

Anders Aschim, Ole Kolbjørn Kjørven og Hildegunn Valen Kleive (red.)

# HVOR SKAL DU I HELGA?

En bok om religionsmangfold,  
trosopplæring og skole



**Hvor skal du i helga?**



Anders Aschim, Ole Kolbjørn Kjørven og  
Hildegunn Valen Kleive (red.)

# Hvor skal du i helga?

*En bok om religionsmangfold,  
trosopplæring og skole*

CAPPELEN DAMM FORSKNING

© 2025 Anders Aschim, Nora S. Eggen, Marta Bivand Erdal, Lars Julius Halvorsen, Vebjørn Horsfjord, Marianne Hustvedt, Anne Grethe Kjelling, Ole Kolbjørn Kjørven, Hildegunn Valen Kleive, Marianne Friisberg Larssen, Synnøve Markeng og Thor-André Skrefsrud

Dette verket omfattes av bestemmelsene i *Lov om opphavsretten til åndsverk m.v. av 1961*. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC-BY-NC-ND 4.0. Denne tillater tredjepart å kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, under betingelse av at korrekt kreditering og en lenke til lisensen er oppgitt, og at man indikerer om endringer er blitt gjort. Tredjepart kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller tredjepart eller tredjeparts bruk av verket. Materialet kan ikke benyttes til kommersielle formål. Dersom tredjepart remixer, bearbeider eller bygger på materialet, kan ikke det endrede materialet distribueres. Enhver bruk av hele eller deler av verket som input eller som treningskorpus i generative modeller som kan skape tekst, bilder, film, lyd eller annet innhold og uttrykk, er ikke tillatt uten særskilt avtale med rettighetshaverne. Lisensvilkår: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.no>

Bokens design og sats: © 2025 Cappelen Damm AS.

Boka er utgitt med støtte fra Forskningsrådet gjennom prosjekt 325560 Ikke-formell trosopplæring, offentlig skole og religiøse minoriteter i Norge. Denne boka er utgivelse nr. 49 i skriftserien Religionsfag Profil. Dette er en fagfellevurdert antologi.

ISSN print: 1502-7929

ISSN online: 2703-8076

ISBN trykt bok: 978-82-02-88225-9

ISBN PDF: 978-82-02-88057-6

ISBN EPUB: 978-82-02-88475-8

ISBN HTML: 978-82-02-88476-5

ISBN XML: 978-82-02-88477-2

DOI: <https://doi.org/10.23865/cdf.248>

Omslagsdesign: Carine Fløystad, Cappelen Damm AS

Cappelen Damm Forskning er redaksjonen for åpen forskningspublisering i Cappelen Damm Akademisk.

Cappelen Damm Forskning  
[forskning@cappelendamm.no](mailto:forskning@cappelendamm.no)

# Innhold

<b>Innleiing</b> .....	7
<i>Anders Aschim, Ole Kolbjørn Kjørven og Hildegunn Valen Kleive</i>	
<b>DEL 1 SKOLEN SOM MANGFOLDSARENA</b> .....	23
<b>Kapittel 1 «De sitter jo mye inne på lørdager, da ...»: Om læreres erfaringer med sammenhenger mellom skolens KRLE-undervisning og elevens deltakelse i religiøs trosopplæring ...</b>	25
<i>Marianne Hustvedt og Thor-André Skrefsrud</i>	
<b>Kapittel 2 «Jeg tror ikke det er så mye stress så lenge alle respekterer deg»: Ungdomsskoleelever om «den religiøse andre»</b> .....	43
<i>Ole Kolbjørn Kjørven og Mirnes Amor Hurtic</i>	
<b>Kapittel 3 «Det skal gjøre litt vondt»: Om ubehag i KRLE-faget</b> .....	61
<i>Marianne Hustvedt</i>	
<b>DEL 2 TROSSAMFUNN SOM LÆRINGSARENA</b> .....	79
<b>Kapittel 4 «I kirken så bare opplever du det»: Trospraksis som pedagogikk i katolsk katekese</b> .....	81
<i>Marta Bivand Erdal og Marianne Friisberg Larssen</i>	
<b>Kapittel 5 «Det er her jeg vil være»: Katekesens betydning for katolsk ungdom</b> .....	97
<i>Ole Kolbjørn Kjørven og Marianne Friisberg Larssen</i>	
<b>Kapittel 6 Metoder, organisering og læremateriell i moskéskoler i Norge</b> .....	113
<i>Synnøve Markeng, Hildegunn Valen Kleive og Vebjørn Horsfjord</i>	
<b>Kapittel 7 Ytringsrommet i moskéundervisninga: Muslimske ungdommers perspektiv</b> .....	133
<i>Anne Grethe Kjelling</i>	

<b>Kapittel 8 I og mellom rom: Rom som (begrenset) ressurs i trosopplæring</b> .....	155
<i>Hildegunn Valen Kleive, Lars Julius Halvorsen og Anders Aschim</i>	
<b>Kapittel 9 «Eg kan alle på polsk»: Språkpraksisar i katolsk og muslimsk trosopplæring</b> .....	171
<i>Anders Aschim og Nora S. Eggen</i>	
<b>DEL 3 UTBLIKK</b> .....	189
<b>Kapittel 10 «Så hva syntes du om å la meg tro på Gud og sånn?» Migrasjon, religion og det fellesnorske prosjektet</b> .....	191
<i>Marta Bivand Erdal</i>	
<b>Tidligere utgivelser i Religionsfag Profil</b> .....	211

# Innleiing

**Anders Aschim** Universitetet i Innlandet

**Ole Kolbjørn Kjørven** Universitetet i Innlandet

**Hildegunn Valen Kleive** Høgskulen i Volda

Tomasz er ein gut på snart ni år. Han går i fjerde klasse på skolen i bygda der han bur. Tomasz er veldig interessert i idrett og trener mykje. Foreldra hans kjem frå Polen. Familien er katolikkar. «Alle i klassa veit at eg er katolikk. Eg er jo polsk», seier han. Men det er ingen som tullar med Tomasz for det. Ein søndag i månaden er Tomasz på undervisning i den katolske kyrkja i den næraste byen. Dit blir han køyrt av faren. Undervisninga blir kalla for katekese. På katekese lærer Tomasz om Gud, om Bibelen, om korleis ein gjer når ein er i kyrkja, og spesielt om nattverden – eller kommunionen, som læraren seier. Etter undervisninga er Tomasz og dei andre barna med på messe i kyrkja saman med dei vaksne. Til våren skal desse barna for første gong få brødet som presten deler ut når det er kommunion. Førstekommunion er ein stor dag for katolske barn, og da blir det fest heime hos Tomasz, med god mat og gåver.

Nasreen bruker òg mykje tid på idrett. Ho er ei jente på fjorten år. Nasreen bur i Oslo og går på ungdomsskolen. Både mor og far hennar er fødde i Pakistan, men dei kom til Noreg som barn saman med foreldra sine. Nasreen sjølv er fødd i Noreg. Kvar laurdag er ho på skole i moskéen. Ho trur dei andre i klassa synest det er litt rart å gå på skole på laurdag, men ho har gjort det i mange år. I moskéen har ho andre fag enn på ungdomsskolen. Ho lærer om Koranen, som er den heilage boka til muslimane, om korleis ein lever som muslim, og om profeten Muhammad. Dei har ofte diskusjonar, gruppearbeid og prosjekt i timane. Når det er bønnetid, går dei til bønesalen saman med dei andre i moskéen. Koranen er skriven på arabisk, og Nasreen har lært å lese boka på det språket. Ho synest det er fint å vere i moskéen. Her møter ho òg mange vener som bur andre stader i byen.

## FAITHED-prosjektet

Denne boka handlar om desse to, og om mange som liknar dei. Ho handlar om lærarane deira, både dei på skolen og dei som underviser i kyrkja eller i moskéen, om foreldra deira og om medelevane på skolen.

Boka formidlar forskingsbasert kunnskap frå FAITHED-prosjektet. Forskingsprosjektet «Ikkje-formell trusopplæring, offentleg skole og religiøse minoritetar i Noreg» (engelsk: «Non-formal faith education, the public school, and religious minorities in Norway») er ein studie om og med barn og unge med samansette minoritetsbakgrunnar: På fritida tar dei del i religionsundervisning i regi av katolske eller muslimske forsamlingar, trussamfunn som i Noreg er religiøse minoritetar. Dei aller fleste av desse barna og ungdommane kjem frå familiar med innvandrarbakgrunn. Dei er òg elevar i grunnskolen, der dei mellom anna har faget kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE). Dei tar altså del i to ulike former for religionsundervisning – i sitt eige trussamfunn og i skolen. Begge stader lærer dei om sin eigen religion, men frå ulike utgangspunkt.

Korleis er undervisninga i desse trussamfunna? Kva tenkjer barna og dei unge sjølve om forholdet mellom denne undervisninga og KRLE-undervisninga i skolen? Korleis møter skolen elevar frå religiøse minoritetar? Og kva tenkjer elevar i den offentlege skolen om religions- og livssynsmangfald? Dette er spørsmåla FAITHED-prosjektet leitar etter svar på.

Kunnskap om barn og unge med minoritetsbakgrunn er særleg viktig for skolen, for lærarar og skoleleiarar, for utdanningsforskarar og studentar i lærarutdanningane. Kanskje er det KRLE-faget ein først tenkjer på når religiøse minoritetar er i fokus. Det er naturleg, dette faget skal gi sakssvarande og representativ «kunnskap om og forståelse for kristendom og andre religioner og livssyn lokalt, nasjonalt og globalt og på individ-, gruppe- og tradisjonsnivå», som det heiter i eitt av kjerneelementa i læreplanen i KRLE (Kunnskapsdepartementet, 2019). Men det handlar like mykje, kanskje enda meir, om elevkunnskap som er nødvendig for alle lærarar og skoleleiarar med tanke på at skolen skal «bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap», slik det står uttrykt i *Overordnet del* av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). For mange elevar er moskéen eller kyrkja eit viktig element i deira livsverd, og stader der dei bruker mykje tid. Som vi skal sjå, er dette òg stader der dei tileignar seg kompetansar som er relevante for skolen og samfunnet.

Vidare vil leiarar, lærarar og medlemmer i trussamfunna ha nytte av djupare kjennskap til korleis barn og unge sjølve opplever den rolla skolen og trussamfunnet speler i livet deira. Men dette er òg viktig kunnskap for aktørar som arbeider med spørsmål om inkludering, demokrati og medborgarskap innan politikk, byråkrati og sivilsamfunn.

FAITHED-prosjektet er finansiert av Forskningsrådet under Program for forskning og innovasjon i utdanningssektoren (FINNUT).

## Muslimar og katolikkar i Noreg

I FAITHED-prosjektet studerer vi fritidsundervisning i muslimske og katolske forsamlingar. Valet er ikkje tilfeldig. Dette er dei to største religiøse minoritetsgruppene i Noreg. Om vi berre reknar med registrerte medlemmer av trussamfunn, var det 190 542 slike i muslimske trussamfunn ved inngangen til 2024 og 166 663 i Den romersk-katolske kyrkja. Til saman utgjorde desse personane 6,3 prosent av befolkninga (Statistisk sentralbyrå, 2024a; Barne- og familiedepartementet, 2024).

Det store fleirtalet av desse er innvandrarar eller norskfødde med utlandsfødde foreldre og/eller besteforeldre (Statistisk sentralbyrå, 2024b). I norske katolske kyrkjelydar er om lag 180 ulike landbakgrunnar representerte, frå alle verdas kontinent. Over halvparten av medlemmene har polsk eller litauisk bakgrunn, mange har òg bakgrunn frå asiatiske land som Vietnam eller Filippinane (Erdal & Larssen, 2024). Mange norske muslimar har bakgrunn frå Pakistan, Somalia eller Irak, men andre land i Midtausten, Nord-Afrika og Asia er godt representerte. Det er òg ei stor gruppe muslimar med bosnisk bakgrunn i Noreg (Rafoss, 2023).

Den katolske kyrkja er ein toppstyrt og hierarkisk organisasjon. Noreg er delt i tre bispedøme eller stift og om lag 40 geografiske sokn eller kapell-distrikt. Alle norske katolikkar høyrer i prinsippet til kyrkjelyden der dei er busette. Norsk er fellesspråket, men dei fleste stader finst det òg tilbod om kyrkjelege tenester på andre språk, særleg på polsk. Muslimske forsamlingar er derimot organiserte nedanfrå. Derfor finst det eit stort tal registrerte muslimske trussamfunn i Noreg. Fleire er likevel medlemmer i nasjonale paraply- og interesseorganisasjonar som Islamsk Råd Norge eller Muslimske dialognettverk. Lokale muslimske foreiningar, kultursenter eller moskéar har ofte vore etablerte av folk med same nasjonale og språklege bakgrunn, men gjennom åra er mange av desse blitt både meir samansette og meir norskspråklege.

Desse skilnadene gjer det vanskeleg å samanlikne norske katolikkar og muslimar. Men i begge tilfelle handlar det i all hovudsak om menneske med samansette minoritetsbakgrunnar – religiøst, kulturelt og språkleg. Overgangen frå å høyre til ein majoritet i opphavslandet til ein minoritets-situasjon i Noreg kan vere utfordrande. Det same kan gjelde møtet med det norske skolesystemet.

## Læringsarenaer

Læring skjer ikkje berre i skolen. Dette er eit viktig utgangspunkt for FAITHED-prosjektet. I samsvar med ein terminologi som er mykje nytta i samband med program for «livslang læring», talar vi om formelle, ikkje-formelle og uformelle læringsarenaer (UNESCO, 2012; Werquin, 2010). Ifølgje den norske offentlege utgreiinga *Lærekraftig utvikling* (NOU 2019: 12) omfattar *formell opplæring* «all offentlig godkjent opplæring/utdanning som leder til formell kompetanse eller studiepoeng innanfor det ordinære utdanningssystemet». *Uformell læring* er «læring som ikkje er organisert, men som kan karakteriseres som hverdagslæring fra de ulike situasjoner en person deltar i gjennom hjem, skole, arbeidsliv og samfunnsdeltagelse», medan *ikkje-formell (opp)læring* er «opplæring som ikkje leder til en offentlig godkjent kompetanse» i form av til dømes kurs og seminar (NOU 2019: 12, s. 11). For barn og unge vil formell opplæring vere det som skjer i skolen. Heimen vil vere den viktigaste staden for uformell læring, medan ikkje-formell opplæring typisk vil skje i regi av sivilsamfunnsinstitusjonar i form av organiserte fritidstilbod. Religiøse trussamfunn er ein type slike sivilsamfunnsinstitusjonar.

I den grad ein har religionsundervisning i skolen, er den vanlegaste modellen i andre land at elevane får opplæring i den religiøse tradisjonen dei sjølve høyrer til. I Noreg og fleire andre nordeuropeiske land er det annleis. Den formelle undervisninga om religion i den norske offentlege skolen er obligatorisk og har ikkje som mål å lære elevane opp til tru eller praksis knytt til ein bestemt religion. «Emna skal presenterast på ein objektiv, kritisk og pluralistisk måte», heiter det i Opplæringslova (2023, § 14-7). Ei eventuell sosialisering inn i ein religiøs tradisjon er overlaten til den uformelle læringa av religiøse praksisar i heimen og den ikkje-formelle opplæringa i religiøse forsamlingar. For elevar og foreldre med migrasjonsbakgrunn kan denne arbeidsfordelinga vere ny og uvand.

## Ikkje-formell trusopplæring

Det er særleg miljøet rundt den tyske religionspedagogen Friedrich Schweitzer som har tatt i bruk omgrepet *non-formal religious education* i forskning om organiserte opplæringstilbod i regi av religiøse forsamlingar (Schweitzer, 2017). Schweitzer er leiar for eit omfattande og mangeårig forskingsprosjekt om protestantisk konfirmantarbeid i ei rad europeiske land, mellom anna Noreg (Schweitzer et al., 2010, Schweitzer et al., 2015, Schweitzer et al., 2017). Boka *Researching non-formal religious education in Europe* (Schweitzer et al., 2019) inkluderer også empiriske studiar av andre former for religionsundervisning for barn og unge. Desse arbeida har vore ein viktig inspirasjon og ei referanseramme for FAITHED-prosjektet.

Det finst alt ein del forskning om muslimsk fritidsundervisning på nordisk mark (for oversikt, sjå Berglund et al., 2023; Eggen, 2023a). Katolsk katekese er derimot eit så å seie uutforska område. I Noreg har det vore ei omfattande følgjeforskning etter innføringa av trusopplæringsreforma i Den norske kyrkja (sjå Leganger-Krogstad, 2019). Medan det altså ligg føre mykje forskning om majoritetskyrkja, finst det langt mindre forskingsbasert kunnskap om ikkje-formell religionsopplæring innan religiøse minoritetar i Noreg. FAITHED-prosjektet vil vere eit viktig bidrag til utforskinga av slik opplæring innan migrasjonsdominerte minoritetar.

Vi har valt å nytte omgrepet *ikkje-formell trusopplæring* om den religiøse fritidsundervisninga som skjer i regi av Den katolske kyrkja og muslimske forsamlingar i Noreg. Dette terminologiske valet kan diskutertast. «Ikkje-formell» seier først og fremst at det handlar om opplæring som ikkje er obligatorisk og som skjer utanfor skolen, men likevel i ei form for institusjonell kontekst. Samtidig har både katolsk katekese og opplæringa i mange moskéar tydeleg definerte pensum, læringsmål og metodar som ligg nær den formelle undervisninga i skolen. Ordet «trusopplæring» kjem frå Den norske kyrkja (Kirkerådet, 2010). Det har vore nytta som namn på den organiserte ikkje-formelle undervisninga i dette lutherske trussamfunnet, som framleis utgjer majoriteten i Noreg. Det har òg vore nytta i tidlegare forskning om ikkje-formell religionsundervisning i andre trussamfunn (Brottveit, 2020), men det er altså ikkje eit emisk omgrep, ikkje eit ord desse trussamfunna sjølve nyttar. Den katolske undervisninga blir vanlegvis omtala som «katekese» (Aschim & Erdal, 2023), medan det blir nytta ei rad ulike nemningar om opplæringa som skjer i muslimske kontekstar. «Koranskole» er ei ofte nytta, men problematisk nemning, dels

fordi ho gir eit for snevert bilde av det faktiske innhaldet i undervisninga, dels fordi forsamlingane sjølve oftare nyttar andre omgrep, og dels fordi ordet har fått negative konnotasjonar i mediebildet. I denne boka nyttar vi helst beskrivande nemningar som «islamundervisning» eller «moské-undervisning» (sjå særleg kapittel 6 og 7; jf. Eggen, 2023a, 2023b; Kleive & Horsfjord, 2023, s. 294). Den norske kyrkja omtalar i dag si opplæring som «kyrkjeleg undervisning og læring» (Trosopplæringsutvalget, 2021). Det er verd å presisere at elementet «tru» i «trusopplæring» inkluderer ikkje berre eit dogmatisk-filosofisk kognitivt innhald, men òg ein praksisdimensjon og ein fellesskapsdimensjon (sjå kapittel 4 og 6).

## Tverrfaglege perspektiv på mangfald

Dei fleste kapitla i denne boka har fleire forfattarar. Forskarteamet som har gjennomført FAITHED-prosjektet, er tverrfagleg. Det består av utdanningsforskarar, samfunnsforskarar og religionsforskarar. Dei bidrar med teoretiske perspektiv frå sine ulike fagtradisjonar, men eit felles utgangspunkt er ei interesse for å synleggjere og forstå *mangfald* i skolen og i samfunnet, med eit særleg blikk for religiøst mangfald.

Utdanningsforskarane i prosjektet har fotfeste i *interkulturell pedagogikk*. Dei står i ein tradisjon der ein er interessert i å utforske kva for ressursar som kan liggje i elevane sine ulike språklege, kulturelle og religiøse bakgrunnar. *Inkludering* er eit viktig stikkord i denne tradisjonen, som legg vekt på betydninga av eit dynamisk syn på skolefellesskapet der erfaringane, kunnskapane og ferdigheitene til elevane blir verdsette og tatt i bruk (Biesta, 2019; Haug, 2014). I FAITHED-prosjektet er utdanningsforskarane særleg interesserte i korleis skoleleiing, KRLE-lærarar og elevar forhold seg til det religiøse mangfaldet. Dei er vidare opptatt av å kaste lys over den religiøse trusopplæringa og å sjå på likskapar og skilnader mellom trusopplæringa og KRLE-undervisninga.

Samfunnsforskarane har bakgrunn frå migrasjonsforskning, sosiologi, antropologi og samfunnsgeografi. I dette prosjektet er *supermangfald* («superdiversity») eit nøkkelomgrep (Vertovec, 2023; sjå særleg kapittel 10). Dei religiøse arenaene FAITHED-prosjektet studerer, er ikkje berre etnisk og kulturelt mangfaldige, men òg mangfaldige langs aksar som migrasjonsgrunn, kjønn, alder og klasse. Det er eit interessant spørsmål korleis desse faktorane, saman og kvar for seg, pregar fellesskapet barna og dei unge veks opp i, inkludert skolekvardagen deira.

Religionsforskarane er prega av ei interesse for *levd religion*. Nyare religionsvitskap er ikkje berre interessert i heilage tekstar, dogmatiske system og religiøse leiarar, men vel så mykje i korleis vanlege menneske tenkjer og korleis dei praktiserer religionen sin eller livssynet sitt i dagleglivet (Ammerman, 2007; McGuire, 2008; Repstad, 2019). Fokuset på praksis og vanlege menneske er i tråd med den etnografiske vendinga i religionsforskninga som tok til i 1990-åra (Ammerman, 2016), og det kan seiast å ha eit maktkritisk perspektiv (Dessing et al., 2013). Å studere religion i dette lyset gjer ein merksam på mangfaldet internt i religionane, og på korleis religionar er i stadig endring og inngår i dynamiske relasjonar med andre samfunnsfenomen. Dessing et al. (2013) gir innblikk i levd islam i europeisk samanheng, medan Sandberg et al. (2018) har ei eksplisitt levd religion-tilnærming til islam i deira ungdomsforskning. Erdal (2016b) er eit døme på korleis levd religion-perspektivet er nytta for å forstå rolla den katolske kyrkja har for polske migrantar i Noreg.

## Materiale og metodar

Det meste av datamaterialet som kapitla i denne boka byggjer på, er samla inn i løpet av skoleåret 2022–2023. Forskarar frå FAITHED-prosjektet har gjort feltarbeid i fire romersk-katolske sokn, fire sunnimuslimske moskéar, fire barneskolar og fire ungdomsskolar. Av desse var halvdelen lokaliserte i Stor-Oslo-området, avgrensa gjennom dagpendlaravstand til Oslo sentrum. Den andre halvdelen fordelte seg jamt på mindre byar og tettstader på høvesvis Vestlandet og Austlandet. Bakgrunnen for dette valet er ei erkjening av at menneske med minoritetsbakgrunn kan ha ulike erfaringar i storbyar og i meir landlege strøk.

FAITHED er eit kvalitativt forskingsprosjekt. I slike prosjekt er det vanleg å kombinere metodane intervju og observasjon (Thagaard, 2018, s. 70). Gjennom intervju er det mogleg å studere kva folk seier, og gjennom observasjon kva dei gjer (sjå Tjora, 2021, s. 62). Forskarfelleskapet i FAITHED-prosjektet utarbeidde felles retningsliner for intervju og observasjon med tanke på å få samanliknbare data. Sidan vi er opptatt av å få fram dei praksisane, erfaringane og refleksjonane som er viktige for dei vi møter, har vi nytta semistrukturerte intervju. Slike intervju tar ofte form som ein samtale der den som blir intervjua kan leie samtalen inn på det hen finn viktig og interessant, samtidig som samtalen også er styrt av ein intervjuguide med tematikkar forskarane er interesserte i. I dei religiøse

forsamlingane har forskarane intervjuar barn og unge, foreldre, lærarar og religiøse leiarar med tilknytning til katolsk katekese og islamundervisning. Vidare har dei sett på læremiddel og undervisningsmateriell. I skolane har forskarane intervjuar skoleleiarar og KRLE-lærarar. Det er òg undersøkt i kva grad skolane har synleggjort mangfald på nettsider, i lokale dokument og i det ytre skolemiljøet.

På skolane samla vi også inn elevarbeid. Fire klasser (66 elevar) på barnesteget (8–9 år) og fem klasser (127 elevar) på ungdomssteget (14–15 år) fekk oppgåver dei skulle gjere i ein KRLE-time. Her svarte dei på spørsmål knytte til religions- og livssynsmangfaldet på sin skole og deira oppleving av dette. Spørsmåla til elevane var i stor grad opne, noko som la til rette for at elevane kunne uttrykke eigne forståingar. Nokre av spørsmåla var meir lukka, noko som gjer at vi får kartlagt konkrete tilhøve. Trass spørjeskjema-sjangeren og det store omfanget av svar ser vi i hovudsak på dette materialet som kvalitativt. Grunnen er at elevane i stor grad svarte på spørsmål med opne svaralternativ.

Forskarane gjennomførte deltakande observasjon i dei religiøse forsamlingane. Det innebar at dei balanserte mellom det å delta i «aktiviteter sammen med deltakerne» samtidig som dei hadde «en analytisk distanse» til det dei var med på og observerte (Thagaard, 2018, s. 70). Da forskarane var til stades på opplæringsstadene, gjekk dei rundt i lokala, prata med folk, hjelpte til med praktiske oppgåver, lytta til undervisning og observerte religiøse og sosiale ritual og rutinar. I tillegg til dette omfattande kvalitative datamaterialet har prosjektet fått kvantitative data gjennom FAITHED-relevante spørsmål i spørjeundersøkinga som KIFO, Institutt for kyrkje-, religions- og livssynsforskning, har gjennomført blant norske muslimar (Brottveit, 2023; Rafoss, 2023). Slik kan ein argumentere for at FAITHED delvis er eit «mixed-methods research»-prosjekt (Creswell & Clark, 2011).

I feltarbeidet oppsøkte forskarane dei ulike stadene aleine eller i par. Ein styrke ved å vere fleire i intervju- og observasjonssituasjonar var at feltnotata blei rike og fylldige, og at det blei stilt fleire oppklarings- og oppfølgingsspørsmål. Intervjua gjekk i all hovudsak føre seg i lokala for trusopplæringa eller på skolane, nokre få blei gjennomførte digitalt. Tabellen under viser korleis intervju, observasjonar og elevoppgåver fordelte seg i dei ulike felta.

Trussamfunn	Muslimsk		Katolsk	
	Intervju	Informantar	Intervju	Informantar
Barn	1	1	7	16
Unge	9	11	15	24
Lærarar og leiarar	13	13	37	42
Foreldre	7	10	10	13
I alt	30	35	69	95
Observasjonar av undervisning og relatert aktivitet	14		41	

Skole	Barneskole		Ungdomsskole	
	Intervju	Informantar	Intervju	Informantar
Skoleleiarar	4	5	4	6
KRLE-lærarar	6	7	6	7
I alt	10	12	10	13
Elevarbeid	66		127	

Det går fram av tabellen at det var vanskeleg å få rekruttert tilstrekkeleg med barn i åtte-niårsalderen i kyrkjer og moskéar. Det gjer at intervju-materialet frå denne aldersgruppa er noko tynt. Vi har likevel rikeleg med feltobservasjonar der denne aldersgruppa er representert. Vi fekk fleire intervju med unge vaksne enn det vi hadde planlagt. Anne Grethe Kjelling gjorde i tillegg fire intervju med unge vaksne muslimar, rekrutterte på andre måtar enn gjennom moskéane, i samband med doktorgrads-prosjektet sitt. Intervjua med unge vaksne opna nye perspektiv for oss. Mellom anna reflekterte fleire retrospektivt over erfaringar frå eiga trusopplæring samtidig som dei også samanlikna desse erfaringane med dagens situasjon. Tabellen viser også at det er meir materiale på katolsk enn på muslimsk side. Trass at vi blei godt tatt imot i alle dei muslimske settingane, var det på nokre av stadene vanskeleg å få avtalt intervju og andre møtepunkt. På skolane var det ei utfordring å få innpass i den tette timeplanen til lærarar og skoleleiarar, men vi fekk dei intervjua vi trengte, og mengda intervju på barneskolesteget og ungdomsskolesteget er jamt fordelt.

Datainnsamlinga er gjort på mange stader av ulike forskarar. Derfor var det viktig å utarbeide felles intervjuguidar og observasjonsguidar. Guidane blei utforma, piloterte og deretter reviderte i prosessar der heile forskarteamet tok del. Teamet gjekk også gjennom ei felles opplæring i

datainnsamlingsverktøyet Nettskjema-diktafon og i bruk av Tjenester for sensitive data (TSD), ein plattform for sikker lagring av forskingsdata, utvikla ved Universitetet i Oslo. Intervjua blei ordrett transkriberte og feltnotata skrivne ned og lagra i TSD. Nokre elevarbeid blei samla inn på papir, andre via Nettskjema. Også dette materialet blei lagra i TSD. Svara frå KIFO si undersøking er lagra i KIFO sine arkiv.

Programvara NVivo er nytta til koding og analyse av datamaterialet. Heile teamet tok del i felles opplæring i programvara og deretter i utviklinga av ei felles kodebok for analyse av intervjumaterialet gjennom ein prosess i fleire steg. Feltnotata er ikkje koda inn i eitt felles codesystem. Dette materialet er i staden tematisk koda inn i matriser som blei tilpassa dei einskilde artiklane sine forskings spørsmål. Elevarbeida frå ungdomsskolen er analyserte uavhengig av det øvrige materialet. Elevarbeida frå barneskolen er per januar 2025 enno ikkje analyserte. Kapitla i denne boka bygger på ulike utval og delar av dette datamaterialet. Forfattarane har, med utgangspunkt i den felles analyse- og kodeprosessen, arbeidd vidare med materialet i lys av sine spesifikke spørsmål og teoretiske perspektiv.

## **Forskingsetikk og personvern**

I kvalitativ forskning kjem ein ofte nær både deltakarar og sosiale miljø. Å vere til stades vil på ulike måtar påverke situasjonen forskaren er ein del av (Thagaard, 2018, s. 82–84). Dette er noko ein alltid må vere klar over og reflektere over, både under datainnsamling og i samband med analyse og publisering av funn. Det er likevel særleg viktig når ein forskar på område som representerer ein minoritetsposisjon i samfunnet. Da må forskaren vere bevisst at maktasymmetri mellom partane kan påverke det som blir sagt og gjort.

Av slike grunnar er refleksjon om posisjonalitet sentralt i forskning. I FAITHED-prosjektet er mange av forskarane også lærarutdannarar, noko som kan ha påverka møta med skolane og lærarane, både i den offentlege skolen og på trusopplæringsarenaene. Ulike livssyn er representerte i forskarteamet, noko som kunne gjere det nødvendig å navigere ulike insider-, outsider- eller tredje posisjonar (Erdal, 2016a). Eit konkret døme er spørsmålet om bruk av hovudplagg for dei kvinnelege forskarane i muslimske settingar. Å bruke slike plagg kan skape tillit fordi ein viser respekt for interne reglar, men det kan òg skape forvirring ved å gi inntrykk av at

forskaren er ein del av det miljøet ho forskar på. Det siste skjedde ved eit par høve, og det blei behov for nokre avklaringar. Nokre av forskarane i FAITHED-teamet er «insidarar» i miljøa vi har besøkt, noko vi har vore opne om. Det å ha forskarar med «ein fot innanfor» har fungert som ein ressurs i forskinga fordi det har ført til tillit i og tilgang til miljøa. Det har òg vore ein ressurs i tolkinga av materialet.

I eitkvart forskingsprosjekt er det viktig at deltakarane ikkje opplever belastning eller skade ved å vere med i undersøkinga. I FAITHED er mange av deltakarane barn og unge, og fleire av dei er også knytte til minoritetsmiljø som det kan vere lett å identifisere. Derfor har det vore svært viktig å verne om deltakarene sin rett til anonymitet, og at data frå prosjektet er sikkert lagra. Det siste har vi fått til ved å lagre materialet vårt i TSD. Alt materiale frå FAITHED som er tilgjengeleg utanfor TSD, er anonymisert. I publikasjonar frå prosjektet skildrar vi ikkje individuelle forsamlingar eller skolar. Vi nyttar aldri verkelege namn på personar eller stader, men vi gir dei pseudonym eller lar dei vere heilt anonyme.

I tillegg til anonymiserte sitat har vi ofte brukt vignettar, små stiliserte forteljingar, i tekstane for å få fram typiske trekk og for å unngå å avsløre kven deltakarene er og kvar dei høyrer heime. For lesarar er det viktig å vere klar over at vignettar er syntesar skapte av skrivarane, at sitat er tatt ut av ein samanheng, og at dette representerer forskarane si tolking av materialet. Språket i sitat er somme stader varsamt normalisert, dels for å yte rettferd mot innhaldet i utsegner frå informantar som ikkje har norsk som morsmål, dels for at ikkje typiske dialektale trekk skal avsløre anonymiteten eller lokaliseringa til informanten.

Gjennom informasjonsbrev og videosnuttar er deltakarane informerte om prosjektet, deira rett til å vere anonyme og retten til å trekkje seg frå undersøkinga om dei vil det. Dei har gitt aktivt samtykke til å delta. Samtykke er òg innhenta frå føresette til forskingsdeltakarar under 18 år. Samtykkeerklæringane er lasta opp i TSD. Intervjuguidar, informasjonsbrev og samtykkeskjema er lagt fram for og tilrådd av Sikt personverntjenester og er i samsvar med gjeldande forskingsetiske krav og standardar.

Det er viktig for FAITHED-prosjektet å formidle og drøfte forskingsresultat, ikkje berre gjennom forskingspublikasjonar, men òg gjennom diskusjon med og tilbakemeldingar til og frå praksisfeltet der forskinga er utført. Derfor legg vi vinn på å ta del i etablerte møtepunkt og å skape nye.

## Strukturen i boka

I tillegg til denne innleiinga og eit avsluttande utblikk inneheld boka ni fagfelleverderte kapittel baserte på empiriske data frå FAITHED-prosjektet. Dei er organiserte i to hovuddelar.

Første hovuddel, «Skolen som mangfoldsarena», har tre kapittel. Under overskrifta «De sitter jo mye inne på lørdager, da ...» analyserer Marianne Hustvedt og Thor-André Skrefsrud i kapittel 1 intervju med KRLE-lærarar med tanke på deira oppfatning av forholdet mellom KRLE-undervisninga i skolen og elevar si deltaking i religiøs trusoppplæring på fritida. I kapittel 2, «Jeg tror ikke det er så mye stress så lenge alle respekterer deg», er det elevane som kjem til orde. Ole Kolbjørn Kjørven og Mirnes Amor Hurtic nyttar svar på spørjeskjema for å få fram syn på religiøst mangfald mellom ungdomsskoleelevar. Intervjua med KRLE-lærarar er også materiale for Marianne Hustvedt i det tredje kapittelet, «Det skal gjøre litt vondt», der ho nyttar «ubehagets pedagogikk» som innfallsvinkel til å drøfte spørsmål som kan vere vanskelege eller nærgåande å ta opp i undervisning.

Dei seks kapitla i andre hovuddel, «Trossamfunn som læringsarena», handlar om trusoppplæring på fritida i katolske og muslimske kontekstar. Marta Bivand Erdal og Marianne Friisberg Larssen skriv i kapittel 4 om erfaringsnære og praksisbaserte metodar i katolsk katekese under tittelen «I kirken så bare opplever du det», basert på eit breitt materiale frå observasjon og intervju i fire katolske sokn. Ole Kolbjørn Kjørven og Marianne Friisberg Larssen analyserer i kapittel 5, «Det er her jeg vil være», intervju med katolske konfirmantar med tanke på kva katekesen kan ha å seie for identitetsutviklinga deira.

«Metoder, organisering og læremateriell i moskéskoler i Norge» er den presise overskrifta til kapittel 6, forfatta av Synnøve Markeng, Hildegunn Valen Kleive og Vebjørn Horsfjord, med heile det omfattande materialet frå fire sunnimuslimske moskéar som datagrunnlag. I kapittel 7, «Ytringsrommet i moskéundervisninga», gjer Anne Grethe Kjelling ei djupstudie med utgangspunkt i intervju med åtte unge muslimar av opplevinga deira av denne undervisninga, supplert med data frå observasjon.

Medan desse fire kapitla har sett på katolsk og muslimsk undervisning kvar for seg, har dei to neste på kvar sin måte eit blikk på begge kontekstar. I kapittel 8, «I og mellom rom», drøftar Hildegunn Valen Kleive, Lars Julius Halvorsen og Anders Aschim korleis dei fysiske romma som er til disposisjon, påverkar og blir påverka av undervisningssituasjonane. Og i kapittel 9,

«Eg kan alle på polsk», utforskar Anders Aschim og Nora S. Eggen dei mangfaldige språkpraksisane som finst i dei ulike kommunikasjonssituasjonane i muslimsk og katolsk undervisning.

I det avsluttande utblikket, «Så hva syntes du om å la meg tro på Gud og sånn?», løfter Marta Bivand Erdal blikket og ser dei empiriske funna frå FAITHED-prosjektet i lys av overgripande diskusjonar om migrasjon, majoritet og minoritet, (super)mangfald og «det fellesnorske prosjektet».

## Forfatteroversikt

**Anders Aschim**, professor i religion, livssyn og etikk ved Universitetet i Innlandet. anders.aschim@inn.no

**Ole Kolbjørn Kjørven**, førsteamanuensis i religionsdidaktikk ved Universitetet i Innlandet. ole.kjorven@inn.no

**Hildegunn Valen Kleive**, førsteamanuensis i religionsvitenskap ved Høgskulen i Volda. hildegunn.valen.kleive@hivolda.no

## Litteratur

- Ammerman, N. T. (Red.). (2007). *Everyday religion: Observing modern religious lives*. Oxford University Press.
- Ammerman, N. T. (2016). Lived religion as an emerging field: An assessment of its contours and frontiers. *Nordic Journal of Religion and Society*, 29(2), 83–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1890-7008-2016-02-01>
- Aschim, A. & Erdal, M. B. (2023). Katolsk katekese i Norge. *Prismet*, 74(4), 233–241. <https://doi.org/10.5617/pri.10747>
- Barne- og familiedepartementet. (2024). Antall tilskuddstellende medlemmer i tros- og livssynssamfunn i 2024. <https://www.regjeringen.no/no/tema/tros-og-livssyn/tros-og-livssynssamfunn/innsiktsartikler/antall-tilskuddsberettigede-medlemmer-i-/id631507/>
- Berglund, J., Gilliam, L. & Selimović, A. S. (2023). The teaching of Islam in Scandinavia: Three ways to handle religious minorities, societal ideals, and moderate secularism. *Tidsskrift for islamsforskning*, 17(2), 6–38. <https://doi.org/10.7146/tifo.v17i2.142770>
- Biesta, G. (2019). *Obstinate education: Reconnecting school and society*. Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004401105>
- Brottveit, Å. (2020). *Bidrar tros mangfoldet til «parallelsamfunn»? En undersøkelse av tros- og livssynssamfunnene i Oslo* (KIFO Rapport 2020: 1). Institutt for kirke-, religions- og livssynsforskning (KIFO). [https://www.kifo.no/wp-content/uploads/2020/02/STL\\_rapport\\_endelig.pdf](https://www.kifo.no/wp-content/uploads/2020/02/STL_rapport_endelig.pdf)
- Brottveit, Å. (2023). Mer religiøse enn sine foreldre: Religiøs overføring og individualisering blant norske muslimer. *Prismet*, 74(4), 313–334. <https://doi.org/10.5617/pri.10752>
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2. utg.). Sage.

- Dessing, N., Jeldtoft, N., Nielsen, J. & Woodhead, L. (Red.). (2013). *Everyday lived Islam in Europe*. Ashgate.
- Eggen, N. S. (2023a). Moskéundervisning i Norge gjennom 50 år. *Prismet*, 74(4), 243–253. <https://doi.org/10.5617/pri.10748>
- Eggen, N. S. (2023b). Between term and trope: The «koranskole» in Norwegian public discourse. *Tidsskrift for islamsforskning*, 17(2), 88–118. <https://doi.org/10.7146/tifo.v17i2.142796>
- Erdal, M. B. (2016a). En av oss, en utenforstående, eller noe imellom? Posisjonalitet i forskning blant katolikker i Norge. I A. Aschim, O. Hovdelien & H. K. Sodal (Red.), *Kristne migranter i Norden* (s. 142–159). Portal.
- Erdal, M. B. (2016b). «When Poland became the main country of birth among Catholics in Norway»: Polish migrants' everyday narratives and Church responses to a demographic re-constitution. I D. Pasura & M. B. Erdal, *Migration, transnationalism and Catholicism: Global perspectives* (s. 259–289). Palgrave Macmillian.
- Erdal, M. B. & Larssen, M. F. (2024). Fostering togetherness in superdiverse Catholic parishes. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2024.2424409>
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- Kirkerådet. (2010). *Gud gir – vi deler: Plan for trosopplæring*. Kirkerådet, Den norske kirke. <https://www.kirken.no/globalassets/fellesrad/trondheim/menigheter/byasen/barnarbeid-trosopplaring/trosopplaringsplanen-gud-gir-vi-deler.pdf>
- Kleive, H. V. & Horsfjord, V. (2023). Islamskoler i Norge: Om virkelighet og idealer. *Prismet*, 74(4), 293–311. <https://doi.org/10.5617/pri.10751>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE0103)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Leganger-Krogstad, H. (2019). The characteristics of non-formal religious education in a folk church: The Norwegian education reform. I F. Schweitzer, W. Ilg & P. Schreiner (Red.), *Researching non-formal religious education in Europe* (s. 51–70). Waxmann.
- McGuire, M. B. (2008). *Lived religion: Faith and practice in everyday life*. Oxford University Press.
- NOU 2019: 12. (2019). *Lærekraftig utvikling: Livslang læring for omstilling og konkurranseevne*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-12/id2653116/>
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30>
- Rafoss, T. W. (2023). *Mangfold blant norske muslimer: En dokumentasjonsrapport om tro og livssyn hos norske muslimer* (KIFO Rapport 2023: 3). Institutt for kirke, religions- og livssynsforskning (KIFO). [https://www.kifo.no/wp-content/uploads/2023/04/Mangfold-blant-norske-muslimer\\_rapport.pdf](https://www.kifo.no/wp-content/uploads/2023/04/Mangfold-blant-norske-muslimer_rapport.pdf)
- Repstad, P. (Red.). (2019). *Political religion, everyday religion: Sociological trends*. Brill.
- Sandberg, S., Andersen, J. C., Gasser, T. L. U., Linge, M., Mohamed, I. A. A., Shokr, S. A. & Tutenges, S. (2018). *Unge muslimske stemmer: Om tro og ekstremisme*. Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/doi/book/10.18261/9788215050003-2020>
- Schweitzer, F. (2017). Researching non-formal religious education: The example of the European study on confirmation work. *HTS Teologiese Studies*, 73(4), a4613. <https://doi.org/10.4102/hts.v73i4.4613>
- Schweitzer, F., Ilg, W. & Schreiner, P. (Red.). (2019). *Researching non-formal religious education in Europe*. Waxmann.
- Schweitzer, F., Ilg, W. & Simojoki, H. (Red.). (2010). Confirmation work in Europe: Empirical results, experiences and challenges. A comparative study in seven countries. Gütersloher.

- Schweitzer, F., Niemelä, K., Schlag, T. & Simojoki, H. (Red.). (2015). *Youth, religion and confirmation work in Europe: The second study*. Gütersloher.
- Schweitzer, F., Schlag, T., Simojoki, H. & Niemelä, K. (Red.). (2017). *Confirmation, faith, and volunteerism: A longitudinal study on protestant adolescents in the transition towards adulthood. European perspectives*. Gütersloher.
- Statistisk sentralbyrå. (2024a). 06326: Medlemmer i trus- og livssynssamfunn som søker om offentlig stønad og er utanfor Den norske kyrkja, etter religion/livssyn 2006–2024 [Statistikk]. <https://www.ssb.no/statbank/table/06326/>
- Statistisk sentralbyrå. (2024b). 12548: Norskfødte og utenlandsfødte i hele befolkningen, fordelt på tre generasjoner 2004–2024 [Statistikk]. <https://www.ssb.no/statbank/table/12548/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Trosopplæringsutvalget. (2021). *Helhet, integrering og sammenheng i kirkelig undervisning og læring: Rapport med anbefalinger fra Den norske kirkes trosopplæringsutvalg*. <https://kirken.no/globalassets/kirken.no/aktuelt/filer%202022/rapport%20og%20anbefalinger%20fra%20trosoppl%C3%A6ringsutvalget.pdf>
- UNESCO. (2012). *UNESCO guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal and informal learning*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Vertovec, S. (2023). *Superdiversity: Migration and social complexity*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203503577>
- Werquin, P. (2010). *Recognition of non-formal and informal learning: Country practices*. OECD.



# Skolen som mangfoldsarena



## KAPITTEL 1

# «De sitter jo mye inne på lørdager, da ...»: Om læreres erfaringer med sammenhenger mellom skolens KRLE-undervisning og elevens deltakelse i religiøs trosopplæring

Marianne Hustvedt Høgskulen i Volda  
Thor-André Skrefsrud Universitetet i Innlandet

**Abstract:** The chapter presents and discusses findings from interviews with Religious Education (RE) teachers in Norwegian public schools. The teachers reflect on the role of RE in a diverse society and how students' religious experiences from faith-based education can be integrated into the curriculum. Drawing on Biesta's theoretical framework on the purpose of schooling, the study shows that RE teachers see their subject as key to fostering intercultural understanding. Additionally, the teachers view cultural, linguistic, and religious diversity as valuable resources in education, positioning RE instruction as particularly conducive to qualification, socialization, and subjectification. However, despite their resource-oriented approach, the teachers suggest that RE education in school should be cautious about incorporating experiences from faith-based education unless initiated by the students themselves. Thus, the socializing and qualifying functions of the school take priority over students' subjectification when it comes to linking school activities with religious extracurricular engagements. The chapter concludes by outlining some challenges teachers face in implementing a resource-oriented pedagogy in RE.

**Keywords:** non-confessional RE, faith-based education, intercultural education, teachers' experiences

Sitering: Hustvedt, M. & Skrefsrud, T.-A. (2025). «De sitter jo mye inne på lørdager, da ...»: Om læreres erfaringer med sammenhenger mellom skolens KRLE-undervisning og elevens deltakelse i religiøs trosopplæring. I A. Aschim, O. K. Kjørven og H. V. Kleive (red.), *Hvor skal du i helga? En bok om religionsmangfold, trosopplæring og skole* (Kap. 1, s. 25–42). Cappelen Damm Akademisk.  
<https://doi.org/10.23865/cdf.248.ch1>  
Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

## Introduksjon

Lærere i dagens skole møter et stadig større kulturelt, språklig og religiøst mangfold (Biesta & Hannam, 2020; Cochran-Smith, 2013; Meissner & Vertovec, 2015). Med bakgrunn i økende internasjonal migrasjon, globalisering og mobilitet kjennetegnes dagens norske klasserom av stor variasjon i behov, erfaringer og bakgrunner som stiller nye krav til lærerkompetansen. Det gjelder kompetansekrav i både pedagogisk, didaktisk og etisk forstand.

For lærere innebærer det økende mangfoldet å kunne møte den enkelte elev med en anerkjennende holdning der elevens kompetanser, kunnskaper og ferdigheter ivaretas og aktivt benyttes i opplæringen som inngang til ny læring (Opplæringslova, 2023). I dette ligger en pedagogikk som åpner for at eleven kan kjenne seg igjen i fagstoffet, aktivere sine tidligere kunnskaper i innlæringen av det nye og benytte sine allerede tillærte ferdigheter innenfor rammen av et felles klassefelleskap (Cummins, 2018). Videre vil lærere måtte arbeide aktivt med fellesskapsfremmende tiltak, som også inkluderer et bredt tilfang av fagstoff, arbeidsmåter som åpner for en større grad av deltakelse i skole- og klassefelleskapet, og didaktiske praksiser som bidrar til å underbygge skolen som et felles «vi». Som en flerkulturelt basert fellesskole spiller den offentlige skolen en nøkkelrolle i arbeidet med å forebygge utenforskap og skape tilhørighet. Endelig utfordrer det økende mangfoldet lærere til en større bevissthet om hvilke kompetanser som skal tillegges verdi, hvilke mer eller mindre skjulte prioriteringer som ligger i skolestrukturen allerede, og hvordan skolen kan bidra til å bryte med implisitte og innarbeidede praksiser som gir fortrinn til enkelte framfor andre. Som Bourdieu og Passeron (1990) minner om, vil skolen aldri være en nøytral institusjon. I stedet viser de hvordan opplæringen ofte skjer innenfor en majoritetsdominert horisont som sjelden tematiseres, omtales eller utfordres. En mer variert elevgruppe med et større tilfang av behov vil dermed kreve økt lydhørhet fra lærere om hvilke grupper av elever opplæringen er til for, og om hvordan skolen kan fremme en anerkjennende opplæring som gjør den språklige, kulturelle og religiøse kapitalen til kilde for kunnskap og ny forståelse for alle elever (jf. Opplæringslova, 2023, § 1-3).

I dette kapittelet spør vi hvordan en slik mangfoldskompetanse kommer til uttrykk hos et utvalg lærere i den norske offentlige skolen. Mer bestemt retter vi oppmerksomheten mot den religiøse dimensjonen ved mangfold, en dimensjon som det ser ut til at den pedagogiske og didaktiske

litteraturen ofte har nedtonet til fordel for kulturell og språklig diversitet (Gebert et al., 2014; Héliot et al., 2020). Basert på intervjuer med lærere ved ulike barne- og ungdomsskoler i Oslo-området, det indre østlandsområdet og i Vest-Norge ser vi nærmere på hvilke erfaringer lærerne har med å undervise KRLE i en mangfoldig skolekontekst. I kapittelet ser vi også på hvilke muligheter og kritiske begrensninger lærerne ser ved å skulle gjøre koblinger mellom skolens KRLE-undervisning og elevers erfaringer med deltakelse i religiøs trosopplæring på fritiden, nærmere bestemt katolsk katekese i kirken og islamundervisning i moskéen.

Faglig sett er vi inspirert av Berglunds (2019) forståelse av religiøs litterasitet som en ofte skjult kapital hos barn og unge. Hos Berglund beskrives den religiøse dimensjonen ved mangfold som en kompetanse mange barn og unge besitter, men som sjelden aktiveres ut over den religiøse konteksten den opererer innenfor (jf. også Schweitzer et al., 2019). Med Bourdieu (1984) kan vi si at den religiøse litterasiteten i sjelden grad omsettes til symbolsk kapital, men gjerne blir, som Berglund (2019) påpeker, et uforløst kompetansereservoar. I kapittelet ser vi et slikt kapitalorientert syn i sammenheng med Biestas (2010, 2013, 2020) teoretiske forståelse av kvalifisering, sosialisering og subjektivering som opplæringens formål. På denne bakgrunnen søker kapittelet å besvare følgende forskningsspørsmål: *Hvilke erfaringer har et utvalg lærere med å undervise KRLE-faget i en mangfoldig skolekontekst, og hvilke muligheter og begrensninger ser de når det gjelder å gjøre koblinger mellom KRLE-undervisningen og elevenes kompetanse fra deltakelse i religiøs trosopplæring?*

Kapittelet har følgende oppbygning: Først gjør vi rede for de metodiske forutsetningene for studien. Videre introduserer vi studiens teoretiske forankring gjennom en presentasjon av Biestas begreper om kvalifisering, sosialisering og subjektivering. I hoveddelen av kapittelet presenterer vi data fra intervjuene og drøfter disse i lys av Biestas teoretiske bidrag. Vi avslutter kapittelet med å løfte fram noen utfordringer som lærere står overfor i arbeidet med en ressursorientert pedagogikk.

## Metodiske refleksjoner

Studien er en del av prosjektet «Ikke-formell trosopplæring, offentlig skole og religiøse minoriteter i Norge» (FAITHED), som studerer barn og unge med bakgrunn i religiøse minoriteter i Norge og deres forhold til religionsundervisning i egne trossamfunn og i den offentlige skolen.

Materialet for kapittelet skriver seg fra elleve semistrukturerte intervjuer med til sammen 15 lærere. Deltakerne fordeler seg på tre regioner i Norge: Oslo-området, det indre østlandsområdet og Vest-Norge. Syv av intervjuene ble gjennomført som individuelle intervjuer, mens fire av intervjuene var gruppeintervjuer med to deltakere i hvert. Intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen til lærerne og hadde en varighet på mellom 40 og 60 minutter. Intervjuene ble delvis gjennomført av forfatterne og delvis av andre medforskere i FAITHED-prosjektet.<sup>1</sup> Det ble gjort lydopptak med smarttelefon der lydfilene ble levert direkte til prosjektet sitt lagringsområde i Tjenester for sensitive data (TSD). Intervjuene ble senere transkribert av forskningsassistenter.

I det analytiske arbeidet med materialet kodet vi først intervjuene individuelt før vi diskuterte kodene i fellesskap med andre kollegaer i forskerteamet (Saldaña, 2016). I arbeidet med dette kapittelet søkte vi etter mønstre og sammenhenger på tvers av intervjuene, basert på den faglige orienteringen i kapittelet. For analysen har vi valgt ut følgende tre analysekategorier: KRLE-faget som mangfoldsfag, KRLE-faget og trosopplæring på fritiden, og inkludering av tros- og livssynsbakgrunn som relasjonelt fenomen.

## **Kvalifisering, sosialisering og subjektivering – teoretiske perspektiver**

I en rekke publikasjoner presenterer Biesta (2010, 2013, 2020) et teoretisk rammeverk for å drøfte og forstå hvilken rolle skolen og opplæringen kan spille i et senmoderne og sammensatt samfunn. Den teoretiske refleksjonen er utviklet som et kritisk alternativ til en måte å tenke om utdanning og opplæring på som ifølge Biesta i stadig større grad stiller spørsmål om skolens innhold, formål og sammenheng i parentes, eller som antar at svarene på slike spørsmål allerede er etablert og samstemt (Biesta, 2020). Rammeverket beskrives gjennom tre relaterte begreper som ifølge Biesta til sammen gir en inngang til å reflektere over skolens funksjon og formål: *kvalifisering, sosialisering og subjektivering*.

Med *kvalifisering* viser Biesta til opplæringens oppdrag med å istandsette og dyktiggjøre barn og unge for et videre arbeidsliv. Kvalifisering

---

1 Intervjuene ble gjennomført av forfatterne samt Ole Kolbjørn Kjørven og Hildegunn Valen Kleive.

handler dermed om det samlede repertoaret av kunnskaper, holdninger og ferdigheter som elevene skal tilegne seg gjennom opplæringen, det han omtaler som «the knowledge, skills and understandings and often also with the dispositions and forms of judgment that allow them to ‘do something’» (Biesta, 2010, s. 19–20). Som Biesta (2010) påpeker, er kvalifisering en av de sentrale funksjonene ved en organisert og offentlig opplæring og fungerer som et viktig rasjonale for å opprettholde en fellesskole finansiert med offentlige midler. Det gjør også at formålet om kvalifisering ofte knyttes til økonomisk språkbruk og kommer til uttrykk i diskurser om forholdet mellom utdanning og arbeidsliv. Eksempler på slike diskurser kan ifølge Biesta (2010, s. 40) være «the apparent failure of education to provide adequate preparation for work», eller det han omtaler som «the contribution education makes to economic development and growth». Denne orienteringen kan gjøre at enkelte av elevenes tilegnede kompetanser ikke nødvendigvis står seg så godt i møtet med skolens ideer om kvalifisering. Et slikt eksempel kan være ferdigheter som eleven har tilegnet seg gjennom deltakelse i religiøs trosopplæring, for eksempel i form av utenat læring eller bestemte tolkingsmønstre. Selv om en slik kompetanse vil kunne utgjøre viktig kapital i sammenhenger utenfor skolen, vil den ofte stå i spenning til den etablerte kvalifiseringsdiskursen (jf. Berglund, 2019).

Opplæringen har også en sosialiserende funksjon, påpeker Biesta (2010, 2013, 2020). *Sosialisering* handler om at elevene lærer seg de ulike normene og verdiene som gjelder for det fellesskapet de er – og blir – en del av. Biesta (2013, s. 128) omtaler denne prosessen som «the insertion of newcomers into existing orders». Gjennom deltakelse i ulike fellesskap «we become part of existing traditions», skriver han (Biesta, 2013, s. 4), nærmere bestemt «members and part of particular social, cultural, and political ‘orders’» (Biesta, 2010, s. 40). Forstått på denne måten viderefører skolesystemet et sett med kulturelle verdier og praksiser som bidrar til å skape samfunnsmessige sammenhenger og stabilitet. Strukturene og prosessene som skolen reproducerer, innlemmer individet i skolens (og samfunnets) normer og verdier, og elevene lærer seg å samhandle med og tilpasse seg andre i sine sosiale roller. Mens primærsosialiseringen foregår i hjemmet, tilbyr skolen og de andre samfunnsinstitusjonene en sekundærsosialisering der bestemte kunnskaper, ferdigheter og holdninger utvikles, basert på hva samfunnet til enhver tid ser på som formålstjenlig (Biesta, 2010, 2013). For eksempel, der læreplanverket av 1997 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997) la vekt på å møte fragmenteringen i samfunnet ved å styrke et

nasjonalt fellesskap, la fagfornyelsen fra 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2020) i større grad vekt på en global kompetanse der eleven utvikler evner til å orientere seg som individ i en skiftende internasjonal verden. På denne måten knyttes skolens sekundærsosialisering nært sammen med kvalifiseringsformålet. Som Biesta (2010, 2013) påpeker, vil en viktig oppgave ved skolens faglige og sosiale læring være å tilpasse individet til fellesskaps formelle og uformelle normer for slik å videreføre den eksisterende samfunnsordenen.

Samtidig løfter Biesta fram betydningen av sammenhenger mellom primær- og sekundærsosialiseringen, der den pedagogiske praksisen utvikles ved å bygge på det eleven kjenner, kan og har sine interesser innenfor. Disse sammenhengene kommer til uttrykk i det tredje og siste begrepet Biesta utvikler, nemlig *subjektivering*. Hos Biesta (2010) handler subjektivering om retten til å definere seg selv som et distinkt unikt individ der subjektiveringsprosessen hjelper eleven med å synliggjøre hvordan han eller hun skiller seg fra den sosiale ordenen og står i et uavhengighetsforhold til denne. Men subjektivering innebærer ikke en radikal individualisering og en distansering fra fellesskapet, vil Biesta si. Tvert imot mener han at subjektiveringsbegrepet løfter fram betydningen av interaksjonen med andre, nærmere bestemt «the particular ways in which we *exist* with others» (Biesta, 2010, s. 85). Forstått på denne måten innebærer subjektivering en tilstand av dialog, skriver Biesta, der individet i samspillet med andre viser en grunnleggende vilje til å «run the risk that our beginnings are taken up in ways that are different from what we intended» (Biesta, 2010, s. 85). Gjennom subjektiveringsprosessen bekreftes og utvikles identiteten til den enkelte. Samtidig innebærer subjektivering at individet står i en relasjon til omgivelsene på en måte som Biesta (2010, s. 41) omtaler som «responsible responsiveness to alterity and difference». Gjennom subjektivering utvikles altså individet i dialogisk interaksjon med omgivelsene, ikke ulikt tenkningen om dannelselse og selvdannelse innenfor den tyske Bildung-tradisjonen. Skolens subjektiverende formål vil dermed innebære en pedagogisk kobling mellom elevens livsverden og et bredere kvalifiseringsbehov fra storsamfunnet. Innenfor rammen av denne artikkelen blir spørsmålet dermed hvordan lærere ser på muligheten for slike koblinger i KRLE-faget, og hvordan den religiøse litterasiteten (Berglund, 2019) som mange elever besitter, kan gjøres til kapital for skolens formål om kvalifisering, sosialisering og subjektivering.

## Funn og diskusjon

Med bakgrunn i dette teoretiske bakteppet presenterer og diskuterer vi funn fra analysen av intervjuene. Delkapittelet er organisert med utgangspunkt i de tre analysekategoriene: KRLE-faget som mangfoldsfag, KRLE-faget og trosopplæring på fritiden, og inkludering av tros- og livssynsbakgrunn som relasjonelt fenomen.

### KRLE-faget som mangfoldsfag

I intervjuene ble lærerne spurt hvordan de opplevde å undervise i KRLE-faget, og hvordan de trodde elevene oppfattet faget. Samtlige lærere ga uttrykk for at de erfarer KRLE-faget som et engasjerende og meningsfullt fag å undervise i, og at elevene også ser ut til å like det. Muligheten for samtale og diskusjoner om aktuelle problemstillinger og etiske dilemmaer trekkes av mange fram som en av grunnene til at elevene liker faget. Andre la også vekt på at faget åpner for allmenngyldige spørsmål om livet, og at mange av elevene synes det er spennende med de religiøse fortellingene.

Det er også bred enighet blant deltakerne om at KRLE-faget er et viktig fag, både med tanke på kunnskap om tro og livssyn og når det gjelder utvikling av toleranse, etisk bevissthet og forståelse for andre. Her er det interessant å legge merke til at lærerne så på KRLE-faget som spesielt viktig i en skolekontekst hvor mangfoldet blant elevene stadig blir større. Flere lærere vektlegger at vi med et større mangfold også trenger mer kunnskap om ulike trosretninger og livssyn, og her spiller KRLE-faget en viktig rolle. En barneskolelærer i Oslo uttrykte det slik:

Mangfoldet har blitt større. Før så var det liksom enten så var du muslim, eller så var du kristen, i hvert fall i denne skolesammenhengen som på x [skolen]. Men nå har det kommet mange flere tradisjoner. Og flere kristne tradisjoner, ikke minst. Jeg har elever som korsner seg før en prøve. Eller de sier noen ord. Og flere fra ortodokse og katolske sammenhenger. Det er blitt mer mangfold. Jeg tror fortsatt KRLE har en stor og viktig funksjon i forhold til å gi kunnskap om hverandre og åpenhet.

Sett i lys av skolens formål om kvalifisering (Biesta, 2010, 2013, 2020) erfarer altså lærerne at KRLE-faget bidrar til å bygge en større interkulturell forståelse, som er en av storsamfunnets sentrale utfordringer, slik det formuleres i Opplæringslova (2023) § 1-1. Faget gir kunnskap som kan føre til større åpenhet, slik deltakeren uttrykker det. Og dette mener hun er vesentlig i

et flerfoldig og komplekst klasserom der religiøse tradisjoner og uttrykksformer tar større plass i takt med en økende innvandringsbefolkning. Men selv om lærerne gir uttrykk for at mangfold er en ressurs, er de også bevisst på at det kan føre til konflikt. Derfor er kunnskapen om religion og livssyn viktig for å bekjempe fordommer og stereotypier slik at man kan, som en barneskolelærer i Oslo uttrykker det, «benytte mangfoldet til det gode»:

Det er jo for det første, altså, allmennkunnskap. Det å bygge allmennkunnskap om, altså dette bør du vite om hvordan folk lever livene sine rundt omkring i verden. Men målet med det er jo forståelse og toleranse og respekt og, og det å bryte ned skillet mellom oss og dem. Den der «vi er sånn, og dere er sånn, og vårt er bedre», som jo kan oppstå i samfunn og områder hvor folk med ulike bakgrunn møtes. Så det er så stor forskjell på om man klarer å benytte mangfoldet til det gode, eller om det blir ... det kan også bli negative skillelinjer, ikke sant.

Men det er ikke bare konfliktperspektivene som gjør at KRLE er et viktig fag med tanke på mangfold. Flere av lærerne ser på KRLE-faget som et fag der elevene kan «vise fram» trekk ved egen religion, språk og kultur. Slik knytter de sammen primær- og sekundærsosialiseringen og åpner med det for et perspektiv på mangfold og religion som en ressurs for skolen og undervisningen samtidig som det er en anerkjennelse av elevenes kompetanse og bakgrunn (Berglund, 2019; Biesta, 2010, 2013, 2020). En lærer betraktet KRLE-faget som en av de få arenaene i skolen som åpnet for dette:

Jeg synes det er et fantastisk fag. Og særlig på en skole som her, hvor jeg jobber med et veldig stort mangfold, vi har jo elever fra, nå vet jeg nesten ikke lenger hvor mange land det er, men det er, ja det er mange med ulike religioner og kulturer og språk og erfaringer og ... og masse. Så her er jo et fag som KRLE veldig, veldig viktig, fordi for det første så er det jo en av dessverre litt for få arenaer på skolen der mange av elevene får vist fram det de kommer med fra hjemme. Eh, det er jo lagt til rette for det i KRLE-faget, ikke sant.

Mange av de intervjuede lærerne uttrykker at de har oversikt over elevenes tros- og livssynstilhorighet, at de ser på det som en ressurs at elevene viser fram og deler sine kunnskaper, og at elevene lærer av hverandre. Men mange uttrykker at det å dele skal skje ut av frivillighet og eget ønske, og ikke skal være noe de skal presses til (jf. også Andreassen, 2016; Fuglseth & Skrefsrud, 2024; Sødal, 2009). Det å skape et klasse miljø som oppleves som trygt, og som legger til rette for at elevene kan uttrykke sin identitet,

framstår som viktig for mange lærere. Et eksempel på dette finner vi i en ungdomsskole i Oslo der det er stort tros- og livssynsmangfold i klassen:

Elevene er jo ikke noe redde for å si hva de tror på. Og det er så sunt å bygge, altså at vi som lærere må bygge opp en sånn kultur, da. I klassene, hvor elevene føler seg trygge til å uttrykke seg selv og sin identitet, om de har fått det fra foreldrene eller andre steder. Og så ser jeg mangfoldet, at en som er jøde, er annerledes enn en annen jøde. I KRLE-klassen min har vi en jøde som ikke er troende. Men han har en mor som er troende. Vi har sjia og sunni, vi har noen som går med hijab, og andre som ikke går med hijab, noen som er veldig opptatt av å be, mens andre som ikke kan lese arabisk engang, men likevel identifiserer seg som muslimer, da. Når man bruker dette som eksempel, vil vi veldig gjerne at de selv skal komme fram, da. Og vise det.

Til tross for denne anerkjennelsen av elevenes liturgiske litterasitet som kapital i klasserommet (Berglund, 2019) mener altså deltakeren at primær-sosialiseringen i hjemmet ikke er noe som skal påtvinges opplæringen i skolen. For læreren er sosialiseringen noe mer enn det Biesta (2013, s. 128) omtaler som «the insertion of newcomers into existing orders». I stedet åpnes det for en større sammenheng mellom elevenes religiøse livsverden og skolens kvalifiseringsformål som ligger tett opp til subjektiveringstanken hos Biesta (2010, 2013, 2020). «Det er sunt å bygge på elevenes trosbakgrunn», sier læreren om undervisningen i KRLE. Det gir elevene mulighet for å uttrykke sin identitet og gjøre koblinger til skolens mandat og for å se sin egen bakgrunn i lys av en større helhet. Som vi skal se videre, uttrykker imidlertid lærerne en usikkerhet om hvordan dette kan skje, ikke minst når det gjelder å gjøre synlig koblinger mellom elevenes religiøse kapital fra trosopplæringsarenaen og skolens undervisning.

## KRLE-faget og trosopplæring på fritiden

Selv om lærerne er positive til at elevene viser fram og deler kunnskaper fra egen tro eller livssyn, er de noe mer forlegne når det kommer til hvordan de skal forholde seg til trosopplæring som foregår på fritiden, som islamundervisning eller katekese. Flere av lærerne oppgir at de vet om at elevene går til ulike former for trosopplæring hvor de lærer om religion, språk og kultur, men de er usikre på hva opplæringen går ut på. Flere uttrykker også en skepsis knyttet til at det kan bli for mye undervisning og lekser etter skoletid, og at elevene ikke forstår så mye av undervisningen. Samtidig sier også flere av lærerne at opplæringen utgjør noe positivt for

barna og ungdommene. En ungdomsskolelærer gir uttrykk for denne doble holdningen når hun i samtale med en av forskerne reflekterer over utbyttet for elever som deltar i islamundervisning:

**Intervjuer:** Hvilken relevans for skolen tenker du at elevenes deltakelse i trosopplæring kan ha?

**Deltaker:** Jeg vet egentlig ikke så mye i dybden om hvor mye de får i praksis. Jeg vet jo en del om de forskjellige tradisjonene, hvordan de legger det opp, men det er veldig forskjellig hva de får, alt fra bare det å lære seg de arabiske bokstavene og lese uten å skjønne noen ting, til at de faktisk får mer en sånn type [kunnskap] som du kjenner igjen fra din egen barndom som søndagsskoleundervisning. Det er veldig forskjellig, men jeg tror det er med på å styrke identiteten til dem som er med på det, og det tror jeg kan være en fin ting. Det gjør dem tryggere i klassesammenheng, kanskje, på hva de tror på, og hva de er med på.

**Intervjuer:** At det er en ressurs for dem, rett og slett?

**Deltaker:** Ja, for dem – og for undervisningen når du har KRLE.

Som dialogen viser, uttrykker læreren en skepsis til koranresitering og til hva slags læring dette kan gi. Primærsosialiseringen i form av elevenes deltakelse i islamundervisning blir sett i en slags spenning til sekundærsosialiseringen i skolen, trolig også til den kvalifiserende funksjonen som skolen har (Biesta, 2010, 2013, 2020). Den religiøse kapitalen lar seg vanskelig veksle til symbolsk kapital, slik Berglund (2019) beskriver skjebnen til den religiøse litterasiteten. Samtidig ser vi en mer nyansert forståelse i dialogen, der elevenes deltakelse i islamundervisning antas å kunne «styrke identiteten» til ungdommene og «gjøre dem tryggere i klassesammenheng». En slik uttalelse ligger nært opptil Biestas (2020) idé om subjektivering, der lærerne åpner for at elevene kan bruke sine fritidserfaringer i klassen for å styrke sin identitet.

Det samme poenget kom til uttrykk hos en annen deltaker som også uttrykte kjennskap til elevenes deltakelse i islamundervisning, og som mente at elevene fikk kunnskaper der som var nyttige, relevante og interessante for KRLE-undervisningen. Samtidig kunne det virke som om dette potensialet ikke ble fullt ut utviklet, ettersom læreren også oppfattet at elevene selv var opptatt av å holde disse arenaene atskilt:

Det [kunnskaper fra trosopplæringen] kommer jo noen ganger til uttrykk når vi snakker om forskjellige temaer: om sammenlikning av ulike religioner, eller sånn, «hva sier min religion om dette». Og så er det heller ikke alle som deler hva de lærer

der, særlig aktivt. Altså, det er en annen arena. Jeg tror også noen elever blir veldig gode på å holde disse arenaene separate. At de på en måte omstiller seg fra den ene til den andre, og så er det vanskelig kanskje å vite hva, «hva tenker du?».

Det kan være flere årsaker til at elever vil holde denne delen av livet privat, og at de ikke ønsker å dele det de lærer i islamundervisningen, med klassen. For enkelte elever vil det kunne være krevende å skulle fronte andre fritidserfaringer i klasserommet enn dem som gir status og sosial kapital blant majoriteten. Å dele erfaringer fra trosopplæring vil som regel innebære en synlighet i fellesskapet og gi en oppmerksomhet som enkelte vil kunne oppleve som ubehagelig. Samtidig kan det settes spørsmålstegn ved om slike erfaringer framstilles som irrelevante i klassefellesskapet, enten ved at de ikke omtales i undervisningen, eller ved at de omtales på en måte som viderefører noen stereotype forståelser av hva eksempelvis deltakelse på islamundervisning i moskéen innebærer. Ønsket om å holde «arenaene separat» vil dermed kunne tolkes som en motstand mot en subjektiveringsprosess (Biesta, 2010, 2013, 2020) som elevene finner vanskelig å realisere innenfor majoritetsklasserommet.

Likevel er det interessant å legge merke til at lærerne også rapporterte om fruktbare møter med elevenes erfaringer fra trosopplæringen, i dette tilfellet fra islamundervisningen. I det følgende utdraget viser en av lærerne til en episode hvor kunnskapsstoff fra islamundervisningen ble gjort til tema i en klassesdiskusjon om sammenhengen mellom religion og vitenskap:

Det var også interessant da vi hadde om religionskritikk. Da var det en av elevene som snakket om vitenskap, det var debatt, da. Og eleven hadde jo fått opplæring i hvordan islam og vitenskapen henger sammen gjennom ulike kapitler og vers fra Koranen. Og da ramsa han opp navn på de versene: kapittel eller sura det og det. Og det var veldig sånn «okei», veldig, veldig kult og bekreftende for han, veldig bekreftende for de andre muslimene som satt der, og også for han som satt på motsatt side og argumenterte for at vitenskap og religion ikke henger sammen. Du fikk en liten sånn «okei, så det står om 'big bang' i Koranen?» «Ja, det gjør det, vers det og det.» Så det styrker jo eleven igjen.

Som sitatet viser, ble kunnskapen eleven hadde tilegnet seg i islamundervisningen, et verdifullt bidrag i en klassesdiskusjon, noe som ifølge læreren hadde betydning både for eleven selv og for andre elever med muslimsk bakgrunn. I dette tilfellet syntes læreren å være klar over at elevene satt inne

med kunnskaper og erfaringer som både de selv har glede av å vise fram og som andre kan lære av. Dermed legges også grunnlaget for en anerkjennelse av den religiøse litterasiteten til elevene på en måte som omgjør den til symbolsk kapital i klasserommet (Berglund, 2019). Samtidig åpnes muligheten for at sekundærsosialiseringen integrerer elementer fra primærsosialiseringen slik at kvalifiseringskravet til skolen knytter sammenhenger til elevenes livsverden (Biesta, 2013). Dermed åpnes det også for en kritisk dialog mellom fritidsarenaen og skolearenaen, der subjektivering kan være et mulig resultat (Biesta, 2020). Det betinger imidlertid at lærerne er kjent med hva den religiøse kompetansen går ut på, og at de vet hvordan de skal forholde seg til trosopplæringsarenaen i klasserommet.

## Inkludering av tros- og livssynsbakgrunn som relasjonelt fenomen

Et tredje og siste funn i materialet dreier seg om den relasjonelle funksjonen som integreringen av elevenes tros- og livssynsbakgrunn i undervisningen kan ha. I intervjuene var lærerne opptatt av at det å vise fram eller fortelle om egen bakgrunn ikke bare åpner for anerkjennelse og bekreftelse av sider ved identiteten til den enkelte eleven. I tillegg vil en åpenhet rundt egne erfaringer kunne bygge fellesskap ved å skape en relasjon mellom elevene i klassen. Ifølge lærerne vil en slik relasjon kunne ha både en kunnskapsdimensjon og en sosial dimensjon som rommer interessen for å bli kjent, interessen for å lære mer om andre og økt bevissthet rundt betydningen av egen og andres tro og livssyn.

En barneskolelærer på Vestlandet fortalte om en gutt som med stort engasjement viste fram ritualer ved bønn og viktige gjenstander knyttet til bønnen for klassen sin:

Han var veldig interessert i å vise oss ting fra sin religion, og da kunne han komme frem, og han viste oss hvordan man kunne be, og hva man gjorde, og det var veldig interessant, og det er kanskje fordelen med vår skole, vi har mange ulike religioner, ulike kulturer, slik at vi får vist på en måte mangfoldet til hverandre, da. Og at de lærer hverandre og respekterer hverandre selv om de tror på forskjellige ting så, så er vi på en måte sammen, i samme klasse.

I sitatet ser vi hvordan læreren ikke bare vektlegger overføringen av kunnskap, men også samholdet som skapes i klassen når gutten viste fram

ritualene for de andre elevene (jf. Biesta, 2020). Elevene «lærer hverandre og respekterer hverandre selv om de tror på forskjellige ting», sier hun og understreker den deltakende funksjonen som læring har. Det at elevene viser fram noe for hverandre, erfarte hun at skapte deltakelse og konstituerte et samhold. Slik understreker erfaringene hennes at det å lære av hverandre dreier seg om å utvikle relasjoner, ikke om å overføre kunnskap.

En barneskolelærer i Oslo var også inne på det relasjonelle i sammenheng med det å synliggjøre tros- og livssynserfaringer fra fritidsarenaen. I en undervisningstime om hinduismen fortalte læreren at flere av elevene reagerte på de fremmedartede trekkene ved religionen og ga tydelig uttrykk for dette. De syntes det var rart med så mange guder, og at Ganesha hadde elefanthode. I klassen var det imidlertid også en jente med hindubakgrunn, fortalte læreren. Måten hun responderte på undringen fra medelevene på, var ved å forklare hvordan troen ble praktisert hjemme hos henne:

Jeg har en veldig tøff jente som bare: «ja, ja». Og hun tok med seg til og med et bilde av dem [gudene] for å vise hvordan familien har det hjemme, hvordan disse statuene var satt opp, og hvordan de ofret. Det gjorde hun helt frivillig. Og så sa jeg «tusen takk», fordi jeg har, eh, jeg fant ikke noen gode ting på det selv. Og da var klassen så interessert. Det var flere som ville være med henne hjem og se på det her.

Fra det å oppleve de hinduistiske gudene som «rare» ble elevene «interessert» gjennom jentas presentasjon. De «ville være med henne hjem» for å se nærmere på det som de ikke forsto. Gjennom koblingen mellom elevens livsverden og skolens undervisning ble det skapt interesse for å forstå mer av det som ble oppfattet som fremmedartet og rart, noe som også kom til uttrykk i et intervju med en annen lærer på en barneskole i Oslo. I intervjuet reflekterte læreren over hvordan den didaktiske praksisen med å besøke ulike gudshus kunne åpne for sammenlikninger av tro og religiøse praksiser, ikke minst når det gjelder å synliggjøre innholdet i såkalte parallelle fortellinger:

Hvis vi har om abrahamittiske religioner og forteller fortellingen om Moses, så er det jo litt sånn: «Men det er jo slik i islam og?» «Ja, det er jo litt sånn det er, det henger jo litt sammen.» «Hæ, den fortellingen hørte jeg på koranskolen.» Og da begynner de å se sånn: «Aha, vi er jo ikke så forskjellig.» Og veldig mange ting fra, for eksempel, når vi besøkte synagogen, ting de gjør der, var veldig sånn: «Å ja, ja det gjør vi i moskéen også.»

Som sitatet viser, ser læreren et potensial i å gjøre koblinger mellom trosarenaen og skolen. Når elevene kunne trekke på egne erfaringer og kunnskaper fra trosopplæringen i møte med noe nytt, erfarte hun at de så noen forbindelseslinjer og opplevde at «det henger jo litt sammen». Elevene oppdaget likheter mellom elementer ved de ulike religionene, noe hun så på som en interkulturell gevinst.

Slik inngår eksempelet i et større bilde der materialet viser lærernes positive syn på integreringen av elevenes trobakgrunn i KRLE-undervisningen. Slik deltakerne ser det, skaper det økende religiøse mangfoldet hos elevene et didaktisk potensial ved at erfaringer med religiøse praksiser i større grad bringes inn klasserommet gjennom elevene. Det kan skape større interesse for religion som mangfoldskategori i elevgruppen, gi nærhet til fagstoffet i undervisningen og også trygge elevene i deres identitetsutvikling.

Med Biesta (2020) kan man dermed si at både det kvalifiserende, det sosialiserende og det subjektiverende formålet med opplæringen kommer til uttrykk gjennom hvordan lærerne forholder seg til elevenes egne erfaringer med tro og livssyn. Lærerne i studien ser potensialet i å koble primær- og sekundærsosialiseringen for elevenes opplevelse av tilhørighet og de andre elevenes læring. De er også opptatt av at elevenes «religious literacy» (Berglund, 2019), om den skriver seg fra deltakelse i trosopplæring, fra tros- og livssynserfaringer i hjemmet eller fra andre kilder, har verdi i arbeidet med skolens fagstoff og dermed har en kvalifiserende funksjon. Lærerne i studien er også bevisst elevenes behov for bekreftelse og utvikling av identitet, det Biesta (2010, s. 85) omtaler som «the particular ways in which we exist with others». Utsagnene fra intervjuene knytter an til betydningen som relasjoner har i subjektiveringsprosessen (Biesta, 2010), der interaksjonen med andre utgjør en del av dannelsingsprosessen. En tolkning vil dermed kunne være at koblingen mellom troserfaringer og KRLE-undervisningen øker en «responsible responsiveness to alterity and difference» (Biesta, 2010, s. 41), forstått som en interkulturell prosess der jeg-et situeres i og som del av et fellesskap.

Likevel kan lærerne virke noe tilbakeholdne med å skulle gjøre eksplisitt bruk av elevenes trobakgrunn i KRLE-undervisningen, til tross for at de anerkjenner betydningen av en ressursorientert pedagogikk der elevenes erfaringer bør gjenspeiles i skolens undervisning. Slik står de for øvrig på linje med den religionsdidaktiske litteraturen som brukes i lærerutdanningene (Andreassen, 2016; Fuglseth & Skrefsrud, 2024; Sødal, 2009), som i varierende grad uttrykker innvendinger mot å la elever være representanter

for bestemte religioner eller livssyn. Slik sett kan det se ut som skolens kvalifiserende og sosialiserende funksjon i dette tilfellet tillegges noe mer vekt enn det subjektiverende formålet, selv om dannelsesperspektivet også er til stede, slik vi har vist ovenfor. Hva som ligger i dette, utdyper vi i det følgende avsluttende avsnittet.

## Avsluttende refleksjoner

Studien viser at lærerne ser på KRLE-undervisningen som en viktig nøkkel til å forstå det kulturelle mangfoldet, og som et sentralt orienteringspunkt for elevenes forberedelse til arbeid i et mangfoldig samfunn. Studien synliggjør også lærernes grunnleggende syn på kulturell, språklig og religiøs variasjon som ressurs i opplæringen, der elevens tros- og religionserfaringer blir sett på som viktige bidrag til klassefelleskapet, ikke minst når det gjelder å realisere skolens dannende formål, det Biesta (2010, 2013, 2020) omtaler som subjektivering.

Imidlertid uttrykker lærerne en viss tilbakeholdenhet med selv å skulle gjøre enkeltelevers troserfaringer til gjenstand for oppmerksomhet i KRLE-undervisningen. I intervjuene er lærerne åpne for at elevene kan bidra hvis de ønsker. Men dette ser ut til å være noe som må initieres av elevene selv, ikke noe lærerne selv ønsker å oppsøke aktivt, aller minst å presse fram. Særlig tydelig blir denne tilbakeholdenheten når det gjelder elevenes deltakelse i trosopplæring. Flere av lærerne uttrykker en viss skepsis til det som skjer på disse arenaene, både når det gjelder former for læring og med tanke på sosiale avgrensninger. Slik uttrykker lærerne en generell åpenhet, men samtidig en usikkerhet om både hvordan og i hvilken grad skolearenaen og trosopplæringsarenaen skal møtes i klasserommet.

Det er enkelt å kritisere lærerne i studien for forutinntatte forestillinger om særlig islamundervisning utenfor skolen, og at de dermed utviser en slags berøringsangst med det ukjente som hindrer meningsfulle koblinger mellom skolens sfære og trosopplæringsarenaen. For eksempel vil en bekymring som at elevene som deltar i muslimsk trosopplæring, sitter mye inne på lørdager, kunne tolkes i lys av en noe stereotyp holdning om at norske barn skal leke ute, gå på ski eller delta i andre sportsaktiviteter i helgene. I så fall kunne man tale om en form for opphøyet partikularisme, der enkelte kulturelle elementer i majoritetskulturen opphøyes til det naturlige og «norske».

Vi mener imidlertid at lærerne som profesjonsutøvere kan ha grunner til å uttrykke seg som de gjør, og at de framviser en profesjonell refleksivitet

som er fruktbar i diskusjonen om integreringen av den religiøse fritidsarenaen i skolen. Slik sett synliggjør studien noen sentrale utfordringer som lærere står overfor når det gjelder å synliggjøre elevenes kompetanse som kapital i skolen (Berglund, 2019) og gjennom det å bidra til å fremme en ressursorientert pedagogisk praksis. Å være seg bevisst disse utfordringene vil også kunne skape større forståelse for hva subjektivering vil kunne innebære innenfor en KRLE-undervisning som er åpen for å inkludere elevenes erfaringer fra religiøs trosopplæring.

For det første ser det ut til at lærerne respekterer elevenes fritid og anerkjenner at livet til elevene er mer enn skole, fag og institusjonalisert opplæring. I intervjuene finner vi en følsomhet for elevens situasjon, der ulike arenaer ikke nødvendigvis skal bringes i kontakt med hverandre, med mindre eleven initierer det selv, nettopp av respekt for den enkeltes integritet. Som vi påpekte tidligere i kapittelet, vil det å stå fram i klassen med erfaringer fra trosopplæring innebære en synlighet som kan oppleves som krevende for enkelte elever. Å vise en viss tilbakeholdenhet med å gjøre direkte didaktiske koblinger mellom skolen og trosopplæringsarenaen vil dermed pedagogisk kunne være helt nødvendig av hensyn til eleven (jf. også Andreassen, 2016; Fuglseth & Skrefsrud, 2024; Sødal, 2009). Samtidig virker det pedagogisk klokt å la elevene få muligheter til å vise mestring av fagstoff som de har lært i andre sammenhenger, uten å gjøre direkte koblinger mellom eleven og dennes eventuelle deltakelse i trosopplæring.

For det andre er det – og skal det være – tydelige forskjeller mellom de to opplæringsarenaene, noe lærerne i studien er seg bevisst. Slike forskjeller kan komme til uttrykk i både formål og faginnhold, men også i didaktiske vinklinger, selv om det opplagt også vil kunne være pedagogiske sammenfall mellom de to arenaene (Johnsen, 2014). At lærere utvikler en generell kritisk bevissthet om hvilket fagstoff som hører til i ulike opplæringskontekster, vinklingen av fagstoff i ulike sammenhenger samt hva som er heldige og mindre heldige pedagogiske innramminger og didaktiske tilnærminger, må dermed ikke nødvendigvis forveksles med en fordomsfull praksis. Tvert imot inngår kritisk bevissthet som en grunnkompetanse i læreres profesjonsutøvelse. Å stille kritiske spørsmål ved opplæringen – både den som finner sted innenfor rammen av den offentlige skolen og den som skjer på andre opplæringsarenaer – er en kontinuerlig oppgave der hensynet til barnets beste vil være et styrende prinsipp. For lærere er det dermed en utfordring å balansere hensynene til kvalifisering, sosialisering

og subjektivering og stadig vurdere hvordan elevenes fritidserfaringer kan kobles til skolens virksomhet på en meningsfull måte.

I vår studie fortalte enkelte av lærerne om et utstrakt dialogisk samarbeid med den lokale moskéen, der både sosiale og faglige spørsmål knyttet til elever ble tatt opp og diskutert. Slik legges det opp til en praksis der de to arenaene kommer i kontakt med hverandre, utveksler erfaringer som kommer eleven til gode, og bygger ned eventuelle forutbestemte oppfatninger som er basert på stereotypier. Man skal heller ikke se bort fra at en slik åpenhet kan være sunn både for skolen og for trosopplæringsarenaen. Frisk luft i form av økt forståelse gjennom møter og samtale kan lufte ut fordommer både fra den sekulære skolearenaen og fra den religiøse trosopplæringsarenaen. Slik vil åpen dialog bidra til å hindre dannelsen av innestengte og begrensende rom, enten det gjelder klasserommet eller trosopplæringskonteksten. Det vil også kunne åpne for fruktbare diskusjoner om hvordan erfaringer fra trosopplæringsarenaen kan anerkjennes i skolen på måter som gir eleven muligheter for dannelse, identitetsutvikling og bekreftelse. Lærerne i denne studien gir inspirasjon til å tenke videre rundt en slik fordypet samtale.

## Forfatteroversikt

**Marianne Hustvedt**, stipendiat i pedagogikk ved Høgskulen i Volda. marianne.hustvedt@hivolda.no

**Thor-André Skrefsrud**, professor i pedagogikk og religionsdidaktikk ved Universitetet i Innlandet. thor.skrefsrud@inn.no

## Litteratur

- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Berglund, J. (2019). Liturgical literacy as hidden capital: Experiences from Qur'an education in Sweden. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 13(4), 15–25.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Paradigm*.
- Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education. Paradigm*.
- Biesta, G. J. J. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biesta, G. & Hannam, P. (2020). *Religion and education: The forgotten dimensions of religious education?* Brill.

- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Cochran-Smith, M. (2013). Trends and challenges in teacher education: National and international perspectives. I A.-L. Østern, K. Smith, T. Ryghaug, T. Krüger & M. B. Postholm (Red.), *Teacher education research between national identity and global trends* (s. 121–135). Akademika.
- Cummins, J. (2018). Teachers as knowledge generators: Pushing the boundaries at Thornwood Public School. I A. M. V. Danbolt, G. T. Alstad & G. T. Randen (Red.), *Litterasitet og flerspråklighet: Muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning* (s. 17–39). Fagbokforlaget.
- Fuglseth, K. & Skrefsrud, T.-A. (Red.). (2024). *Innføring i KRLE-didaktikk: Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (2. utg.). IKO-forlaget.
- Gebert, D., Boerner, S., Kearney, E., King Jr., J. E., Zhang, K. & Song, L. J. (2014). Expressing religious identities in the workplace: Analyzing a neglected diversity dimension. *Human Relations*, 67(5), 543–563. <https://doi.org/10.1177/0018726713496830>
- Héliot, Y., Gleibs, I. H., Coyle, A., Rousseau, D. M. & Rojon, C. (2020). Religious identity in the workplace: A systematic review, research agenda, and practical implications. *Human Resource Management*, 59(2), 153–173. <https://doi.org/10.1002/hrm.21983>
- Johnsen, E. T. (2014). *Religiøs læring i sosiale praksiser: En etnografisk studie av mediering, identifisering og forhandlingsprosesser i Den norske kirkes trosopplæring* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1997). *Læreplanverk for den 10-årige grunnskolen*.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*.
- Meissner, F. & Vertovec, S. (2015). Comparing super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 38(4), 541–555. <https://doi.org/10.1080/01419870.2015.980295>
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2023-06-09-30>
- Saldaña, J. (2016). An introduction to codes and coding. I J. Saldaña (Red.), *The coding manual for qualitative researchers* (3. utg., s. 1–39). Sage.
- Schweitzer, F., Ilg, W. & Schreiner, P. (Red.). (2019). *Researching non-formal religious education in Europe*. Waxmann.
- Sodal, H. K. (Red.). (2009). *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring*. Høyskoleforlaget.

## KAPITTEL 2

# «Jeg tror ikke det er så mye stress så lenge alle respekterer deg»: Ungdomsskoleelever om «den religiøse andre»

Ole Kolbjørn Kjørven Universitetet i Innlandet

Mirnes Amor Hurtic Universitetet i Innlandet<sup>1</sup>

**Abstract:** This chapter explores lower secondary school students and their experiences and encounters with religious diversity and 'the religious Other'. Two online surveys with open-ended questions were answered by 127 students from various parts of Norway. Using the concept of respect as attitude, knowledge, and action as a theoretical lens, the study shows that the teenagers express openness, tolerance, and respect towards religious diversity and 'the religious Other'. They also show an interest in religion and find it important to know something about religion in a multicultural society. Additionally, being religious is perceived as normal, including having friends across religious boundaries. Compared to previous youth studies and recent studies on school leaders' and RE teachers' experiences with religious diversity, the teenagers seem to have developed a more normalized and empathetic relationship with 'the religious Other'.

**Keywords:** public school, youth, religious diversity, respect, 'the religious Other'

---

1 Kapitlet er en bearbeidelse av Hurtics masteroppgave *Ungdom og religiøs mangfold*, levert på studieprogrammet Master i grunnskolefag våren 2024, som Kjørven var veileder for.

## Innledning

At Norge de siste 50 årene er blitt et mer mangfoldig land, innebærer at landet også har fått en mer religiøst sammensatt befolkning (Statistisk sentralbyrå, 2024). Dette religiøse mangfoldet gjenspeiler seg i den offentlige skolen, som samler noe i overkant av 95 prosent av alle elever i Norge (Utdanningsforbundet, 2025). De aller fleste elevene i den offentlige skolen møter altså religiøst mangfold hver eneste skoledag. Hvordan forholder de seg til dette? I dette kapittelet rapporterer vi fra en studie om hvordan ungdomsskoleelever i Oslo-regionen, på Vestlandet og på Østlandet forholder seg til annerledes troende, det vi også vil omtale som «religiøse andre». Studien inkluderer også erfaringer med ikke-troende.

Innenfor skoleforskning har det siden 1990-årene kommet flere studier om religiøse minoriteter i skolen, først representert ved Sissel Østberg (1998) og senere med blant andre Tove Nicolaisen (2009), Hildegunn Valen Kleive (2017) og Ola E. Domaas (2019). Dette er studier som viser at det kan by på utfordringer å være ung religiøs minoritets elev i norsk skole, noe også studier i FAITHED-prosjektet antyder (Larsen & Aschim, 2023; Kjelling & Markeng, under utgivelse).

Det store europeiske forskningsprosjektet REDCo, «Religion in education: A contribution to dialogue or a factor of conflict in transforming societies of European countries» (Weisse, 2011), var viktig for å kaste et bredere lys over tematikken. Med i dette prosjektet var også Geir Skeie og Marie von der Lippe, som gjennomførte en norsk ungdomsstudie med tittelen «Does religion matter to young people in Norwegian schools» (Skeie & von der Lippe, 2009). De fant blant annet ut at majoriteten av ungdom i Norge uttrykte utbredt toleranse for religiøst mangfold. Et stort flertall oppga samtidig at de hadde liten eller ingen interesse for religion, og at de sjelden snakket om religion, noe også Ida Marie Høeg (2017) påpeker. I studien til Skeie og von der Lippe (2009) var et flertall også kritisk til religion som fenomen, særlig til det de oppfattet som religionenes absolutte sannhetskrav. Ungdommene var dermed også usikre på om man kan leve fredfullt med forskjellige religioner. Dette er funn som er i tråd med en større kvantitativ undersøkelse om ungdom og religion gjennomført av Institutt for kirke-, religions- og livssynsforskning (KIFO) (Botvar & Mortensen, 2017). I tillegg til utbredt toleranse fremhever den sistnevnte undersøkelsen en tendens til økt «fiendtlighet» overfor synlig religiøst mangfold i samfunnet (Botvar & Morgensen, 2017, s. 64).

Det synes altså å være en ambivalens i forskningen på ungdom og religion, et uttrykk for både toleranse og religionsskepsis. For å komme nærmere en forståelse av denne ambivalensen oppfordrer KIFO-rapporten til «en oppfølging i form av kvalitative studier og samtaler med de unge om religionens rolle i dagens samfunn» (Botvar & Mortensen, 2017, s. 64). Vår studie har til hensikt å bidra til nettopp dette. Ser vi toleranse og religionsskepsis også i vår studie, og hvordan kommer dette i så fall til uttrykk? Det er også av interesse å se om ungdomsskoleelever forholder seg til religiøs mangfold på samme måte som skoleledere og lærere, slik andre FAITHED-studier antyder (Kjørven et al., 2023; kapittel 1 i denne boken), det vil si med åpenhet og velvilje, men samtidig med en viss usikkerhet og til dels også skepsis mot å berøre «den religiøse andre» sin livsverden.

## Møte med «den religiøse andre» i skolen

For å undersøke ungdomsskoleelevers møter og erfaringer med «den religiøse andre» er det nærliggende å knytte dette til verdier som toleranse og respekt. Dette er verdier som setter søkelyset nettopp på hvordan vi forholder oss til mennesker som er forskjellige fra oss selv. Filosofen Emmanuel Lévinas er blant dem som setter ord på hva det innebærer å møte «den religiøse andre» ansikt til ansikt som et etisk subjekt (Lévinas & Aarnes, 1998).

Religionspedagogen Levi G. Eidhamar (2009, s. 106) påpeker at «respekt er et sterkere uttrykk enn toleranse». Med det mener han at respekt krever at man har en «positiv grunninnstilling» og «innser at troen er verdifull for De Andre, at den gir deres liv mening og innhold» (Eidhamar, 2009, s. 106). Begrepet respekt har med dette ikke bare et holdningsaspekt, men avkrever i tillegg at man aktivt søker innsikt og kunnskap om «de andre» og også handler deretter. I sitt doktorgradsarbeid om hvordan ungdom bruker og forstår begrepet respekt, benytter Trine Anker (2011) seg nettopp av en slik tredeling: *respekt som holdning, respekt som kunnskap og respekt som handling*.

For å utdype *respekt som holdning* vender Anker seg til blant andre moralfilosofen Charles Taylor og det han omtaler som «moral intuition», at et kjennetegn ved mennesket er at det har evnen til å vise «recognition for» og «respect for human life» (Taylor, 1989, s. 3–8). Taylor argumenterer dypst sett teologisk for dette, at respekt for mennesket er gitt, tuftet på ideen om at mennesket er skapt i Guds bilde. Men han argumenterer også allmennfilosofisk, at menneskelig erfaring tilsier at vi som relasjonelle

vesener har evnen til å se andre og deres grunnleggende behov. Dette er universelle ideer som gjelder «across all cultures» (Taylor, 1989, s. 8), ideer som Taylor derfor også bringer inn i det offentlige ordskiftet om flerkulturelle samfunn, noe han gjør i teksten *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*: «What we are asked to recognize is the unique identity of this individual or group, their distinctness from everyone else», eller sagt på en annen måte: «[T]he universal demand (for equality and dignity) powers an acknowledgment of specificity» (Taylor & Gutmann, 1994, s. 38–39).

For å belyse *respekt som kunnskap* viser Anker til blant andre filosofen og islamviteren Tariq Ramadan og hans distinksjon mellom respekt og toleranse: «When we are on equal terms, it is no longer a matter of *conceding* tolerance, but of rising above that and educating ourselves to respect others» (Ramadan, 2010, s. 48, sitert i Anker, 2011, s. 30). Anker viser til at ordet respekt kommer fra det latinske ordet *respectare* som betyr «se tilbake, ta hensyn til» (Nilstun, 2025), og at det med det peker på nettopp betydningen av åpenhet for å tilegne seg kunnskap, om stadig å «se tilbake» for å utvikle bedre forståelse. Dette er viktig, ikke minst i møte med fenomenet religion og «den religiøse andre», som alltid vil være i endring og fremtre på nye måter.

*Respekt som handling* knytter Anker til blant annet Immanuel Kants kategoriske imperativ, en fornuftsbasert universell lov utledet for å rettlede menneskers handlinger: «Handle slik at du alltid bruker menneskeheten både i egen og i enhver annen person samtidig som et formål og aldri bare som et middel» (Anker, 2011, s. 32). Her er Kants humanitetsformulering gjengitt, noe som tydelig får frem det relasjonelle i det kategoriske imperativet. Dette handlingsimperativet er ikke minst viktig der yrings- og meningsrommet kan være truet, altså at man handler slik at dette rommet kan etableres og/eller sikres. Men en vektlegging av respekt som handling kan også forstås mer dydsetisk, der det ikke er en allmenngyldig lov som styrer handlingen, men det å oppdage respekten for vår egen og andres menneskelighet og derav bestrebe seg på å virkeliggjøre slike idealer i eget liv (Taylor, 2007, s. 590).

Spørsmålene vi da stiller, er om vi i denne studien ser at ungdommene viser «moral instincts» i møte med «den religiøse andre», om de er åpne for læring om «den religiøse andre», og om de i tillegg uttrykker vilje til handling for å imøtekomme «den religiøse andres» grunnleggende behov for respekt. Basert på dette avslutter vi med en diskusjon om hvorvidt ungdomsmaterialet i denne studien utdypet og kanskje også utfordrer det

ambivalente bildet av ungdom og religion som tidligere kvantitative studier har fremhevet (Botvar & Mortensen, 2017; Skeie & von der Lippe, 2009; Weisse, 2011), samt hvilke implikasjoner funnene fra denne studien kan ha for samtalen og undervisningen om religiøs mangfold i skolen.

## Elevmaterialet

Denne undersøkelsen baserer seg på data hentet fra fem klasser ved fire ungdomsskoler i Sør-Norge: to skoler og to klasser i Oslo-regionen, en skole og en klasse på Vestlandet og en skole og to klasser på Østlandet. I analysen gir vi et samlet bilde av ungdommene, siden analysene ikke antyder vesentlige demografiske eller geografiske forskjeller.<sup>2</sup>

Det ble utarbeidet to spørreskjemaer med spørsmål om «mangfold og religion». Vi innhentet totalt 254 skjemaer fra 127 elever. Spørreskjemaundersøkelser av et slikt omfang gir inntrykk av en kvantitativ studie, og i analysen bruker vi da også noen talloversikter for å belyse hva et flertall og et mindretall av ungdommene svarte. Spørreskjemaene er likevel i hovedsak utarbeidet med tanke på å få frem bredde og nyanser i ungdoms forhold til «den religiøse andre», altså et kvalitativt materiale. Dette kommer tydeligst til uttrykk i de åpne svaralternativene der elevene kunne skrive utfyllende svar (Gleiss & Sæther, 2021, s. 158).

I denne studien er vi mindre ute etter hva ungdommene mener om religion i samfunnet, slik REDCo-prosjektet og KIFO-studien er mer orientert mot (Botvar & Mortensen, 2017; Weisse, 2011). I stedet er de to spørreskjemaene innrettet mot å få frem ungdommenes erfaringer med religiøs mangfold slik de møter dette på skolen og i vennsrelasjoner. Slik sett knytter spørsmålene seg til ungdommenes møte med levd religion (Ammerman, 2021). Ett spørsmål var slik: «At det er ulike religioner og livssyn på skolen og i klassen, er ...», med svaralternativene «fint», «dumt», «vanskelig», «spennende», «litt utrygt», «lærerikt» og «noe jeg ikke har tenkt så mye på». De fikk så muligheten til å utdype svaret i et åpent svaralternativ og forklare «hvorfor du krysset av slik du gjorde». Videre var tre andre spørsmål innrettet spesifikt mot kristne og muslimske elever på skolen, i tillegg til andre religioner og livssyn de hadde erfaring med på skolen,

---

2 Heller ikke skoleleder- eller KRLE-lærerstudien viste vesentlige geografiske eller demografiske forskjeller (se Kjørven et al., 2023; kapittel 1 i denne boken), men det er behov for studier som kan ettergå dette nærmere.

der de skulle svare på spørsmålet: «Hva tror du er viktig for dem?» For så å få frem mer personlige tanker om og erfaringer med «den religiøse andre» ba vi ungdommene fortelle om «hvordan du tror det er å tilhøre en religion eller et livssyn som ingen andre i klassen tilhører», og «hvordan det er å ha en venn som tror på noe annet enn deg». Samlet sett ga spørreskjemaene et rikt materiale, det som også syntes å være oppriktige tanker knyttet til både reelle og mer tenkte erfaringer med «religiøse andre».

Spørreskjemaene ble utviklet med tanke på at de skulle inngå i en undervisningsøkt lærerne enkelt kunne gjennomføre i en vanlig KRLE-time på ungdomsskolen. Undersøkelsen kunne med det, håpet vi, bli oppfattet som en undervisningsressurs i en ellers hektisk skolehverdag. At undersøkelsen foregikk i vante omgivelser og med en lærer de kjente, tror vi bidro til en god og trygg situasjon for elevene. For å unngå at elevene skulle oppleve spørreskjemaene som en kunnskapsprøve, skrev vi i instruksjonen til lærerne at de skulle påpeke for ungdommene at det ikke fantes riktige eller gale svar, men at vi var ute etter å få frem deres ærlige tanker og meninger. Vi piloterte spørreskjemaene på to egne ungdomsskolebarn blant forskerne i FAITHED-teamet før de endelige versjonene ble sendt til KRLE-lærerne.

Det som kan ses på som en metodisk svakhet, var at flere elever unngikk å svare på enkelte spørsmål, og at flere svar også var svært korte og tilsynelatende intetsigende. Dette kan bety at noen opplevde spørreskjemaene vanskelige og/eller uinteressante. Men ikke å svare eller å svare svært kort kan også forstås som en metodisk styrke. Til forskjell fra et konvensjonelt intervju der asymmetrien mellom en voksen intervjuer og ungdomsinformanter ville vært påtakelig, hadde ungdommene i vårt tilfelle makt til å svare slik de ville, og de kunne avslutte når de ønsket. At det var stor variasjon i materialet, var derfor ingen overraskelse. Mens noen svar bar preg av å være spontane, korte og ungdommelige i stilen, var andre mer utdypende, enkelte da også det som kan omtales som «skoleflinke». Ulike stiler til tross kunne ungdommene uttrykke felles erfaringer om «den religiøse andre».

Materialet ble først lest nøye for å få et helhetsinntrykk og komme frem til noen mulige sentrale hovedtemaer. Gjennom denne første induktive tilnærmingen registrerte vi at ungdommene på ulike måter skrev mye om respekt. Dette ble så etterfulgt av en manuell fargekodingsprosess basert på de tre teoretisk utledede begrepsparene *respekt som holdning*, *respekt som kunnskap* og *respekt som handling* (Anker, 2011). Denne tredelingen strukturerer analysen.

## Det generelle bildet

Det første som slo oss etter nøye gjennomlesing av materialet, var at ungdommene uttrykker seg positivt om religiøst mangfold. Et stort flertall av de 127 elevene krysset av for at det er «fint» at «det er ulike religioner og livssyn på skolen og i klassen» (98). I tillegg krysset mange av for at det er «spennende» (47) og «lærerikt» (65), noe som indikerer åpenhet og toleranse for «den religiøse andre». Kun tre elever krysset av for at det er «dumt», syv for at det kan være «vanskelig», og fem for «litt utrygt». Det er verdt å påpeke at de som krysset av «vanskelig» og «litt utrygt», gjorde dette basert på hvordan de selv opplever det å være en religiøs minoritet, eller hvordan de tror religiøse minoriteter kan ha det på skolen. To utdypet sitt svar ved å si at «det blir litt komplisert hvis det blir en diskusjon», og at det å være den eneste med en bestemt tro kan være «ensomt og vanskelig», noe som gjenspeiler det andre studier også har vist (Domaas, 2019; Iversen, 2012; Nicolaisen, 2013). At nær halvparten (52) krysset av for at det er «noe jeg ikke har tenkt mye på», kan antyde at flere stiller seg likegyldig til religion. I materialet finner vi da også noen uttalelser som synes å underbygge dette, eksempelvis at «det er ikke så mye snakk om religioner blant vennene mine», som en uttrykte det.

Klassen på Vestlandet skilte seg noe ut her, der flere elever enn ellers ikke svarte på oppgaven «Fortell om hvordan det er å ha en venn som tror på noe annet enn deg», eller bare satte et spørsmålstegn som om de ikke forsto eller visste hva de skulle svare. Noen som svarte, antyder også liten erfaring med dette, at tematikken sjelden kommer opp, eller at man aktivt unngår det: «Vet ikke om noen»; «Det går fint så lenge vi ikke snakker om religion»; «Jeg vet det er ikke noe noen snakker om»; «Vi bruker ikke å snakke om religion». Dette er nyanser som kan forklares på bakgrunn av demografiske forskjeller i materialet.

Men å krysse av for «noe jeg ikke har tenkt så mye på» kan like gjerne indikere at ungdommene oppfatter religiøst mangfold som normalt, at religiøse «er helt normale folk», som en formulerte det. En annen sa det slik: «Jeg krysset av slik jeg gjorde fordi jeg synes ikke at å ha noen i klassen som har en annen religion, utgjør en forskjell. Det føles ikke annerledes å ha noen i klassen som har en annen religion.» Også det å ha venner man ikke deler tro eller livssyn med, synes å være normalt for mange, at det oppleves som «helt greit», «null stress», «bryr meg ikke», «det tenker jeg ikke noe på», som noen uttrykte det. Også to fra Vestlandet som ikke har

venner som tror på noe annet, tenker slik: «Jeg hadde ikke syntes det var noe rart eller annerledes»; «Jeg syns ikke det er noe annerledes med dem».

I dette ungdomsmaterialet synes altså ikke likegyldighet til religion å være det mest fremtredende, til forskjell fra forskning på ungdom og religion vist til tidligere (Høeg, 2017; Skeie & von der Lippe, 2009; Weisse, 2011), men heller at religion og møter med «den religiøse andre» er noe som oppleves som naturlig i hverdagen. Religion som normalitet synes også å være det som skiller dette ungdomsmaterialet fra nylig gjennomførte studier om skoleledere og KRLE-lærere i møte med religiøst mangfold (Kjørven et al., 2023; kapittel 1 i denne boken). Der skoleledere og til dels også noen KRLE-lærere, med enkelte unntak, virker å distansere seg fra elevenes religiøse livsverden, synes ungdommene å være mer åpne for denne.

I materialet sett under ett er det kun noen få som uttaler seg negativt om religion og om annerledes troende. Av disse skrev én at muslimer, kristne og sikher tror på en «fiksjonell skaper», en annen uttrykte kort at det å ha en venn som tror på noe annet, er «helt for jævlig», og en tredje uttalte: «Jeg hater religion, men hater bare de som tror på det, og som prøver å gjøre meg religiøs.» Dette synes å bekrefte det KIFO-rapportens ungdomsstudie finner, der «en stor gruppe som kaller seg ikke-religiøse», kjennetegnes ved «en svært negativ innstilling til alle former for religion» (Botvar & Mortensen, 2017, s. 33). Rapporten forklarer slike funn med blant annet fremveksten av nyateisme på begynnelsen av 2000-tallet.<sup>3</sup> Studier har vist at en ikke-religiøs eller en ateistisk diskurs også kan dominere i skolen og i religionsfaget (Domaas, 2019; Iversen, 2012; Flensner, 2015). Det er verdt å merke seg at det i vår studie er svært få som kan plasseres i denne kategorien, noe som kan indikere at nyateismen, som mange har pekt på (Brierley, 2023; Eagleton, 2013), har mistet mye av sin posisjon. Det kan derfor spørres om KIFO-rapportens funn fra snart ti år tilbake om en økt «religionsfiendtlig» tendens blant unge (Botvar & Mortensen, 2017, s. 64) gir et noe utdatert bilde av ungdoms møte med «den religiøse andre» i dag.

For å nyansere bildet ytterligere er det også enkelte eksempler på elever med tydelig religiøs bakgrunn som uttaler seg kritisk og til dels også negativt om ikke-troende, at de ikke-troende «fokuserer som regel kun på å ha

---

3 Nyateismen knyttes gjerne til evolusjonsbiologen Richard Dawkins, som ga ut boken *The God delusion* (2006), og journalisten og litteraturkritikeren Christopher Hitchens, som skrev *God is not great: Anecdotes against religion* (2007).

det gøy og nyte», at «de som ikke tror på noe, er borte og forvirret», og at «de ikke har noen tanker om fremtiden», i motsetning til «religiøse folk [som] er veldig trofaste og har sterke meninger». Det å bli utfordret på å leve seg mer inn i «den religiøse andre» eller «den ikke-religiøse andre» synes for enkelte av disse å være en terskel de ikke vil trå over. En som nok kan plasseres i den ateistiske kategorien, svarte slik på oppgaven «Fortell om hvordan du tror det er å tilhøre en religion eller et livssyn som ingen andre i klassen tilhører»: «Har ikke en religion, så kan ikke svare på det.» For en med tydelig religiøs tilknytning var det uaktuelt å være venn med annerledes troende, noe som ble omtalt som å være «snake», det vil si en som ikke er til å stole på. I materialet synes det altså å komme til uttrykk – dog i begrenset grad – en polariserende diskurs om annerledes troende, og da aller tydeligst mellom religiøse og ikke-religiøse.

I forlengelse av dette er det interessant å registrere at ungdommene synes å se flere forskjeller mellom ikke-troende og troende enn mellom troende. En elev uttrykte seg innsiktsfullt om dette på denne måten: «Tro er det som skiller mennesker. Tankene til menneskene vil alltid være forskjellige, og derfor er religiøse og ikke-religiøse forskjellige.» Selv om mange påpekte forskjeller mellom kristne og muslimer, ble disse forskjellene ofte balansert opp mot det de så på som likheter, med henvisning til felles opprinnelse og felles kjennetegn, at begge «stammer fra jødedommen» og er «abrahamittiske», at «begge tror på én Gud», og at begge har «bønn», «høytider» og «regler». Og kristne og muslimer er «enda mer like», som en utdypet det, «hvis de har vokst opp i samme samfunn eller samme miljø». Dette siste gjenspeiler en forståelse for at religioner, og da tydeligst på individnivå, ikke er isolerte fenomener, men dynamiske, formet av hverandre og av ulike sosiokulturelle faktorer (Jackson, 1997).

Avsluttende om det generelle bildet, og for å gripe tilbake til innledningen av dette kapittelet, vil vi bemerke at mange av ungdommene påpeker at alle mennesker til tross for forskjeller i bunn og grunn like. Som en skrev det: «Jeg tenker at som personer/personlighet kan alle mennesker være ganske like, uavhengig av religion.» Og en annen: «Det er ikke noen spesiell forskjell på dem og oss, vi er alle mennesker.» I flere tilsvarende uttalelser ser vi at ungdommene uttrykker positive holdninger i møte med «den religiøse andre». I fortsettelsen vil vi se nærmere på nettopp dette, og analysere hvordan ungdommene anvender begrepet *respekt*.

## Respekt som holdning

At det store flertallet er positive til religiøs mangfold, kommer naturlig nok til uttrykk som holdningsuttalelser. To sitater kan illustrere hvordan mange av ungdommene anvender begrepet respekt på spørsmålet om «hvordan du tror det er å tilhøre en religion eller et livssyn som ingen andre i klassen tilhører»:

Jeg tror det er viktig for dem å bli respektert av alle.

Jeg tror ikke det er så mye stress så lenge alle respekterer deg.

Det er nærliggende å tenke at ungdommene med slike utsagn knytter respekt til den menneskerettslige tanken om ytrings- og trosfrihet. Det kan se ut som om de tar i bruk et skolefaglig «riktig» resonnement basert på kunnskap om nettopp denne tanken. En utfordring med en slik forklaring er at vi da kunne forventet å finne konkrete referanser til menneskerettighetene i materialet, noe som ikke er tilfellet. En rimeligere forklaring bygger på det Charles Taylor ser på som sammenhengen mellom universelle rettigheter og «our deepest moral instincts» (Taylor, 1989, s. 8), at det som formuleres rettslig og gjeldende for alle mennesker, har klangbunn i noe som erfares som grunnleggende for alle mennesker. Følger vi dette resonnementet, synes det altså som at spørsmålene i spørreskjemaene har trigget ungdommens «moral instincts», at «den religiøse andre» «må få tenke og tro det de vil» og «få praktisert sin tro uforstyrret», for å nevne to utsagn til. De har også trigget det motsatte hos noen få, som vi har vist til tidligere, der ord som «hater» og «snake» uttrykker forbehold om å se på «den religiøse andre» med respekt. I slike tilfeller synes likeverdstanden og tros- og ytringsfriheten å være truet.

Vi har tidligere også vært inne på at elever som tilhører en religion som svært få eller ingen andre i klassen tilhører, kan møte på utfordringer, at «man kan føle seg ensom og misforstått», som en uttrykte det. Det er interessant å se at flere elever som står på utsiden, også synes å registrere dette, at det å være annerledes enn andre på dette feltet nok kan føles «litt lonely», «rart siden du er den eneste», og også «skummelt», som tre uttrykte det. En uttrykte seg slik om hvordan synlig religiøs annerledeshet kan oppleves spesielt krevende: «Jeg tror det er tøft hvis man ser det på deg. Jeg tror det er vanskeligere for en som går med hijab, for eksempel, og en som er kristen. Mange tror jeg dømmer ut ifra utseendet.»

Denne oppmerksomheten for «den religiøse andre» synes å gjenspeile respekt som grunnleggende holdning og ideal. Samtidig erkjenner flere at virkeligheten for «den religiøse andre» kan oppleves annerledes og dermed krever oppmerksomhet og anerkjennelse – og også handling, som vi kommer tilbake til senere.

## Respekt som kunnskap

*Respekt som kunnskap* kom – kanskje ikke overraskende – til syne da ungdommene svarte på spørsmål knyttet til KRLE-faget. Det er interessant å registrere, vel vitende om dette fagets lange og brokete historie, at det store flertallet av ungdommer synes å omtale KRLE i positive ordelag. Og det er nettopp fagets bidrag til læring om ulike religioner og livssyn mange trekker frem som «nyttig», «interessant» og «viktig». Selv om enkelte omtaler faget som «kjedelig», og som at «jeg kan ikke huske sist jeg lærte noe nyttig», synes det som om flertallet oppfatter faget som relevant nettopp fordi det bidrar til, som en skrev det, «hvordan man skal ha respekt overfor andres religion». En annen syntes å se på det i tråd med Ramadan (2010): at det handler om å være «well educated».

*Respekt som kunnskap* kom også frem da ungdommene uttalte seg om sine erfaringer med møter med «den religiøse andre» både i og utenfor skolen. Det er interessant å registrere at mange henviser til vennskap på tvers av trosgrenser, at det er normalt, som vi også har vist til tidligere. Her er noen eksempler på hva elevene sa om det «å ha en venn som tror på noe annet enn deg»:

Spennende, man lærer mye.

Man kan lære av hverandre og gi hverandre kunnskap.

Det er veldig fint fordi da får du lære veldig mye nytt og spennende.

Det å ha en venn som tror på noe annet enn meg, er egentlig bare interessant og lærerikt. Da kan man få mer forståelse for hvorfor andre tar valg som de gjør, for eksempel.

Jeg synes det er helt normalt fordi det er forskjellig tro, og man lærer også mer om den religionen hvis du kjenner en person som har den troen og kan forklare det bedre for deg.

Mine nærmeste venner består aller mest av muslimer og ateister, så jeg er veldig erfaren der. Jeg opplever det som spennende og gøy, spesielt når jeg får delt litt av det jeg tror på. Få spredt evangeliet litt.

Det å ha en venn, også en tenkt venn, som tror på noe annet enn deg, oppleves altså ikke bare som «helt normalt», men også som berikende for begge parter. I sitatene kan vi helt konkret se at det gir en ny dimensjon til vennskapet, at det blir «nytt og spennende», «interessant og lærerikt», og at du får en ressurs inn i livet som kan gi «mer forståelse for hvorfor andre tar valg som de gjør», og som «kan forklare det [troen] bedre for deg». En skriver utfyllende om gjensidigheten i forholdet slik:

Det er ikke noe stress. Vi krangler av og til på grunn av ulike syn på livet. En gang kranglet vi om evolusjonsteorien. Ellers er det akkurat det samme som å ha en venn som tror på det samme som deg. Og så er det jo viktig å få ulike meninger inn i en debatt så man kan bli mest mulig opplyst.

I møte med «den religiøse andre» utvikles det altså erfaring og kunnskap som synes å bidra til økt respekt. Det får deg til å «se tilbake» (Nilstun, 2025), men også «krangle» om «ulike syn på livet», dette for å «bli mest mulig opplyst». De som distanserer eller vegrer seg for å ha noe med annerledes troende å gjøre, som vi har omtalt tidligere, synes å avgrense seg fra slike kunnskaps erfaringer.

## Respekt som handling

I de foregående delene, «Respekt som holdning» og «Respekt som kunnskap», ser vi at det ikke er helt enkelt å gjøre et skille opp mot «respekt som handling», siden det å uttrykke holdninger og det å være åpen for ny kunnskap er noe man aktivt *velger å gjøre*. Vi opprettholder likevel dette skillet for å sette et tydeligere søkelys på det som avtegner seg som aktive handlinger i ungdomsmaterialet.

Ungdommenes møter med «den religiøse andre» synes å gjenspeile en bruk av Immanuel Kants kategoriske imperativ, det som ligger i menneskets «moral intuition» (Taylor, 1989, s. 3). På spørsmålet «Det er elever med ulike religioner eller livssyn på skolen, hva tror du er viktig for dem?» kom det flere svar som illustrerer dette. Her er to eksempler:

At religionen deres blir respektert, og at de blir behandlet likt som andre mennesker.

For eksempel jøder, at de blir respektert for den de er, og ikke blir sett på som annerledes bare fordi de er jøder.

Selv om flere sitater kan antyde at likebehandling betyr lik behandling, synes det som om flere av ungdommene er seg bevisst at likebehandlingsprinsippet baserer seg på idéen om likeverdighet slik Charles Taylor uttrykker den: «to recognize human dignity» og med det hvert enkelt individ og/eller en gruppes «distinctness» (Taylor & Gutmann, 1994, s. 38). Spesielt i sistnevnte sitat (om jøder) ser vi at dette konkret handler om å ta «den religiøse andres» perspektiv. Dette kan sies å være den første aktive handlingen som gjør at man går fra å være emosjonelt og kognitivt eller intellektuelt involvert til aktivt å ta stilling til reelle personer eller grupper man kommer i kontakt med.

Det å ta «den religiøse andres» perspektiv blir ytterligere konkretisert når vi ser at flere av ungdommene kommer inn på hva man bør være oppmerksom på, ta hensyn til, gjøre eller ikke gjøre i møte med «den religiøse andre»:

Man må bare passe litt på hva man sier/spiser.

Det er bare å ta hensyn til spiseregler og hva man kan og ikke kan gjøre.

At de som vil, skal få lov til å bruke hijab på skolen.

Det er viktig for jødene at vi ikke mobber dem.

De ulike konkrete handlingene peker tydelig på sammenhengen mellom holdning og handling, at «den religiøse andre» har grunnleggende rettigheter og behov som må ivaretas. Dette kan være å beskytte ytrings- og trosfriheten, og å skape rom for at «den religiøse andre» kan være «a self» «in a secular age» (Taylor, 2007), eksempelvis «få lov til å bruke hijab på skolen». I det siste sitatet vises det igjen oppmerksomhet overfor en utsatt gruppe (jøder), og som kan ha behov for at andre står opp for i skolen. Igjen kan Charles Taylor bidra til å utdype betydningen av å løfte frem de utsatte: «To treat people with dignity and respect» innebærer «to take full account of their varied social situations [...] whose identities (may) have been systematically degraded and whose rights to be treated as equals have been neglected» (Taylor & Gutmann, 1994, s. 26).

Avslutningsvis vil vi peke på at det særlig er i vennsapsrelasjoner, det Lévinas omtaler som møter med «den religiøse andres» ansikt (Lévinas & Aarnes, 1998), at det på naturlige måter skapes rom for respekt som handling. Et utsagn som svarer på spørsmålet om «hvordan det er å ha en venn som tror på noe annet enn deg», viser at enkelte er villige til å gå langt:

Jeg har ikke merket noe spesielt med det. Men jeg har lært mye av for eksempel islam, mye som jeg ikke visste fra før. Det er for eksempel også fascinerende å se hvordan de greier å faste i 30 dager, og noen ganger har jeg også prøvd være med på det i noen av dagene.

Dette synes å være et uttrykk for det som kan omtales som empatisk handling eller «agency» (Stueber, 2019), å leve seg aktivt inn i «den religiøse andres» livsverden. Motstykket til dette er – igjen – de få i materialet som tydelig motsetter seg empatiske handlinger, og som med det distanserer seg fra å erfare respekt som handling i møte med «den religiøse andre».

## Oppsummering og utblikk mot skolen

For å uttrykke hvilken betydning det kan ha å se nærmere på fenomenet *respekt* blant ungdom, uttalte Trine Anker følgende etter at hun hadde gjennomført studien *Respect and disrespect: Social practices in a Norwegian multicultural school* (Anker, 2011):

Elever har et nyansert syn på respekt. De bruker reelle situasjoner for å forklare sin oppfatning av begrepet respekt og viser hvordan respekt kan ha ulike betydninger. Dette kan vi gripe tak i og oppfordre til meningsbrytning i undervisningssituasjoner i skolen. (Sandvik, 2013)

Ungdomsmaterialet i vår studie kan bidra til å gi et spisset, men også noe mer utvidet syn på ungdoms bruk av begrepet i møte med «den religiøse andre» (Anker, 2011, s. 112–115). Først, med henvisning til *respekt som holdning*, kan flere uttalelser fra ungdommene poengtere betydningen av likeverd som grunnlag for menneskelig sameksistens. «Vi er alle mennesker»-sitatet kan stå som et uttrykk for dette, for en holdning som det kan argumenteres for filosofisk og teologisk, men også ut fra ungdommenes egne erfaringer, som noe som rører ved «our deepest moral instincts» (Taylor, 1989, s. 8). I tillegg kan ungdomsmaterialet bidra til å kontrastere forholdet mellom ideal og virkelighet ved å synliggjøre holdninger som utfordrer likeverdstanden, også hvilke følelser som kan oppstå hos dem som utsettes for slike holdninger («lonely», «skummelt»). Videre ligger det muligheter til å diskutere uttalelser som på ulike vis utfordrer tros- og ytringsfriheten, eksempelvis med utgangspunkt i sitater som disse:

Jeg hater religion, men hater bare de som tror på det, og som prøver å gjøre meg religiøs.

Jeg opplever det [vennskap på tvers av trosgrenser] som spennende og gøy, spesielt når jeg får delt litt av det jeg tror på. Få spredt evangeliet litt.

I materialet om *respekt som kunnskap* ser vi betydningen av å lære om ulike religioner, både i skolen og da først og fremst i KRLE-faget, men kanskje aller tydeligst læringspotensialet i vennerelasjoner på tvers av trosgrenser. For det første kan uttalelser om det å lære om religion bidra til å sette søkelyset på at det å snakke om religion for de fleste er ganske vanlig og ikke spesielt vanskelig. Det er heller ikke et tema de stiller seg likegyldig til, noe som gir et noe annet bilde enn tidligere forskning (Høeg, 2017; Skeie & von der Lippe, 2009; Weisse, 2011). For det andre kan uttalelser om venns-kapsrelasjoner anskueliggjøre for ungdom – og voksne – som motsetter seg eller som ikke har erfaring med slike relasjoner, at det er «helt normalt» og «null stress». I noen av uttalelsene settes det også ord på hva man kan lære («hvorfør andre tar valg som de gjør») og på hva det kan krangles om, noe som kan bidra til å belyse hva venns-kapsrelasjoner kan eller bør tåle.

Vi stiller oss spørsmålet om det er dette, om vennskap på tvers av trosgrenser som noe normalt, som er det som skiller dette materialet fra tidligere studier som mer har fremhevet ungdoms ambivalens, kombinasjonen av toleranse og religionsskepsis (Skeie & von der Lippe, 2009; Weisse, 2011), det som også vipper over i det religionsfiendtlige (Botvar & Mortensen, 2017; Flensner, 2015). Det er også her vår studie synes å skille seg fra FAITHED-studiene om skolelederes og KRLE-læreres erfaringer, som begge viser en viss skepsis og berøringsvegving i møte med elevenes religiøse livsverden (Kjørven et al., 2023; kapittel 1 i denne boken). Forklaringen kan være enkel: Med økt religiøst mangfold i samfunnet har ungdom som vokser opp i Norge i dag, mer erfaring med ansikt-til-ansikt-møter med «religiøse andre» (Lévinas & Aarnes, 1998). Flere ungdommer opplever nære venns-kapsrelasjoner med annerledes troende som normalt. Med det har de også tilegnet seg viktig kunnskap som utfordrer likegyldighet og forenklete svart-hvitt-bilder av «den religiøse andre». Det kan synes som om utviklingen går raskt, som at den ambivalensen som for bare noen år tilbake har vært fremtredende, nå kanskje er i ferd med å avløses av en mer forståelsesfull og empatisk tilnærming til «den religiøse andre».

Ved å gå inn på *respekt som handling* kan vi påpeke sammenhengen mellom holdning, kunnskap og handling, at emosjonelt og intellektuelt

engasjement også bør føre til handling, «[t]o treat people with dignity and respect» (Taylor & Gutmann, 1994, s. 26). Hva dette innebærer i praksis, avhenger av situasjonen man står i. Ut fra det noen av ungdommene skriver, kan det være å stå opp mot mobbing eller å ta til orde for ytrings- og trosfrihet der denne er truet. Vi har også sett eksempel på at ungdom i venns-kapsrelasjoner på tvers av trosgrenser våger seg inn på «den religiøse andres» hjemmebane og erfarer dennes religiøse livsverden. Dette er handlinger som på ulike vis kan illustrere empatisk «agency» i møte med «den religiøse andre» (Stueber, 2019).

Opplæringslova (2023) og gjeldende læreplan (Kunnskapsløftet 2020) gir klare retningslinjer for hvordan skolen skal forholde seg til mangfold. I § 1-3, «Formålet med opplæringa», kan vi lese at «[o]pplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtyding» (Opplæringslova, 2023). I læreplanen under punktet «Opplæringens verdigrunnlag» uttrykkes det slik: «Eleven skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). I denne studien har vi sett at dagens ungdom har tanker og erfaringer i møte med «den religiøse andre» som kan bidra til å belyse hvordan vi kan leve «sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser». Mer enn det: Det kan se ut til at ungdommenes erfaringer utfordrer hvordan voksne, deriblant ledere og lærere i skolen, forholder seg til økende religiøst mangfold og levende religiøsitet i samfunnet. Det kan derfor være nettopp hos ungdommene vi kan finne kilder til hvordan vi kan leve i og skape åpne og mangfoldige samfunn.

## Forfatteroversikt

**Ole Kolbjørn Kjørven**, førsteamanuensis i religionsdidaktikk ved Universitetet i Innlandet. ole.kjorven@inn.no

**Mirnes Amor Hurtic**, master i tilpasset opplæring ved Universitetet i Innlandet.

## Litteratur

- Ammerman, N. T. (2021). *Studying lived religion: Contexts and practices*. New York University Press.
- Anker, T. (2011). *Respect and disrespect: Social practices in a Norwegian multicultural school* [Doktorgradsavhandling]. MF vitenskapelig høyskole.

- Botvar, P. K. & Mortensen, B. S. (2017). *Tro, tillit og toleranse: Unges holdninger til menneskerettigheter i en flerkulturell kontekst* (KIFO Rapport 2017: 2). Institutt for kirke-, religions- og livssynsforskning (KIFO).
- Brierley, J. (2023). *The surprising rebirth of belief in God: Why new atheism grew old and secular thinkers are considering Christianity again*. Tyndale Elevate.
- Domaas, O. E. (2019). En anonym minoritet i klasserommet? Kristne elever i skolens religionsfag. *Prismet*, 70(1), 5–25. <https://doi.org/10.5617/pri.6854>
- Eagleton, T. (2013). *Fornuft, tro og revolusjon: En kritikk av nyateismen*. Verbum.
- Eidhamar, L. G. (2009). Formidling av holdninger i religions- og livssynsundervisningen. I H. K. Sødal (Red.), *Religions-og livssynsdidaktikk: En innføring* (4. utg., s. 105–112). Høyskoleforlaget.
- Flensner, K. K. (2015). *Religious education in contemporary pluralistic Sweden* [Doktorgradsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm.
- Høeg, I. M. (2017). *Religion og ungdom*. Universitetsforlaget.
- Iversen, L. L. (2012). Når religion blir identitet. *Kirke og kultur*, 117(3), 258–270. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3002-2012-03-06>
- Jackson, R. (1997). *Religious education: An interpretive approach*. Hodder & Stoughton.
- Kjelling, A. G., Markeng, S. (under utgivelse). 'Because I have knowledge': Young Muslims' experiences of moving between the Mosque and the public school. *British Journal of Religious Education*.
- Kjørven, O. K., Hustvedt, M. & Skrefsrud, T.-A. (2023). Skolelederes erfaringer og møte med religiøst mangfold. *Prismet*, 74(4), 255–275. <https://doi.org/10.5617/pri.10749>
- Kleive, H. V. (2017). Belonging and discomfort: Young Hindu religiosity in rural Norway. *Nordic Journal of Religion and Society*, 30(1), 43–60. <https://doi.org/10.18261/issn.1890-7008-2017-01-03>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Larssen, M. F. & Aschim, A. (2023). Katolsk ungdom i møte med KRLE-faget. *Prismet*, 74(4), 277–292. <https://doi.org/10.5617/pri.10750>
- Lévinas, E. & Aarnes, A. (1998). *Underveis mot den annen: Essays av og om Levinas*. Vidarforlaget.
- Nicolaisen, T. (2009). Hindu children's attitudes to identity constructs and diversity: A challenge for Norwegian religious education. I G. Skeie (Red.), *Religious diversity and education: Nordic perspectives* (s. 181–195). Waxmann.
- Nicolaisen, T. (2013). *Hindubarn i grunnskolen religions og livssynsundervisning: Egengjøring, andregjøring og normalitet* [Doktorgradsavhandling]. Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Nilstun, C. (2025, 22. februar). Respekt. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/respekt>
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2023-06-09-30>
- Ramadan, T. (2010). *The quest for meaning: Developing a philosophy of pluralism*. Penguin.
- Sandvik, L. S. (2013, 11. august). Får respekt ved å være grei. *Forskning.no*. <https://www.forskning.no/skole-og-utdanning-barn-og-ungdom-det-teologiske-menighetsfakultetet/far-respekt-ved-a-vaere-grei/617312>
- Skeie, G. & von der Lippe, M. (2009). Does religion matter to young people in Norwegian schools? I P. Valk, G. Bertram-Troost, M. Friederici & C. Béraud (Red.), *Teenagers' perspectives on the role of religion in their lives, schools and societies* (s. 269–301). Waxmann.
- Statistisk sentralbyrå. (2024). 6326: Medlemmer i trus- og livssynssamfunn som søker om offentlig stønad og er utanfor Den norske kyrkja, etter religion/livssyn 2006 – 2024 [Statistikk]. <https://www.ssb.no/statbank/table/06326/>

- Stueber, K. (2019). Empathy. I *Stanford encyclopedia of philosophy*. <https://plato.stanford.edu/cgi-bin/encyclopedia/archinfo.cgi?entry=empathy>
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Harvard University Press.
- Taylor, C. & Gutmann, A. (Red.). (1994). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton University Press.
- Taylor, C. (2007). *A secular age*. Belknap.
- Utdanningsforbundet. (2025). *Nøkkeltall for grunnskolen t.o.m. skoleåret 2024/25 (Faktaark 2/2025)*. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2025/nokkeltall-for-grunnskolen-t.o.m.-skolearet-202425/>
- Weisse, W. (2011). Reflections on the REDCo project. *British Journal of Religious Education*, 33(2), 111–125.
- Østberg, S. (1998). *Pakistani children in Oslo: Islamic nurture in a secular context* [Doktorgradsavhandling]. University of Warwick.

## KAPITTEL 3

# «Det skal gjøre litt vondt»: Om ubehag i KRLE-faget

Marianne Hustvedt Høgskulen i Volda

**Abstract:** The chapter discusses the role of discomfort in Religious Education (RE) classes in Norwegian lower secondary schools. The chapter presents theoretical perspectives on the 'pedagogy of discomfort' as well as findings from interviews with Religious Education teachers in Norway. Drawing on the theoretical framework of Bollnow, Røthing, and dialogic teaching, the study finds that discomfort may be understood as positive for learning and development if the teacher gives emotional support and creates a good learning environment. However, the chapter also explores how some situations are more challenging than others and may target minorities more explicitly. The chapter concludes by underlining that more knowledge is needed with regards to how minorities could be met.

**Keywords:** Religious Education, pedagogy of discomfort, dialogic teaching, existential questions, minorities

## Innledning

Grunntanken bak KRLE-faget er at det er et samlende fag for alle (Eggen, 2024, s. 48), hvor elevene på tvers av ulike bakgrunner, religioner og livssyn ifølge læreplanen skal «utvikle egne synspunkter og holdninger» og «interesse og respekt» for hverandre. Det er videre et fag hvor «møtet», «dialogen» og «samtaalen» mellom elevene står sentralt, og hvor eksistensielle spørsmål har en helt sentral plass (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er med andre ord et fag som inviterer elevene til å dele egne oppfatninger og til å vise fram egen bakgrunn og praksis. Denne muligheten for elevene til å vise fram og snakke om eget og andres livssyn i faget er noe KRLE-lærerne verdsetter og opplever som viktig (se kapittel 1). Samtidig er et fag som tar for seg eksistensielle spørsmål, og som lett berører elevenes identitet og personlige liv, også et fag hvor elevene kan bli mer sårbare.

Å diskutere eksistensielle spørsmål som er viktige for oss, og å få utfordret verdiene og tankesettene våre, er noe som kan «gjøre litt vondt», som tittelen på dette kapittelet sier. Det å skulle lære sammen med andre gjennom møter og dialog er heller ikke lett, fordi undervisning, uansett hvor godt planlagt den er, også involverer følelser og spontanitet. Med andre ord er det å jobbe mot fine målsettinger som «å forstå seg selv, andre og verden rundt seg» og å utforske «eksistensielle spørsmål» (Kunnskapsdepartementet, 2019) samtidig forbundet med det vi kan kalle et ubehag. Men ubehaget som hører med til eksistensielle spørsmål og en pedagogikk basert på dialog og møter, blir ikke omtalt i læreplanen, og det blir sjelden tatt opp i faglitteraturen. Forskning viser dessuten at ubehagelige temaer og situasjoner ofte blir unngått til fordel for temaer som forener elevene og kan bygge et fellesskap (Røthing, 2019a; Børhaug & Gamlem, 2022).

Vi står altså overfor så vel en praktisk som en teoretisk utfordring. For det første er det uklart hvilken status eller rolle vanskelige temaer, følelser og situasjoner har i undervisningen. For det andre er det vanskelig å vite hvordan man skal håndtere ubehagelige eller vanskelige situasjoner når de inntreffer.

I dette kapittelet skal vi ta for oss nettopp dette ubehaget i KRLE-timen, og vi skal se hvordan KRLE-lærerne erfarer dette i sine timer. For de samme lærerne som uttrykker at KRLE er et «viktig» og «fantastisk» fag (kapittel 1), uttrykker nemlig også at det er temaer og situasjoner som er vanskelige og utfordrende. Med dette utgangspunktet vil jeg stille følgende spørsmål:

*Hvilken rolle spiller ubehag i KRLE-undervisningen, og hvordan kan vi forstå dette ubehaget?*

Kapittelet henter inspirasjon fra og bygger på Åse Røthings arbeid om ubehagets pedagogikk (Røthing, 2019a, 2019b; Røthing et al., 2024), der hun drøfter hvordan vi kan forstå ubehag og ulike sider ved det. «Ubehagets pedagogikk» tar oss altså et stykke på veien. Imidlertid trenger vi, slik jeg ser det, også å gå mer i dybden på hvordan vi kan forstå det eksistensielle. Dersom vi skal ta det eksistensielle seriøst innenfor en pedagogisk kontekst, må vi også ta den vanskelige eller «negative» siden på alvor. Da trenger vi i så fall et språk og begreper som sier noe mer utdypende om de eksistensielle aspektene. Pedagogen Otto Bollnows begreper «krise» og «møte» er her fruktbare for å kunne å kaste lys over den menneskelige og subjektdannende dimensjonen i skolen. Ved hjelp av Bollnow kan vi gå dypere inn i hva som kan ligge bak læreplanens ord som «møte», «dialog» og «eksistensielle spørsmål».

Kapittelet begynner med en presentasjon av de metodologiske forutsetningene. Deretter presenterer jeg de ulike teoretiske perspektivene på hvordan vi kan forstå ubehag i skolen, og hvordan det kan arbeides med dette. I hoveddelen presenterer jeg funn fra intervjuene med lærerne. Deretter avslutter jeg kapittelet med å løfte fram hovedutfordringene lærerne står overfor i arbeidet med ubehag i KRLE-faget og skolen.

## Metodiske refleksjoner

Studien er en del av prosjektet «Ikke-formell trosopplæring, offentlig skole og religiøse minoriteter i Norge» (FAITHED), som studerer barn og unge med bakgrunn i religiøse minoriteter i Norge og deres forhold til religionsundervisning i egne trossamfunn og i den offentlige skolen. Materialet for kapittelet skriver seg fra intervjuer med lærere i ungdomsskolen, seks semi-strukturerte intervjuer med åtte lærere til sammen. Deltakerne fordeler seg på tre regioner i Norge: Oslo-området, det indre østlandsområdet og Vest-Norge. Fire av intervjuene ble gjennomført som individuelle intervjuer, mens to av intervjuene var gruppeintervjuer med to deltakere i hver gruppe. Intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen til lærerne og hadde en varighet på mellom 40 og 60 minutter.<sup>1</sup> Det ble gjort lydopptak med

<sup>1</sup> Intervjuene er gjennomført av forfatteren, Ole Kolbjørn Kjørven, Hildegunn Valen Kleive og Thor-André Skrefsrud.

smarttelefon der lydfilene ble levert direkte til prosjektets lagringsområde i Tjenester for sensitive data (TSD). Intervjuene ble senere transkribert av forskningsassistenter, og analysert og kodet gjennom en felles prosess som hele forskerteamet deltok i (se innledningen). Det ble innhentet samtykke fra alle informanter, og alle ble opplyst om at de når som helst kunne trekke intervjuet.

## Teori

I boken *Eksistensfilosofi og pedagogikk* diskuterer den tyske pedagogen Otto Friedrich Bollnow (1969) menneskesynet i pedagogikken etter andre verdenskrig, og hvordan impulser fra eksistensfilosofien kan være med å prege pedagogikken. Bollnow tar her opp noen grunnleggende fenomener som er viktige når man skal gjøre rede for den eksistensielle dimensjonen i pedagogikken. For det første er han opptatt av det han kaller *diskontinuitet* som en viktig faktor for å forstå menneskets utvikling. Bollnow ser ikke på menneskets utvikling som en lineær bevegelse med kontinuerlig utvikling eller framgang. Snarere er det i menneskets liv det Bollnow (1969, s. 28) kaller «diskontinuerlige avbrytelser», som bryter med det vi er vant med fra før, og som dermed tvinger oss til å revurdere kunnskapene og forståelsen vi har fra før. For det andre er han opptatt av hva som utgjør disse diskontinuerlige avbrytelsene. I *Eksistensfilosofi og pedagogikk* er det «krisen», «vekkelsen», «formaningen», «rådgivning» og «møtet» som Bollnow (1969) hevder kan gi oss de viktige avbrytelsene. Jeg legger i det følgende vekt på «krisen» og «møtet».

*Krisen* er hos Bollnow (1969, s. 33) en «forstyrrelse av det normale livsløp». Det kan både dreie seg om store overganger i et menneskes liv, som utvikling i alder og overganger i livet, helse, moralske kriser, tros- og livssynskriser, og om kriser på samfunnsplan. Det som kjennetegner krisen, er at livet stopper opp og «står på spill», og at den kan være en «fryktelig opplevelse» (Bollnow, 1969, s. 39). Krisen er en både uunngåelig og nødvendig del av menneskets liv, men det er også den som gjør at vi kan modnes og utvikle oss og «vinne fram til et nytt livsplan» (Bollnow, 1969, s. 38). Det er viktig å understreke at Bollnow ikke romantiserer krisen, eller mener at læreren på noen som helst måte skal framprovosere krisen. Enhver krise inneholder en «risiko» i den forstand at det aldri er gitt at et menneske kommer styrket ut av krisen. Derfor er krisen aldri noe som skal framkalles for å oppnå en heldig effekt (Bollnow, 1969, s. 42). Krisen

er likevel en del av alle menneskers liv, og i en skole som legger vekt på det eksistensielle, er derfor krisen og det som er vanskelig, ifølge Bollnow (1969, s. 41) en viktig del: «Jo større vekt vi legger på det eksistensielle moment i livet, desto større betydning må vi også tillegge krisen.»

*Møtet* handler om at menneskets relasjon til seg selv går gjennom andre. Bollnow (1969, s. 98) bygger på Buber når han skriver at «et menneske kan aldri bli seg selv alene med seg selv, men bare i møtet med et du». Dette møtet trenger ikke bare å være et fysisk møte med andre mennesker. Det kan også ta form av et møte vi har med litteraturen (Bollnow, 1969, s. 107) og med tidligere kulturer og samfunn og i møtet mellom ulike religioner og livssyn (Bollnow, 1969, s. 112–113). Men felles for alle typer møter er at de bærer preg av noe som er uventet, som vi ikke kan se for oss, og som tvinger oss til å tenke nytt:

Et møte innebærer alltid at mennesket støter på noe som det ikke har beregnet eller kunne beregne, noe som trer det i møte som skjebne, noe som er ganske annerledes enn han hadde ventet seg i sine tilvante forestillinger og som tvinger han til å orientere seg på nytt. (Bollnow, 1969, s. 107–108)

Det er potensielt noe ubehagelig og faretruende over møtet, siden det kan være noe ukjent og opprivende ved det. Bollnow (1969, s. 108) uttrykker det derfor slik at vi blir «stilt på prøve i møtet». Møtet kan derfor, som krisen, være en diskontinuerlig avbrytelse.

Slik jeg ser det, står vi både med «krisen» og med «møtet» overfor det vi kan forstå som *transformative erfaringer*. Med transformativ mener jeg at selvforholdet endres, og dette kan være både positivt og negativt. Vi kan gjennom «møtet» og «krisen» oppleve ubehag, men også utvikle oss. Samtidig er det også en risiko knyttet til disse erfaringene; det er ingen garanti for at vi opplever dem som konstruktive, og for at vi utvikler oss på dem.

KRLE legger stor vekt på både det eksistensielle, samhandling og utvikling av relasjoner i faget. Det er i og for seg ikke noe nytt at krisen eller det som er vanskelig, er en helt sentral del av det vi kaller eksistensielle sider ved menneskets liv. Det som likevel Bollnow (1969) kaster lys over her, er at han gir det vanskelige og risikofylte ved det eksistensielle en plass i en skole som ser det eksistensielle som del av sitt oppdrag. For det første innebærer det eksistensielle at det personlige, elevenes liv og personlige oppfatninger, blir en større del. For det andre, noe som følger av dette, betyr det også at skolen må forholde seg til krisen eller det som er ubehagelig eller vanskelig

ved det eksistensielle. Med andre ord handler ikke det eksistensielle bare om spørsmål knyttet til kunnskaper eller rent filosofiske og teoretiske problemstillinger, men også om erfaringer og livsoppfatninger som på godt og vondt knytter seg til elevenes personlige liv. Men det å gi rom for elevenes erfaringer og livsoppfatninger kan også være vanskelig fordi det som sagt innebærer en risiko. Det innebærer en fare for at elevene berører utfordrende spørsmål knyttet til livssyn og identitet, og det åpner også for møter mellom elevene som kan bli konfliktfylte. Det eksistensielle kan derfor av flere grunner fort bli ubehagelig og risikofyllt for både elever og lærere. Som nevnt lar derfor mange være å berøre vanskelige temaer i undervisningen (Røthing, 2019a; Børhaug & Gamlem, 2022). En som likevel har berørt tematikken i skolen, er Åse Røthing. I både artikler og bøker har hun skrevet om det hun kaller en «ubehagets pedagogikk», og hun har diskutert ubehagets plass i skolen (Røthing, 2019a, 2019b; Røthing et al., 2024). Ubegag blir i denne sammenheng ikke tatt opp som dyptgående eksistensielle erfaringer, slik som krisen og møtet hos Bollnow. Men det er likevel et slektskap mellom Røthing og Bollnow i form av at de tar for seg det som er en vanskelig side knyttet til undervisning der eksistensielle spørsmål, identitet og forskjeller inngår. Og på samme måte som hos Bollnow ligger det, slik jeg ser det, et transformativt aspekt i Røthing sitt begrep om ubegag i «ubehagets pedagogikk».

Ubegag blir hos Røthing beskrevet som «et bredt spekter av beslektede følelser og erfaringer som frustrasjon, rådvillhet, irritasjon og bekymring» (Røthing, 2019a, s. 45). Et viktig utgangspunkt for Røthing er at ubegag i skolen ofte blir betraktet som noe man skal unngå, til fordel for det som skaper fellesskap og er positivt. Men ifølge Røthing er det likevel farer ved å unngå ubegaget. For ubegaget kan også være en ressurs for å utvikle et kritisk syn på maktstrukturer, egen forståelse og kritisk refleksjon (Røthing, 2019a). Ved å stoppe opp og prøve å forstå ubegaget og reflektere over det skaper vi muligheter for å utforske, reflektere og få ny forståelse av «egen tenkemåte og 'blinde flekker'» (Røthing, 2019b). Ubegaget har derfor både en politisk funksjon, idet det adresserer urettferdighet, og en mer eksistensiell side, ved at det berører følelser og forståelse. Dersom vi unngår ubegaget, kan vi risikere å miste denne muligheten til å utvikle forståelse av vår egen tenkemåte og maktstrukturer i samfunnet.

Samtidig er det ikke så enkelt som bare å si at ubegag i undervisningen automatisk er etisk riktig, at det fører til utvikling og læring, eller at det rammer elevene på lik måte (Røthing, 2019a; Zembylas, 2015). Røthing identifiserer en rekke spørsmål og farer som knytter seg til ubegag:

Er det riktig av lærere å aktivt skape eller framprovosere ubehag hos elever for å fremme læring? Hvilke etiske forpliktelser er forbundet med hvem sitt ubehag som oppmuntres i forbindelse med ubehagets pedagogikk? Et annet relevant spørsmål er om ubehag nødvendigvis skaper læring? Eller sagt på en annen måte; hva slags læring skaper ubehag? Hva om elever som kjenner ubehag, først og fremst blir sinte eller redde? Hva om de synes at læreren er en idiot og stenger av for utforskning av nye perspektiver framfor å åpne opp? Hvilke elever vil eventuelt kunne ha nytte av ubehag som en inngang til læring, og hvilke elever vil motsette seg ubehaget? Kan det bli slik at «ubehag» blir en ressurs som de allerede ressurssterke og privilegerte elevene kan lære å mestre, mens andre grupper av elever kan få befestet sin opplevelse av å ikke lykkes og av å ikke mestre skolen? (Røthing, 2019a, s. 53)

Spørsmålene Røthing stiller, er både viktige og relevante. De dreier seg både om læring, om ivaretagelsen av elevene og om hvorvidt undervisningen har utilsiktede konsekvenser med tanke på hvem som blir berørt. «Det innebærer at tilnærminger som er uproblematiske for noen elever, kan være ubehagelige for andre – og spørsmål som utfordrer noen elevers komfortsone, kan gi andre elever håp om å bli sett og ivaretatt», sier Røthing (2019b). Problemet er at ubehaget alltid vil ramme elevene på ulik måte. Som Røthing skriver, kan ubehaget bli en ressurs for majoriteten mens det går ut over og er belastende for en minoritet. Samtidig som det også er en mulighet for at det å ta opp vanskelige temaer og gi dem en plass kan gi enkeltelever eller minoriteter en form for anerkjennelse og synlighet framfor fortieelse.

Et annet aspekt ved «ubehaget» eller «krisen» og «møtet» som jeg vil trekke inn her, er hvorvidt det kan styrke eleven til å utvikle motstandskraftighet eller *resiliens*. Resiliens er et psykologisk begrep som de siste årene har blitt et tema innenfor pedagogikken (Børhaug & Gamlem, 2022). Resiliens kan defineres som «en prosess eller konsept for mekanismer som beskytter mennesker mot psykososial risiko basert på motgang» (Børhaug & Gamlem, 2022, s. 162). Innenfor pedagogikken blir spørsmålet hva som gjør barn og unge bedre rustet til å møte og håndtere vanskelige følelser og utfordringer. Børhaug og Gamlem (2022) skriver i sin artikkel om hvordan klimaendringer og naturkatastrofer kan vekke følelser som sorg og redsel hos elevene, men at læreren gjennom aktiv relasjonsbygging og støtte *kan* bygge resiliens hos elevene. Som vi har vært inne på, innebærer alltid det eksistensielle en risiko, så det er viktig å huske at det ikke er noen enkle løsninger eller metoder som fungerer i alle tilfeller. Men en forutsetning for at ubehaget skal bli en ressurs, er, slik vi ser det, også at det foreligger trygge klassemiljøer og gode dialogpraksiser (Røthing, 2019a; Børhaug &

Gamlem, 2022). For at ubehaget skal være mulig å bruke som ressurs, er det derfor nødvendig med en velutviklet dialogkultur som er støttende overfor elevene. Jeg skal derfor si litt om dette i siste del av teorikapittelet.

## Dialog, eksistensielle spørsmål og ubehag

Innenfor et sosiokulturelt syn på læring og utvikling er samtale og dialog det fundamentale utgangspunktet for både utvikling, tenkning og læring. Innenfor denne pedagogiske tilnærmingen er derfor elevenes deltakelse og synspunkter og deres forsøk på å utvikle en felles samtale vektlagt (Alexander, 2008; Mercer & Littleton, 2007). Det foreligger en stor mengde litteratur på dette området, og mange ulike begreper, for å dekke det vi kan kalle en dialogisk undervisning. I denne teksten, hvor vi ser på eksistensielle samtaler, er begrepet «exploratory talk» eller «utforskende samtale» (Mercer & Littleton, 2007, s. 59) spesielt relevant. Dette konseptet beskriver en dialog som både utforsker ulike ideer, utfordrer meninger og søker alternative hypoteser. Videre legger også Mercer og Littleton (2007) vekt på at påstander skal forklares, og på viktigheten av å lytte til hverandre.

Men for at dialogen i klasserommet skal fungere, må også arbeidsmiljøet oppleves som trygt. Det er derfor helt sentralt at det jobbes kontinuerlig med en dialogpraksis preget av respekt mellom lærer og elev, og med en kultur for å lytte og respondere til hverandre på en respektfull måte (Alexander, 2008). Elevene trenger også emosjonell støtte fra lærerne for å føle seg trygge og for å kunne lære (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 223; Bergkastet et al., 2012, s. 24). Alexander (2008) gir fem prinsipper som utgjør et grunnlag for den gode dialogen. I sammenheng med ubehag og dialog er det først og fremst de tre første prinsippene som er sentrale. For det første innebærer det at dialogen er «collective» eller felles for alle deltakerne, og at de gjennomfører dialogen som et fellesskap. Videre er et sentralt prinsipp at dialogen er «reciprocal» eller gjensidig. Det vil si at elever og lærer lytter til hverandre, utveksler tanker og ideer og vurderer alternative løsninger. For det tredje må deltakerne være støttende, «supportive». I dette ligger at man etterstreber et klasserom hvor elevene kan snakke fritt uten å frykte å ta feil eller få nedsettende kommentarer (Alexander, 2008, s. 38). For at ubehag skal kunne være en ressurs, er det derfor helt sentralt at det jobbes kontinuerlig med en god dialogpraksis preget av respekt mellom lærer og elev, og med en kultur for å snakke om og bearbeide det som skjer og blir sagt (Alexander, 2008).

## Funn og diskusjon

Når jeg nå går over til å presentere og diskutere lærernes egne erfaringer med KRLE-undervisning og ubehag, tar jeg med teorien knyttet til ubehag og dialogisk undervisning. Det eksistensielle er tett vevd sammen med ubehaget fordi det er når tematikkene berører personlige spørsmål som tro og identitet, at vanskelige situasjoner kan oppstå. Eller sagt på en annen måte: Det er når tematikken blir personlig vanskelig og ubehagelig, at den virkelige blir eksistensiell (jf. Bollnow, 1969). Intervjumaterialet viser hvordan ubehag – og det eventuelle potensialet dette kan gi – er tett vevd sammen med det relasjonelle og dialogkulturen i klassen. Jeg begynner derfor med å legge fram lærernes refleksjoner rundt hvordan de jobber med å skape en god dialogkultur, før jeg fortsetter med temaene og situasjonene lærerne rapporterte som vanskelige.

## Dialogpraksis som fundament

De aller fleste lærerne som ble intervjuet, ga uttrykk for at de la stor vekt på dialogaspektet i KRLE-undervisningen, og at søkelyset på diskusjon og samtale er noe både lærere og elever trives med og opplever som meningsfullt. Lærerne er også opptatt av å bygge et klassemiljø som oppleves som trygt, og hvor elevene kan være seg selv, få aksept for å ha egne meninger og våge å være uenige. Å innarbeide forståelse og gode praksiser for dialogkultur er noe mange av lærerne sier at de vektlegger og bruker tid på. Flere lærere presiserer at KRLE er faget hvor de får høre elevenes egne tanker og meninger. En ungdomsskolelærer på Vestlandet uttrykker det slik:

Elevene må forstå at det ikke alltid bare er ett rett svar. For de kan være litt sånn skeptiske i begynnelsen til å gjøre disse refleksjonene fordi de er redd for å svare feil. Men når de skjønner at det ikke finnes noe feil svar, men at det handler om holdninger og meninger, som er individuelle, så kommer de gode diskusjonene.

En annen lærer ved samme skole understreker betydningen av et godt klassemiljø og av å skape trygghet:

Jeg prøver nå alltid å ha fokus på og presisere veldig tydelig at her finnes det ikke rette og feil svar, men at jeg er interessert i å høre hva akkurat du mener. Og at jeg tar det opp igjen hver gang vi skal diskutere denne typen spørsmål. Og så handler det om å skape et trygt klassemiljø. Sånn gjennom skoledagen, altså hverdagen, da. Sånn at det er trygt å snakke og si hva du mener.

Begge lærerne på denne skolen gir uttrykk for at de aktivt støtter elevene i dialogen. Dialogen er ikke et framlegg av fakta som er enten rette eller gale, men utsagn og perspektiver som andre kan respondere på. Videre legger lærerne vekt på å støtte elevene emosjonelt ved å vise interesse for og anerkjenne hva den enkelte eleven mener, når de sier: «Jeg er interessert i å høre hva akkurat du mener.»

En lærer ved en skole i Oslo legger også vekt på å skape en god dialogkultur i KRLE-timene, hvor alle kan delta, og hvor alle meninger er verdsett, men vedgår også at det er utfordrende og krever kontinuerlig arbeid med relasjoner i klasserommet:

[D]et er flere ting her, da, for du må trene klassen i dette her med at det skal være åpent, alle skal kunne delta, alle meninger er gode, ikke sant. Det handler bare om hvordan vi sier det, ikke sant. At du må begrunne det og sånne ting, da. Så – eh, ja. Utfordrende, men også viktig, da. Men der er det flere ting som spiller inn. Det handler ... først og fremst så er det relasjonen mellom meg og eleven, så er det elev og elev, og så er det klasse, og lærer og klasse, ikke sant. Så det er ... du må ... du skal ... du skal bygge ut ganske mye, da, før du klarer å komme til det nivået, tenker jeg.

Men til tross for gode relasjoner kan likevel samtalene bli vanskelige og ubehagelige. Som vi forstår av det læreren sier, kan både språkbruk og ubegrunnede påstander skape utfordrende situasjoner og potensielt ødelegge klassesamtalen. Derfor er også denne læreren bevisst på å instruere elevene i forkant, både i språkbruk og i det å begrunne meningene sine. Det å legge premisser for dialogene og å jobbe aktivt med relasjoner er noe mange av informantene er opptatt av.

Det at lærerne er bevisst på å skape trygghet i klasserommet og bygger kulturen gjennom anerkjennelse, respekt for hverandres meninger og saklige innspill i form av begrunnelse, viser at lærerne i stor grad er bevisst og etterstreber en samtalekultur som igjen legger til rette for læring og utvikling (jf. Alexander, 2008; Mercer & Littleton, 2007). Det at lærerne også i stor grad er opptatt av at den enkeltes elevs stemme og meninger skal få plass og bli respektert, viser også at de er opptatt av hver enkelt elev som person, og at de søker å anerkjenne og støtte elevene emosjonelt (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 223). Lærerne i materialet legger i stor grad vekt på at samtalen følger sentrale prinsipper for dialog, som at den er kollektiv, gjensidig og støttende, og de følger dermed viktige prinsipper for interaksjon og dannelse av en god dialogkultur.

Selv om de aller fleste lærerne var opptatt av at elevene skulle uttrykke sin personlige mening, er det noen som tenker dette annerledes. En lærer

ved en Oslo-skole ga elevene beskjed om at personlige meninger ikke skulle være en del av undervisningen:

Hva du mener, det legger du fra deg idet du kommer inn i klasserommet. Nå skal vi lære å se ting fra ulike perspektiver. Om du er enig eller uenig, kjempebra, men her lærer vi i hvert fall å se på ting litt annerledes.

Denne læreren var svært engasjert i elevene sine og opptatt av å lage god undervisning, så det handlet ikke om at hen ikke ville støtte elevene. Læreren ga i stedet uttrykk for at hen ville unngå situasjoner der elever kom i utfordrende og sårbare situasjoner. Det er forståelig at læreren tenker slik, for ubehaget som kan skapes, er utfordrende. Samtidig er spørsmålet om det er mulig å tenke KRLE-faget som et fag uten personlige meninger. Hvis målsettingen med faget er å utvikle mangfoldskompetanse, egen forståelse og egne perspektiver og å forholde seg til temaer det er stor uenighet om, kan ikke personlige meninger alltid legges vekk når man går inn i klasserommet. Dette viser hvor vanskelig arbeidet med eksistensielle spørsmål er, ettersom de fort kan berøre elevenes identitet og gjøre dem sårbare. Men spørsmålet er nok om ikke løsningen på dette er å møte ubehaget gjennom arbeid med relasjoner og gode dialogpraksiser. Når vi nå går videre til å se på hva slags ubehag som gjør seg gjeldende i KRLE-timene, skal vi se at støttende relasjoner mellom lærer og elever og gode dialogpraksiser er grunnleggende for hvordan vi kan møtet ubehaget på en konstruktiv måte.

## Utfordring av tankesett og ubehag

Lærerne i studien fikk spørsmål om det var bestemte temaer som var krevende å ta opp, og det var flere temaer som viste seg å være vanskelige for mange av lærerne. Flere lærere kom inn på at religionskritikk var et tema som potensielt kunne være utfordrende å ta opp. Et annet tema var kjønn og seksualitet. Et tredje tema var religion og respekt for andre religioner og for andre livssyn enn ens eget. Et fellestrekk ved både religion og seksualitet er at de også er eksistensielle og personlige temaer, i den forstand at de berører spørsmål om hvem vi er. I dette ligger også en sårbarhet, ettersom både religion, kjønn og seksualitet er nettopp temaer det er sterke meninger om, og som elever kan ytre seg negativt om, for dermed å såre medelever. Og her ga flere av lærerne uttrykk for at disse temaene også for dem var ubehagelige fordi de følte på en frykt for å kunne såre noen i timene. En lærer på Vestlandet uttrykker det slik: «[D]enne frykten for å støte noen som kan være vanskelig.» En lærer ved en osloskole er inne på det samme

når hen sier at KRLE er et fag der «du lett kan trække på noen, hvor du lett kan føle at det ... eh, 'gjør jeg det riktig nå?'».

Men til tross for risikoen ved disse temaene er de likevel del av læreplanen og må tas opp. Det ser ikke ut til at lærerne er redde for å ta vanskelige diskusjoner eller utfordre elevene i klassen. Og det som kjennetegnet nærmest samtlige av situasjonene, er at de medførte at tankesettet til elevene eller læreren ble utfordret. Jeg skal nå løfte fram noen eksempler fra materialet hvor lærerne forteller om ubehagelige episoder, knyttet til hvert av de overnevnte temaene.

To lærere ved en skole i Oslo var inne på hvordan respektløshet overfor andre religioner kunne være et problem i undervisningen og kunne skape dårlig stemning:

**Deltaker 1:** Altså, jeg tenker, i noen av de klassene jeg har, så er de veldig mange veldig fordomsfulle mot andre religioner, og det er vel kanskje det jeg håper at de sitter igjen med, er at vi er veldig like, og at ... hva er det jeg skal frem til? (Ler.)

**Deltaker 2:** Nei, altså, respekt og respektere mangfoldet, og ikke sitte der og himle med øynene når man viser Krishna, den blå guden, da. Og det tar vi veldig tak i. Det, liksom, vi ønsker at de skal få utfordre seg selv, sine grunnleggende verdier som de har fått hjemmefra, sånn at de får et kritisk blikk på ting, men da også samt ... respektere fellesskapet. Og, eh, mangfoldet, det religiøse mangfoldet som er i verden, er i Oslo, er her på [geografisk sted] eller rundt omkring, da.

Når elevene himler med øynene, er det en handling som lett kan skape ubehag og utrivelig stemning i klassen, og da aller mest for elever med hinduistisk bakgrunn som får oppmerksomheten rettet mot eget livssyn på en negativ måte. Men det at lærerne tar tydelig tak i dette, kan oppleves riktig for elever som tilhører religionen det blir gjort narr av. Som Røthing (2019a, 2019b) er inne på, *kan* det å ta tak i situasjonen innebære at elever med denne bakgrunnen føler at de blir sett. Lærerne er tydelige på at de vil fremme mangfoldskompetanse, og på at det medfører å utfordre elevene og verdiene «som de har fått hjemmefra», samt å «utvikle et kritisk blikk på ting». Her berører vi også en vanskelig problemstilling. Det å utfordre elevenes verdisyn og det verdisynet foreldrene har, setter eleven i en situasjon som vi kan relatere til «møtet» mellom verdisyn, slik det uttrykkes hos Bollnow (1969). Eleven blir utfordret til å tenke nytt og opplever kanskje også å bli satt i et spenningsforhold mellom skolen og hjemmet. Skolen er

ikke verdinøytral, da den skal fremme både toleranse og mangfoldskompetanse. Samtidig er det viktig å påpeke at disse verdiene ikke handler om å innarbeide kunnskaper og fakta. Det er en prosess hvor alle elevene, i møtet med hverandre og med lærerne, både utfordrer, blir utfordret og blir «stilt på prøve» (Bollnow, 1969, s. 108) som mennesker. Med andre ord er det å utvikle perspektiver og respekt for andre noe som må skje gjennom at vi konfronteres med motforestillinger til oppfatninger vi har fra før. Og dette kan i mange tilfeller oppleves som ubehagelig.

Et mer eksplisitt eksempel på utfordring av tankesett som en form for ubehag finner vi hos en annen lærer i Oslo-skolen. Denne læreren, som ellers var opptatt av å skape et trygt og åpent dialogfellesskap, gir direkte uttrykk for at undervisningen skal «gjøre litt vondt» eller være ubehagelig for elevene når hen utfordrer elevenes tankesett i timen:

- Deltaker:** Og så er jeg veldig glad i å utfordre de tankesettene som elevene sitter med.
- Intervjuer:** Ikke sant.
- Deltaker:** Ja, pirke litt.
- Intervjuer:** Pirke litt bort i
- Deltaker:** Ja, og det skal gjøre litt vondt.
- Intervjuer:** (Ler litt.)
- Deltaker:** Eh, men ... men jeg lærer jo dem også det at det handler jo ikke om at jeg skal prøve å få deg til å ikke tro. Det handler bare om at du skal være bevisst over hvorfor du tror, og hva er det du tror på, da. Eh, og så skal du få lov til å tro på akkurat det du vil tro på, men du må klare ... det å liksom lære dem å ... for jeg ser for meg at det er veldig mange av våre elever som helt sikkert vil møte noe motgang eller møte noen kommentarer basert på troen dems, da.

Ved å pirke borti tankesett og oppfatninger skapte læreren et ubehag hos eleven som videre ble brukt til å reflektere over egne overbevisninger for å skape større bevissthet. At det skal «gjøre litt vondt», er en sterk påstand om KRLE-undervisning, og man kan selvfølgelig sette spørsmålstejn ved om det er å gå for langt. Men vi legger merke til at læreren var opptatt av selve dialogen med eleven, og av å poengtere hva hensikten bak samtalen var. Læreren gir uttrykk for en tanke om å ruste elevene ved å forberede dem på tros- og livssynsspørsmål de kan få senere i livet. Hos denne læreren kan vi tolke det slik at det å skape resiliens var et eksplisitt mål med å bringe fram de ubehagelige følelsene og snakke om dem (jf. Børhaug & Gamlem, 2022).

Både i dette eksempelet og i eksempelet ovenfor med elevene som himlet med øynene da de lærte om Krishna, ser vi lærere som er opptatt av å utfordre elevenes verdier og tankesett. Det å utfordre tankesett er ubehagelig, og det er ingen garanti for at ubehag alene fører til læring og utvikling (jf. Røthing, 2019a; Bollnow, 1969). Men vi vet at om elevene opplever at lærerne er støttende og har en god dialogpraksis, kan det som er vanskelig og ubehagelig, bidra til utvikling (Røthing, 2019a; Børhaug & Gamlem, 2022).

Dialogens betydning for hvordan vi forholder oss til ubehaget som en mulighet, blir også vist gjennom erfaringen til en annen lærer i Oslo-skolen. Læreren fortalte hvordan elevene hadde opplevd undervisningen om religionskritikk som negativ til religion, og at de hadde blitt provosert. Læreren ga også uttrykk for at hen opplevde ubehag i form av å ha støtt elevene. Samtidig ga også ubehaget en mulighet for å reflektere over undervisningen på nytt sammen med elevene. Læreren forklarte hvordan de i neste KRLE-time snakket om det som hadde skjedd, og at de sammen kom fram til et mer «nyansert bilde»:

[N]år vi har om for eksempel religionskritikk, da, så fikk jeg jo veldig pepper for at «altså, denne timen her ble veldig sånn kritisk til religion». Eh, det var en elev som sa at «vi burde også høre stemmen på de som tror også». [...] Men neste time, da, så ... så la jeg opp til at vi snakket, vi så liksom på argumenter for de som tror, og for de som ikke tror. Det fikk fram et nyansert bilde av det, da. Da dro vi inn begrepet, på en måte, religionskritikk innenifra og religionskritikk utenifra. Det var elevene veldig med på.

Selv om læreren i utgangspunktet tenkte på den opprinnelige undervisningen som mislykket og ubehagelig, kan vi likevel spørre om den også hadde en positiv side. Elevene turte å diskutere med læreren, og læreren valgte på sin side å gå i dialog med elevene. Sett i lys av dialogisk teori (jf. Alexander, 2008; Mercer & Littleton, 2007) kan vi forstå denne episoden som en dialog mellom lærere og elever der elevene følte seg hørt og fikk bidra. Ubahaget ble snudd til at elevene ble anerkjent og tatt seriøst av læreren, og til at innholdet ble nyansert. Selv om utgangspunktet var negativt, kan det også være at en prosess som denne støtter elevenes mestringsfølelse og autonomi. Med andre ord kan vi si at dialogen og ubahaget hadde et transformativt aspekt ved seg. Samtidig er det ikke sikkert at ubahaget ble – eller kan bli – helt fjernet for den enkelte. Ubahaget kan altså være potensielt negativt, men også potensielt positivt. I begge tilfeller er det imidlertid ikke sikkert at det kan fjernes helt.

## Ubehag og (skjulte) minoriteter

Deltakerne kommer flere ganger inn på at det kan oppstå ubehagelige situasjoner i sammenheng med temaet kjønn og seksualitet. Kjønn er eksplisitt nevnt i læreplanen som et tema elevene skal lære om i forbindelse med kjerneelementet «å ta andres perspektiv». Flere skoler har undervisning rettet mot kjønn og seksualitet. En ungdomsskole på Østlandet opplyser for eksempel at de i KRLE har jobbet med synspunkter på homofili i de ulike religionene, og hvordan det finnes ulike perspektiver på dette.

Flere informanter rapporterte at elever i forbindelse med denne undervisningen kom med ytringer og uttrykte holdninger som er både homofobiske og homonegative. En lærer ved en ungdomsskole i Oslo gikk nærmere inn på hvordan dette kom til uttrykk i undervisningen, og hvordan hen håndterte det:

Ja, det er det. Mm. Og så skal de jo være veldig sønn, ikke sant ... de skal jo få lov ... ikke sant, du har jo elever som er imot, ikke sant. Eh, dette med kjønn og ja, seksualitet og Pride og alt som kommer med det. Og det å liksom trygge dem i at «ja du kan få lov til å være det, men hvorfor er du det?». Ikke sant. Hva er bakgrunn ... hva er ... hvor ... hva er argumentene dine for det, ikke sant. Og hva gjør du med det? For det er noe med om at du kan være imot det, du kan være imot det for deg selv og i stillhet, ikke sant. Du trenger ikke ødelegge en Pride-demon... eller Pride-tog eller, ikke sant. Brenne Pride-flagget, hva gjør det, ikke sant? Og det å brenne det flagget – hvordan hadde du likt hvis noen brant et annet flagg, ikke sant?

Situasjonen som læreren beskriver, er utfordrende på flere måter. For det første er uttrykk for homofobi og homonegativitet i timene vondt og respektløst. For det andre er utsagnene både truende og voldelige når elever truer med å «ødelegge» en Pride-markering og brenne Pride-flagget. Utsagnene har altså noe ved seg som er fullstendig uakseptabelt. Flere av lærerne som gjengir liknende situasjoner, gir uttrykk for at de ikke er enige i elevenes synspunkter, men at de må respektere at de har dem. Men de utfordrer elevene ved å be dem begrunne påstandene og ved å få dem til å reflektere kritisk over egne verdier og slutninger. Med andre ord tar de tak i situasjonen og følger opp og problematiserer utsagnene. Men som i beretningen ovenfor, om elevene som himlet med øynene da de lærte om andre religioner, er også denne og liknende episoder vanskelige. Sannsynligvis sitter det homofile elever i klassen som må høre på at andre omtaler legningen deres på en trakasserende måte. Dette er det viktig å være bevisst på, for vi

vet at ungdom i skolen med annen seksuell legning enn heteroseksualitet kommer systematisk dårligere ut når det kommer til livskvalitet, og at de har dårligere relasjoner til skolen (Bakken, 2024). Og som Røthing et al. (2024, s. 63) er inne på, er det antakeligvis elevene som tilhører minoritetsgrupper, som opplever meningsmangfoldet som aller mest krevende. Derfor er det viktig å stille spørsmålet om hvem ubehagelige tema eller situasjoner er læring for, og hvem det kan gå på bekostning av. Og læreren må være bevisst maktforholdet mellom grupper og mellom individer i klasserommet. Der de foregående eksemplene har vist hvordan ubehaget kan være positivt hvis det blir støttet av en god dialogpraksis og av støttende lærere, er det siste eksempelet mer komplisert. I dette tilfellet kan det være slik at læreren ikke engang vet hvilke elever som blir berørt av utsagnene. Derfor er det også vanskeligere å støtte elevene emosjonelt og å legge til rette for en god dialogpraksis. Situasjoner som denne vil oppstå i klasserommene, og det er viktig at læreren følger opp og utfordrer med gode spørsmål. Samtidig kan dette gå ut over en tredjepart i klasserommet, og på dette punktet var ikke alle lærerne like tydelige med tanke på dialogpraksiser og bevissthet rundt hvordan minoriteter kan oppleve at ubehagelige tema blir tatt opp eller situasjoner oppstår. Derfor er dette et område vi trenger mer kunnskap om når det kommer til KRLE-faget, ubehag og følelser og dialog.

## Avsluttende refleksjoner

I dette kapittelet har jeg på den ene siden prøvd å vise hvilken dybde som ligger i læreplanens mål og formuleringer som «eksistensielle spørsmål», «utvikle egne synspunkter og holdninger» og «utvikle interesse og respekt» for hverandre samt arbeidsformer som «møtet», «dialogen» og «samtales». Jeg har prøvd å få fram at selv om de framstår som gode og enkle mål, så ligger det også en kompleksitet i det å utvikle seg selv og relasjonen til andre som ikke er rett fram enkel, men som faktisk også kan være ubehagelig. Så spørsmålet knyttet til KRLE og ubehag er ikke hvorvidt ubehag skal være en del av undervisningen, for ubehaget vil melde seg uansett. Spørsmålet er hvordan man håndterer det.

Intervjuene med lærerne viser at de fleste er opptatt av å skape gode og trygge klassemiljøer der elevene fritt skal kunne uttrykke sine meninger. Lærerne ønsker å støtte elevene og vise at de er verdsatt. Samtidig er de heller ikke redde for å konfrontere elevene og utfordre verdisynet deres når det er nødvendig. Flere av eksemplene i empirien viser at lærerne greier å ta tak i ubehaget og bruke det som et utgangspunkt for elevenes læring.

Likevel er det også utfordringer knyttet til uttalelser og holdninger som krenker minoriteter. Selv om lærerne ikke er redde for å problematisere og for å utfordre elevene som kommer med denne typen utsagn, er det likevel problematisk at minoriteter skal oppleve manglende anerkjennelse og krenkende uttalelser og holdninger i timen. Og dette er kanskje en av de største utfordringene med ubehag, der det å jobbe med holdninger og temaer som det er uenighet om, også går ut over en minoritet. I arbeidet med eksistensielle spørsmål, identitet og ubehag trenger vi derfor gode eksempler på hvordan skolen kan ta de vanskelige diskusjonene samtidig som man ivaretar og inkluderer minoriteter.

## Forfatteroversikt

**Marianne Hustvedt**, stipendiat i pedagogikk ved Høgskulen i Volda.  
marianne.hustvedt@hivolda.no

## Litteratur

- Alexander, R. J. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (4. utg.). Dialogos.
- Bakken, A. (2024). *Ungdata 2024: Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 6/24). Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2012). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter*. Universitetsforlaget.
- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Fabritius.
- Børhaug, F. B. & Gamlem, S. T. M. (2022). Klimaendringer og økologisk relasjonsbygging i skolen. I A. G. Almås, B. Bjørkelo, D. Rosness & M. Ulvik (Red.), *Betydningen av å møtes: Relasjoner som grunnlag for læring og undervisning* (s. 151–169). Fagbokforlaget.
- Eggen, R. B. (2024). Fagets historie. I K. Fuglseth & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk: Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (2. utg., s. 40–61). IKO-forlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE0103)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03?lang=nob>
- Mercer, K. & Littleton, N. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- Røthing, Å. (2019a). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *FLEKS: Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40–57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Røthing, Å. (2019b, 4. september). Ubegag – en ressurs for kritisk og inkluderende undervisning. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/ubegag--en-ressurs-for-kritisk-og-inkluderende-undervisning/>
- Røthing, Å., Johannessen, E. M. V. & Myrebøe, T. (2024). *Meningsmangfold i klasserommet: Perspektiver, begreper og ressurser*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvpoppfatning, motivasjon og læring* (2. Utg.). Universitetsforlaget.
- Zembylas, M. (2015). «Pedagogy of discomfort» and its ethical implications: The tensions of ethical violence in social justice education. *Ethics and Education*, 10(2), 163–174.



# Trossamfunn som læringsarena

**DEL 2**



## KAPITTEL 4

# «I kirken så bare opplever du det»: Trospraksis som pedagogikk i katolsk katekese

**Marta Bivand Erdal** Institutt for fredsforskning (PRIO)

**Marianne Friisberg Larssen** Institutt for fredsforskning (PRIO), Universitetet i Innlandet

**Abstract:** This chapter examines what Catholic catechesis for children and youth looks like in Norway today. It explores the role of faith-based practices as a pedagogical approach in the catechesis. We draw on data collected in four different parishes through interviews and observation, both in urban and rural settings. The research discusses how catechesis transcends mere knowledge transmission, using rituals and shared experiences to engage children and youth. Our study highlights the significance of lived religious experiences, both in the lives of the youths, but also as pedagogical tools. The chapter reflects on the pedagogical potential of these practices to inform broader educational settings, particularly in accommodating religious diversity in Norwegian schools.

**Keywords:** catechesis, Catholicism, youth, pedagogy, lived religion

## Innledning

I enhver situasjon der man forsøker å formidle kunnskap om et tema til barn og unge, gjerne med et mål om innlevelse og eierskap, vil man være på jakt etter de mest formålstjenlige verktøyene. Det gjelder også *katekesen* i Den katolske kirke i Norge, som dette kapitlet handler om. Dette er en arena hvor tusenvis av barn og unge møtes i katolske menigheter landet rundt og deltar i ulike aktiviteter på fritiden (Aschim & Erdal, 2023; Larssen & Aschim, 2023; se også kapittel 5 i denne boken).

Ordet *katekese* kommer opprinnelig fra gresk. Det dreier seg om *muntlig innføring* eller, mer presist, om muntlig opplæring og innvielse, her i den katolske kristne tro. Katekese defineres av Den katolske kirke som «en prosess hvor Evangeliet formidles og overføres, slik det kristne fellesskap har mottatt det, forstått det, feiret det, levd det og kommuniserer det på mange vis».<sup>1</sup>

Men hvordan foregår dette helt konkret i norske katolske menigheter i dag? Vignetten under tar deg med inn i katekesen i Den katolske kirke i Norge.

Det er en iskald lørdag morgen. Det myldrer av barn i barneskolealder rundt inngangen til et bygg i tilknytning til en kirke. Biler kommer, barn slippes av, noen forsøker å parkere. Man hører foreldre som snakker forskjellige språk med hverandre og med barna sine. Alle skal inn samme sted, og mange roper «hei» etter hvert som de ser noen de kjenner. Det er lett kaotisk ved inngangen, og en godt voksen dame forsøker å hjelpe barn og foreldre til de ulike rommene de skal være i: Barn som forbereder seg til å motta førstekomunion, skal i det største rommet, de yngre skal ned og til høyre, og de litt eldre fordeler seg på to rom inn en annen gang og litt bort. De frivillige underviserne – kateketene – er unge voksne eller selv foreldre eller besteforeldre. De har like mange morsmål som deltakerne, men norsk er fellesspråket for dagens aktiviteter. Etter en hektisk stund senker stillheten seg noenlunde ved inngangen. Det er kun noen foreldre igjen som sitter på en benk inne i varmen, en mor med barnevogn, en far som leser nyheter på mobilen, og så en prest som kommer forbi og slår av en prat. Roen får herske her frem til det blir pause og barna skal ut og leke på lekeplassen på skolen som ligger over gaten – om en stund.

Dette kapitlet bygger på data fra feltarbeid i fire nokså forskjellige katolske menigheter rundt om i landet, over et års tid totalt. Som metoder har

<sup>1</sup> «Catechesis is nothing other than the process of transmitting the Gospel, as the Christian community has received it, understands it, celebrates it, lives it and communicates it in many ways» (*General Directory for Catechesis*, Vatikanet, 1997, #105).

vi benyttet deltakende og ikke-deltakende observasjon, uformelle samtaler og 69 semistrukturerte intervju. Vi samhandlet, snakket med og intervjuet prester, frivillige kateketer og assistenter, foreldre, barn og unge. Materialet ble transkribert og systematisk tematisk kodet i NVivo, og kapittelet bygger på analyse av de delene av materialet som dreide seg om hvordan katekesen ble gjennomført, hva som skjedde der, hvilke metoder som ble brukt, samt erfaringer og refleksjoner knyttet til dette. Dette er supplert med feltnotatene fra våre 41 økter med observasjon av katekesen i disse menighetene. Av personverngrunner er alle navn på deltakere og menigheter i dette kapittelet pseudonymer.

Alle de fire katolske menighetene i denne studien er preget av migrasjonsrelatert mangfold, der det vanligste er at barna og ungdommene har én eller to foreldre som ikke har norsk som morsmål. Mens alle barna og ungdommene i katekesen tilhører en religiøs minoritet i det norske samfunnet, Den romersk-katolske kirke, har altså et flertall også familier med innvandrerbakgrunn. Dette er betegnende for Den katolske kirke i Norge som sådan (Aschim & Erdal, 2023; Erdal & Larssen, 2024). Ofte er barna og ungdommene eneste katolikk i klassen de selv går i på skolen, mens andre de går sammen med i katekesen, oftest ikke bor i deres nærmiljø. Slik er det å være religiøs minoritet i praksis, ikke minst utenfor storbyene i Norge. Samtidig er det viktig å understreke at det vil variere hvordan det å være religiøs minoritet oppleves konkret, eller hvor viktig en slik virkelighet er for den enkelte.

Utgangspunktet for dette kapittelet er en spenning som kommer frem i vårt materiale: Da vi spurte ungdommer som forberedte seg til å motta konfirmasjonens sakrament i Den katolske kirke, om hva de selv opplever som forskjellene mellom undervisningen i KRLE på skolen og den de får i kirken, er det særlig *trospraksis* som fremheves.

Lukas fra St. Jakob menighet sier det slik: «I KRLE så lærer vi liksom om kristendommen. Det gjør vi her også, men vi praktiserer det her.» Weronika fra St. Matteus menighet sier at på skolen snakker man om det, mens «i kirken så bare opplever du det». Ungdommenes erfaringsbaserte refleksjon illustrerer et poeng som også kommer frem i forskning om religionsundervisning på ulike arenaer. Gearon (2014, s. 52, vår oversettelse) peker på at «[u]tenfor trossamfunn defineres moderne religionsundervisning av en adskillelse av religionsundervisningen fra religiøst liv»<sup>2</sup>. I katolsk

2 «Outside of faith settings, contemporary religious education is invariably defined by a separation of religious education from religious life.»

katekese, derimot, kan man gjerne snakke om trospraksis som pedagogikk, og det henvises også til «den guddommelige pedagogikk» (*Direktorium for katekese*, Vatikanet, 2024 [2020]).

Gitt den økende oppmerksomheten som *levd religion* har fått i studier av religion, men også i tenkning om KRLE-faget og generelt om elevkunnskap i skolen i Norge (Schjetne & Skrefsrud, 2018; Skeie, 2022; Fuglseth & Skrefsrud, 2021), er det verdt å dvele litt ved den spenningen som ungdommene antyder. Levd religion (Ammerman, 2007, 2021; McGuire, 2008) er et perspektiv som lar hverdagspraksis i og utenfor institusjonaliserte religiøse kontekster komme til syne. Det kan her være på sin plass å oppfordre til refleksjon om forforståelser som implisitt påvirker hvordan trospraksis møtes og ses på, for eksempel blant lærerstudenter og lærere. Den enkeltes forforståelse preges både av personlig erfaring, av eget ståsted og av kunnskap tilegnet gjennom utdanning. I et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn er det naturlig at forforståelsene våre vil være ulike. Levd religion er et perspektiv som åpner for å anerkjenne de ofte komplekse sammenhengene mellom menneskers religiøse praksis og religiøse institusjoners lære og autoritet (Ammerman, 2020; Wuthnow, 2020).

I dette kapitlet undersøker og beskriver vi den erfaringen som ungdommene ovenfor setter ord på, om hva det er de opplever i katekesen i sine menigheter. Vi analyserer hva det er som skjer i katolsk katekese, med særlig vekt på hvordan katekesen gjennomføres, og hvilke perspektiver på pedagogikk vi ser komme frem.

Vi begynner med en kort gjennomgang av de teoretiske perspektivene som analysene i kapitlet trekker på: Vygotsky (1978) vektlegger sosio-kulturelle dimensjoner, interaksjon og fellesskap som sentralt for barns og unges forutsetninger for å lære. Videre benytter vi Geertz (2004 [1966]) sine perspektiver der han beskriver ritualer som religionens egen pedagogikk. Dette er en verdifull inngang til å analysere erfaringsbaserte og kroppslige dimensjoner ved aktivitetene som inngår i katekesen, spesielt den katolske messen. Vi går også kort inn på Den katolske kirkes egne perspektiver på katekese og pedagogiske tilnærminger, slik de har utviklet seg over tid og målbæres i dag.

Vi presenterer først data og analyse om felles trospraksis som erfaring og deretter om den katolske messens plass i katekesen. Begge viser en grad av samstemthet på tvers av katolske menigheter og kateketer. Deretter drøfter vi den variasjonen og vektingen vi også observerte, blant annet – satt litt på spissen – mellom «innhold» og «kos», der spørsmål om hvordan man best bruker den knappe tiden man har sammen i katekesen, kommer til syne.

Gjennom vår presentasjon og analyse gir vi leseren et innblikk i en arena som er ukjent for mange i det norske samfunnet, men som er en del av hverdagslivet til en av de største religiøse minoritetene i Norge og dermed til tusenvis av barn og ungdom. Vi reflekterer avslutningsvis over mulige lærdommer som kan trekkes ut av vår analyse av trospraksis som pedagogikk i katolsk katekese, blant annet for å styrke tilnærminger til elevkunnskap blant lærere og i skolen samt innen undervisning i KRLE-faget.

## **Felles religiøs praksis som pedagogisk tilnærming: Teoretiske og prinsipielle perspektiver**

Katekesen vi ser i de katolske menighetene vi har gjort feltarbeid i, kjennetegnes av ulike praktiske grep som tas av de frivillige kateketene og prestene, med mål om å få barnas og de unges oppmerksomhet. Man forsøker å skape eierskap til forberedelsene til å motta sakramentene, førstekomunion og skriftemål og – spesielt hos ungdom – konfirmasjon.

Ofte dreier dette seg om å legge til rette for *felles erfaring*, om hva man gjør, og hvordan man gjør det, som religiøs praksis, som ritualer. Spørsmål om hvorfor og hvilken betydning som ligger i ritualene i det større bildet når det gjelder tro, tradisjon og lære, besvares gjennom at alt dette veves sammen med det som er mer aktivt, kroppslig, og som krever deltakelse. Forholdet mellom *hva, hvordan og hvorfor* kan beskrives som sirkulært og gjentakende. Dette stadfestes også som prinsipp i katolsk kateketisk materiale, for eksempel i *YOUCAT for kids* (Den katolske kirke, 2023) og *Direktorium for katekese* (Vatikanet, 2024 [2020]), med en tanke om gradvis fordypning og innvielse der deltakernes alder og modenhet former deres forståelse.

## **Felleskap og sosial interaksjon – læring i Vygotskys ånd**

Vygotskys (1978, s. 78–79) perspektiver på læring vektlegger sosiokulturelle dimensjoner, interaksjon og fellesskap som sentralt for barns og unges forutsetninger for å lære. I sin tenkning pekte Vygotsky på viktigheten av samspill med andre som en naturlig måte å tilegne seg ferdigheter og kunnskap på, noe som deretter gradvis kan bli ens eget. Dette samspeillet kan det legges til rette for ved at man tenker på hvordan man kan nære fellesskap og fremme sosiale interaksjoner. I de fire katolske menighetene fant vi en sterk grad av bevissthet blant dem som hadde ansvar for katekesen, om å

legge til rette for sosiale interaksjoner der både barn og ungdom ga uttrykk for erfart fellesskap i katekesesammenhenger (Erdal & Larssen, 2024).

Vygotsky understreker også hvordan en fasilitator – her en frivillig kateket, katekeseassistent eller prest – kan muliggjøre læring på et høyere nivå innenfor rammen av et kollektiv, enn hva en enkelt person kunne ha greid på egen hånd. Rollen til fasilitatoren er avgjørende, idet Vygotsky peker på viktigheten av at barn og unge får innsikt i definisjoner og forklaringer på fenomener, og som benyttes som utgangspunkt for videre læring. Lærerens rolle beskrives som «stillasbygger» for et stillas som er læringens bærende konstruksjon.

Vygotsky eksemplifiserer sine idéer om fellesskap, sosial interaksjon og læring gjennom blant annet arbeid i par eller i grupper. Men slike former for erfaring, forståelse og læring som oppstår i fellesskap mer enn individuelt, kan også dreie seg om aktivitet, bevegelse og kroppslig erfaring (Afdal, 2013, 2015). Vi kommer nærmere inn på dette under, der vi ser på ritualer som religioners foretrukne pedagogikk.

## Ritualer som religioners pedagogikk – i Geertz sine fotspor

Den kjente antropologen Clifford Geertz skrev i et essay, «Religion as a cultural system» (Geertz, 2004 [1966]), om det han så på som sviktende forsøk på å analysere religion og religioners betydning i menneskers liv innenfor antropologi på den tiden. Han vektla spesielt betydningen av ritualer, som han beskrev som handlingsmønstre som forstås som hellige eller helliggjørende. Ritualenes betydning dreide seg, ifølge Geertz, primært om at mennesker gjennom dem får bekreftet og erfarer at religiøse overbevisninger er sanne og meningsbærende. Geertz understreker også betydningen av det symbolske ved ritualer, som kan bidra til å skape en helhetlig og meningsbærende religiøs virkelighetsforståelse hos dem som deltar.

Som vi kommer tilbake til i første, men særlig andre analysedel, innvies deltakerne i katolsk katekese i religiøse ritualer. Mye handler om religion som trospraksis i katekesen – om ting man fysisk gjør selv. Dette speiler hvordan O'Malley beskriver ritualer, inspirert av Geertz' forståelse av religion som kulturelt system: «Ritualer er på en måte religionens foretrukne pedagogikk» (O'Malley, 2010, s. 9, vår oversettelse). Trospraksis, å gjøre religion – eller som Weronika beskrev det, «å oppleve det» – er konkret og kan mange ganger best beskrives med henvisning til ritualer eller praksiser som er satt i system med en meningsbærende hensikt.

Mens Geertz tolket religion og ritualer som del av et kulturelt system, har andre kritisert denne forståelsen av forholdet mellom religion og kultur, inkludert vektleggingen av individers meningsunivers, på bekostning av mer kritiske perspektiver på religiøse institusjoners makt og definisjonsmakt (Asad, 1983). I flerkulturelle samfunn blir det desto mer vesentlig å reflektere kritisk rundt forholdet mellom religion og kultur. Scheer (2022) peker imidlertid på at religion og kultur begge er dynamiske begreper, parallelt med hvordan Asad (1983) understreker nødvendigheten av å se på både kultur og religion med et historisk kontekstualisert blikk.

## Katolsk katekese – kontekstualisert medvandring og vitnesbyrd

Den katolske kirke, med sine 1,4 milliarder medlemmer globalt, beskriver i sine sentrale dokumenter katekesen som «mye mer enn å nøye seg med å informere dem som kommer til våre kirker om troens innhold», nemlig som «en måte å leve sammen på, om å leve med Jesus Kristus ved vår side». Og videre at «[k]ateketen er kalt til å være en åndelig medvandrer, en ærlig lytter, brennende av iver etter å dele de gode nyhetene» (*Direktorium for katekese*, Vatikanet, 2024 [2020]). Et tidligere dokument forklarer at «[k]atekesen har fire hovedoppgaver: å gi kunnskap om Kirkens tro, å gjøre deltakerne kjent med liturgien og sakramentene, å legge grunnlaget for et kristent liv i verden gjennom moralsk formasjon og å lære deltakerne å be» (*General Directory for Catechesis*, Vatikanet, 1997, #85).

Det foregår en prosess også i Den katolske kirke. Måten katekesen omtales på, og hvordan den tenkes gjennomført, endrer seg over tid. I dokumenter om katekese fra før det annet Vatikankonsil midt i 1960-årene finner man et blikk på katekesen som kan beskrives som passiviserende, ja kanskje «indoktrinerende». Tyngdepunktet lå veldig klart på faktakunnskap og på en forståelse som implisitt skulle springe ut fra dette (*Gravissimum educationis*, Vatikanet, 1965). Men dette synet har endret seg nokså radikalt i sentrale dokumenter, selv om praksis forskjellige steder i verden varierer veldig. I dag finner man en langt mer deltakersentrert forståelse. Her innlemmes det erfaringsbaserte og kroppsliggjorte, både med tanke på trospraksis og med tanke på at barn og unges egne ressurser anerkjennes (Sultana, 2022).

I katolsk tenkning finner dette forankring i en tradisjon hvor lokale kulturelle kontekster og en universell, hierarkisk kirke møtes, og hvor katekese i en gitt kontekst bør finne sin lokalt gjennomførbare og forståelige form (Arbuckle, 2010; Chupungco, 1992). Utvekslinger med både pedagogisk

og teologisk forankring pågår i rammen av den katolske kirke, ikke minst fordi det finnes katolske skoler over hele verden, med anslagsvis 60 millioner barn og unge i aldersgruppene barnehage til videregående skole (Wodon, 2020). Disse diskusjonene dreier seg blant annet om hvordan en genuint katolsk tilnærming til utdanning kan ivareta både katolikker og ikke-katolikker som er elever på katolske skoler (Groome, 2014).

Idealene som skisseres for katekesen, som kontekstualisert medvandring og vitnesbyrd, resonnerer på flere måter med Vygotsky sin understreking av fellesskapet og sosiale interaksjoner som utgangspunkt for å lære og med Geertz sitt søkelys på ritualer og det symbolske som noe som knytter menneskers meningsunivers sammen.

## Felles trospraksis som erfaring

Det er tid for å gå til kirkerommet, som er i samme bygg, så ingen jakker trengs. Før de går inn, spør kateketen om det er noe man må huske på, og det kommer mange hender i været: «Ikke bråke», «ikke løpe», «sitte pent», «være rolig». «Ikke snakke», sier et av barna, og da sier kateketen: «Jo da, men stille, at man må være rolig.» Så går gruppen inn i kirkerommet. I kirken går de sammen i en klynge, fra sted til sted som kateketen viser dem. Hun forteller litt på hvert sted, men det er også mange spørsmål og svar og innspill fra barna. Navnelappene gjør at det er lett å bruke navn, selv om det er 24 barn som virrer rundt. Like ved inngangen til kirken er det vievann, og kateketen forteller at dette er velsignet vann, og at man tar det og korsner seg før man går inn. Alle barna får prøve, og de fleste barna gjør dette. Så går turen til døpefonten som står bak i kirkerommet, og barna samler seg rundt den. Kateketen spør om noen har vært i en dåp. Spørsmålet får litt uklart respons, men noen har deltatt i søskens dåp. De snakker om hva som skjer, om vann som skvetter på hodet. Kateketen ber dem spørre foreldrene hjemme om deres egen dåp. Så går de videre til skriftestolen. Kateketen forteller om hva et skriftemål er, og at barna skal få lære om det og få prøve. At det er som når du søler på klærne og skal vaske dem, at du kan gå og skrifte, og da kan du liksom vaske hjertet ditt. Kateketen spør om de tror presten har lov å si det videre til noen. Noen vet at det ikke er lov. Barna står ganske rolig og følger med. Så går de frem til Maria-alteret der man kan tenne lys og be, og de snakker om at Maria er Jesu mor, og om at det finnes sånne Maria-statuer i alle katolske kirker. Videre går de frem til midten av kirken og snakker om bordet i midten, der presten pleier å stå, og at det heter «alter». Kateketen forteller om tabernakelet – som virker å være dagens ord de skal lære seg. Barna bes gjenta ordet tabernakel, siden det er litt vanskelig, og det forklares at det er der Kristi legeme oppbevares. Kateketen demonstrerer at man alltid skal knele når man går forbi tabernakelet, og alle barna får prøve. Kateketen forteller at det som er så fint og spennende, er at alle disse tingene som vi har i denne kirken, de finnes også i alle katolske kirker i verden; kanskje de ser litt annerledes ut, men de er der.

Vignetten over illustrerer noe vi ser i vårt materiale: Det er gjennomgående et søkelys på at den katolske kristendommen ikke bare er en tro man har alene. Snarere vektlegges en trospraksis som inkluderer et fellesskap og en måte å leve på. Måten undervisningen legges opp og gjennomføres på, er ofte nært knyttet til det rituelle livet i kirken, de kroppsliggjorte erfaringene og fellesskapet. Med andre ord blir barna og ungdommene tatt med inn – i kirkerommet konkret, men også i undervisningsrommet gjennom bilder og gjenstander. De får innsikt i både hva ting er, hva de er til for, hvordan de brukes, og hvordan barna og ungdommene selv – som deltakere – gjør ting, for eksempel der kateketen viser hvordan man bruker vievannet ved inngangsdøren til å gjøre korsets tegn, eller hvordan man kneler når man går forbi et tabernakel.

I en annen menighet forklarer en kvinne, Thao, at «de vil forstå enda bedre, faktisk, hvis det er fysisk eller praktisk». Hun mener at siden mange av barna på katekesen ikke har lært så mye hjemme (ennå), så er det helt avgjørende at de får en innføring i det rituelle livet og det praktiske ved troen når de kommer til katekesen. I prinsippet hviler nemlig ansvaret for innvielse i troen primært på familien og på fadderne, men også på den lokale menigheten. Denne kateketen erfarer at det ofte er mye som må på plass av nettopp de konkrete hva- og hvordan-dimensjonene i trospraksisen når barna kommer til katekese. Dette gjelder spesielt (men ikke bare) for førstekomunionsforberedelsene når barna er åtte–ni år gamle.

May, en eldre kateket vi intervjuer i en annen menighet, er tydelig opp-tatt av materialitet og praksis, og av hvordan man best kan ta dette aktivt i bruk i katekesen. Hun forteller at de pleier å tenne lys og be sammen, og hun bruker kirkerommet aktivt, «for det er jo så mye symboler».

En ung kateket i slutten av tenårene, David, forteller hvordan han får konfirmantene til å øve på å be: «Så når det kom til temaet bønn, så etter hvert når de hadde lært teorien, så ble det praksisen. Så jeg prøvde å få dem til å skrive ned sine egne bønner og reflektere litt selv.»

Felles trospraksis som erfaring gjennomsyrrer mye av det vi observerte på katekesesamlingene, slik også Weronika og Lukas pekte på. Noe av denne trospraksisen foregår i kirkerommet, først og fremst gjennom messen, som stort sett er en del av katekeseprogrammet, og som vi kommer tilbake til. Men vi ser også at det å «øve seg» og å gjøre – altså trospraksis – er sentralt i de rommene som katekesen ellers benytter. Slik vignetten vi åpnet med, illustrerer, er fellesskapet med de andre deltakerne, konkretisert ved felles kirkevandring, helt vesentlig.

## Den katolske messens plass i katekesen

I alle de fire menighetene observerte vi at messen gis en prioritert plass i katekesen både for barn og for ungdom. Her blir barna innviet i kirkens rituelle liv gjennom at de får oppleve og lære messen som en kroppslig-gjort erfaring (Geertz, 2004 [1966]). Det synges, kneles, bes, og de store barna og de voksne mottar kommunion (nattverd). For barna som deltar på førstekommunikationskatekesen, er kjernen nettopp forberedelse til å motta kommunion for første gang. Dermed innebærer også forberedelsene «messetrening» og øving til skriftemålet, som barna også skal gjennom for første gang.

Også i intervjuene ble messen løftet frem: «De må, eller må og må, vi utfordrer dem til å delta veldig aktivt i selve messen, at de ministrerer, de leser og gjør alle bevegelsene i messen, at de forstår det.» Kateketen peker her på hvordan ritualer i seg selv er en viktig del av katekesens pedagogikk. For det å kunne gjøre noe, å vite hva ting er, er tett sammenvevd med svar på spørsmål om hvorfor man gjør ting, og om handlingers betydning.

En kateket vi intervjuet, Teresa, beskriver sin tilnærming:

Messen er jo så viktig i Den katolske kirke. Fordi eukaristien er det viktigste sakramentet. [...] Men, det er klart, det er viktig for dem at de skjønner hva som skjer. Så jeg har utviklet [...] et eget system for hvordan barn skal skjønne messen. Jeg har laget et sånt – det begynte vi med, faktisk, bare i fjor, men jeg håper vi kan gjøre det til noe fast, for det fungerte ganske bra. [...] man har innledning, ikke sant, du har innledning, Ordets liturgi og så, ikke sant, det er de fire hoveddelene. Så har jeg delt inn i seks og knyttet det til farger og et armbånd med perler, de viktigste tingene. Så lager vi dette armbåndet.

Det er verdt å merke seg hvordan det rituelle og trospraksis – i messen og relatert til kommunion – eksplisitt knyttes til pedagogiske virkemidler, som igjen speiler en logikk der man gjør og gjentar, men det er også et mål å skape en gradvis dypere forståelse av det man gjør og deltar i (O'Malley, 2010). Teresa sitt eksempel viser hvordan hun etablerer en logikk som skal gjøre det lettere å forstå og huske, å kunne repetere for å lære, men også for å kunne delta i det rituelle, i messen.

Kateketen Benjamin forteller:

[S]å reiser vi oss, da reiser alle sammen seg, og så begynner vi med, med å be. Og da ... [...] med korsets tegn, ikke sant, så gjør jeg det veldig sakte, sånn at de skal få det med seg og lære seg å gjenta det hvis de ikke kan det, for det er ikke alle som kan det. Og så ber vi, ber vi «Fader Vår», «Hill deg, Maria» og «Ære være Faderen», og da

leder jeg. Men så ber jeg veldig sakte, da, sånn at de skjønner ordene og får med seg ... også av og til så sier jeg ingenting og hører om de, om de kan det utenat. Ehm ... og av og til, helt i begynnelsen, så hadde jeg noen, jeg har satt opp en PowerPoint, ja så, sånn at ... jeg viste dem teksten til bønnen. Det gjorde jeg først, og så ble de vant til det. Så en dag så, så lot jeg være å vise dem teksten, og så kunne de det likevel.

Flere av dem vi intervjuet, bemerket – ofte med et brydd smil eller litt usikkert – at kanskje repetisjon, ja, til og med litt pugging var noe som måtte med for de mest sentrale bønnene, som er helt uunnværlige i en katolsk kristen trospraksis. Slik spiller det kateketene sier, på den ene siden at barna og ungdommene innvies i hva og hvordan, gjennom felles erfaring og især gjennom deltakelse i messen, som inneholder ulike rituelle og symbolske komponenter, og på den andre siden at det for å kunne delta i dette også kreves noe kunnskap om hvordan man deltar, herunder å kunne bønner eller å vite hvordan man slår opp i salmeboken, i tillegg til å vite når og hvordan man står, sitter, kneler eller går frem.

## **Variasjon og vekting: Mer innhold eller mer kos?**

Mens katekesen i de fire katolske menighetene har mange fellestrekk og den overordnede planen for innhold er noenlunde felles, så vi stor variasjon i metoder og materiell som var i bruk. Mye kommer an på lokaler og ressurspersoner, frivillige i ulike aldre, med ulik erfaring med katekese og med ulike yrkesbakgrunner, inkludert utdannede lærere, selv om de ikke er i noe flertall. I løpet av katekesesamlingene vi deltok på, opplevde vi alt fra tavleundervisning med bruk av whiteboard eller PowerPoint til samtale og diskusjonsbasert gruppearbeid, filmvisning og Kahoot. Det var også høytlesning, rollespill, fargelegging og klipp-og-lim-aktiviteter. Som vi har sett, var også kirkerommet ofte i bruk, ikke minst i forbindelse med messen. For konfirmantene var det videre lagt opp til en helg som obligatorisk del av katekesen. Det å styrke de sosiale båndene og tilknytningen til menighetslivet vektlegges, både med barna og med ungdommene, samtidig som innføring i rituell praksis og særlig messen prioriteres høyt. Dette inkluderer å kjenne til og kunne de mest sentrale bønner samt delene av kirkeåret og høytidene.

Det produseres undervisningsmateriell sentralt i Den katolske kirke i Norge. Dette benyttes i noen grad, og noen er kjent med det, andre ikke.

Andre kateketer vi møtte hadde tidligere laget eget materiell og benytter dette mest, men de tar også inn noe fra katolske ressurser på nett. Det er også mange som forteller at de bruker ressurser fra nett på andre språk, eller bøker, hefter og annet materiell på andre språk som de har fra sitt opprinnelsesland, eller som de finner på engelsk. En del utvikler også eget materiell på bakgrunn av egne erfaringer og materiell som de har tilgang til. Det kan dreie seg om alt fra større opplegg og hefter til at man i en menighet hadde trykket opp sentrale bønner på navneskiltene som barna hadde rundt halsen. Da kunne alle bruke disse om de var usikre, og slik kunne de delta i felles bønn på katekesen.

Vi hørte refleksjoner hos kateketene om vekting og avveininger med tanke på hvordan den knappe tiden man har sammen på katekesen, kan brukes best. Noen reflekterte over om det var bedre med månedlig eller annenhver uke, litt lengre eller litt kortere økter, andre om tidligere eller senere klokkeslett på dagen hadde fungert bedre. Andre luftet om det ville være bedre med flere eller færre sammen, på tvers av aldersgrupper eller ikke. I noen menigheter drøftet man hvordan flere best kunne samarbeide om katekesen som en gruppe, for ofte var det flere frivillige til stede samtidig, for eksempel en hovedkateket og en assistent. Men først og fremst dreide spørsmål om vekting seg – litt satt på spissen – om dette: mer innhold eller mer kos.

Den frivillige kateketen Per delte sine metodiske refleksjoner:

Ja, det med tavle er ... Jeg prøver hvert fall ikke egentlig å skrive så mye tekst. Jeg satser mere på å tegne, litt. Jeg har brukt litt sånne figurer, litt som er billedlig. Jeg føler at hvis man greier å gjøre noe billedlig, så er det lettere å huske.

Maria, en ung voksen kateket med ansvar for konfirmantundervisningen, reflekterte over ulempene med det hun så på som en «tradisjonell» tilnærming, der «en voksen har forelesning» for ungdom. Hun opplevde at det overhodet ikke fungerte med åttende- og niendeklassinger. Dermed prøvde de ut andre tilnærminger og tenkte kreativt rundt metoder, som bruk av video, Kahoot og aktivisering av konfirmantene i samtalegrupper med hverandre. Hun understreket hvordan innholdet fortsatt er det samme:

[H]va tror vi på, hvorfor tror vi på det, hvorfor det er viktig, men i et helt nytt format [...] Hver kurskveld har et tema, en video og diskusjonsspørsmål. Metodikken er jo at folk skal føle seg velkomne, og folk skal føle at de er på et sted hvor de kan stille spørsmål, som de kanskje ellers ikke tør. Så for oss ... da gjør vi dette fordi da

«tvinger vi dem» til å snakke sammen, og da endrer vi litt på ... at den voksne i rommet egentlig ikke sier så mye.

Endringene som Maria forteller om, og refleksjonene til Per, speiler også erfaringene som en eldre kvinnelig kateket, Anna, delte:

Det har myknet noe, tror jeg. Altså, jeg tror vi var, det var velorganisert da jeg var der, på mange måter, men det ble litt for kjølig, og det var litt for mye kunnskapsformidling. Nå er det mer «heisann og hoppssann», og det er litt mer forskjellig. Så det er vel en ... altså, jeg synes det er bedre. At vi er obs på dette her med behovet for kontakt mer.

I en av de andre menighetene intervjuet vi en kateket, Ewa, som også hadde mange års erfaring som lærer i skolen, om hennes tanker om katekesen:

Jeg tenker at hovedfokuset skal være at vi skal bli kjent med hverandre, skal bli trygge i kirken, det skal være hyggelig å gå dit. Vi kan be sammen, men at forhåpentligvis så er det jo slik at de kanskje tenker «jeg vil komme tilbake igjen».

Vi spurte litt videre om hun opplevde at det var slik at en del kateketer fastholdt et mer strengt syn på katekese som mer rendyrket kunnskapsformidling, også fordi vi så lite av det i de situasjonene vi observerte. Hun fortalte at de nylig hadde hatt et møte:

[...] hvor den ene kateketen var sur og irritert. Hun følte at elevene ikke gjorde noen ting. At de var slappe og frekke. Og hun var så overrasket over hvor lite de kunne. Så egentlig så var hun bare sur. Og så tenkte jeg sånn, du kan ikke ha et sånt elevsyn, og du kan ikke bare, altså ... Barna merker når du kommer inn og bare er sånn «tssk», «ja, nå skal vi lære om Jesus. Ja, for dere vet vel ikke hvem Jesus er, dere?!» Ikke sant. Det går jo ikke.

Selv understreket hun et syn der «målet er at vi skal skape et fellesskap. Fordi at hvis barna kommer tilbake igjen, så vil læringen også komme på plass.»

Avveiningene av innhold og kunnskap mot kos og fellesskap som vi finner i vårt materiale, er mer lavmælt enn tilspisset. Men det er liten tvil om at det i noen tilfeller forekommer gnisninger lokalt blant kateketer og med prester. Samtidig, som vi så i de to første analysedelene, er vesentlige deler av katekesen forbeholdt kirkerommet. I messefeiringen blir sammenhenger

mellom hva deltakerne gjør, hvordan de gjør det, og spørsmål om hvorfor og betydning, vevd tett sammen gjennom felles erfaring og rituell praksis. Vi ser dermed at *trospraksis som pedagogikk* på mange måter gjennomsyrrer den katolske katekesen – fra armbåndene som forklarer messens gang, via kirkevandringen med mulighet for praktisk øvelse og innlevelse til katekesebarna som under messen deltar med sang og som ministranter som hjelper presten ved alteret.

## Fra katolsk katekese til elevkunnskap og KRLE-faget?

Avslutningsvis vil vi dele tre refleksjoner om mulige lærdommer som kan trekkes ut av vår analyse av trospraksis som pedagogikk i katolsk katekese for å styrke tilnærminger til elevkunnskap blant lærere og i skolen samt innen undervisning i KRLE-faget.

Det å vite noe om hva katolsk katekese er, og om hvordan denne foregår i Norge, mener vi har en egenverdi for alle som jobber med barn og unge. Kjørven et al. (2023) peker på at slik kunnskap ikke uten videre er gjengs, verken blant skoleledere eller lærere. Å kjenne til i alle fall grunnleggende aspekter ved de sidene av barns og unges oppvekst som ikke foregår på majoritetens premisser, er et ansvar skolen institusjonelt bør ta.

Videre bygger vi på Jordet (2020), som peker på viktigheten av å ha en anerkjennende væremåte – som lærer og i skolen generelt. Dette henger også sammen med å se, å kjenne til og nettopp å anerkjenne elevenes livsverden (Imsen, 2020). Dette er en sentral del av arbeidet for å skape en skole som er både mer inkluderende og mer likeverdig. Helt konkret dreier dette seg om *elevkunnskap*, for barn og unge som er katolikker, bor over hele landet. Mange av dem vil i åtte-niårsalderen delta på førstkommunionsundervisning, skrifte og motta nattverd for første gang og ha en fest med familien sin. Som barn flest vil noen av dem ønske å fortelle om det på skolen, mens andre helst vil la det være.

Sist reflekterer vi over hvilke lærdommer som kan trekkes ut av vår studie som er av relevans for undervisning i KRLE-faget. Kanskje er det verdt å lytte til Lukas og Weronika, som så tydelig uttrykker sin forståelse av forskjellene som naturlig nok finnes mellom katekesen og KRLE-faget? Det handler om å vurdere muligheter for å styrke «levd religion»-dimensjonene i KRLE-faget, om å finne kreative måter å fremme perspektiver på religiøs praksis i Norge på, kanskje ved å undersøke muligheter for besøk i en lokal

katolsk kirke dersom det finnes en i overkommelig nærhet? Samtidig ligger det noen klare utfordringer for KRLE-fagets undervisning om kristendommen i det at så vel den katolske kirke som de ortodokse kirkene har vokst raskt siden årtusenskiftet, mye grunnet migrasjon. Hvordan man best navigerer i dette landskapet med et tros- og livssynsåpent blikk der man balanserer hensyn til temaer som økumenikk og interreligiøs dialog, men også barns og unges religionsfrihet i det norske samfunnet, er blant viktige utfordringer fremover, i og utenfor skolen.

## Forfatteroversikt

**Marta Bivand Erdal**, forsker I i migrasjonsstudier ved Institutt for fredsforskning (PRIO). [marta@prio.org](mailto:marta@prio.org)

**Marianne Friisberg Larssen**, tidligere forskningsassistent ved Institutt for fredsforskning (PRIO) og Universitetet i Innlandet, nå stipendiat i religionsvitenskap ved Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo. [m.f.larssen@ikos.uio.no](mailto:m.f.larssen@ikos.uio.no)

## Litteratur

- Afdal, G. (2013). *Religion som bevegelse: Læring, kunnskap og mediering*. Universitetsforlaget.
- Afdal, G. (2015). Modes of learning in religious education. *British Journal of Religious Education*, 37(3), 256–272. <https://doi.org/10.1080/01416200.2014.944095>
- Ammerman, N. (Red.) (2007). *Everyday religion: Observing modern religious lives*. Oxford University Press.
- Ammerman, N. T. (2020). Rethinking religion: Toward a practice approach. *American Journal of Sociology*, 126(1), 6–51. <https://doi.org/10.1086/709779>
- Ammerman, N. T. (2021). *Studying lived religion: Contexts and practices*. New York University Press.
- Arbuckle, G. A. (2010). *Culture, inculturation, and theologians: A postmodern critique*. Liturgical Press.
- Asad, T. (1983). Anthropological conceptions of religion: Reflections on Geertz. *Man*, 18(2), 237–259. <https://doi.org/10.2307/2801433>
- Aschim, A. & Erdal, M. B. (2023). Katolsk katekese i Norge. *Prismet*, 74(4), 233–241. <https://doi.org/10.5617/pri.10747>
- Chupungco, A. J. (1992). *Liturgical inculturation: Sacramentals, religiosity, and catechesis*. Liturgical Press.
- Den katolske kirke. (2023). *YOUCAT for kids: Katolsk katekisme for barn og foreldre*. St. Olav.
- Erdal, M. B. & Larssen, M. F. (2024). Fostering togetherness in superdiverse Catholic parishes. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2024.2424409>
- Fuglseth, K. & Skrefsrud, T.-A. (2021). *Innføring i KRLE-didaktikk: Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn*. IKO-forlaget.
- Gearon, L. (2014). The paradigms of contemporary religious education. *Journal for the Study of Religion*, 27(1), 52–81.

- Geertz, C. (2004 [1966]). Religion as a cultural system. I *Anthropological approaches to the study of religion* (s. 1–46). Routledge.
- Groome, T. (2014). Catholic education: From and for faith. *International Studies in Catholic Education*, 6(2), 113–127. <https://doi.org/10.1080/19422539.2014.929802>
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kjørven, O. K., Hustvedt, M. & Skrefsrud, T.-A. (2023). Skolelederes erfaringer og møte med religiøst mangfold. *Prismet*, 74(4), 255–275. <https://doi.org/10.5617/pri.10749>
- Larssen, M. F. & Aschim, A. (2023). Katolsk ungdom i møte med KRLE-faget. *Prismet*, 74(4), 277–292. <https://doi.org/10.5617/pri.10750>
- McGuire, M. (2008). *Lived religion: Faith and practice in everyday life*. Oxford University Press.
- O'Malley, T. (2010, november). *Liturgical catechesis for a secular age: Appropriating worshipful dispositions*. Paper presentert på årsmøte i Religious Education Association, Denver, CO. [https://old.religiouseducation.net/proceedings/2010\\_Proceedings/RIG2.5\\_OMalley.pdf](https://old.religiouseducation.net/proceedings/2010_Proceedings/RIG2.5_OMalley.pdf)
- Scheer, M. (2022). Culture and religion: Remarks on an indeterminate relationship. *Religion and Society*, 13(1), 111–125. <https://doi.org/10.3167/ARRS.2022.130107>
- Schjetne, E. & Skrefsrud, T.-A. (Red.). 2018. *Å være lærer i en mangfoldig skole: Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. Gyldendal.
- Skeie, G. (2022). Er KRLE-faget et ordinært skolefag? Hva betyr det i så fall for undervisningens mål? I H. V. Kleive, J. G. Lillebø & K.-W. Sæther (Red.), *Møter og mangfold: Religion og kultur i historie, samtid og skole* (s. 199–227). Cappelen Damm Akademisk.
- Sultana, C.-M. (2022). Religious education in transition: From content-centred to student-centred. *Religions*, 13(10), 986. <https://doi.org/10.3390/rel13100986>
- Vatikanet. (1965). *Gravissimum educationis* (Den kristne oppdragelse). [https://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decl\\_19651028\\_gravissimum-educationis\\_en.html](https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_en.html)
- Vatikanet. (1997). *General directory for catechesis*. Congregation for the clergy. [https://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/cclergy/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_17041998\\_directory-for-catechesis\\_en.html](https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cclergy/documents/rc_con_ccatheduc_doc_17041998_directory-for-catechesis_en.html)
- Vatikanet. (2024 [2020]). *Direktorium for katekese: Å føre troen videre*. Det pavelige råd for fremme av ny-evangelisering/St Olav.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wodon, Q. (2020). *Global Catholic education report 2020: Achievements and challenges at a time of crisis* (Rapport). International Office of Catholic Education.
- Wuthnow, R. (2020). *What happens when we practice religion? Textures of devotion in everyday life*. Princeton University Press.

## KAPITTEL 5

# «Det er her jeg vil være»: Katekesens betydning for katolsk ungdom

**Ole Kolbjørn Kjørven** Universitetet i Innlandet

**Marianne Friisberg Larssen** Institutt for fredsforskning (PRIO), Universitetet i Innlandet

**Abstract:** This chapter explores how young people aged 13–15 years in the Catholic Church experience confirmation catechesis. Based on observations of catechesis and interviews with 24 young Catholics from four different parishes in Norway, we find that the majority are more or less motivated for catechesis. Expectations from family and relatives play a significant role, but the same teenagers also express an internal motivation for and an understanding of the importance of catechesis. Particularly highlighted are new friendships and experiences related to Catholic fellowship and religious practices, such as prayer and confession. Catechesis, therefore, appears as an important experience for the youth, serving as a space for the development of Catholic identity formation.

**Keywords:** faith-based education, Catholic, confirmation, catechesis, identity

Sitering: Kjørven, O. K. & Larssen, M. F. (2025). «Det er her jeg vil være»: Katekesens betydning for katolsk ungdom. I A. Aschim, O. K. Kjørven og H. V. Kleive (red.), *Hvor skal du i helga? En bok om religionsmangfold, trosopplæring og skole* (Kap. 5, s. 97–112). Cappelen Damm Akademisk.

<https://doi.org/10.23865/cdf.248.ch5>

Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

## Innledning

Katolikker representerer den nest største og raskest voksende religiøse minoriteten i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2024). Mange barn og unge deltar i katolsk trosopplæring, det som omtales som *katekese* (jf. Aschim & Erdal, 2023). Mens det har vært relativt mye forskning på trosopplæring i Den norske kirke (Leganger-Krogstad, 2019), har det vært lite oppmerksomhet både i Norge og internasjonalt om trosopplæring blant kristne minoriteter.

Det finnes fire private katolske grunnskoler i Norge, men det store flertallet av katolske ungdommer er elever i den offentlige skolen. Studier både internasjonalt og i Norge de seneste årene har vist at religiøse minoriteter kan oppleve det som krevende å stå frem med sin religiøse tilhørighet i skolen, at de er en «silent minority» (Moulin, 2011; se også Lidh, 2016; Midttun, 2014; Nicolaisen, 2013; Nicolaisen & Østberg, 2018).

En studie av noen norske skolelederes holdninger til mangfold tyder på at de er tilbakeholdne med å vie det religiøse mangfoldet oppmerksomhet (Kjørven et al., 2023, s. 271–272). Det virker også som om religiøs trosopplæring, eksemplifisert med både islamundervisning og katolsk katekese, blir møtt med en viss skepsis blant skoleledere, som noe som hindrer elevene i å «være ute og leke og bruke språket sitt [les: norsk] og få sosiale ferdigheter» (Kjørven et al., 2023, s. 270). Selv om KRLE-lærere oppmuntrer til og kan vise til gode erfaringer med å løfte frem elevenes ulike bakgrunner og livserfaringer, synes det også blant KRLE-lærere å være noe skepsis til religiøs trosopplæring, noe tittelen på kapittel 1 i denne boken, «De sitter jo mye inne på lørdager, da ...», antyder.

Samlet tegner dette et bilde av en offentlig skole som kan synes å ha en viss berøringsvegring i møte med religiøst mangfold. Omtalen av religiøs trosopplæring tyder på at elevers deltakelse ses i lys av en problemorientert snarere enn en ressursorientert diskurs (Gitz-Johansen, 2009).

I en artikkel med tittelen «Katolsk ungdom i møte med KRLE-faget» kommer det frem at mange «ofte ikke kjenner seg igjen i måten deres religion eller tro er representert på i lærebøker og i undervisning» (Larssen & Aschim, 2023, s. 288). Et annet funn fra samme studie er at katolsk ungdom «lærer lite spesifikt om katolisisme, og da ikke nødvendigvis om sin egen katolisisme, den de selv erfarer» (Larssen & Aschim, 2023, s. 288). I dette kapittelet ønsker vi å belyse det katolske ungdom «selv erfarer», for å bidra til mer kunnskap om hvordan det er være ung katolikk i dagens Norge.

Vi håper det kan bidra til å skape et bedre grunnlag for at «mangfoldet av elever» – for å sitere overordnet del av gjeldende læreplan – «får oppleve tilhørighet i skole og samfunn [...] [der] ulikheter anerkjennes og verdsettes» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4–5).

Da er det nærliggende å se nærmere på konfirmasjonskatekesen, som mange katolikker velger å gå gjennom i ungdomstiden. Vi spør: Hvorfor velger katolsk ungdom katekese, og hvilke erfaringer gjør de seg der? Et sentralt spørsmål å diskutere vil da være om ungdommenes erfaringer gjenspeiler eller står i kontrast til det som synes å være skolens mer problemorienterte tilnærming (Kjørven et al., 2023; Larssen & Aschim, 2023).

## Metode og analysestrategi

Datamaterialet for denne studien er hentet fra feltarbeid i konfirmantundervisning i fire katolske menigheter høsten 2022 og våren 2023.<sup>1</sup> To av menighetene, som vi har gitt de fiktive navnene «St. Jakob» og «St. Matteus», ligger i Stor-Oslo-området. De to siste ligger i mindre byer, «St. Markus» på Østlandet og «St. Lukas» på Vestlandet. Studien gir med dette utvalget ikke grunnlag for å tegne et generelt bilde av katolsk ungdoms trosopplærings erfaringer, men den kan gi et inngående innblikk i det som nok også vil være gjenkjennbare opplevelser for mange som har sin barne- og ungdomstid i Den katolske kirke i Norge (Stake, 1978, s. 7).

Materialet består av feltnotater fra observasjoner av 27 undervisningsdager og to konfirmantleirer. Vi inntok en deltakende observatørrolle for å få både et overblikk over trosopplæringskonteksten og et mer detaljert innblikk i det som foregikk i selve undervisningen (Fangen, 2010). Vi kom i god tid før oppstart, observerte noe av forberedelsene samt ungdommenes ankomst til kirken i tillegg til at vi hjalp til med enkle praktiske gjøremål. Under undervisningen satte vi oss bakerst eller på siden, men vi gikk også rundt og snakket med ungdommene. I tillegg gjennomførte vi 15 intervjuer med 24 ungdommer, herav 11 gutter og 13 jenter. Åtte intervjuer var individuelle, og syv var gruppeintervjuer, etter ungdommenes eget ønske. Av personvern hensyn innhentet vi ikke detaljopplysninger om ungdommenes bakgrunn, men vi noterte oss at et stort flertall syntes å ha minoritetsbakgrunn. Ungdommene som ble intervjuet, fordelte seg slik: «St. Jakob» (14),

1 I tillegg til forfatterne deltok Anders Aschim, Marta Bivand Erdal og Lars Julius Halvorsen i datainnsamlingen.

«St. Lukas» (1), «St. Matteus» (6) og «St. Markus» (3). Det er altså en viss skjevhet i materialet, noe som blant annet skyldes store ulikheter i antallet konfirmanter. I analysen har vi bestrebet oss på å gi stemme til ungdom fra alle menighetene. I tillegg påpeker vi når enkeltfunn er tilknyttet bestemte menigheter og/eller enkeltpersoners bakgrunner og erfaringer.

Intervjuene avdekket at ungdommene hadde ulik erfaring med kirken. Noen gikk regelmessig til messe og hadde et sosialt liv i kirken. For andre representerte kirken et møte med noe mer ukjent, noe de hadde hatt lite befatning med siden førstekommunion (første nattverd) som åtte- niåringer. Forberedelsen til førstekommunion er den fasen i det kateketiske programmet som har størst oppslutning.

Alle intervjuene, med unntak av ett digitalt intervju, ble foretatt i forbindelse med konfirmasjonsundervisningen. Intervjuene bærer derfor preg av å gjenspeile det som skjedde på katekesen der og da. Samtidig gikk intervjuguiden i retning av å be ungdommene om å reflektere mer overordnet over hvorfor de går på katekesen, og hvordan de opplever den. Denne vekslingen mellom et «her og nå» og et refleksivt perspektiv bidro til å gi et variert og rikt bilde av ungdommenes katekeseopplevelse.

Intensjonen med de semistrukturerte intervjuene var å få ungdommene til å fortelle fra sitt perspektiv, å gi rom til en samtale om deres opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44–51). En av styrkene i materialet er, selv om enkelte av ungdommene fremsto som mindre trygge på situasjonen og hadde lite å si, at de fleste ungdommene våget å uttrykke seg personlig om motivasjon, egen bakgrunn og opplevelser på katekesen. Ikke minst i gruppeintervjuer kunne det utvikle seg til personlige samtaler, også blant dem som virket til dels umotivert for katekesen. Intervjuene bidro slik til å utdype, nyansere og til tider også korrigere inntrykkene fra observasjonene.

Intervjuene var blitt kodet i programmet NVivo ved hjelp av en felles kodebok gjennom et kollektivt arbeid i FAITHED-prosjektet. Forfatterne startet analyseprosessen med å lese nøye gjennom alle ungdomsintervjuene hver for oss, før vi så kom sammen for å diskutere mulige hovedtemaer under overskriften «ungdommenes katekeseerfaringer». Ett tema som raskt pekte seg ut, var ungdommenes beveggrunner for å velge katolsk konfirmasjon, noe som kunne kaste lys over de ulike motivasjonene og det opplevde engasjementet som ligger bak. Intervjumaterialet om dette var kodet til nettopp «motivasjon og engasjement». For å få mer innsyn i betydningen av katekeseerfaringene var vi ute etter å få frem de opplevde positive og negative opplevelsene, det som syntes å ha satt ulike følelser i sving. Bredden

i disse erfaringene var kodet til «følelser – positive og negative». Vi gikk nøye gjennom disse kodene og hadde i tillegg et blikk mot nærliggende koder under hovedkategorien «erfaringsnært», spesielt da «utfordringer» og «hverdagserfaringer». Samlet sett ga denne fremgangsmåten et omfattende og variert innsyn i betydningen av katekesen for ungdommene.

## **Teoretiske perspektiver på katolsk ungdomsidentitet**

Vi gikk bredt ut for å finne frem til relevante teoretiske perspektiver for å studere ungdommenes begrunnelser for og erfaringer med katekesen. Ganske raskt ledet denne induktive tilnærmingen – det å la materialet tale – til teorier om identitetsdannelse. Dette fordi det å velge katolsk katekese og det ungdommene sier om sine erfaringer på katekesen, forteller noe om hvem de er, om hvem de ønsker å være, og om hvordan de forholder seg til sine nære omgivelser. Materialet vårt viser at familie, venner og det å være en del av en kirke har betydning for dem. Samtidig trer ungdommene frem som individer som tar egne bevisste valg. Vi trengte derfor teorier som kunne fange opp både individuelle og sosiale aspekter ved identitetsdannelsen, og som kunne se disse i sammenheng.

Denne måten å forstå identitetsdannelse på reflekterer likevel at vi brakte med oss teoretiske perspektiver inn i møtet med materialet. Sosialfilosofen Charles Taylor er viktig i denne sammenheng. I boken *Sources of the self* belyser og sammenstiller han nettopp det individuelle og det sosiale i identitetsdannelsesprosesser: «One is a self only among other selves. A self can never be described without reference to those who surround it» (Taylor, 1989, s. 35). Vi starter hos Taylor, men i vår nærlesing av materialet fant vi det også nødvendig å finne frem til andre teorier som kunne bidra til å gi et mer presist og rikere bilde av ungdommenes *katolske* identitetsdannelse.

Charles Taylor (1985, s. 45) omtaler mennesker som «self-interpreting animals». I prosessen for å bli «a self» fremhever han blant annet betydningen av de ulike valg og vurderinger mennesker foretar seg, det han omtaler som «strong evaluations» eller «radical evaluations» og «weak evaluations» (Taylor, 1985, s. 16). Mens noen valg er orientert mot hva vi kan få ut av valgene («outcomes»), det vi velger ut fra hva som er til nytte for oss, kan andre valg gjenspeile en dypere kvalitet og grundig moralsk vurdering. Det å velge katolsk katekese kan for noen, som vi vil se, være motivert ut fra penger eller gaver, mens andre opplever det mer som et viktig livsvalg.

Å understreke selvbestemmelsen ved valget kan også ses i en større kulturell kontekst, slik Tordis Borchgrevink (1997, s. 31) argumenterer for, nemlig at det å velge er en «fundamental moral category» i vestlige samfunn.

I boken *Believing in belonging* argumenterer religionssosiologen Abby Day mot en for sterk individorientering når det gjelder religiøs identitetsdannelse, det hun omtaler som «private, individualized beliefs, or a 'believing without belonging' thesis» (Day, 2011, s. 90), med referanse til religionssosiologen Grace Davie (1994). Hun påpeker at det som ofte omtales som en protestantisk religionsforståelse, at religiøs tro har sitt fundament i enkeltindividets forhold til Gud, mister av syne at religiøs identitet er «interdependent, with beliefs being explicitly located, produced and practiced in the public and social realm» (Day, 2011, s. 90). I materialet vil vi nettopp se at ungdommenes motivasjon og erfaringer er tett koblet til bestemte steder og relasjonelle bånd, til familie og slekt, til venner og til kirken som fellesskap, til det Day (2011, s. 48) sammenfattende omtaler som «collective belonging».

Religionssosiologen Michal Pagis (2012) følger Days vektlegging av de sosiale og relasjonelle aspektene ved religiøs identitetsdannelse. I tillegg retter hun søkelyset på betydningen av «embodied space» (Pagis, 2012, s. 96) og «materiality» (s. 107), altså hvordan kroppslig samhandling og ulike konkrete spiller inn på den religiøse identitetsdannelsen. Hun viser blant annet til meditasjonspraksiser, som foruten å være tydelig innovervendt også skjer i samhandling med andre og i omgivelser der artefakter som puter og matter, lyd og farger bidrar til den religiøse selvkonstitueringen (Pagis, 2012, s. 108). I ungdommenes katekeseerfaringer vil vi se at rituelle praksiser sammen med andre skjer på bestemte steder og tider, der også konkrete artefakter og det estetiske har en fremtredende funksjon.

Vi ser det slik at Taylor, Day og Pagis utfyller hverandre og belyser ulike aspekter ved det som inngår i ungdommenes katolske identitetskonstruksjoner. Taylors vektlegging av individets vurderinger anvendes for å fremheve ungdommers egne beveggrunner for å velge katolsk katekese, mens Day og Pagis får tydeligere frem sosiale – og med det også betydningen av kroppslige og materielle – aspekter ved ungdommenes katekeseerfaringer.

## Hvorfor velger ungdommene katolsk konfirmasjon?

Da vi spurte ungdommene i utvalget vårt om hvorfor de var på katekese, og om hvor motivert de var for å gå til trosopplæringen, fikk vi ulike svar. For å gi en oversikt laget vi en tabell der vi plasserte de 24 ungdommene

etter om de var «veldig motivert», «litt motivert» eller «lite motivert». Dette er selvfølgelig ikke absolutte kategorier, men gir et første innblikk i hva ungdommene forteller oss.

Veldig motivert	Litt motivert	Lite motivert
4	12	8

Et flertall (16 av 24) uttrykker altså at de er enten «litt motivert» eller «veldig motivert» for katekese. Det som kjennetegner disse ungdommene, er at de i større eller noe mindre grad er motivert ut fra eget valg og ønske. En kanskje forventet representant i kategorien «veldig motivert» er en ungdom som ble rekruttert som informant av en av kateketene i «St. Jakob», og som, slik vi forsto det, med det ble sett på som interessert og moden nok til å gjennomføre et intervju, kanskje også som en «god representant» for kirken. Han uttrykte tidlig i intervjuet at «[f]or meg så er det veldig viktig å bli konfirmert». I tillegg til å delta i katekesen var han også aktiv som ministrant og i ungdomsgruppen, som har møte annenhver uke. Han har også mange venner i kirken, og han går på en katolsk skole der flertallet konfirmerer seg katolsk. Skole, venner og familie, altså hele hans omgangskrets, og det som med en fellesnevner kan karakteriseres som en katolsk «collective belonging» (Day, 2011), støttet opp om hans valg. Valget fremsto likevel som et personlig og viktig livsvalg (Taylor, 1985).

En annen «veldig motivert» var en elev i «St. Matteus» som i utgangspunktet ikke hadde vokst opp som katolikk, men som ble døpt i løpet av konfirmasjonstiden slik at han kunne motta nattverd og dermed kunne bli et fullverdig medlem av Den katolske kirke. Han valgte dette til tross for at verken familie, venner eller andre i omgivelsene oppmuntret til det. Katekesen ble «en mulighet», slik han uttrykte det, til å komme i kontakt med et fellesskap som foreldrene ikke hadde videreført til ham og hans søsken, men som slekten lenger tilbake hadde forholdt seg aktivt til, deriblant en «veldig katolsk» bestemor. Valget hans fremsto slik som et selvstendig valg, det som også kan omtales som «a radical evaluation» (Taylor, 1985), der det individuelle valget også kan forstås ut fra et ønske om å finne tilbake til og bli en del av et katolsk «collective belonging» (Day, 2011, s. 48).

Ei jente i «St. Jakob» som gikk på en vanlig offentlig skole, kunne fortelle at de i hennes venneflokk hadde snakket om hvilken konfirmasjon de skulle velge. Til tross for at hun sto frem som den eneste i vennegruppen som hadde valgt katolsk konfirmasjon, var hun sikker på valget sitt:

Ja, jeg følte det var riktig for meg å gå katolsk, og for eksempel ikke, ja, borgerlig, for jeg føler liksom at det er her jeg vil være, og det er her jeg liksom burde være, eller liksom her jeg har følt at det var riktig for meg, selv om alle vennene mine tok borgerlig, så følte jeg at det var her jeg burde være, eller her jeg følte at jeg hørte til.

Ei jente i «St. Matteus» uttrykte noe tilsvarende:

Jeg visste jo at jeg skulle konfirmere meg, men jeg var litt usikker på om jeg skulle gjøre det med vennene mine eller ikke. [...] ja, mhm, så det var hvert fall et stort valg å ta, men jeg føler mesteparten av familien min er jo katolsk, så jeg føler på en måte at jeg måtte ta det katolsk. [...] men jeg vil jo bli ferdig med det, da, og jeg vil jo være konfirmert, men det er litt sånn rart å ikke være med vennene sine og sånt.

For begge representerer det å konfirmere seg katolsk «et stort valg», som sistnevnte uttrykte det. Hva venner mener og gjør, har stor påvirkning, spesielt i ungdomstiden, men i disse to tilfellene ser vi at det individuelle valget og betydningen av konfirmasjonen for den enkelte trumfer hva «alle vennene» gjør. Vi ser også at andre sosiale bånd, fremfor alt familien, men også kirken som et sted der «jeg vil være», virker inn på valget. I begge tilfellene ser vi at det er ungdommenes *egne* oppfatninger, deres egne «strong evaluations» av hvilken betydning familiebånd og kirken som sted har for dem (Taylor, 1985), som kommer til uttrykk.

Flertallet av ungdommene er altså «litt motivert». Det som kjenner tegner disse, er at de imøtekommer familien eller slektens ønsker, men at slike hensyn kombineres med en uttrykt forståelse for både forventningene og hvilken betydning konfirmasjonen har for deres liv. Ei jente i «St. Matteus» forteller at hun må ta sakramentet for senere å kunne gifte seg katolsk, og at det er foreldrene hennes som vil at hun skal gå i kirken: «Jeg synes det er greit [...] men det er ikke sånn at jeg må, liksom. Det er sånn, det er mitt valg, men jeg valgte å være med.» Her er det både ytre påvirkning og egne ønsker om fremtiden som trer frem som viktige, det Taylor (1989) omtaler som «outcomes». Samtidig understreker jenta at dette er «mitt valg». Ei jente i «St. Markus» uttrykker tilsvarende tanker, men går i tillegg mer inn på konfirmasjonens innhold som motivasjonsfaktor:

Først og fremst er det fordi foreldrene mine sier at jeg skal komme hit. Men også, jeg er jo katolikk, da, så jeg kommer hit fordi jeg er katolsk. Og jeg skal lære meg opp til konfirmasjon, da [...] Ja, jeg tenker det er litt sånn, en måte, da, å liksom komme nærmere Gud på en måte. Å vokse i troen på en måte.

I et gruppeintervju med tre gutter i «St. Jakob» kom det tydelig frem at noen ikke er på katekesen av fri vilje. Mye tydet derfor på at de burde vært plassert i «lite motivert»-kategorien. Ordet «tvang» blir nevnt av to, uten at den siste motsetter seg. En forklarte dette slik: «Vi er utlendinger, skjønner du», forstått som at innvandrere forholder seg sterkere til tradisjonelle familiemønstre og er mer autoritetstro enn det de opplever som vanlig blant ungdommer i Norge. Spenningsforholdet kom sterkest til uttrykk i følgende utsagn av samme person: «Jeg vil ikke komme hit engang. Men siden, du vet konfirmasjon, jeg vil skaffe meg litt penger.» De to andre kunne nok også kjenne seg igjen i manglende motivasjon, men reagerte umiddelbart på pengemotivet, noe som frembrakte denne dialogen:

**Deltaker 1:** Er det alt du ...

**Deltaker 3:** Tenker på?

**Deltaker 1:** Er det alt du tenker på?

**Deltaker 2:** Og Gud, da, og Gud, da [...] Begge deler. Gud skapte oss, og da må jeg takke han. Måten jeg takker han på, er å komme hit.  
[...]

**Deltaker 3:** Jeg gjør det for Gud også.

Dette intervjuet avspeiler at de samme ungdommene kan foreta både «strong evaluations» og «weak evaluations» (Taylor, 1985), der vektlegging av penger og gaver og av det å imøtekomme foreldres krav kombineres med en forståelse for at innholdet i katekesen har betydning for deres liv. Og det er nettopp den selverkjennelsen, at katekesen har betydning for dem selv, som gjør at de plasseres i kategorien «litt motivert».

Ungdommene i kategorien «lite motivert» kjennetegnes ved at det er andre, i all hovedsak foreldrene, som har styrt valget. Feltnotatene kan her bidra til å nyansere og utvide bildet av hvem disse kan være. Fra våre observasjoner i alle menighetene kunne vi notere at enkelte så utilpass ut, spesielt i begynnelsen, at mange så på mobilen og virket uinteressert, mens andre igjen skapte en del uro. Likevel finner vi at ungdommene også i kategorien «lite motivert», til tross for at de selv ikke har hatt innvirkning på valget, synes det er «helt okay» å delta på katekesen, slik ei jente i «St. Matteus» uttrykte det:

Jeg føler på det meste at fordi de fleste i familien min har gått på katolsk, og liksom moren min har lyst til at jeg skal bli konfirmant katolsk, det spør egentlig ikke så mye på meg, men liksom, det er sånn all right, jeg har ikke noe problem med det.

Med enkelte unntak står alle ungdommene i en situasjon der de må forholde seg til familiens forventninger om å konfirmere seg katolsk. Selv om datamaterialet ikke gir grunnlag for generaliseringer, er det interessant å se at ungdommene vi snakket med, synes å ha forståelse for foreldrenes krav, i noen tilfeller også for «tvang». Dette er også noe Grimsby og Birkedal (2020, s. 27) fant i sin konfirmantstudie, der det synes som om ungdom som velger katolsk konfirmasjon, gjør mer bevisste valg. Men det kan nok også forklares på bakgrunn av de erfaringene de gjorde på katekesen, som vi nå skal se nærmere på.

## Hvilke erfaringer har ungdommene med katekesen?

Det går igjen i materialet at ungdommene synes det er helt greit å delta på katekesen; det er verken overveldende positivt eller overveldende negativt. Dette kan muligens forstås i lys av utvalget, at våre informanter er de mest positive til katekesen. Det kan være noe i dette, men hovedinntrykket er likevel at ungdommene, som med ett unntak var basert på tilfeldig utvalg, gjenspeiler en bredde i både motivasjon og erfaring, at samme person kan oppleve katekesen både «kjedelig» og «fin».

Av negative erfaringer påpeker flere, kanskje ikke overraskende, at undervisningen kan være «kjedelig» og preget av lite variasjon, at «det er basically det samme hver gang», som en uttrykte det. Flere fortalte om en dominerende lærerstyrt undervisning som baserer seg på tradisjonell innlæringsmetodikk. Noen kan derfor oppleve at læreren bruker «vanskelige ord», og at man kan «få kjeft» hvis man kan lite, som en i «St. Matteus» uttrykte det. Til tross for dette sa samme person at katekesen sett under ett «er helt grei», og vedkommende svarte «nei, ikke ennå» på spørsmålet om det har vært noe som har vært spesielt «kjipt eller dumt med konfirmasjonskurset».

Et tydelig felles trekk ved det som ble snakket om i positive ordelag, var alternative metoder som filmvisning, bli-kjent-leker, Kahoot og samtaler og diskusjoner rundt bordene, altså metoder som fikk ungdommene aktive og i dialog med hverandre og kateketene. Flere påpekte endringer i undervisningsmetoder fra år én til år to; at det nå på år to ble åpnet for mer diskusjoner i grupper med andre, noe de opplevde som positivt. Ungdommene synes altså å foretrekke det som i pedagogikken omtales som sosiokulturelle læringsstrategier (f.eks. Vygotskij & Kozulin, 1986), altså betydningen av interaksjon og relasjonelle møter i undervisnings- og

læringsprosesser. Det samme synes å komme frem som et ønske også fra kateketene (se kapittel 4; Erdal & Larssen, 2024).

Det relasjonelle er ikke viktig bare med tanke på læring, men virker å være grunnleggende for om katekesen for ungdommene oppleves som meningsfull og verdt å bruke tid på. Som en gutt i «St. Matteus» uttrykker det: «Halve meg vil jo være her, men halve vil også ikke [...] det er jo litt kjedelig, da [...] (men) jeg vil møte de andre også.» Ei jente i «St. Jakob» sier at det første året var «litt sånn kjedelig. Jeg kjente ikke så mange her og sånn. Vi var ikke så nære hverandre», men at nå, i andre året på konfirmasjonskatekesen, føler hun seg «mer bundet til, på en måte, det jeg tror på». Sitatene viser, naturlig nok, at det for mange har tatt tid å etablere relasjoner og vennskap. Vi observerte menighetene over tid, og vi la godt merke til at ungdommene ble bedre kjent utover i semesteret, fra at vi observerte ganske så stille og usikre ungdommer i oppstarten, til at vi så dem i mer fri utfoldelse noen måneder senere. Det å skape vennskap og et trygt fellesskap var da også en tydelig strategi blant organisatorene bak katekesen (Erdal & Larssen, 2024).

Det siste sitatet ovenfor, om at man kan føle seg «mer bundet til, på en måte, det jeg tror på», viser at fellesskapet ungdommene imellom har en religiøs dimensjon. Tre gutter i «St. Jakob» setter ord på det samme, at katekesen «binder oss sammen, liksom, vi er alle kristne [...] vi opplever det sammen». To jenter i samme kirke utvider dette til også å omfatte fellesskapet de opplever i kirken: «Du får en sånn følelse at, åh, folk vil ha meg i kirken, jeg burde gå til kirken oftere.» Ei jente i «St. Markus» utdyper betydningen av kirkefellesskapet slik: «Menigheten er en stor del, [en] skulder. [...] Jo mer jeg vet hvorfor jeg er i kirka og sånn, jo bedre er det.» Kirken er et støttende fellesskap hun verdsetter høyt, et sted der hun «håper å være med videre».

Det synes altså som at katekesen forsterker ungdommenes *katolske* «collective belonging» (Day, 2011, s. 48), både ungdommene imellom og som del av det større kirkefellesskapet. Når vi beveger oss nærmere inn på det som skjer i kirken, kommer vi til en helt sentral del av katekesen, nemlig opplæring til deltakelse i messefeiringen. I feltnotater noterte vi oss at det virket som at ungdommene ble oppfattet som en naturlig og selvsagt del av messefellesskapet. Samlet sett synes også ungdommene å vise respekt for og verdsette denne delen av katekesen, til tross for at messen også kunne by på utfordringer for rastløse ungdommer. Som en uttrykte det: «[V]i står litt for lenge [...] bena mine rister.»

Et viktig ledd i messeopplæringen er ministrantopplæringen, det vil si å lære seg å bistå presten i liturgiske handlinger ved alteret under messen. Ungdommene rapporterte om ulike erfaringer knyttet til dette. Enkelte hadde flere års erfaring med altertjeneste, mens for de fleste var det helt nytt. Noen av dem uttrykte da også sterk engstelse og nervøsitet for å være så synlig for alle eller for å gjøre feil. En sa: «Jeg skalv i beina og fikk ikke puste ordentlig.» Andre opplevde det mindre krevende, men likevel som en spennende og «en helt ny opplevelse», noe som også «var med på å lage et nytt bilde av hva denne kirken var», som en uttrykte det. Ministreringen kan forstås som en erfaring der ungdommene får en tydelig og sentral deltakerrolle innenfor messens rituelle fellesskap, og der troen, slik Day (2011, s. 90) uttrykker det, blir «explicitly located, produced and practiced in the public and social realm». Ministreringen kan også ses på som en kroppslig erfaring, et «embodied space» (Pegis, 2012, s. 96), som også involverer håndtering av konkrete som levende lys, krusifiks og bibel.

Det å bli innlemmet i rituell praksis var også noe som skjedde utenfor messen, både i katekeseundervisningen i kirkens lokaler og også utenfor kirken, blant annet på det alle menighetene vi besøkte, la opp til for hvert årskull: konfirmantleir. Leiren utgjør et viktig ledd i å skape relasjoner og vennskap, også et trosfellesskap. Som en treffende uttrykte det: «Målet er samtidig å lære om Jesus og samtidig lage venner.» I «St. Jakob» virket det å være et før og et etter; at leiren var et sted der «vi var mye med hverandre», der «vi gjorde mye sammen», som to uttrykte det. Noe som av flere i «St. Jakob» ble trukket frem som spesielt relasjonsbyggende, var det å bli bedt for og det å be for hverandre. Det var også bønn på «St. Lukas»-leiren, men mens det virket som at den foregikk i fastere former, der kateketen ledet forsamlingen gjennom tradisjonelle sanger og bønner under en morgen- og en kveldssamling, syntes formen mer involverende i «St. Jakob». Ungdommene der kunne da også fortelle om at mange åpnet seg opp, og at flere gråt, at det ble «veldig emosjonelt» og med det også «ganske vanskelig», som en uttrykte det. At det var «vanskelig», kan tolkes på ulike måter, men inntrykket var at ungdommene opplevde bønnestundene som et sted der «jeg følte meg helt trygg», der «jeg fortalte om ting jeg ikke har fortalt til noen», som en uttrykte det. Tre andre hadde tilsvarende opplevelser og sa at «vi ble venner på grunn av det», «vi ble venner på en annen måte», og «jeg fikk venner som jeg følte at, de kommer til å være der for meg uansett hva». Det synes altså som at bønn, spesielt slik denne ble praktisert i «St. Jakob», representerer en rituell praksis som forsterket

ungdommenes «collective belonging» (Day, 2011, s. 48), et «embodied space» de gikk inn i med hele seg, og der også den materielle dimensjonen med tente lys og musikk bidro til å fremme fellesskapet og den religiøse selvkonstitueringen (Pagis, 2012).

Skriftemålet er et annet «embodied space» katolsk ungdom møter i katekesen. Som bønnestundene i «St. Jakob» var også dette et sted der de frivillig kunne dele sine innerste tanker, men da individuelt, på et bestemt sted og i møte med en prest og skriftemålets faste prosedyre. Kanskje illustrerende for hvordan mange opplevde skriftemålet, kan være slik ei jente i «St. Matteus» omtalte det: «Jeg synes skrifting er ganske vanskelig. Men det var egentlig ikke – eller øvelsen, da. For jeg visste ikke hva som skulle skje. Jeg trodde det var ganske strengt. Men det var jo egentlig ikke det, da». En gutt i «St. Jakob» utdypet erfaringen slik: «Det er ting du ikke vil si, noen ganger kan det være litt kleint.» Samtidig, fortsatte han: «Jeg føler meg bedre ... da har Gud tilgitt meg ... men det som er vanskelig, jeg gjør feilene mine fortsatt.» Skriftemålet kan både i form og i innhold naturlig nok oppleves krevende, men også viktig og meningsfullt.

## Oppsummering og utblikk mot skolen

I dette kapittelet har vi sett på hvorfor katolsk ungdom velger konfirmasjon, og på hvilke erfaringer de har med dette. Vi fant at de fleste ungdommene i studien var «litt motivert» for å gå på konfirmasjonskurs annenhver uke, og at de stort sett hadde positive erfaringer. Også de «lite motiverte» synes «det er sånn all right, jeg har ikke noe problem med det», som en uttrykte det. Ikke overraskende veier familie- og slektstradisjoner tungt, noe som for noen også kan oppleves som «tvang». Men også i de tilfellene kommer ungdommenes egne meninger frem, altså synes det som at de har en forståelse og et bevisst forhold til både det å føre familie- og slektstradisjoner videre og til selve innholdet i katekesen. Et valg som derfor kan se ut til å være dominert av «weak evaluations», å etterkomme familiens ønsker eller å konfirmere seg på grunn av penger eller gaver, kan likevel ha et betydelig element av «strong evaluations» (Taylor, 1985, s. 16); at det fremstår som «mitt valg», og som noe «jeg vil». Dette kan tyde på en typisk ambivalens som kjennetegner ungdommer, noe Grimsby og Birkedal (2020, s. 37) fant i sin konfirmasjonsforskning, men vi velger å forstå det mer som et uttrykk for at valget kan romme *både* bevisste «strong evaluations» og bevisste «weak evaluations».

Videre vil vi fremheve at noens valg går på tvers av omgivelsenes forventninger, enkelte med hensyn til forventninger fra familie, men antakeligvis langt flere med hensyn til forventninger fra venner og skoleomgivelser. Det er nok flere som erfarer, som vi har vist i denne studien, at det å velge katolsk konfirmasjon er «et stort valg», noe som går på tvers av hva «alle vennene» gjør. Flere av ungdommene som deltar i katekesen, har altså foretatt «strong evaluations» som har betydning for hvordan de forstår seg selv, og for hvordan de blir sett på av andre (Taylor, 1985, s. 16). Til sammen finner vi at disse valgene bidrar inn i dannelsen av en katolsk identitet, der ungdommene fremhever egne valg og sine relasjoner til andre, både til det katolske fellesskapet, til familien og til venner i og utenfor skolen.

Ting kan oppleves både «vanskelig», «kjedelig», noen ganger også som preget av ubehag, slik enkelte opplevde ministreringen. Likevel tegner ungdommene et generelt positivt bilde av katekesen. Blant ungdommene finner vi med andre ord tydeligere tegn til en ressursorientert omtale av katekesen fremfor en problemorientert tilnærming til den (Gitz-Johansen, 2009). Den viktigste årsaken til dette er katekesen som et sted for «collective belonging» (Day, 2011, s. 48). Det å oppleve nye vennskap og nye fellesskap synes å virke forsterkende på motivasjonen med tanke både på katekesen og på det å se for seg en fremtid i kirken. Videre kan betydningen av det relasjonelle vanskelig forstås fullt og helt uten den religiøse dimensjonen. Og det er spesielt gjennom erfaring med rituell praksis, katekesen som «embodied space» og møter med «materiality», slik dette kommer til uttrykk i ministrering, bønn, messen og skriftemålet (Pagis, 2012), at det skapes opplevelser og relasjoner som går ut over det de erfarer andre steder. Det ungdommene opplever av *katolsk* «collective belonging» (Day, 2011, s. 48) i katekesen og i kirken, synes altså å vokse frem som viktige ressurser i livet til mange av ungdommene.

Som vist innledningsvis er det mye som tyder på at det kan være krevende å være åpen som religiøs minoritet i skolen (Lidh, 2016; Larssen & Aschim, 2023; Kjørven et al., 2023; Moulin, 2011; Midttun, 2014; Nicolaisen & Østberg, 2018). Ved å kjenne til hva katolsk ungdom erfarer i eget tros-samfunn kan skolen og lærere få en bedre forståelse for hvordan det er å leve et religiøst liv i Norge i dag. Vi vil spesielt fremheve potensialet i å løfte frem det ungdommene selv erfarer som ressurser i eget liv. De ser blant annet verdien i å videreføre katolske familietradisjoner. Ikke minst opplever de det verdifullt å være i nærkontakt med en tradisjon og en kirke

som synes å skape tilhørighet, fellesskap, mening og stabilitet i en tilværelse som for mange ungdommer kan oppleves fragmentert.

Katolsk ungdom er religiøse minoritetsstemmer, ofte motstemmer i det sekulære Norge. De bør lyttes til. Fremfor alt bør de lyttes til i skolen, slik at skolen kan bli et sted, for å sitere overordnet del av læreplanen, «der mangfold anerkjennes som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Ved å tilegne seg kunnskap om og benytte seg av det ungdommene «selv erfarer» som ressurser i eget liv (Larssen & Aschim, 2023, s. 288), vil skolen ha bedre forutsetninger for å oppnå dette.

## Forfatteroversikt

**Ole Kolbjørn Kjørven**, førsteamanuensis i religionsdidaktikk ved Universitetet i Innlandet. ole.kjorven@inn.no

**Marianne Friisberg Larssen**, tidligere forskningsassistent ved Institutt for fredsforskning (PRIO) og Universitetet i Innlandet, nå stipendiat i religionsvitenskap ved Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo. m.f.larssen@ikos.uio.no

## Litteratur

- Aschim, A. & Erdal, M. B. (2023). Katolsk katekese i Norge. *Prismet*, 74(4), 233–241. <https://doi.org/10.5617/pri.10747>
- Borchgrevink, T. (1997). Et ubehag i antropologien. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 8(1), 26–36.
- Davie, G. (1994). *Religion in Britain since 1945: Believing without belonging*. Blackwell.
- Day, A. (2011). *Believing in belonging: Belief and social identity in the modern world*. Oxford University Press.
- Erdal, M. B. & Larssen, M. F. (2024). Fostering togetherness in superdiverse Catholic parishes. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2024.2424409>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gitz-Johansen, T. (2009). Muligheter og barrierer i den flerkulturelle skole: Om holdninger, modstand, pædagogik og anerkendelse. I O. K. Kjørven, B.-K. Ringen & A. Gagné (Red.), *Teacher diversity in diverse schools: Challenges and opportunities for teacher education* (s. 391–410). Oplandske.
- Grimsby, L. K. & Birkedal, E. (2020). Unges tanker om konfirmasjon: En studie blant 14–åringene forut for deres valg av ungdomsrite. *Tidsskrift for praktisk teologi*, 37(2), 22–38. <https://journals.mf.no/tpt/article/view/5328/4322>
- Kjørven, O. K., Hustvedt, M. & Skrefsrud, T.-A. (2023). Skolelederes erfaringer og møte med religiøst mangfold. *Prismet*, 74(4), 255–275. <https://doi.org/10.5617/pri.10749>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Larssen, M. F. & Aschim, A. (2023). Katolsk ungdom i møte med KRLE-faget. *Prismet*, 74(4), 277–292. <https://doi.org/10.5617/pri.10750>
- Leganger-Krogstad, H. (2019). The characteristics of non-formal religious education in a folk church: The Norwegian education reform. I F. Schweitzer, W. Ilg & P. Schreiner (Red.), *Researching non-formal religious education in Europe* (s. 51–70). Waxmann.
- Lidh, C. H. (2016). *Representera och bli representerad: Elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning* [Doktorgradsavhandling]. Karlstads universitet.
- Midttun, A. (2014). Biter og deler av islam. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(5), 329–340. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-05-04>
- Moulin, D. (2011). Giving voice to «the silent minority»: The experience of religious students in secondary school religious education lessons. *British Journal of Religious Education*, 33(3), 313–326. <https://doi.org/10.1080/01416200.2011.595916>
- Nicolaisen, T. (2013). *Hindubarn i grunnskolens religions og livssynsundervisning: Egengjøring, andregjøring og normalitet*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Nicolaisen, T. & Østberg, S. (2018). Religion og livssyn som del av barns og unges livsverden: Erfaringer blant barn med bakgrunn i islam og hinduisme. I E. Schjetne & T.-A. Skrefsrud (Red), *Å være lærer i en mangfoldig skole: Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s. 74–95). Gyldendal Akademisk.
- Pagis, M. (2012). Religious self-constitution: A relational perspective. I C. Bender, W. Cadge, P. Levitt & D. Smilde (Red.), *Religion on the edge: De-centering and re-centering the sociology of religion* (s. 92–114). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199938629.003.0005>
- Stake, R. E. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 7(2), 5–8. <http://www.jstor.org/stable/1174340>
- Statistisk sentralbyrå. (2024). 06339: *Medlemmer i kristne trussamfunn som søker om offentlig stønad og som er utanfor Den norske kyrkja, etter trussamfunn 2006–2024* [Statistikk]. <https://www.ssb.no/statbank/table/06339>
- Taylor, C. (1985). *Philosophical papers 1: Human agency and language*. Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. & Kozulin, A. (Red.). (1986). *Thought and language* (Rev. utg.). MIT Press.

## KAPITTEL 6

# Metoder, organisering og læremateriell i moskéskoler i Norge

**Synnøve Markeng** Universitetet i Innlandet

**Hildegunn Valen Kleive** Høgskulen i Volda

**Vebjørn Horsfjord** Universitetet i Innlandet, VID vitenskapelige høyskole

**Abstract:** This chapter explores the teaching approaches and materials in mosque schools in Norway, highlighting how Islamic supplementary education is organized and adjusted to the specific context where it is arranged. Drawing on observations and interviews from four mosques, the study shows how diverse teaching approaches are taking place in mosque schools: from Quranic recitation and memorization to interactive and context-sensitive methods influenced by Norwegian educational practices. Teachers adapt transnational pedagogical traditions while addressing local challenges, such as limited resources, mixed prior knowledge among students, and the need for culturally relevant, yet legitimate teaching materials. The findings reveal mosque schools as dynamic spaces where Islamic traditions are negotiated within a Norwegian context, fostering religious competence, ethical understanding, and a sense of belonging among Muslim youth. Mosque schools act as hubs of cultural transmission, where teachers help students navigate both Islamic tradition and Norwegian context.

**Keywords:** Islamic supplementary education, mosque schools, teaching approaches, teaching materials, transnationalism, Norway

Sitering: Markeng, S., Kleive, H. V. & Horsfjord, V. (2025). Metoder, organisering og læremateriell i moskéskoler i Norge. I A. Aschim, O. K. Kjørven og H. V. Kleive (red.), *Hvor skal du i helga? En bok om religionsmangfold, trosopplæring og skole* (Kap. 6, s. 113–131). Cappelen Damm Akademisk.

<https://doi.org/10.23865/cdf.248.ch6>

Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

## Innledning

Undervisningen som foregår i moskéer i Norge, er omtalt ved mange navn. Helgeskole, søndagsskole, koranskole, islamopplæring, ettermiddagsskole og moskéscole er eksempler på ord som benyttes, enten av majoritets-samfunnet eller i selve organisasjonene. Eggen (2023a, 2023b) viser hvordan slike begreper retter oppmerksomheten mot forskjellige aspekter ved undervisning og organisering, slik som sted, lokaler, tidspunkt eller innhold. Benevnelsen «moskéscole» forteller at vi vektlegger det pedagogiske arbeidet som foregår i moskéen, inkludert de ulike aktørene som spiller en rolle for undervisningen.<sup>1</sup> At det er så mange ulike begreper i omløp, kan ses i sammenheng med at det ikke finnes én overordnet organisasjon som bestemmer hva elevene skal lære. Selv om undervisningen som foregår i moskéscole, har noen sentrale elementer til felles, kan den derfor se ganske forskjellig ut, alt etter som hvor den foregår, hvem som har organisert den, og hvilke ressurser som finnes der. I dette kapittelet vil vi undersøke hvordan undervisningen er organisert, hva elevene lærer om, og hvilke metoder og hvilket materiell og vokabular lærere bruker. Vi utforsker hvordan ulike impulser og inspirasjoner virker sammen, og viser variasjoner mellom moskéscole, for å belyse hvordan undervisningen er preget av konteksten den utspiller seg i.

I tidligere studier av moskéer og muslimske miljøer i Norge blir opplæring trukket frem som en viktig del av moskéenes virke og satsingsområder (se f.eks. Eriksen, 2021; Ådna, 2022). Her sosialiseres barn og unge inn i en islamsk symbolverden og praksis gjennom møter med imamer, foresatte og andre som deltar (Østberg, 2003). Moskéen kan også fungere som en språkopplæringsarena, hvor lærere bruker Koranen, setninger som benyttes i bønn, eller ressurser utviklet i land utenfor Norge, som læremateriell (Iversen, 2024, s. 13. Se også kapittel 9). Deltakere i moskéen vurderer det de lærer og opplevelsen av tilhørighet og fellesskap som viktig for dem (Jacobsen, 2011; Kleive & Horsfjord, 2023). Tilhørighet og kunnskap løftes også frem av foreldre og ledere i en rapport om undervisningstilbudet i et utvalg moskéer i Oslo-området (Eggen, 2023b). Rapporten gir en oversikt

1 Vi bruker betegnelsen «undervisning» for å referere til aktiviteter som, vidt forstått, er organisert med den hensikt å formidle kunnskap, ferdigheter og holdninger til andre i moskéen, som i vårt tilfelle er barn og unge. Det vil si at både samlinger med et tydelig læringsmål og turer som skal bidra til sosialt fellesskap, blir betegnet som del av moskéscolens undervisning. Vi nærmer oss en ikke-formell trosopplæring (se innledningskapittelet i denne antologien) ved hjelp av didaktiske begreper som arbeidsmetoder, læremateriell, elever og lærere (Skrefsrud & Fuglseth, 2024, s. 11–12).

over organisering og omfang av moskéskolene, og selv om fellestrekkene er mange, har hver forsamling sine variasjoner og tilpasninger (Eggen, 2023b, s. 67–69). De fleste moskéene som rapporten undersøker, er store og etablerte, og opplæringen blir først og fremst beskrevet fra organisasjonenes perspektiv.

På samme måte som Eggen (2023b) undersøker vi *hele* undervisnings-tilbudet fremfor å følge en spesifikk del av undervisningen eller én deltakergruppe (jf. Iversen, 2024; Østberg, 2003). Til forskjell fra den nevnte rapporten tar vi utgangspunkt i observasjoner av undervisningen i fire moskéer av ulik størrelse i forskjellige deler av både Øst- og Vestlandet samt intervjuer med deltakere, lærere, foreldre og andre med betydning for moskéskolene. Vår hovedinteresse er å undersøke hvordan undervisningen bærer preg av å foregå på steder der ulike aktører og tradisjoner møtes.

## Trosopplæring som møtesteder i transnasjonale felt

Moskéen er et sted der mange møtes. Migrasjonsforskeren Peggy Levitt er opptatt av at situasjoner og religion kan forstås som ansamlinger av *elementer* som på et gitt sted til et gitt tidspunkt kommer sammen (Levitt, 2009, 2012). Det er ikke bare folk som møtes, men også idéer, praksiser, organisasjoner, symboler, gjenstander og kulturtradisjoner. I møtene vi beskriver, finner vi elementer som har røtter i norske kontekster, og vi finner elementer som har en reise bak seg. Når Levitt (2009, 2012) hevder at religion er i stadig bevegelse, er det altså slike elementer som beveger seg.

Når mennesker beveger seg på tvers av geografiske, kulturelle og politiske grenser, skapes transnasjonale felt (Odden, 2018, s. 81). Bevegelsene og relasjonene i slike felt skaper nettverk som har betydning for hvordan de som deltar i dem, handler, tenker og føler (Odden, 2018, s. 81; Levitt, 2009, s. 1231). I disse prosessene kan deltakerne utvide sitt kulturelle repertoar (Levitt, 2009, s. 1226). Idet folk, praksiser og idéer som sirkulerer, møter andre folk, praksiser og idéer på konkrete steder, vil det oppstå dynamikker hvor det utøves makt og forekommer hierarkiseringer. Slik blir møtestedene i det transnasjonale feltet kjennetegnet av konstante forhandlinger mellom alternative praksiser og idéer (Levitt, 2009, s. 1226), og det vil skje både endringer og fastholdelser (Levitt, 2012, s. 164). Det vil forekomme friksjoner og konflikt, samarbeid og forståelse (Pasura & Erdal, 2016, s. 7).

Å utforske det som sirkulerer, det som allerede er på plass, og hva som skjer når disse treffes, er altså nøkkelen for å forstå møtene og møtestedene i transnasjonale felt. Både strukturelle forhold og individuelle faktorer har betydning for hva som skjer når elementene møtes. I norsk kontekst vil for eksempel ordningen med statsstøtte til tros- og livssynssamfunn være et strukturelt forhold som spiller inn. Betingelsene for å få støtte kan bidra til organisatoriske likheter mellom religionene og livssynene. Et annet eksempel er organiseringen av dager og tider. I Norge – som i vestlig kontekst for øvrig – betyr det gjerne at trossamfunnets viktige samlinger legges til lørdager eller søndager (Kurien, 2007; Eggen, 2023b). Individuelle faktorer er knyttet til hvordan enkeltpersoners kvalifikasjoner, kunnskap, status, ferdigheter eller karisma får betydning for hvordan noe tar form på et gitt sted til et gitt tidspunkt. Levitt (2012) påpeker at det også har noe å si om det som sirkulerer, er veldig ulikt det som allerede befinner seg på stedet, eller om det møter «brohoder» på stedet som en kan alliere seg med. I moské-skolene kan idéer om undervisning fra for eksempel grunnskolen i Norge, fra moskéskolene i foreldres opprinnelsesland og internasjonale diskusjoner om islamsk pedagogikk møtes og brynes mot hverandre (Hamdeh, 2020).

## Metode og datamateriale

I 2022 og 2023 var vi og våre kollegaer<sup>2</sup> til stede i totalt fire moskéer for å observere undervisning og gjøre intervjuer med lærere, foreldre, elever og andre med sentrale roller. I dette kapittelet tar vi utgangspunkt i den delen av datamaterialet som handler om organisering, arbeidsmetoder og innhold og læremidler. Metoder og læremidler er blant det mest tematiserte i helheten av vårt datamateriale, enten det er gjennom det informantene sier, eller i det vi har observert. Selv om vi har analysert hver moské for seg, vil vi presentere og diskutere resultatene tematisk på tvers av de fire moskéene. På denne måten kan vi belyse de små og store variasjonene som eksisterer innenfor samme tematikk. Samtidig vil vi lettere kunne ivareta anonymitetshensyn, siden det er vanskeligere å identifisere moskéene når de blir presentert samlet. Anonymitetshensynet kommer også til uttrykk ved at betegnelsen moskéskole brukes i alle sitater, uavhengig av deltakernes

2 I tillegg til artikkelforfatterne var også Anne Grethe Kjelling med i denne datainnsamlingen.

begrepsbruk.<sup>3</sup> Flere av sitatene har fått mindre språklige justeringer for å anonymisere deltakerne.

## Organisering av moskéundervisning

All undervisning vil være preget av tid og sted. For eksempel legges moskéskolenes undervisning til dager da barna har fri fra sin ordinære skoledag, enten lørdager eller søndager (av og til begge). Denne tilpasningen har skjedd gradvis, for da moskéundervisning ble introdusert i Norge, begynte det i form av ettermiddagsskoler (Eggen, 2023c, s. 249). For å belyse organiseringen av moskéundervisningen vil vi si noe kort om hvilke temaområder opplæringen berører, med særlig vekt på moskéenes ulike strategier i koranopplæringen. Deretter vil vi beskrive ulike måter deltakerne deles inn i grupper.

### Temaområder

Et fellestrekk i materialet er hvilke tematikker som berøres i opplærings-tilbudet. I noen moskéer blir det beskrevet slik: Først handler det om å lære å lese arabisk og å resitere Koranen. Deretter handler det om å forstå arabisk og dermed også korantekstene. Et tredje område retter søkelys på profetfortellinger og historie, og til slutt dreier det seg om etikk og om hvordan å leve som muslim. En far har oppfattet progresjonen i lærerens undervisning på denne måten:

Nei, i første omgang så begynte han bare sånn at du skal lære selve bokstavene, ikke sant, og så lære hvordan å lese, og så etter det han har utvidet det til å lære dem arabisk for å vite hva som er meningen. Og så nå i det siste, [...] de begynte å lære om selve profetene, hvordan de oppførte seg.

Disse temaområdene (som i noen moskéer er omtalt som «fag») finner vi på tvers av de moskéene vi har besøkt, og de samsvarer med beskrivelser i tidligere forskning (Eggen, 2023b; Østberg, 2003). Likevel har ikke alle moskéene organisert undervisningen etter temaer, og rekkefølgen varierer. I mange moskéer (men ikke alle) begynner elevene med grunnleggende opplæring i det arabiske alfabetet. Dette er kunnskap elevene trenger for

---

3 Les mer om prosjektets metoder og etiske overveielser i antologiens innledende kapittel.

å lese eller fremføre vers fra Koranen. En lærer forklarer at det er religiøs belønning ved å kunne resitere: «Så vi mener jo, selv om man ikke forstår Koranen og hva som står der, så får man belønning av [hvor] mye du resiterer Koranen.» En av lærerne viser til egne erfaringer:

Så altså [...], det [som] gjør vår moskéscole litt spesiell, er at vi driver med koranpugging, barna pugger Koranen. Og for å være ærlig, det er sjeldent i Norge, at barna kunne få med seg, forstå hvordan man pugger arabisk. På grunn av at de fleste moskéskoler handler kun om at barn [skal] kunne lese Koranen og åpne boken. Men på grunn av at [...], jeg har erfaring med det, jeg har pugget hele Koranen. Og så jeg tenker det er veldig god ting at barna skal gjøre. Og koranpuggen, jeg gjør den veldig, veldig fleksibel.

Denne læreren ivrer for pugging, med mål om at elevene skal kunne mest mulig utenat. En annen lærer trekker frem verdien i at elevene på sikt får mulighet til å lære mer om islam dersom de kan lese Koranen: «Så det jeg underviser dem, er arabisk. At de kan lese [...] arabisk, som gjør det lettere for dem å lese Koranen og lære mer om islam.» Koranlesing blir ofte prioritert for at barna skal kunne ta del i praksisene i moskéen og kunne søke videre kunnskap når de blir eldre (Markeng & Berglund, 2024), men slik det kommer frem hos Kleive og Horsfjord (2023, s. 307), velger enkelte lærere å lempe på kravene om utenatlæring siden elevene bor i en ikke-arabisktalende kontekst. I tillegg legger noen moskéer mindre vekt på koranlesing i opplæringstilbudet fordi flere av elevene deltar i en digital koranopplæring ved siden av aktivitetene i moskéen (se f.eks. Aarset, 2016). Det gir mer tid til å arbeide med de andre temaområdene, men kan også gjøre at det er større nivåforskjeller mellom deltakerne. Det skaper utfordringer for hvordan elevene skal organiseres.

## Gruppeinndelinger

Det finnes ulike strategier for å organisere undervisningen i grupper. I hovedsak deles deltakerne inn etter alder, nivå og i enkelte tilfeller kjønn. Noen steder organiseres deler av undervisningen etter hvilket trinn på offentlig skole elevene går i, mens andre mener at nivå trumfer alder. For eksempel forteller denne læreren at elevene kan forflyttes mellom ulike grupper basert på hva de kan:

Jeg baserer ikke på hvor gammel er du eller sånn. Så: «Hva er det du kan?» Så hvis du er [i] en gruppe, og du klarer ikke følge med, og så på grunn av [det] kanskje består ikke en oppgave, eller du har ikke gjort det du bør gjøre, så går du til undergruppen for å få [det] med deg.

Det å veie alder og nivå opp mot hverandre ser ut til å være en vurdering flere moskéer gjør. I en av de mindre moskéene er det ikke mulig å differensiere etter verken nivå eller alder, noe som beskrives som en utfordring for undervisningen:

Så er det sånn, eh, vi har ikke posisjon til å dele barna til aldersgrupper eller og så videre. Så de er blandet. Og det, det også gir oss sånn litt, litt utfordring. [...] de spørsmålene en trettenåring har, er annerledes enn de spørsmålene en åtteåring eller sjuåring. Så jeg prøver å se hva de trenger, og hjelper de med det.

Her blir det fremhevet at ulike aldersgrupper har ulike spørsmål, og læreren svarer etter beste evne. Der vi ser at deltakerne blir organisert etter kjønn, er det i møte med bestemte temaer. For eksempel forklarer læreren som var svært tydelig på å dele opp koranundervisningen etter nivå, at han også kan dele gruppene etter hvilken tematikk det undervises i:

Jeg har to grupper [...] Jeg har gjort det kjønnsdelt. Og grunnen til at jeg har gjort det, er på grunn av det tredje fag som vi kaller *al fiqh*. Den handler om islamske [retts]vitenskap. Der skal man lære alt som handler om renhet, for eksempel, alt som handler om regler når man skal be, for eksempel hva slags vann kan du bruke til å vaske seg, hva slags vann skal du ikke bruke til å vaske seg. Og det handler mye mer om for eksempel menstruasjon til jenter. Det er en av de grunner til at jeg delte kjønnsdelt. Så når vi snakker om menstruasjonen, så de sitter og blir ikke sjenert. For at, jeg vil egentlig at de skal få frihet til å stille spørsmål. Vi skal snakke mye om det.

Forklaringen som gis for at undervisningen er delt etter kjønn, er at elevene ikke skal bli sjenert, og at de skal få frihet til å stille spørsmål. Det er altså en forklaring med allmenn begrunnelse, uten referanse til religionen. At læreren selv er mann, tematiseres ikke. I andre deler av materialet sier unge jenter at det er lettere for jenter å snakke med kvinnelige lærere enn med mannlige lærere om ting de lurer på. I en annen moské, der de arbeidet en hel dag i grupper knyttet til en hadith om ramadan, observerte vi at gruppeinndelingen ble gjort mellom gutter og jenter, uten at denne inndelingen ble forklart nærmere.

Organiseringen av det faglige innholdet i opplæringen og hvordan elevene blir gruppert, er eksempler på rammefaktorer som har betydning for undervisning (Skrefsrud & Fuglseth, 2024, s. 12–13). I moskéene vi besøkte, vises det ofte til strukturelle forhold når ledere eller lærere forklarer organiseringen. For eksempel sier den ene læreren i en av de mindre moskéene at de kun får dekket det mest grunnleggende i opplæringen fordi de ikke har folk med så høyt teologisk nivå i sitt område. Antall deltakere, mangel på plass eller lærere eller lite tid med barna kan være andre eksempler på strukturelle forhold. I den neste delen ser vi nærmere på individuelle faktorer ved å beskrive hvordan lærerne trekker veksler på ulike tradisjoner og erfaringer i sitt arbeid.

## Aktører og arbeidsmetoder

Lærerne som underviser i moskéskolene, har stor betydning for hvordan opplæringen blir virkeliggjort. Mens noen moskéer bare har én lærer, er det i andre moskéer mange som kan ta på seg undervisningsansvar for ulike temaområder eller aldersgrupper. Noen av disse har pedagogisk kompetanse fra det offentlige skoleverket, mens andre har erfaring og utdanning fra moskéskoler i utlandet. I disse avsnittene ser vi nærmere på valg av arbeidsmetoder, og på hvordan lærere og foreldre snakker om moskéskolens undervisning.

## Varierte metoder

I tilknytning til de ulike temaområdene ser vi at det benyttes ulike arbeidsmåter. Naturlig nok vil undervisning der man skal lære seg alfabetet, skille seg fra undervisningen der man blir kjent med profetfortellinger. I tillegg er flere av lærerne opptatt av at undervisningen skal være variert. En ung lærer beskriver undervisningen sin slik:

[Det] kan variere veldig. Fordi jeg liker å ha litt sånn ulike opplegg. I og med at tavleundervisning føler jeg kan bli litt kjedelig. Av erfaring selv som elev og som lærer. Så – vi har veldig sånn varierte dager, og så er det alt avhengig av hvilket tema vi må ta opp. Det kan være spørsmål og svar, det kan være tavleundervisning, det kan være diskusjon, det kan være samtale i grupper, det kan være alt mulig rart. Men det går som regel i at jeg deler litt informasjon til dem, og så skal de da for eksempel sette i en kontekst og diskutere rundt det. [...] Det kan være i forhold til hva som er i nyhetsbildet akkurat nå. Så det, jeg har jo et opplegg, jeg har jo et system, akkurat

som vi har et pensum på en skole. Sånn har vi et pensum her også. Hvor vi da følger ..., men vi følger det ikke slavisk [...] Hvis det er et annet som, en annen ting som kommer opp, og de ville snakke om det, så snakker vi om det. Altså litt på bakgrunn av hva elevene selv føler for også, fordi det er litt dumt å snakke om et tema som de har null interesse for i det øyeblikket. Kanskje de får interesse for det senere.

Basert på egen skolegang og lærererfaring synes hun det er viktig å ha arbeidsmåter som ikke er kjedelige, noe tavleundervisning kan bli. Arbeidsmåtene avhenger også av tema, og av hva som er aktuelt i nyhetsbildet, noe som kan bidra til arbeidsmåter som vektlegger samtale og diskusjon. Flere lærere forteller at de gjerne vil komme elevenes interesser i møte. Det kan bety at de, som læreren over, trekker inn noe fra nyhetsbildet, eller de kan velge tematikk som de tenker er tett på deltakernes hverdag, for å engasjere ungdommene i muntlige diskusjoner. En lærer er for eksempel oppmerksom på at elevene erfarer den kristne høytidssyklusen i samfunnet, og det tar hun med seg inn i sin undervisning i moskéen:

Jeg ser på hva som de tenkte, som er viktigste der, hva de tenker. Hva som er, foregår her, hva som er. For eksempel, noen ganger, hvis samfunnet er opptatt [av] jul, så kan vi snakke om Jesus, snakke sånn, for eksempel, påske kommer snart, vi skal ta en time som handler om påske. Ikke sant.

I en annen større moské observerte vi et omfattende gruppearbeid for elever i ungdomsskolealder knyttet til miljøvern og bærekraft. Søkelyset var på hvordan ungdommer kan bidra til bærekraftige praksiser i hverdagen, og på hvordan slike praksiser er begrunnet i islam. Disse to eksemplene sier noe om både arbeidsmåter og temaer. Arbeidsmåtene er elevsentrert og vektlegger samtale og samarbeid. Temaene tar utgangspunkt i elevenes livsverden og utvider dermed temaområdene beskrevet i avsnittet over. Både foreldre og elever er positive til variasjonen i metoder «sånn at det ikke blir kjedelig», og «fordi det er ikke sånn at vi alltid sitter der og bare hører på en leksjon [...] Vi får også være med og si hva vi vil og spørre spørsmål og prøve nye ting». Retrospektivt reflekterer en mor over at undervisningen nå, i motsetning til den hun selv erfarte for 20 år siden, er mer rettet mot «barnas forståelse», og at det er «mer sånn pedagogisk».

Det er likevel ikke slik at alle moskéene har kapasitet til (eller prioriterer) å veksle særlig mellom arbeidsmåter. En av de mindre moskéene har undervisning som i stor grad er individualisert, der én og én elev kommer opp til læreren og fremsier det hun eller han kan, før ny lekse gis.

Alle elevene er i rommet, noe som innebærer at noen tilbringer opp mot halvannen time ventende og bare delvis engasjert i de andres læring. Men innlæring av bokstaver og øvelse i å lese arabisk trenger ikke å være kjedelig eller ensformig. Bruk av bokstavbingo i en av klassene er eksempel på en arbeidsform elevene synes er gøy, selv om noen engasjeres mer enn andre.

Lærerne i moskéundervisningen står på mange måter overfor de samme problemstillingene som lærere kjenner fra norsk offentlig skole. Det er lite tid og mange store temaer som skal belyses. Noen steder observerer vi også situasjoner som kan være til forveksling lik vanlige skoletimer i grunnskolen. En lærer beskriver for eksempel starten på en undervisningsøkt slik:

Det er så, når jeg kommer på klasserommet, så skriver jeg på tavla sånn, i dag er det sånn, sånn, i dag skal vi gjøre sånn og sånn, det skal, dere skal, og så først gi dem informasjon, hva skal vi gjøre i dag, og så hvor skal de sitte, og så at vi passer på at andre, ikke sant, ikke forstyrre de andre, ikke skrike til andre.

Som i grunnskolen må også lærerne i moskéskolene håndtere at elevene bråker eller er urolige. En lærer forteller at den største forskjellen med å være moskélærer i hans fødeland og i Norge er «rolighet», altså at barna i hans fødeland «sitte[r] rolig». Så legger han til med et smil at uroligheten han erfarer i undervisningen, er tilsvarende den som er «i norske skolen». Didaktiske triks for å fremme arbeidsro er også gjenkjennelige fra dem vi finner i grunnskolen. Noen samler stjerner på tavlen som ved et gitt antall utløser en premie, godteri eller pizza. Andre forteller at imamen blir med og spiller fotball ute når de har arbeidet bra. Slike goder er imidlertid ikke bare belønning; det er også viktig for foreldrene at moskéen skal være et godt sted å være. Kosetimer, Kahoot, konkurranser og lek bidrar til dette. Ifølge voksne vi snakket med, er det viktig å skape hyggelige miljøer samtidig som barna lærer. Dette kan oppleves ekstra betydningsfullt når man tilhører en minoritetsreligion, og moskéen gir barn og unge en ønsket tilgang til viktige kulturelle repertoarer som en ikke får andre steder i samfunnet (Levitt, 2009, s. 1226; Østberg, 2003). Samtidig ønsker lærerne at deltakerne skal oppleve moskéen som et sted hvor de kan stille spørsmål om islam, og om hva det betyr å være muslim i Norge.

Det er likevel forskjellig hvorvidt deltakerne opplever at de kan stille spørsmål som de tror det er uenighet om (se kapittel 7). Enkelte lærere understreker i intervjuene at de ønsker at elevene skal stille kritiske spørsmål. I undervisningen vi har observert, ser vi få eller ingen eksempler på

at elever utfordres til å reflektere kritisk over lærestoffet. Gruppearbeidet om bærekraft, som er nevnt over, er et eksempel på denne dobbeltheten. Elevene har en svært aktiv rolle i å utvikle praktiske idéer for hvordan de kan leve bærekraftig i hverdagen, og for hvordan de kan formidle en islamsk basert begrunnelse for dette. Hva denne begrunnelsen er, er det imidlertid ingen diskusjon om. Elevene presenteres for et knippe hadither som læreren sier pålegger muslimer å leve miljøvennlig, og det inviteres ikke til noen form for refleksjon om islam og miljø. Dette er et mønster vi ser i en del av undervisningen: Elevinvolvering består hovedsakelig av ulike arbeidsformer der elevene gjengir eller bekrefter det som læres.

## Ulik pedagogisk inspirasjon

Når vi spør hvordan det blir bestemt hva som skal undervises, forteller en lærer i en av de større moskéene at imamene er «med på å sette kompetansemål og velge læreplanen». I lærermøter utveksles erfaringer, og særlig har det betydning dersom noen av lærerne også har erfaring fra den offentlige skolen. Mange av lærerne opplever at de er med i et lærerfelleskap som har betydning for utforming av opplæringens dokumenter:

Jeg har skrevet også pensumplanene og fått være med på designet av den. [...] Og jeg har laget en sånn ny plan slik at [...] lærerne og foreldre [...] kan se på den. [...] Fordi ofte så har lærere læreplan ... fordi jeg jobbet som lærer før [...] på vanlige skoler.

I tillegg til å oppleve aktørskap i utformingen av opplæringen ser vi her at informasjonsflyt til foreldrene om planene er noe selvsagt, og at lærererfaringen fra «vanlige skoler» brukes som forklaring på hvordan de arbeider i moskéens trosopplæring. Vi finner også eksplisitt henvisning til at erfaringer fra offentlig skole trekkes inn i moskéen:

[E]ksempelvis så hadde vi jo en lærer tidligere som hadde veldig god erfaring med stasjonsundervisning i den, eh, når hun underviste på vanlig skole. Så hun holdt en introduksjon og kurs for oss andre, så ja.

I to av moskéene er det altså etablert en form for pensum og læreplaner som alle lærere skal kjenne til, og som deles med foreldrene. I tillegg ser vi at lærerne trekker veksler på erfaringer fra den offentlige skolen. Mye av vokabularet som brukes, gjenspeiler dette, spesielt i de store og urbane moskéene. Bruken av læreplan og at målene for opplæringen omtales

som «kompetansemål», reflekterer nær kjennskap til styringsdokumentene i grunnskolen. En lærer forteller hvordan elevene er i moskéen «for å knekke koden på det arabiske språket». Det å «knekke lesekoden» er et kjent didaktisk uttrykk fra norsk grunnskole. Det samme er benevnelsen «kartleggingsprøve», som i denne sammenheng brukes av en lærer for å beskrive hvordan hun kan få oversikt over hva elevene har lært etter sju år i moskéskolene. I disse moskéene finner vi også klasserom som i utforming og innredning er nær identiske med dem man finner i offentlige skoler, med pulter, stoler, tavle, projektor og ulike pedagogisk motiverte oppslag og plansjer (se også kapittel 8). Det kan derfor være mange fellesnevner mellom undervisningen elevene deltar i fra mandag til fredag, og de undervisningsaktivitetene som foregår i deres fritid i helgene.

Mens relasjonen til norsk skolevesen er relativt tydelig i de store moskéene, ser vi i de mindre moskéene flere referanser til læreres opprinnelsesland eller deres egen skolegang utenfor Norge. Læreren i en liten moské forteller at han tar utgangspunkt i den undervisningsmåten han selv opplevde som barn i det landet der han vokste opp. Den var individuelt orientert med streng disiplin. Han holder dette frem som et ideal, og forklarer at han gjør nødvendige tilpassinger for at den skal passe for norske barn. I disse moskéene sitter elevene ofte på gulvet i nærheten av læreren eller med små skriveskamlar foran seg. Det er verdt å merke seg at denne læreren har stor tillit og omtales respektfullt i sin moské, og hans status virker inn på dynamikkene i moskéundervisningen (Levitt, 2009, 2012). Fordi denne læreren og undervisningen er så populær, blir han gitt stort handlingsrom til å gjennomføre den slik han finner det best passende.

En annen voksen i en liten moské forteller at arbeidsmetodene de benytter for å lære å uttale Koranens ord, har andre og eldre tradisjoner: «Det er egentlig veldig enkelt, det er en læremåte man har brukt siden, hva sier man, gamle tider, da, siden Muhammad sin tid, fred være med ham. Og så har man fulgt den samme undervisning.» Mange muslimske lærere anser Muhammads metoder som et viktig ideal for undervisningen (Hamdeh, 2020, s. 75). Ifølge Hamdeh (2020, s. 76) kan profetens metoder knyttes til flere idéer: Ved å følge en læremester ble både kunnskap og autoritet videreført. Samtidig kunne eleven formes av den lærdes moralske og religiøse praksis. Når eleven i sin tur var klar til å bli lærer, ville både kunnskap og væremåte kunne spores tilbake til profeten selv.

Lærerne i de små moskéene er likevel ikke helt alene om å planlegge undervisningen, for også her har foreldre og elever forventninger som

spiller inn i prosessene. Ifølge lærerne er det en gjenganger at foreldrene ønsker at elevene lærer mer enn det som er mulig å få til på den tiden som er til rådighet. Andre forteller om situasjoner hvor læreren «på en måte utvidet [...] tilbudet etter tilbakemelding fra foreldrene». Når vi ser på tvers av moskéene, kan vi se at foreldresamarbeid skjer gjennom oppdateringer i chattegrupper, rapportering om hva som er jobbet med, eller oppfordringer til å følge opp hjemme. I minst én av moskéene ble det arrangert jevnlig foreldremøter, men lederne for undervisningen ga uttrykk for at de hadde ønsket seg større engasjement fra foreldrene. De forklarer også at foreldrenes tilknytning til moskéen er svært forskjellig: Noen er aktive medlemmer og involverer seg mye i barnas læring; andre er ikke medlemmer og nøyer seg med å hente og levere barna. En far forteller at han tok initiativ til at foreldre kunne møtes i moskéen samtidig med barnas undervisning og lære om de samme temaene som barna lærte om. Denne ordningen fungerte noen ganger, men det viste seg vanskelig å opprettholde over tid.

## Læremateriell

Lærerne i moskéskolene kan altså benytte arbeidsmetoder de kjenner fra norsk skole, men lærematerialet må de hente et annet sted. Det kan være elementer som objekter eller symboler, som flyttes, inntar nye former eller benyttes på nye måter i nye kontekster (Levitt, 2012). I dette avsnittet ser vi på noen eksempler på hvordan slikt læremateriale beveger seg i det transnasjonale feltet.

## Lærebøker

I alle moskéene benyttes lærebøker som undervisningsmateriale, men det er ikke snakk om de samme bøkene. Vi ser at materialet ofte er hentet fra eller utviklet i andre deler av verden. Noen bøker er kjøpt og tatt med til Norge, andre bøker er lastet ned fra nettet. For eksempel kan vi se at noen elever og foreldre får utdelt arabiske arbeidsbøker for å jobbe med bokstavene, og en ung elev forteller at han har to forskjellige bøker: «Jeg har en ... to bøker, to nye bøker, ene til å pugge Koranen og den andre med alle de ordene.»

Siden det i liten grad finnes ferdig utviklet læremateriale på norsk (Eggen, 2023b, s. 68. Se også kapittel 9), er forskjellig materiell og ulike språk i sirkulasjon i moskéundervisningen. Den ene moskéen benytter

blant annet bøker på engelsk utviklet av et muslimsk forlag i USA. En av lederne forteller at de har valgt disse bøkene fordi «det er mye av de samme situasjonene som kommer opp» der som her, forstått som at det finnes noe felles som muslimer i USA og Norge står overfor. I den samme moskéen benyttes også bøker fra Storbritannia. En del av dette materialet er oversatt til norsk i moskéen de siste årene, men det gjenstår en del arbeid:

Det, det ligger i planene våre å ha materiale på norsk. Og som sagt, vi har noe på norsk, fordi vi har hatt moskéskolene en del år, så lærerne har jo oversatt en ... en del. Men det gjenstår å kvalitetssikre det, systematisere det, eh, ja. Mm. Men, men det er jo litt stor jobb, da, så ... Så det er mye på engelsk, altså.

Noen av de involverte opplever at de foreløpige norske oversettelsene er av vekslende kvalitet. I undervisningen observerer vi at barn – også i de lavere aldersgruppene – bruker engelskspråklige bøker.<sup>4</sup> I en annen moské forteller en lærer at de benytter et arabisk pensum, men at det innebærer at læreren selv må oversette teksten for å gjøre den tilgjengelig for elevene. På denne måten kan vi se at læremidler som er utviklet av større organisasjoner utenfor den europeiske konteksten, må fortolkes og filtreres gjennom læreres og organisasjonenes forståelse av det norske samfunnet. Slike problemstillinger gjelder ikke bare i møte med læremateriell, men ser også ut til å ha betydning for oversettelser av andre kanoniske tekster som moskéer i Norge benytter seg av (Elgvin, 2023).

## Andre ressurser

Ettersom det er begrenset med lærebøker for noen av temaområdene, benytter flere lærere digitale ressurser som supplement. Kortere videoklipp eller hele serier på YouTube er eksempler på dette, slik den ene læreren beskriver her:

For åttendeklassingene går det stort sett i at vi ser denne serien som jeg følger, som er på norsk, den finnes også på engelsk, litt mer detaljert versjon. Så jeg varierer jo mellom da å holde forelesning selv og bruke PowerPoint, og så ser vi litt på den YouTube-videoen, som da egentlig snakker om det samme som jeg nettopp har forelest om, men da går den litt mer i detaljer.

<sup>4</sup> Når dette kapittelet skrives, har forlaget en egen seksjon for norske bøker (ved siden av bøker på engelsk, fransk og bengali). Forlaget tilbyr norske oversettelser av tre bøker for ulike alderstrinn. Dette ble ikke tematisert av informantene.

I et tilfelle observerte vi at en PowerPoint-presentasjon utviklet i Australia, som læreren hadde funnet på internett, ble brukt gjennom en hel dag. Noen av lysbildene hadde læreren oversatt til norsk, mens andre ble brukt som de var, med engelsk tekst. Dette lot til å fungere godt for elevene. Selv om internett som kilde til islamsk kunnskap har vært omdiskutert blant mange lærde (Hamdeh, 2020, s. 87), ser vi i disse eksemplene at valget av læremidler er basert på hva lærerne selv kjenner og følger med på, og på hva de tror vil engasjere.

I et annet klasserom var de arabiske bokstavene hengt opp over tavlen som et læremiddel til hjelp for elevene. Bokstavene var hengt i alfabetisk rekkefølge, men til forskjell fra hva som er vanlig lese måte for arabisk, måtte alfabetet leses fra venstre mot høyre, som det norske alfabetet. Det viser hvordan moskéundervisningen kan være en møteplass hvor ulike språk og symboler er i bevegelse (Levitt, 2012), og at flere språklige repertoarer er i bruk, selv om norsk oftest er kommunikasjons- og undervisningsspråk i moskéene (Eggen, 2023b, s. 69; kapittel 9 i denne boken).

Noe av lærematerialet som benyttes, er altså hentet fra lærerens opprinnelsesland, eller det er utviklet i land hvor islam er majoritetsreligion, uten at lærerne har direkte bånd eller tilknytning til disse stedene. I tillegg ser vi at det hentes materiale og inspirasjon fra land hvor islam er en minoritetsreligion, men hvor den muslimske befolkningen har vært større over lengre tid enn i Norge (som USA og Storbritannia). Ny teknologi gjør at objekter og idéer sirkulerer med større hastighet enn før, og på denne måten skaper lærematerialet transnasjonale koblinger av ulike slag, som moskéer i Norge blir en del av. Likevel ser vi, som nevnt over, at enkelte har ambisjoner om å utvikle læremateriale som er mer tilpasset den norske konteksten. Det kan forstås som at lærere og ledere opplever mangler eller utfordringer ved å benytte læremateriale fra andre deler av verden. Læremateriale fra andre minoritetskontekster oppleves av noen som mer egnet for bruk i Norge, men dette har sine begrensninger, siden det er forskjell mellom for eksempel USA og Norge når det gjelder barns erfaringer og livsverden.

## Avsluttende diskusjon

Mobilitet og migrasjon kan lede til økt bevissthet om religion, og mange migranter opplever at de må ta stilling til hvordan de vil praktisere religionen når de kommer til nye kontekster (Levitt, 2009, s. 1236). Etableringen av moskéskoler i Norge kan fortolkes som en følge av slike valg. Selv om

opplæringen ikke er styrt av én felles overordnet organisasjon, ser vi at det finnes fellesnevnerne for hva som er ansett som sentrale mål ved opplæringen, og for hvilken kunnskap barna bør ha om islam, slik som de nevnte temaområdene. At vi finner slike likhetstrekk mellom moskéer som ikke har noe med hverandre å gjøre, på hver sin kant av Norge, og i ulike studier (jf. Eggen, 2023b; Eriksen, 2021; Østberg, 2003), kan fortelle noe om hvilke elementer som er ansett som viktige å videreføre fra en felles tradisjon. Likevel ser vi, ved hjelp av Levitts begreper, hvordan mobilitet, ny kontekst og nye relasjoner gjør at moskéundervisningen ikke blir en blåkopi av det migrantene kjenner fra andre steder. Derimot vil idéer som sirkulerer om moskéskolens formål i ulike deler av verden, møte oppfatninger om hvordan undervisningen best kan organiseres, og om hvilke utfordringer norske muslimer må være i stand til å håndtere. Hvorvidt læreren vil lære elevene arabisk for forståelse av Koranen eller prioriterer øving av resitasjon, er eksempler på slike vurderinger (se også Markeng & Berglund, 2024). Å inkludere hendelser eller høytider som får stor oppmerksomhet i samfunnet ellers, og som er tett på elevenes hverdag, er et annet eksempel.

I vårt materiale er problemstillingene som moskéskolene står overfor ved valg av læremateriell, enda et eksempel på hvordan idéer og elementer sirkulerer og forhandles i nye kontekster. Nye medier har gjort at kunnskap produseres raskere, og at den blir tilgjengelig via andre aktører enn dem som tradisjonelt har vært ansett som religiøse eksperter. Det er likevel viktig at ressursene som tas med til undervisningen, kommer fra pålitelige kilder (Hamdeh, 2020, s. 85). Som vi har vist, velger enkelte å benytte materiell de kjenner fra egen oppvekst eller fra moskéskoler med autoritet utenfor Norge, som de vurderer som troverdig kunnskap. Andre vektlegger at lærematerialet bør være tilpasset norsk eller vestlig kontekst ved å ha formuleringer og oppgaver som er gjenkjennelige for barn og ungdom som har sin hverdag her. Det å oversette et eksisterende læreverk ser likevel ut til å være krevende. For det første er det svært kostbart, både med tanke på tidsbruk og økonomi (Eggen, 2023b). For det andre kan oversettelser lede til diskusjoner når det gjelder tolkning, eller om hvilke budskap som er viktigst å formidle i norsk kontekst (Elgvin, 2023). I fraværet av felles ressurser på norsk har vi vist hvordan moskéskolene benytter ulike strategier for å balansere slike hensyn. Det ser ut til at lærere har en viss mulighet til selv å velge ut materiale og til å gjøre eventuelle oversettelser eller tilpasninger til sin kontekst.

Levitt (2009) forklarer at møter mellom folk, idéer og objekter vil være preget av maktdynamikker, forhandlinger og balanse ganger. Mens

de største moskéene har en lærerstab som legger felles føringer for opplæringen, ser vi at de mindre moskéene avhenger mye av enkeltpersoners kvalifikasjoner, ferdigheter og erfaringer. Vi har vist hvordan individuelle faktorer kan spille en stor rolle når undervisningen er organisert av lærere med stort handlingsrom. Enkelte lærere har innflytelse gjennom karisma og status fra islamopplæring utenfor Norge. Andre besitter formelle kvalifikasjoner fra det norske skolesystemet som gir en viss status blant andre aktører i moskéen. I begge situasjonene finner vi eksempler på det Levitt (2012, s. 164) beskriver som endringer og fastholdelser av elementer i møte med nye kontekster. For eksempel er arbeidsmetoder og vokabular fra grunnskolen mest tydelig når lærerne har pedagogisk bakgrunn eller selv har vært elev i norsk skole. Likevel finner vi slike begreper også i andre moskéer, hvor elever eller foresatte bringer dem inn i dialog med lærere. Et annet eksempel er unge lærere som ønsker å delta i videreføringen av islamsk kunnskap i tradisjonen etter profeten, formulert av Hamdeh (2020, s. 71) som «the living tradition that passes on sacred learning», og som samtidig benytter YouTube-filmer de synes er fine, konkurranser de tror engasjerer, eller metoder de har erfart som gode i skolen. Det betyr ikke at disse lærerne har som mål å gjøre opplæringen mest mulig lik den formelle undervisningen, men viser at elementene som inngår i moskéundervisningen, bærer preg av at ulike aktører og tradisjoner møtes i et transnasjonalt felt, og at deltakere utvider sine kulturelle repertoarer i forhandlinger av slike praksiser og idéer (Levitt, 2009, s. 1226). Det er altså ikke gitt hvordan undervisning i moskéen tar form i en norsk kontekst.

I moskéene hvor vi har gjort intervjuer og observert, uttrykker foreldre og elever takknemlighet og tilfredshet samtidig som det eksisterer forventninger og visjoner for fremtiden. Elementene vi har diskutert i kapittelet, er de som har trådt frem som særlig betydningsfulle når vi har undersøkt hvordan undervisningen er organisert, hva elevene lærer om, og hvilke metoder og hvilket materiell og vokabular lærere tar i bruk. Eksempelene gir ulike innblikk i hvordan moskéskoler i Norge på samme tid forholder seg til – og er i forhandling med – *både* tradisjon og kontekst. Slike prosesser foregår så lenge folk, idéer og ting er i bevegelse.

## Forfatteroversikt

**Synnøve Markeng**, universitetslektor i religion, livssyn og etikk ved Universitetet i Innlandet. [synnove.markeng@inn.no](mailto:synnove.markeng@inn.no)

**Hildegunn Valen Kleive**, førsteamanuensis i religionsvitenskap ved Høgskulen i Volda. hildegunn.valen.kleive@hivolda.no

**Vebjørn L. Horsfjord**, tidligere professor i religion, livssyn og etikk ved Universitetet i Innlandet, nå dekan ved Fakultet for teologi og samfunnsvitenskap, VID vitenskapelige høgskole. vebjorn.horsfjord@vid.no

## Litteratur

- Eggen, N. S. (2023a). Between term and trope: The «koranskole» in Norwegian public discourse. *Scandinavian Journal of Islamic Studies*, 17(2), 88–118. <https://doi.org/10.7146/tifo.v17i2.142796>
- Eggen, N. S. (2023b). *Kunnskap og tilhørighet, tilhørighet og kunnskap: Undervisning for barn og unge i Muslimske Dialognettverks medlemsmoskeer i Oslo* (Rapport). Muslimske dialognettverk. <https://muslimskdialog.no/wp-content/uploads/2024/07/Eggen-2023-MDN-rapport-barneundervisning-rev.pdf>
- Eggen, N. S. (2023c). Moskéundervisning i Norge gjennom 50 år. *Prismet*, 74(3), 243–253. <https://doi.org/10.5617/pri.10748>
- Elgvin, O. (2023). From transmitting authority to quiet adaptation: Social change and the translation of Islamic knowledge in Norway. *Oxford Journal of Law and Religion*, 12(3), 479–495. <https://doi.org/10.1093/ojlr/rwae024>
- Eriksen, E.-A. V. (2021). Muslimske kvinners tilgang til islamsk kunnskap og autoritet i Trondheim. *DIN - Tidsskrift for religion og kultur*, 2021(2), 89–111. <https://ojs.novus.no/index.php/DIN/article/view/2010>
- Hamdeh, E. (2020). Shaykh Google as Hāfīz al-‘Asr: The internet, traditional «Ulamā», and self learning. *American Journal of Islam and Society*, 37(1–2), 67–102. <https://doi.org/10.35632/ajis.v37i1-2.851>
- Iversen, J. Y. (2024). Transculturation in Arabic literacy education within and beyond mainstream education in Norway and Sweden. *European Educational Research Journal*, 24(2), 225–241. <https://doi.org/10.1177/14749041241235718>
- Jacobsen, C. M. (2011). *Islamic traditions and Muslim youth in Norway*. Brill.
- Kleive, H. V. & Horsfjord, V. (2023). Islamskoler i Norge: Om virkelighet og idealer. *Prismet*, 74(4), 293–311. <https://doi.org/10.5617/pri.10751>
- Kurien, P. A. (2007). *A place at the multicultural table: The development of an American Hinduism*. Rutgers University Press.
- Levitt, P. (2009). Roots and routes: Understanding the lives of the second generation transnationally. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(7), 1225–1242. <https://doi.org/10.1080/13691830903006309>
- Levitt, P. (2012). Religion on the move: Mapping global cultural production and consumption. I C. Bender, W. Cadge, P. Levitt & D. Smilde (Red.), *Religion on the edge: De-centering and re-centering the sociology of religion* (s. 159–176). Oxford University Press.
- Markeng, S. & Berglund, J. (2024). In the child's best interest: Analyzing pedagogical approaches among teachers of the Qur'an in Norway. *Religion & Education*, 51(3), 228–248. <https://doi.org/10.1080/15507394.2023.2286166>
- Odden, G. (2018). *Internasjonal migrasjon: En samfunnsvitenskapelig innføring*. Fagbokforlaget
- Pasura, D. & Erdal, M. B. (Red.). (2016) *Migration, transnationalism and Catholicism: Global perspectives*. Palgrave Macmillan.

- Skrefsrud, T.-A. & Fuglseth, K. (2024). Invitasjon til KRLE-didaktikk. I K. Fuglseth & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikk: Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (2. utg., s. 10–18). IKO-forlaget.
- Østberg, S. (2003). *Muslim i Norge: Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Universitetsforlaget.
- Ådna, G. M. (2022). Tyrkiske moskeer i Stavanger – transnasjonale fellesskap og hjem. *DIN – Tidsskrift for religion og kultur*, (1), 63–92. <https://ojs.novus.no/index.php/DIN/article/view/2080>
- Aarset, M. F. (2016). Transnational practices and local lives: Quran courses via Skype in Norwegian-Pakistani families. *Identities*, 23(4), 438–453. <https://doi.org/10.1080/1070289X.2015.1024122>



## KAPITTEL 7

# Ytringsrommet i moskéundervisninga: Muslimske ungdommers perspektiv

Anne Grethe Kjelling Universitetet i Innlandet

**Abstract:** This chapter explores how young Muslims participating in mosque education in Norway today experience the spaces for dialogue, discussion, and disagreement within this educational setting. Methodologically, the chapter is based on qualitative interviews with eight Muslim youths and observations from mosque education in three Norwegian mosques. Drawing on the concepts of safe space and communities of disagreement, the study examines how young Muslims perceive the mosque's spaces of expression. Their experiences vary across different types of mosques: those with little or no interaction or personal relations with the teacher, those providing safe spaces but limited room for critical questions, those where value negotiations can take place under certain conditions, and those where there is open disagreement on questions of values. The chapter explores the importance of the mosque as a safe space, both as a precondition for making room for negotiating values and for being a space for disagreement, but also as an important arena for exploring religious identity. This is particularly important for young pupils who find little space for this within public schools.

**Keywords:** mosque-based education, young Muslims, safe space, communities of disagreement, spaces of expression

## Innledning

[...] det er mange ting, det er noen ting jeg og læreren min er uenige om. Men jeg synes personlig det er morsomt å debattere de der sakene som vi kanskje ikke er enige om. [...] For eksempel er vi uenige om forskjellige ting om feminisme. Han har en forskjellig mening om hva feminisme betyr, og hva det gjør i samfunnet vårt. Mens jeg har en forskjellig mening om det der. Jeg har en forskjellig definisjon, og jeg føler at det representerer noe annet i vårt samfunn.

Maryam (14)

Maryam snakker her om læreren sin i moskéen. Hun synes det er morsomt å debattere med ham, hun liker det når de er uenige. Kanskje blir vi litt overrasket av det? Koranskole gir negative assosiasjoner for mange, og de siste tjue årenes mediedekning kan gi oss grunn til å være skeptiske; framstilling av islam har vært overveldende negativ (Døving & Kraft, 2013; Jarmer, 2020; Lundby, 2021). NRKs omfattende reportasje om norske barn som ble mishandlet på koranskoler i Somalia (Koranskoler, 2017–2024), har også knyttet begrepet koranskole til assosiasjoner om vold og tvang. Fra tidligere forskning har vi sett at moskéundervisninga i Norge for det meste handler om å lære koranresitasjon (Østberg, 2003), og at moskéens lærere ofte er imamer som ikke har vokst opp i Norge (Døving, 2012, s. 35). Selv om flere peker på at moskéen er et viktig sted for å utvikle en trygg religiøs identitet, forteller flere unge muslimer at de opplever lite rom for kritisk refleksjon i moskéen (Jacobsen, 2011). I dagens moskéer er mange av lærerne født og oppvokst i Norge, og innholdet i undervisninga er utvidet (Eggen, 2023b; Kleive & Horsfjord, 2023). Når Maryam forteller om læreren sin på den måten hun gjør, illustrerer hun kan hende noe av denne endringa, og hun gjør oss nysgjerrige. Hvilket rom finnes det for uenighet og diskusjon for unge muslimer i moskéundervisninga?

I dette kapitlet vil jeg utforske følgende problemstilling: Hvordan opplever muslimske ungdommer ytringsrommet i moskéundervisninga? Med ytringsrom mener jeg et rom som åpner for å delta i samtale og diskusjon, og jeg utforsker ulike dimensjoner av dette ytringsrommet. Fortellinga fra Maryam er motivasjon for hvordan jeg vil nærme meg dette spørsmålet. Når hun snakker om at det er morsomt å være uenig med læreren sin, leder det mine tanker mot begrepene *safe space* (Jackson, 2017 [2014]) og *uenighetsfelleskap* (Iversen, 2014, 2019).

Selv om det ser ut til at begrepene sender ulike signaler, bruker vi begge begrepene når vi snakker om hvordan vi best kan legge til rette for

meningsutveksling og demokrati i et mangfoldig klasserom – og hvor et premiss er at man er trygge nok på hverandre til å være uenige og utfordre hverandres meninger. Jeg vil bruke disse begrepene som utgangspunkt for å utforske hvordan muslimske ungdommer som får eller har fått undervisning i en moské, opplever ytringsrommet der.

I det følgende vil jeg først gjøre en begrepsavklaring før jeg gjør rede for tidligere forskning på muslimske barns og ungdommers opplevelse av moskéundervisning. Jeg diskuterer så begrepene *safe space* og uenighetsfellesskap, og hvordan vi kan bruke disse begrepene for å utforske ytringsrommet i moskéen. Dette etterfølges av en redegjørelse for metode og materiale, før jeg begynner på analysen av hvordan ungdommene erfarer moskéundervisninga. I avslutninga skisserer jeg opp fire ulike rom som kan være verktøy for å beskrive og forstå ungdommenes opplevelser av ytringsrommet. Her diskuterer jeg også om det er noen forutsetninger for de ulike rommene, og hvilke idealer det ser ut til at ungdommene har for moskéundervisninga.

Intervjuene med Maryam og de andre ungdommene er del av et omfattende feltarbeid i forbindelse med prosjektet «Ikke-formell trosopplæring, offentlig skole og religiøse minoriteter» (FAITHED), der vi blant annet utforsker hvordan katolske og muslimske barn og unge opplever KRLE-undervisninga i skolen og det de lærer om religion i sine respektive trosamfunn (se innledninga til denne antologien). I dette kapittelet er det de muslimske ungdommene som er i søkelyset.

## Viktige begreper

Hva kaller man den opplæringa som foregår i moskéen? Schweitzer et al. (2019) skiller mellom begrepene formell religionsundervisning, som foregår i den ordinære skolen, uformell religionsundervisning, som skjer i hjemmet, og ikke-formell religionsundervisning, som foregår innenfor religiøse institusjoner. De peker også på hvordan både den ikke-formelle og den uformelle undervisninga er viktige supplement til den formelle undervisninga (Schweitzer et al., 2019, s. 8, 284). Vi kan slik sett si at undervisninga i moskéen faller inn under paraplybegrepet ikke-formell religionsundervisning, i likhet med undervisning som søndagsskole og konfirmasjonsundervisning.

I de ulike moskéene i Norge – og i FAITHED-prosjektets materiale – er det mange ulike navn på undervisninga som tilbys. Koranskole brukes i

noen moskéer, men også helgeskole, islamskole og arabiskskole er begreper som er i bruk (Kleive & Horsfjord, 2023; Eggen, 2023b). Ettersom koranskole er et utbredt begrep som er i bruk både i ulike moskéer i Norge og i den offentlige debatten, kan det være nærliggende å bruke nettopp dette begrepet. Men fordi koranskole etter hvert har fått en negativ klang i det offentlige ordskiftet, er det grunn til å være kritisk. Nora S. Eggen (2023a) problematiserer bruken av ordet og viser hvordan det har blitt mer og mer vanlig de siste tiårene, uten at det nødvendigvis er muslimer i moskéene som har tatt det i bruk. Dette finner vi også igjen i dansk kontekst (Bisbjerg, 2011; Magaard, 2011).<sup>1</sup> Eggen (2023b) peker også på at moskéenes undervisning inneholder så mye mer enn bare koranundervisning, og dette er noe vi i FAITHED også har observert. I de moskéene vi har besøkt, har det vært et mangfold av ulike undervisningsformer og aktiviteter. I tillegg til koranresitasjon, profetfortellinger og arabiskundervisning arrangeres gruppearbeid, matlaging og hytteturer (se også kapittel 6). Eggen (2023a) bruker begrepet «mosque-based education» når hun skriver om det som skjer i moskéen, og i dette kapitlet vil jeg følge henne og bruke *moskéundervisning*, et ord med færre negative assosiasjoner og som beskriver at vi snakker om undervisning som foregår i moskéen.

## Hva vet vi om hvordan muslimske ungdommer opplever moskéundervisninga i Skandinavia?

Selv om muslimske barn har deltatt i moskéundervisning i Norge de siste femti årene, er det fortsatt sparsomt med forskning på feltet (Eggen, 2023c, s. 243). En av de viktigste bidragsyterne i norsk sammenheng er Sissel Østberg, som i sitt doktorgradsarbeid gjorde en livsløpsstudie av barn med pakistansk familiebakgrunn. Hun viser hvordan islam for disse barna og ungdommene er en sentral og integrert, men også kroppslig del av oppvekst og identitet, og hvordan deltakelse i moskéundervisninga ikke bare handler om koranresitasjon, men også om sosialisering og lek (Østberg, 2003, s. 57). Christine Jacobsen (2011) har forsket på unge

1 Bisbjerg opplevde at flere informanter i moskéene svarte nei på spørsmål om de drev koranskole, selv om de tilbød undervisning i og om Koranen. Bisbjerg mener dette handlet om at informantene enten ikke skjønnte hva forskerne mente med koranskole, eller at de ikke mente begrepet passet med deres undervisning (Bisbjerg, 2011, s. 30).

muslimers forhandlinger innenfor ungdoms- og studentforeninger, og hun finner blant annet at selv om moskéen var et viktig sted for å utvikle egen religiøs identitet, opplevde ungdommene lite rom for kritisk refleksjon. Ronald Synnes (2019) belyser hvordan kristne og muslimske ungdommer og unge voksne som er aktive i menigheter og moskéer, forhandler rundt kjønn, religion og etnisitet, og Eli-Anne Vongraven Eriksen (2020) viser hvordan unge muslimske kvinner i Trondheim søker og får kunnskap gjennom sin moskétilhørighet. Nora S. Eggen (2023b) gir oss en dekkende oversikt over hvordan seks moskéer i Oslo organiserer sin undervisning for barn og unge, og Nora Stenes (2020) studie viser at kvinners roller og ansvarsområder i norske moskéer gjennomgår en (stille) endring. Funn i FAITHED-prosjektet illustrerer at de pedagogiske metodene som benyttes i ulike moskéer i Norge, er i endring, og at det ser ut til at noen lærere er stadig mer inspirert av det norske skolesystemet (se kapittel 6).

I Sverige finner Jenny Berglund og Bill Gent at mange muslimske ungdommer setter pris på det de lærer i moskéen, og at disse ferdighetene i noen grad er overførbare til deres sekulære klasserom (Berglund, 2023; Berglund & Gent, 2018). Berglund (2019) viser for øvrig også at flere av ungdommene unnlater å nevne i den sekulære skolehverdagen sin at de får moskéundervisning, fordi de opplever negative reaksjoner fra andre. I danske moskéer er undervisninga sentrert rundt koranundervisning, arabiskinnlæring og islamsk praksis – hvor det ser ut til at sistnevnte spiller en stor rolle. Dette kan for eksempel innebære opplæring i rituell vask før bønn, hvordan man framsier trosbekjennelsen eller hvordan man markerer religiøse høytider (Bisbjerg, 2011; Kühle & Larsen, 2019). Når det gjelder hvordan barn og unge oppfatter denne undervisninga, rapporterer Magaard (2011) om muslimske ungdommer som velger bort tradisjonelle moskéer med autoritære imamer som lærere, og heller søker seg til moskéer der lærerne har studert i Danmark og bruker pedagogiske metoder elevene kjenner igjen fra det danske skolesystemet. I disse moskéene føler de seg mer hjemme og mer sett av lærerne. Flere av disse elevene forteller også at undervisninga i moskéen er viktig for deres identitet (Magaard, 2011). Den samlede forskninga på feltet peker ikke i én bestemt retning, men viser at det er ulike praksiser i ulike moskéer, og at barn og unge har ulike erfaringer fra moskéundervisninga. For dette kapittelet er det verdt å ta med seg det Østberg (2003) og Jacobsen (2011) løfter fram om sosialisering, lek og identitetsutvikling.

## En innsirkling av ytringsrom – teoretiske perspektiver

Hva er forutsetninga for et godt ytringsrom? Det å være trygg, å ha et *safe space*, ser ut til å være viktig, men begrepet er langt fra entydig. Jeg vil forsøke å pakke det ut og undersøke på hvilken måte det er hensiktsmessig å bruke når jeg utforsker de muslimske ungdommenes erfaringer. Kvinnebevegelsen og LHBT-bevegelsen i USA i 1970-årene var de første som tok begrepet i bruk (Kenney, 2001). Dette trygge rommet handlet da om fysisk adskilte rom der marginaliserte grupper kunne føle seg trygge på å dele erfaringer, uten å risikere diskriminering eller fiendtlighet fra majoritetsbefolkninga (Iversen, 2019, s. 317). Eksempel på slike adskilte rom har vært barer for homofile eller diskusjonsgrupper for kvinner og svarte studenter på amerikanske universiteter (Hunter, 2008). Slike rom kan også kalles for separatistiske rom (Jahnke, 2021, s. 80). De siste årene har begrepet *safe space* også blitt nevnt i samme åndedrett som politisk korrekthet, *woke* og *trigger warnings*, og for noen gir det negative assosiasjoner og framstår som en trussel mot ytringsfriheten (se f.eks. Gundersen, 2021; Fasting & Brekke, 2020).

Begrepet *safe space* viser for øvrig ikke bare til slike avgrensede rom. I skolesammenheng brukes det som et ideal for hvordan samhandling og diskusjoner kan foregå i grupper preget av mangfold, og det er et sentralt begrep i Robert Jacksons *Signposts* (Jackson, 2017 [2014]).<sup>2</sup> Her anbefales det at skolen skal gi «et trygt læringsrom, for å oppmuntre mennesker til å uttrykke seg uten frykt for å bli bedømt eller latterliggjort» (Jackson, 2017 [2014], s. 47). En forutsetning for et slikt trygt sted er at man anerkjenner at klasserommet er mangfoldig, at man ser på mangfold som en ressurs, og at man lar det være rom for å ha forskjellige ståsteder. «I et trygt klasserom er elever i stand til å uttrykke synspunktene og posisjonene sine åpent, selv om de er forskjellige fra lærerens eller de andre elevenes» (Jackson, 2017 [2014], s. 48). Deltakerne i klassen må respektere hverandre og følge grunnleggende regler for en sivilisert og respektfull samtale. Slike regler bør innebære at man skal få lov til å snakke uten å bli avbrutt, at man ikke tolererer hatprat, at man respekterer andres meninger selv om de skiller seg fra ens egne, og at alle skal få muligheten til å heve stemmen.

<sup>2</sup> Europarådets veiledningsdokument for religions- og livssynsundervisning i skolen, som er ment å være et praktisk verktøy for å jobbe med religion i skolen.

Jacksons og Europarådets konklusjon er at det er mulig å skape *tryggere* rom i klasserommet, men at «all klasseromsinteraksjon inneholder en viss grad av risiko, spesielt når kontroversielle tema blir diskutert» (Jackson, 2017 [2014], s. 57). Når vi befinner oss i et rom med meningsmangfold, er det altså ikke uten risiko at vi går inn i diskusjoner, men har vi respekt for hverandre og følger visse grunnregler for samtalen, kan vi i større grad våge denne meningsbrytningen.

Sosiologen Lars Laird Iversen introduserer begrepet *uenighetsfellesskap* som en idealtipe for demokratisk samhandling. Dette er ment som et alternativ til et *verdifellesskap*, hvor delte verdier ses på som en forutsetning for fellesskap. Iversen (2014) argumenterer for at vi heller må akseptere og verdsette at vi er ulike individer med ulike verdier, som kan finne felles forståelse og løsninger selv om vi har ulike utgangspunkt. Iversen bruker uenighetsfellesskap på ulike samfunnsnivåer, og jeg vil her se på hvordan han bruker begrepet i klasseromssammenheng. Selv om Iversen tilkjenner at uenighetsfellesskapet innholdsmessig ikke er så langt unna Jacksons forståelse av *safe space*, kritiserer han det sistnevnte begrepet for å være «ambiguous, politicised and that it promises more than it can deliver» (Iversen, 2019, s. 318). Det å heve stemmen i et rom med aktører fra ulike sosiale grupper er en risikofylt handling, der ordet «trygg» på ingen måte vil være en passende beskrivelse, spesielt hvis man tilhører en marginalisert gruppe. Iversen argumenterer for at om vi bruker uenighetsfellesskap som begrep, kan vi lede læreres oppmerksomhet mot «how such disagreements can be dealt with, or even developed and transformed into learning» (Iversen, 2019, s. 324). Jeg er enig med Iversen i dette poenget. Når vi har sammensatte klasserom med elever som har svært ulik bakgrunn, er det mer hensiktsmessig med et begrep som adresserer de utfordringene og mulighetene det innebærer. *Safe space* kommuniserer ikke hva som skjer i et mangfoldig klasserom, men med begrepet uenighetsfellesskap signaliserer vi til både lærere og elever at det er denne virkeligheten vi befinner oss i.

Både Jackson og Iversen skriver fram et mangfoldig klasserom der det er et ideal med meningsutveksling og debatt, og der man kan være enig om å være uenig. Det er for øvrig verdt å problematisere om det virkelig er slik at vi har reelle uenighetsfellesskap i norske klasserom i dag. Mye tyder på at det råder en sekulær diskurs i mange klasserom, hvor religiøse elever opplever at medelever gjør narr av religiøse praksiser. Flere elever forteller at de ikke kjenner seg igjen i undervisninga, og de færreste våger å delta i klasseromsdiskusjoner om religion (Breidlid, 2014; Hauan & Anker, 2021;

Iversen, 2019; Toft, 2017). Om det ikke er rom for å være religiøs i klasserommet, blir den ikke-formelle religionsundervisninga – i vårt tilfelle i moskéen – et desto viktigere *safe space* for barn og unge. Men i hvilken form? Fungerer det utelukkende som et verdifelleskap, eller kan det også fungere som et rom der man kan være uenig og ha ytringsrom?

I motsetning til i skolen, der vi vil møte en sammensatt elevgruppe bestående av elever med ulik religiøs tilhørighet, vil det i moskéen kun være muslimer som deltar i opplæringa, og gruppa vil slik være mer ensartet. Hvis vi tenker på moskéen som et *safe space* for muslimske barn og unge, er det kanskje mest nærliggende å se på den som et separatistisk, adskilt og trygt rom der man er skjermet for diskriminering og rasisme, og ikke som et rom der man kan være enig om å være uenig. Det er heller ikke noe uttalt ideal for moskéen å fungere som et uenighetsfelleskap. På mange måter vil det likevel være internt mangfold. Mange av elevene i moskéen har foreldre eller besteforeldre med ulik innvandrerbakgrunn og landbakgrunn. Noen har foreldre som kjører drosje, og noen har foreldre som er leger eller advokater. Noen har vært i Norge hele livet, og noen har vært her i tre år. Noen av foreldrene er innom moskéen daglig, noen er der aldri. Noen av barna er der fordi de ønsker det selv, noen er der fordi de har venner og familie der – mens andre kanskje ikke har lyst til å være der i det hele tatt. Barn og unge i moskéen er slik ikke en ensartet gruppe der alle forstår islam på samme måte. Likevel har de det til felles at de, i prinsippet, er i moskéen for å lære om islam.

På tross av dette verdifelleskapet, som islam som religiøs tradisjon danner utgangspunkt for, forteller Maryam om hvordan hun opplever uenighet og diskusjon i moskéen. Dette er min motivasjon for å undersøke hvordan de muslimske ungdommene opplever ytringsrommet i moskéundervisninga. Jeg vil utforske dette med et uenighetsrom (heller enn et uenighetsfelleskap) som ytterste grense på den ene siden og et rom preget av lite eller ikke noe ytringsrom på den andre siden. Underveis vil jeg diskutere hva som preger de ulike rommene, og hvordan de oppleves ulikt av ungdommene.

## Metode og materiale

I dette kapitlet tar jeg utgangspunkt i intervjuer med åtte muslimske ungdommer mellom 13 og 23 år samt feltnotater fra observasjoner i tre ulike moskéer i Sør-Norge. Moskéene kaller jeg moské 1, 2 og 3. Moské 1 er en

mindre, rural moské. Den ble opprinnelig startet av og for innvandrere fra et afrikansk land, men har i dag en mer mangfoldig medlemsmasse. Her har en frivillig lærer koran- og arabiskundervisning for en gruppe på 10–15 elever i helgene. Moské 2 er en større, urban moské med anslagsvis et par hundre elver. Også her er det helgebasert undervisning, stort sett med unge voksne som lærere. Den tredje moskéen finner vi i tilknytning til en mindre by, og her er det én lærer som underviser over femti barn og unge med mangfoldig bakgrunn.<sup>3</sup> Fem av ungdommene jeg har intervjuet, er aktive i en av de overnevnte moskéene i dag, mens de resterende tre ungdommene har vært aktive i moskéundervisninga tidligere i barne- og ungdomstida og forteller om denne i retrospekt.<sup>4</sup> Her kjenner jeg ikke til moskéen de har deltatt i, og jeg kan ikke belyse opplevelsene deres med feltnotater. Det at de snakker om hendelser som går flere år tilbake i tid, påvirker nok hva de trekker fram, hva de husker, og hva de har glemt.

Når det gjelder gjennomføring av intervjuer og analyse, har jeg til dels benyttet meg av en analytisk spiral, altså en veksling mellom datainnsamling og analyse av materialet (Boeije, 2010, s. 89). I prosjektets intervjuguide hadde vi ikke noen spørsmål om grad av enighet eller diskusjon innenfor religionsundervisninga i moskéen, men temaet dukket likevel opp hos Maryam. Dette var noe jeg syntes var spesielt fascinerende – og uventet, og det gjorde meg nysgjerrig. For meg ble det et slags «EAR-point», et empirisk-analytisk referansepunkt (Tjora, 2021, s. 226), som pekte meg i en bestemt retning da jeg analyserte videre. Noen vil kanskje si at jeg har lagt for mye vekt på det i utforskinga av resten av materialet, og den observante leser vil også se at jeg etterspør uenighet hos flere av ungdommene, selv om de ikke selv mener det er en spesielt viktig del av deres erfaringer i moskéen. La det være med i den videre lesinga.

Prosjektet er vurdert av personvernombudet for forskning ved Sikt, tidligere Norsk senter for forskningsdata (NSD). Alle deltakerne har fått informasjon om prosjektets innhold og formål og om sine rettigheter, og alle har samtykket til å delta. Deltakerne er anonymisert, og det samme gjelder moskéene vi har besøkt. Opplysninger har blitt behandlet i tråd med gjeldende forskningsetiske retningslinjer, og vi har brukt TSD (Tjenester for sensitive data ved Universitetet i Oslo) for å lagre intervjumaterialet. Alle

3 Av anonymitetshensyn er det begrenset hvor mye jeg skriver om moskéene, jf. innledningen i denne boka.

4 Datamaterialet fra moskéene er samlet inn av Vejbjørn Horsford, Hildegunn Valen Kleive og meg selv. De tre intervjuene med studenter uten nåværende tilknytning til moskéen har jeg gjort selv.

intervjuene er tatt opp med Nettskjema-diktafon og er transkribert. Sitatene er for det meste ordrette gjengivelser av det som blir sagt, men enkelte steder har jeg korrigert noe grammatikk for å få fram meningsinnholdet.

## Unge muslimers opplevde ytringsrom i moskéundervisninga

### Ulike opplevelser av koranresitasjon

Sonya (20) og Karim (23) kom begge til Norge som barn og har vokst opp i en mellomstor by. Da de gikk på barneskolen, var de innom den samme lille, rurale moskéen over et halvt års tid, men ingen av dem har utpreget positive minner fra denne tida. De ble begge oppfordret av foreldrene til å delta. Sonya forteller at hovedaktiviteten var arabiskopplæring og koranresitasjon, og siden hun allerede behersket arabisk både muntlig og skriftlig, ble det kun koranresitasjon. Når hun får spørsmål om hvordan forholdet til læreren var, og om hvordan de snakket sammen, svarer hun: «Ja, det var mest resitasjon, vi snakka ikke, jeg kan ikke huske at jeg snakka med læreren eller noe sånt.» Karim mener moskéen kunne hatt et bedre tilbud da de var barn: «Det er litt skuffende hvor lite organisert det var, det opplegget der.» Verken til andre barn eller til de voksne i moskéen ble forholdet spesielt nært:

Jeg satt jo der på gulvet og pugga, og det var ikke mye rom for å leke og bråke med de andre kidsa, fordi nå var det puggetid, hvis du skjønner. Eh, det kan hende det var litt rom for det etterpå, men hvis jeg husker riktig, ble jeg henta ganske fort, så ... ja.

Karim forteller også at han snakket lite med lærerne: «Hvis jeg husker rett nå, så var det ikke én lærer, jeg tror jeg bare kunne ta tak i hvem som helst som var eldre, og som bare kunne sitte der med Koranen og følge med på at jeg resiterte riktig. Og så var det ... 'fortsett'.» På spørsmål om Karim kan fortelle om et positivt minne fra moskéundervisninga, trekker han litt på smilebåndet og sier: «Eh, skal jeg være helt ærlig, så ... nei, altså, potet-salaten.» Sonya trekker også fram maten som noe hun satte pris på: «Det var kanskje mest når vi hadde lunsj sammen, da de serverte noen greier, brødsriver og sånn, og så kunne man ta en pause fra Koranen, da, og der kunne man snakke og ... ja, det syntes jeg var veldig koselig. Så fram til det.»

Verken Sonya eller Karim opplevde denne moskéundervisninga som et sted for diskusjon eller uenighet. Læreren hørte på at de resiterte, ga dem

nye vers å øve på, og neste gang kunne det like gjerne være en annen voksen som hørte dem i lekse. Dette gir lite rom for relasjonsbygging mellom elev og lærer, og det er kanskje ikke så overraskende at Karim er litt skuffet over denne organiseringa. Om noen av ungdommene vi har snakket med i dette prosjektet, har opplevd å være utrygge noe sted, må det ha vært i denne moskéen, men det jeg først og fremst leser ut av dette, er at de opplever svake relasjoner og lite tilhørighet. Heller ikke selve undervisningsformen ser ut til å ha gitt mye rom for meningsutveksling. Kan det i det hele tatt være rom for uenighet av noe slag når pugging, resitasjon og korreksjon er det eneste som skjer i undervisningsrommet?

Et observasjonsnotat fra moské 1 nyanserer bildet av hva som også kan skje i koranundervisninga. Også i denne moskéen er koranresitasjon og innlæring av det arabiske alfabetet sentrale aktiviteter. Læreren har entil-en-undervisning med elevene, der han hører barna i koranresitasjon, gir dem et nytt vers de skal lære til neste gang, og tester dem i arabiske bokstaver. Denne dagen har en av jentene framført en (for meg) nydelig resitasjon og er i gang med å lese dagens arabisklekse. Når hun er ferdig, sier hun skøyeraktig til læreren: «Nå kan du lese for meg.» Læreren blåser det bort med et motspørsmål: «Hvordan kan jeg sjekke hva du kan, om jeg ikke kan det selv?» Men så tar han seg i det, og lar henne peke på fem–seks bokstaver som han uttaler for henne. Det at denne jenta tør å utfordre læreren på denne måten – selv om det kanskje er ment som en spøk, heller enn som en reell utfordring – viser at vi også i en moské med tradisjonell koranresitasjon som undervisningsform kan finne en form for ytringsrom.

## Moskéundervisninga som trygt rom og som utprøvingsrom

Sofia (13) deltar i en moské der de har mange ulike fag, og der de også har sosiale aktiviteter for barn og ungdom. Om sin favorittlærer forteller hun følgende: «Og jeg syntes hun er den beste læreren av alle, fordi jeg liker måten hun liksom underviser på, fordi det er sånn, det er ikke så kjedelig å høre på at hun bare snakker hele tiden, men hun liker også å høre litt vår mening, og hva vi syntes om det.» På oppfølgingsspørsmål om man kan diskutere eller være uenig med læreren, sier hun likevel:

**Sofia:** Hm, det er egentlig sånn, det er ganske rolig. Sånn, hvis det er noe man lurar på og sånn, så synes jeg de forklarer det på en litt, på en ganske god måte.

**Intervjuer:** Ja. Er det noen gang noen som er uenige med læreren eller vil diskutere?

**Sofia:** Eh, nei, eller ikke som jeg har sett, da, men jeg tror ikke det.

Selv om Sofia har inntrykk av at læreren er opptatt av å høre deres meninger, formidler hun også at det ikke er noen som er uenige med læreren. Kanskje er alle enige med læreren om alt, eller kanskje er det ikke rom for å være uenig. Uavhengig av årsak til denne manglende uenigheten kan vi ikke kalle dette for noe uenighetsrom – men det er et hyggelig sted for Sofia der hun har det sosialt og gøy, og det framstår som et trygt rom.

Amina (18) er aktiv i den samme moskéen som Sofia. Hun forteller om det faget hun liker best:

Da pleier vi å diskutere veldig mange temaer som er aktuelle for samfunnet, relatert til islam, da. Da pleier vi å se på forskjellige ting, ja, bare generelt hvordan vi som muslimer burde være i samfunnet. At vi liksom skal være et godt forbilde. Så jeg [...] liker det faget fordi da pleier vi liksom å ha diskusjoner, og det er liksom mer sånn det vi [...] pleier å ha på skolen, også.

Amina trekker linjer til undervisninga hun får på skolen, og hun setter pris på at diskusjonene i moskéen minner litt om det som skjer på skolen. På spørsmål om hvordan disse diskusjonene foregår, og om de pleier å være uenige noen gang, trekker Amina på det:

Eh ... uenig og enig, det er liksom ikke sånn det er. [...] alle sier det de mener, da. Og så er det bare sånn at vi resonnerer oss fram til hvorfor vi mener det er som det er, på en måte. Og da ser vi på, hvordan er det med islam, er det liksom greit? Og hvis de, vi pleier selvfølgelig å rette på hverandre om vi synes den ene hadde ..., men liksom, vi dømmer ikke andre for at de har tatt feil, på en måte. Det er liksom ikke noen som er «ja, dette er det riktige svaret». Fordi de diskusjonene er ganske åpne.

Her bidrar Amina med en nyansering av hva uenighet kan være. Selv om det er rom for å hevde forskjellige meninger i dette fellesskapet, er det likevel et viktig moment som er gjeldende, og det er: «Hvordan er det med islam, er det liksom greit?». Det finnes et slags «riktig svar» på det de diskuterer, og det svaret kan finnes ved hjelp av islam, og ut fra hvordan den aktuelle saken forholder seg til islam; om det er greit eller ikke. Hvis alle bruker islam som rettesnor, og hvis de ved hjelp av denne rettesnoren i fellesskap kan bli enige om hva som er riktig, kan vi neppe kalle dette rommet for et uenighetsfellesskap. Kanskje er det mer nærliggende å definere det

som et verdifelleskap der det er rom for å utforske hva det er å være en god muslim – innenfor trygge rammer der de er enige om en felles grunnmur som ikke blir fundamentalt utfordret av noen.

Jamila (21) var aktiv i en moské i barne- og ungdomsårene, og da hadde hun en kvinnelig lærer som også var mor til en god venninne. Hun beskriver forholdet til denne læreren som tett, og forteller at de kunne spørre henne om det de lurte på i hverdagen. Forholdet til ikke-muslimske venner var noe som ble diskutert, og Jamila forteller at læreren svarte så godt hun kunne: «Og hun var veldig forståelsesfull og skjønte at ja, det kan være vanskelig å drible to verdener.»

**Intervjuer:** Ja. Følte dere, kunne dere liksom spørre henne om alt, eller?

**Jamila:** Ja. Jeg tror nok det var mer ... komfortabelt å prate kanskje med henne om alt, for vi hadde så god relasjon til henne, hun var jo mammaen til en kjempegod venninne av oss alle [...]

**Intervjuer:** Ja. Var det sånne at dere diskuterte ting der, eller, liksom var uenige om ting, eller ...

**Jamila:** Hva tenker du på?

**Intervjuer:** Nei, kunne du liksom være, hvis for eksempel koranlæreren eller mora til venninna di sa noe, og så tenkte du: «Nei, dette tror ikke jeg», eller ... følte du at du kunne liksom være uenig på noen måte?

**Jamila:** Ja, altså, ja det er litt vanskelig, faktisk. Eh, ja, men kanskje pakke det litt inn, at det ikke kan være like vulgært, på en måte, ja, eller [ikke] sier *akkurat* hva jeg tenker. For man har jo på en måte den respekten, når man har en sånn relasjon, så kanskje pakke det litt inn, vinkle det litt annerledes enn hva jeg hadde gjort med noen andre.

Den gode relasjonen Jamila hadde til læreren sin, gjorde at de kunne snakke om «alt», men det hun peker på videre, forteller oss at det likevel var noen begrensninger. At hun hadde en tett relasjon og mye respekt for denne læreren, gjorde at hun ikke ville si noe som kunne framstå som vulgært. Nå har hun flyttet for å studere og er ikke lenger aktiv i moskéen på hjemstedet, men hun har vært innom arrangementer i moskéen i studiebyen. Hun sammenlikner disse arrangementene med undervisninga hun deltok i da hun var barn og ungdom.

**Jamila:** Vet ikke, jeg synes det var litt mye. [...] Det var lærerikt, det skal jeg ikke si noe på, ja, men ... tror ikke det er noe for meg helt, nei. Jeg tror jeg trives mer med litt sånn personlig relasjon, når man er komfortabel og, ja ...

**Intervjuer:** Ja, i en sånn læringssituasjon?

**Jamila:** Ja, læring, ja. Hvor man kan stille spørsmål og kanskje være litt ... kritisk, at det er litt mer rom for det, kanskje.

Det ser ut til at det å ha en nær relasjon til læreren er en viktig faktor for Jamilas trivsel i moskéen. Det åpner opp for å stille spørsmål og være kritisk – vel å merke på en høflig måte.

## Moskéundervisninga som et uenighetsrom?

Maryam (14) er aktiv i en moské der de har en lærer som underviser alle elevene. Undervisninga består av koranresitasjon, av undervisning om profetene og av opplæring i islamske regler og levesett. Maryam forteller om hva hun setter pris på ved moskéundervisninga og ved læreren sin:

**Maryam:** Jeg liker at han *interact with us*. Fordi det er ikke sånn at vi alltid sitter der og bare hører på en leksjon som han sier. Vi får jo også være med og si hva vi vil, og spørre spørsmål og prøve nye ting. For eksempel når vi leser Koranen, så leser vi jo, og så sier han om det er riktig eller feil, og ... ja, det er mye gøyere enn om det var en leksjon, for eksempel. Og så er det også masse frihet. Det er forskjellig hver gang. For eksempel får vi forskjellige oppgaver, og så kan vi gjøre forskjellige ting og sånt.

**Intervjuer:** Når du sier frihet ... føler du deg fri til å mene og spørre om det du vil?

**Maryam:** Ja!

**Intervjuer:** Føler du at du kan være uenig med læreren, for eksempel?

**Maryam:** Ja, det er mange ting, det er noen ting jeg og læreren min er uenige om. Men jeg synes personlig det er morsomt å debattere de der sakene som vi kanskje ikke er enige om. [...] For eksempel er vi uenige om forskjellige ting om feminisme. Han har en forskjellig mening om hva feminisme betyr, og hva det gjør i samfunnet vårt. Mens jeg har en forskjellig mening om det der. Jeg har en forskjellig definisjon, og jeg føler at det representerer noe annet i vårt samfunn.

Ikke bare oppfatter Maryam at hun kan være uenig med læreren om definisjonen av feminisme; hun synes det er morsomt å debattere det. Dette vitner om at hun føler at hun ikke bare har et trygt rom i moskéundervisninga, men også et «modig rom», et sted hun kan komme med meninger som ikke deles av læreren. Hun inntar en aktiv rolle og utfordrer læreren på hva som er riktig og galt. Et observasjonsnotat gir oss et eksempel på hvordan dette kan utspille seg i praksis i moskéen Maryam tilhører. Her får jenter i 9–14-årsalderen undervisning av læreren, og dagens tema er

profeter i islam. Underveis blir læreren møtt med flere kritiske spørsmål fra jentene. De spør blant annet om det er slik at bare gutter kan bli profeter, og de vil gjerne ha konkrete svar. En av jentene spør direkte om hva læreren selv tror: Kan kvinner også bli profeter? «Jeg tror ingen kvinner var profeter», svarer han. Han sier videre at jentene er prinsesser, og at hvis man har gull og diamanter, vil man jo ikke vise det fram på gata. En av jentene sier: «Men burde de ikke skinne og være seg selv?» I denne klassen er det tydeligvis flere jenter med ordet i sin makt, som ikke er redde for å stille kritiske spørsmål til det læreren sier. Måten de utfordrer ham på, viser oss også at det er rom for å være kritisk. Selv om læreren ikke nødvendigvis har det som et ideal, opplever nok disse jentene dette som et fellesskap der de tør å være uenige: et uenighetsfellesskap.

Omar (15) får undervisning i den samme moskéen som Maryam, og han gir også uttrykk for at han er fornøyd med læreren sin. Det han trekker fram som det viktigste han har lært, er det å respektere læreren sin, å respektere de eldre og å respektere Koranen. Når han blir spurt om egen innsats i timene, forteller han følgende:

Jeg er aktiv. Hvis jeg ikke forstår, stiller jeg spørsmål. Det er litt vanskelig for meg, jeg forstår ikke så mye norsk. Hvis jeg ikke forstår, er det vanskelig for meg, men jeg kan spørre hva det betyr. Læreren, han vet, han har vært her i mange år, han forklarer veldig godt.

Omar setter altså pris på læreren, og på det han lærer i moskéen. Det han ikke er så fornøyd med, er at andre elever bråker og ikke tar opplæringa på alvor. «Fordi her er mange gutter, mange gutter som ikke forstår hva moskéen er. De bare kommer og leker og sånn [...] Jeg vil ha det mer seriøst, sånn. I mitt hjemland er det ikke sånn.» På spørsmål om han er uenig med læreren noen gang, er han mer avvisende enn Maryam:

**Intervjuer:** Er du uenig med læreren din noen gang?

**Omar:** Uenig?

**Intervjuer:** Tenker at læreren tar feil?

**Omar:** Noen ganger. Én av hundre.

**Intervjuer:** Sier du det da, sier du til han at du er uenig?

**Omar:** Jeg pleide å si det, men ikke nå.

Omar og Maryam har ganske ulik oppfatning av i hvilken grad de kan ytre seg i moskéen. Omar har tidligere vært åpent uenig, men ikke nå lenger,

uvisst av hvilken grunn. Det er verdt å peke på at disse to nok har ulik forståelse av hva som kjennetegner et godt klassemiljø og læringsmiljø. Maryam har bodd i Norge nesten hele livet, mens Omar har bodd i Norge i bare tre år. Han synes det er bra om lærere og foreldre er strenge; det har han med seg fra opprinnelseslandet sitt. Det å være uenig med læreren fremstår ikke nødvendigvis som positivt for ham. Han gir likevel uttrykk for at han kjenner en trygghet i moskéen som han ikke finner i klasserommet. Når han sammenlikner moskéundervisninga med skolehverdagen, forteller han dette: «Det er forskjellige elever. Her er muslimer og der er det kristne og sånn. Det er sånn at lærerne ... her hører de på deg. Og der [på skolen] hører han også på deg, men du tør ikke snakke.»

Ali (14) har vært i Norge i ti år, går i moskéen et par ganger i uka og er godt fornøyd med læreren sin. En god dag i moskéen er for Ali «en stille dag der læreren lærer oss fort, og vi blir ferdig fort og kan leke ute», og spesielt fint er det om læreren blir med på fotball. Han er for øvrig like avvisende som Omar når det gjelder det å være uenig eller å diskutere med læreren. På spørsmål om de er uenige i klassen, svarer han:

- Ali:** Nei, ikke egentlig. For alt det læreren sier her, det ... det er alle enige i. Jeg har ikke hørt en eneste person som sier «jeg er uenig med deg». Så det er mest sånn at alle er enige.
- Intervjuer:** Men blir det likevel til at dere diskuterer litt, innimellom? Når dere har time?
- Ali:** Hm ... kanskje etter timene. Det er mest diskutering om livet. Hva folk tar feil med, som noen andre kan gjøre rett.

At eventuelle diskusjoner foregår etter timen, tolker jeg som at de foregår mellom elevene, ikke med læreren. Ali får spørsmål om jentene og guttene noen ganger er uenige, og da svarer han bekræftende. Han utdyper: «Fordi når guttene kommer inn når jentene lærer, da sier jentene veldig masse. Men når de kommer inn til oss, da klarer ingen å åpne opp munnen sin og si noe.» Kanskje handler Alis taushet når jentene kommer inn, rett og slett om tenåringsgutter som blir sjenert av jenter på samme alder, men det kan også tenkes at jentene og guttene tar rommet på forskjellige måter, at de opplever et ulikt handlingsrom på bakgrunn av hvem de er.

Maryam, som har all sin skoleerfaring fra Norge, vil rimeligvis sammenlikne undervisninga i moskéen med den norske skolekulturen og verdsette det når hun opplever at hun kan diskutere uenigheter med læreren i moskéen også. Det ser ikke ut til at Omar, som framsnakker opprinnelseslandets kultur og normer, mener at det er så mye verdi i å være uenig med læreren. Han

gir likevel uttrykk for at han i moskéen – i motsetning til på skolen – «tør å snakke». Ali har aldri opplevd at noen er uenig med læreren i moskéen. Disse tre ungdommene har den samme læreren, i den samme moskéen, men har til dels ulike opplevelser. I et uenighetsperspektiv kan vi si at Maryam opplever at hun kan være uenig med læreren, og at hun kan stille kritiske spørsmål til budskapet han fremmer. Selv om vi forstår at lærerens syn på feminisme og kvinners rolle nok står i motsetning til mye av det Maryam lærer på skolen, ser vi også at det i denne moskéen er åpning for å stille spørsmål, for å utfordre den rådende diskursen – i det minste for Maryam.

## Diskusjon

Ungdommens erfaringer i moskéen spenner fra begrenset interaksjon og svake relasjoner til nære bånd og stort ytringsrom. Jeg forsøker å illustrere dette ytringsrommet i modellen under, hvor jeg skisserer opp fire ulike rom. Dette må ikke forstås som rom med tette skott; modellen er ment som en skisse for å prøve å forstå hvilket ytringsrom ungdommene opplever i moskéen. Det første rommet til venstre, med begrenset interaksjon og svake relasjoner, gir lite ytringsrom. Det andre rommet er et rom der elevene føler seg trygge, men ikke uttrykker mye uenighet eller egne meninger. Det tredje rommet kaller jeg et utprøvingsrom, der ungdommene utforsker uenigheter med visse føringer. Uenighetsrommet i den andre enden representerer et sted der du kan utfordre det bestående. Jeg ser på det trygge rommet som forutsetning for de tre rommene til høyre.

Ytringsrom i moskéundervisninga			
	Trygge rom		
Rom med begrenset interaksjon og svake relasjoner	Et trygt rom	Utprøvingsrom	Uenighetsrom

Karim og Sonya, som forteller om sine opplevelser i retrospekt, opplevde lite ytringsrom og svake relasjoner i moskéundervisninga. Det var ulike voksenpersoner som fulgte opp koranresitasjonen, og lærerne snakket ikke med elevene utenom selve resitasjonen. Slik jeg forstår det, er det den manglende relasjonen som er det mest framtrædende ved dette rommet. Jeg kaller dette for et rom med begrenset interaksjon og svake relasjoner. Dette rommet kan minne om de autoritære moskéene de danske ungdommene søkte seg bort fra, der de ikke følte seg sett (Magaard, 2011). Et slikt rom kan også

forstås som et separatistisk rom, i den forstand at det er lukket, altså bare for muslimer, men ikke nødvendigvis som et *safe space* for våre informanter.

De andre ungdommene i materialet opplever derimot gode relasjoner og et trygt rom i moskéen. De setter pris på læreren sin, som Ali som forteller at han liker det spesielt godt når læreren blir med og spiller fotball. De nøler likevel med å si at de diskuterer noe særlig. Ali forteller at han ikke har hørt en eneste person si «jeg er uenig med deg», og Sofia forteller at yndlingslæreren hennes vil høre meningene hennes, men at ingen diskuterer i undervisninga. Dette er trygge rom, med gode relasjoner, og vi kan sammenlikne dem med moskéene Østbergs (2003) og Jacobsens (2011) informanter skildret, som sosiale rom som er viktige for utvikling av egen religiøse identitet. De åpner ikke nødvendigvis noe stort ytringsrom, men vi kan likevel si at de er viktige steder for barn og ungdom som opplever at det ikke er så lett å være religiøs i en sekulær skolehverdag, slik Schweitzer et al. (2019) peker mot at den ikke-formelle religionsundervisninga kan være et verdifullt supplement til skolens religionsundervisning.

Jamilas og Aminas opplevelser kan forstås som noe som skjer i et utprøvingsrom: Jamila forteller at hun kan være uenig, og hun setter pris på det når hun kan stille spørsmål og være kritisk, men hun må likevel pakke det litt inn for ikke å være vulgær. Amina forteller at de ikke akkurat er uenige, men at de prøver å resonnerer seg fram til «hvordan er det med islam, er det liksom greit?». I disse rommene er det mulig å teste ut og diskutere, men innenfor visse rammer – og med det trygge rommet som forutsetning. Både det trygge rommet og utprøvingsrommet kan minne om det Jacobsens informanter opplevde, nemlig at moskéen fungerte som en forhandlingsarena for å finne ut av egen identitet og egen forståelse av islam, selv om det ikke var det helt store rommet for kritisk refleksjon. Disse rommene kan også forstås som verdifellesskap, der islam er fellesnevneren, men der det også er et visst rom for å utforske hva som er eller ikke er greit – med islam som rettesnor.

Til sist har vi den fortellinga som inspirerte meg til å utforske ytringsrommet, nemlig Maryams «[m]en jeg synes personlig det er morsomt å debattere de der sakene som vi kanskje ikke er enige om». Dette utsagnet illustrerer at noen ungdommer opplever et uenighetsrom i moskéundervisninga, slik også feltnotatet med de kritiske jentene viste. Også her ser det ut til at gode relasjoner og trygge rom er en forutsetning.

Hva gjør undervisningsformen med ytringsrommet for ungdommene? Det er nærliggende å tro at en undervisningsform som består i resitasjon og arabiskinnlæring, ikke skaper så veldig mye ytringsrom, og at det vil

være større ytringsrom og uenighet i en mer dialogorientert undervisningsform. Men materialet er slett ikke entydig her. Sonya og Karim forteller om manglende relasjon og fraværende ytringsrom i en moské der de kun resiterte Koranen, men vi husker også den unge jenta som i en moské med en tilsvarende undervisningsform utfordret læreren sin på de arabiske bokstavene. Sofia, som får undervisning i en moské med svært variert undervisning, forteller at elevene sjelden er uenige med hverandre. Omar, Ali og Maryam, som er aktive i den samme moskéen og har den samme læreren, formidler ulike erfaringer fra undervisninga. Omar og Ali er aldri uenige med læreren, mens Maryam forteller at hun ofte diskuterer med ham. Det ser altså ikke ut til at formen på undervisninga spiller en avgjørende rolle for «våre» ungdommers ytringsrom.

De forskjellige erfaringene i det samme rommet kan peke mot at det er nettopp ungdommene, her illustrert ved Maryam og jentene som problematiserte lærerens utlegning om profetene, som skaper ytringsrom gjennom å utfordre det etablerte. En forutsetning for at de tar denne plassen, er likevel at de føler seg trygge nok. Kanskje kan vi si at uenighetsrommet oppstår i dette spennet mellom en lærer som lar elevene ta plass, være trygge og være seg selv, og elever som våger å utfordre gitte sannheter i moskéen. Omar og Ali tar ikke dette rommet, selv om begge gir uttrykk for at læreren hører på dem, og for at de kan stille spørsmål. Det handler altså ikke bare om rommet som læreren åpner, men også om hvilket rom elevene selv opplever at de har, og om hvilke idealer disse elevene har for moskéundervisninga. Vi kan ikke si noe konkret om årsakene til disse ulike opplevelsene av den samme moskéen, men det kan tenkes at både kjønn og botid i Norge spiller en rolle her.

«Uenig og uenig, det er liksom ikke sånn det er», sier Amina, og jeg lar det stå som en avsluttende og mild opposisjon til mitt eget ideal om uenighetsrom. Det er fint – og kanskje litt overraskende – at Maryam kan diskutere feminisme med læreren sin, men det er ikke den største verdien ved moskéundervisninga for alle som deltar der. For noen elever er det viktig å ha et trygt sted der de kan utforske sin egen religiøsitet og identitet, spesielt om det ikke er rom for å gjøre dette i skolen. Som Omar sa om moskéundervisninga: «Det er sånn at lærerne ... her hører de på deg. Og der [på skolen] hører han også på deg, men du tør ikke snakke.» For mange av elevene i moskéen er kanskje dette trygge rommet vel så viktig som at man skal kunne være uenig med læreren – og det gir også en form for ytringsrom.

## Forfatteroversikt

Anne Grethe Kjelling, stipendiat i religion, livssyn og etikk ved Universitetet i Innlandet. [anne.kjelling@inn.no](mailto:anne.kjelling@inn.no)

## Litteratur

- Berglund, J. & Gent, B. (2018). Memorization and focus: Important transferables between supplementary Islamic education and mainstream schooling. *Journal of Religious Education*, 66(2), 125–138. <https://doi.org/10.1007/s40839-018-0060-1>
- Berglund, J. (2019). Liturgical literacy as hidden capital: Experiences from Qur'an education in Sweden. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 13(4), 15–25. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201912185422>
- Berglund, J. (2023). Islamic supplementary education as an extra-curricular activity. *Scandinavian Journal of Islamic Studies*, 17(2), 119–135. <https://doi.org/10.7146/tifo.v17i2.142419>
- Bisbjerg, M. (2011). *Religiøs fritidsundervisning for børn og unge blandt muslimske grupper i Danmark*. Center for samtidsreligion, Aarhus Universitet. <https://www.ft.dk/samling/20231/almdel/buu/spm/139/svar/2025730/2829576.pdf>
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. Sage.
- Breidlid, H. (2014). Tekstkompetanse og metabevisthet i RLE: Funn fra en kvalitativ studie i to flerkulturelle 10. klasser. I B. Kleve, S. Penne & H. Skaar (Red.), *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning* (s. 106–148). Novus.
- Fasting, M. & Brekke, T. (2020, 8. september). Torkel Brekke om kritisk raseteori og akademisk frihet [Audiopodcast]. *Civita*. <https://civita.no/podcast/torkel-brekke-om-kritisk-raseteori-og-akademisk-frihet/>
- Døving, C. A. (2012). «Pressens mørkemenn/troens tjenere» – posisjon og selvforståelse blant sunni-muslimske imamer. I C. A. Døving & B. Thorbjørnsrud (Red.), *Religiøse ledere: Makt og avmakt i norske trossamfunn* (s. 26–46). Universitetsforlaget.
- Døving, C. A. & Kraft, S. E. (2013). *Religion i pressen*. Universitetsforlaget.
- Eggen, N. S. (2023a). Between term and trope: The «koranskole» in Norwegian public discourse. *Scandinavian Journal of Islamic Studies*, 17(2), 88–118. <https://doi.org/10.7146/tifo.v17i2.142796>
- Eggen, N. S. (2023b). *Kunnskap og tilhørighet, tilhørighet og kunnskap: Undervisning for barn og unge i Muslimske Dialognettverks medlemsmoskeer i Oslo*. Muslimske dialognettverk. <https://muslimskdialog.no/wp-content/uploads/2024/07/Eggen-2023-MDN-rapport-barneundervisning-rev.pdf>
- Eggen, N. S. (2023c). Moskéundervisning i Norge gjennom 50 år. *Prismet*, 74(4), 243–253. <https://doi.org/10.5617/pri.10748>
- Eriksen, E.-A. V. (2020). *Continuity and change: Individualization processes in young Muslim women's knowledge acquisition and practice of Islam in Trondheim* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Flensner, K. K. & von der Lippe, M. S. (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of «safe space». *Intercultural Education*, 30(3), 275–288. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102>
- Gundersen, K. (2021, 13. november). Ytringsfrihetens ringmurer i akademia. *Khrono*. <https://www.khrono.no/ytringsfrihetens-ringmurer-i-akademia/631312>
- Hauan, L. S. & Anker, T. (2021). Fordommer mot religion: Epistemisk urettferdighet i klasserommet. I M. S. von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner*,

- utenforskap og inkludering (s. 84–103). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-04>
- Hunter, M. A. (2008). Cultivating the art of safe space. *Research in Drama Education*, 13(1), 5–21. <https://doi.org/10.1080/13569780701825195>
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfelleskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Iversen, L. L. (2019). From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education*, 41(3), 315–326. <https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1445617>
- Jackson, R. (2017 [2014]). *Veivisere: Retningslinjer og praksis for undervisning om religioner og ikke-religiøse livssyn i interkulturell utdanning*. Europarådet.
- Jacobsen, C. M. (2011). *Islamic traditions and Muslim youth in Norway*. Brill.
- Jahnke, F. (2021). *Toleransens altare och undvikandets hänsynsfullhet: Religion och meningsskapande bland svenska grundskoleelever* [Doktorgradsavhandling]. Södertörns högskola.
- Jarmer, S. T. (2020). *Mediatisering, mangfold og megling: Fremstillinger av islam i etablerte og alternative medier. En studie av VG og Resett* [Masteroppgave]. Universitetet i Bergen.
- Kennedy, M. R. (2001). *Mapping Gay L.A. The Intersection of Place and Politics*. Temple University Press, U.S.
- Kjelling, A. G. & Markeng, S. (under utgivelse). «Because I have knowledge»: Young Muslims' experiences of moving between the mosque and the public school. *British Journal of Religious Education*.
- Kleive, H. V. & Horsford, V. (2023). Islamskoler i Norge: Om virkelighet og idealer. *Prismet*, 74(4), 293–311. <https://doi.org/10.5617/pri.10751>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Kühle, L. & Larsen, M. (2019). *Danmarks moskéer: Mangfoldighet og samspil*. Aarhus Universitetsforlag.
- Lundby, K. (2021). *Religion i medienes grep: Medialisering i Norge*. Universitetsforlaget.
- Magaard, T. (2011). *Religiøs fritidsundervisning for barn og unge blandt muslimske trossamfund i Danmark*. Integrationsministeriet. <https://uim.dk/media/0tlexvaw/religioes-fritidsundervisning-for-boern-og-unge-blandt-muslimske-trossamfund-i-danmark.pdf>
- Koranskoler. (2017–2024). NRK. Hentet 20.03.2025 fra <https://www.nrk.no/nyheter/koranskoler-1.13851747>
- Schweitzer, F., Ilg, W. & Schreiner, P. (Red.). (2019). *Researching non-formal religious education in Europe*. Waxmann.
- Stene, N. (2020). *Endring i det stille: Kvinner i drift og ledelse av norsk moskéer: en rapport om Muslimsk Dialognettverks medlemsmoskéer*. Muslimsk dialognettverk. <https://muslimskdialog.no/wp-content/uploads/2024/05/Rapport-Endring-i-det-Stille-2021.pdf>
- Synnes, R. M. (2019). *Ungdom i migrantmenigheter: En studie av forhandlinger om religion, etnisitet og kjønn* [Doktorgradsavhandling]. Universitet i Agder.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Toft, A. (2017). Islam i klasserommet: Unge muslimers opplevelse av undervisning om islam. I I. M. Høeg (Red.), *Religion og ungdom* (s. 33–50). Universitetsforlaget.
- Østberg, S. (2003). *Muslim i Norge: Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Universitetsforlaget.



## KAPITTEL 8

# I og mellom rom: Rom som (begrenset) ressurs i trosopplæring

**Hildegunn Valen Kleive** Høgskulen i Volda

**Lars Julius Halvorsen** Høgskulen i Volda

**Anders Aschim** Universitetet i Innlandet

**Abstract:** The facilities for religious education in the four Catholic churches and four mosques we have studied in Norway are limited and under increasing pressure to meet the needs of these growing religious minorities. We discuss how the design and use of available spaces can impact non-formal Sunni Muslim and Roman Catholic religious education. We have conducted observations in mosques and churches, in addition to interviewing students, teachers, and leaders at these locations. Our findings indicate that the facilities create both obstacles and opportunities in the different educational settings and situations. The given localities necessitate creative flexibility to create the necessary rooms required to achieve the desired outcome of religious education. We find that limited space often leads to disturbances that can disrupt teaching. However, the cramped conditions also foster closer relationships and social interactions, even in places where the materiality of the rooms does not inherently support such interactions.

**Keywords:** Catholic and Muslim religious education, materiality, space, Norway

Først møter du alle skoene, noen fint plassert på rekke og rad, andre kastet av i fart. Forbi skoene, vaskeromsområdet og noen klasserom trår du inn på et mykt teppe. Sittende på teppet gjør noen tenåringer moskéskoleleksene sine ved små plastskamler. Små barn nyter å springe på det myke underlaget, de lekeslås og stuper kråke. Andre lener seg mot veggen og søker stillhet og refleksjon. Både i bøttesalen, i korridorer og i kjøkkenkroker møtes foreldre som slår av en prat. Lærere går fram og tilbake mellom rommene, forbereder undervisning, men stopper opp og prater med store og små. Med jevne mellomrom endres bevegelsene og aktivitetene. Over høytaleranlegget høres et bønnenrop, skamler ryddes vekk, og rekker av gutter og menn tar plass på teppet. Kvinner og jenter organiserer seg på samme måte i et annet rom. Alle følger rytmen og den melodiske stemmen til imamen som leder dem i bønn. På gitte tidspunkt strømmer ulike elevgrupper gjennom lokalene. Og fra undervisningsrommene høres høytlesning, spørsmål, hvisking, autoritativ belæring og latter i konkurranse med lyder fra naborommene der barna fortsatt leker og foreldrene fortsatt prater. Når læreren avslutter timen, springer noen for å rekke en buss, mens andre blir igjen for å prate.

Koret øver i kirken. Et par familier forbereder kirkekaffen på kjøkkenet. Presten avslutter konfirmanntimen og går for å forberede seg til messen. Noen konfirmanter går ut, andre blir igjen, og noen yngre barn kommer inn. Nå blir undervisningsrommet til omkleddningsrom. Ministrantene, guttene og jentene som skal hjelpe presten under messen, kler på seg hvite kapper. Under messen i kirkerommet er det rolig og litt høytidelig. Ministrantene utfører forskjellige oppgaver sammen med presten framme i kirken. De andre barna sitter sammen med foreldrene, ungdommene for seg selv. Konfirmantene er ikke så ivrige i salmesangen, men ellers deltar de i det som foregår, reiser seg, kneler, går fram og tar imot brødet under kommunionen. Etter messen er det kirkekaffe i menighetssalen. Det er god stemning og god mat, noen asiatiske varmretter også. De voksne prater med kjente og hilser på nye. Ungdommene setter seg sammen, med hver sin mobil. Barna gjør seg fort ferdige med maten, forlater foreldrenes bord og leker og herjer mellom bordene og i naborommet helt til den voksne mannen som er frivillig lærer for dem, sier at nå er det time. Lekerommet blir klasserom igjen, mens de voksne fortsetter praten rundt bordene i menighetssalen. Etterpå går alle hver til sitt. Noen har en times biltur før de er hjemme, andre bor i gangavstand til kirken.

## Innledning

Disse øyeblikksbildene fra sunnimuslimsk moskéundervisning og romersk-katolsk katekese minner om noe som det er lett å overse: Dette er undervisning som skjer i en sammenheng med mye bevegelse, og der mye skjer samtidig. De mange møtene mellom mennesker blir forsterket av at flere av stedene har for få rom til disposisjon. Forskjellige migrasjonsbølger til

Norge har ført til sterk vekst i mange religiøse forsamlinger. En konsekvens av medlemsveksten er at lokalene de disponerer, fylles opp og blir for små, i tillegg til at det indre mangfoldet i forsamlingene øker. I dette kapitlet utforsker vi hvordan denne situasjonen har konsekvenser for undervisningen for barn og unge. Mer spesifikt spør vi hvordan utformingen og bruken av tilgjengelige lokaler kan ha betydning for sunnimuslimsk og romersk-katolsk trosopplæring.

Det empiriske materialet som ligger til grunn for dette kapitlet, er data samlet inn i forskningsprosjektet «Ikke-formell trosopplæring, offentlig skole og religiøse minoriteter i Norge» (FAITHED). Vi observerte lokaler og undervisning for barn og ungdommer i fire moskéer og fire katolske menigheter forskjellige steder i Norge, og vi intervjuet elever samt lærere og ledere med ansvar for denne undervisningen. Feltnotatene fra observasjonene er særlig viktige for å kunne svare på utforming og bruk av lokalene. For å svare på betydningen lokalene har for trosopplæringen, bruker vi intervjuene i tillegg til feltnotatene. Interessen for lokalenes utforming, bruk og betydning springer ut av lesningen og analysene av materialet. Det var altså ikke noe vi i utgangspunktet hadde bestemt oss for å spørre om eller se etter. Men i de konkrete møtene i moskéene og kirkene observerte vi – og erfarte vi selv – trangboddheten, og vi ble fortalt om betydningen lokalene kunne ha for trosopplæringen. Dette bidro til at prosessen fra datainnsamling til kapittel ble abduktiv, en veksling mellom empiri og teori. Mer om FAITHED og forskningsmetodene i prosjektet finnes beskrevet i innledningskapitlet til denne boken.

## Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

Mens *utforming* i stor grad refererer til lokalenes konkrete og fysiske materialitet, vil lokalenes *bruk* rette oppmerksomheten mot samspillet mellom folk og lokalenes materialitet. Vårt analytiske utgangspunkt er at de fysiske lokalene er noe mer enn møbler, tak og vegger; de er også aktører i relasjoner, i den forstand at de bidrar til å legge føringer for «hvordan mennesker møtes, og hvordan de deltar» (Seim & Sæter, 2018, s. 13). Materialiteten skaper handlingsmuligheter og begrensninger for dem som bebor rommene, men forutbestemmer likevel ikke formen på møter og bruken av rommene (Seim & Sæter, 2018, s. 35). For hva et rom er, gjør og betyr, samskapes av

hvem og hva som møtes der, og av når og i hvilken sammenheng disse møtene skjer.

Interessen for dynamikkene mellom arkitektur, rom, pedagogikk og læring er økende i skolesammenheng (Meland, 2015, s. 375) og på barnehagefeltet (Evenstad & Becher, 2015; Krogstad et al., 2012). Interessen gjenfinnes også i tilknytning til religiøse rom. I tidsskriftet *Kirke og kultur* var ett nummer høsten 2024 viet til å diskutere nettopp kirkerom som rom for læring og tro (Veiteberg, 2024). Det er nok likevel på barnehagefeltet de empiriske og teoretiske diskusjonene om omgivelser og læring er mest utviklet. En inspirasjonskilde for dette er blant annet barnehagefilosofien til Reggio Emilia, der man er opptatt av at «arkitektur, estetikk, rom og materiell [ses på] som aktive medspillere i barns læringsprosesser, og rommet benevnes som *den tredje pedagog*» (Becher & Evenstad, 2012, s. 180). I barnehageforskningen diskuteres det for eksempel hvordan rom og materialitet kan være pedagogisk ressurser (Nordtømme, 2015; Melhuus & Nordtømme, 2022). Rom ses på som en ressurs når de «tilbyr ulike handlingsmuligheter» (Becher & Evenstad, 2012, s. 182). Melhuus og Nordtømme (2022, s. 111) mener videre at det i den materielle utformingen av rom finnes avtrykk eller spor av «intensjoner knyttet til læringsinnhold» som kan «fastholde tradisjoner». Men disse sporene responderes det ulikt på, de kan bidra til tilhørighet, utestengelse eller utfoldelse (Melhuus & Nordtømme, 2022, s. 111). Lerheim (2017) er opptatt av at slike spor kan ses på som verdivalg fra dem som laget rommet, og at de legger føringer for læringen som skjer der. Samspillet mellom utforming og bruk kan skape relativt forutsigbare responser, for eksempel når tid og objekter legger tydelige føringer for rolleutøvelser, som det å være en lærer, prest eller elev. Andre ganger vil responsene være mer uforutsigbare og kreative, i vår studie fordi noen av lokalene er bygget med tanke på (blant annet) trosopplæring, mens andre ikke er det. Spor av intensjoner og verdivalg knyttet til undervisning i den materielle utformingen vil derfor variere på de stedene vi har studert.

I et sosiokulturelt perspektiv er læring noe som finner sted i dynamikker mellom praksiser, relasjoner og artefakter. Afdal (2013) og Johnsen og Afdal (2020) anlegger dette perspektivet på religiøs læring. Johnsen og Afdal (2020, s. 61) framhever som typisk for dette pedagogiske perspektivet at *hva* folk lærer, er avhengig av *hvordan* de lærer. I opplæringen vi undersøker i moskéene og kirkene, observerer vi et samspill mellom ulike rom, konvensjoner, relasjoner, roller og materialiteter. Vårt innsteg er å

diskutere hvordan dette samspillet påvirker *lærings situasjonen*, i tillegg til at vi antyder hvordan samspillet har betydning for læringens sosialiserende dimensjon (Biesta, 2015).

Ifølge Biesta (2015) dreier læring seg om mer enn substansielle kunnskapselementer. Læringens sosialiserende dimensjon handler om at barn og unge føres inn i «traditions and ways of being and doing» (Biesta, 2015, s. 77). Denne læringen av måter å være på og måter å gjøre ting på er del av bevisste eller ubevisste prosesser der sosiale strukturer og tradisjoner reproduseres, men også endres (Biesta, 2015, s. 77). Slike strukturer eller tradisjoner kan vi finne gjennom å studere (hverdagslige) rytmer, roller og rutiner folk er involvert i. Her skimtes nemlig sosiale og kulturelle regler, forståelser og mønstre (Scott, 2009, s. 5). Et poeng i vårt kapittel er at disse rytmene, rollene og rutinene er nært knyttet til rommenes materialitet. Rytmen på trosopplæringsarenaene skapes av at deltakerne beveger seg hyppig mellom ulike rom, og av at flere rom endrer bruk og funksjon en rekke ganger i løpet av en dag. Inspirert av relasjonell stedsteori (Massey, 1994, 2005) vil vi kunne si at rommene stadig får nye «sammenkastetheter». Det betyr at det i rommene stadig vil forekomme skifter i de sosiale, kulturelle og materielle konstellasjonene, alt etter hvem og hva som møtes. Det bidrar igjen til at hvilke roller som spilles ut, stadig skifter, og at forståelser stadig skapes. Ut fra dette perspektivet betraktes rommene som flyktige størrelser. De etableres og reetableres ved flytting av gjenstander (ting) og endring av bruk og deltakere. Bønnetider, messetider og undervisningstimer bidrar likevel til at rytmen på trosopplæringsarenaene er relativt forutsigbar.

På trosopplæringsarenaen er det – og skapes det – mange rom. Noen rom kjennetegnes ved at de har ganske klare forventninger til væremåter og atferd. For eksempel er det knyttet forventninger, regler og normer til kirkerom, bønnerom eller klasserom. Disse legger føringer for, men determinerer likevel ikke, den sosiale interaksjonen som skjer der. Andre rom ikke er like klart definert. Melhuus og Nordtømme (2022) omtaler slike rom som «mellomrom»: «Mellomrommet er der mye kan skje, der lite er forutbestemt, der ingen ennå har definert innhold eller framdrift» (Melhuus & Nordtømme, 2022, s. 117). Mellomrommene kan være fysiske arealer som trappeoppganger, kroker eller ganger, eller de kan være «sfærer» i definerte rom som har sine egne samhandlingsmønstre og regler. Her kan beboerne av rommet bedrive mindre organiserte aktiviteter samtidig som man er i kontakt med andre, mer definerte rom (Nordtømme, 2012).

I mellomrommene kan man både «avgrense sin egen aktivitet og samtidig være en del av noe større» (Nordtømme, 2015, s. 3).

Vi vil nå fortsette med å se på noen trekk ved lokalene for trosopplæring. Deretter vil vi løfte fram hvordan de brukes, og hvordan de kan ha betydning for trosopplæringen.

## Trosopplæringens lokaler

Alle de åtte forsamlingsstedene bruker rom og har utstyr tiltenkt undervisning. Dette vitner om at opplæring er et sentralt anliggende i disse religiøse minoritetenes virksomhet. Undervisning foregår også i rom som brukes til religiøse aktiviteter, som kirkerom og bønnerom. Også andre rom enn dem man finner i bygningene brukes i forbindelse med trosopplæringene. Lokalene står i forbindelse med uterom, som også er i bruk i løpet av tiden barna og de unge er til katekese eller på moskéskolen. Hager og gårdsrom kan være rom for friminutt, lek, avslapning eller prating, butikken over gaten like så. Noen av forsamlingene har også behov for å leie egnede lokaler fordi de har for få rom.

Alle de fire katolske soknene har relativt moderne kirkebygninger som er bygget for formålet, og som er lett gjenkjennelige som kirker. I tillegg til selve kirkerommet finnes det alle steder et menighetslokale, et stort rom som brukes til forskjellige formål, blant annet trosopplæring. I alle menighetene er det kjøkkenfasiliteter i tilknytning til menighetslokalet. Det finnes også ett eller flere mindre rom som kan tas i bruk til undervisningsformål. Den eksplosive medlemsveksten de siste tiårene har gjort plass til en knapp ressurs for katolske menigheter. For å få plass til alle de kirkesøkende forrettes det flere messer hver helg. Det er også stort press på lokaler til menighetens andre formål. Menighetslokalene brukes både til kirkekaffe, til korøvelser, til forskjellige typer møtevirksomhet og til undervisning. Av hensyn til reiseavstander og tilgangen på frivillige lærere legges mesteparten av undervisningen til helgene. Da blir det trangt om plassen. I flere av menighetene var det et uttrykt ønske om å kunne arrangere samlinger for foreldre samtidig med at barna var på katekese, men lærermangel og plassmangel har så langt vært til hinder for dette. «Jeg trenger en ekstra etasje!» som en av prestene sa.

I de fire katolske menighetene foregår undervisningen i menighetslokalet eller i andre flerbruksrom. Alle disse har fleksibel innredning med bord og stoler som kan flyttes, men størrelse, møblering, lysforhold og

akustikk er faktorer som gjør at noen av disse rommene ikke er optimale for undervisningsformål. Noen rom har langbord med stoler rundt, andre har småbord der elevene danner små grupper. En av de minste katolske forsamlingene brukte et grupperom hvor læreren og deltakerne satt rundt samme bord. Prosjektor og annet digitalt utstyr samt whiteboard brukes i tre av de fire forsamlingene. Kirkerommet blir også brukt som undervisningsrom, ikke på grunn av plassmangel, men fordi dette rommet i seg selv inneholder ting, roller og rutiner elevene skal øves i og lære om (se også kapittel 4). Barna brukte kirkerommet til undervisning i høyere grad enn konfirmantene.

De muslimske lokalene er enda mer trangbodde enn de katolske. I alle moskéene finnes en eller flere bønnesaler. Disse er synlig innrettet for bønn ved at de har en markert bønneretning, det finnes gjerne markeringer i teppet som liner opp bønnerekken, og det er en *minbar* (en form for prekestol) i mennenes bønnenrom. Moskéene har ulike åpningstider, men det er ikke uvanlig at moskéen er et sted man stikker innom før eller etter jobb eller til gitte bønnetider. Trosopplæringen foregår stort sett i helgene. To av moskéene i vår undersøkelse har en utforming som gjør at de umiddelbart gjenkjennes som det, om man skulle gå forbi dem. De to andre er lettere å passere uten å registrere at lokalene benyttes som moskéer. Den ene kan gi tanker om at det er en nedlagt og nedslitt skole, den andre ser fra utsiden ut som et alminnelig kontorlokale. I en av moskéene foregikk oppussingsarbeid, noe som gjorde at man måtte bruke bønnenrom til trosopplæring.

De to største muslimske forsamlingene har definerte rom til undervisningen, noen har til og med skilt på døren om at de er nettopp klasserom. Disse klasserommene skiller seg lite fra klasserom en kan finne i den ordinære skolen. Denne likheten ble poengtert av noen elever og lærere og vurdert som bra. Her sitter elevene ved pulter, gjerne to og to, og ser fram mot en lærer og tavle (whiteboard). Noen rom har prosjektor og digitalt utstyr. I et par moskéer brukes også bønnenrom til undervisning. Da sitter elevene på det teppebelagte gulvet rundt læreren, og de har skriveskamler som fungerer som bord. Da foregår undervisningen én til én mellom lærer og elev eller i samtale som en liten gruppe. I en annen moské brukes skamlene mest etter undervisningen, når elevene gjør leksene sine i hovedbønnenrommet. De fleste skriveskamlene er av plast, noen få er av tre, men de er mer på utstilling enn i bruk. De mindre moskéene har verken egne klasserom eller rom som likner på de katolske menighetssalene. I den ene mindre moskéen skjer undervisningen i et rom som er både kvinnenenes bønnenrom

og kjøkken. Elevene sitter på stoler som står tett i tett når undervisningen foregår, mens læreren har en pult og stol i et hjørne av rommet. Den ene mindre moskéen tar skjermer og tavler i bruk i undervisningen, den andre gjør det ikke. Både de store og de små muslimske forsamlingene forteller at de ikke har rom nok til undervisningen. En moské har venteliste til sin moskéscole på grunn av plassmangel.

## **Bruk og betydning av undervisningsrommene**

### **Møblering og metoder**

At størrelsen, formen og møbleringen i et rom påvirker undervisningen, er velkjent. Derfor er det ikke overraskende at konfirmantundervisningen som foregår i et langt og smalt rom, der elevene sitter i «bussformasjon» med god avstand til læreren (kateketen), fører til relativt tause og inaktive elever. Læreren (kateketen) benyttet ofte en PowerPoint-presentasjon, noe som forsterket den litt statiske og monologiske dynamikken mellom lærer og elever. Kateketen utfordret likevel innimellom begrensningene som lå i utformingen av rommet ved å prøve ut metoder som dialog og spørsmålsark, med vekslende hell. I undervisningen for de yngre barna observerte vi mer fleksibel bruk av det samme rommet, selv om møbleringen også her satte grenser for bevegelsesfriheten. Det ble brukt en del PowerPoint, men det var større innslag av samtale, sang og arbeidsoppgaver som barna løste individuelt. Selv om rommet har en utforming som gjør dialogisk og elevaktiv undervisning krevende å få til, ser vi at ulike aldersgrupper bruker rommet ulikt, og dermed skapes ulike undervisningssituasjoner. Skap og kott var i noen av kirkene fylt med ulikt læringsmaterieell som leker, utkleddningsklær, lys og utklipp, noe som viser til en tradisjon for varierte undervisningsmetoder.

Digitalt utstyr ble brukt i ulikt omfang. Vi observerte undervisning med populære aktiviteter som Kahoot, eller at de så (opplæringsrelevante) YouTube-filmer sammen. Dette utstyret ga også muligheter til å vise bilder og tekst om læremidlene ellers ikke inneholdt. I én moské ble utstyret også brukt til hybrid undervisning for å inkludere elever som var forhindret fra å kunne delta fysisk. I tillegg til elevengasjement og inkludering bidrar digitalt utstyr til at omfanget av læremidler utvides. Noe av dette materialet er transnasjonalt, i den forstand at det sirkulerer mellom og brukes på ulike trosopplæringssteder i ulike deler av verden. Forsamlingene som ikke benyttet digitale hjelpemidler, var mer avhengig av lokale ressurser.

Det å bruke kirkerommet som undervisningsrom gir elevene en «hands on» trosopplæring. I kirkerommet øvet barna regelmessig før messen på sanger og liturgiske ledd, og vi observerte også bruk av rollespill som en øving til ritualene elevene forberedte seg til. De ble kjent med skriftestolen, tabernakelet hvor det innviede nattverdsbrødet oppbevares, helgenstatuene og de ulike gjenstandene i kirkerommet. Trosopplæringen bidrar på denne måten både med kunnskapselementer og med å legge til rette for barnas sosialisering inn i den religiøse tradisjonen.

I rom der det var mer plass og der mindre bord ble brukt, observerte vi at det i konfirmantundervisningen ble mer gruppearbeid, noe som også resulterte i mer uro ved noen av bordene. Siden utformingen av rommene ga plass for bevegelse, åpnet det for bruk av lek i undervisningen og mellom undervisningsøktene. Der lærere og elever satt rundt samme bord, skapte det situasjoner med tettere kontakt og mulighet til samtale. Ikke bare småbord legger føringer for slik kontakt. Det samme observerte vi i moskéen når elever satt på teppet rundt en lærer. En lærer med erfaring fra denne måten å undervise på sier det er en fordel å sitte slik, for da blir det «ingen mulighet for sånn mobbing og slikt. Fordi alle barna er her foran meg». Denne måten å sitte på hindrer likevel ikke at det forekommer noe uro. Noe uro var det også der elevene satt på stoler. Det gjorde det enkelt å småprate og hviske, selv om læreren fylte lærerrollen sin med autoritet og tydelighet. Uroen kan tolkes på ulikt vis. Det kan bety at elevene diskuterer temaet for undervisningen, men også at de hekter seg av undervisningen og isteden pleier sosiale relasjoner seg imellom.

Skriveskamler som brukes i moskéene, er mindre plasskrevende enn pulter, noe som kan være nyttig i trangbodde lokaler. Skamlene bidrar også til at gulvet blir en sitteplass, noe som igjen gjør det lettere å samle flere og sitte tettere. Å bruke gulvet som sitteplass på denne måten skaper en undervisningssituasjon som har lange tradisjoner forankret andre steder i verden. Treskammelen som står til pynt i den ene moskéen, laget i et land som noen av moskémedlemmene har bakgrunn fra, vitner om denne forbindelsen. Skriveskamlene bidrar dermed til å sosialisere elevene inn i en undervisningsform som ellers ikke er typisk i norsk kontekst. Denne varianten av muslimsk trosopplæringstradisjon blir mer usynlig i de større moskéene som har pulter organisert i bussformasjoner, en måte å ha undervisning på som av deltakere blir relatert til norsk kontekst.

Å sitte tett – på gulv, rundt bord eller på stoler – gir en fysisk erfaring av kontakt, gruppetilhørighet og fellesskap. Det er en bakgrunn for utsagnene

til både muslimske og katolske elever som forteller at de på trosopplæringen etablerer vennskap. Barn og unge som går til undervisning i moskéer og kirker, kommer fra ulike steder og går på forskjellige skoler. Mange av dem, i hvert fall utenfor de store byene, har få eller ingen andre i klassen eller på skolen som er muslim eller katolikk. Da har det en egenverdi å møte andre med samme bakgrunn.

I dette avsnittet har vi sett hvordan møbleringen legger føringer for hvilke undervisningsformer som blir benyttet, og for hvordan dynamikkene blir mellom lærer(e) og elever (se også kapittel 4–7). Vi har også sett at samspillet mellom folk og rom skaper sosiale fellesskap som er en ressurs for elevene. I tillegg sosialiseres elevene inn i ulike tradisjoners væremåter og måter å gjøre ting på.

## Bevegelser og bytter

Når rom er møblert med pulter, eller når stoler og skriveskamler hentes fram i et rom, er det definerende for rommet. Det blir et undervisningsrom, og barn og voksne går inn i roller de mener er passende for disse rommene. Som vignettene innledningsvis illustrerer, brukes mange av rommene til flere forskjellige aktiviteter i løpet av en dag, og folk beveger seg mye mellom de ulike rommene. I moskéene observerte vi ofte at voksne gikk stille fram og tilbake mellom rommene der det foregikk undervisning og møter, uten at det forstyrret aktivitetene der. Men i en av de mindre moskéene låste læreren døra inn til undervisningsrommet, slik at de minste barna, som lekte i det større bønnerommet, ikke skulle springe inn og ut. En av elevene forklarer at mange, særlig de yngste, springer rundt og bråker, og at «det er sikkert for det er så lite plass». En moskéleder kaller aktivitetene som foregår, for «kontrollert kaos», mens en far i samme moské er tydelig på at han ofte kommer tidlig til moskéen for å unngå «kaos».

I noen undervisningsrom står pulter, stoler, tavler, skjermer og bøker permanent. Men i menighetssaler og i bønnesaler er dette gjenstander som relativt raskt kan flyttes på, slik at rommet endrer funksjon, for eksempel fra et undervisningslokale til et lekerom eller bønnerom. Særlig plastikk-skاملene er lette å stable og rydde vekk. Dette vitner om en kreativitet og et samspill mellom folk og ting som bidrar til at nødvendige rom blir skapt i løpet av en hel dag, tross plassmangel. Disse stadige skiftene skaper en rytme i dagen. Denne «rytmen av sammenkastetheter» kan være en dyd av nødvendighet, det vil si at den er en måte å håndtere knappheten på rom

på. Men rytmen av stadig nye sammenkastetheter kan også være ønsket i trosopplæringen, fordi den gir elevene erfaringer av å være og lære både i undervisningsrom og i rom for religiøs praksis.

## Kirkerom og bønnerom i trosopplæringsdagens rytme

Vi har sett at det undervises i både kirkerom og bønnerom. Men også som steder for religiøs praksis er disse rommenes innlemmet i rytmen på trosopplæringsarenaene. I de katolske kirkene var det messe i tilknytning til undervisningstiden, enten den vanlige søndags- eller hverdagsmessen eller en mer tilpasset katekesemesse. Da innkallingen til bønn spraket gjennom høytaleranlegget i moskéen, ble gulvene er ryddet for skriveskamler, og rommet ble et bønnerom. Da bønnen var over, gikk rommene tilbake til å være steder for undervisning, lekselesing, lek og andre sosiale aktiviteter.

Konvensjonene for atferd i disse rommene er annerledes og tydeligere definert enn for de øvrige rommene. Etter katolsk forståelse er kirkerommet stedet hvor Kristus bor, nærværende i tabernakelet, skapet der hostien, det innviede nattverdsbrødet, oppbevares, og hvor den røde evighetslampe alltid lyser. Dette gjør kirkerommet til noe annet enn et undervisningsrom. En del av trosopplæringen handler nettopp om å bli kjent med og øve inn konvensjonene for disse «religiøse» rommene. I de katolske kirkene deltar barn og unge ved å lese bibeltekster eller forbønner i messen. De kan også være ministranter og bistå presten med liturgiske oppgaver ved alteret. Da er de kledd i en alba, en hvit kappe. En del deltar regelmessig i ministrantgrupper, som er en viktig del av katolsk barne- og ungdomsarbeid, men for mange er dette en ny utfordring som ikke alle er komfortable med. «Det er stress, jeg tør ikke å stå der oppe», sa en konfirmand. En annen, som hadde deltatt som ministrant for første gang, fortalte: «Jeg syntes det var litt sånn skummelt på starten, da, men sånn etter at de bare fortalte meg og jeg visste hva jeg skulle gjøre videre, så virket det mye lettere, da.» Samtidig formidlet han en helt annen opplevelse av messen fra et ståsted nær alteret og presten. Forskning utført i Den norske kirke argumenterer for at det å trene på og delta i slike liturgiske oppgaver bidrar til å «guide children towards the expected norms regulating Sunday services» (Johnsen & Afdal, 2020, s. 62). Dette er en læringsvei fram mot det å tilhøre og delta i et fellesskap. Men en slik sosialisering eller læringsvei er ikke nødvendigvis friksjons- og knirkefri. En erfaren kvinnelig kateket beklaget seg flere

ganger over reaksjoner fra andre i menigheten over uro eller påkledning hos noen konfirmanter. Hun hadde ikke noe ønske om å være «moralpoliti» og fikk støtte av soknepresten. Ved en anledning hendte det likevel at presten under messen flyttet på et par urolige gutter. Men han kunne også ta turen inn i klasserommet etter slike små gnisninger, snakke oppmuntrende til konfirmantene og kritisere kritikerne.

Elevene i den muslimske trosopplæringen deltok i bønn, men utførte ikke tilsvarende liturgiske oppgaver som de katolske ungdommene gjorde i messen. Kleive og Horsford (2023) forteller likevel at i forbindelse med bønn får ungdommene gjerne innspill av voksne som er til stede, på hvordan å utføre bønn rett, uten at denne veiledningen var en del av en systematisert undervisning. Men også i moskéene bidrar deltakelsen i bønn i trosopplæringstiden til at elevene opplever fellesskap på tvers av generasjoner. Jenter møter kvinner i alle aldre i sine bønnenrom, mens gutter og menn samles i sine. Slik erfares og sosialiseres barn og unge inn i kjønnsdelte fellesskap. Dette er et eksempel på hvordan «education reproduces existing social structures» (Biesta, 2015, s. 77), uten at det nødvendigvis blir artikulert. Ved å høre imamen gjennom høytaleranlegget kunne alle, uansett hvilket bønnenrom de var i, likevel delta i et felles regissert bønnenritual. Om ikke moskémedlemmene vi snakket med, problematiserte denne kjønnsdelingen, er kvinners rolle og lederskap i bønn omdiskutert blant muslimer i Norge (Bøe, 2022). Katolske messer ledes av mannlige prester. I enkelte menigheter opplevde vi at rollen som ministrant var forbeholdt gutter og menn, men de fleste steder deltok både jenter og gutter i denne altertjenesten. Andre funksjoner barna og de unge deltok i, for eksempel tekstlesning, kunne utføres av alle.

## Mellomrom og møter

Vi bruker begrepet «mellomrom» om fysiske steder eller «sfærer» som befinner seg i eller mellom mer definerte rom. Mellomrommene – i ganger, korridorer, på teppene i bønnenrommet – observerte vi som viktige steder for samhandling og møter. Mens pauser skapte viktige mellomrom for elevene, fortalte flere foreldre at hente- og ventesituasjoner ble viktige mellomrom for å etablere kjennskap og vennskap blant voksne, noe vi også observerte. I korridorer og trappeopp ganger, som ved sin fysiske utforming la opp til gjennomgang og passeringer, satte foreldre seg ofte ned og brukte tid sammen mens de ventet på barna. I disse «transit»-rommene finner

folk flere handlingsmuligheter enn de mest åpenbare. Kanskje tvinger en slik kreativitet seg fram i en situasjon der det er få rom og mange folk. Men slike møter skjedde også på steder som i noe større grad materielt la til rette for det, gjennom at det fantes stoler, tepper eller benker der. I denne situasjonen får rommene flere funksjoner enn de vanligvis antas å ha. Kjøkkenet blir mer enn en plass der du lager mat eller koker kaffe og te, og bønnenrommet blir mer enn bare et rom for bønn.

Mellomrom kan også oppstå i eller nær definerte rom, når det må fikles litt for å få prosjektøren til å fungere, når frivillige foreldre passerer gjennom lokalet på vei fra innkjøp i butikken for å gjøre i stand mat på kjøkkenet til lunsjpausen, eller når klasserommet må brukes som spiserom. I mellomrommene kan etablerte roller utfordres, som når noen barn i en katolsk menighet knabber sekken til kateketen og gjemmer den utendørs i matpausen.

De teppebelagte bønnenrommene i moskéene gir muligheter til dannelsen av mange mellomrom. Vi observerte at barn bruker rommet til lek, som løping eller lekeslåsning. Dette «lekerommet» eksisterte samtidig med andre mellomrom på teppet. For eksempel ved at personer sitter enkeltvis eller i grupper for refleksjon, stillhet eller samtale, eller at elever sitter i grupper rundt noen skamler og gjør ferdig moskéskoleleksene sine. Mens det er bønn, ser vi at noen av barna lager egne, gjerne litt mer stille leke- og avslapningsrom der de leker med Lego eller leser i barnebøker mens de eldre deltar i bønningen.

Disse mellomrommene er viktige for skapelsen og opprettholdelsen av det sosiale fellesskapet i og rundt trosopplæringene. Slik danner disse uformelle møtene en viktig del av kontekstene elevene sosialiseres inn i. Mellomrommene gir også mulighet til å skape egne rom parallelt med hovedaktiviteten i rommet. De skaper mulighet for at barn får utløp for behovet for aktivitet og lek, ungdommer kan skape sine egne rom, og de voksne får mulighet til å skape ønskede nettverk.

## Oppsummering

Utformingen av trosopplæringsstedene påvirker undervisningssituasjonen elevene og lærerne deltar i, ved å legge føringer for arbeidsmåtene som benyttes. Men de samme rommene brukes ulikt av ulike grupper, noe som betyr at rommene ikke determinerer hvordan folk møtes, og at ulike aktører finner ulike handlingsmuligheter. Noen av rommene legger til rette for

at møtene mellom elever og lærere blir tettere, noe som bidrar til sosiale gevinster, og rommet kan da sies å være ressurskappende for elevene.

I løpet av en trosopplæringsdag veksles det mellom bruk av ulike rom. Slik skapes en rytme på trosopplæringsarenaen som gjør at elevene får en mer helhetlig trosopplæring. Med det menes at de lærer et større repertoar for hva man skal kunne og gjøre; det er ulike normer og regler i undervisningsrom og i «religiøse» rom når det gjelder væremåter og måter å gjøre ting på. Elevene sosialiseres inn i pedagogiske og religiøse tradisjoner, i tillegg til at de flettes inn i større forsamlingsfelleskap bestående av flere generasjoner.

Plassmangelen fører til mye bevegelse og dermed også til mer bråk. Det kan uroe selve undervisningssituasjonen slik at elevene blir forstyrret i læringen sin. Men uroen er også et uttrykk for barn og ungdom som prioriterer de sosiale relasjonene de etablerer på trosopplæringsarenaen. Uroen vitner også om at det å sosialiseres inn i en tradisjon ikke er en friksjonsfri prosess.

Bruken av rommene på de stedene vi har undersøkt, viser også at forsamlingene utøver en kreativitet for å skape og endre rom slik at de får en trosopplæring som er mest mulig slik de ønsker. Når romsituasjonen fører til stadige endringer som håndteres, forteller det også om en fleksibilitet som finner sted i trosopplæringslokalene.

## Forfatteroversikt

**Hildegunn Valen Kleive**, førsteamanuensis i religionsvitenskap ved Høgskulen i Volda. hildegunn.valen.kleive@hivolda.no

**Lars Julius Halvorsen**, dosent i ledelse ved Institutt for planlegging, administrasjon og skuleretta samfunnsfag, Høgskulen i Volda. lars.julius.halvorsen@hivolda.no

**Anders Aschim**, professor i religion, livssyn og etikk ved Universitetet i Innlandet. anders.aschim@inn.no

## Litteratur

- Afdal, G. (2013). *Religion som bevegelse: Læring, kunnskap og mediering*. Universitetsforlaget.
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>

- Becher, A. A. & Evenstad, R. (2012). Muligheter og utfordringer mellom materialitet og pedagogisk virksomhet. I A. Krogstad et al. (Red.), *Rom for barnehage: Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 93–113). Fagbokforlaget.
- Bøe, M. H. (2022). Hvem kan stå foran? Religionsmangfold og diskusjoner om kjønnslikestilling blant norske muslimer. I H. V. Kleive, J. G. Lillebø & K.-W. Sæther (Red.), *Møter og mangfold: Religion og kultur i historie, samtid og skole* (s. 83–107). Cappelen Damm Akademisk.
- Evenstad, R. & Becher, A. A. (2015). Arkitektur og pedagogikk i samspill eller motspill? Om betydning av koherens mellom planlegging og etablering av nye typer barnehagebygg. *Nordisk barnehageforskning*, 10.
- Johnsen, E. T. & Afdal, G. (2020). Learning and knowledge trajectories in congregations. *Praktische Theologie: Zeitschrift für Praxis in Kirche, Gesellschaft und Kultur*, 55(2), 70–75. <https://doi.org/10.14315/prth-2020-550204>
- Kleive, H. V. & Horsfjord, V. (2023). Islamskoler i Norge: Om virkelighet og idealer. *Prismet*, 74(4), 293–311. <https://doi.org/10.5617/pri.10751>
- Krogstad, A., Hansen, G. K., Høyland, K. & Moser, T. (Red.). (2012). *Rom for barnehage: Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Fagbokforlaget.
- Lerheim, B. (2017). Husrom for læring? Ein komparativ romleg analyse av to bibliotek ved Universitetet i Oslo: Bibliotek som thirdspace? I I. M. Lid & T. Wyller (Red.), *Rom og etikk: Fortellinger om ambivalens* (s. 111–128). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.18>
- Massey, D. B. (1994). *Space, place, and gender*. University of Minnesota Press.
- Massey, D. (2005). *For space*. Sage.
- Meland, A. T. (2015). Læreres erfaringer med en transparent arkitektur. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(5), 375–386. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-05-06>
- Melhuus, E. C. & Nordtømme, S. (2022). *Mellom steder, rom og materialer: Teoretiske utforskninger i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Nordtømme, S. (2012). Muligheter i mellomrom! I A. Krogstad, G. K. Hansen, K. Høyland & T. Moser (Red.), *Rom for barnehage: Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø* (s. 213–227). Fagbokforlaget.
- Nordtømme, S. (2015). En teoretisk utdyping av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 10. <https://doi.org/10.7577/nbf.1429>
- Scott, S. (2009). *Making sense of everyday life*. Polity Press.
- Seim, S. & Sæter, O. (2018). Innledning: Barn og unge i utveksling med rom, sted og sosiomaterialitet. I S. Seim & O. Sæter (Red.), *Barn og unge: By, sted og sosiomaterialitet* (s. 13–17). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.34>
- Veiteberg, A. (2024). Rom for tru. *Kirke og kultur*, 129(3), 197–198. <https://www.scup.com/doi/10.18261/kok.129.3.1>



## KAPITTEL 9

# «Eg kan alle på polsk»: Språkpraksisar i katolsk og muslimsk trusopplæring

**Anders Aschim** Universitetet i Innlandet

**Nora S. Eggen** Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo

**Abstract:** This chapter explores linguistic practices and strategies in Catholic and Muslim non-formal faith education in Norway. These are faith communities characterized by migration-related diversity. While Norwegian is the dominant language of instruction and communication in most cases, heritage language instruction does exist. However, a flexible use of different languages is observed in both settings, as teachers utilize the full linguistic repertoire available to facilitate the transmission of religious faith and practice in multilingual classrooms.

**Keywords:** non-formal religious education, Catholic, Muslim, language, translanguaging, translation

Sitering: Aschim, A. & Eggen, N. S. (2025). «Eg kan alle på polsk»: Språkpraksisar i katolsk og muslimsk trusopplæring. I A. Aschim, O. K. Kjørven og H. V. Kleive (red.), *Hvor skal du i helga? En bok om religionsmangfold, trosopplæring og skole* (Kap. 9, s. 171–188). Cappelen Damm Akademisk.

<https://doi.org/10.23865/cdf.248.ch9>

Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

Ein gut rettar opp handa. – Ja, seier kateketen. – Eg kan alle [dei sju sakramenta] på polsk. – Så bra, seier kateketen. Kan du seie dei på polsk for meg? Guten spør: Kan du polsk? – Nei, seier kateketen, men kan du seie det til meg likevel? Guten ramsar opp alle sakramenta på polsk. – Takk skal du ha, seier kateketen.

(Feltnotat, katolsk katekese for barn)

Og så snakkar eg engelsk heime og det lokale språket til foreldra mine heime også. Og så over eg ikkje så masse på norsk. Så norsken min har blitt litt dårleg. Men eg har sett at – når eg begynte på islamskole, så har norsken min blitt litegrann betre, fordi eg snakkar jo med folka her, og så bruker vi berre norsk, og så lærer eg nye fagbegrep som eg kan bruke på skolen når vi har norsktime.

(Intervju, ung jente i islamskole, elev på internasjonal skole)

## Innleiing

Dei fleste barn og unge som tar del i muslimsk eller katolsk trusopplæring i Noreg, kjem frå heimar der foreldra ikkje har norsk som førstespråk. I mange familiar har ein fleire heimespråk. Dei religiøse organisasjonane desse barna, ungdomane og familiare deltar i, er prega av språkleg mangfald. Korleis påverkar dette trusopplæringa?

I dette kapitlet undersøker vi kva slags språklege praksisar som blir nytta i denne undervisninga, og vi spør kva for språklege strategiar som kan ligge bak. Med språklege *praksisar* siktar vi til korleis norsk og andre språk er nytta i ulike kommunikasjonsituasjonar i den observerte eller rapporterte undervisninga. Språklege *strategiar* handlar om kva for medvitne val som ligg til grunn for desse praksisane. Slike strategiar kan kome til uttrykk gjennom normative dokument eller utsegner frå leiarar eller lærarar, men ein kan òg prøve å trekke slutningar om dei på bakgrunn av den faktiske språkbruken i klasseromma. Da er det ikkje sikkert at forskarane si tolking fell saman med dei uttala intensjonane. I så fall bør forskarane gi overtydande grunnar for tolkinga si.

Opplæringa i muslimske og katolske forsamlingar handlar primært om tru, religiøs praksis og fellesskap (sjå kapittel 4–7). Likevel er det eit overraskande rikt materiale nettopp om språk i data som er samla inn både i FAITHED-prosjektet («Ikkje-formell trusopplæring, offentleg skole og religiøse minoritetar i Noreg») og i arbeidet med rapporten *Kunnskap og tilhørighet, tilhørighet og kunnskap: Undervisning for barn og unge i Muslimsk Dialognettverks medlemsmoskeer i Oslo* (Eggen, 2023a). Data frå begge desse kjeldene ligg til grunn for dette kapitlet.

Norsk er dominerande som undervisnings- og kommunikasjonsspråk i både muslimsk og katolsk undervisning for barn og unge i Noreg. Sjølv om dette er det vanlege, førekjem det òg undervisningstilbod på andre språk. Undervisninga er i prinsippet einspråkleg dei fleste stadene vi har studert, enten undervisningsspråket er norsk eller eit anna språk. Korleis bildet ser ut i praksis, er eit spørsmål vi undersøker i det følgjande. Det er interessant å sjå korleis det språklege elevmangfaldet blir handtert i den norskspråklege undervisninga, men òg kva rolle norsk språk spelar i grupper med andre undervisningsspråk. Korleis dei fleirspråklege elevgruppene blir møtt i desse svært mangfaldige undervisningskontekstane, kan vere av stor interesse også med tanke på dei mangfaldige klasseromma desse elevane er del av i den offentlege skolen.

FAITHED-prosjektet har gjort feltarbeid i fire sunnimuslimske og fire romersk-katolske forsamlingar, dels i Stor-Oslo-området, men òg i mindre byar på Austlandet og Vestlandet. Når det gjeld den norskspråklege undervisninga, byggjer dette kapittelet i hovudsak på feltnotat frå undervisningssituasjonar i desse forsamlingane, supplert med transkripsjonar frå intervju med deltakarar, lærarar og foreldre.<sup>1</sup> Nora S. Eggen har for sin rapport samla informasjon, intervjuar leiarar og lærarar og observert undervisning i seks moskéar i Oslo (Eggen, 2023a).

Medan Eggen i rapporten også har studert undervisning som går føre seg på andre språk enn norsk, har forskarane i FAITHED-prosjektet berre observert norskspråkleg undervisning, men opplysningar om undervisning på andre språk har kome fram mellom anna i intervju med leiarar i forsamlingane. Anders Aschim har i tillegg gjort supplerande intervju med seks katolske kateketar som underviser på andre språk enn norsk. Dessutan nyttar vi dokument og statistiske opplysningar om katekese frå Oslo katolske bispedøme (1999, 2013, 2025; Hole, 2019).

I dette materialet har vi systematisk kartlagt kva som er sagt om språk og språkbruk. Dette kategoriserte vi dels etter språk, dels etter undervisningssituasjonar. I det følgjande etablerer vi først eit omgrepsapparat for å omtale språk og språkbruk i undervisning. Deretter gjer vi greie for funna våre når det gjeld språkbruk i ulike ikkje-formelle undervisningskontekstar, både i trusopplæring på norsk og i tilsvarende opplæring på andre språk, med illustrerande døme. Vi ser særskilt på rolla til arabisk språk i muslimsk

1 I tillegg til Anders Aschim har desse bidratt i denne datainnsamlinga: Marta Bivand Erdal, Lars Julius Halvorsen, Vebjørn Horsfjord, Marianne Hustvedt, Anne Grethe Kjelling, Ole Kolbjørn Kjørven, Hildegunn Valen Kleive og Marianne Friisberg Larssen.

opplæring, og på dei tilfella vi kjenner til av morsmåls-/arvespråkundervisning i regi av religiøse forsamlingar. Til slutt diskuterer vi kva for språklege strategiar som kan ligge bak dei ulike språklege praksisane vi har funne i denne opplæringa. Sitat frå FAITHED-intervju og feltnotat har fått ei varsamt normalisert nynorsk språkform, mellom anna for å verne anonymiteten til informantane.

## Språkbruk om språk

*Morsmål* er eit ord som førekjem ofte i datamaterialet vårt, slik det òg gjer i daglegspråk og i mykje faglitteratur. I forskning om fleirspråklegheit og språklæring talar ein likevel oftast om *førstespråk* og *heimespråk*. Marte Monsen og Gunhild Tveit Randen forklarar forholdet mellom ulike termar slik:

Termene *førstespråk* (S1) og *morsmål* brukes ofte om hverandre, men termen *førstespråk* er blant annet introdusert for å forsøke å omfatte at foreldrenes primærspråk ikke nødvendigvis er det første språket barnet lærer. Førstespråket kjennetegnes likevel ved at det vanligvis blir lært i en omsorgssituasjon der foreldrene gradvis introduserer språket for barnet. Termen *hjemmespråk* brukes også om det eller de språkene som snakkes i elevens hjem. (Monsen & Randen, 2022, s. 12)

Forfattarane peiker samtidig på at det er problem med desse omgrepa: Det er ikkje utan vidare slik at folk har eitt «morsmål» eller «heimespråk». Mange er fleirspråklege frå tidleg i livet, slik som denne tenåringsguten som ein FAITHED-forskar intervjuar i ein moské: «Eg har to morsmål», seier han før han reknar opp sitt samla språklege repertoar: «Kurdisk, tyrkisk, norsk, og så engelsk og så litt arabisk.» I materialet vårt finn vi òg mange eksempel på at barn og unge kommuniserer meir og betre på norsk enn på førstespråket sitt – eller burde vi heller seie førstespråket til foreldra? Da er kanskje *arvespråk* (engelsk: *heritage language*) eit nyttigare omgrep enn «morsmål» (Loona & Wennerholm, 2021, s. 314). Ein definisjon lyder slik: «A language qualifies as a *heritage language* if it is a language spoken at home or otherwise readily available to young children, and crucially this language is not a dominant language of the larger (national) society» (Rothman, 2009, s. 156).

Når vi studerer språkbruk i undervisning i religiøse forsamlingar, er det nødvendig å ta omsyn til fleire dimensjonar enn dei nemnde. I muslimsk undervisning spelar arabisk språk ei heilt spesiell rolle. For nokre norske

muslimar er dette morsmålet eller arvespråket, men det gjeld ikkje for fleirtalet. Samtidig er arabisk språket i Koranen, og ein sentral del av trusopplæringa går ut på å lære å resitere frå denne teksten i arabisk språkdrakt, sjølv om ein forklarar og omset teksten på norsk eller andre språk. Arabisk blir òg nytta som *rituelt språk* i individuell og felles bøn, og muslimske elevar får gjerne opplæring i og tar del i felles bøn når dei er på moské-skolen. Arabisk har òg ei særleg stilling som *kulturspråk*. I datamaterialet møter vi altså ei rad ulike *varietetar* av arabisk språk, knytte til dialektar, men òg til situasjonsbestemt språkbruk. I sosiolingvistikken talar ein om ulike *register* for å fange opp denne situasjonsbestemte variasjonen, både om munnleg språkbruk og om skriftleg stilnivå (Akselberg, 2008; Biber & Conrad, 2009). Katolske elevar får opplæring i liturgi og er med på messe i løpet av katekesedagen. Sjølv om det liturgiske språket i messa er norsk, har det ein meir formell karakter enn samtalen i undervisninga eller i spise-pausen. I liturgien kan dei òg møte nokre tekstar på latin eller gresk.

Språkvitskapen har i seinare år, som følgje av globalisering og migrasjon, i aukande grad interessert seg for korleis migrantar og andre nyttar element frå ulike språk på dynamiske og fleksible måtar. Denne såkalla «fleirspråklege vendinga» (May, 2013; Randen, 2022) har hatt stor innverknad på forskning om språkbruk og språklæring i fleirspråklege kontekstar. Vi finn at omgrep som *språkleg repertoar* og *transspråking* kan vere nyttige for å analysere språklege praksisar i den typen fleirspråklege miljø som vi studerer. Men begge treng presisering, ettersom dei blir nytta på ulike måtar i faglitteraturen.

*Språkleg repertoar* blei opphavleg nytta om «de språklige ressursene et språksamfunn har tilgjengelig i sin daglige interaksjon», skriv Guri Bordal Steien. «De siste ti årene har imidlertid termen i større grad blitt brukt om språk på individnivå» (Steien, 2021, s. 32). I vår samanheng er begge desse nivåa relevante, både dei totale språklege ressursane som er tilgjengelege i klasserommet eller i forsamlinga, og dei den enkelte eleven eller læraren har til rådvelde. Det er verd å merke seg at «språklege ressursar» ikkje (berre) handlar om *namngitte språk*, slik som kurdisk, norsk, engelsk, polsk, vietnamesisk eller arabisk. I radikale utgåver av den fleirspråklege vendinga ser ein på slike namngitte språk som sosiale konstruksjonar og oppfattar den totale summen av ordforråd, uttrykksmåtar, syntaktiske konstruksjonar og andre språklege ressursar som ein person (eller eit språksamfunn) har tilgjengeleg, som eitt samanhengande språkleg repertoar, uavhengig av kva for eit «namngitt språk» dei måtte vere knytte til (Steien, 2021; Randen, 2022).

Dette har òg konsekvensar for dei ulike forståingane av *transspråking* (engelsk: *translanguaging*). Omgrepet blei først utvikla (på walisisk) av Cen Williams og nytta om «ei pedagogisk tilnærming til språkoppføring der ein let elevane bruke walisisk og engelsk samtidig i ulike klasseroms-situasjonar for å utvikle båe språka» (Randen, 2022, s. 269). Men omgrepet blei raskt populært, og den seinare utviklinga har ført til at «transspråking blir nytta om fleire ulike teoretiske konstrukt. Det blir nytta om 1) språk-didaktiske praksisar i klasserommet, 2) om språkbruken til fleirspråklege menneske, og 3) om språk som semiotisk ressurs. Fleire forskarar tek også til orde for at transspråking er ein teori om språk» (Randen, 2022, s. 269; jf. Bonacina-Pugh et al., 2021; Cenoz & Gorter, 2021, s. 12–13; Singleton & Flynn, 2022). Ofelia García og Li Wei er to forskarar som har vore sentrale i denne utviklinga, og boka *Transspråking: Språk, tospråkligheit og opplæring* (García & Wei, 2019) er mykje nytta mellom anna i norsk lærarutdanning. Desse forskarane går langt i retning av å oppløyse førestillinga om nasjonale «språk» (eit ord dei ofte set i hermeteikn) som slutta system, noko David Singleton og Colin Flynn (2022, s. 139) omtalar som ein «sterk» versjon av «transspråking». Andre har ein meir fleksibel bruk av omgrepet «transspråking». Jasone Cenoz og Durk Gorter reknar namngitte språk som «distinct even if their boundaries are soft and fluid». Talarar kan nytte ressursar frå heile det språklege repertoaret sitt, men dei «identify different languages at the conscious level» (Cenoz & Gorter, 2021, s. 13).

I diskusjonen om språklege strategiar vil vi nytte *transspråking* i ei vid meining, om praksisar som nyttar heile det språklege repertoaret til elevane som ressursar, inkludert *omsetjing* og *kodeveksling*. Cenoz og Gorter (2021, s. 18) skil mellom *spontan* og *pedagogisk* transspråking og reserverer det siste uttrykket for medviten og planlagt aktivering av fleirspråklege repertoar i undervisninga. I vårt materiale er det vanskeleg å gjennomføre denne distinksjonen. Mykje verkar spontant, men i intervju med nokre av lærarane finn vi òg teikn til planlagt strategi.

## Språklege praksisar i trusopplæring

### Norsk: undervisnings- og kommunikasjonsspråk

Nora S. Eggen har i sin rapport studert moskéundervisning i muslimske forsamlingar i Oslo. Når det gjeld bruken av språk, konkluderer ho at «det er helt klart at norsk i alle organisasjonene er det dominerende språket både som undervisningsspråk og som kommunikasjonsspråk elevene imellom»

(Eggen, 2023a, s. 70). Alt i 2003 slo Sissel Østberg (2003, s. 50–63) fast at norsk var eit viktig fellesspråk i ein av dei eldste, opphavelig urdu-dominerte, moskéane i Noreg. I dag kan ein sjå at hennar spådom om at ein kom til å gå over til norsk i undervisninga, har slått til (Eggen, 2023a, s. 57).

Inntrykket er det same både i dei katolske og i dei muslimske forsamlingane FAITHED-prosjektet har studert. «Det er berre norsk», svarer ein ungdom i ein moskéskele når intervjuaren nemner ulike språk som potensielt kunne ha vore nytta i undervisningssituasjonar i akkurat denne moskéen. Ein leiar i den same moskéen reknar opp dei ulike landbakgrunnane som er representerte mellom elevane, men seier så at «det er ikkje så stor skilnad på kvar barna kjem frå, det er jo eigentleg norske barn som snakkar norsk». Eit gjennomgåande trekk i feltnotat frå katolsk undervisning er ytringar om norsk som einaste språk som lyder i rommet, frå læraren, men også elevar imellom.

Likevel er ikkje alle barn og unge like komfortable eller heime i det norske språket. Ein katolsk kateket fortel frå konfirmantundervisning i Oslo-området at nokre polske ungdomar ofte seier lite i undervisninga, men at dei søker saman i pausane og snakkar saman på polsk. Men vi har òg møtt gutar med polsk familiebakgrunn som sit saman i pausar og samtalar på norsk.

Frå dei katolske sokna har vi mange døme på at lærarar i trusopplæringa kjenner og anerkjenner det språklege mangfaldet i familiene elevane kjem frå. Ein stad delte soknepresten under informasjonssamlinga for barn og konfirmantar ut ei lita bønnebok med mykje nytta katolske bønner. Han sa at dei kanskje kjente mange av desse bønene på sitt eige morsmål, men at det òg var fint å kunne dei på norsk for å ta del i fellesskapet i kyrkja. I ei anna kyrkje opplevde vi ein kateket akseptere at ein gut kunne sitt fadervår på polsk som godkjenning av utanåtleksa. På spørsmål om dette svarta kateketen:

Så om dei polske barna bed Fadervår med mor kvar kveld, som veldig mange av dei gjer, så er det heilt greitt. Da, da treng ikkje dei å lære, altså, vi skal ikkje prakke på dei trua på norsk, men norsk som eit undervisningsspråk, det kan alle.

Eit konkret døme på dette fann vi ein tredje stad, hos eit barn som elles var svært veltalende på norsk og skulle fortelje om kveldsbøna si: «[E]g er litt usikker på korleis ein seier det på norsk, for eg bed jo på spansk.» Og andre vegen igjen fortalde ein konfirmant: «Og så, til dømes, no dei siste gongene har eg lært dei ti boda på norsk. Ja, eg kunne det på polsk, men ikkje på norsk.»

## Engelsk: ulike funksjonar

Engelsk spelar òg ei merkbar rolle i både katolske og muslimske undervisningssamanhengar. For det første blir engelsk nytta som hjelpespråk i situasjonar der ein elev eller ein lærar enno har avgrensa ferdigheiter i norsk. I både moskéar og kyrkjer har vi registrert tilfelle der ein lærar kommuniserer med enkeltelevar på engelsk i ein elles norskspråkleg undervisningssituasjon. Ein polsk prest i ei av dei katolske kyrkjene nyttar det han kan av norsk i undervisninga, men slår om til engelsk når han begynner å mangle norske ord. Han nyttar òg engelsk i kommunikasjon med samansette foreldregrupper. I ein moskéskele der koranundervisninga i ei ungdomsgruppe i regelen gjekk føre seg på arvespråket til elevane, nytta læraren, som har kort butid i Noreg, engelsk om verken arvespråket til elevane eller hans eigen norsk strekte til. I ei anna muslimsk forsamling tydde læraren ofte til engelsk i ei særskilt mangespråkleg gruppe, med mange relativt nyleg innflytta elevar frå ulike språkområde og utan felles arvespråk. Han fortalde at for hans del var val av språk eine og aleine grunna i målet om at han og eleven skulle oppnå ei felles forståing av innhaldet. Det engelske språket blei sett som ein pedagogisk ressurs, ikkje som eit mål i seg sjølv.

For det andre blir det nytta ein del engelskspråkleg undervisningsmaterieil. Dels finn vi tospråklege lærebøker på arabisk og engelsk, til dømes for innlæring av arabiske bokstavar i ein moskéskele. Engelske innslag i PowerPoint-presentasjonar, truleg i klipp frå nettet, førekjem òg. Men særleg kan engelsk språk høyrast i videofilmar, med eller utan teksting til norsk. I eitt av dei katolske sokna nytta dei ein engelskspråkleg videoserie som hovudmaterieil i konfirmantundervisninga. Ein konfirmant kommenterte: «Eg synest det var ganske bra videoar, og så var dei jo på engelsk, så ein lærte jo litt engelsk i tillegg.» I ei anna kyrkje blei ein engelskspråkleg animasjonsfilm vist for dei yngste barna i samband med ein helgendag. Kateketen stoppa filmen med mellomrom og refererte kort på norsk kva som var sagt.

For det tredje finn vi at engelsk er ein inngangsport til eit internasjonalt religiøst fellesskap. Internettet er ein viktig kanal, men det blir òg uttrykt ønske om bruk av engelsk i lokale samanhengar. I Ronald Mayora Synnes si studie av unge muslimar og kristne med migrantbakgrunn i Oslo ser vi ein informant uttrykke eit slikt ønske:

There's more of a main focus on Norwegian, but at the same time I think there should be some English as well. Because most good speakers/lecturers and so on are from

the USA, Canada and Britain, so they speak English, so I think we can use it because the young people understand English. (Synnes, 2022, s. 390–391)

## Trusopplæring på andre språk

Sjølvs om norsk er dominerande som undervisningsspråk, både i katolske og i muslimske forsamlingar, finst det òg undervisningstilbod på andre språk. Dei to katolske kyrkjene i Oslo-området der vi gjorde feltarbeid i FAITHED-prosjektet, hadde tilbod om katekese på eitt eller fleire andre språk, dei to i mindre byar hadde det ikkje. Vi har berre gjort feltarbeid i norskspråkleg undervisning, så når det gjeld katekese på andre språk, må vi byggje på andre data vi har innhenta eller fått tilgang til. For Oslo katolske bispedøme, som omfattar nesten heile Sør-Noreg, finst det opplysningar frå 2019 og 2024 om det kateketiske arbeidet (Hole, 2019; Oslo katolske bispedømme, 2025). I 2024 hadde 14 av 26 sokn undervisningstilbod på polsk, i 2019 var talet 11. «Videre gis det katekese på litauisk, vietnamesisk og engelsk i noen menigheter. I de største menighetene finnes det også enkeltgrupper som gir katekese på eritreisk [tigrinja], tamilsk, fransk, spansk, italiensk, kroatisk og ungarsk», heiter det i rapporten for 2024, men utan at tal blir spesifiserte. I 2011 var tala for sokn med slik undervisning: fire på vietnamesisk, to kvar på tamil, litauisk og engelsk og eitt kvar på ungarsk, spansk og fransk.

Grunnen som blir gitt for å avvike frå hovudregelen om undervisning på norsk, er «tilfeller der barna ikke behersker norsk språk godt nok, og hvor de er nyankomne» (Oslo katolske bispedømme, 2013, s. 29). Dette verkar rimeleg, særleg med tanke på store grupper av migrantar som nyleg har kome til Noreg, til dømes frå Polen eller Litauen. Men mange av desse barna har òg lang butid i Noreg og gode norskkunnskapar. Ein litauisk kateket vi intervjuar, fortel: «Dei snakkar betre norsk og skriv betre norsk. [...] Betre norsk enn litauisk, medan litauisk er eit problem for dei. Det er berre – foreldra avgjer, for dei kan møtast, samlast på litauisk, på morsmålet, saman med barna.» Denne kateketen nyttar òg norsk i undervisninga ved sida av litauisk: «For dei skjønar det betre. Og da omset eg – både den eine og den andre vegen.» Kateketen har skolebarn sjølv og utnyttar kunnskapen dette gir, i undervisninga si:

Dei har KRLE. Så da seier eg: Hugs: De lærte på skolen om dette og dette. Og dei: «Jaaa!» Og da er det lett for dei. For eg ser på læringsplanen, og da veit eg kva for tema dei skal ha. Da er det mykje lettare å begynne å prate med dei, og for dei blir det enda meir interessant.

Katekese på språk som tamil eller vietnamesisk er det vanskelegare å grunngi med kort butid. Tamilar og vietnamesarar er grupper som har vore lenge i Noreg, og barna som tar del i denne undervisninga, er i all hovudsak fødte i Noreg og har norsk skolegang og norsk som viktigaste kommunikasjonspråk. I desse tilfella spelar nok eit ønske om å bevare språk og kultur ei viktig rolle, inkludert særlege religiøse og pedagogiske tradisjonar. I praksis, fortel ein vietnamesisk kateket, er denne undervisninga tospråkleg vietnamesisk-norsk: «Det skriftlege er vietnamesisk. Men i klassen må eg veldig ofte snakke norsk, slik at dei forstår: OK, dette tyder det, dette tyder det.» I eit anna sokn fortel ein vietnamesisk kateket at «vi nyttar norsk for å få det til å bli forstått mykje betre. Men samtidig snakkar vi vietnamesisk, så vi får dei til å lære og halde på det morsmål-språket òg». Ei interessant opplysning er at det òg finst eit tilbod om rein språkundervisning i vietnamesisk knytt til Den katolske kyrkja. Det kjem vi attende til.

Det skjer òg innlæring av sentrale tekstar på norsk i undervisning på andre språk, noko denne polske kateketen grunngir på ein interessant måte:

Vi lærer den polske gruppa «Hill deg, Maria» og «Fadervår» på norsk. [...] Det er viktig for meg. For no har vi polsk prest her. Men vi veit ikkje. Om det ikkje er polsk prest her, er det viktig at dei kan gå til messe som er på norsk.

Alle dei fire moskéane der vi har gjort feltarbeid i FAITHED-prosjektet, har norsk som undervisningsspråk (arabiskundervisninga, som finst i ei eller anna form i alle moskéane, kjem vi attende til). I den eine moskéen er det i tillegg noko undervisning i og på det som er førstespråket til fleirtalet av foreldra (Kleive & Horsfjord, 2023, s. 299). Men mange norske muslimske organisasjonar og moskéar har eit einskapleg etnisk og kulturelt preg kombinert med ei sterk interesse for å ta vare på nasjonale språk. I rapporten *Kunnskap og tilhørighet, tilhørighet og kunnskap* registrerer Nora S. Eggen (2023a, t.d. s. 30, 35, 47) at barn i somme moskéskolar kan seie at dei skal på «albanskskolen» eller «arabiskskolen». Det velorganiserte Islamske Fellesskap Bosnia og Herzegovina i Norge nyttar bosnisk som undervisningsspråk, og den albanske moskéen og fleire av dei arabiskspråklege som Eggen har studert, legg stor vekt på arvespråkundervisning i tillegg til koran- og islamundervisninga. Det same ser ut til å gjelde for mange tyrkiske moskéar (jf. Ådna, 2022, s. 75, 83). I desse tilfella er det slik at dei fleste elevane har norsk som viktigaste kommunikasjonspråk, men ønsket om å bevare språklege og kulturelle band står sterkt og blir òg somme tider forbunde med spesifikke måtar å forstå islam på.

## Arabisk: ulike register

Arabisk er likevel eit felles språk ved sida av norsk i dei muslimske forsamlingane, og dei fleste tilbyr innføring i arabisk, om så på enklaste nivå. Ein kan beskrive arabisk språk som eit lingvistisk kontinuum som omfattar ulike språklege register med typiske bruksområde og dialektiske variantar (Mejdell, 2004). Klassisk arabisk (*fuṣḥā*), som inkluderer den særskilde språkføringa i Koranen, er det språklege registeret ein finn i dei klassiske lærdomstradisjonane. Det ligg òg til grunn for det som ofte blir omtala som moderne standardarabisk, som har noko forenkla grammatikk, endra setningsstruktur og særleg eit utvida vokabular. Dei dialektiske variantane er til dels temmeleg ulike over det arabiske språkområdet, som famnar frå Marokko i vest til Irak i aust og Sudan i sør. Munnleg språk er oftast prega av den lokale dialekten, men også her tar ein situasjonsbestemte register i bruk. Språkbruken følgjer sosiale konvensjonar og språkleg kompetanse, og i offentlege situasjonar eller blanda forsamlingar finn ein ofte kodeveksling.

Sjølv om ein set av ulik mengde tid, har alle moskéskolane ei form for koranundervisning der ein legg vekt på å lese opp den arabiske teksten korrekt og vakkert, og på å lære nokre utdrag utanåt til bruk i bøn og andre rituelle samanhengar. Dei yngre elevane lærer gjennom gjentaking frå læraren si høgtlesing, samtidig med at dei lærer det arabiske alfabetet med målsetting å kunne lese frå boka. Nokre moskéar har eigne tilbod til elevar med særleg interesse for koranresitering (*tajwīd*), og ein arrangerer konkurransar internt og har jamvel deltaking i internasjonale konkurransar (Eggen, 2023a, s. 50).

I ein av moskéskolane Eggen har undersøkt, nyttar ein i nokon grad ei koranomsetjing organisasjonen sjølv har gitt ut (Eggen, 2023a, s. 57), men få, om nokon, av dei lærarane vi har kome i kontakt med, nyttar ei av dei eksisterande omsetjingane av Koranen til norsk. Fleire lærarar gav uttrykk for at dei heller sjølve ville omsetje meir på ad hoc-basis, eller kanskje helst forklare framfor å forsøke å gi att teksten i norsk språkdrakt. Ein informant sa at sidan teksten ikkje lar seg gi att fullstendig på eit anna språk, var det betre å prøve å gi ei god forklaring enn ei dårleg omsetjing. På spørsmål om ein kunne fortelje om noko fint i koranundervisninga, drog ein elev fram nettopp korleis læraren forklarte og omsette teksten.

I fleire av moskéane er det i tillegg eit uttala mål å undervise i arabisk som eit kulturelt og intellektuelt viktig språk eller som arvespråk. Dette er særleg ein ambisjon i dei moskéane der dei fleste har arabisk språk- og kulturbakgrunn (Eggen, 2023a; Iversen, 2025). Her nyttar ein òg til dels

arabisk som undervisningsspråk. I dei forsamlingane som gir tilbod om særskilt opplæring i arabisk, ligg den elementære alfabetiseringa også til grunn for grunnleggjande innføring i moderne standardarabisk. Læreverka som blir nytta, kan vere utvikla med særleg tanke på elevar i ikkje-arabiske språkområde, og dei er sentrerte om kvardagsleg vokabular. Men lærarane nyttar òg enkle tradisjonstekstar, som korte overleveringar frå profeten Muhammad (*ḥadīth*) eller korte bøner (*du‘ā*) i denne undervisninga.

I ein av dei store Oslo-moskéane, der det er stort mangfald av både norskfødde elevar, elevar med blanda familiebakgrunn og elevar frå arabiskspråklege familiar med noko kortare butid, blir det lagt det stor vekt på å bevare og vidareutvikle dei språklege ferdigheitene elevane har med seg heimanfrå. Også i moskéar der medlemene har familiebakgrunn frå berbisktalande strøk i Nord-Afrika, blir arabisk rekna som eit viktig felles kulturelt og religiøst språk. Ein leiar i ein slik moské fortalde at den grunnleggjande ambisjonen til moskéskolen var at elevane skulle lære så godt arabisk at det også kunne nyttast som undervisningsspråk. I praksis er det likevel norsk som dominerer (Eggen, 2023a, s. 63). Dei ulike arabiskspråklege klasseromma ber preg av variasjonane i det munnlege språket i ulike delar av den arabiske verda. Skilnader kan ha bakgrunn i fonetisk realisering, vokabular og påverknad frå lokale språk (som kurdiske eller berberske språk) eller språka til tidlegare kolonimakter (engelsk og fransk). Ei moderne verd med filmar, sosiale medium, reiseliv og migrasjon gjer likevel desse skilnadene mindre krevjande, og ein tilpassar seg gjerne ein fleirdialektal situasjon,

## Undervisning i arvespråk

I fleire muslimske organisasjonar og moskéar finst det tilbod om undervisning i morsmål/arvespråk i tillegg til koran- og islamopplæringa. Dette finn vi særleg i forsamlingar med nokså einskapleg språkleg og kulturell bakgrunn, såleis i det albanske miljøet i Eggen si undersøking og, som vi har sett, i fleire av dei arabiskspråklege miljøa. I ei bosnisk forsamling var òg arvespråket viktig for skoleleiar og foreldre, men i staden for språkundervisning nytta ein her bosnisk som undervisningsspråk i så stor grad som mogleg. Også her nyttar ein likevel mykje norsk i undervisninga, og ein har funne det formålstenleg å omsetje det sentrale læreverket til norsk (Eggen, 2023a, s. 43).

Vi er òg kjende med liknande undervisning i miljø med somalisk og tyrkisk bakgrunn. Fleire av trussamfunna har, sidan tilbodet om

morsmålsundervisning i offentlig skole i all hovudsak blei fjerna frå midten av 1990-åra, medvite tatt på seg denne oppgåva (Eggen, 2023b, s. 247). For dei eldre elevane fungerer også undervisninga i til dømes arabisk eller albansk språk som ei førebuing til å ta privatisteksamen i framandspråk på vidaregåande nivå (Eggen, 2023a, s. 23; jf. Utdanningsdirektoratet, 2024).

Sjølv om norsk dominerer, viser altså FAITHED-funna og særleg rapporten til Eggen (2023a) at både arabisk og andre arvespråk er rikeleg representerte som undervisningsspråk eller som undervisningsemne. Nora Stene har gjort merksam på kor sentralt kvinnelege lærarar står i denne verksemda:

Kvinner har også viktige roller som språklærere. De sørger for at språk som albansk, bosnisk og arabisk opprettholdes i en norsk kontekst. Av disse språkene er det kun arabisk som undervises på videregående- og høyskolenivå, og språklærernes innsats er derfor ekstra viktig. (Stene, 2020, s. 50)

KIFO si undersøking *Mangfold blant norske muslimer* (Rafoss, 2023, s. 22) kan likevel tyde på at språkundervisning i andre språk enn arabisk har avgrensa oppslutning mellom muslimar i Noreg.

På katolsk side finst det sommarskole i vietnamesisk språk i regi av Det vietnamesiske pastoralsenter i Oslo. Ein god del katolske barn får dessutan språkundervisning og undervisning i skolefag i tamilske eller polske laurdagsskolar. Desse er i regelen ikkje drivne av kyrkja, men fleire polske laurdagsskolar har hatt nære band til den lokale katolske kyrkja, og ved somme av dei har det òg vore tilbod om katekeseundervisning ved ein polsk prest.

## Språklege strategiar

### Einspråklege strategiar, fleispråklege realitetar

Den katolske kyrkja, som er hierarkisk og einskapleg organisert, har eksplisitte formaliserte strategiar for undervisninga, også når det gjeld språk (Oslo katolske bispedømme, 1999, 2013). Det er i utgangspunktet lagt opp til ein einspråkleg og norskspråkleg undervisningsstrategi. I *Pastoral handlingsplan* heiter det mellom anna: «Det er derfor svært viktig at alle menighetene legger vekt på å tilby en solid norskspråklig katekese som søker å samle alle barn i menigheten, uavhengig [sic] språklig og kulturell bakgrunn» (Oslo katolske bispedømme, 2013, s. 28).

Det er likevel unntak frå denne hovudregelen: «Katolikker som er nye i Norge og som tilhører en av de store språkgruppene, vil kunne tilbys

katekese på sitt eget morsmål i en overgangsfase, men deretter skal disse barna inkorporeres i menighetenes katekese på norsk» (Oslo katolske bispedømme, 2013, s. 13). Også morsmålskatekese er i utgangspunktet ein einspråkleg strategi. Men i eksempla vi har sett på, i både litauisk og vietnamesisk kontekst, blir det i høg grad likevel også nytta norsk i undervisninga. Det er grunn til å tru at det same i aukande grad vil vere tilfelle i den polskspråklege katekesen.

Muslimsk opplæring i Noreg er minst tospråkleg, i og med den sentrale posisjonen til arabisk. Mange moskéar og forsamlingar har norsk som undervisningsspråk, men nokre har som ambisjon at undervisninga skal eller kan gå føre seg på elevane sitt heime- eller arvespråk. Særleg gjeld det albansk og bosnisk, men òg arabisk, somali og tyrkisk. Men som vi har sett, er det utstrekt bruk av norsk som hjelpespråk også i desse undervisningssituasjonane. Det bør òg nemnast at deltakarar i arabisk eller tyrkisk undervisning kan ha andre førstespråk, som berbisk eller kurdisk.

I tillegg får elevane i det minste ei grunnleggjande innføring i arabisk uttale, lese- og skrivekunne. Når det gjeld arabisk, er det viktig å merke seg at koranarabisk på mange måtar skil seg frå moderne talespråk, men skriftsystemet og grunnstrukturane i språket er dei same.

## Transspråklege strategiar?

I alle dei romma vi har besøkt, har vi observert og høyrte om språklege praksisar vi vil karakterisere som transspråking: Ein nyttar store delar av det språklege repertoaret i rommet, enten i felles samtale eller i samtale med den enkelte eleven. Noko av undervisninga kan vere prega av omsetjing, slik at ein faktisk har tospråkleg undervisning i heile eller delar av undervisningsøkta. I nokre av klasseromma er språkmangfaldet stort. Ein kan høyre læraren ta i bruk to, tre eller fire språk, ein kan høyre engelsk i bruk som lingua franca, eller ein kan høyre elevar forklare til kvarandre på språk læraren ikkje beherskar. Det meste av denne praksisen kan karakteriserast som spontan transspråking. Vi finn lite av planlagde aktivitetar med eksplisitt bruk av fleirspråklege ressursar (Cenoz & Gorter, 2021, s. 24–25). Likevel kan ein hevde at det å nytte eit tilgjengeleg språkleg repertoar for å fremje kommunikasjon og forståing i rommet, er uttrykk for medviten og planlagt aktivering av fleirspråklege ressursar og såleis nærmar seg pedagogisk transspråking (Bonacina-Pugh et al., 2021, s. 447–448).

Sjølv om dette ikkje er primærfunksjonen til trusopplæringa, kan desse transspråklege romma bidra til språkutviklinga til elevane på fleire ulike måtar. For nokre innlærarar av norsk er dei ei hjelp på vegen vidare inn i det norske språket, gjennom eit område dei er kjende med frå før: det religiøse. For andre kan dei vere med på å styrke morsmålet eller arvespråket, ei rolle den norske offentlege skolen i stor grad har sagt frå seg (Iversen, 2025; Loona & Wennerholm, 2017). Tidleg elementær innlæring av arabiske bokstavar kan tenkjast å ha overføringsverdi også til alfabetisering på andre språk (Moore, 2016). Endeleg kan anerkjenning og aktivisering av ulike språk gjennom samtale og omsetjing i desse romma også vere bidrag til metaspråkleg bevisstgjerjing om likskap og ulikskap mellom språkssystem (Randen & Danbolt, 2018).

## Språk for tru

Ein moskéskolelærer som Nora S. Eggen har intervjuet, underviser til vanlig på norsk. Men ho fortalde at ho gjerne nyttar førstespråket sitt, urdu, når ho i løpet av samtalen med elevane skjønner at dei ikkje heilt forstår kva ho meiner, eller om ho sjølv ikkje maktar å forklare seg godt. Ein grunn til dette kan vere at det religiøse heimespråket, det språket ein nyttar for å snakke om islam, kan vere eit anna enn norsk. Særleg gjeld dette bestemte termar som ikkje enkelt lar seg omsetje. Ein yngre lærar i same moskéskole, norskfødd, med norsk skolegang og som reknar både norsk og urdu som sine førstespråk, framheva betydninga av å nytte begge språka, også for å leggje til rette for ein samtale om dei måtane ein snakkar om religion og islam spesielt på, i heimen, i skolen og i moskéen. Da er vi inne på eit heilt sentralt spørsmål for dei som driv trusopplæring i fleirspråklege kontekstar: Kva er forholdet mellom språk og religiøs identitet?

Det som er – det som verkeleg er det store spørsmålet, der det blir meir alvorleg enn frustrerande, det er jo at når barna i andre generasjon og til dels tredje generasjon beherskar norsk betre enn sitt – altså, foreldra sitt morsmål, må vi seie – [...] og norsk er det naturlege arbeidsspråket deira, talespråket – så blir ein katekese på framandspråket eller messer på foreldra sitt opphavsspråk, det blir faktisk ein barriere for forkynninga.

Det er meir sånn at ein del av dei polske familiane opplever at det å vere katolikk er så nær knytt til nasjonal eigenart at religiøs praksis må bli integrert i det som liksom er den heimlege kulturelle sfæren, også språkleg, for at ein som familie liksom skal ha eit felles ordforråd. Det har eg forståing for, og sympati for.

Desse utsegnene frå to katolske prestar set ord på dilemmaet dei ulike språklege strategiane i trusopplæringa prøver å løyse: I mange familiar er religion tett knytt til kultur og (arve)språk, gjerne også gjennom transnasjonale band til opphavslanda til foreldra. Men kva vil hende etter kvart som nye generasjonar i aukande grad blir norskspråklege? Vil trua bli borte med språket, i ein norsk kontekst som blir opplevd som temmeleg sekulær? Vil trua finne ein plass i eit separat språkleg og kulturelt rom i ein samansett identitet? Eller vil barna utvikle ein norskspråkleg katolsk eller muslimsk identitet?

## Avsluttande refleksjonar

Datamaterialet dette kapitlet byggjer på, er ikkje representativt. Det handlar i hovudsak om kvalitative data, og dei er henta frå ulike kjelder. Det er heller ikkje heilt lett å samanlikne. Det er store skilnader mellom undervisninga i moskéar og kyrkjer, både innan og på tvers av religiøse tradisjonar. Undervisningsspråk var eit viktig spørsmål i rapporten til Eggen (2023a, s. 10), medan FAITHED-prosjektet i all hovudsak var konsentrert om norskspråkleg undervisning. Likevel har vi altså fått eit rikt materiale som fortel mykje, ikkje berre om undervisningsspråk, men òg om dei kreative språklege strategiane og praksisane som finst i samspelet mellom lærarar og elevar i denne fritidsundervisninga.

Hovudmålet med undervisninga i desse forsamlingane er å inkludere barn og unge i ein religiøs tradisjon og eit religiøst fellesskap. At dette i så høg grad skjer på norsk, burde eigentleg ikkje overraske. Som ein muslimsk leiar sa det: «[D]et er jo eigentleg norske barn som snakkar norsk.» Samtidig ser vi kreative tilpassingar for elevar som enno ikkje er stødige i norsk. Og i både katolske og muslimske miljø finn vi ønske om å ta vare på kulturelle og språklege familieband og transnasjonale band. I det neste og siste kapitlet tar Marta Bivand Erdal opp denne spenninga i eit større samfunnsperspektiv. Dette kapitlet rundar vi av med å påpeike at dei fleksible språklege praksisane desse elevane erfarer i trusopplæringa i helgene, truleg også kan utruste dei med kompetansar som kan vere viktige i dei klasseromma dei oppheld seg i resten av veka, i den offentlege skolen. I det minste er det ein mogleg effekt lærarar bør vere merksame på.

## Forfatteroversikt

**Anders Aschim**, professor i religion, livssyn og etikk ved Universitetet i Innlandet. anders.aschim@inn.no

**Nora S. Eggen**, førsteamanuensis i interreligiøse studier og koranhermeneutikk ved Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo. n.s.eggen@teologi.uio.no

## Litteratur

- Akselberg, G. (2008). Talevariasjon, register og medvit. I B. Mæhlum, G. Akselberg, U. Røyneland & H. Sandøy, *Språkmøte: Innføring i sosiolingvistikk* (2. utg., s. 127–147). Cappelen Damm Akademisk.
- Biber, D. & Conrad, S. (2009). *Register, genre, and style*. Cambridge University Press.
- Bonacina-Pugh, F., da Costa Cabral, I. & Huang, J. (2021). Translanguaging in education. *Language Teaching*, 54(4), 439–471. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000173>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press.
- Eggen, N. S. (2023a). *Kunnskap og tilhørighet, tilhørighet og kunnskap: Undervisning for barn og unge i Muslimsk Dialognettverks medlemsmoskeer i Oslo*. Muslimsk dialognettverk.
- Eggen, N. S. (2023b): Moskéundervisning i Norge gjennom 50 år. *Prismet*, 74(4), 243–254. <https://doi.org/10.5617/pri.10748>
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking: Språk, tospråklighet og opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hole, H. (2019). *Spørreundersøkelse om katekese i Oslo katolske bispedømme*. [Upublisert].
- Iversen, J. Y. (2025). Transculturation in Arabic literacy education within and beyond mainstream education in Norway and Sweden. *European Educational Research Journal*, 24(2), 225–241. <https://doi.org/10.1177/14749041241235718>
- Kleive, H. V. & Horsfjord, V. (2023). Islamskoler i Norge: Om virkelighet og idealer. *Prismet*, 74(4), 293–311. <https://doi.org/10.5617/pri.10751>
- Loona, S. & Wennerholm, M. (2017). Heritage language education in Norway and Sweden. I O. E. Kagan, M. M. Carreira & C. H. Chik (Red.), *The Routledge handbook of heritage language education* (s. 313–326). Routledge.
- May, S. (Red.). (2013). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203113493>
- Mejdell, G. (2004). Arabisk: Standardspråket. I K. Gammelgaard, G. Mejdell & R. Svarverud (Red.), *Standardspråk underveis: Historien til åtte orientalske og østeuropeiske språk* (s. 95–113). Unipub.
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2022). *Andrespråksdidaktikk – en innføring* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Moore, L. C. (2016). Moving across languages, literacies, and schooling traditions. I V. Lytra, D. Volk & E. Gregory (Red.), *Navigating languages, literacies and identities: Religion in young lives* (s. 126–140). Routledge.
- Oslo katolske bispedømme. (1999). *Retningslinjer for katekesen*. <https://www.katolsk.no/organisasjon/okb/katekese/retningslinjer>
- Oslo katolske bispedømme. (2013). *Pastoral handlingsplan for Oslo katolske bispedømme*. <https://www.katolsk.no/sites/default/files/pdfs/2024-04/pastoral-handlingsplan-for-oslo-katolske-bispedømme-2013.pdf>

- Oslo katolske bispedømme. (2025). *Kartlegging av katekesen og barne- og ungdomsarbeidet i OKBs menigheter i katekeseåret 2023-2024: Rapport*. [Upublisert].
- Rafoss, T. W. (2023). *Mangfold blant norske muslimer: En dokumentasjonsrapport om tro og livssyn hos norske muslimer* (KIFO Rapport 2023: 3). Institutt for kirke-, religions- og livssynsforskning (KIFO).
- Randen, G. T. (2022). Anything still goes! Jakta på eit paradigme etter den fleirspråklege vendinga. I S. Ragnhildstveit, A. Golden & A.-K. H. Gujord (Red.), *Nye innsikter i norsk som andrespråk inspirert av Kari Tenfjords forskning* (s. 263–282). Alvheim og Eide Akademisk.
- Randen, G. T. & Danbolt, A. M. V. (2018). Metaspråklig bevissthet og andrespråklæring i skolen. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 311–335). Cappelen Damm Akademisk.
- Rothman, J. (2009). Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *International Journal of Bilingualism*, 13(2), 155–163.
- Singleton, D. & Flynn, C. J. (2022). Translanguaging: A pedagogical concept that went wandering. *International Multilingual Research Journal*, 16(2), 136–147, <https://doi.org/10.1080/19313152.2021.1985692>
- Steien, G. B. (2021). Morsmål, navngitte språk, språklige repertoarer og transspråking: Om språkbakgrunnene til voksne som lærer norsk. I M. Monsen & V. Pájaro (Red.), *Andrespråklæring hos voksne: Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner* (s. 29–46). Cappelen Damm Akademisk.
- Stene, N. (2020). *Endring i det stille: Kvinner i drift og ledelse av norske moskeer*. Muslimske dialognettverk.
- Synnes, R. M. (2022). Dimensions of ethnic boundary-making: Experiences of young Muslims and Christians in religious transnational fields in Oslo. *Nordic Journal of Migration Research*, 12(4), 379–395. <https://doi.org/10.33134/njmr.353>
- Utdanningsdirektoratet. (2024, 30. desember). *Fremmedspråk for privatister*. [udir.no. https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/privatist/fremmedsprak-for-privatister/](https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/privatist/fremmedsprak-for-privatister/)
- Østberg, S. (2003). *Muslim i Norge: Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Universitetsforlaget.
- Ådna, G. M. (2022). Tyrkiske moskeer i Stavanger – transnasjonale fellesskap og hjem. *Din – Tidsskrift for religion og kultur*, (1), 63–92.

# Utblikk



## KAPITTEL 10

# «Så hva syntes du om å la meg tro på Gud og sånn?» Migrasjon, religion og det fellesnorske prosjektet

Marta Bivand Erdal Institutt for fredsforskning (PRIO)

**Abstract:** Who needs knowledge about religious diversity, and how might it be useful? This chapter reflects on how people's visible and invisible migration histories matter, to themselves, but also societally. In Norway, a migration background is often connected with also belonging to a religious minority, as is the case for most Catholics and Muslims. Considering recognition and belonging, ancestry and togetherness are key to understanding superdiverse European societies, such as the Norwegian. The superdiversity and simultaneous linguistic lines of division, among both Catholics and Muslims in Norway, as some immigrant communities mature while new migrants arrive, are also discussed. The chapter concludes with a reflection on shared responsibilities, in a plural nation still coming to terms with its diversity.

**Keywords:** migration, superdiversity, religion, nation, belonging

Sitering: Erdal, M. B. (2025). «Så hva syntes du om å la meg tro på Gud og sånn?» Migrasjon, religion og det fellesnorske prosjektet. I A. Aschim, O. K. Kjørven og H. V. Kleive (red.), *Hvor skal du i helga? En bok om religionsmangfold, trosopplæring og skole* (Kap. 10, s. 191–209). Cappelen Damm Akademisk.

<https://doi.org/10.23865/cdf.248.ch10>

Lisens: CC BY-NC-ND 4.0

## Hvem trenger kunnskap om religiøst mangfold, og hva kan den brukes til?

Kapitlene i denne boken handler om muslimer og katolikker, om lærere og elever, om å lære om religion og om tro. Ulike roller løftes frem, på skolene og i trossamfunnene og ikke minst blant barna og de unge selv og i deres familier. Det handler om mennesker som tilhører religiøse minoriteter i Norge, grupper som utgjør et mindretall sammenliknet med antallet medlemmer i Den norske kirke, men også med dem som ikke har noen religiøs overbevisning. Det handler om det religiøse mangfoldet i den norske skolen og det norske samfunnet.

Men hva skal kunnskap om religiøst mangfold brukes til, og av hvem? Du som har lest noen av kapitlene i boken, har kan hende noen svar selv. Kunnskapen som denne boken formidler, kan være direkte relevant for undervisning innenfor KRLE, religion og etikk, samfunnsfag eller historie, spesielt med tanke på perspektiver fra «levd religion» og oppdaterte eksempler fra Norge. Den kan også bidra til økt gjensidig forståelse mellom læringsarenaer: Lærere og skoleledere kan lese om hva som skjer i trosopp-læringen «på lørdagene». Lærere og ledere i trossamfunn kan lese om hva som skjer hos hverandre, i andre katolske kirker og moskéer, og i skolen. Beslutningstakere og aktører innen politikk, byråkrati og sivilsamfunn kan få nye innblikk i viktige sider ved mange unge menneskers livsverden. Og forhåpentligvis kan den enkelte leseren lære noe nytt både om andre og om seg selv, kanskje til og med av betydning for hvordan vi møter med-mennesker i det norske samfunnet, på jobb, på skolen, på fritiden eller i en religiøs sammenheng.

I dette kapittelet settes søkelyset på *migrasjonsbakgrunn* – her forstått som det at du selv eller en eller begge dine foreldre eller kanskje besteforeldre har flyttet til Norge. Som vi ser i mange av kapitlene i denne boken, henger migrasjonsbakgrunn i Norge ofte sammen med *også* å tilhøre en religiøs minoritet her i landet. Dette er tilfellet for et flertall av både katolikker og muslimer i det norske samfunnet

Kapittelets tittel henter et sitat fra bandet Karpes låt «Tusen tegninger» (2010), som blant mye annet illustrerer hvordan noen menneskers tro tematiseres på ulike arenaer i samfunnet vårt. For religiøst mangfold handler om mer enn summen av enkeltreligioner. Det handler om samspill – eller, forhåpentligvis, i alle fall om fredelig sameksistens – i et tros- og livssynslandsskap som er i endring. I norsk sammenheng snakker vi gjerne

om det «tros- og livssynsåpne samfunnet» (Stålsett, 2021), og om at dette forutsetter og muliggjør et «uenighetsfelleskap» (Iversen, 2014).

I en tid hvor det er spørsmål om demokratiers robusthet, og om hva ytringsfrihet er og er til for, er det få temaer som er mer vesentlige å forstå bedre. Samtidig er det verdt å merke seg at problemstillinger omkring «flerkulturell kompetanse» ikke er nye (Eriksen & Sajjad, 1994). For over tjue år siden spurte Sissel Østberg (2003): «Hvem er egentlig Saima, Rashid, Bushra og Ali? Er de ungdommer som slites mellom to kulturer? Eller er de individer som har utviklet en flerkulturell kompetanse som gjør dem i stand til å ferdes i mange miljøer?» Østberg formidlet fra sin forskning om religion og hverdagsliv blant unge norskpakistanere rundt årtusenskiftet, der ett viktig perspektiv var at foreldrenes opprinnelsesland var nettopp det: foreldrenes.

Denne boken bidrar med kapitler som bygger på forskning fra Norge i 2020-årene som empirisk underlag. Mens mange av problemstillingene er kjent, er likevel perspektivene noe annerledes. Flere og flere barn født i Norge av innvandrere er i dag aktive voksne samfunnsdeltakere på ulike arenaer. Dagens elever med ulike typer «migrasjonsbakgrunn» kan være barnebarn av innvandrere, de kan selv ha ankommet landet i tidlig barndom, eller de kan ha en mor som innvandret før de ble født. Her brukes samlebetegnelsen «migrasjonsbakgrunn» snarere enn «minoriteter» for å løfte frem de mange ulike typene migrasjonsbakgrunner som finnes blant mennesker i Norge, men også for aktivt å innlemme dem som ofte ellers forblir «usynlige minoriteter», blant annet mange barn av nyere innvandrere fra land i Europa, som Polen, Litauen eller Ukraina. Dette utblikket løfter frem noen perspektiver som kapitlene i boken har beskrevet på ulike og konkrete måter. Det diskuterer hvordan og hvorfor migrasjonsbakgrunn har noe å si, både på individnivå og for det norske samfunnet.

## **Så du tror du er norsk? Anerkjennelse og sammensatt tilhørighet**

I dagens Norge er mer enn hver femte person enten selv innvandrer eller født i Norge med to foreldre som på et tidspunkt i sitt liv har flyttet til Norge (Statistisk sentralbyrå, 2024a). Flere har andre former for internasjonal migrasjon i sin bagasje, langt nede i en glemt lomme eller helt fremme i topplokket. Det kan dreie seg om en oldefars bror som flyttet til Amerika, en inngiftet grandtante fra Filippinene eller en halvbror med meksikansk mor.

Dermed er det naturlig at vanlige familiers migrasjonshistorier får en mer synlig plass i norsk kultur og samfunnsliv i dagens Norge (Alghasi & Eriksen, 2023).

For mange barn og unge er migrasjonshistorien til familien en del av – men ikke hele – deres historie og identitet. Kanskje har de verken «innvandret» eller helt tilhører det som ofte betegnes som «majoritetsbefolkningen». Hva betyr denne livserfaringen, som mange unge mennesker i Norge har, for hver enkelt, men også for fellesskapet vårt? Er man da «utlending og norsk på samme tid»? Er man «norsk-ish», slik en NRK-serie kalte en slik erfaringsbakgrunn?

I 1980-årene snakket man gjerne om «oss», de «norske», og om «våre nye landsmenn», som hadde innvandret, men ofte lite om urfolk eller nasjonale minoriteter. Senere la man på «etnisk norsk» som en motsats til «etniske minoriteter». De synlige måtene å være «minoritet» på var i søkelyset. Både «etnisk minoritet» og «etnisk norsk» brukes fortsatt i dagligtalen og noen ganger skriftlig, uten at det er helt åpenbart akkurat hva disse to begrepene innebærer. Men mye tyder i alle fall på at de er gjensidig utelukkende, og at «etniske minoriteter» er synlige minoriteter, slik det også er gjengs i blant annet Storbritannia (Brah, 1996).

I 2020-årene befinner vi oss i et norsk samfunn som rent befolkningsmessig ikke så enkelt kan inndeles i to grupper; de som var her før, og de som kom for ikke så lenge siden (Erdal, 2024). Og slik har det kanskje i grunnen alltid vært, men nå mer enn før (Brochmann & Kjelstadli, 2014). Ikke minst gjelder dette spørsmål om religion, som på ulike måter kan samspille med individers og familiers migrasjonsbakgrunn (Synnes, 2021). Befolkningssammensetningen i det norske samfunnet i dag fordrer en mer flerstemt tilnærming, både til likeverd og til hvordan vi forstår og beskriver fellesskapet vårt, rett og slett fordi dette fellesskapet, bygget på likeverd, også rommer veldig mye forskjellighet.

Migrasjonsforsker og antropolog Steven Vertovec understreker viktigheten av «søken etter bedre måter å beskrive og analysere sosiale mønstre, former og identiteter som kommer av migrasjonsdrevet diversifisering» (Vertovec, 2019, s. 125, min oversettelse). Det er behov for en bedre forståelse av befolkningssammensetningen i samfunn hvor migrasjon over tid setter spor, slik som i Norge. Det er et av målene med dette utblikket. Dette handler selvsagt om sammensatte identiteter, om det flerkulturelle, om krysspress som mange barn av innvandrere opplever å stå i (Eriksen &

Sajjad, 1994). Psykologen Lill Salole (2018) beskriver dette som «ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst». Men det handler like mye om hvordan vi som samfunn ser på og møter barn og unge som vokser opp i vårt samfunn som *våre* barn og ungdommer – uavhengig av hvordan de ser ut, eller av hvor deres besteforeldre ble født.

Tilhørighet til det norske samfunnet kan ikke forstås løsrevet fra spørsmål om norskhet og nasjonal identitet. Rammene for norskhet endrer seg langsomt, men er dynamiske. De rommer blant annet en kongefamilie med innvandrerbakgrunn (riktignok europeisk, men like fullt). Men også urfolk og nasjonale minoriteter som har overlevd statlige overgrep, og mennesker med ulike typer minoritetsbakgrunner, som i større eller mindre grad føler seg norske, og som i varierende grad helt ubetinget blir sett på som norske (Erdal & Strømsø, 2021; Friberg, 2021; Mathisen, 2020; Vassenden & Andersson, 2011).

Til felles har vi imidlertid at vi slutter opp om Grunnloven, landets frihet og et demokratisk styresett der individers rettigheter står sterkt. Et annet fellestrekk er språket: Vi snakker norsk sammen, blant annet om hvordan norskhet forstås, også når vi ikke er helt enige om dette. For eksempel: Hvor viktig er den kristne kulturarven? Hvilke deler av fortiden og samtiden bør fremheves eller belyses lite i fortellingen om det norske? Hvor snevert eller bredt bør man forstå det nasjonale? Kan man på samme tid føle tilhørighet til flere nasjoner? Eller er det mer norsk å være lutheraner eller humanetiker enn å være muslim eller katolikk?

Det norske bandet Karpe er blant dem som aller best evner å kommunisere noe av det sammensatte, enten man beskriver det som «flerkulturelt» eller på andre måter. Gjennom sin musikk og sine tekster konkretiserer de levd erfaring, tanker og følelser som har med migrasjonshistorier å gjøre. De formidler også ofte sine budskap på flere ulike språk samtidig, og viser dermed frem flerspråklighet og hva pluralisme – eller flerstemthet – kan være i praksis.

Tidligere kulturminister Abid Raja skrev i en kronikk i *Aftenposten* (Raja, 2022): «Eier Karpe ingen skam? Er de helt fryktløse? Legger de opp til allsang hvor publikum roper 'Allah, Allah' i fullsatt Oslo Spektrum ti kvelder i august?» Raja henviser til en av bandets populære låter der refrenget som begynner med nettopp «Allah, Allah», ble felleseie blant mange mennesker i det norske samfunnet, uavhengig av om man hadde noen migrasjonshistorie, og på tvers av tro og livssyn:

*Hva varer evig, yara  
Penger og plastikkplanter  
Hva skal du ta med deg, yara  
Når lufta går ut av lungene dine, ya ya  
Penger og plastikkplanter  
Hva skal du ta med deg, yara  
Når lufta går ut av lungene dine, ya ya*

*Allah, Allah, ya baba  
Wa salam 3lyak, ya baba  
Jeg veit at du tror, ya baba  
At jeg blir stor, ya baba*

Den fengende låten til Karpe beskrives som «diasporapop». De forsøker å bygge bro mellom foreldregenerasjonen, som var innvandrere, og deres barn, som har denne migrasjonshistorien i bagasjen, men som selv er førstegenerasjonsnordmenn (Andersson, 2010). Dette er ofte «bindestreks-identiteter»; man er både-og, flere ting samtidig, ja kanskje utlending og norsk på samme tid. De mange følelsene som knyttes til slike erfaringer og identitet i endring, er noe journalist Yohan Shanmugaratnam (2022) kaller «migrantens melankoli» (Nygård & Kjørven, 2024).

Her er det viktig å understreke at en sammensatt identitet, det å oppleve seg dratt mellom ulike dimensjoner av sin identitet som alle er viktige på forskjellige måter, ikke trenger å ha noe med internasjonal migrasjon å gjøre. Det kan være gjenkjennelig om man har familie ulike steder i landet og har flyttet mellom disse stedene, for hvor er «hjemme» da? Forskjellige erfaringer og forhold i livet, som økonomi eller funksjonsnedsettelse, kan også gjøre at man opplever seg som «annerledes» i en gitt situasjon. Da vil behovet og ønsket om å få erfare et flerstemt likeverd melde seg.

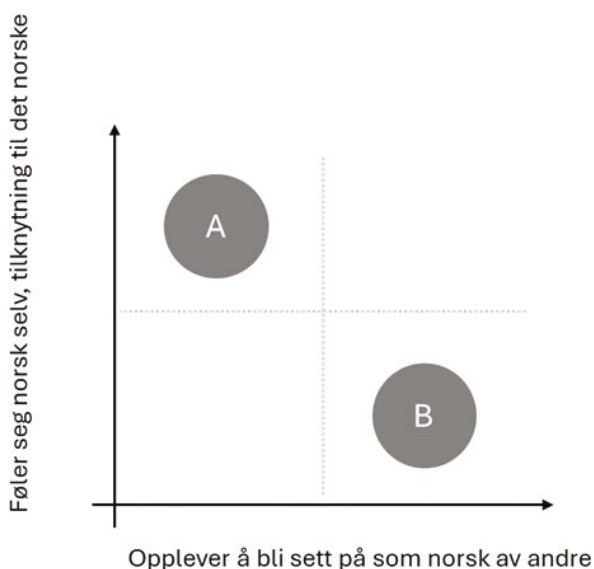
## **Opphav, tilhørighet, fellesskap**

Den røde tråden i dette kapittelet er å belyse hvordan en persons synlige eller usynlige migrasjonsbakgrunn kan ha betydning, både på individnivå for en selv og kollektivt for oss som samfunn. På individnivå handler dette om personlige spørsmål om identitet: Hvem er jeg? Hva er viktig for meg? Hvor er mine røtter? Hvor hører jeg til? Kan jeg få lov til å være norsk og noe mer samtidig? På samfunnsnivå dreier dette seg om hvem som får være «en av oss», og på hvilke premisser, i ulike sammenhenger: i klasserommet, på skolen, i lokalsamfunnet, i media og i politiske debatter. Men som Karpes

sangtekst peker på, handler det også om spørsmål om tro og livssyn, om Gud og Allah, om hva som varer evig. Altså om sentrale eksistensielle spørsmål i menneskers liv, som også er nært knyttet til kultur, språk og identitet.

Mange barn og unge i Norge i dag opplever *rasialisering* – altså det at andre mennesker basert på utseendet deres gjør antakelser om hvem de er – som en påtrengende del av sin hverdag (Erdal, 2022; Synnes & Iversen, 2023). Figuren under bygger på svar i en spørreundersøkelse (Erdal et al., 2019). Den illustrerer hvordan unge voksne med innvandrerbakgrunn som var født og/eller oppvokst i Norge, opplevde at graden av selvidentifisering som «norsk» ikke alltid stemte så godt overens med hvordan de opplevde at andre så på dem som mer eller mindre norske.

Det var selvsagt variasjon i svarene. Det var likevel slående at blant dem med familiebakgrunn fra Somalia, som altså selv var født og/eller oppvokst i Norge, var mønsteret at de følte seg norske i større grad enn de opplevde at andre så på dem som norske (A). Blant unge voksne som var født og/eller oppvokst i Norge, og som hadde familiebakgrunn fra Polen, var situasjonen snudd på hodet (B): Mønsteret var at selv om de for så vidt også selv kunne identifisere seg som norske, opplevde de at folk i samfunnet rundt så på dem som *mer* norske enn de selv følte seg. Mye kan tyde på at respondentene opplevde at andre rundt dem på grunn av utseendet deres antok at de ikke hadde noen innvandrerbakgrunn.



Figur 1. Å føle seg norsk kontra å bli sett på som norsk (se også Erdal et al., 2019)

Vi vet imidlertid at innvandrere fra blant annet Polen opplever at navn som er annerledes, kan være en kime til utfordringer, også diskriminering. Dette er like fullt en annen type erfaring enn den rasialiseringen som figuren peker på (mer om funnene fra denne undersøkelsen i Erdal et al., 2019).

Feltene i figuren åpner også for andre erfaringer. Mange vil helt uproblematisk både se på seg selv og bli oppfattet av andre som norske, mens noen kan oppleve at de verken identifiserer seg med det norske eller blir anerkjent av andre som norske. Dette er også en høyst reell kategori i vårt samfunn. Kanskje vil en del ungdom som beskriver seg som «utlending», falle der (Mathisen, 2020), kanskje finnes det også andre måter å forstå ungdoms egenkategorisering på, som mulige uttrykk for å ta definisjonsmakt i en situasjon der ikke alle alternativer later til å være tilgjengelige – for eksempel at man ikke blir sett på som norsk (nok) av andre, eller kanskje der foreldre ønsker seg en mer tydelig tilslutning til en annen nasjonal bakgrunn. Da kan «utlending» være en nyttig «mellomstasjon» (Erdal, 2019).

Så kan det være rimelig å innvende at norskhet handler om mye mer enn utseende og følelser, eller hva man tror at noen tenker om en. Hensikten med figuren er imidlertid å illustrere noen dimensjoner knyttet til identitet: Hvordan opplever vi selv vår egen identitet? Hva tror vi at andre tenker om oss? Hvordan kan dette ha betydning for opplevelser med rasialisering for noen i det norske samfunnet? Men også, hva betyr det at vår tilgang til å oppleve at andre ser på oss som en naturlig del av fellesskapet, er en ulikt fordelt ressurs? Hva gjør det med betingelsene for fellesskap blant oss i det norske samfunnet?

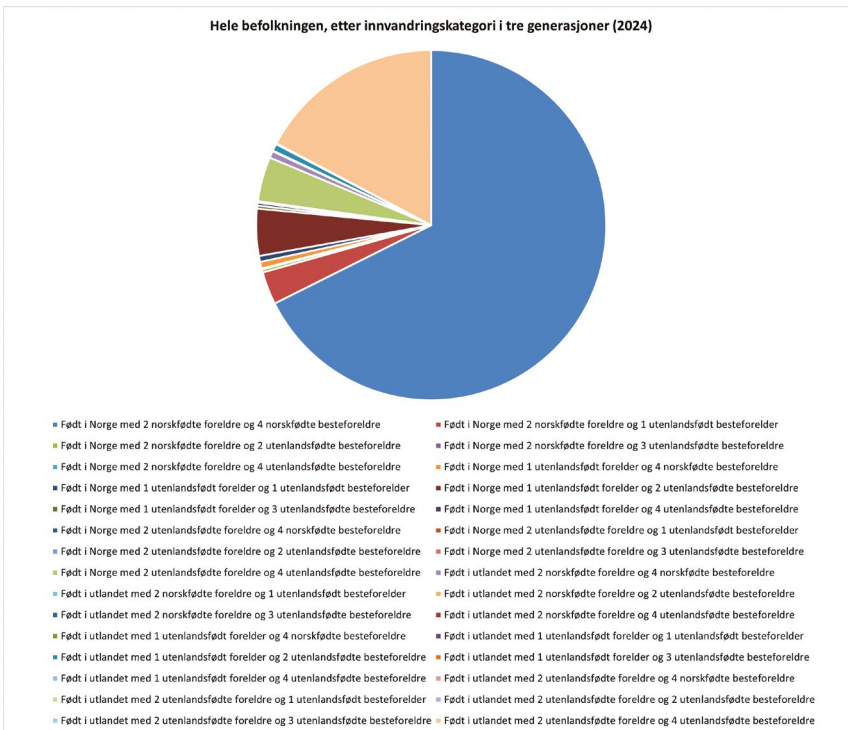
Det er altså nødvendig å knytte problemstillingene som reises her, til vår forståelse av norskhet, rasialisering og rasisme, for:

[D]et er relevant å reflektere over hva det innebærer å snakke om nordmenn med påpekelsen om at de har «synlig minoritetsbakgrunn». Det er jo en annen måte å si «nordmenn som ser annerledes ut» – og annerledes enn hva? Jo, annerledes enn hvordan vi antar, vi er vant med, at nordmenn ser ut (Erdal & Sagmo, 2017; Erdal & Strømsø, 2021). Koblingene mellom opphav og utseende på den ene siden og kultur og fellesskap, på den annen, er sentrale her – og nasjonen som referanseramme kan benyttes for å bedre belyse disse. (Erdal 2023, 7).

## **Mellom innvandrere og innfødte: Hvem bor i Norge, og hvordan beskriver vi hverandre?**

Hvilke ord som brukes når vi beskriver hverandre, har betydning fordi det sier noe om tilhørighet og anerkjennelse som del av et fellesskap, for

eksempel i det norske samfunnet og den norske skolen (Jordet, 2020). Da er det viktig med et høyt presisjonsnivå. Derfor retter jeg her et demografisk blikk på spørsmålet: Hvem er vi, vi som bor i Norge? Demografi, eller befolkningslære, beskriver bosetningsmønstre og aldersfordeling, men først og fremst spørsmål om hvorvidt en befolkning vokser eller krymper i antall. Dette vet vi basert på hvor mange mennesker som fødes, hvor mange som dør, og hvor mange som flytter inn og ut av det området vi er interessert i.



**Figur 2.** Befolkningssammensetning og migrasjonshistorier (Kilde: Statistisk sentralbyrå, 2024b)

Med et demografisk blikk kan vi dermed snakke om innvandrere og utvandrere, hvor innvandrere defineres som personer som har flyttet til Norge. Dersom vi ønsker å følge utviklingen over tid, vil vi kunne snakke om barn av innvandrere, som ved Statistisk sentralbyrå (Steinkellner et al., 2023) defineres som norskfødte barn med to utenlandsfødte foreldre (Erdal, 2024). Men vi kan også for eksempel se på personer som er født i Norge av én utenlandsfødt og én norskfødt forelder, og vi kan gå videre til

en persons besteforeldre. Figur 2, «Befolkningssammensetning og migrasjonshistorier», viser (per 2024) hvordan befolkningen i Norge kan fordeles ut fra dette ene spørsmålet: Finnes det noen migrasjonshistorier i familiebakgrunnen her? Dette er basert på fødestedet til personen selv – eller til én av eller begge foreldrene eller til én eller flere av besteforeldrene.

Vi ser av figur 2 at et flertall av Norges befolkning er født her i landet og også har to norskfødte foreldre og fire norskfødte besteforeldre. Samtidig ser vi også tydelig at «de andre» er mange ulike kategorier, der noen teller ytterst få individer, mens andre gjør seg mer gjeldende. Dette gjelder især «innvandrerne» og de som er barn av to innvandrerforeldre. Men når vi ser nærmere etter, ser vi at de som er født i Norge av én utenlandsfødt forelder og med to utenlandfødte besteforeldre og av én norskfødt forelder og med to norskfødte besteforeldre, faktisk er noe flere enn «barna av innvandrerne». Videre er det også en ikke uvesentlig andel personer som selv er født i Norge og har to norskfødte foreldre, men én utenlandsfødt besteforelder.

Det er tre momenter som er verdt å peke på her. For det første har vi her sett på kun én dimensjon ved en persons bakgrunn, knyttet til eget, foreldres eller besteforeldres fødested. Det sier noe om bakgrunn og om mulige migrasjonshistorier i familien, men det forteller bare om en del av en persons identitet.

For det andre ser vi veldig tydelig at det er verdt å sette spørsmålstegn ved «majoritet» og «minoritet» som tydelige og stabile kategorier. Tvert imot er disse bevegelige og kontekstuelle. Hvem og hva som er et flertall, og hvem og hva som er et mindretall, endrer seg ofte over tid. Imidlertid kan vi si noe konkret om andeler her og nå, dersom vi bestemmer oss for noen bestemte parametere, slik som eget, foreldres eller besteforeldres fødeland.

Sist, men ikke minst gir dette et godt utgangspunkt for å reflektere over betydningen av både migrasjonshistorier og fødesteder for spørsmål om identitet og fellesskap, ikke minst for barn og unge.

## **Muslimske fellesskap i Norge: Supermangfold på norsk eller tusen språklige bobler?**

Hittil har vi sett på fødested for individer og deres foreldre, og vi har vært innom hvordan man selv kan føle på en identitet som ikke nødvendigvis overlapper helt med hvordan andre ser på en. Da har vi tatt utgangspunkt

i storsamfunnet under ett. Men virkeligheten oppleves i hverdagen, på ulike steder i Norge, inkludert på skolen og på ulike arenaer på fritiden, herunder også i tros- og livssynssamfunn. Kapitlene 4–9 i denne boken beskriver aktiviteter i tilknytning til trosundervisning i moskéer og katolske kirker. Hvordan er sammensetningen av mennesker, med tanke på deres migrasjonsbakgrunn, blant muslimer og katolikker i Norge? Og hvordan håndteres dette mangfoldet blant disse religiøse minoritetene? Finner vi et supermangfold (Vertovec, 2022), altså ulike typer komplekst og lagvis migrasjonsrelatert mangfold, eller er det snarere små, separate språklige bobler? Eller finnes det heller grupperinger som danner seg basert på andre deler av folks mangfoldige identitet?

Islam i Norge har en nyere historie som like fullt nå er tre generasjoner gammel, og ulik forskjellige steder i landet. Blant muslimer finnes det ulike teologiske retninger, og det finnes ingen overordnet autoritet for alle muslimer, verken i Norge eller i verden (Bøe & Farstad, 2023; Vogt, 2008). Likevel finnes det flere paraplyorganisasjoner. Muslimske dialognettverk og Islamsk Råd Norge samler mange ulike moskéer, bidrar til samarbeid mellom dem og uttaler seg på vegne av norske muslimer. Per 2024 er det litt over 190 000 registrerte medlemmer i muslimske trossamfunn i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2024c). Statistisk sentralbyrå anslår at kanskje ca. 4 prosent av befolkningen er muslimer. Noen av disse er personer uten innvandrerbakgrunn som har konvertert til islam, men det store flertallet er selv innvandrere eller har foreldre eller besteforeldre som har innvandret.

Blant muslimer i Norge er de to største landgruppene Somalia og Pakistan, men også land som Syria, Irak, Tyrkia og Bosnia er viktige opprinnelsesland, foruten land der muslimer ikke er i flertall. De første organiserte muslimske gruppene i Norge kom i stand på grunn av behov for å organisere hjemtransport etter dødsfall og ritualer knyttet til gravferd (Døving, 2007). Opplæring om islam for barn kom etter hvert til, organisert på ulike måter, særlig der hvor det var mange muslimske barn som bodde i relativ nærhet, som i deler av Oslo (Eggen, 2023). Gjennom både sivilsamfunnsorganisasjoner, skribenter og forskning har norske muslimers erfaringer og ulike synspunkter i mange saker blitt delt med offentligheten – og i økende grad de siste ti–femten årene (se f.eks. Ishaq, 2017; Rana, 2016; Sandberg et al., 2020). Mange offentlige debatter om innvandring, integrering og inkludering dreier seg eksplisitt eller implisitt om muslimer i Norge (Ezzati & Erdal, 2017; Bangstad, 2013).

Innad i moskéene finnes det ofte et mangfold av ulike landbakgrunner. Mennesker med bakgrunn eller foreldre fra ulike land samles til bønn, og barn og unge samles til undervisning om islam (se kapittel 6–7). Mange moskéer og muslimske foreninger er organisert rundt én nasjonal og språklig bakgrunn, der det å ivareta den språklige, kulturelle og historiske egenarten er et formål, nært sammenvevd med det som handler om troen (Eggen, 2023; se også kapittel 9). Dette er nok oftere tilfellet i Oslo-området, der flere med samme bakgrunn kan komme sammen, men det samme finner man også i byer som Drammen og Stavanger (Ådna, 2022). Et slikt organiseringsmønster minner om det tilbudet som Sjømannskirken historisk har hatt for mange nordmenn i utlandet.

I 2020-årene er likevel antakelig de fleste moskéene rundt om i landet, inkludert mange av de større i Oslo, arenaer som samler personer med ulike migrasjonsbakgrunner. Dette handler om hvilke land man kommer fra, og om hvilke språk man snakker, men også om når man kom til Norge: for to år siden, for tjue eller for femti år siden? Eller var det bestefar som innvandret? Samtidig er det mange andre forskjeller blant innvandrere som bidrar til supermangfold, blant annet kjønn, utdanning, yrke og hvor i et opprinnelsesland man helt spesifikt er fra.

Selv om Koranen er skrevet på arabisk og man vektlegger resitasjon på arabisk, er ikke fellesspråket dermed arabisk i alle moskéer i Norge. Mange steder vil det være en kombinasjon: norsk og engelsk, litt urdu og somali, for eksempel. Andre steder vil man ha innslag av en mengde ulike språk, alt etter hva imamen eller andre nøkkelpersoner i moskéen behersker, og ut fra hvem som kommer til bønn på dagtid og til fredagsbønnen. I noen moskéer legges bevisst det som sies til forsamlingen i forbindelse med fredagsbønnen, opp som en flerspråklig seanse, sånn at alle i det minste forstår noe. Det er en forståelse for at det kan være behov for å samles, også omkring et felles språk og en felles kulturell referanseramme, særlig blant eldre innvandrere. Samtidig er det en bevissthet om at man i økende grad må kommunisere på norsk i moskéene dersom man ønsker at barn og unge skal forstå det som blir sagt. Kort sagt finnes det både et supermangfold (også) på norsk og på tvers av språk, kulturer og generasjoner, men samtidig finnes også mange små og større språklige bobler som samhandler mer eller mindre med et større muslimsk fellesskap på norsk, og/eller på mange andre språk.

## **Polsk, norsk og supermangfoldig? Katolisisme i Norge**

Den katolske kirkes historie i Norge strekker seg tilbake til kristningen av landet, og historiske symboler som nasjonalhelgenen Olav, stavkirkene og middelalderkatedralene er viktige elementer for norsk katolsk identitet. Reformasjonen i 1537 var en dramatisk vending. Selv om mange tradisjoner lenge besto, var Den katolske kirke uønsket i et Norge med en luthersk statskirke. Først i 1843 ble en katolsk menighet på ny opprettet i Norge som et forsiktig signal om begynnende religionsfrihet.

Den katolske kirke i Norge består i 2020-årene både av personer som har oldeforeldre som har konvertert, av etterkommere etter mennesker som har innvandret en eller annen gang i løpet av de siste 180 årene, og av personer som selv har innvandret eller konvertert. Per 2024 er det omkring 170 000 registrerte katolikker i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2024d). Omkring en fjerdedel er født i Norge, og for det store flertallet av disse har en av eller begge foreldrene innvandret. Blant katolikker som er født i andre land, er de største landbakgrunnene Polen, Litauen og Filippinene. I dag er mer enn en tredjedel av katolikker i Norge født i Polen, men over 180 ulike landbakgrunner er representert, både land hvor katolikker er en majoritet, og land hvor de er større eller mindre minoriteter. Lenge var Vietnam, Sri Lanka og Chile blant de større opprinnelseslandene. Videre kommer mange også fra ulike land i Afrika (av disse er flest fra Eritrea), men også fra andre land i Europa, blant annet Tyskland.

Den katolske kirke er universell og hierarkisk, med paven i Roma som overhode. Det er tre katolske bispedømmer i Norge. Det finnes katolske menigheter i de største og mellomstore byene over hele Norge, med flere messesteder også på mindre steder. Likevel er det fortsatt langt til nærmeste katolske kirke for mange katolikker i Norge, slik tilfellet også er for muslimer med tanke på avstand til nærmeste moské. Menighetene gir, så godt det lar seg gjøre, tilbud om sjelesorg og sakramenter til alle katolikker som bor innenfor menighetens grenser. Men langt fra alle innvandrere som kommer til Norge, greier å finne sitt nærmeste gudshus.

I katolske menigheter i Norge er fellesspråket norsk. Det feires daglige messer og søndagsmesser på norsk. Også tilbudet om katekese er primært på norsk, selv om det også finnes (supplerende) tilbud en del steder på andre språk, særlig på polsk (se kapittel 4, 5 og 9). Katekese på polsk står i en særstilling på grunn av antallet katolske familier i Norge som har

polsk som hjemmespråk. I årevis har det også mange steder blitt feiret messer månedlig på andre språk, blant annet på vietnamesisk, tamil, spansk og polsk, med omreisende prester. I og med arbeidsinnvandringen etter utvidelsen av EU/EØS-området, da antallet polske innvandrere i Norge økte raskt, feires det nå ukentlig (og oftere) katolsk messe på polsk i svært mange katolske kirker (Erdal, 2016). Mange av menighetene har polske eller polsktalende prester. Messer på engelsk forekommer også mange steder. Andre språklige tilbud opprettholdes i varierende grad – og i mindre grad på små steder.

Katolske menigheter i Norge preges av et supermangfold, selv om noen landbakgrunner er mer dominerende enn andre. Katolikker med lang familiehistorikk i Norge og nye norske konvertitter utgjør et nokså lite mindretall, men er en tydelig gruppe både lokalt og nasjonalt i det norske og norskspråklige katolske landskapet. Samtidig er det også her klare eksempler på språklige bobler som i ulik grad blander seg med hverandre eller forholder seg til andre slike «bobler» i sine lokale menigheter. Det polske innslaget er betydelig. Sammenlikningen med Sjømannskirken er relevant også for katolske innvandrere.

Men barna og barnebarna til innvandrerne har etter hvert norsk som viktigste kommunikasjonsspråk, som de også ofte behersker bedre enn foreldrenes eller besteforeldrenes morsmål. En kateket vi intervjuet, reflekterte over katekesens potensial for å bidra til å «skape en slags, for å utvikle en fellesnorsk katolisisme, da». Spørsmålet om en norsk katolsk identitet har vært tilbakevendende i Den katolske kirke. Det er noe betegnende ved at man i 2020-årene ser behov for å benevne dette som et spørsmål om en «fellesnorsk» katolisisme. Det «fellesnorske» innbefatter da de som kanskje i andres øyne, eller på andre arenaer, ikke uten spørsmålstegn blir antatt å være norske, for eksempel personer født i Norge av foreldre som er født i Vietnam, på Filippinene, i Eritrea eller på Sri Lanka.

Samtidig er dette «fellesnorske» aller mest beskrivende for språket samhandling og felles trosutøvelse foregår på – på norsk, selv om det i forbindelse med ulike høytider stadig er rom for transnasjonale impulser, ulike kulturelle uttrykk og sang på ulike språk. Å forsøke å balansere mellom behov for språklige bobler i utlendighet for de godt voksne og et «fellesnorsk» prosjekt som kan innlemme alle, uansett bakgrunn og inkludert de mange polsktalende, er det kunststykket katolske sogneprester og menigheter forsøker på.

## Fra landingsplattformer til migrantens melankoli

Som vi har sett både i ulike kapitler i boken og i avsnittene over: Muslimske og katolske arenaer i Norge i dag er ofte fellesarenaer der fellesspråket er norsk, selv om det kanskje ikke er hjemmespråket til et flertall av dem som er til stede. Samtidig kan disse arenaene også gi rom for «språklige bobler» som kan være viktige for mennesker som er på ulike steder i prosessen med å finne et fotfeste for seg og sine i et nytt og fremmed land. Sjømannskirken er nevnt som en illustrasjon på det universelle fenomenet at mennesker i utlendighet finner sammen med andre, også om det er mange forskjeller mellom dem. Her spiller religion, religiøse institusjoner og arenaer ofte en vesentlig rolle. En kvinne med afrikansk bakgrunn, som vi intervjuet i en katolsk menighet, satte ord på noe av dette:

[B]are det å være inkludert, fra forskjellig ... vi som har kommet fra utlandet, og så å komme hit og finne at nå er vi hjemme, det er et stort skritt. [...] Det å snakke med folk, også å bli kjent og å bli inkludert og være med å gjøre ting sammen med alle andre. Det er bare en gave [...] Så jeg har blitt inkludert, barna mine er her, vi føler oss ok, nå er vi hjemme.

Denne moren er født i et afrikansk land. Hun representerer innvandrergenerasjonen, med blikket til en som er nokså nyankommet. For personer som henne og for deres liv i Norge, som samfunnsborgere, foreldre og yrkesaktive, kan slike «landingsplattformer» som religiøse fellesskap kan gi, være veldig viktige. Hun representerer også en viktig del av innvandrerbefolkningen i Norge som *ikke* tilhører noen stor gruppe fra samme land, og som ikke kan regne med at det bor noen med samme morsmål i miles omkrets. Dermed blir den religiøse arenaen – på norsk – den landingsplattformen som finnes, og som hun trenger. Den gir gjenkjennelse og en viktig eksistensiell forankring: «Nå er vi hjemme.» Det varierer hvor viktig religion er for innvandrere som kommer til Norge, men at troslivet har betydning for en god del, er sannsynlig.

Hva med de neste generasjonene? Yohan Shanmugaratnam (2022) skrev om «migrantens melankoli». Han peker på den erfaringen som mange av barna – til dels også barnebarna – til innvandrere deler, ikke minst når deres foreldre går bort:

En dag etterlater foreldrene oss her, mellom stedene de forlot og stedet de prøvde å bli en del av. Når det blir vår tur, vil vi se tilbake for å forsikre oss – og dem – om at vi klarte å komme et skritt nærmere. (Shanmugaratnam, 2022)

Dette kapitlet har sett på noen muligheter og utfordringer med å komme «et skritt nærmere». La oss sette spørsmålet på spissen: Hvem har ansvar for det «fellesnorske» nå?

## Hvem har ansvar for det fellesnorske nå?

De fleste mennesker i Norge har ingen innvandrerbakgrunn i sin familiehistorie. Måten vi snakker om fellesskapet i samfunnet på, endrer seg likevel over tid. Noen slike endringer kan være krevende, andre er mer selvsagte. For de fleste er den økte oppmerksomheten på det samiske som del av det norske samfunnet forståelig, legitim, ja, også ønskelig. Andre endringer kan oppleves ulikt, avhengig av hvem man er, livserfaringer, økonomi, politisk overbevisning, religion, men også av hvor man selv og familien er fra, i og utenfor Norge. Uavhengig av synspunkter og følelser er imidlertid behovet for å forholde seg til kulturell kompleksitet som realitet i det norske samfunnet uunngåelig. I bunn og grunn handler dette om å se hverandre som mennesker som har uendelig mye til felles nettopp fordi vi er mennesker – og også fordi vi er folk som bor sammen i Norge i dag.

Sosialantropologen Thomas Hylland Eriksen skrev etter terrorangrepene 22. juli 2011 boken *Det som står på spill* (Eriksen, 2012). Filosofen Henrik Syse skrev noen år senere boken *Det vi sier til hverandre* (Syse, 2017). Begge bøkene understreker poenget her: Det «fellesnorske» prosjektet er nettopp et *felles* ansvar, og ikke noe som kan overlates verken kun til politikere eller kun til dem som roper høyest. Det er snarere noe vi sammen er og gjør i hverdagen. Dette bør være noe som alle som lever i det norske samfunnet, har medansvar for, og ingen mer enn andre. I en situasjon der kultur er i endring, viser det seg at også synet på nasjonal identitet, på norskhet, er dynamisk. Dette innebærer ikke noen utvanning, verken av det norske eller av vårt gjensidige ansvar for hverandre som medborgere i det norske samfunnet.

Mennesker som tilhører religiøse minoriteter, er på ulike måter også del av forskjellige minoriteter og majoriteter i samfunnet, avhengig av hvilke kriterier vi bruker. I mange tilfeller er migrasjonsbakgrunn en del av bildet. Det gjelder ikke bare muslimer og katolikker, men også ortodokse og andre

kristne grupper, hinduer, buddhister og sikher. Den lille norske jødiske minoriteten er også et viktig element. Disse og andre religiøse minoriteter understreker behovet for et livssynsåpent samfunn i et pluralistisk demokrati som det norske. Det vil si et demokratisk samfunn som opprettholder både ytringsfrihet og religionsfrihet, og der man har garantier mot flertallstyranni. Den gjensidige forpliktelsen i det «fellesnorske» stiller krav til og kan til tider utfordre alle mennesker i samfunnet vårt, også mennesker innenfor de religiøse minoritetene. For som Karpe synger: «Det handler om å godta at andre har en mor som, og kanskje en far som, lærte dem noe annet om livet.»

*Er både hvit og svart, er både rik og blakk  
Hun sa hun aldri hadde møtt en kar som ikke drakk  
Og spurte meg om Gud dømte meg i svart-hvitt  
For til og med muslimene hun kjente drakk litt  
Men brorskapet er ikke lenger mellom de som tror på det samme  
Har en bror som er hindu  
Og det handler om å godta at andre har en mor som  
Og kanskje en far som  
Lærte dem noe annet om livet  
Som at himmelen er et mål og livet kanskje er en casting  
Ha'kke masse svin på skogen, men jeg har masse marsvin  
Og et marsvin er hodepine og aspirin  
Og hvis det får oss til å gjøre gode ting  
Så hva syntes du om å la meg tro på Gud og sånn?*

Karpe, fra «Tusen tegninger» – *Aldri solgt en løgn* (2010)

## Forfatteroversikt

**Marta Bivand Erdal**, forsker I i migrasjonsstudier ved Institutt for fredsforskning (PRIO). [marta@prio.org](mailto:marta@prio.org)

## Litteratur

- Alghasi, S. & Eriksen, T. H. (Red.). (2023). *Flerkulturelle scenarioer: Mur, bro eller båt?* Cappelen Damm.
- Andersson, M. (2010). The social imaginary of first generation Europeans. *Social Identities*, 16(1), 3–21. <https://doi.org/10.1080/13504630903465845>
- Bangstad, S. (2013). Inclusion and exclusion in the mediated public sphere: The case of Norway and its Muslims. *Social Anthropology*, 21(3), 356–370. <https://doi.org/10.1111/1469-8676.12034>
- Brah, A. (1996). *Cartographies of diaspora: Contesting identities*. Psychology Press.

- Brochmann, G. & Kjeldstadli, K. (2014). *Innvandringen til Norge: 900–2010*. Pax.
- Bøe, M. H. & Farstad, M. H. (2023). *Islam: Tradisjon, tilhørighet og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Døving, C. A. (2007). Migration – ritual attrition or increased flexibility? A case study of Pakistani funerals in Norway. I V. S. Kalra (Red.), *Pakistani diasporas: Culture, conflict, and change* (s. 253–277). Oxford University Press. [https://warwick.ac.uk/fac/soc/sociology/staff/virinderkalra/pakistani\\_diasporas.pdf](https://warwick.ac.uk/fac/soc/sociology/staff/virinderkalra/pakistani_diasporas.pdf)
- Eggen, N. S. (2023). Moskéundervisning i Norge gjennom 50 år. *Prismet*, 74(4), 243–253. <https://doi.org/10.5617/pri.10748>
- Erdal, M. B. (2016). «When Poland became the main country of birth among Catholics in Norway»: Polish migrants' everyday narratives and church responses to a demographic re-constitution. I D. Pasura & M. B. Erdal (Red.), *Migration, transnationalism and Catholicism: Global perspectives* (s. 259–289). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-58347-5\\_11](https://doi.org/10.1057/978-1-137-58347-5_11)
- Erdal, M. B. (2019). Negotiation dynamics and their limits: Young people in Norway deal with diversity in the nation. *Political Geography*, 73, 38–47. <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2019.05.010>
- Erdal, M. B. (2022). «Kan man se norsk ut?» Om norskhet som en referanse for rasisme. I C. A. Døving (Red.), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene* (s. 188–203). Universitetsforlaget.
- Erdal, M. B. (2023). Hva tåler båten? Nasjonens mangfold og dens fremtid. I S. Alghasi & T. H. Eriksen (Red.), *Flerkulturelle scenarier: Mur, bro eller båt?* (s. 109–129). Cappelen Damm Akademisk.
- Erdal, M. B. (2024). Menneskene som bor her, hvem er vi? I M. B. Erdal, B. M. Høgberg & J. E. Myhre (Red.), *Velkommen: Statsborger i Norge*. (s. 19–30). Arbeids- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/velkommen-statsborger-i-norge-ny-gavebok-til-utdeling-pa-statsborgereremonier/id3089381/>
- Erdal, M. B. & Strømsø, M. (2021). Interrogating boundaries of the everyday nation through first impressions: Experiences of young people in Norway. *Social and Cultural Geography*, 22(1), 119–140. <https://doi.org/10.1080/14649365.2018.1559345>
- Erdal, M. B. & Sagmo, T. H. (2017). Descent, birthplace and residence: Aligning principles of citizenship with realities of migrant transnationalism. *Norsk geografisk tidsskrift*, 71(4), 208–219. <https://doi.org/10.1080/00291951.2017.1369456>
- Erdal, M. B., Bertelli, D., Kruse, M., Tjønn, M. H., Midtbøen, A. H., Brochmann, G., Bevelander, P., Mouritsen, P., Bech, E. C. & Jensen, K. K. (2019). *Citizenship, participation and belonging in Scandinavia: Results from a survey among young adults of diverse origins in Norway, Sweden and Denmark* (PRIO Paper). Institutt for fredsforskning (PRIO).
- Eriksen, T. H. (2007). Complexity in social and cultural integration: Some analytical dimensions. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1055–1069. <https://doi.org/10.1080/01419870701599481>
- Eriksen, T. H. (2012). *Det som står på spill*. Aschehoug.
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (1994). *Kulturforskjeller i praksis: Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Gyldendal.
- Ezzati, R. T. & Erdal, M. B. (2017). Do we have to agree? Accommodating unity in diversity in post-terror Norway. *Ethnicities*, 18(3), 363–384. <https://doi.org/10.1177/1468796816684145>.
- Friberg, J. H. (2021). Who wants to be Norwegian – who gets to be Norwegian? Identificational assimilation and non-recognition among immigrant origin youth in Norway. *Ethnic and Racial Studies*, 44(16), 21–43. <https://doi.org/10.1080/01419870.2020.1857813>
- Ishaq, B. (2017). *Hvem snakker for oss? Muslimer i dagens Norge – hvem er de og hva mener de?* Cappelen Damm.
- Iversen, L.L. (2014). *Uenighetsfelleskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.

- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Mathisen, T. (2020). «Vi er med hverandre fordi vi er utlendinger»: Om (re)produksjonen av kategoriene «utlending» og «norsk» i skolen. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 1(2), 124–141. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2020-02-03>
- Nygård, M. S. & Kjørven, O. K. (2024). Ungdommers møte med Karpe og Omar Sheriff i Oslo Spektrum sommeren 2022. *Prismet*, 75(2–3), 157–171. <https://doi.org/10.5617/pri.11860>
- Raja, A. (2022, 11. februar). Allah, Allah! *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/y40GG2/allah-allah>
- Rana, M. U. (2016). *Norsk islam: Hvordan elske Koranen og Norge samtidig*. Aschehoug.
- Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet: Om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst*. Gyldendal Akademisk.
- Sandberg, S., Andersen, J. C., Gasser, T. L., Linge, M., Mohamed, I. A., Shokr, S. A. & Tutenges, S. (2020). *Unge muslimske stemmer: Om tro og ekstremisme*. Universitetsforlaget.
- Shanmugaratnam, Y. (2022, 2. februar). Karpe setter melodi til migrantens melankoli. *Klassekampen*. <https://klassekampen.no/utgave/2022-02-02/fokus/qDpV>
- Statistisk sentralbyrå. (2024a). 05183: *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, totalt, etter kjønn og landbakgrunn 1970–2024* [Statistikk]. <https://www.ssb.no/statbank/table/05183/>
- Statistisk sentralbyrå. (2024b). 12548: *Norskfødte og utenlandsfødte i hele befolkningen, fordelt på tre generasjoner 2004–2024* [Statistikk]. <https://www.ssb.no/statbank/table/12548/>
- Statistisk sentralbyrå. (2024c). 06326: *Medlemmer i trus- og livssynsfunn som søker om offentlig stønad og er utanfor Den norske kyrkja, etter religion/livssyn 2006–2024* [Statistikk]. <https://www.ssb.no/statbank/table/06326/>
- Statistisk sentralbyrå. (2024d). 06339: *Medlemmer i kristne trussamfunn som søker om offentlig stønad og som er utanfor Den norske kyrkja, etter trussamfunn 2006–2024* [Statistikk]. <https://www.ssb.no/statbank/table/06339/>
- Steinkellner, A., Krokedal, L. & Andersen, E. (2023, 7. juni). Innvandrerne og deres barn – en mangfoldig gruppe. *Statistisk sentralbyrå*. <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrer/artikler/innvandrerne-og-deres-barn—en-mangfoldig-gruppe>
- Stålsett, S. J. (2021). *Det livssyns åpne samfunn*. Cappelen Damm Akademisk.
- Synnes, R. M. (2021). Religionen og etnisitets betydning for minoritetsungdom. *Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*, 33(1), 18–27.
- Synnes, R. M. & Iversen, L. L. (2023). Innledning. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 7(1), 4–7.
- Syse, H. (2017). *Det vi sier til hverandre: Om tanke, tale og toleranse*. Cappelen Damm.
- Vassenden, A. & Andersson, M. (2011). Whiteness, non-whiteness and «faith information control»: Religion among young people in Grønland, Oslo. *Ethnic and Racial Studies*, 34(4), 574–593. <https://doi.org/10.1080/01419870.2010.511239>
- Vertovec, S. (2019). Talking around super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 42(1), 125–139. <https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1406128>
- Vertovec, S. (2022). *Superdiversity: Migration and social complexity*. Routledge.
- Vogt, K. (2008). *Islam på norsk: Moskeer og islamske organisasjoner i Norge* (2. utg.). Cappelen Damm.
- Østberg, S. (2003). *Muslim i Norge: Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Universitetsforlaget.
- Ådna, G. M. (2022). Tyrkiske moskeer i Stavanger – transnasjonale fellesskap og hjem. *Din: Tidsskrift for religion og kultur*, (1), 63–92.



# Tidligere utgivelser i Religionsfag Profil

- Nr. 1: Jan Ove Ulstein og Per M. Aadnanes (red.): «Jeg gikk meg over sjø og land...». *Bidrag til kyrkjefaga. Festskrift til Ottar Berge på 65-årsdagen* (2001).
- Nr. 2: Jan Ove Ulstein (red.): *Kateketen i fokus. Nokre perspektiv på katekettenesta* (2001).
- Nr. 3: Per M. Aadnanes (red.): *Kyrkjeleg undervisning og utdanning. Ein konferanserapport* (2003).
- Nr. 4: Torrey Seland: *Paulus i Polis. Paulus' sosiale verden som forståelsesbakgrunn for hans liv og forkynnelse* (2004).
- Nr. 5: Jan Ove Ulstein (red.): *Ungdom i rørsle 1. Aktørar og arbeidsformer* (2004).
- Nr. 6: Jan Ove Ulstein (red.): *Ungdom i rørsle 2. Faglege perspektiv og utfordringar* (2004).
- Nr. 7: Birger Løvlie: «Kor mykje stort...». *Matias Orheim, hans bidrag til vestnorsk kultur- og kristenliv* (2007).
- Nr. 8: Ottar Berge: *Åndene og Ånden. Refleksjoner omkring møtet mellom afrikansk religion og kristen livsforståelse* (2008).
- Nr. 9: Ralph Meier, Birger Løvlie og Arne Redse (red.): *Danning, identitet og dialog. Festskrift til Jan Ove Ulstein og Per M. Aadnanes* (2009).
- Nr. 10: Torrey Seland (red.): «Lær meg din vei ...». *Kristen trosopplæring i går og i dag. En historisk oversikt* (2009).
- Nr. 11: Bjørn Sandvik: *Språkstrid og salmesang – Vår nynorske salmeskatt* (2010).
- Nr. 12: Arne Redse: *Kinesisk religion og religiøsitet* (2010).
- Nr. 13: Per Halse mfl. (red.): *Guds folk og folkets Gud. Festskrift til Birger Løvlie* (2011).
- Nr. 14: Jan Ove Ulstein og Per Magne Aadnanes (red.): *Vegar i vegløysa. Ungdom, identitet, og livssynsddanning i det postmoderne* (2011).
- Nr. 15: Tormod Engelsviken mfl. (red.): *Nye guder for hvermann. Femti år med alternativ spiritualitet* (2011).
- Nr. 16: Per Halse: *Gudsord og folkespråk. Då nynorsk vart kyrkjemål* (2011).
- Nr. 17: Asbjørn Simonnes (red.): *Digital trusopplæring* (2011).
- Nr. 18: Torleiv Austad, Ottar Berge og Jan Ove Ulstein: *Dømmekraft i krise? Holdninger i kirken til jøder, teologi og NS under okkupasjonen* (2012).
- Nr. 19: Knut-Willy Sæther (red.): *Kristen spiritualitet. Perspektiver, tradisjoner og uttrykksformer* (2013).
- Nr. 20: Bente Afset, Kristin Hatlebrekke og Hildegunn Valen Kleive (red.): *Kunnskap til hva? Om religion i skolen* (2013).
- Nr. 21: Brynjulf Hoaas: *The Doctrine of Conversion in the Theology of Martin Chemnitz. What It Is and How It Is Worked* (2013).
- Nr. 22: Tom Erik Hamre, Erling Lundeby og Arne Redse (red.): *Barnetro og trosopplæring. Festskrift til Egil Sjøstad på 65-årsdagen* (2014).
- Nr. 23: Knut-Willy Sæther og Karl Inge Tangen (red.): *Pentekosale perspektiver* (2015).
- Nr. 24: Bente Afset, Birger Løvlie og Arne Helge Teigen (red.): *Festskrift til Arne Redse* (2015).
- Nr. 25: Gunnar Innerdal og Knut-Willy Sæther (red.): *Festskrift til Svein Rise* (2015).
- Nr. 26: Brynjulf Hoaas: *The Gift of The Lord's Supper* (2016).
- Nr. 27: Egil Sjaastad: *Carl Fr. Wisløff. Presten som ble misjonsfolkets professor* (2016).
- Nr. 28: Anders Aschim, Olav Hovdelien og Helje Kringlebotn Sødal (red.): *Kristne migranter i Norden* (2016).

- Nr. 29: Bente Afset, Birger Løvlie og Arne Redse (red.): *Toleranse – religion – konflikt* (2017).
- Nr. 30: Knut-Willy Sæther: *Naturens skjønnhet. En studie av forholdet mellom estetikk, teologi og naturvitenskap* (2017).
- Nr. 31: Svein Rise: *Treenig teologi – historisk, systematisk, kontekstuel* (2017).
- Nr. 32: Njål Skrunes, Gunhild Hagesæther og Bjarne Kvam (red.): *Kristne grunnskoler. Begrunnelse – innhold – handlingsrom* (2018).
- Nr. 33: Bente Afset, Arne Redse og Anders Aschim (red.): *Religion og etikk i skole og barnehage* (2019).
- Nr. 34: Andreas Aarflot: *Varslingsklokken. Berte Kanutten Aarflot – bondekone og vekkerrøst* (2020).
- Nr. 35: Gunhild Hagesæther, Gunnar Innerdal og Bjarne Kvam (red.): *NLA Høgskolen. Fagutvikling og sjølvforståing på kristen grunn* (2020).
- Nr. 36: Birger Løvlie, Per Halse og Kristin Hatlebrekke (red.): *Tru på Vestlandet. Tradisjoner i endring* (2020).
- Nr. 37: Knut-Willy Sæther og Anders Aschim (red.): *Rom og sted. Religionsfaglige og interdisiplinære bidrag* (2020).
- Nr. 38: Kjell-Arild Madssen: *Levde lærerliv. Volda-læreren i brevbøker 1930–1995* (2020).
- Nr. 39: Kjell-Arild Madssen: *Erling Kristvik – en nasjonal strateg?* (2020).
- Nr. 40: Torrey Seland: Peder Borgen: *Metodist – Økumen – Professor i en brytningstid.* (2020).
- Nr. 41: Jonas Yassim Iversen: *De gamle stier: Historien om Menigheten Samfundet, Det Almindelige Samfund og andre sterkttroende.* (2021).
- Nr. 42: Hildegunn Valen Kleive, Jonas Gamborg Lillebø og Knut-Willy Sæther (red.): *Møter og mangfold. Religion og kultur i historie, samtid og skole.* (2022).
- Nr. 43: Geir Hjorthol, Helga Synnevåg Løvoll, Elizabeth Oltedal og Jan Inge Sørbo (red.): *Stemma og stilla i musikk og litteratur: Festskrift til Magnar Åm.* (2022).
- Nr. 44: Jan Ove Ulstein: *Oppbrotsteologi på det lange 70-talet. Frigjeringsteologi, marxisme, sosialetikk.* (2022).
- Nr. 45: Anders Aschim, Bente Afset, Hallgeir Elstad og Birger Løvlie (red.): *Tru, språk, historie. Heiderskrift til Per Halse.* (2022).
- Nr. 46: Jan Ove Ulstein: *Sosiologi, teologi og Helge Hognestads doktoravhandling. Møte og konflikt på det lange 70-talet.* (2023).
- Nr. 47: Per Kristian Aschim og Halvard Johannessen (red.): *Spesialprest i livssynsåpent samfunn.* (2023).
- Nr. 48: Birger Løvlie: *Johan Storm Munch. Prest på prærrien – evangelist i Kristiania.* (2025).