervisningen den mangfoldighed af holdninger og livssyn der findes i befolkningen.

Imidlertid måtte bruddet også nødvendigvis føre en nybesindelse med sig for kirken. Hvad betyder det at være kirke i et pluralistisk samfund, og hvordan kan kirken opfylde sin forpligtelse til at oplære de døbte? På den ene side måtte kirken erkende, hvorledes de samfundsmæssige arbejdsvilkår udadtil var præget af tidens traditions- og fortrolighedstab i forhold til kirke og kristendom. På den anden side var kirken uforberedt på det kirkepædagogiske ansvar²⁵⁹. Mange tog fat på arbejdet på at gøre noget ved situationen.

I 1986 kom biskop Herluf Eriksen m.fl. med et debatoplæg, der førte til den nuværende såkaldte minikonfirmandordning²⁶⁰. I oplægget gav man udtryk for et ønske om en styrkelse af børns *fortrolighed* med kristendom. Her skulle der ikke først og fremmest være tale om kundskabsindlæring, som stadig er skolens ansvarsområde, men om indlevelse i kristent liv og praksis²⁶¹. Ordningen har fået en overvejende positiv modtagelse, både blandt præster, elever og forældre²⁶².

I 1993 kom en *ny* folkeskolelov, som fik indflydelse på kristendomsundervisningen, idet loven tilføjer et bredere værdigrundlag end det var tilfældet tidligere. For eksempel hedder det at:

Folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer og for menneskets samspil med naturen (citeret efter Thyssen/Heilesen/Madsen, 1995:77).

Byggestenene er åndsfrihed, ligestilling og demokrati. Her fremhæves kristendommen som særlig betydningsfuld i den kulturelle dannelse. Tilmed bruges formuleringen at skolen skal gøre eleverne *fortrolige* med dansk kultur, herunder kristendommen²⁶³. Der er altså lagt op til en bredere tolkning og forvaltning af faget end den rent kundskabsmæssige, men den pluralistiske bredde er bibeholdt.

²⁵⁷ Munksgaard har som afslutning på sin undersøgelse fra 1980 et afsnit med pædagogiske overvejelser, hvor han siger: ”Spørgsmålet er, hvor bredt begrebet ’viden’ kan tolkes. Kan man få viden om kristendommen uden at opleve den som liv? Eller kan viden begrænses til intellektuel forståelse?”(1980:158). Det er derfor Munksgaards opfattelse, at skolens kristendomsundervisning må inkludere et møde med kristendommen også som praktisk handling i nutiden, f.eks. ved at eleverne tager på menigheds- eller gudstjenestebesøg i undervisningen (1980:141). ”Dette at eleverne ikke bare møder kristendommen, som en idé eller abstraktion, men som en levende realitet for mange mennesker vil give dem en anden forståelse af kristendommen. Man kan sige, at et møde med kristendommen som funktion er en nødvendig betingelse for, at eleverne ikke bare oplever faget som religionshistorie” (1980:143).

²⁵⁸ Thyssen/Heilesen/Madsen, 1995:21.

²⁵⁹ Thyssen/Heilesen/Madsen, 1995:23.

²⁶⁰ Den frivillige indledende konfirmandundervisning var forsøgsordning frem til 1994, hvorefter den blev permanent (Thyssen/Heilesen/Madsen, 1995:24ff). Undervisningen placeres oftest på 3. eller 4. klassetrin.

²⁶¹ Thyssen/Heilesen/Madsen, 1995:24.

²⁶² Thyssen/Heilesen/Madsen, 1995:27.

²⁶³ Thyssen/Heilesen/Madsen, 1995:78.

7.1.1 Sammenfatning og drøftelse

Det historiske rids over dåbsoplæringen i en dansk kontekst har vist at den kristne dåbsoplæring i en årrække var begrænset til en sporadisk og erfaringsløs undervisning i skolen, og til kirkens konfirmationsforberedelse. På baggrund af hvad vi så i del 1 om betydningen af de religiøse erfaringer er det derfor forståeligt at kirken i slutningen af 1980'erne erkender at børns fortrolighed med den kristne tro og kendskab til kirkens liv, er stærkt reduceret i forhold til tidligere. Oplægget til den indledende konfirmandforberedelse i 1986 blev begrundet i dette manglende kendskab, og sigtede på at skabe fortrolighed, baseret på kendskab til salmer, forkyndelse, bøn, bekendelse og bibelfortælling, fordi vi "ved ikke at varetage det forhold der børnene en vigtig dimension i kristendommen i de egentlige barneår"²⁶⁴. Ordningen udfyldte et tomrum i dåbsoplæringen, hvilket også ses af den store interesse: I dag deltager ca. en tredjedel af en årgang døbte børn i kirkens tilbud om indledende konfirmandundervisning²⁶⁵.

I 1994 udgav undervisningsministeriet en rapport hvori der bl.a. gøres status over den daværende undervisningssituation. Der står bl.a.:

...Skolens kristendomsundervisning er ikke kirkens dåbsundervisning. Dåbsundervisning er kirkens egen forpligtelse (KUP-rapporten 1994, citeret efter Harbsmeier/Raun Iversen, 1995:445).

Én ting er at erkende, at det generelle traditionstab blandt børn og unge i forhold til kirke og kristendom nødvendiggør at skolen og kirken har hver sin opgave²⁶⁶. En anden ting er at løfte denne opgave.

At det *kirkepædagogiske* ansvar rækker længere end til at tilbyde minikonfirmand- og konfirmandforberedelse som den eneste officielle kirkelige oplæring, gudstjenesten undtaget naturligvis, synes flere at være opmærksom på²⁶⁷. Det understreges at kirken når den døber børn, også har et ansvar for at disse børn oplæres²⁶⁸. I den forbindelse er der også en stigende interesse for den indsigt udviklings- og socialpsykologiske teorier bidrager med, når de understreger *familiens* betydning og ansvar for oplæringen, sådan som vi redegjorde for det i del 1²⁶⁹.

Men når man fra kirkens side i højere grad ønsker at inddrage familien i dåbsoplæringen, støder man på det problem at mange forældre ikke er klædt på til opgaven. Problemet er behandlet senest her i sommeren 2001, hvor Kristeligt Dagblad under temaet *Børn i kirken* har interesseret sig for forskellige præsters holdning til spørgsmålet om dåbs-oplæring²⁷⁰. Af en artikel d. 17. juli 2001 fremgår det at biskop Niels Henrik Arendt, Haderslev Stift, er gået sammen med 16 præster i stiftet om at tilbyde dåbsoplæring til forældre. Det er Niels Henrik Arendts erfaring fra sit arbejde som præst, at flere forældre føler sig rådville og uvidende når det gælder dåb og kristendom²⁷¹. Ideen med dåbsoplæring til dåbsforældre har professor ved Københavns Universitet Theodor Jørgensen og han kollega lektor Hans Raun Iversen

²⁶⁴ Herluf Eriksen, citeret efter Thyssen/Heilesen/Madsen, 1995:24.

²⁶⁵ KD, 26. juni 2001, side 7.

²⁶⁶ Kraup/Tange, 1993:103f.

²⁶⁷ Det ses eksempelvis også af oprettelsen af Folkekirkens Pædagogiske Institut i Løgumkloster, samt det stigende antal udgivelser om emnet fra Materialecentralen/ Religionspædagogisk Center (Kraup/Tange, 1993:104).

²⁶⁸ Thyssen, 1997:110; Thyssen/Heilesen/Madsen, 1995:38.

²⁶⁹ Thyssen, 1997:112; 118.

²⁷⁰ Særligt KD tirsdag d. 26. juni og tirsdag d. 17. juli 2001.

²⁷¹ KD, 17. juli 2001, side 1.

tidligere gjort sig til talsmænd for. De mener, at man skal tilbyde et dåbsforberedelseskursus på linje med andre forberedelseskurser, forældre går til omkring en barnefødsel²⁷².

Vi vil i det følgende se nærmere på hvorfor det er nødvendigt at tænke sådan for kirken i dag og vil vi se på den nuværende generations muligheder eller mangel på samme for at løfte deres del af opgaven, når det gælder dåbsopplæring.

7.2 Familien som religiøs socialiseringsfaktor i dag

Det er umuligt inden for rammerne af dette speciale at gå ind i en længere diskussion af *hvilke faktorer* der har ført til den nutidige familiemæssige og samfundsmæssige situation. De mange sociologiske undersøgelser der er foretaget de senere år slår fast at billedet er yderst komplekst. Vi vil nøjes med at konstatere, at vi har at gøre med en samfundssituation med udviklingstendenser der også har indflydelse på familien som religiøs socialiseringsfaktor.

Jeg vil trække to tendenser frem som har særlig relevans for spørgsmålet om inddragelsen af forældrene i den kristne oplæring, som er den formidlingsproblematik kirken står med. Den første har at gøre med ændringer i den *konkrete familiestruktur*, Den anden har at gøre med en *holdningsændring* i religiøse spørgsmål. Disse tendenser har indflydelse på familien som *religiøs socialiseringsfaktor* og dermed på børns muligheder for religiøse erfaringer. Vi vil uddybe disse forhold i det følgende.

7.2.1 Familiesystemets forandring

I beskrivelserne af det bibelske syn på barnet i kapitel 6, så vi hvordan familiesystemet, både på gammel- og nytestamentlig tid, var slægtsbaseret. Vi så også hvordan det at formidle traditionen og folkets historie til børnene, var et ansvar som både forældre og bedsteforældre var med til at løfte. På den måde fik traditionsformidlingen gode vilkår. Samtidig var det religiøse liv synligt og en integreret faktor i familiens liv og i det omgivende samfund. For børnene skabte det en høj grad af fortrolighed med religionen.

Tidligere tiders familie- og samfundsstrukturer i Danmark har haft en del til fælles med det bibelske familie- og samfundssystem. Slægtskab og fælles værdier har haft en central betydning i den brede befolkning. Sådan er det tydeligvis ikke mere. Den moderne kernefamilie har en tendens til at blive isoleret fra slægten og der eksisterer en større kløft mellem generationerne end tidligere²⁷³. Man taler om overgangen fra *slægtsbaserede* familiesystemer til det *konjugale* familiesystem²⁷⁴. I modsætning til slægtsfamilien er den konjugale familie kendetegnet ved at begge ægtefæller forlader opvækstfamilien når de gifter sig eller flytter sammen. Konsekvensen er at *familieenheden* bliver kortvarig fordi opvækstfamilien ophører med at eksistere senest når forældrene i opvækstfamilien dør²⁷⁵. Det giver en abrupt overgang fra generation

²⁷² KD, 17. juli 2001, side 6. Allerede i 1982 kom man på den idé i Norge. I ”Dåpspraksis og dåbsopplæring i Den norske kirke”, hedder det: ”Foreldrene er en nøkkelgruppe...Det betyr at dåbsopplæringen for en del må rettes mot foreldrene, for å gi dem hjelp med sin opgave” (1983:58).

²⁷³ Evenshaug, 1990:204f.

²⁷⁴ Dvs. et familiesystem baseret på det enkelte ægteskab eller parforhold (Evenshaug/Hallen, 1997:173).

²⁷⁵ Ofte kan den oprindelige opvækstfamilie ophøre tidligere, f.eks. i forbindelse med skilsmisse (Evenshaug/Hallen, 1997:200f).

til generation og indebærer at det konjugale familiesystem giver et dårligere grundlag for at opretholde en kulturel kontinuitet i familien²⁷⁶.

Det har konsekvenser for barnets muligheder for at møde kristendommen som en integreret faktor i nærtstående personers liv²⁷⁷. Moderne forældre har ikke i særlig stor grad haft kristne rollemodeller hvilket selvfølgelig har betydning for deres egen funktion som rollemodel²⁷⁸. De manglende rollemodeller ser ud til at være et generelt sekulariseringsfænomen i det meste af den vestlige verden²⁷⁹. Frank E. Proctor, Minister of Christian Education i Missouri, siger det sådan:

Only a few parents of today's children grew up in homes where rituals of piety or religious training were practiced. They had no models which they can now emulate (Proctor, 1996:40f).

Som vi så antydet ovenfor (8.1.1) giver mange forældre der i dag bringer deres børn til dåb, og bliver konfronteret med det bibelske oplæringsansvar i én eller anden form, udtryk for rådvildhed og usikkerhed over for opgaven²⁸⁰. De er tvivlrådige med hensyn til hvad de skal stille op med deres børn i forhold til den kristne oplæring²⁸¹. Ofte er de også usikre på deres eget religiøse ståsted.

De fleste af den nuværende generations småbørnsforældre var skolebørn efter 1975. De er vokset op i et vakuum når det gælder undervisning i og erfaring af kristen liv og lære. Skolen holdt op med at undervise og kirken var for sen til at reagere²⁸². Disse børns muligheder for at få den nødvendige erfaring af kristent liv og viden om dåbens betydning har været afhængig af hjemmets initiativ, hvilket sikkert ofte har været stærkt begrænset netop i de år. For de er som Thyssen siger:

...børn af en forældregeneration, der tabte traditionen. . .og har derfor – al deres eventuelle gode vilje til trods – selv brug for støtte i, hvordan dåben kan følges op (Thyssen, 1997:100).

Sammenfattende kan det siges, at hvor det slægtsbaserede familiesystem gav gode muligheder for traditionsformidling, men samtidig også rummede en risiko for en udelukkende konform traditionsovertagelse, betyder overgangen til et konjugalt familiesystem ringere muligheder for at videregive en sådan fortrolighed med værdierne i familien, at de kan fungere som et meningsgivende system for den næste generation. Det er en af de medvirkende årsager til at et basalt kendskab til den kristne lære og fortrolighed med kristent liv hos mange dåbsforældre synes næsten fraværende. Selv hvor der er et vist kendskab giver forældrene alligevel udtryk for usikkerhed overfor opgaven. Proctor beskriver sammenfattende de amerikanske forhold sådan her:

²⁷⁶ Det er den situation én af respondenterne i Inger-Marie Børgesens undersøgelse giver udtryk for når han siger: "Hvad sker de, når mine forældre dør, og mine børn er blevet ældre, og selv har taget stilling til de ting. Er der så noget, der binder én til kirken mere?" (Børgesen, 1991:198).

²⁷⁷ Rizzutos psykoanalytiske undersøgelse har eksempler på at *bedsteforældre* har dannet grundlag for en positiv gudsrepræsentation for barnet når forældrene af en eller anden grund ikke kunne (Rizzuto, 1979:155;166f).

²⁷⁸ Thyssen/Heilesen/Madsen, 1995:25.

²⁷⁹ Thyssen, 1997:103f.

²⁸⁰ En ældre norsk undersøgelse viser at de dåbsforældre der mener at kirken bør tage sig af dåbsoplæringen begrundet dette med egne manglende kvalifikationer for opgaven (Evenshaug/Hallen: 1981:115).

²⁸¹ Biskop Niels Henrik Arendt i Kristeligt Dagblad d. 17. juli 2001, side 1.

²⁸² Biskop Niels Henrik Arendt i Kristeligt Dagblad d. 17. juli 2001, side 1.

Most parents of this generation feel incapable, or at best ill prepared, for teaching faith to their children...More importantly, most parents are often unclear or unsure about their own faith...Most parents want to see their children grow up into fully mature and faithful people, but those same parents feel that the content of their own spiritual life is inadequate to the responsibility (Proctor, 1996:40; 51; 53).

Det gælder også for Danmark.

7.2.2 Den religiøse holdningsændring

Den anden af de to tendenser jeg ovenfor udpegede som udslagsgivende i forhold til familie som religiøs socialiseringsfaktor er en tendens til en religiøs holdningsændring i retning af *privatreligiøsitet*, dvs. en tro, der ikke længere knytter sig til den bibelske overlevering eller til den kirkelige tradition. Den privatreligiøse holdning er ofte sammenstykket af vidt forskellige elementer, som den enkelte har hentet fra flere forskellige traditioner og religioner. Den er kendetegnet af en generel usikkerhed overfor religiøse spørgsmål, og konsekvensen bliver at religiøst liv i de fleste tilfælde er 'usynligt' i familien²⁸³.

Thyssen anfører sækularisering og pluralisme, og den deraf følgende svage forbindelse til kirke og kristen tradition, som årsag til at mange voksne i dag har nogle utydelige referencer omkring den bibelske tradition²⁸⁴. Den tid er forlængst forbi hvor kristendommen eksplicit fungerede som samlende livstydning for folket, hvor verden var Guds verden og hvor værdier, rodfæstede i den kristne tradition, dannede grundlag for samfundets opbygning²⁸⁵. Det betyder ikke at samfundet i dag er uden værdier og normer, men blot at disse ikke længere ligger fast. Det enkelte individ møder i dag en *kompleksitet af værdier* som må vælges for at have gyldighed²⁸⁶. Dermed kan eksempelvis kristne værdier hentes ud af deres sammenhæng og flettes sammen med elementer fra andre religioner og ideologier. Religiøsiteten bliver hverdagsfilosofiske og privatreligiøse betragtninger og ritualer snarere end udlevelse af kristendommen. For de fleste er forbindelsen mellem deres personlige værdier og kirkens liv og lære ikke naturlig:

Danskerne er privatreligiøse, dvs. mange hævder at tro på Gud, men de går ikke i kirke. De fleste danskere kommer sjældent til en almindelig gudstjeneste, men en stor del af befolkningen ønsker fortsat at fastholde de religiøse ritualer ved livets overgangsfaser (Thyssen, 1997:99).

Det er det mest påtrængende paradoks i en dansk sammenhæng: at størstedelen af danskerne er medlemmer af Den Danske Folkekirke og lader deres børn døbe, færre tror på Gud og kun få har en jævnlig rituel praksis²⁸⁷. Noget forenklet kan man sige at de fleste danskere er privatreligiøse og kulturkristne på en og samme gang. De benytter kirkens ritualer, men vil selv definere deres indhold.

²⁸³ Børgesen, 1991:141.

²⁸⁴ Thyssen, 1997:99.

²⁸⁵ Sundén, 1970:204.

²⁸⁶ Hallen, 1991:205.

²⁸⁷ Rubow, 2000:12.

Antropologen Cecilie Rubow beskrev i 2000, i en interessant og anderledes bog, danskeres forhold til kirke og kristendom²⁸⁸. Karakteristisk for hendes fremstilling er den mangfoldighed af *måder at tro på* hun finder indenfor det folkekirkelige felt²⁸⁹. I vores sammenhæng er det interessant, fordi det her bliver belyst med hvor forskellig begrundelse man kan vælge at lade sit barn døbe. Om forholdet til de kirkelige ritualer siger hun:

Der kan tros på handlingerne på forskellig måde; måder, som i nogle tilfælde er i konflikt med hinanden som helt forskellige former for kristendom og tro, i andre forståelser set som relativt forskudte eller komplementære repræsentationer af det samme (Rubow, 2000:251).

Idet der, ifølge Rubow, institutionelt og teologisk set, ikke afkræves dåbsforældre en bestemt overbevisning udover deltagelse i ritualet, hævder hun at den *teologisk-kirkelige praksis* tillader, at dåbsritualet kan forstås som en ting i sig selv, løsrevet fra den læremæssige begrundelse i f.eks. Bibelen. Der kræves ikke særlige argumenter for at få sit barn døbt, hævder hun.

Om end der er store forskelle på hvordan den stedlige præst griber sagen an, ser jeg den folkekirkelige praksis i forbindelse med barnedåben overvejende rigtigt beskrevet hos Rubow. Kirken har alt for længe regnet en fortrolighed med det basale indhold i kristendommen for en selvfølge i den brede befolkning²⁹⁰. Det er den langt fra. Den almene folkelige begrundelse af dåben er derfor heller ikke ønsket om at ens barn skal 'indlemmes i den troende menighed' eller skal 'tilhøre den korsfæstede Herre Jesus Kristus', som det hedder i ritualet²⁹¹. Derimod synes der at være to overvejende begrundelser. Interessant nok ser de ud til at have tæt forbindelse til de beskrivelser vi anvendte ovenfor. Derfor vil vi kalde dem: den privatreligiøse og den kulturkristne begrundelse for dåben.

7.2.3 Den religiøse holdnings betydning for dåbens begrundelse

Vi møder privatreligiøsitet og kulturkristendommen tæt forbundet hos de personer Rubow har talt med. Det samme er tilfældet hos etnolog Inger-Marie Børgesen²⁹². Af de mange interviews med folk om deres tro og oplevelse af kristendommen kommer den privatreligiøse og den kulturkristne begrundelse til syne side om side. Henvisningen til *den folkelige og kulturelle tradition* er den mest tydelige begrundelse for barnedåben blandt folk²⁹³. Traditionen fortæller, at det er det, der skal til²⁹⁴. Men bagved ligger lige så ofte den *privatreligiøse* begrundelse med en tolkning af dåbens *betydning* der henter sit indhold fra flere kilder end den stringent kristne.

En enlig mor der selv har meldt sig ud af folkekirken, med den begrundelse at hun ikke længere tror på Gud, har netop fået sin datter døbt og siger:

²⁸⁸ Cecilie Rubow: *Hverdagens teologi – folkereligiøsitet i danske verdner*, Forlaget ANIS 2000.

²⁸⁹ Rubow, 2000:14; 157; 251.

²⁹⁰ Thyssen/Heilesen/Madsen, 1995:64.

²⁹¹ Auken, 1980:omslaget.

²⁹² I slutningen af 1980'erne foretog Inger-Marie Børgesen en religionssociologisk undersøgelse i to jyske og to københavnske sogne hvor hun belyser det faktiske møde mellem folk og kirke, de praktiske former i kirken og den folkelige oplevelse af dem. Det blev til bogen: *Folk og folkekirke, kirkens plads i menneskers liv og tankeverden*, Akademisk Forlag 1991.

²⁹³ Børgesen, 1991:128; 187.

²⁹⁴ Rubow, 2000:250.

Det er jo en tradition og det mest almindelige er at være medlem af folkekirken...helt inderst inde, så vil man gerne beskytte hende for alverdens fare ... fra Djævelen ... fra ondskab...Det med at døbe er lidt af et ritual, der beskytter mod alverdens ondskab, synes jeg godt, man kan sige (Børgesen, 1991:128f).

I dette ene udsagn findes de to begrundelser side om side! Først den kulturkristne: at datteren ikke skal falde uden for det traditionelle og almindelige. Så den privatreligiøse: at hun skal beskyttes mod alverdens fare.

Men i forhold til den beslutning moderen har taget *for sig selv* virker hendes valg *for barnet* inkonsekvent. Børgesen udlægger det således at her får øjeblikkets følelser og tanker i forbindelse med det at blive mor, lov at tilsidesætte de mere rationelle overvejelser omkring Guds eksistens og Bibelens troværdighed²⁹⁵. Det kan altså i nogle måder at tro på lade sig gøre at tro på dåben som ritual uden at tro på Gud²⁹⁶.

I det man kunne kalde en dualistiske kosmologi, og som ofte kommer til udtryk i det bekendelsesagtige: *der er mere mellem himmel og jord*²⁹⁷, forstås dåbsritualet som en *sikring* af barnet, der hvor de jordiske forældre ikke kan nå barnet længere.

Dåben bliver en magisk beskyttelse mod ondskab. En magisk overgangsrite. Den vælges for at være på den sikre side. For at have et sted at gå hen med sin angst og bekymring over ansvaret for det lille barn. Det er den privatreligiøse begrundelse. Den ses tydeligt i følgende citat hvor en nybagt far siger:

Hvis han, hun, den, det kan, så for Guds skyld lad ham passe på Kim (Børgesen, 1991:138).

Når dåben vælges med den kulturkristne begrundelse ses den først og fremmest som et overgangsritual der fører barnet ind i en kristen kulturkreds med grundlæggende menneskelige værdier²⁹⁸. Her tænker dåbsforældrene på næstekærlighed, visse af De 10 Bud og tilgivelse. Den kristne børnelærdom hører ikke til pensum²⁹⁹. Kristendommen er god at bygge videre på. Den er grundlaget for det demokratiske samfund og en del af det at være dansk. Derfor skal børnene også døbes. En far til to dåbsbørn siger det sådan:

Det er vigtigt for os at indføre vores børn i den kristne kulturarv. Det betyder, at vi vil opdrage dem i forhold til nogle grundlæggende menneskelige værdier, som vores kultur bygger på. Og den er jo kristen (KD, 17. juli 2001, side 6).

For både den privatreligiøse og den kulturkristne begrundelse gælder at de er løsrevet fra *den bibelske begrundelse*. Begge former er aktuelle begrundelser i en *efter-kristen* situation.

²⁹⁵ Børgesen, 1991:212.

²⁹⁶ Rubow, 2000:253.

²⁹⁷ Rubow, 2000:23; Børgesen, 1991:131;192.

²⁹⁸ Børgesen, 1991:143; 148; KD, 17. juli 2001, side 6.

²⁹⁹ Et forældrepar havde til dåbssamtalen fået at vide at de skulle bede Fadervor med barnet. Moderen svarer: *Det vidste jeg, at jeg ikke kom til at gøre. Jeg vil lære ham kristendommen på min måde. Det er noget med De 10 Bud, at man ikke må stjæle eller slå ihjel (KD, 17. juli 2001, side 6).*

7.2.4 *Sammenfatning og drøftelse*

Vi har set på to tendenser der er fulgt i kølvandet på sekulariseringen og det generelle traditionstab. Begge tendenser har betydning, når kirken ønsker at inddrage familierne i den kristne børneoplysning.

Overgangen fra et slægtsbaseret til et konjugalt familiesystem betyder dårligere vilkår for traditionsformidlingen. I det konjugale familiesystem må man, i langt højere grad end tidligere, i hver familie starte forfra med at vælge de værdier der skal være grundlag i familien. Det betyder for kirken at den kun sjældent kan knytte til ved nedarvet forståelse af kristendommens liv og lære.

Den generelle religiøse holdning i en efter-kristen situation medfører at de værdier der vælges, langt sjældnere begrundes i en bibelsk virkelighedsforståelse, men stykkes sammen af privatreligiøse forstillinger. Selv i forbindelse med deltagelse i kirkelige ritualer begrundes dette snarere i den folkelige og kulturelle tradition end den specifikt kristelige.

Fra kirkens side *anerkendes* de ovennævnte begrundelser generelt som legitime for at vælge dåben. I en oplysningsfolder til konfirmandforældre skrevet af biskop Søren Lodberg Hvas og Erik Ågård, hedder det foreksempel:

Forældre husker deres barns dåbsdag... de knytter deres forhåbninger og deres ønsker for barnet sammen med dåben...Uden de siger det, føler de, at ved dåben bliver barnet lagt i en stærkeres hånd (Hvas/Ågård, 1999:4f).

Her anerkendes altså en form for privatreligiøs begrundelse. Om den kulturkristne begrundelse for dåben siger Biskop Niels Henrik Arendt:

Det er godt nok til at døbe børnene og godt nok med hensyn til at tage imod forældrene og bruge det som en åbning overfor familierne (KD, 17. juli 2001, side 6).

Der synes at være forståelse for at forældrene ikke kan begrunde dåben anderledes med den baggrund, de selv har. Samtidig er der en stigende opmærksomhed på det uholdbare i at tradition og kultur, samt en følelsesmæssig sikring af barnet, *står alene* som begrundelse for at vælge dåb. *For det første* kan kontrasten mellem kirkens og forældrenes tyding af dåben gøre indhug i kirkens fundament. Det skærper kirkens forpligtelse på oplæring³⁰⁰. For hvis dåben mister sit kristne indhold, står andre centrale kristne troselementer i lige så høj grad til diskussion, og så er kirken færdig med at være kristen kirke. *For det andet* kan dåben måske godt være udgangspunkt for en privatreligiøs eller kulturkristen opdragelse, men den får vanskeligt ved at være udgangspunkt for *kristen dåbsoplysning*³⁰¹. Vi kan lade Proctor sammenfatte det der, såvel i Amerika som i Danmark, udgør kirkens største pædagogiske udfordring:

Thus the challenge for the church in this generation is to find better ways to enable parents to teach faith within the family (Proctor, 1996:53).

³⁰⁰ Thyssen/Heilesen/Madsen, 1995:64.

³⁰¹ I en undersøgelse fra 1981 blandt norske dåbsforældre benytter ganske mange den kulturkristne argument. Evenshaug og Hallen mener imidlertid at man skal være forsigtig med en alt for negativ vurdering af denne begrundelse, fordi den ofte giver udtryk for noget, forældrene sætter pris på ved deres egen opdragelse (Evenshaug/Hallen, 1981:123).

Det er i en sum, hvad redegørelsen for de udviklings- og socialpsykologiske teorier om barnets religiøse holdningsdannelse peger på, og hvad repræsentanter for kirken allerede har erkendt og målrettet arbejder på at gøre noget ved. Når kirken anerkender forældrenes ansvar for dåbsoplæringen, er målet for den arbejde at møde dem, og *komme dem i møde*, i deres usikkerhed og følelse af at være fremmed overfor både oplæringsopgaven, eget religiøse standpunkt og kirken i det hele taget.

Det ser altså ud til at børn i dag ikke i nogen særlig grad har mulighed for at få den nødvendige fortrolighed med kristent liv og lære i deres opvækstmiljø, så at de kan integrere den kristne tro. Endnu mindre giver opvækstmiljøet dem anledning til at se sig selv som integrerede, som deltagere i Guds historie.

Kirken har brug for forældrenes hjælp i dåbsoplæringen. Men før forældrene kan give den hjælp, har de paradoksalt nok *selv* brug for kirken. Forældrenes manglende viden og manglende forståelse for kristendommens betydning gør dem rådvilde overfor oplæringsopgaven. De mangler selv oplæring.

Måske ligger netop her kirkens mulighed for at nå både børnene og de voksne. For i bibelsk lys står både børn og voksne 'skulder ved skulder' som arvtagere af og deltagere i den samme historie.

8 KONKLUSION OG RELIGIONSPÆDAGOGISK UDBLIK

På baggrund af arbejdet i nærværende speciale kan vi konkludere at *forældrene* er af stor betydning i forbindelse med såvel barnets religiøse holdningsdannelse som kirkens dåbsoplæring.

I barnets opvækstmiljø er forældrene de første omsorgsgivere, de første imitations- og identifikationsmodeller i den generelle og den religiøse socialisering. De fungerer som pædagogisk filter, og er dermed grundlæggende i forhold til mødet med den kristne tradition, idet de med deres valg filtrerer kristendommen for barnet. De er således primære i forhold til al anden senere socialisering. Den kristne tro kan, hvis forældrene giver barnet mulighed for personlig erfaring med den, blive en vedvarende personlighedsfaktor i barnets identitet.

Forældrene er kirkens vej til barnet. Dåbsoplæringen må gå gennem dem. Når vi overvejer dåbsoplæringen som religionspædagogisk udfordring kommer vi ikke uden om forældrene.

På baggrund af hvad der er udarbejdet i specialet vil jeg trække følgende punkter frem som særligt betydningsfulde for den kristne traditionsformidling i dag.

** Barnets holdninger til kristen tro dannes tidligt og er vanskelige at ændre siden*

Religionspædagogisk er det en overordentlig vægtig begrundelse for at tænke strategisk om dåbsoplæringen og satse bevidst i de tidligste år. Her må der tænkes i helt nye baner og måske brydes med nogle gamle. En mulighed kunne være legestuer eller familiegrupper i kirkeligt regi. Eller krible-krible-gudstjenester med lys, farver og lyd som primært forkyndelsesmateriale.

** I forbindelse med barnets religiøse udvikling er erfaring forudsætning for forståelse*

Religionspædagogisk betyder det for det første at der må sættes an ved barnets erfaring, når eksempelvis kristne begreber skal forklares. Har barnet ikke en konkret erfaring at knytte til ved, kan det ikke give adækvate svar, når man spørger efter dets forståelse. Det betyder for det andet at der må findes nye måder hvorpå barnet kan gøre sig religiøse erfaringer så fortrolighed med bibel, bøn, sang og kristent fællesskab opbygges. Når barnet først har skabt sig en forståelse på baggrund af mangelfulde eller forkerte erfaringer, er det langt sværere at skabe den fornødne tillid til de nye erfaringer.

** Der findes der ingen lærings- og socialiseringssammenhæng som i betydning kan sammenlignes med familien*

Religionspædagogisk betyder det at opvækstmiljøets betydning for børnenes dåbsoplæring må tydeliggøres. Ikke som en tung byrde, men som en opgave der kan løses og som kirken kan give hjælp til at løse. Det må understreges at dåbsoplæringen ikke sigter mod en ren intellektuel formidling af den kristne tro, men henvender sig til

hele mennesket. Forældrene må hjælpes til at se hvor betydningsfuld en rolle de indtager i barnets religiøse holdningsdannelse uanset eget religiøst ståsted. De må samtidig hjælpes til en bevidstgørelse af deres eget religiøse standpunkts betydning for barnets.

** Som den mest afgørende faktor for barnets kristne identitet, bliver forældrene selv målgruppe for dåbsoplæring*

Religionspædagogisk betyder det at forældrene kan have et stort behov for støtte og opmuntring til selv at tro. Når dåbsforældre giver udtryk for usikkerhed overfor indholdet af dåbsoplæringen, fordi de ikke kan gøre rede for det, så må kirkens støtte være ledsagende, ikke formynderisk og bedrevidende, men erfaringsbundet og personlig, så den enkelte kan få hjælp til at forstå sin kristne identitet.

** Kristentroen har størst overbevisningskraft når den er synlig*

Religionspædagogisk betyder det at kirken kan give hjælp til at gøre den synlig i barnets opvækstmiljø. Det kan ske gennem forskellige materialer der kan forbindes med kristentroen, børnebibel, bøger, legetøj, musik o.lign. Forældrene kan også støttes i at bede aftenbøn med barnet. Når barnet bliver større kan der gives hjælp til at synliggøre kristentroen gennem kristne ritualer og fejring af kristne højtider.

** Kirkens dåbsformidling kan med fordel inddrage bibel-pædagogiske anvisninger*

Religionspædagogisk betyder det at kirken har store ressourcer i det bibelske materiale som vil kunne inddrages til at forny tænkningen om dåbsoplæring. I både det Gamle Testamente og det Ny Testamente er menighed og familien, små og store, børn og voksne inddraget i et fællesskab hvor fejring og integrering i den fælles historie står centralt. Til bevidstgørelse af dåben som den handling, der sætter den døbte ind i et sådant fællesskab, kunne man med fordel lade sig inspirere af de bibelske oplæringsanvisninger.

9 ZUSAMMENFASSUNG

Das Thema dieser Arbeit ist die religiöse Entwicklung des Kindes und die Vermittlung der christlichen Tradition. In der heutigen Zeit, in der die Frage nach Gott von der biblisch-christlichen Überlieferung weithin abgekoppelt scheint, und in der die Aufgabe der Schule nur darin besteht, in einer pluralistischen Atmosphäre von dem christlichen Glauben zu informieren, ist es von dringender Notwendigkeit, daß die Kirche wieder die pädagogische Initiative ergreift und neu überlegt, wie sie die heranwachsende Generation die christliche Tradition beibringt.

Die vorliegende Arbeit versteht sich als Beitrag zur Bewältigung dieser Herausforderung. Es wird hervorgehoben, daß das religiöse Verhalten der Eltern eine grundlegende Bedeutung für die religiöse Sozialisation des Kindes hat. Folglich wird darauf hingewiesen, daß die Befähigung und Ausrüstung der *Eltern* als die primäre pädagogische Aufgabe der Kirche anzusehen ist, wenn es um die christliche Sozialisation des *Kindes* geht.

In Teil 1 wird die Entwicklung des religiösen Verhaltens des Kindes aus psychologischer Sicht thematisiert. Die Entstehung der Religiosität wird anhand der analytischen Theorie - , die Entwicklung anhand der kognitiven Theorie dargestellt. Weiter werden die religiösen Vorstellungen und Erfahrungen von Kindern durch empirische Untersuchungen präsentiert, und zuletzt wird die Bedeutung der Familie als religiöser Sozialisationsfaktor überlegt.

In Teil 2 wird die Vermittlung christlicher Tradition thematisiert. Die Vermittlungsaufgabe wird durch Analyse der Stellung des Kindes als bevorzugter Traditionsempfänger in der Bibel und durch Analyse der heutigen Familienstruktur skizziert, und als Taufunterricht bestimmt.

10 LITTERATURFORTEGNELSE

- Asheim, Ivar og Mogstad, Sverre Dag (1987): *Religionspedagogikk*, Oslo: Universitetsforlaget AS, 80-134
- Auken, Magrete og Nielsen, Erik A. (1980): *Dåben*, Århus: Forlaget AROS, 1-32
- Biehl, Peter (1991): *Erfarung, Glaube und Bildung*, Gütersloh, 15-52; 75-100
- Brunstad, Paul Otto (1995): *Den blå timen i menneskelivet*, artikkel i Kvarme, Ole Chr. M. og Tveit, Olav Fykse (red.): *Evangeliet i vor kultur*, Oslo: Verbum, 57-73
- Børgesen, Inger-Marie (1991): *Folk og folkekirke. Kirkens plads i menneskers hverdagsliv og tankeverden*, Odense: Akademisk Forlag, 99-218
- Dåpspraksis og dåpsopplæring i Den norske kirke* (1982). Oslo: IKO's Læremidler A.s., 38-87
- Evenshaug, Oddbjørn (1990): *Familien – samfunnets viktigste institusjon*, I: Prismet 5/1990, 203-208
- Evenshaug, Oddbjørn og Hallen, Dag (1981): *Barnedaap og oppdragelse: hva ønsker og mener smaabarnsforeldre i storbyen?*, Oslo: Luther Forlag, 9-22; 112-130
- Evenshaug, Oddbjørn og Hallen, Dag (1983): *Barnet og religionen*, Oslo: Luther Forlag, 7-121
- Evenshaug, Oddbjørn og Hallen, Dag (1993): *Religiøs utvikling i barne- og ungdomsalderen. Et finsk bidrag*, I: Prismet, 3/1993, 114-118
- Evenshaug, Oddbjørn og Hallen, Dag (1997): *Familiepedagogikk. Oppdragelsens hva, hvordan og hvorfor*, Oslo: Ad Notam Gyldendal, 165-333
- Evenshaug, Oddbjørn og Hallen, Dag (2000): *Barne- og ungdomspsykologi*, Oslo: Gyldendal Akademisk, 17-51; 108-129; 196-218; 352-373
- Hallen, Dag (1991): *Barns oppvekst i et "verdi-løst" samfunn*, I: Prismet 5/1991, 205-212
- Harbo, Sigmund (1987): *Barndomserfaringer og voksentro*, Stavanger: Stavanger lærarhøgskole, 4-321
- Harbo, Sigmund (1990): *Familiens rolle i den religiøse holdningsdannelse*, I: Prismet, 5/1990, 225-229
- Harbo, Sigmund (1991): *"Kjære Gud jeg har det godt..." – om familiens betydning for dåpsopplæringen*, I: Prismet 5/1991, 198-204
- Hvas, Søren Lodberg og Ågård, Erik (1999): *Konfirmation – en forældresag*, Holbæk: Religionspædagogisk Forlag, 1-20

- Jentsch, Werner (1982a): *Auswirkungen einer Erziehung ohne Religion. Barrieren und Chancen*, I: Metz, Wulf (Hg.): *Glauben weitergeben, vierzehn Beiträge*, Augsburg: Verlag der Arbeitsgemeinschaft für Religions- und Weltanschauungsfragen, 177-189
- Jentsch, Werner (1982b): *Wie lehre ich Glauben*, I: Metz, Wulf (Hg.): *Glauben weitergeben, vierzehn Beiträge*, Augsburg: Verlag der Arbeitsgemeinschaft für Religions- und Weltanschauungsfragen, 26-47
- Kolnes, Ralph Ditlef (1978): *Åpenbaring og opplevelse*, Oslo: Luther Forlag, 9-41; 163-250
- Krørup, Jens Kr. og Tange, Nina (red.)(1993): *Religionspædagogik i Danmark*, Religionspædagogisk Forlag, 102-106
- Kvarme, Ole Chr. M. (1993): *Du skal fortelle dine barn – jødisk tradisjonsformidling*, I: Prismet 6/1993, 266-272
- Munksgaard, Knud (1980): *Børns religiøse opfattelse*, København: Gyldendal, 7-162
- Munksgaard, Knud (1984): *Unges livssyn*, København: Gyldendals pædagogiske bibliotek, 69-74
- Munksgaard, Knud (1993): *Børn og unges religiøse opfattelse*, I: Prismet, 3/1993 119-127
- Nelson, Ellis C. (1996): *Formation of a god Representation*, I: Religious Education, Vol 91, No 1, 22-39
- Nelson, M. O. (1971): *The concept of God and feelings toward parents*, I: Journal of individual psychology, 27, 46-49
- Nipkow, Karl Ernst (1986): *Lebensgeschichte und religiöse Lebenslinie*, I: Jahrbuch der Religionspädagogik, Band 3, 3-35
- Nipkow, Karl Ernst (1982): *Gemeinsam leben und glauben lernen*, I: Grundfragen der Religionspädagogik, Gütersloh: Band 3, 46-138
- Nipkow, Karl Ernst (1992): *Erwachsen werden ohne Gott?*, München: Kaiser Verlag, 1-115
- Pedersen, Carsten Hjorth (1999a): *Kristen opdragelse i dag*, foredrag på Kristent Pædagogisk Instituts konference d. 16. Oktober 1999, 5 sider hentet på <http://www.kpi.dk/artikler/konference99.htm>
- Pedersen, Carsten Hjorth (1999b): *opdragelse med eller uden Gud*, artikel i Missionsvennen, november 1999, 2 sider hentet på <http://www.kpi.dk/artikler/OpdragmedudenGud.htm>
- Procter, Frank E. (1996): *Teaching Faith in the Family: A historical Overview*, I: Religious Education Vol 91, No 1, 40-54
- Rizzuto, Ana-Maria (1979): *The Birth of the living God*, Chicago: The University of Chicago Press, 1-230

Rubow, Cecilie (2000): *Hverdagens teologi. Folkereligiositet i danske verdener*, København: Forlaget ANIS, 5-20; 27-35; 145-184; 219-253

Skrunes, Njål (1997): *Fortell dem og lær dem!*, Bergen: NLA-Forlaget, 7-30; 122-146

Slater, Ted (?): *The Religious Development of Children's Concept of God*, artikkel på 14 sider, hentet på http://www.ijot.com/ted/papers/child_god_concept.html

Sundén, Hjalmar (1970): *Barn och religion*, Ävlsjö: Verbum/Studiebokförlaget, 1-231

Tamm, Maare (1986): *Barnets religiösa föreställningsvärld*, Ävlsjö: Verbum, 1-229

Tamminen, Kalevi (1991): *Religious Development in Childhood and Youth: an empirical study*, Helsinki : Suomalainen Tiedeakatemia, 1-374

Thyssen, Birgitte; Heilesen, Lars Nymark og Madsen, Helle Krogh (1995): *Kirke og skole - i medgang og modgang og medgang...*, Frederiksberg: Materialecentralen, Religionspædagogisk Center, 1-113

Thyssen, Birgitte (1997): *Forælderrollen som mødested*, I: Bibelbrug & livsoplysning, Materialecentralen/Religionspædagogisk Center, 99-146

Winsnes, Ole Gunnar (1981): *Familie og religiøs sosialisering*, Trondheim: Religionsvitenskapelig institutt, Universitetet Trondheim, 317-345

Øystese, Ole (2000): *Kristen oppdragelse i hjem, kirke og skole*, Bergen NLA-Forlaget, 7-44

I alt 3161 sider

10.1 Supplerende litteratur

Artikkel i Kristeligt Dagblad, *Den nødvendige samtale om Gud*, tirsdag d. 26. juni 2001

Artikkel i Kristeligt Dagblad, *Kirken risikerer at miste barnene*, tirsdag d. 26. juni 2001

Artikkel i Kristeligt Dagblad, *Hjælp at hente for dåbsforældre*, tirsdag d. 17. juli 2001

Artikkel i Kristeligt Dagblad, *Forældre vælger dåb på grund af tradition*, tirsdag d. 17. juli 2001

Aurdal, Arne (1993): *Foreldrene - den "nye" kristendoms læreren*, I: Prismet, 6/1993, 273-275

Cullberg, Johan (1986): *Dynamisk Psykiatri*, København: Hans Reitzel Forlag A/S, s.74

- Davidson, Anette (2000): *Psykotterapi og religion, skriftlig opgave i forbindelse med kurset: Den praktiserende læge som supervisor – samtalebehandling og supervision i almen praksis, Århus*
- Fowler, James W. (1981): *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning, San Francisco: Harper & Row*
- Harbsmeier, Eberhard og Iversen, Hans Raun (1995): *Praktisk teologi, Frederiksberg: Anis, 424-457*
- Juul, Jesper (1995): *Dit kompetente barn, : Forlaget Schønberg*
- Kier-Hansen, Finn (red.) (1995): *Teenagere og tro, Lemvig: Forlaget Salt*
- Lundgaard, Bo og Østergaard, Søren (red.)(2000): *Teenagere og tro II, et studie i danske teenagers tro og værdier, København: Forlaget YouthResources*
- Munksgaard, Knud (1984): *Unge livssyn, København: Gyldendals pædagogiske bibliotek*
- Piaget, Jean (1992): *Barnets psykiske udvikling, København: Hans Reitzels Forlag A/S*

Specialet er med tegn og mellemrum optalt til 89 sider.