

# Islamskoler i Norge: Om virkelighet og idealer

Av Hildegunn Valen Kleive og Vebjørn Horsfjord

*Denne artikkelen er basert på observasjoner og intervjuer gjort på fire islamskoler i Norge. På disse ikke-formelle trosopplæringsarenaene finner vi spenninger og forhandlinger mellom muslimske normative idealer og hverdagslivets faktiske praksiser og tenkemåter. Vi finner at både moskeledere og foreldre knyttet til disse fellesskapene ønsker å styrke normative tolkninger av islam, samtidig som det er en betydelig anerkjennelse av og aksept for at idealene ikke nødvendigvis etterleves. Informantene framhever verdien av å møtes fysisk til undervisning i en tid med mange online-tilbud. Forfatterne benytter levd hverdagsreligionsperspektivet sammen med blant annet begrepet maksimalistisk islam.*

HILDEGUNN VALEN KLEIVE (f. 1971), førsteamanuensis, Høgskulen i Volda. E-post: hvk@hivolda.no  
VEBJØRN HORSFJORD (f. 1970), professor, Høgskolen i Innlandet (nå: dekan, Fakultet for teologi og samfunnsvitenskap, VID vitenskapelige høgskole). E-post: vebjorn.horsfjord@vid.no

**Nøkkelord:** ikke-formell trosopplæring, islam, moske, ungdom, idealer

## INNLEDNING

Mange barn og unge deltar i trosopplæring i det trossamfunnet der de hører til, for eksempel i søndagsskole, konfirmantundervisning, katekese eller islamopplæring i moskeer. Hva skjer på slike arenaer, hvordan supplerer de skolens undervisning, og på hvilken måte får barn som deltar i slik undervisning, ressurser til sitt eget identitetsarbeid? Slike spørsmål er i sentrum for forskningsprosjektet «Ikke-formell trosopplæring, offentlig skole og religiøse minoriteter i Norge» (FAITHED) som gjennom intervjuer og feltobservasjon i katolsk katekese, moskeers islamskole og i den offentlige skolen opparbeider kunnskap om disse arenaene og forholdet mellom dem. I denne artikkelen handler det om islamskoler.<sup>1</sup>

Når moskeer tilbyr trosopplæring og foreldre lar sine barn delta, er det åpenbart med et ønske om at barna skal styrke sin muslimske identitet, og at religionen skal spille en betydningsfull rolle i barnas liv. Moskeer er forvaltere av islamsk tradisjon, og islamskoler kan være en måte å føre tradisjonen videre på. Fra storsamfunnets side møtes trosopplæring i moskeer somme tider med skepsis og med usikkerhet om elevene tilegner seg en forståelse av religionen som kan skape utfordringer for deltakelsen i samfunnslivet ellers (Eggen, 2023a, *under utgivelse*).

<sup>1</sup> For mer informasjon om FAITHED, se øvrige artikler i dette nummeret av Prismet og <https://www.inn.no/forskning/forskningsprosjekter/faithed/>

I denne artikkelen spør vi: Hvordan fungerer trosopplæring i moskeer som en arena for introduksjon til og videreføring av et normativt islam i Norge? For å få fram hvordan dette arter seg i hverdagslivet i moskeer og muslimske familier, benytter vi teoretiske perspektiver fra studiet av levd hverdagsreligion.

### Viktige begreper

Begrepet ikke-formell trosopplæring (non-formal faith education) er utviklet av Schweitzer (2017) og brukes om opplæring som ligger mellom den formelle (det vil si innenfor rammen av den ordinære skolen) og den uformelle (det vil si uorganisert, for eksempel i rammen av familien). Opplæringen finner gjerne sted i «non-compulsory non-school-type settings which, however, still imply some kind of institution or institutional framework as their basis» (Schweitzer, 2017, s. 1). Blant kristne i Norge er søndagsskole, konfirmantundervisning og (katolsk) katekese eksempler på ikke-formell trosopplæring.

Det brukes mange ulike betegnelser på den ikke-formelle trosopplæringen blant muslimer i Norge. De kan forstås forskjellig og har ulike konnotasjoner. Derfor er de ikke nøytrale. Den kanskje mest brukte betegnelsen i medier og i forskning er «koranskole». Nora Eggen (2023a, *under utgivelse*) har vist at dette i utgangspunktet ikke er en emisk term, og at den bærer med seg uavklarte og ofte kontroversielle betydninger. I FAITHED-prosjektet finner vi at informanter i muslimske miljøer er fullt klar over at «koranskole» kan vekke negative assosiasjoner i norsk offentlighet. Likevel sier mange at de ikke har noe imot begrepet. «Det er basert på Koranen», sier en far vi møter, og som er opptatt av hvordan opplæringen er en positiv ressurs for barna og for samfunnet. En annen far sier at «koranskole» er den beste betegnelsen han kan tenke seg, selv om han er oppmerksom på at ordet for mange nordmenn ikke er positivt ladet. Noen moskeer kaller altså sitt opplæringstilbud koranskole, men også betegnelser som for eksempel skole, helgeskole, opplæring og arabiskskole er i bruk i moskeer i Oslo-området (Eggen, 2023b). Både «koranskole» og andre betegnelser benyttes i de moskeene hvor vi har gjort feltarbeid. Dersom vi i denne artikkelen skulle anvendt de betegnelsene som informantene selv bruker, ville vi indirekte avsløre moskeenes – og i verste fall informantenes – identitet. For å unngå «koranskole» med dets mange konnotasjoner og samtidig ivareta moskeenes anonymitet, bruker vi betegnelsen «islamskole». Betegnelsen finnes i bruk blant muslimer i Norge, men vi impliserer ikke at den er i bruk på steder vi har intervjuet og observert, eller at den er bedre egnet enn andre ord.

### TIDLIGERE FORSKNING

Hvordan formell opplæring i islam foregår i ulike land i Europa – altså som en del av barns skolehverdag – er bredt undersøkt og sammenlignet blant annet i Franken

og Gent, *Islamic Religious Education in Europe* (2021). Ikke-formell trosopplæring har fått etterlengtet oppmerksomhet i Schweitzer (2019), en antologi som hovedsakelig tar for seg trosopplæring i ulike kristne sammenhenger i Europa, men også inkluderer kapitler om muslimsk trosopplæring i Tyskland og Østerrike. Selv om det er et kjent faktum at mange muslimske barn og unge også i Skandinavia deltar i ulike former for trosopplæring, mener Hedman og Ganuza (2019, s. 7) at det er slående lite forskning på dette feltet. Fra norsk kontekst finnes likevel noen studier. Østberg (1998; 2003) er pionér på området og er etterfulgt av blant annet Aarset (2016) som diskuterer bruken av online korankurs blant pakistanske familier i Stor-Oslo. En studie av to muslimske trosopplæreres pedagogiske tilnærming er et viktig og nytt perspektiv i feltet, utforsket av Markeng og Berglund (*under utgivelse*). Eggen (2023b), som skriver om hvordan seks muslimske trossamfunn i Oslo organiserer og strukturerer undervisningen sin, er også et viktig bidrag. I Sverige og Storbritannia er studier av Berglund (2010; 2017; 2019; 2021) og Berglund og Gent (2019) sentrale på feltet.

I boka *Everyday lived Islam in Europe* (Dessing et al., 2013), som er en sentral referanse for arbeid med levd hverdagsislam, er islamskolepraksisen ikke fremhevet. Hedman og Ganuza (2019) ser behov for forskning som legger vekt på unges egne erfaringer av denne opplæringen og som også vektlegger hvilken rolle trosopplæringen har i deres hverdagsliv: «One could formulate this as a call for more research on the *lived experiences of qur'anic schooling in Scandinavia*» (Hedman & Ganuza, 2019, s. 10, kursiv i opprinnelig tekst).

Vår undersøkelse tar altså utgangspunkt i det som skjer i moskeer. Det er stadig bedre dokumentert at mange muslimer ikke deltar aktivt på disse arenaene. I en ny spørreundersøkelse i regi av forskningsstiftelsen KIFO svarer fire av ti blant dem som regner seg som muslimer, at de ikke er medlem i en moske, og omtrent tre av fire er i moskeen sjeldnere enn én gang i måneden (Rafoss, 2023, s. 21). Litt mer enn én av tre norske muslimer har deltatt i undervisning i en moske eller et islamsk kultursenter. En like stor andel ønsker slik undervisning for sine egne barn, men langt færre sørger faktisk for at barna får det (Rafoss, 2023, s. 22).<sup>2</sup> Forskning om ikke-formell trosopplæring i moskeer handler altså ikke om hverdagen slik den ser ut for flertallet av barn fra muslimske familier. Men for de barna og familiene som er involvert i slik opplæring, kan aktiviteten være av stor betydning for den personlige og religiøse utviklingen.

## TEORETISKE PERSPEKTIVER

Essensialistiske forståelser av hva en religion *er* har ofte vært definert av en geistlig eller akademisk elite og er blitt framstilt som den «ekte» eller «autentiske»

2 Tallene er hentet fra en dokumentasjonsrapport som hovedsakelig rapporterer funn fra spørreundersøkelsen i tabellform. Grundigere analyser av resultatene er underveis (Rafoss, 2023, s. 3).

versjonen av religionen (Woodhead, 2013, s. 11). Dette gir den gjerne rollen som den offisielle representasjonen av tradisjonen, som angir målestokken og idealene for tro og praksis, og derfor også oppfattes og omtales som *normativ* religion. Religiøsitet som avviker fra denne, har gjerne blitt sett på som en slags B-lagsreligion (Kleive, 2020, s. 302).

Videre tar framstillinger av religioner – i vårt tilfelle konkret av islam – ofte utgangspunkt i de mest hengivne, aktive og involverte tilhengerne «vars religiøse øvertygelse genomsyrer samtlige delar av livet» (Berglund, 2021, s. 184) og lar disse danne mal for hva det vil si å være religiøs. Slike maksimalistiske representasjoner er svært utbredt i skolen og i lærebøker og forekommer også ofte i den offentlige samtalen om religion. Som en følge av dette kan religion og religiøse mennesker framstå homogene og stereotype på måter som kan fremme fordommer. I tillegg kan (ubeviste) maksimalistiske idealer føre til at de som oppfatter seg selv som religiøse, men som ikke realiserer disse idealene, blir sett på som avvikende både av medreligiøse og dem som ikke tilhører religionen, til tross for at slike kan tenkes å være (og trolig ofte er) i flertall.

Essensialistiske og maksimalistiske framstillinger av religion blir utfordret av perspektivet «levd hverdagsreligion». «Levd hverdagsreligion» representerer en «alteration of gaze» (Woodhead, 2013, s. 11) som setter vanlige folks synspunkter, tro og praksis i sentrum for oppmerksomheten. Disse kan stå i kontrast til offisiell eller normativ religion, men trenger ikke gjøre det.

Når vi i denne artikkelen utforsker den ikke-formelle trosopplæringens rolle med tanke på introduksjon til og videreføring av normativ islam, er ikke det et uttrykk for at vi mener det finnes *en* representasjon av islam som er den mest egentlige eller autentiske. Intensjonen er å utforske den stadige forhandlingen mellom den faktisk levde hverdagsreligionen og det som oppfattes om normative idealer. Dette kan sammenlignes med den svenske islamforskeren Jan Hjärpes kurvmetafor for islam som diskuteres i Bøe og Farstad (2023, s. 36–38). I den islamske kurven finnes det mange elementer, nye og gamle, som oppleves som relevante for dem som regner seg som muslimer. I levde liv velges, glemmes, videreutvikles og konstrueres forestillinger om religionen og religiøs identitet med utgangspunkt i det som finnes i kurven. Den islamske kurven er en av flere tilgjengelige kilder eller ressurser. Signe Aarvik tematiserer i sitt doktorgradsarbeid (2022) hvordan unge muslimer i Norge finner ressurser både i en islamsk ortodoks diskurs og i en liberal moralsk diskurs når de utformer sin muslimske praksis og tro. Dette skaper en stor variasjon av måter å være muslim på. Deltakerne i hennes undersøkelse er ikke aktive deltakere i muslimsk organisasjonsliv og representerer dermed et annet segment i den unge muslimske befolkningen enn dem vi møter i vårt feltarbeid.

Levd hverdagsreligionsperspektivet er en deskriptiv tilnærming og rangerer ikke religiøse uttrykk. Når beskrivelsene inkluderer hva (vanlige) folk i realiteten

tror eller praktiserer på religionens område, utfyller, nyanserer og utfordrer det offisielle, normative og maksimalistiske representasjoner av religionen. Når det faktiske hverdagslivet er utgangspunkt, blir det ofte tydeligere at religion og religiøsitet er dynamisk og kompleks: Den endrer seg, kan være motsetningsfull og mangefasettert (McGuire, 2008, s. 4–5). Denne innsikten fra levd hverdagsreligionslitteraturen er viktig for å unngå det Berglund (2017) kaller «religification of Muslims». Dette innebærer at mennesker som identifiserer seg som muslimer, ofte blir forstått og redusert til kun sin religiøse identitet. Nadia Jeldtoft, som har undersøkt hvordan muslimer blir fremstilt i vestlig akademisk og offentlig diskurs, finner noe tilsvarende: De som regner seg som muslimer, antas *a priori* å være religiøse der noen selektivt utvalgte og «hypervisible» trekk ved religionen definerer det å være muslim. Disse er særlig klesdrakt og praksiser som faste og bønn (Jeldtoft, 2013, s. 28). Det betyr at mindre synlige sider ved religionen og viktige religiøse anliggender for den enkelte muslim i hverdagen kan komme i bakgrunnen eller bli oversett (Jeldtoft, 2013, s. 21).

Levd hverdagsreligion-blikket innebærer at det forskes på religion på steder utenfor det som tradisjonelt er oppfattet som religiøse arenaer. Dette har imidlertid ført til at religion på de etablerte, organiserte arenaene noen ganger er blitt oversett eller vurdert som mindre interessant. En av levd hverdagsreligionsperspektivets fremste talspersoner, Nancy T. Ammerman, advarer mot dette: «If lived religion is about what people do, starting with an artificial line between organized religion and everyday life is not especially helpful» (Ammerman, 2016, s. 89). Også Bøe og Farstad (2021) argumenterer for at hverdagsislam og organisert islam ikke bør ses som motsetninger. Vi legger det samme til grunn i vår utforskning av materialet.

En av innvendingene mot å la forskningen på islam ta utgangspunkt i moskemiljøer er at dette er arenaer der man hovedsakelig får tilgang til offisielle religiøse oppfatninger og idealer. Det finnes flere studier som peker i en annen retning. Den nederlandske forskeren Nathal Dessing, som anvender levd hverdagsreligions-tilnærmingen, konkluderer med at «the ways in which members of these groups link themselves to Islam or social norms is in no way uniform» (Dessing, 2013, s. 40). Også Brekke, Kühle, Larsson og Martikainen (2019) avviser at medlemskap i en moske legger standardiserte føringer for hvordan folk identifiserer seg som muslimer. Også moskeer er steder der impulser og innflytelser fra flere ulike kilder er til stede, gjennom både personer og teknologi. Blant annet har alminnelige muslimer gjennom Internett tilgang til flere religiøse kilder og autoriteter når de utformer sin religiøsitet (Woodhead, 2013, s. 3). Dette er dokumentert i norsk kontekst der Sandberg, Andersen, Gasser, Linge, Mohamed, Shokr og Tutenges (2018) finner at «...unge muslimer hentet religiøs kunnskap fra en rekke forskjellige flere [sic] steder. Det fantes ikke én autoritet med monopol på kunnskap om islam» (Sandberg et al., 2018, s. 80).

I det følgende tar vi altså med oss det blikket som levd hverdagsreligionsperspektivet gir oss, og anvender det på materiale innhentet i norske moskeer. I stedet for å forutsette en dikotomi mellom levd religion og normativ religion, antar vi at praksiser og tenkemåter som knyttes til normert religion, inngår i religion slik den leves på dynamiske og stadig vekslende måter. Vi ser etter både maksimalistiske versjoner av islam og andre, mindre maksimalistiske versjoner, og ikke minst ser vi etter hvordan aktørene forholder seg til de ulike versjonene gjennom det de sier og det de gjør. Denne tilnærmingen gir innsikt i noen praksiser og tankemåter blant muslimer som forholder seg aktivt til moskeen.

## METODE

Empirien som analysen i artikkelen bygger på, er samlet inn i tidsrommet 2022–2023 i rammen av FAITHED-prosjektet. Med utgangspunkt i felles utarbeidede feltobservasjonsmaler og intervjuguides har et team av forskere gjort observasjoner og intervjuer i fire ulike moskeer på tre forskjellige steder i Norge.<sup>3</sup> Vi har gjort semistrukturerte intervjuer med ledere for islamskolene og moskeene, andre lærere, foreldre og ungdommer. I tillegg har vi fylldige feltnotater både fra situasjoner der vi gjorde intervjuer og fra en rekke andre tilfeller der vi har fulgt aktiviteten i islamskolene.

Materialet er tematisk analysert der vi søker å identifisere og analysere mønster vi finner i materialet (Braun & Clarke, 2006).

Intervjuene ble i all hovedsak foretatt i moskeene, men noen er gjort digitalt. Intervjuene ble tatt opp med nettskjema-diktafon og deretter transkribert.<sup>4</sup> Der vi siterer deltakerne direkte, er dette ordrette gjengivelser av det som ble sagt. I noen tilfeller har det likevel vært nødvendig med noen språklige og grammatiske bearbejdelser for at meningen skal komme godt fram og for at deltakerens anonymitet skal ivaretas. Der dette er gjort, blir det opplyst om. Feltnotatene er basert på stikkordsmessige notater under observasjonen og deretter nedskrevet kort tid etterpå.

Prosjektet er anbefalt av personvernombudet for forskning (NSD, nå Sikt). Alle deltakere er informert om innholdet og formålet med prosjektet og om sine rettigheter og har gitt aktivt samtykke. Alle data er lagret og behandlet i tråd med gjeldende forskningsetiske krav og standarder.

---

3 I tillegg til forfatterne har Anne Grethe Kjelling, i en tidlig fase også Marianne Hustvedt og Lars Julius Halvorsen, deltatt i datainnsamling (intervjuer og observasjon) i moskeer. Andre forskere fra FAITHED-teamet har gjort datainnsamling på andre arenaer. Intervjuguides og feltobservasjonsmaler er utviklet i fellesskap i FAITHED-teamet, og overordnede spørsmål om analyse og metode er drøftet i dette fellesskapet.

4 FAITHED-prosjektet benytter Tjenester for sensitive data (TSD), en tjeneste fra USIT, IT-avdelingen ved Universitetet i Oslo, til datainnsamling, lagring og analyse.

## ISLAMSKOLER: VIRKELIGHET OG IDEALER

I dette kapitlet, som redegjør for og analyserer empiriske funn, presenterer vi først overordnede funn om islamskoleundervisningen, deretter hvordan fellesskapene i islamskolen kan styrke normative tolkninger av islam. Så viser vi eksempler på hvordan idealene og maksimalistiske islamtolkninger stadig utfordres, og at andre ikke-normative eller ikke-maksimalistiske måter å praktisere islam i realiteten ofte aksepteres.

### Islamskoler i fire moskeer

Undersøkelsen bygger på feltarbeid i fire ganske ulike moskeer i Norge der det drives systematisk trosopplæring: to store moskeer i en storby og to moskeer på mindre steder. Basert på informasjon fra sentrale ledere i de fire moskeene anslår vi at omkring 600 barn og ungdommer er knyttet til disse opplæringstilbudene. I alle fire moskeer foregår trosopplæringen først og fremst i helgene. I to av moskeene kommer deltakerne enten lørdag eller søndag, i de to andre forventes deltakelse både lørdag og søndag. I ett tilfelle møter islamskolelæreren i tillegg elevene sine digitalt en ettermiddag i uka. Mens de på denne skolen ikke forventer at elevene benytter seg av undervisning om islam på Youtube eller ulike nettskoler, er det mer vanlig andre steder. I en av de største moskeene mener en lærer at 80 prosent av islamskoleelevene har en lærer i et muslimsk land «som lærer dem å lese Koranen over Skype». Selv om dette anslaget kan være for høyt, indikerer det at det er vanlig å supplere deltakelse i islamskolen med andre digitale tilbud, noe intervjuene med foreldre bekrefter. Hyppigheten på deltakelse via nettet som vi hører om, varierer fra en halvtime fem ganger i uka til noen ganger i måneden.

I de to minste moskeene er det én islamskolelærer hvert sted som står for all undervisningen. I de to største moskeene er undervisningen organisert i klasser for ulike nivåer og alderstrinn og med et betydelig antall lærere. Mange av disse lærerne er i 20-årene eller tidlig i 30-årene, og mange av dem er født og oppvokst i Norge. Noen av lærerne har grunnskolelærerutdanning fra Norge.

Alle islamskolene vi har observert, har en sammensatt elevgruppe når det gjelder familie-/landbakgrunn og språk. Undervisningen foregår på norsk som er elevenes (og lærernes) eneste felles språk. I ett av tilfellene finnes også noe undervisning på det språket som den største delen av foreldregenerasjonen har som morsmål, og det gis også opplæring i dette språket. I slike timer deltar ikke de elevene som har annen språklig bakgrunn. I en annen moske opplyses det at islamskolen begynte for mange år siden som en skole for å lære morsmålet til den dominerende gruppen i foreldregenerasjonen (en annen enn den nevnt over), men at dette for lengst er avvirket. Flere lærere og foreldre mener at barna bare i liten grad behersker foreldrenes/besteforeldrenes morsmål, og at undervisningen derfor må skje på norsk for at de skal kunne tilegne seg avansert kunnskap og forståelse.

I feltarbeid og intervjuer har vi ikke systematisk samlet inn informasjon om deltakernes familiebakgrunn, men hovedinntrykket vårt er at moskeledelsenes informasjon om mangfold bekreftes: I alle moskeene vi har observert, deltar barn og ungdommer med familiebakgrunn fra en rekke ulike land. Som for den muslimske befolkningen i Norge generelt gjelder det også i de moskeene vi har besøkt (sett under ett) at mange deltakere har pakistansk eller somalisk familiebakgrunn. Når det gjelder klesdrakt, har vi gjennomgående notert oss at mange barn og ungdommer går kledd akkurat slik man finner på en ordinær skole på en ordinær skoledag. Noen går kledd i klær som er mer typisk for det landet familien har bakgrunn i. Dette gjelder oftere jenter enn gutter. De fleste jentene, også mange av de yngste, bærer hijab, men ikke alle. I mange tilfeller forklarer barn og foreldre at de bruker hijab kun i moskeen, noe som også våre observasjoner synes å bekrefte når vi ser jenter som tar hijaben på etter at de er kommet inn i moskeen.

Alle de fire islamskolene har undervisning i moskeens lokaler. Enten moskeen er bygd for formålet eller holder til i andre typer lokaler, finnes rom utenom bønesalen(e) som er lagt til rette for møte- og undervisningsvirksomhet. Undervisningen kan skje både i typiske klasserom og i andre rom der elevene og læreren sitter på gulvet med skriveskamler.

At det i det hele tatt gis et islamskoletilbud i tilknytning til moskeene, er ingen selvfølge. En av islamskolene vi har observert på et mindre sted, er helt nystartet. For noen år siden hadde den samme moskeen et liknende tilbud, men det ble nedlagt da læreren flyttet til en annen kant av landet for å studere. Etter mange forsøk har de nå funnet en ny lærer og startet opp på hans premisser. Den andre islamskolen utenfor storbyen er også bygd opp rundt én spesifikk lærer med en særlig interesse for å bygge opp en virksomhet. Et foreldrepar som er knyttet til en av islamskolene, men bor på et mindre sted, forteller at det også fantes en lokal islamskole, men at den ble avviklet da læreren fikk «vondt i kroppen». Nødvendige menneskelige ressurser til å drive islamskole er altså et knapphetsgode.

Når det gjelder innhold, sikter den minste og mest nystartede islamskolen i stor grad mot å gi elevene ferdigheter til å lese/resitere Koranen på arabisk. De mener slik undervisning har røtter tilbake til profetens tid. I de øvrige moskeene har slik koraninnlæring mindre plass, og opplæring i profetfortellinger og islamske praksiser/levemåter er langt mer vektlagt. Inndeling i ulike temaområder, altså å lese og resitere Koranen, opplæring i arabisk, fortellinger fra islamsk historie og islamsk levemåte/moral, finner vi også i svensk kontekst (Berglund, 2017, s. 526–527). I en av de urbane islamskolene er arabiskopplæring (for barn som ikke kommer fra arabisktalende bakgrunn) et frivillig tilleggstilbud som bare en liten del av elevene benytter seg av. Mange deltar i slik opplæring gjennom ulike online-tilbud.

Feltarbeidet fant i hovedsak sted i skoleåret 2022/2023 som var det første hele skoleåret etter covid 19-pandemien. Som annen undervisning i Norge var



islamskolene kraftig berørt av restriksjonene under pandemien. En imam forteller at under pandemien måtte undervisningen selvsagt ta en pause, men at korona likevel «kommer som en av de tingene som også hjelper oss». Forklaringen på det var at pandemien fikk ham til å prøve undervisning via Skype, og det har ført til at mengden undervisning han nå gir elevene sine, har økt. Undersøkelsen vår handler om den fysiske undervisningen i moskeene, men dataene våre viser altså at digital undervisning i mange tilfeller supplerer slik undervisning. Tall fra KIFOs spørreundersøkelse blant muslimer i Norge tyder også på at digital undervisning får økende betydning. Mens seks prosent forteller at de har deltatt i «Koranskole på internett», ønsker 14 prosent slik undervisning for sine barn. Likevel er det flere som ønsker islamopplæring i moske (Rafoss, 2023, s. 22). Sosialantropologen Monica Five Aarset (2016) diskuterer online korankurs som transnasjonale praksiser. Hun mener denne formen for trosopplæring øker i popularitet. Noen av grunnene til at foreldre velger online-kurs for barna istedenfor å la dem møte opp i moskeen, er at det kan være tidkrevende å komme dit, at trosopplæringa anses som ineffektiv, og at de ikke har full oversikt over hva som skjer der (Aarset, 2016, s. 447). Muslimske foreldre og islamskoleledere må altså forholde seg til at det finnes både digital og fysisk undervisning, og må vurdere hvilke formater de ønsker å ta del i.

### Betydningen av å møtes

På alle islamskolene vi fulgte framhever både lærere og foreldre betydningen av fysiske møter, noe som i seg selv knapt overrasker, siden vi har valgt moskeer der ledere har prioritert fysiske islamskoler. Det ble uttrykt bekymring for at digital undervisning skulle føre til at barna ikke møttes i moskeen og islamskolen. Noen ting læres lettere når man møtes fysisk. Et eksempel på dette observerer vi når en mor instruerer noen jenter i hvordan de skal stille føttene når de ber. Hun står ved siden av dem og flytter konkret på føttene deres. De befinner seg i et annet rom enn mennene. Jentene får en kroppslig erfaring som bidrar til at de lærer hvordan man skal be riktig. Et annet eksempel er når en av lærerne sier at han passer på hvordan elevene behandler Koranen som bok. Han ser hva de gjør og utbryter «Hei, pass på!» eller «Nei, ikke legg den på gulvet». Dette er også læring som er tett sammenvevd med den fysiske, materielle konteksten undervisningen foregår i. En annen lærer synes at elevene i større grad bør få automatisert at de sier velsignelsen rett etter at en profets navn er nevnt. Han korrigerer elevene hver gang de glemmer dette. Her skapes og vedlikeholdes idealer for hvordan en muslim skal ordlegge seg når profeter nevnes. Det er lettere å få til når man møtes ansikt til ansikt.

Dette er eksempler på læring som skjer i direkte fysisk interaksjon mellom eleven og den som underviser, dels ved underviserens eget eksempel. Det er mye vanskeligere for eleven å tilegne seg disse praksisene ved å lære om dem i det abstrakte, slik tilfellet ville være ved å lese en lærebok eller få undervisning på

nettet. Samtidig er dette eksempler på hvordan elevene tilegner seg praksiser som ligger tettere opp til det som regnes som normativt.

Deltakerne forteller videre om hvordan relasjonelle sider ved religionen læres og øves på når man møtes i moskeen i helgene. «Det sosiale er en del av troen», framhever en imam som også er islamskolelærer. En mor i en annen moske blir spurt om hva som er det sentrale i troen. Først nevner hun bønningen og deretter: «Holde på gode relasjoner til folk. Det er det som religionen vår anbefaler, og vi lærte fra religionen vår at vi skal ha en god relasjon og samarbeid, og respekt for foreldre, for alle i samfunnet» (sitatet er språklig bearbeidet).

En lærer forteller at han arbeider for at elevene ikke skal banne eller si «slemme ord mot hverandre» og er opptatt av at undervisningen gjør elevene til gode samfunnsborgere. En mor i hans moske synes å bekrefte dette når hun forteller at «han [trosopplæreren nevnt foran] lærer ikke bare islam, ikke bare Koranen, men han prøver å lære litt dem moral også. At de må være snille med hverandre. At de må være gode mennesker og sånn».

Enda en annen lærer sier at han hele tiden snakker om hvordan elevene skal behandle hverandre og «hva slags ord de får lov å bruke». Han nevner et eksempel fra en time der noen elever ler av noen andre som ikke får til den arabiske uttalen, og at det ikke er greit.

Vi finner altså mange slike utsagn som framhever at sentrale muslimske verdier og idealer finnes i «det sosiale». En ungdom på 14 år knytter idealet om gode relasjoner til undervisningsfelleskapet på islamskolen og sier det slik: «Og så når du leser Koranen, for eksempel, blir du ikke sånn slem unge. Du blir mer sånn snill, masse egentlig».

Det å delta i islamskolen er altså dannende. En ung kvinne som nylig har vært elev i islamskolen ordlegger seg slik om utbyttet av undervisningen: «Jeg personlig føler at troen eller religionen min har mye med meg å gjøre, hvordan jeg er i dag, fordi islam, det er en veldig vakker religion, og når du lærer mer om det, og når du kan så mye om det, da føler jeg at du selv utvikler deg som person».

Disse relasjonelle sidene ved trosopplæringen er nok sider ved islam som går under radaren for mange i storsamfunnet, kanskje fordi de ikke er «hyper-visible» på den måten Jeldtoft (2013) beskriver. Jeldtoft (2013, s. 27) hevder at de veldig synlige sidene av islam bidrar til stereotypier om muslimer og polarisering i samfunnet ved at muslimer oppfattes som at «they are not 'us'». Disse nevnte relasjonelle sidene ved trosopplæringen på islamskolene målbærer verdier og idealer som i stor grad er sammenfallende med majoritetens. Det er kanskje slike mer helhetlige og nyanserte forståelser av islam en ung jente på 14 år etterlyser når hun sier at «jeg synes jo at det er viktig at islam blir representert som det er». Hun ønsker å bli intervjuet i FAITHED-prosjektet fordi «noen kilder» vil sette islam i et dårlig lys, og hun ønsker et mer objektivt syn på islam og at det skal komme fram «kanskje [en] mer positiv side av islam, da».

Hvordan be, hvordan behandle Koranen, og hvordan oppføre seg mot hverandre er selvsagt læring som også foregår i hjemmene. Og hjemmets ansvar for opplæring i religionen er foreldrene svært opptatt av. Likevel framheves altså moskeens betydning i barnas religiøse opplæring. En far forteller at selv om «den virkelige læringen kommer fra familien selv» (sitat er språklig bearbeidet), er fysisk tilstedeværelse på islamskolen viktig for religiøs dannelse. Dette til tross for at det er undervisning kun noen timer hver helg:

Jeg kan få generell religiøs opplæring hjemme, eller online, men hvorfor så på moskeen? Det at det er andre barn der, slik at de ikke er de eneste. Så blir de i stand til å se, og relatere seg til, for som forelder ønsker jeg at barnet mitt snakker med meg, men dersom han har noen på sin egen alder, vil samhandling skje, og det vil bli mye mer meningsfylt enn noe jeg sier eller gjør med dem (sitatet er språklig bearbeidet).

Slik denne faren ser det, er det å møtes fysisk av betydning fordi det skjer samhandling og skapes fellesskap mellom muslimske barn og unge. Det gjør at det som læres, oppleves som meningsfullt. Fellesskapet forsikrer også elevene om at praksiser og tenkemåter som de kan oppleve som marginale i det norske storsamfunnet, for eksempel i sin egen skolehverdag, er delt av mange og uttrykk for en høyere sannhet. En lærer i en annen moske antyder det samme når han sier: «Når man er blant folk man deler tro med, vil det øke din egen tro».

Det er en form for maksimalistisk islam som løftes fram som ideal når den samme faren forteller at islamskolen er viktig for barna fordi de trenger «å forstå at religion ikke er begrenset til hjemmet» (sitatet er språklig bearbeidet). Ifølge ham er islam en måte å leve på som omfatter hele livet, «hvert sekund». Dette er det krevende å formidle til barna som lever i den norske sekulære konteksten. Men ved å delta i fellesskapet i moskeen og på islamskolen får elevene erfare at religionen ikke bare er knyttet til de praksisene og verdiene de lærer hjemme.

Intervjuene og observasjonene våre i islamskolene viser altså at de involverte opplever den fysiske undervisningen som viktig. Kanskje aner vi også en arbeidsdeling mellom undervisning på nettet og i islamskolen: Den tradisjonelle undervisningen knyttet til Koranen, arabiskinnlæring og resitasjon, kan lettere gjøres digital, mens mye annen læring i større grad forutsetter et fysisk fellesskap. Vi ser også at det uttrykte idealet er at islamskolen skal hjelpe elevene til å praktisere islam slik det foreskrives i de normative tradisjonene, enten det gjelder bønn og andre rituelle praksiser, sosiale relasjoner eller andre hverdagspraksiser.

Maksimalistiske versjoner av islam framholdes altså som ideal, og islamskolen gir styrke til dette idealet og bidrar til å realisere det. Likevel finner vi i materialet vårt rikelig med eksempler på at normativ og maksimalistisk islam utfordres i

praksis, noe vi snart kommer tilbake til. Vi ser også at islamskolene i praksis ofte tilbyr mindre av det fellesskapet som de har ideal om å være.

### Idealer om oppmøte

Hver helg åpner de fire moskeene dørene sine og tilbyr undervisning. Idealet er at elevene skal møte opp hver helg. Ved den islamskolen som er mest ambisiøs når det gjelder frammøte, sier læreren: «Jeg må møte hver elev minst tre ganger i uka, minst!». Ett av disse møtene skjer digitalt, mens to er ved fysisk oppmøte i moskeen. Likevel, både på denne skolen og de tre andre kommer ikke alle elevene hver gang det er undervisning. Selv om tilbud om islamskole mange steder er ønsket, og selv om én av skolene vi har observert, opererer med venteliste for de lave klassetrinnene, er det ingen selvfølge for dem som underviser, at oppslutningen er stor. Våre egne observasjoner forsterker dette inntrykket: Elevgrupper vi har observert, har ofte vært mindre enn vi på forhånd ble fortalt. Det er videre regelen snarere enn unntaket for den undervisningen vi har observert, at den starter senere enn planlagt, og at elever kommer sent. Ved en anledning opplevde vi at en klasse som startet undervisningstimen med 5 elever, i løpet av en klokke time vokste til 19 elever uten at det ble gjort særlig nummer av at flertallet kom for sent. Ved mange anledninger har vi observert at den faktiske undervisningstiden er mye kortere enn det skoleledelsen oppgir i samtaler.

Lederen for én av islamskolene viser fram avstanden mellom ideal og virkelighet slik: «Så vi oppfordrer jo foreldre til å komme [med barna] hver uke, men ...vi er ikke noe strenge på det, det er ikke noe sånn at de, hvis de ikke gjør det så, så mister de plassen eller noe sånt. Det er det ikke». En ung lærer i en annen moske forteller at «det er ingen tvang her» og utdyper dette videre med å forklare at «det er ikke sånn at du må være her eller så får du fravær. Nei. Så noen ganger de, de vil ta en fridag fordi det er en bursdagsfest, fordi det er en fotballtrening». Det at mange barn og ungdommer som går på islamskole, også deltar i andre aktiviteter, er en sentral forklaring på det varierende oppmøtet. I en uformell samtale blir elevene spurt om de er på islamskolen hver helg. En gruppe jenter svarer mens de sitter på gulvet og gjør ferdig islamskoleleksene sine. De forteller at de også deltar på fotballcuper og andre aktiviteter, så de kommer ikke hver gang. Dette illustrerer at idealet om deltakelse i islamskolen i helgene, som er næret av ønske om å bringe barn og ungdommer nærmere normativ islam og gi religionen en viktig plass i deres liv, konkurrerer med idealer om å delta og være aktive i fritidsaktiviteter i lokalmiljøet der de bor. Aarset (2016) viser også at valget om å delta i fritidsaktiviteter i det norske samfunnet har konsekvenser for deltakelsen i muslimsk trosopplæring. Familiene hun ble kjent med, valgte online-kurs i Koranen fordi det «provided the families with the time and space for participation in Norwegian society» (Aarset, 2016, s. 448). Deltakerne i vår

undersøkelse er også engasjerte i aktiviteter utenfor moskemiljøet, men har likevel ikke valgt vekk deltakelsen i den lokale moskeen. De deltar i den fysiske undervisningen som tilbys, men kommer ikke hver helg. Vi ser altså også at deltakelse i trosopplæring ikke nødvendigvis er til hinder for å være engasjert i lokalsamfunnet der man bor.

En far som tidlig i intervjuet forteller at de kommer på islamskolen hver helg, og at det er et valg som krever mye selvdisiplin, modererer seg selv etter hvert. Han forklarer: «De er barn. Noen ganger de gidder ikke. Gidder ikke. Så vi må ta hensyn til at de gidder ikke en gang». Her er ikke argumentet at cuper og trening konkurrerer med islamskolen. Derimot vektlegger faren at barnet er en aktør som er med å bestemme hvordan tiden i helga skal benyttes.

Ledere for islamskolene er selv opptatt av å finne den riktige balansen mellom skole og fritid. I en av de urbane skolene forklarer lederen:

[V]i mener at to dager i uka ville vært for, for mye. Det, det funker ikke, det går ikke ... Målet vårt er liksom å kombinere det med lek og aktiviteter sånn at de ikke føler at de må gå på skolen enda en dag i uka.

Hensynet til at barn skal ha tid til lek og fritid gjør at denne lederen aksepterer at idealet om høyt oppmøte nedjusteres. Kanskje kan denne avveiningen også knyttes til en kulturell norm om at barn skal ha skolefri i helgene. En ung jente, som ikke har fortalt medelevene sine i den ordinære skolen at hun går på islamskole, forteller at hun tror de andre ville stusse på at hun går på skole i helga. Intervjuren spør eksplisitt om det er fordi hun går til *religiøs* undervisning at hun tror medelevene vil synes det er rart, men hun avkrefter dette og framholder at det som ville bli oppfattet som rart, er at hun bruker en fridag til å gå på skole.

Vi erfarer også gjennom samtaler med lærere og ungdommer at det er vanskelig for islamskolene å holde på elevene etter hvert som de blir eldre. I de moskeene som har undervisning på ulike klassetrinn, er det langt flere elever på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet. En gutt i ungdomsskolealder som framstår som en svært ivrig elev i dag, forteller hvordan han selv sluttet i islamskolen fordi han ikke fant det interessant, men så av ulike grunner begynte igjen. Det er langt flere som slutter og ikke kommer tilbake.

Observasjonene og intervjuene våre viser at ikke alle elevene er like motiverte for å lære. En gutt på 14 år sier om medelever på islamskolen at «det er veldig mange andre barn som kommer som ikke lærer seg, som prøver å plage folk som lærer Koranen». En jente på samme alder sier omtrent det samme i en annen sammenheng: «At noen barn bare går rundt og løper, og så har de sånn slåsskamp eller noe sånt når de prøver å øve på Koranen, og så er det bare irriterende etter en stund.» Og enda en gutt i ungdomsskolealder sier ergerlig om medelever: «De

gjør bare det de vil, noen elever de lærer ikke. De bare kommer og leker og sånn og sånn. Ser på TikTok i moskeen og sånn. Jeg tror ikke det er bra» (sitatet er språklig bearbejdet). En forelder til enda et annet barn har en tilsvarende oppfatning: «Og så er det noen ganger det er veldig mye bråk. Og barna leker og blir distraheret fort.»

Vi finner altså i materialet en betydelig spenning mellom på den ene siden hva islamskolen skal være både når det gjelder form (frammøte og omfang) og innhold (hva som læres) på den ene siden, og det som faktisk blir realisert på den andre. Det er altså ikke gitt at det fysiske fellesskapet i islamskolen gir et avgjørende bidrag til å realisere islamske idealer for alle elever. I materialet vårt finner vi også mange eksempler på at islamske idealer forblir nettopp idealer og realiseres i svært varierende grad.

### Idealer og virkelighet

Når islam omtales i offentligheten eller i alminnelig undervisning i skolen, forutsettes det gjerne at muslimer har omfattende kunnskap knyttet til Koranen og islamsk praksis i tråd med normative eller maksimalistiske versjoner av religionen. Våre observasjoner tyder på noe annet. I en islamskoleklasse på ungdomstrinnet der flertallet har gått i islamskolen i mange år, ber læreren elevene si navnet på månedene i den islamske kalenderen. Det viser seg at svært få av de omkring 20 elevene kan annet enn ramadan og muharram, og ingen kan navnet på mer enn fire måneder. I den samme klassen er det heller ingen som husker vesentlige deler av en ganske kjent fortelling om kalifen Umar. Lærerne kan også se ut til å forutsette at elevenes familier ikke praktiserer det som oppfattes som religionens påbud. Når det nærmer seg *id al-fitr*, underviser læreren i en moske om den ekstra almissen som er forventet ved høytiden, *zakat al-fitr*. Han avslutter med å be elevene gå hjem og sjekke at foreldrene betaler. Det skjer med glimt i øyet, underteksten er nok at han regner med at mange ikke gjør det.

Det er heller ingen automatikk i at islamskoleundervisning fører til en maksimalistisk forståelse og praktisering av islam. Det viser for eksempel denne samtalen med en ungdom som går i islamskolen:

*Intervjuer.* Hva gjør du hvis det er bønnetid på skolen?

*Deltaker.* Skolen? Jeg gjør ikke [latter]. Ja, men [islamskolelæreren] sa at hvis ... du må spørre læreren for å få tillatelse om å be. Så jeg skal gjøre det. Hehe, jeg har ikke prøvd

*Intervjuer.* Å be på skolen? Men kommer du til å gjøre det?

*Deltaker.* Ja, jeg kommer til å gjøre det.

Det er mulig at intervjuerens spørsmål, basert nettopp på en mer maksimalistisk islamforståelse, bidrar til at informanten bekrefter bønnens betydning. Det vesentlige i sitatet er at informanten ikke har foretatt seg noe for å få be på skolen

til tross for at islamskolelæreren har oppfordret til det, dernest at han anerkjenner idealet om bønn når det blir holdt opp for ham. Dette er en ungdom som er svært ivrig på islamskolen og er misfornøyd med at andre, både barn og voksne, er mindre praktiserende enn ham selv. Det ligger derfor nær å anta at få av elevene ved denne islamskolen lever opp til islamskolelærerens ideal om bønn i løpet av en alminnelig skoledag. Dette eksempelet understreker at det er vanskelig å realisere de religiøse idealene i en hektisk hverdag i en kontekst (skolen) som oppfattes som sekulær. At idealer som islamskolen løfter fram, får bryne seg i den norske konteksten, kommer også fram når en ung koranskolelærer nedskalierer idealene i sin undervisning med henvisning til den norske konteksten barna og ungdommene lever i. For i denne konteksten får de ikke kjennskap til arabisk, og det gjør at «[d]et blir litt, det blir litt vanskelig. Det blir litt for mye å spørre de om å pugge Koranen. Memoriser [sic] den». Han har likevel et håp om at undervisningen hans skal inspirere elevene til «å begynne å praktisere islam mer». Igjen ser vi uttalte idealer og ønsker og tanker om å realisere dem, men at det i hverdagen ikke alltid ligger like godt til rette for nettopp det. Det tar den unge koranskolelæreren hensyn til.

Spenninger mellom ideal og virkelighet oppleves ikke bare i islamskolen, men i mye av det muslimske hverdagslivet i ulike deler av Norge som materialet vårt gir oss innblikk i. «Ber dere fem ganger om dagen, både små og store?» spør intervjueren faren til et barn i islamskole. Han svarer: «Prøver, prøver! [latter] Jeg må bare påstå at min kone og svigermor de er mer flinkere enn meg og de fleste her hjemme hos oss.» Like etter spør intervjueren den samme mannen om han ber på jobben:

*Deltaker:* Nei, det er sånn, vi har ikke tilrettelagt for det, så det er litt vanskelig.

*Intervjuer:* Så du samler opp til før eller seinere på dagen?

*Deltaker:* Ja, forskyver på en måte, man prøver å be når man kommer heim.

Det å forskyve bønnen er en utbredt og akseptert praksis i normativ islam, men informanten bekrefter ikke at han lever opp til slike idealer. Hans gjentatte og smilende «prøver» inneholder en anerkjennelse både av idealet om fem daglige bønnen (eventuelt samlet opp) og en erkjennelse – tilsynelatende uten at det er noe stort problem – av at idealet ikke oppfylles. Om idealet er langt framme i mannens bevissthet til daglig, eller om det er den implisitte forventingen i intervjuerens spørsmål som frambringer forsikringen om at fem daglige bønnen er viktig, kan vi ikke vite sikkert. Ungdommer den svenske islamforskeren Jonas Otterbeck intervjuet, uttrykte først normative idealer før de, etter litt om og men, kom med mer personlige narrativer som viste forhandlinger og kompleksitet i forholdet til

islam og idealene de fant der (Otterbeck, 2013, s. 119). Dette kan være en forståelsesramme også for dynamikkene mellom intervjuer og deltakere referert ovenfor.

Tid kan være et knapphetsgode i norske barnefamilier uavhengig av religion. Som tidligere nevnt påvirker det muligheten til å leve opp til idealene om tett oppfølging av barnas trosopplæring. En mor som bor langt unna en moske med et islamskoletilbud, forteller at de i familien prøver å se Youtube-filmer med islamopplæring på arabisk, og hun understreker verdien av dette. Likevel erkjenner hun at dagliglivets krevende logistikk gjør at idealet om å følge denne online-trosopplæringen er vanskelig:

*Intervjuer:* Hvor ofte, tror du sånn, ser dere sånne filmer sammen? En gang i uka, annenhver uke?

*Deltaker:* Av og til en gang i måneden.

*Intervjuer:* En gang i måneden.

*Deltaker:* Av og til. Litt for lite.

Mange av disse eksemplene på ikke-maksimalistisk islam beskriver altså situasjoner der normative idealer langt på vei er anerkjent, men ikke blir oppfylt, og der dette er noe som både de det gjelder, og de som kan ses som forvaltere av normative tradisjoner – blant annet islamskolelærere – erkjenner.

I en undervisningssituasjon forklarer en ung islamskolelærer (med andre lærere til stede) at menneskene kan deles i tre grupper: troende, ikke-troende og hyklere. De fleste er hyklere, sier hun: De sier én ting eller later som de tror, men gjør noe annet. «Pass på å være troende!» Læreren vet godt at elevene i klassen ikke lever opp til maksimalistiske idealer for islam. Likevel er det ingenting i situasjonen som tilsier at ordene verken er ment fordømmende eller oppfattes slik. Det kan være at ikke-maksimalistisk islamsk praksis framstår som så internalisert at den ikke rammes av hykleriadvarelsen hennes.

Lærerens henvisning til hykleri kan ses i lys av hvordan ungdommene i Otterbecks undersøkelse karakteriserer dem med «double standards». Det er de som bærer synlige tegn på religion og signaliserer at de lever ut «the role of the pious Muslim», men i praksis ikke gjør det (Otterbeck, 2013, s. 27). Ungdommene er veldig negative til disse. Otterbeck viser at gjennom sin fordømmelse av doble standarder bidrar informantene til å konstruere «how the authentic Muslim should be» (Otterbeck, 2013, s. 126). De konstruerer og opprettholder en autentisk, eller normativ, islam som de ikke selv etterlever.

Blant noen av informantene i vår undersøkelse framstår det å anerkjenne sin egen tilkortkommenhet i sin etterlevelse av idealer som en strategi som gjør at man kan opprettholde normative og maksimalistiske idealer på tross av et hverdagsliv der idealene ikke blir oppfylt.



## KONKLUSJON

Vi har tatt utgangspunkt i at levd hverdagsreligion ikke står i et dikotomisk motsetningsforhold til offisiell religion eller mer spesifikt til normative islamske tradisjoner. Analysene våre viser at vi kan vinne innsikt om livet i og omkring moskeer, og spesifikt om trosopplæringen som skjer der, ved å se på ulike former for islamsk praksis og tro som en stadig forhandling mellom mer og mindre maksimalistiske versjoner av islam. Som KIFOs nye spørreundersøkelse viser, er det mange muslimer som i svært liten grad forholder seg til moskeene og deres versjoner av islam, og som tror og praktiserer på måter som de færreste islamske autoriteter vil anerkjenne som god islam. For eksempel er det 21 prosent av dem som regner seg som muslimer som aldri ber, 25 prosent leser aldri i Koranen, og 12 prosent tror ikke på et liv etter døden (Rafoss, 2023, s. 21). Men blant muslimer vi møter i tilknytning til islamskolene, er situasjonen en annen. Heller ikke de praktiserer nødvendigvis islam i en maksimalistisk versjon, men mange later til å anerkjenne normative tradisjoner som idealer man bør strekke seg etter.

Vi finner at islamskolene som fysiske fellesskap framheves av mange involverte som viktige for at elevene skal tilegne seg ferdigheter langs både kroppslige, materielle og diskursive dimensjoner (Ammerman, 2016, s. 88–93). Idealene hentes fra normative islamske tradisjoner, og målsetningen synes å være at de skal inngå i elevenes muslimske identitet. Samtidig ser vi i alle de fire islamskolene vi har observert, at det er vanskelig å realisere målsetningen om å gi elevene solid innføring i islamsk tro og praksis. Både materielle og menneskelige ressurser og elevenes forutsetninger og interesse for å lære bidrar til betydelige avvik mellom mål og virkelighet.

Funnene våre synes også å bekrefte Dessings påstand om at det islam som finnes blant dem som ferdes hyppig i moskeen, ikke trenger å være homogent normativt og maksimalistisk (Dessing, 2013, s. 40). Tvert imot finner vi ved å anlegge levd hverdagsreligionsperspektivet at praksis og tro i og rundt islamskolene er mangfoldig og ofte ikke-maksimalistisk. Det betyr imidlertid ikke at normativ islam ikke finnes. Det er i høyeste grad til stede, men ofte som et ideal og noe man strekker seg mot heller enn som levd realitet. Kort sagt er en holdning vi møter ofte at maksimalistiske idealer fastholdes, men at mangfoldig praksis aksepteres. Det vi møter er moskemiljøer, familier og enkeltmennesker som gir uttrykk for en del idealer som korresponderer med offisiell eller normativ islam, men som samtidig later til å ha internalisert en aksept for at det er avstand mellom disse idealene og virkeligheten. Nøyaktig hvordan dette kommer til uttrykk, varierer. Det er altså tale om en levd hverdagsislam som består av en konstant forhandling mellom idealer og virkelighet.

## LITTERATUR

- 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>
- 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>
- Berglund, J. (2010). *Teaching Islam: Islamic Religious Education in Sweden*. Waxmann.
- Berglund, J. (2017). Secular normativity and the religification of Muslims in Swedish public schooling. *Oxford review of education*, 43(5), 524–535. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1352349>
- Berglund, J. (Red.). (2018). *European Perspectives on Islamic Education and Public Schooling*. Equinox.
- Berglund, J. (2021). Ett fokus på levd islam bortanför maximalistiska representationer. I M. von der Lippe (red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 183–197). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215037417-2021-08>
- Berglund, J. & Gent, B. (2019). Qur'anic education and non-confessional RE: an intercultural perspective. *Intercultural education*, 30(3), 323–334. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1539305>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brekke, T., Kühle, L., Larsson, G. & Martikainen, T. (2019). Mosques, Muslims, Methods: the Role of Mosques in Research about Muslims in Europe. *Journal of Muslims in Europe*, 8(2), 216–233. <https://doi.org/10.1163/22117954-12341394>
- Bøe, M. H. & Farstad, M. H. (2021). Organisert islam i Norge. *DIN*(2), 7–12.
- Bøe, M. H. & Farstad, M. H. (2023). *Islam: Tradisjon, tilhørighet og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Dessing, N. M., Jeldtoft, N., Nielsen, J. S. & Woodhead, L. (Red.).(2013). *Everyday Lived Islam in Europe*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315581323>
- Dessing, N. M. (2013). How to study everyday Islam. I N. M. Dessing et al. (Red.), *Everyday Lived Islam in Europe* (s. 39–52). Routledge.
- Eggen, N. (2023a). Between term and trope: The *koranskole* in Norwegian public discourse. (Under utgivelse.)
- Eggen, N. (2023b) *Kunnskap og tilhørighet, tilhørighet og kunnskap: Undervisning for barn og unge i Muslimske Dialognettverks medlemsmoskeer i Oslo*. Muslimske Dialognettverk.

- Franken, L. & Gent, B. (2021). *Islamic Religious Education in Europe: A Comparative Study*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429331039>
- Hedman, C. & Ganuza, N. (2019). Introductory commentary: Lived experiences of qur'anic schooling in Scandinavia. *Apples*, 13(4), 7–13. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201912185421>
- Jeldtoft, N. (2013). The hypervisibility of Islam. I N. M. Dessing et al. (Red.), *Everyday Lived Islam in Europe* (s. 23–38). Routledge.
- Kleive, H. V. (2020). Levd hverdagsreligion. I B. Løvlie, K. Hatlebrekke & P. Halse (Red.), *Tru på Vestlandet: Tradisjonar i endring* (s. 289–309). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.104.ch12>
- McGuire, M. B. (2008). *Lived Religion: Faith and Practice in Everyday Life*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195172621.001.0001>
- Otterbeck, J. (2013). Experiencing Islam: Narratives about Faith by Young Adult Muslims in Malmö and Copenhagen. I N. M. Dessing et al. (Red.), *Everyday Lived Islam in Europe* (s. 115–134). Routledge.
- Rafoss, T. W. (2023). *Mangfold blant norske muslimer: En dokumentasjonsrapport om tro og livssyn hos norske muslimer* (KIFO Rapport 2023:3). KIFO, Institutt for kirke, religions- og livssynsforskning. [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)
- 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.
- Schweitzer, F. (2017). Researching non-formal religious education: The example of the European study on confirmation work. *HTS Teologiese Studies*, 73(4), 1–8. <https://doi.org/10.4102/hts.v73i4.4613>
- Schweitzer, F., Ilg, W. & Schreiner, P. (Red.).(2019). *Researching non-formal religious education in Europe*. Waxmann.
- Woodhead, L. (2013). Tactical and Strategic Religion. I N. M. Dessing et al. (Red.), *Everyday Lived Islam in Europe* (s. 9–22). Routledge.
- Østberg, S. (1998). *Pakistani children in Oslo: Islamic nurture in a secular context* [Doktorgradsavhandling]. University of Warwick.
- Østberg, S. (2003). *Muslim i Norge: Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Universitetsforlaget.
- Aarvik, S. (2022). *Varieties of beliefs and practices among young Muslims in Norway: A discourse analytical approach* [Doktorgradsavhandling]. VID Specialized University.