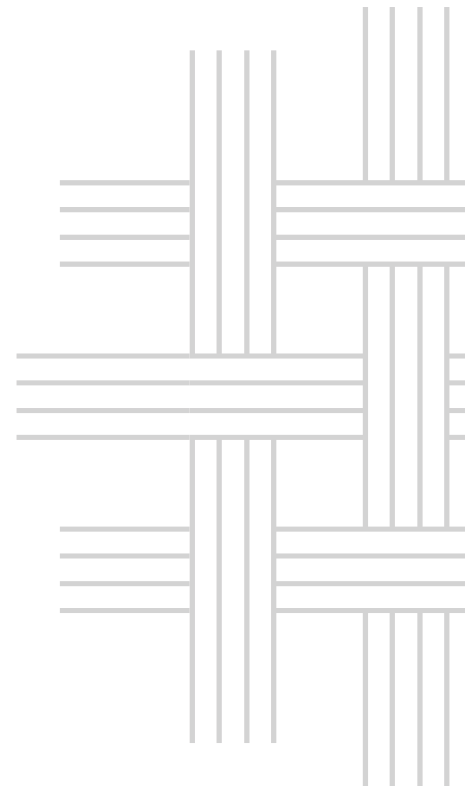




Høgskolen
i Innlandet



Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Synnøve Markeng

Koranen «her inn» og «der ute»

En kvalitativ undersøkelse av tilnærminger til religiøse skrifter i formell og ikke-formell opplæring

Ph.d. i profesjonsrettede lærerutdanningsfag
2024



Synnøve Markeng

Koranan «her inn» og «der ute»

**En kvalitativ undersøkelse av tilnærminger til religiøse skrifter i
formell og ikke-formell opplæring**

Religious Scripture in formal and non-formal religious education

Ph.d.-avhandling

2024

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Trykk: Flisa Trykkeri A/S

Utgivelsessted: Elverum

© Synnøve Markeng (2024)

Det må ikke kopieres fra publikasjonen i strid med Åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor.

Ph.d.-avhandling i Profesjonsrettede lærerutdanningsfag nr. 39

ISBN trykt utgave: 978-82-8380-484-3

ISBN digital utgave: 978-82-8380-485-0

ISSN trykt utgave: 2464-4390

ISSN digital utgave: 2464-4404

Sammendrag

Elever som deltar i en trosopplæring på sin fritid kan lære om religiøse skrifter både i en religiøs og i en ikke-religiøs kontekst. Det vil si at de møter det samme skriftet, men innenfor ulike rammer og med ulike tilnærminger til *hva* de skal lære, på *hvilke måter* og med *hvilket formål*. Denne artikkelbaserte avhandlingen undersøker tilnærminger til religiøse skrifter i lærerutdanning, i faget *Kristendom, religion, livssyn og etikk* (KRLE) i norsk skole og i religiøs islamopplæring. Formålet med avhandlingen er å belyse hvilken kunnskap om religiøse skrifter som videreføres og er forventet i religions- og livssynsfaget ved å kontrastere tilnærmingene til religiøse skrifter i formell og ikke-formell opplæring. Avhandlingens overordnede problemstilling er *hvilke spenninger finnes mellom tilnærmingene til religiøse skrifter i offentlig skole, lærerutdanning og ikke-formell koranopplæring, og hvordan kan vi forstå de religionsdidaktiske utfordringene og mulighetene som ligger her?*

Problemstillingen undersøkes gjennom tre delstudier som er presentert i avhandlingens artikler. Hver delstudie belyser oppfatninger om og beskrivelser av arbeid med religiøse skrifter i én av de tre nevnte undervisningskontekstene. Den første delstudien undersøker hvordan religiøse skrifter beskrives i religionsdidaktiske innføringsbøker for lærerutdanningen. Den andre delstudien undersøker læreroppfatninger om religiøse skrifter gjennom semi-strukturerte intervjuer med fire KRLE-lærere. Den tredje delstudien benytter også semi-strukturerte intervjuer for å undersøke to koranlæreres pedagogiske vurderinger og valg i forbindelse med koranopplæringen. I tillegg til å ha en tematisk sammenheng, benytter alle artiklene begreper fra James Watts for å beskrive hvilke dimensjoner ved religiøse skrifter som vektlegges i de ulike arenaene.

Funnene viser at en ekspressiv dimensjon (muntlige, visuelle og auditive aspekter ved fremføringer eller gjengivelser av religiøse skrifter) kan ha stor betydning i en ikke-formell opplæring, og er her særlig aktualisert gjennom koranresitasjon. Samtidig er det få tradisjoner for å arbeide med dette i skolen, blant annet fordi det religionsdidaktiske arbeid med religiøse skrifter i hovedsak vektlegger en semantisk dimensjon (tekstens meningsinnhold). En ikonisk dimensjon (hvilken særskilte behandling som forventes i tilnærmingene til religiøse skrifter) er lite adressert i materialet, men blir i kappen satt i sammenheng med religionsdidaktiske oppfordringer til varsomhet og respekt i møte med religiøse skrifter.

I kappen knyttes funnene sammen for å diskutere forholdet mellom kunnskapen som blir formidlet i en formell religionsundervisning og en ikke-formell islamopplæring. Avhandlingen

diskuterer hvordan forskjeller kan oppleves utfordrende for lærere, særlig i møte med elever som uttrykker andre forventninger til, og begrensninger ved, arbeidet med religiøse skrifter. Slike spenninger diskuteres i lys av religionsdidaktiske fagtradisjoner, rekontekstualisering av fagkunnskap og møtet med elevenes forkunnskaper. På denne måten er undersøkelsen av et lærerperspektiv i den ikke-formelle koranopplæringen også relevant for å kaste nytt lys over det som tas for gitt i arbeidet med religiøse skrifter i religions- og livssynsfaget.

Abstract

Students who engage in religious education as leisure activity in Norway may learn about religious scriptures in both a religious context and in the mandatory, non-confessional subject in public school. They will thus encounter the same scripture, but within distinct frameworks and through different approaches to what they should learn, how they should learn it, and for what purpose. This article-based thesis investigates approaches to religious scriptures in three different educational settings in Norway: teacher education, the non-confessional Religious Education subject called Christianity, religion, worldviews, and ethics (KRLE), and Islamic Supplementary Education (ISE). The thesis aims to provide insight into what constitutes relevant knowledge about religious scriptures in the aforementioned educational context by contrasting the study of religious scriptures in formal and non-formal education. The overarching research question of the thesis is “what tensions exist between the approaches to religious scriptures in public schools, teacher education, and non-formal Qur’an education?” and “In what ways can we understand the pedagogical challenges and opportunities that emerge from such tensions?”

The research questions are investigated through three smaller studies presented in the dissertation’s articles. Each study sheds light on perceptions of religious scriptures within one of the three mentioned educational contexts. The first study examines how religious scriptures are described in introductory textbooks for teacher education. The second study investigates four KRLE teachers’ perceptions of religious scriptures through semi-structured interviews. The third study explores two Quran teachers’ pedagogical approaches related to ISE through semi-structured interviews. All articles employ the conceptual framework of James Watts to describe which dimensions of religious scriptures are being emphasized in the different contexts.

The findings show that the expressive dimension (oral, visual, and auditive aspects of performances or presentations of religious scriptures) can be of great importance in non-formal education, in this case exemplified through Qur’an recitation in particular. However, there are few traditions for working with this dimension in public school since approaches to religious scripture in KRLE mainly emphasize the semantic dimension (the textual meaning). There is a lack of evidence for the iconic dimension (the distinct treatment that is expected when approaching religious scriptures) in the material. However, this dimension is associated with a call for caution and respect when engaging with religious scriptures, found in both introductory

books for teacher education and among the KRLE teachers, and is discussed further in the dissertation's introductory chapter.

In this introductory chapter (Norwegian: "kappa"), the findings from the different articles are discussed in relation to each other to illuminate the relationship between the knowledge conveyed in formal, non-confessional religious education and the non-formal ISE. For instance, the thesis discusses how differences can present challenges for teachers, especially when facing students who are expressing different expectations when it comes to approaching religious scriptures. These tensions are discussed in the context of the academic traditions of religious education, the recontextualizing of subject knowledge, and the students' prior knowledge in KRLE. Thus, examining teachers' perspectives in non-formal ISE is found to be relevant for shedding new light on taken-previously for-granted perspectives on religious scriptures in the KRLE school subject.

Forord

Denne avhandlingen har blitt til i en tid preget av urolighet og uforutsigbarhet for mange. Verdensbildet utgjør et bakteppe for et forskningsprosjekt i skjæringspunktet mellom religion og utdanning. Jeg har vært svært heldig som har fått muligheten til å fordype meg i en religionsdidaktisk tematikk og få samarbeide med mange dyktige mennesker de siste årene. Jeg skal prøve å oppsummere takknemlighetene i noen få ord her.

Jeg vil først rette en stor takk til KRLE-lærerne og koranlærerne som har deltatt i prosjektet. Fellesnevnerne for deres virke kan sies å være engasjement og begrenset tid. Derfor ser jeg på tiden dere har brukt i forbindelse med dette prosjektet med den største takknemlighet. Deres innspill og refleksjoner har vært av stor betydning. Det har virkelig vært lærerikt.

Takk til Høgskolen i Innlandet for opptak til ph.d.-programmet *Profesjonsrettede lærerutdanningsfag* (PROFF), og for kurs og oppfølging. Videre vil jeg spesielt trekke frem fagmiljøet på RLE-seksjonen og instituttet, forskergruppen *Diversity in Education* og FAITHED-prosjektet som sentrale faglige støttespillere. Jeg har også lært mye gjennom undervisning på ulike emner i lærerutdanningene, takket være samarbeid med gode kollegaer og møter med studenter på KRLE-, PEL- og SRLE-emner. Stipendiatene på PROFF har utgjort et viktig fellesskap i de ulike fasene av avhandlingsarbeidet, ikke minst under covid-19. Andre kollegaer ved høgskolen og Østlandsforskning har vært gode samtalepartnere i både formelle og uformelle situasjoner. Takk også til biblioteket som har lånt inn bøker og vaktmestere som har ordnet printere og kaffe. Det er jeg svært takknemlig for.

Jeg har opplevd betydningen av gode nasjonale og internasjonale nettverk. Jeg vil særlig trekke frem Nordic Conference of Religious Education (NCRE) og Norsk religionspedagogiske forskerforum (NoReFo). Tusen takk til førsteamanuensis Hildegunn Valen Kleive (Høgskulen i Volda) som leste avhandlingen og ga verdifulle innspill ved sluttlesningen. I tillegg vil jeg takke redaktører, fagfeller og kollegaer ved RLE-seksjonen som har lest og kommentert artiklene i tidlige faser. Takket være internasjonalt kontor og støtte fra Erasmus+ fikk jeg tilbringe fire fine måneder ved Stockholms Universitet. Takk til mine svenske kollegaer for faglige og sosiale samtaler, spesielt doktorandene jeg møtte i *Gula villan*. Skriverutinene som ble etablert der (og som senere ble videreført digitalt) har vært helt uvurderlig for fremdrift og motivasjon.

Den største takk skal rettes til professor Vebjørn Horsfjord (VID vitenskapelige høgskole), professor Jenny Berglund (Stockholms Universitet) og professor Anders Aschim (Høgskolen i

Innlandet) som har utgjort et svært solid veilederteam. Gjennom deres grundig lesing og kritiske blikk har jeg stadig gjenfunnet engasjement for å videreutvikle prosjektet. En særlig takk til Vebjørn som har fulgt prosjektet tett fra start, og spesielt for alle kaffeveiledninger og kloke ord når det hele har virket uoverkommelig. Takk til Jenny for tett oppfølging og engasjement. Spesielt de månedene i Stockholm, men også som midtveisleter før hun kom inn på prosjektet som medveileder. Takk til Anders som har latt meg ta del i og lære av FAITHED-prosjektet. Takk for alltid oppmuntrende kommentarer, helt fra avhandlingsprosjektet var en gryende idé til de siste avsnitt i diskusjonen.

Til slutt vil jeg takke familie og venner for all støtte og tålmodighet de siste årene. Som om ikke pandemi var nok, har det vært ganske stille fra meg når avhandlingsarbeidet har tatt vel mye av min kapasitet. Derfor setter jeg stor pris på at dere har bidratt til restitusjon og avkobling på fritiden. En spesiell takk til Petter som har vært en vesentlig støttespiller gjennom hele prosessen, men aller mest som en klok og forståelsesfull samboer i innspurtsfasen. Tusen takk til foreldrene mine, Signe og Ole, og søstrene mine Kristine, Helene og Mai-Lise, som nå har hørt om stipendiatlivet i middager, familieselskap og feiringer i flere år.

Dere har utgjort en super og enestående heiagjeng. Tusen takk!

Synnøve

Hamar, desember 2023.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1. 1 Introduksjon til avhandlingen.....	1
1. 2 Prosjektets bakgrunn og relevans.....	3
1. 2. 1 Religiøse skrifter i den norske skolens læreplaner.....	5
1. 2. 2 Religiøse skrifter i islamsk tradisjon.....	7
1. 3 Forskningsdesign og problemstilling.....	9
1. 4 Begrepsavklaringer.....	14
1. 4. 1 Religiøs og ikke-formell islamopplæring.....	15
1. 5 Avhandlingens oppbygning.....	18
2. Forskningskonteksten.....	19
2. 1 Introduksjon til kapittelet.....	19
2. 2 Religiøse skrifter i religionsundervisningen.....	22
2. 3 Islamopplæring og koranopplæring.....	24
2. 4 Religionsundervisning «her inne» og «der ute».....	27
2. 5 Kapitteloppsummering.....	29
3. Teoretiske perspektiv.....	31
3. 1 Introduksjon til kapittelet.....	31
3. 2 Religiøse skrifter og sosiale praksiser.....	31
3. 2. 1 «Faith literacy» som forutsetning for deltakelse i religiøse aktiviteter.....	34
3. 2. 2 Tre dimensjoner i ritualiseringen av religiøse skrifter.....	36
3. 3 Begrensninger og muligheter i tilnærminger til religiøse skrifter.....	38
3. 4 Religion «her inne»: Når kunnskap forflyttes til klasserommet.....	40
3. 4. 1 Kunnskap om religiøse skrifter i faget.....	41
3. 4. 2 Aktører i faget: Elevenes bakgrunn og forkunnskaper.....	43
3. 5 Kapitteloppsummering.....	45
4. Metodologiske perspektiv.....	47
4. 1 Introduksjon til kapittelet.....	47
4. 2 Et kvalitativt forskningsdesign.....	47
4. 3 Lærebokanalyse.....	49
4. 3. 1 Utvalgsstrategier og avgrensning.....	50
4. 3. 2 Analyser av innføringsbøkene.....	51
4. 4 Lærerintervjuer.....	52
4. 4. 1 Utvalgsstrategier og rekruttering.....	54
4. 4. 2 Informantene.....	56
4. 4. 3 Gjennomføring av intervjuer.....	58

4. 5 Koranlærerintervjuene.....	58
4. 5. 1 Utvalgsstrategier og rekruttering.....	58
4. 5. 2 Informantene	59
4. 5. 3 Gjennomføring av intervjuer	61
4. 6 Transkribering og analyser av intervjuer.....	62
4. 6. 1 Analyser av KRLE-lærerintervjuene.....	65
4. 6. 1 Analyser av koranlærer-intervjuene	65
4. 7 Ethiske hensyn og forskerens posisjon.....	66
4. 7. 1 Sensitive personopplysninger og informert samtykke.....	67
4. 7. 2 Konfidensialitet og anonymisering.....	68
4. 7. 3 Forskerens posisjon	69
4. 8 Troverdighet, gyldighet og overføringsverdi	72
4. 9 Kapitteloppsummering	74
5. Oppsummering av avhandlingens artikler.....	75
Artikkel 1: Arbeid med religiøse skrifter i mangfoldige klasserom: En undersøkelse av religionsdidaktiske innføringsbøker (Markeng, 2023a)	75
Artikkel 2: Teaching about the Qur’ān in public schools in Norway (Markeng, 2023b).....	76
Artikkel 3: In the Child’s best interest: Analyzing pedagogical approaches among teachers of the Qur’an in Norway (Markeng & Berglund, 2023).....	78
6. Diskusjon.....	81
6. 1 Introduksjon til kapittelet	81
6. 2 Tilnærminger til religiøse skrifter «her inne» og «der ute».....	81
6. 2. 1 Semantisk, ekspressiv og ikonisk dimensjon ved religiøse skrifter	84
6. 2. 2 Fortolkningsautoritet og begrensninger.....	89
6. 2. 3 Rekontekstualisering av religiøse skrifter	93
6. 3 Religionsdidaktiske utfordringer og muligheter.....	96
6. 4 Avsluttende oppsummering.....	103
Litteratur.....	107
Avhandlingens artikler	121
Vedlegg 1: Informasjonsskriv KRLE-lærere.....	195
Vedlegg 2: Temaoversikt intervju med koranlærere	196
Vedlegg 3: Temaoversikt intervju med KRLE-lærere	198
Vedlegg 4: NSD-godkjenning	200
Vedlegg 5: Meldt endringer NSD.....	202
Vedlegg 6: Samtykkeskjema koranlærere	203
Vedlegg 7: Samtykkeskjema KRLE-lærere	205
Vedlegg 8: Kategorier ved koding	207

Liste over tabeller og figurer

Figurliste

Figur 1: Forhold mellom feltene som undersøkes	10
Figur 2: Delstudier og metoder i feltene som undersøkes	11

Tabelliste

Tabell 1: Oversikt over forskningsartiklene	13
Tabell 2: Tematikk og metoder i prosjektets faser	48
Tabell 3: Oversikt over informanter (KRLE-lærere).....	57
Tabell 4: Oversikt over informanter (koranlærere)	60

Liste over artikler

Artikkel 1

Markeng, S. (2023). Arbeid med religiøse skrifter i mangfoldige klasserom. En undersøkelse av religionsdidaktiske innføringsbøker. *Prismet*, 74(1-2), 5-19.
<https://doi.org/10.5617/pri.10360>

Artikkel 2

Markeng, S. (2023). Teaching about the Qur'ān in public schools in Norway. *Scandinavian Journal of Islamic Studies*, 17(2), 62-87. <https://doi.org/10.7146/tifo.v17i2.142372>

Artikkel 3

Markeng, S. & Berglund, J. (2023). In the Child's best interest: Analyzing pedagogical approaches among Teachers of the Qur'an in Norway. *Religion & Education*, 1-21.
<https://doi.org/10.1080/15507394.2023.2286166>.

1. Innledning

1. 1 Introduksjon til avhandlingen

Denne artikkelbaserte avhandlingen undersøker tilnærminger til religiøse skrifter i lærerutdanning, i religiøs islamopplæring og i faget *Kristendom, religion, livssyn og etikk* (KRLE) i norsk skole. Elever som deltar i en trosopplæring på sin fritid, vil lære om religiøse skrifter både i en religiøs og i en ikke-religiøs kontekst. Det vil si at de møter det samme skriftet, men innenfor ulike rammer og med ulike tilnærminger til *hva* de skal lære, *hvordan* det kan foregå i undervisningen, og *hvorfor* det er relevant.¹ Forholdet mellom tilnærmingene til religiøse skrifter i disse undervisningskontekstene er fortsatt lite undersøkt, til tross for at stadig flere vektlegger religions- og livssynsmangfoldet i diskusjoner om religions- og livssynsfagets² innhold og metoder (Skeie, 2017, s. 17; 2020). Jeg har valgt å ta for meg koranopplæring fordi islam er den største ikke-kristne religiøse minoriteten i Norge og antas å være representert i mange klasserom i den norske skole. Tidligere forskning på arbeid med religiøse skrifter i skolen har i stor grad lagt vekt på tekster fra kristen og jødisk tradisjon (se kapittel 2.2 for oversikt over tidligere forskning). Vi vet lite om hvilke didaktiske prinsipper som former undervisning om Koranen i Norge, både i en religiøs opplæringsarena og i den formelle opplæringsreligiøse og livssynsundervisning.

Avhandlingen har et kvalitativt forskningsdesign bestående av tre delstudier. Det tredelte designet reflekterer tre områder hvor kunnskap om religiøse skrifter videreføres: lærerutdanning, KRLE-fag i grunnskole og religiøs islamopplæring. Det er flere grunner til å se på de tre undervisningsarenaene i en og samme avhandling. For det første har religionsdidaktisk forskning lenge diskutert hvilken rolle elevenes erfaringer skal spille i faget for å fremme motivasjon og læring, og samtidig ivareta elevens aktørskap og anerkjenne den enkeltes religiøsitet (se for eksempel Nicolaisen, 2013; Nicolaisen, 2015). Islamopplæringen som foregår på elevenes fritid, er en sentral arena for å få innsikt i elevens forkunnskaper og erfaringer med religion. Selv med økende interesse for religiøs islamundervisning i Europa (Berglund, 2018b; Franken & Gent, 2021; Gent, 2018) har islamopplæring lenge vært understudert i norsk kontekst (Eggen, 2023b, 2023c). For over 20 år siden pekte

¹ Faktorer som innhold, metode og begrunnelser oppsummeres ofte som didaktikkens kjernespørsmål om hva som skal undervises om og hvorfor akkurat dette, hvordan skal det undervises og læres og hvorfor akkurat disse metodene? (Gundem, 2008, s. 8; Ongstad, 2006, s. 29).

² KRLE-faget har hatt mange navn og er et fag sammensatt av flere fagområder. I denne avhandlingen vil jeg bruke «religions- og livssynsfaget». Begrepet favner om både KRLE (i grunnskolen) og Religion og etikk (i videregående opplæring). Denne benevnelsen benytter jeg for å snakke om faget som helhet, slik det ble innført med L97. Jeg bruker likevel KRLE for å benevne dagens fag og læreplan. Derfor er også grunnskolelærerne omtalt som KRLE-lærere.

religionshistorikeren Sissel Østberg (2003) på et behov for videre studier på undervisning og kunnskapssyn i islamopplæringen i Norge, blant annet i sammenheng med undervisningen i den offentlige skolen. Elever som har erfaring fra tilsvarende undervisningsarenaer i den svenske konteksten, forteller at de har opplevd lærere i den offentlig skolen som kritiske, og at deltakelsen i islamopplæring anses som lite relevant. Elevene selv, derimot, opplever at det finnes ferdigheter og kunnskap som har overføringsverdi mellom de to arenaene (Berglund & Gent, 2018, 2019). Ved å undersøke spenninger og potensialet mellom undervisning om religiøse skrifter i tilsvarende undervisningskontekster i Norge kan avhandlingen bidra med kunnskap til nytte for lærere som skal møte elevers erfaringer med religiøs islamopplæring.

Den andre grunnen til å se på tre ulike arenaer i samme avhandling er knyttet til prosjektets metodologiske utforming, hvor en ikke-formell koranopplæring (se 1.4.1) fungerer som et kontrasterende felt for å undersøke undervisningen om religiøse skrifter i offentlig skole. Innføringen av ny læreplan i 2020 (LK20) har fornyet debatten om hvordan metoder fra vitenskapstradisjonenes studier av (blant annet) religion skal virke inn på religions- og livssynsfaget i skolen (Skeie, 2022b).³ Tidligere diskusjoner om religiøse skrifter har blant annet handlet om hva som er hensiktsmessig arbeid med fortellinger.⁴ Et sentralt poeng i begge disse debattene er at de metodene lærere tar i bruk, retter søkelyset mot utvalgt kunnskap, samtidig som noe annet plasseres i bakgrunnen. Det er ikke tilfeldig hvilken kunnskap som er videreført og ansett som legitim. Ved å «speile» KRLE-faget i en religiøs koranopplæringen kan en oppdage *spenninger* som hjelper oss å forstå hvilke selvfølgeligheter som eksisterer omkring religiøse skrifter i skolefeltet (Niemi, 2021, s. 467). På denne måten er undersøkelsene av koranopplæringen relevant også for å belyse hvilke tilnærminger som preger arbeid med religiøse skrifter i religions- og livssynsfaget.

En utfyllende beskrivelse av prosjektets forskningsdesign og forskningsspørsmål finnes i 1.3. Først vil jeg presentere bakgrunnen for avhandlingen i 1.2. Her gir jeg en kort introduksjon til religiøse skrifter i norsk grunnskole (1.2.1) og islamsk skriftradisjon (1.2.2). Etter presentasjonen av forskningsdesign og delstudier i 1.3 gir jeg en kort beskrivelse av begreper

³ Se for eksempel spesialnummeret i Prismet, «Utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder» (2022, vol. 73, 1–2).

⁴ I seks utgaver av tidsskriftet Religion og Livssyn (og samtidig i Prismet) fra 2001 til 2002 pågikk en diskusjon etter utgivelsen av Breidlid og Nicolaisens bok *I begynnelsen var fortellingen*. Debatten var i utgangspunktet knyttet til hvor stor plass den allmennmenneskelige dimensjonen (Breidlid og Nicolaisen, 2011) skulle få i arbeidet med religionenes fortellinger. Et sentralt spørsmål var hva som skjer med en fortelling når den får større avstand fra sin «hjemme-kontekst». I debattinnleggene refererer forfatterne til ulike fagtradisjoner for arbeid med fortellinger og litteratur.

som er brukt i avhandlingens overordnede problemstilling under 1.4. Jeg avslutter innledningskapittelet med en oversikt over kappens oppbygning og struktur (1.5).

1. 2 Prosjektets bakgrunn og relevans

Avhandlingen har som formål å bidra til ny kunnskap om undervisning om religiøse skrifter for lærerutdanning, lærere i norsk skole og religionslærere spesielt. Min interesse for dette forskningsfeltet ble vekket gjennom en opplevd diskrepans i hva jeg lærte i en religionsfaglig masterfordypning, og det jeg bar med meg av profesjonsfaglige tilnærminger til religiøse skrifter fra en grunnskolelærerutdanning, spesielt i et møte med foreldre med muslimsk bakgrunn.⁵ For å styrke min faglige kompetanse fant jeg flere relevante studier om hvordan å nærme seg ulike materielle uttrykk og religiøse skrifter i religions- og livssynsfaget. Jeg fant likevel lite som beskrev møte med andre skrifter enn Bibelen. Egen tilkortkommenhet sier selvsagt lite om lærerutdanningenes innhold eller mangler. Denne erfaringen sier først og fremst noe om utgangspunktet for avhandlingens tematikk og motivasjonen for å ville styrke lærerutdanningens kunnskapsgrunnlag.

De siste tiårene har tilrettelegging for et stadig økende elevmangfold vært et sentralt tema i internasjonal utdanningsforskning og i nasjonale styringsdokumenter for lærerutdanningen (Cochran-Smith, 2013, s. 126–127; Ekspertgruppa for lærerrollen, 2016, s. 130). Lærere forventes å ha kunnskap og kompetanse til å planlegge pedagogiske aktiviteter og undervisning om (blant annet) religion og livssyn, tilpasset elevgrupper med ulik språklig, kulturell og religiøs bakgrunn (ODIHR Advisory Council on Freedom of Religion or Belief, 2007, s. 58-59). Den første paragrafen i *lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (opplæringslova) fastsetter at opplæringen skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkeltes overbevisning (opplæringslova, 1998). I grunnskolelærerutdanningen i Norge finnes det blant annet en obligatorisk modul i profesjonsfaget *Pedagogikk og elevkunnskap* som gir kunnskap om religion, livssyn og etikk for å «styrke lærerkompetansen i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn» (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2016; Fuglseth & Straum, 2020).⁶ Slike styringsdokumenter formidler visjoner om hvilken mangfoldskompetanse den norske lærerutdanningen skal utvikle. Det er likevel lærerutdanningsfaget

⁵ Det konkrete møtet som jeg viser til, var et gruppeintervju i forbindelse med masterarbeidet i 2018 og er noe mer beskrevet i masteroppgaven (Markeng, 2019). Avhandlingen bygger ikke på masteroppgavens arbeid, men befinner seg i samme samfunnsmessige og faglige kontekst og er selvsagt preget av de samme interessene.

⁶ Organiseringen av modulen og graden av involvering av RLE-fagmiljø varierer stort mellom lærerutdanningsinstitusjonene (Fuglseth & Straum, 2020). I skrivende stund er denne formuleringen under diskusjon, hvor et forslag er å fjerne beskrivelsen av delen som en «RLE-modul».

Kristendom, religion, livssyn og etikk som gir formell kompetanse til å undervise i KRLE i grunnskolen.

I *Nasjonale retningslinjer for grunnskolen lærerutdanning*, for trinn 1–7 og trinn 5–10, beskrives lærerutdanningsfaget KRLE som faglig sammensatt, og som et danningsfag som skal fremme dialog og toleranse (*Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5–10*, 2018, s. 30). I læringsutbyttebeskrivelsene for KRLE 1 nevnes særskilt kunnskap om faget og fagdidaktisk kompetanse. I tillegg finnes paralleller til KRLE-læreplanenes kompetansemål for grunnskolen, slik som at kandidaten skal ha «kunnskap om og kjenne til bruken i skulen av tekstar, forteljingar, høgtider, lære, ritual og andre praksisar, etikk og estetikk i religionar og livssyn» (2018, s. 31). I læringsutbyttebeskrivelsene i KRLE 2 står det at kandidaten skal ha omfattende kunnskap om «kristne tekstar» og «eit utval av tekstar» fra (andre) religioner, samt hvordan en kan arbeide med dette i skolen.⁷ Slike formuleringer forteller at en nyutdannet KRLE-lærer forventes å ha kunnskap om religiøse skrifter, kjennskap til varierte arbeidsmetoder, samt evne til å møte dette som en del av elevenes livsverden. Hvordan lærere forholder seg til elevenes forkunnskaper om religiøse skrifter fra en religiøs arena, har vi begrenset kunnskap om.

Tidligere studier peker i retning av at KRLE-lærere forholder seg til fagets rammer og læreplaner, samt læremidler og materiale som er tilgjengelig, når de planlegger og gjennomfører undervisning (Bråten, 2014a; Tallaksen & Hodne, 2014). Undervisning om islam-relaterte temaer blir i tillegg påvirket av mediebildets fremstilling (Toft, 2020a). I etterkant av blant annet terrorhendelser har både islamopplæring og islamstudier blitt av interesse for offentligheten (Boyle, 2006, s. 478). Undervisningen som foregår i regi av muslimske trossamfunn⁸, ofte omtalt som koranskoler, har derfor også fått økt oppmerksomhet. I norsk kontekst har overskrifter i nyhetsmediene beskrevet koranskoler som lukkede fellesskap som motvirker integrering og bidrar til radikaliserings (Ertesvåg, 2016; Gilje, 2016; Sæbø & Tvedten, 2009; Wernersen et al., 2016).⁹ Selv om nyhetsmediene generelt er kritiske til islamofobiske utsagn (Døving, 2020, s. 264–265), bidrar slike overskrifter til å reproducere en i hovedsak

⁷ De samme formuleringene finnes i læringsutbyttebeskrivelsene i retningslinjene for GLU 1–7 (2018, s. 35, 37).

⁸ Det er omdiskutert hvorvidt begrepet «trossamfunn» fungerer med tanke på islamsk tradisjon. I denne avhandlingen benytter jeg meg av trossamfunn hvis jeg skal omtale religiøse fellesskap som er organisert i henhold til trossamfunnsloven. Begrepet er innarbeidet i lovverk og litteratur, men spiller ikke en stor rolle i avhandlingen.

⁹ Nyhetssakene jeg viser til, har overskriftene «Kartlegging av moskeer i Norge: – Driver koranskoler uten tilsyn» (Ertesvåg, 2016), «Skoleledelse slår alarm om moské-SFO» (Gilje, 2016), «Imam siktet for vold mot barn på koranskole i Drammen» (Sæbø & Tvedten, 2009) og «Mener søstrene ble radikalisert av koranlærer» (Wernersen et al., 2016).

negativ omtale om koranopplæringen (Eggen, 2023a). På samme tid har koranbrenninger resultert i offentlige diskusjoner og konflikter om blant annet ytrings- og religionsfrihet (Bangstad & Linge, 2023; Svensson, 2017). Presentasjoner av islam som følger nyhetsdiskursen (det vil si en vektlegging av det overskriftsvennlige og «ekstreme»), får større plass i undervisningen og kan bli normalen for innholdet i samtalene om islam (Toft, 2018, 2020a).

Avhandlingsprosjektet har blitt til på bakgrunn av et ønske om å bidra til et mer sammensatt kunnskapsgrunnlag om Koranen og koranopplæringen, fordi dette er en fritidsarena som elever med muslimsk bakgrunn kan delta i eller bli assosiert med. I et lærerutdanningsperspektiv vil jeg argumentere for at innsikt i andre opplæringsarenaer elever deltar i, er relevant for alle i den offentlige skolen. Større kunnskap om islamopplæringen kan både nyansere mediebildets fremstilling og være til nytte for å gjøre undervisning mer gjenkjennelig og relevant for dem som deltar i slike aktiviteter på sin fritid. For religions- og livssynslærere har prosjektet betydning for fagdidaktiske vurderinger av hva som er relevant kunnskap om religiøse skrifter, og hvordan det kan arbeides med. Til grunn for slike fagdidaktiske vurderinger ligger både læreplanens beskrivelser av religiøse skrifter og kunnskap om islamsk skriftradisjon.

1. 2. 1 Religiøse skrifter i den norske skolens læreplaner

I dagens læreplan (LK20) er det ingen kompetansemål som eksplisitt nevner religiøse skrifter. Det eneste stedet i læreplanen som fortsatt inneholder tilsvarende begrep, finner vi i den grunnleggende ferdigheten «å lese i KRLE»: «Å kunne lese i KRLE innebærer å oppleve og forstå ulike religiøse og filosofiske tekster. Det omfatter også å reflektere over og tolke tekster, illustrasjoner, symboler og andre uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Fordi formuleringene i kompetansemålene har blitt mer åpne, er det likevel rom for at arbeid med religiøse skrifter kan leses inn i enkelte av målene. For eksempel skal eleven etter både 7. trinn og 10. trinn møte ulike kilder til kunnskap om religions- og livssynstradisjoner. Det innebærer at de skal «utforske og sammenlikne tekster og materielle uttrykk» og «sammenlikne og vurdere kritisk» slike kilder (Utdanningsdirektoratet, 2020). Religiøse skrifter kan være et eksempel på kilde til kunnskap om religion. Åpne formuleringer kan også gjøre at etablerte tradisjoner videreføres i faget. For å forstå hvorfor religiøse skrifter antageligvis fortsatt er ansett som en relevant del av KRLE-faget, selv om det ikke er eksplisitt nevnt i kompetansemålene, er det nyttig å kaste et blikk bakover på tidligere læreplanformuleringer.

Det sies at utviklingen av skolen slik vi kjenner den i dag, er knyttet til at konfirmasjon ble gjort obligatorisk i Danmark-Norge i 1736.¹⁰ Som forberedelse til konfirmasjonen lærte elevene å lese og gjennom denne leseopplæringen skulle elevene samtidig få noe kristendoms-kunnskap (Tveit, 1989, s. 29). Oppstarten av grunnskolen hadde med dette en tydelig agenda om å bidra til en bedre religionsundervisning (Dokka, 1989, s. 18). Gjennom to århundrer, betydelige samfunnsendringer og diskusjoner om Den norske kirkes eierskap over kristendomsundervisningen i tiden som kom, stod kristendomsfaget og bibelkunnskapen likevel sterkt. Først i 1969 ble det slutt på at skolens kristendomsfag fungerte som kirkens dåpsopplæring (Bråten, 2014b, s. 124). Et tydelig brudd med det tidligere kristendomsfaget skjer med innføringen av et felles religionsfag under *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97) i 1996. Religiøse skrifter og Bibelen beholdt likevel en spesiell plass som kilde til fortellinger (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 89; Lied, 1996). Prinsippet om å ha progresjon i fortellingsstoffet fra «den lille» til «den store» fortellingen skulle gjelde i møte med «bibelfortellinger, fortellinger fra kristendommens historie og fortellinger fra andre religioner og livssyn» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 91).¹¹ Når *Læreplanen kunnskapsløftet* (LK06) blir innført i 2006, er det større plass til å arbeide med både fortellinger og religiøse skrifter mer generelt. Kristendom ble presentert som det største hovedområdet i faget, men i løpet av den tiårige grunnskolen skulle elevene møte religiøse skrifter fra fem religiøse tradisjoner. Etter 4. trinn skulle elevene kunne fortelle om innholdet i en rekke tekster. Selv om det langt på vei var samme formuleringer i kompetansemålene under hovedområdene jødedom og islam, var likevel disse knyttet til mer generell tematikk. Etter 10. trinn ble arbeidet løftet opp til høyere kognitivt nivå, hvor elevene skulle «drøfte utvalgte tekster» fra jødisk, islamsk, hinduistisk og buddhistisk skriftradisjon (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Med andre ord har religiøse skrifter vært relevant for skolen gjennom hele perioden frem til 2020, samtidig som Bibelen var det skriftet elevene møter flest ganger og gjennom mest varierte arbeidsformer. Utviklingen av religions- og livssynsfaget og de medfølgende læreplanene viser

¹⁰ Før dette var opplæring av unge stort sett klokkernes ansvar og metodene var for det meste ren utenat læring (Tveit, 1989, s. 28).

¹¹ L97 ga konkrete forslag til fortellinger det kunne være relevant å arbeide med fra ulike religiøse tradisjoner. I hovedmomenter om islam for 1.–4. klasse finner vi blant annet «fortellinger fra Muhammeds liv (f.eks. profetens fødsel, barndom og himmelreise, åpenbaringen av Koranen, flukten fra Mekka til Medina, livet i Medina)». Fra 5. til 7. klasse er Koranen også et hovedmoment: «Koranen: dens oppbygning og eksempler på dens innhold, koranresitasjon» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 97, 99). Tilsvarende er det referanser til en rekke fortellinger under hovedmomentene Bibelfortellinger. (Det finnes også eksempel på formuleringer fra L97, LK06 og LK20 i artikkel 2 [Markeng, 2023b]).

både endring og kontinuitet fra kristendomsfaget. Det er kontinuitet i at religiøse skrifter har en plass i faget, men endringer i hvilke skrifter som er aktuelle å lære om, hva elevene skal lære, og hvordan arbeidet kan foregå. I denne avhandlingen er religiøse skrifter fra islamsk tradisjon, med vekt på Koranen, fellesnevneren. For å vurdere hva som er aktuelt å lære om Koranen og hvordan dette arbeidet kan foregå i skolen, vil jeg gi en kort introduksjon til islamsk skriftradisjon.

1. 2. 2 Religiøse skrifter i islamsk tradisjon¹²

Skriftsamlinger har vært et fundament for islam og for praktiserende muslimer. I tillegg til Koranen har *hadith*-litteraturen, profetbiografi (*sira*), kommentartekster og lovttekster betydning for hvordan spørsmål om for eksempel rituell praksis, familieliv, kjønnsroller og oppdragelse besvares (Bøe & Farstad, 2023, s. 91). Tekstenes funksjon, hvordan tekstene oppfattes og hvordan de anvendes i en spesiell kontekst, er av interesse for studiet av islam (Roald, 2004, s. 24). Mest autoritativ i islamsk tradisjon er Koranen. Koranen inneholder fortellinger, poetiske avsnitt og juridiske utsagn, og kan fungere ulikt etter hvordan man nærmer seg den: som en guddommelig åpenbart tekst, en lovttekst, skjønnlitteratur til hverdagsbruk eller som kilde til kultur (Larsson, 2006, s. 13). Akademiske studier kan for eksempel tilnærme seg Koranen som historisk dokument eller litterær tekst, med ulike spørsmål og gjennom forskjellige metoder (Bøe & Farstad, 2023, s. 92). Ifølge islamsk tradisjon ble Koranen åpenbart av Gud til profeten Muhammad. Koranen er derfor forstått som guddommelig i sitt opphav, hellig i sin natur og er et fundament i den islamske teologien (Bøe & Farstad, 2023; Eggen, 2011).

På arabisk er det ulike ord som benevner Koranen som skriftsamling og Koranen som åpenbaring. Koranen beskriver seg selv som en *quran* (resitasjon eller samling), en *kitab* (en skrift eller bok) og som *tanzil* (nedsending eller åpenbaring) (Eggen, 2011, s. 90). Det skrevne og fysiske skriftet omtales som en *mushaf*, mens *Quran* betegner den muntlig realiserte og resiterte Koran (Eggen, 2011, s. 91; Farstad, 2013, s. 116). Denne nyansen kan også komme til syne ved å skille mellom «en koran» og «Koranen». Den åpenbarte Koranen, forstått som Guds mening, sies å være innskrevet i en evig himmelsk bok, *Umm al-Kitab* (Shnizer, 2006, s. 160). I begrepet *Koranen* ligger det derfor både en skriftlig og en muntlig overlevering, som begge

¹² I avhandlingen bruker jeg enkelte arabiske ord. Det finnes ulike tradisjoner for transkribering av arabiske bokstaver. Jeg har møtt ulike forventninger i ulike tidsskrift og fagfelleprosesser, som blant annet kommer til syne i artikkel 2 og 3. Denne kappen er på norsk og den tenkte leser er en religionslærer i Norden. Jeg har derfor valgt å beholde arabiske ord som er innarbeidet i det norske språk, slik som *sure* og *Koranen*. Jeg benytter en enkel transkripsjon for arabiske ord uten spesialtegn, i kursivering, fordi jeg mener det gir mest konsekvent bruk selv med begrensede arabisk-kunnskaper.

er av betydning og har vært gjenstand for både «islamsk» og «vestlig» forskning.¹³ I vestlig forskningstradisjon har det vært en tendens til å vektlegge den skriftlige overleveringen, selv om Koranens muntlige natur er sterkt vektlagt i islam (Déroche, 2006, s. 172).

Å studere Koranen som skrift eller bok handler om å undersøke skriftets ord og innhold, oversettelser og betydning. Vi kan skille mellom «å tolke» i betydningen å forstå tekstens innhold og «tolkning» som en metode hvor en trekker ut en mening som ikke ligger tydelig i teksten (Larsson, 2006, s. 22). I denne avhandlingen bruker jeg «å fortolke» i den siste betydning, mens jeg benytter «å forstå» for avkodning av tekstenes språklige mening (Bøe & Farstad, 2023, s. 108). Det sies å være både *stabilitet* og *fleksibilitet* i teksten (Eggen, 2011), men tolkning av Koranen er ansett som en vitenskap hvor bestemte redskap og metoder benyttes for å forklare og fortolke Guds ord (Campanini, 2016, s. 10). Mens muslimer flest anvender Koranen i bønn, til høytider og gjennom resitasjon, har tolkningsvitenskapen tradisjonelt vært forbeholdt de lærde, *ulama*, som har kjennskap til teksten, språket og omkringliggende kontekster (Eggen, 2007, 2011).

I møte med Koranen er også Muhammads liv relevant fordi profetens *sunna* (Muhammads praksis og handlinger som forbilde til etterfølgelse) og det hans følgesvenner formidlet, kan forklare eller belyse Koran-teksten. Eggen (2007, s. 189) omtaler dette som en intertekstuell tolkning, som betyr å involvere *hadith*-litteratur og annen tekst som kan fortelle om konteksten for åpenbaringene. Dette kan sees i sammenheng med tradisjonen for å fortolke teksten i lys av sosiokulturelle forhold, og mer spesifikt foranledningene for åpenbaringene (*asbab al-nuzul*) (Eggen, 2007, s. 185). Den fremste kilden for å forklare Koranen er likevel koranteksten selv. Det innebærer at enkelte deler av teksten belyses eller forklares i andre deler av teksten (Eggen, 2007, s. 187; Larsson, 2006, s. 25). En slik intratekstuell tolkning handler derfor ikke bare om å lese bestemte vers i lys av Koranen som helhet, men også i lys av omliggende vers eller andre passasjer (Eggen, 2007, s. 186). Selv om det finnes en lang tradisjon, er ikke koranvitenskap å anse som et homogent fenomen (Larsson, 2006, s. 44). Både tradisjonelt og i nyere tid diskuteres de metodologiske forbeholdene ved å forstå og fortolke Koranen blant muslimer. Larsson (2006, s. 38) knytter slike diskusjoner til forskjellene, og spenningene mellom, konfesjonelle og sekulære perspektiver som utgangspunkt for å lese og tolke tekst.

¹³ Undersøkelser av den historiske konteksten for åpenbaringen, skriftens struktur, språk eller mening er eksempler på studier av Koranen som har stor interesse i både «islamsk og «vestlig» forskning.

I denne avhandlingen spiller resitasjonspraksiser en sentral rolle i diskusjonen om tilnærminger til religiøse skrifter i undervisning. Ifølge tradisjonen er den muntlige overleveringen mest autoritativ, slik den knyttes til fortellingene om Koranen som åpenbart til Muhammad (Gade, 2006, s. 481). Det blir sagt at det arabiske ordet for *Koran* kommer fra en variant av et verb som betyr «å lese» eller «å resitere», og Koranen selv anbefaler at den blir resitert (Farstad, 2013). Eggen forklarer koranresitasjonens betydning i islamsk tradisjon på denne måten: «Det er når teksten resiteres på arabisk at den guddommelige åpenbaring gang på gang realiseres. Koranteksten kommer derfor best til sin rett når den leses ut høyt, og den skal leses med klar diksjon og med en vakker tone (73:4)» (Eggen, 2011, s. 90). Islamsk tradisjon og teologi legger vekt på det estetiske ved resitasjon og hvordan den resiterte Koranen er bærer av en metafysisk kraft som har innflytelse på mennesker (Farstad, 2013, s. 121). Dette henger sammen med tanken om at Guds tale blir kroppsliggjort gjennom prosessen av memorering og resitering av Koranen (Berglund, 2018b, s. 394; Boyle, 2006, s. 480).

For å kunne ta del i denne praksisen deltar barn og unge i opplæring med en læremester som kjenner Koranen bedre enn deltakerne (Gent, 2018; Nelson, 2001). En slik opplæringspraksis har inngått i muslimsk liv og opplæring over hele den muslimske verden i lang tid (Berkey, 1992; Boyle, 2006, s. 484; Günther, 2020). Å memorere enkelte surer er ofte en del av opplæringen. Mange har som mål å kjenne åpnings-suren, *al-Fatiha*, som brukes i daglige bønner (Berglund, 2018b, s. 394). Enkelte har ferdigheter til å bli *hafiz/hafiza*, som vil si at en kan hele Koranen utenat (Gent, 2015; Gent & Muhammad, 2019, s. 425).¹⁴ Selv om det har vært, og fortsatt pågår, diskusjoner om verdien ved å lære og resitere Koranen dersom en ikke forstår hva som blir sagt (Günther, 2006), er resitasjon et grunnleggende element i islamsk opplæring, utdanning og praksis (Gade, 2006, s. 486-487). Forskning og undervisning som søker å forstå Koranens plass i islamsk tradisjon og muslimers hverdag, bør derfor også legge vekt på den muntlige overleveringen.

1. 3 Forskningsdesign og problemstilling

Forskningsprosjektet undersøker tilnærminger til religiøse skrifter i lærerutdanning, KRLE-fag og religiøs koranopplæring. En antagelse som ligger forut for avhandlingen, er at barn og unge som befinner seg i både en formell og en ikke-formell opplæringsarena, opplever undervisning om samme religiøse skrifter innenfor to ulike rammeverk. Som nevnt innledningsvis har jeg latt meg inspirere av religionsdidaktikeren Kristian Niemis metodologi for kontrastering (se også 4.2). Slik Niemi (2020, 2021) beskriver det, er komparasjon en særskilt mulighet til å både

¹⁴ Uttrykket *Hafiz al-Quran* kan oversettes i betydningen «vokter av Koranen» (Farstad, 2013, s. 117).

belyse et nytt felt og samtidig se på den opprinnelige konteksten med et skjerpet blikk. I kappen er det tilnærmingene til Koranen i de ulike undervisningsarenaene som gir grunnlag for komparasjon. Avhandlingens overordnede problemstilling er *hvilke spenninger finnes mellom tilnærmingene til religiøse skrifter i offentlig skole, lærerutdanning og ikke-formell koranopplæring, og hvordan kan vi forstå de religionsdidaktiske utfordringene og mulighetene som ligger her?*

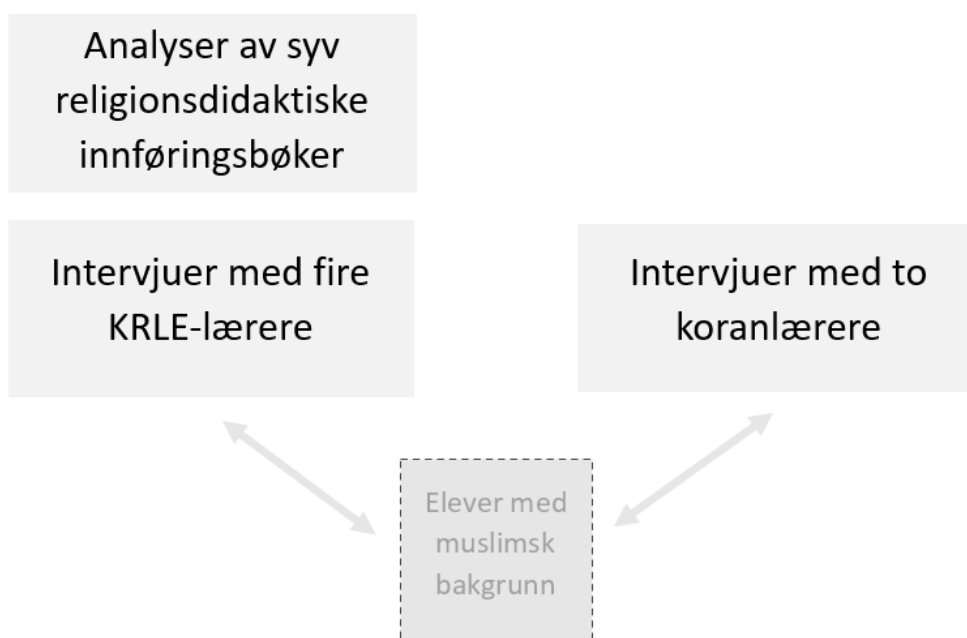
Avhandlingen forholder seg til tre felt hvor det foregår undervisning om religiøse skrifter. De tre feltene er adskilt, men sees i sammenheng her (se figur 1).



Figur 1: Forhold mellom feltene som undersøkes

Grunnlaget for å undersøke problemstillingen er funn fra tre delstudier, beskrevet i tre artikler (se oversikt i tabell 1). Delstudiene bygger på intervjuer med lærere i den offentlige grunnskolen og koranlærere i koranopplæring i østlandsområdet, samt analyser av religionsdidaktiske innføringsbøker for lærerutdanningens religionsundervisning, utgitt mellom 1997 og 2021. Figur 1 plasserer de ulike områdene i relasjon til hverandre og i tilknytning til tre nivåer for sammenlikninger av utdanning og undervisning, hentet fra religionsviter og -didaktiker Oddrun M. Bråten (2013). Analyser av innføringsbøker for lærerutdanningen kan knyttes til det Bråten (2013, s. 113) omtaler som et institusjonelt nivå, hvor vi finner oppfatninger om hva elevene skal få ut av et utdanningsløp (se figur 1). KRLE-lærerintervjuene kan knyttes til et undervisningsnivå, hvor spørsmålet er hvordan lærere planlegger og gjennomfører en

undervisning som gjør kompetansen tilgjengelig for elevene (Bråten, 2013, s. 114). Også den ikke-formelle koranopplæringen kan plasseres på et undervisningsnivå, selv om den ikke er en del av det samme formelle utdanningssystemet. Det erfarne nivået (Bråten, 2013, s. 114), det vil si elev-perspektivet, er ikke undersøkt i denne avhandlingen. En årsak til dette var at nedstengningene og restriksjonene i forbindelse med covid-19 begrenset tilgangen til undervisningsarenaene fra 2020 til og med nyåret 2022.¹⁵ Likevel spiller (den tenkte) eleven en rolle i prosjektet (se figur 2), ved å fungere som et bindeledd mellom de to undervisningsarenaene. Det er spesielt på grunn av eleven at tilnæringer til religiøse skrifter «der ute» og «her inne» både kan være adskilte felt, og samtidig kan komme i spenning i religions- og livssynsfaget.



Figur 2: Delstudier og metoder i feltene som undersøkes

Det kan virke som et paradoks at jeg til en viss grad *begrunner* prosjektet i eleven (slik som i delkapittel 1.2), uten at jeg undersøker elevens egen opplevelse. Selv om elevenes erfaringer alltid har betydning, legger denne avhandlingen vekt på lærerrollen(e) og forutsetningene for undervisning om religiøse skrifter. Imidlertid fungerer eleven som en uunnværlig faktor i fagdidaktiske diskusjoner om hva som vurderes som viktig (Buchardt, 2006). Alle

¹⁵ Prosjektet ble opprinnelig designet for å inkludere et elev-perspektiv. Som følge av covid-19 pandemien ble dette erstattet av analyser av innføringsbøker i religionsdidaktikk (et institusjonelt nivå). Prosjektet som helhet tok en annen retning med dette grepet. Jeg skriver noe mer om denne prosessen i kapittel 4.

undervisningsarenaer eksisterer *for* elevene, og både koranlærere og KRLE-lærere forholder seg til elevene i sin undervisningspraksis. I tillegg er elevgruppen og elev-perspektivet en gjentakende tematikk i både innføringsbøker og lærerintervjuer, gjennom refleksjoner over tenkte situasjoner og i læreres erfaringsdeling. På denne måten spiller den tenkte eleven en indirekte rolle i prosjektet. Det er derfor viktig å poengtere at det ikke nødvendigvis er en opplevd spenning for elevene. Som jeg har argumentert for over, er det likevel grunn til å undersøke hvilke spenninger som eksisterer mellom tilnærmingene til religiøse skrifter i ulike kontekster, for å kaste lys over det fagdidaktiske arbeidet i skole og lærerutdanning.

For å besvare den overordnede problemstillingen er tre forskningsspørsmål undersøkt gjennom tre delstudier, presentert i form av artikler. I hver artikkel besvarer jeg et spørsmål:

- Artikkel 1: «Arbeid med religiøse skrifter i mangfoldige klasserom: En undersøkelse av religionsdidaktiske innføringsbøker»
 - *Hvordan beskriver et utvalg innføringsbøker grunnskolens arbeid med religiøse skrifter?*
- Artikkel 2: «Teaching about the Qur'an in public schools in Norway»
 - *Hvilke læreroppfatninger om religiøse skrifter har betydning for hvordan KRLE-lærere reflekterer omkring undervisning om Koranen?*
- Artikkel 3: «In the Child's best interest: Analyzing pedagogical approaches among teachers of the Qur'an in Norway»¹⁶
 - *Hvilke pedagogiske tilnærminger benytter koranlærere seg av, og hva kan det fortelle om islamopplæringen i den norske konteksten?*

Tabell 1 gir en kort oversikt over avhandlingens artikler. En mer utdypende oppsummering av artiklene og hovedfunn finnes i kapittel 5, mens artiklene i sin helhet er å finne fra side 121.¹⁷

¹⁶ Artikkel 3 er samskrevet med medveileder Jenny Berglund. Som jeg beskriver i metodekapittelet, er jeg eneansvarlig for rekruttering av informantene, gjennomføring og transkribering av intervjuene. Vi har begge deltatt i analyser, fortolkning og skriveprosessen (medforfatterskapet er avklart etter Vancouver-reglene). Jeg veksler derfor mellom å skrive «jeg» når jeg omtaler metodiske vurderinger i kappen, og «vi» når jeg omtaler funnene, slik vi har presentert dem i artikkelen.

¹⁷ Jeg viser til artiklene som artikkel 1, 2 og 3 underveis i kappen. Jeg vil også henviser til forfatter og årstall gjennom Apa 7th referansestil når jeg viser til artiklenes resultater og påstander.

Tabell 1: Oversikt over forskningsartiklene

	Artikkel 1 (Markeng, 2023a) <i>Prismet</i>	Artikkel 2 (Markeng, 2023b) <i>Scandinavian Journal of Islamic studies</i>	Artikkel 3 (Markeng & Berglund, 2023) <i>Religion & Education</i>
Tittel	Arbeid med religiøse skrifter i mangfoldige klasserom: En undersøkelse av religionsdidaktiske innføringsbøker	Teaching about the Qur'an in public schools in Norway	In the Child's best interest: Analyzing pedagogical approaches among teachers of the Qur'an in Norway
Forsknings- spørsmål	Hvordan beskriver et utvalg innføringsbøker grunnskolens arbeid med religiøse skrifter?	What 'teacher perceptions' influence RE teachers' concerns and reflections on teaching about the Qur'an?	How can we understand Qur'an teachers' pedagogical approaches in relation to educational, social, and political questions that surround ISE ¹⁸ in Norway.?
Materiale	Tekster fra syv religionsdidaktiske innføringsbøker	Transkriberte tekster basert på intervjuer av fire KRLE-lærere	Transkriberte tekster basert på intervjuer av to koranlærere
Teoretisk ramme	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensjoner for ritualisering av religiøse skrifter (Watts, 2019). • Skrifter som medierende artefakt eller objekt (Vestøl, 2014) • Faith literacy (Rowsosky, 2013) 	<ul style="list-style-type: none"> • Læreroppfatninger (Fives & Buhl, 2012) • Dimensjoner for ritualisering av religiøse skrifter (Watts, 2019). • Didaktiske perspektiver (hva, hvorfor og hvordan) belyser valg og vurderinger 	<ul style="list-style-type: none"> • Didaktiske perspektiver (hva, hvorfor og hvordan) belyser valg og vurderinger • Dimensjoner for ritualisering av religiøse skrifter (Watts, 2019) • Faith literacy (Rowsosky, 2013)
Analytisk inngang	Tematisk innholdsanalyse	Tematisk innholdsanalyse, læreroppfatninger.	Tematisk innholdsanalyse inspirert av microhistory og narrative research
Hovedfunn	En semantisk dimensjon er viet størst plass, men også ekspressive uttrykk for skrifers ord er vektlagt. En ikonisk dimensjon ved religiøse skrifter er ikke beskrevet. I de tidligste bøkene knyttes arbeidsmetoder særlig til fortellingsdidaktikk, men vitenskapsdisipliner får større plass i de nyeste bøkene. Oppfordringer til varsomhet gjelder spesielt den religiøse forståelsen.	Lærerne er usikre på hvordan de skulle kunne inkludere koranresitasjon i faget. Det knytter jeg til tre læreroppfatninger: Lærere forstår religiøse skrifter som et «trosgrunnlag». Det gjør en ekspressiv dimensjon mindre relevant. Valg av metoder knyttes til lik behandling. Jeg spør også om koranresitasjon kan sette det lærere oppfatter som fagets formål under press.	Koranlærerne peker på utfordringer ved å være (religiøse) minoriteter. De har ulike pedagogiske tilnærminger til undervisningen (memorering og praksis som vane versus å forstå islam for engasjement/forpliktelse), men knytter innhold og metoder til samme formål: fellesskap, tilhørighet og et godt liv for unge muslimer i Norge.

¹⁸ I artikkel 3 bruker vi Islamic supplementary education (ISE) for å omtale islamopplæring i Norge. Jeg gir en begrepsavklaring knyttet til islamopplæring under 1.4.1.

1. 4 Begrepsavklaringer

Avhandlingen er plassert innenfor en utdanningsvitenskapelig kontekst, med vekt på religionsdidaktikk. Det vil si at forskningen er multidisiplinær og benytter innsikt fra både pedagogiske og religionsvitenskapelige perspektiver for å belyse og diskutere tilnærmingene til religiøse skrifter. Jeg benytter begrepet *religiøse skrifter* for å omtale tekstsamlinger som er forstått som kanoniske og autoritative av religiøse grupper. Å omtale slike bøker og samlinger med ett konsept er omdiskutert og det finnes mange begreper i omløp (Braarvig & Justnes, 2011).¹⁹ Fordi avhandlingen vektlegger Koranen, er for eksempel *hellige tekster* et relevant begrep som er mye brukt i religions- og livssynsfaget i skolen. Jeg mener likevel at religiøse skrifter er begrepet som favner bredest når det er snakk om kildematerialet og skriftsamlinger fra ulike religiøse tradisjoner. Samtidig vil jeg i avhandlingen diskutere tenkningen omkring religiøse skrifter og argumentere for en forståelse hvor det mennesker *gjør* med religiøse skrifter (og skriftenes funksjon i levd liv), også er av betydning (se kapittel 3).

I avhandlingen bruker jeg formuleringene «her inne» og «der ute» som referanser til feltene som undersøkes i delstudiene. «Her inne» viser til arbeidet med religiøse skrifter som foregår i den offentlige skolen og lærerutdanning, mens «der ute» viser til det mennesker gjør med og underviser om religiøse skrifter i en religiøs kontekst. Det må likevel ikke fortolkes som normativitet eller rangering, for det behøver ikke være et skarpt skille mellom tenkningen om religiøse skrifter «der ute» og «her inne». Elever som befinner seg i begge kan kjenne seg «inne» både her og der. At jeg benytter «her inne» og «der ute» sier imidlertid noe om avhandlingens utgangspunkt og målgruppe, og samtidig noe om posisjonering: Prosjektet er forankret i den offentlige skolekonteksten, jeg er selv lærerutdannet og har undervisningserfaring fra grunnskole og universitetssektoren. Samtidig ville det ikke eksistert noen undervisning om religiøse skrifter «her inne» dersom det ikke var av betydning for religiøse tradisjoner og levd liv «der ute». På denne måten peker begrepsparet i retning av et grunnproblem i fagdidaktikken: Hvordan forflytte noe fra virkeligheten «der ute» til en undervisningskontekst, og hva blir borte på veien? Begrepene er relevante i undersøkelsene av hva mennesker gjør med religiøse skrifter i religiøse kontekster («der ute»), hvordan dette *undervises* om «her inne», samt hvilke didaktiske utfordringer som kan oppstå når tilnærmingene til religiøse skrifter møtes. «Her inne» og «der ute» reflekterer på denne måten

¹⁹ I innføringsbøkene for lærerutdanningen som er undersøkt i forbindelse med artikkel 1, fant jeg begrepene hellige tekster, hellige skrifter, religiøse tekster og religiøse skrifter. I tidligere faser har jeg vurdert begreper som kanoniske skrifter. «Religiøse skrifter» også er hensiktsmessig begrepsbruk fordi det er tett på det mye brukte «religious scripture» på engelsk.

avhandlingens forskningsdesign og blir benyttet i tilknytning til teoretiske og metodologiske perspektiver i kapittel 3 og 4.

Helt i sentrum for kappens diskusjoner er «tilnærminger til religiøse skrifter». Med det mener jeg oppfatninger og didaktiske vurderinger knyttet til *hva* elevene skal lære om religiøse skrifter, *hvordan* de kan arbeide med dette, og *hvorfor* akkurat dette innholdet og disse metodene er relevant. I lys av avhandlingens teoretiske rammeverk (se kapittel 3.2 og 3.3) argumenterer jeg for at læreres tilnærminger til religiøse skrifter kan gi et innblikk i hva som er forstått som relevant og verdifullt å gjøre med skrifter i en gitt sosial praksis. I 3.3 argumenterer jeg for at slike tilnærminger innebærer forventninger til hvilket handlingsrom elever og lærere har i møte med religiøse skrifter, og at forskjeller mellom disse kan lede til spenninger mellom «her inne» og «der ute».

«Spenninger» bruker jeg som begrep i avhandlingen for å snakke om forskjeller som potensielt kan oppleves krevende eller vanskelig. Begrepet kan oversettes til det engelske *tensions*, slik det blant annet brukes av pedagogene Keränen-Pantsu og Rissanen (2018) i beskrivelser av hva lærere opplevde som spenninger (*tensions*) mellom, på den ene siden, elevsentrert læring, engasjerende arbeidsmetoder og liberale verdier og, på den andre siden, hva som er ansett som hellige tekster og fortellinger, som fordrer respekt og varsomhet i religionsundervisning i Finland. Videre har jeg latt meg inspirere av hvordan Niemi (2020) benytter det engelske *frictions* i sitt metodologiske rammeverk. Niemi viser hvordan oppfattede spenninger (*frictions*) kan fungere som en innfallsvinkel for å utforske og fortolke den opprinnelige konteksten, når to ganske ulike kontekster kontrasteres. Jeg ser etter både *tensions* og *frictions* når jeg undersøker hvilke *spenninger* som kommer til syne i kontrasteringen av undervisningsarenaene, og hvilken betydning opplevelsen av slike spenninger kan ha for læreres didaktiske overveielser.

1. 4. 1 Religiøs og ikke-formell islamopplæring

Jeg bruker ulike betegnelser for å omtale forskjellene mellom religionsundervisningen som foregår i den offentlige skolens KRLE-fag og i den religiøse islamopplæringen som organiseres av muslimske trossamfunn. Et av disse begrepsparene er *formell* og *ikke-formell* opplæring. Begrepsmessig kan vi si at ikke-formell opplæring befinner seg mellom formell og uformell opplæring. Mens en formell opplæring ofte er tilknyttet en offentlig utdanningsinstitusjon, slik den norske skolen er et eksempel på, viser uformell opplæring til læringsprosesser som foregår på arenaer hvor utdanning eller innlæring ikke er et hovedmål, slik som i familien eller vennegjengen. *Ikke-formell opplæring* er ofte mindre formalisert, men kan likevel være

tilknyttet et planlagt opplæringsløp, ha mennesker med tydelige lærerroller og foregå i regi av en organisasjon som har opplæring som en av sine intensjoner (Schweitzer et al., 2019, s. 8–9). En utfordring ved å bruke begrepet i forbindelse med islamopplæring kan være spørsmålet om hvordan opplæringen er organisert, og hvorvidt dette er intensjonen ved organisasjonen.²⁰ I større norske byer finnes moskeer som har drevet koranopplæring i flere tiår, som har læringsmateriell på flere språk, og som har mange lærere å spille på (Eggen, 2023b). Det finnes også eksempler fra norsk kontekst hvor islamopplæringen er helt basert på én enkelt frivillig og hennes kompetanse, hvis det i det hele tatt eksisterer et tilbud. Derfor er det ikke alltid et tydelig program eller utviklingsløp for deltakerne. Når jeg bruker begrepet ikke-formell islamopplæring, viser det derfor ikke til et entydig fenomen, men et variert og sammensatt undervisningstilbud. Jeg bruker likevel denne betegnelsen for å vektlegge at det er en undervisningsarena, hvor mennesker i lærerroller gjør pedagogiske vurderinger i tråd med tradisjoner og visjoner som har betydning for aktørene som deltar.

Det er benyttet ulike begreper i andre studier av islamopplæringen, ettersom hvilke aspekter ved opplæringens organisering eller kontekst en vil legge vekt på. I den europeiske konteksten har begrepsbruken vært en utfordring (Berglund, 2018a, s. 4–6). Begrepet *Islamic education* er en paraplybetegnelse som omfatter både religiøs og sekulær undervisning om islam. For å få en mer presis begrepsbruk foreslår religionsviter- og didaktiker Jenny Berglund (2019b) en tredeling av begrepet *Islamic Education* for å skille mellom ulike organisatoriske former og formål ved opplæringen:

(1) Islamic instruction, provided in mosques, Muslim organizations and homes; (2) IRE [Islamic religious education], offered as a subject in public schools; and (3) teaching about Islam, referring to nonconfessional courses on Islam offered to both Muslim and non-Muslim students. (Berglund, 2019b, s. 212)

Ved å benytte denne inndelingen kan alle tre former for islamundervisning eksistere parallelt, men det samme begrepet kan fortsatt beskrive undervisning som varierer betydelig på tvers av landegrensene. For eksempel er kategorien *Islamic religious education* (IRE), i betydningen et

²⁰ Begrepet ikke-formell opplæring er mest utbredt i studier av kristent ungdomsarbeid (Schweitzer et al., 2019, s. 9). I den kristne konteksten er utviklingsløpet for opplæringen ofte knyttet til konfirmasjonen. Intensjonen ved opplæringen har derfor vært å gi trosopplæring for konfirmasjon. Men opplæringen kan også ha deltakelse og praktisering som hovedintensjon, med formål om å ha en plass i fellesskapet. En annen betydelig forskjell i studiene av kristen og islamsk trosopplæring i skandinavisk kontekst er at institusjoner i samfunnet har vært tradisjonsbærere for kristen trosopplæring i århundrer. Det er likevel verdt å merke seg at det nå har gått flere tiår siden de første moskeene organiserte seg i Norge, og at et av formålene ved å organisere seg var nettopp opplæring av neste generasjon (Vogt, 2018, s. 145),

konfesjonelt og religiøst skolefag, spesielt relevant i land hvor muslimer utgjør majoriteten og islamopplæring inngår som del av en formell opplæring (Boyle, 2006). Likevel finnes denne formen for IRE i muslimske friskoler i Sverige og i offentlige skoler i blant annet Finland, Tyskland, Belgia og Østerrike (Berglund, 2019b; Franken & Gent, 2021). I Norge er den offentlige skolens religionsundervisning om islam ikke-konfesjonell og obligatorisk på lik linje med undervisning om andre religioner. Derfor er islamundervisning i det norske skolefaget et eksempel på kategori nummer tre, «teaching about Islam» (Berglund, 2019b, 212, min kursivering). Med utgangspunkt i Berglunds tredeling kan en religiøs koranopplæring i Norge omtales som *Islamic instruction*, som jeg oversetter til islamopplæring.

Mens Berglund (2019b) inkluderer familienes opplæring i *Islamic instruction* (s. 212), belyser denne avhandlingen den ikke-formelle opplæringen som finnes som et fritidstilbud under ledelse av religiøse organisasjoner. Skillet mellom formell og ikke-formell opplæring er derfor nyttig for å peke på forskjeller i organiseringen av undervisningen «her inne» og «der ute», men også på tvers av landegrenser. I denne avhandlingen bruker jeg *ikke-formell islamopplæring* for å betegne undervisning for barn med muslimsk bakgrunn hvor intensjonen er opplæring i islam. Hvem som underviser, hvor og hvordan det er organisert, kan være forskjellig. Den ikke-formelle islamopplæringens kurs som spesielt omhandler Koranen, omtaler jeg som *koranopplæring*.²¹

Det er verdt å merke seg at disse begrepene, i likhet med *koranskole*, i utgangspunktet ikke er emiske begreper (Eggen, 2023a, 2023b). Selv om lærere og deltakere i en ikke-formell koranopplæring kjenner til, og av og til bruker koranskole som begrep, er de klar over de negative assosiasjonene som har preget den norske samfunnsdebatten (Eggen, 2023a; Kleive & Horsfjord, 2023).²² Selv om det i liten grad finnes innarbeidede emiske begreper i fagfeltet, har flere blitt bevisst hvordan begrepsbruken kaster lys over bestemte aspekter ved arenaene (Eggen, 2023b, s. 12). I nyere studier av slike opplæringstilbud ser vi at andre begreper enn koranskole benyttes, slik som «islamskole» (Kleive & Horsfjord, 2023) og «moskéundervisning» (Eggen, 2023b, 2023c). I denne avhandlingen benytter jeg ikke-formell koranopplæring som begrep fordi undervisningen om Koranen er det som belyses. Selv om koranopplæringen kun er en del av et større islamopplæringstilbud, anser jeg dette som et av de

²¹ *Koranundervisning* brukes nærmest synonymt, men vektlegger i større grad det som skjer på en læringsarena med lærere og deltakere, heller enn å vise til det organiserte opplæringstilbudet.

²² I intervjuet med Uthman, den ene koranlæreren, omtaler han opplæringen både som koranskole og søndagsskole.

mer presise begrepene som er i tråd med både avhandlingens siktemål, den norske konteksten og begrepsdiskusjonene som foregår i den europeiske forskningskonteksten.

1. 5 Avhandlingens oppbygning

Avhandlingen består av tre artikler og denne kappen, hvor jeg diskuterer den overordnede problemstillingen. Kappens andre kapittel plasserer prosjektet i forskningskonteksten. Kapittel tre presenterer avhandlingens teoretiske perspektiver. Jeg skriver meg inn i en sosiokonstruktivistisk vitenskapstradisjon ved å vektlegge at kunnskapen om religiøse skrifers meningsbærende funksjon er sosialt og kulturelt situert (3.2). I den forbindelse diskuterer jeg hvorvidt det finnes normerte og aksepterte tilnærminger til skrifter (3.3), og hvordan rekontekstualisering av kunnskap kan belyse hvordan religion presenteres i klasserommet (3.4). Kapittel fire beskriver og drøfter avhandlingens metodologiske tilnærming. Det innebærer presentasjon av metodiske overveielser i delstudiene (kapittel 4.2 og 4.3–4.5), transkribering og analysestrategier (4.6), forskningsetiske hensyn (4.7) og forskningskvalitet (4.8). Kapittel fem gir en oppsummering av avhandlingens tre artikler, mens artiklene i sin helhet kan leses fra side 121. I kapittel seks diskuterer jeg avhandlingens overordnede problemstilling, ved å kontrastere og drøfte artiklenes funn (6.2) og belyse hvilke religionsdidaktiske utfordringer og muligheter som har betydning for fagdidaktisk arbeid med religiøse skrifter (6.3).

2. Forskningskonteksten

2. 1 Introduksjon til kapitlet

Avhandlingens delstudier og overordnede diskusjon må forstås i lys av den kontekstuelle rammen hvor det er utformet og gjennomført. I tillegg til de studiene som har undersøkt problemstillinger beslektet med avhandlingens tema, er den norske konteksten og det religionsdidaktiske fagfeltet relevant. På et samfunnsmessig nivå har flere supranasjonale prosesser (Bråten, 2013) vært av betydning for hvordan religions- og livssynsfaget har utviklet seg. Økt innvandring og økende pluralisering og sekularisering er eksempler på prosesser som har hatt innvirkning på debattene om KRLE-faget og islamopplæring. Større oppmerksomhet omkring islam er en del av dette bildet, til tross for at den estimerte andelen muslimer i Norge ikke utgjør mer enn om lag 4–5 prosent av befolkningen. Tallene varierer fra rundt 200 000 (Østby & Dalgard, 2017) til 300 000 (Vogt, 2018), avhengig av hvilke kriterier som ligger til grunn.²³ På grunn av tenkningen omkring religion, tro og islam spesielt er det fare for at vi overdriver og trekker feilslutninger om religiøs tilhørighet med utgangspunkt i informasjon om landbakgrunn (Thurfjell & Willander, 2021). Ifølge sosialantropolog Ånund Brottveit (2023) viser tall fra en spørreundersøkelse rettet mot norske muslimer at det er et stort spenn i deres oppfatning av hva religiøs identitet innebærer. Fra de mer fromme og pragmatiske til de som ofte omtales som «sekulære» muslimer (Thurfjell & Willander, 2021).²⁴ Mange velger å benytte tallene over registrerte medlemmer i muslimske trossamfunn for å fange opp dem som aktivt har meldt seg inn. Per 1. januar 2023 er omtrent 182 000 mennesker registrert i muslimske trossamfunn (Statistisk sentralbyrå, 2023). Da medlemskap ofte er en betingelse for deltakelse (Eggen, 2023b), kan forskjellen mellom det estimerte antallet muslimer og tallene fra Statistisk sentralbyrå peke i retning av at det finnes mange barn med muslimsk bakgrunn som ikke har tilgang på koranopplæring gjennom muslimske trossamfunn i Norge. Mange familier benytter seg imidlertid av andre alternativer, slik som koranopplæring over internett (Kleive & Horsfjord, 2023; Rafoss, 2023; Aarset, 2016, s. 442). På denne måten har også digitaliseringsprosesser virket inn på den ikke-formelle islamopplæringen.

Hvordan religions- og livssynsfaget utvikler seg, er tett sammenvevd med den bestemte nasjonale konteksten (Bråten, 2014b; Buchardt, 2006). Jeg har allerede pekt på den norske skolens tradisjon for arbeid med Bibelen (delkapittel 1.2.1), men også utdanningspolitiske

²³ Etersom kriteriene for utregningene varierer, er tallene omdiskutert og ikke alltid sammenliknbare på tvers av nasjonale kontekster (Brekke, Kühle, Larsson & Martikainen, 2019). Tallene blir også fort utdatert.

²⁴ Generasjonsforskjeller kan også ha betydning her. Brottveit (2023) viser hvordan det ser ut til å pågå en sekularisering, ved at én av fem ikke viderefører foreldrenes religiøse tilhørighet til islam, samtidig som de som betegner seg som muslimer, beskriver seg selv som «mer» religiøse enn foreldregenerasjonen.

debatter og kritikk som har kommet fra interesseorganisasjoner, har virket inn på forståelsen av hva religions- og livssynsfaget er og hva som skal være målet ved det. Ønsket om å bevare enhetsskolen og de mange diskusjonene omkring religions- og livssynsfaget, hvor blant annet Humanetisk forbund og organiserte minoritetsreligioner involverte seg, er eksempler på dette (Lied, 2009; Skeie, 2022a, s. 210–212). Formuleringer som at religioner og livssyn skal presenteres på en «objektiv, kritisk og pluralistisk måte» (§ 2-4., opplæringslova, 1998), og elevenes rett til fritak hvis undervisningen oppleves som utøving av religion (§ 2-3 a., opplæringslova, 1998) kan knyttes til slike nasjonale prosesser.

Fremveksten av et religionsdidaktisk fagfelt må også sees i sammenheng med skolefagets utvikling (Bråten, 2013). Fagdidaktikk er beskrevet som et felt som integrerer pedagogisk teori og fagvitenskap (Gundem, 2008, s. 10; Ongstad, 2006). Det innebærer at fagdidaktikken må forholde seg til (minst) to felt i utvikling. Det første er allmenndidaktiske forhold, hvor elevens rolle er særlig viktig i begrunnelsene for valg av innhold og arbeidsmetoder. Det andre er fagdidaktiske spørsmål knyttet til vitenskapsfagets virkelighetsforståelse, begrepsutvikling og metoder. Vitenskapsfagene tar i større grad utgangspunkt i fagstoffet, heller enn elevene, for å begrunne innhold og metoder (Buchardt, 2006; Skeie, 2022b). Flere spenninger i det religionsdidaktiske fagfeltet kan sees i sammenheng med hvordan disse to aspektene, det vil si allmennpedagogiske spørsmål og ulike vitenskapstradisjoner, er balansert (Andreassen & Jørgensen, 2022).²⁵ Samtidig hevder fagdidaktiker Sigmund Ongstad (2004, s. 120) at fagdidaktikk ikke er en direkte kombinasjon av fag og allmenndidaktikk, men vokser frem gjennom problematiseringen av hvordan kunnskapsområder skal dekke et samfunnsbehov og knyttes til skolen. Prosessen hvor kunnskapsområder veves sammen med metakunnskap om fagkunnskapen, omtaler Ongstad (2004) som *didaktisering*. Et poeng her, slik jeg ser det, er at fagdidaktikken må forstås i lys av de samfunnsmessige problemstillingene som den er utviklet for å besvare.

Denne avhandlingen diskuterer ikke forholdet mellom ulike vitenskapsfag som grunnlag for religions- og livssynsfaget (se for eksempel Andreassen, 2019; Aukland, 2021; Brekke, 2022, 2023; Bråten, 2014b; Skeie, 2022b), men snarere didaktisering av representasjonen av religioner og livssyn. Imidlertid har diskusjonene om fagets fremste formål pekt på flere sentrale spenningsforhold knyttet til både innhold, metoder og formål ved faget. Eksempler på

²⁵ Blant annet oppsummer Skeie (2012, s. 87) hovedspenningene i religionsdidaktikken langs to kontinua: «fag- og innhold-orienterte perspektiver» og «elev-orienterte perspektiver» langs én, og teologisk tilnærming og religionsvitenskapelig tilnærming langs en annen.

dette er hvorvidt en skal vektlegge *kunnskap* eller *dannelse* (Domaas, 2014; Skeie, 2012), om elevene bare skal «lære *om*» eller også kan «lære *av*» religion i faget (Grimmitt, 2000; Kjeldsen, 2019; Skeie, 2022a), og forholdet mellom formidling av *interkulturell kompetanse* og av kristen og humanistisk *kulturarv* (Alberts, 2017; Domaas, 2017; Korsvoll, 2020, 2021). Knut Aukland (2021) oppsummerer slike religionsdidaktiske debatter ved å sette opp en «teologisk og erfaringsorientert tilnærming» mot en «mer distansert form for religionsvitenskap» som i hovedsak benytter utenfra-perspektiver (s. 110, se også Skeie, 2012).

Mange i norsk kontekst argumenterer for det jeg oppfatter som en type mellomposisjon (Brekke, 2023; Skeie, 2012; Vestøl, 2017, s. 143). Aukland foreslår blant annet å utvide modellen som skiller mellom lære *om* og lære *av* religion, til å også inkludere lære *hvordan*. Det vil si at elevene skal lære hvordan vi får og kan få kunnskap om religion (Aukland, 2021, s. 105). Auklands forslag kan sees i sammenheng med det nye KRLE-faglige kjerneelementet «Utforsking av religion og livssyn med ulike metoder», men også i lys av nye tilnærminger i fagfeltet basert på en *didaktisering* av basisfagenes metodologi. Eksempler på dette finner vi blant annet i den britiske modellen *RE-searchers*, hvor elevene oppfordres til å innta ulike «utforskerroller» i religions- og livssynsfaget (Freathy et al., 2015). Et eksempel fra norsk kontekst er Lars Unstads *fagspesifikk tilnærming* til lesing i KRLE (Unstad, 2021; Unstad & Fjørtoft, 2021). Poenget ved en fagspesifikk tilnærming er at elevene skal veksle mellom ulike lese-posisjoner for å øve seg på å innta forskjellige perspektiv og benytte fagrelevante begrep i lesingen. Slik det presenteres av Øystein Brekke (2023, s. 196), er et mangfold av analytiske redskap og tilnærminger forstått som nyttig for å navigere de mange spenningsforholdene som eksisterer i religions- og livssynsfaget, blant annet ved å motvirke skjult hegemoni. I denne avhandlingen rettes søkelyset mot hvilke redskap og tilnærminger lærere kan benytte seg av, både for å belyse det som tas for gitt og hva som kan være hensiktsmessig å diskutere videre når det gjelder i undervisning om religiøse skrifter.

I disse avsnittene har jeg pekt på tendenser som er av betydning for å diskutere prosjektet: samfunnsendringer, utviklingen av religions- og livssynsfaget og fremveksten av et religionsdidaktisk forskningsfelt. Når jeg diskuterer ulike tilnærminger til religiøse skrifter, er jeg i dialog med mange pågående diskusjoner om hva faget er og hvorfor det er relevant. Enkelte av begrepene kommer jeg tilbake til. Videre vil jeg beskrive den forskningskonteksten som spesifikt berører avhandlingsprosjektets tematikk. Det er få studier som har undersøkt religiøse skrifter «her inne» og «der ute» innenfor rammene av ett og samme prosjekt. Derfor gjør jeg en tredeling mellom forskning på 1) religiøse skrifter i norsk religionsundervisning i offentlig

skole, 2) islamopplæring og koranopplæring i norsk kontekst og 3) forholdet mellom ikke-formell islamopplæring og offentlig skole.²⁶ Til slutt sier jeg noe om hvor denne avhandlingen plasserer seg i det skisserte landskapet.

2. 2 Religiøse skrifter i religionsundervisningen

Lærere som intervjues, både i denne studien og i andre, sier at religiøse skrifter er relevant og viktig innhold i religionsundervisning, spesielt i forbindelse med religioner hvor skrifter spiller en sentral rolle (Keränen-Pantsu & Rissanen, 2018, s. 162). Som eksempler på arbeid med bibeltekster trekker lærere i videregående skole blant annet frem analyser av sjangertrekk og virkemidler, begrepsforklaringer, den historiske konteksten og hva fortellingene kan si om kristen tro og etikk (Hartvigsen & Tørresen, 2020, s. 420–422). Hvilken kunnskap og forforståelse lærere har om skriftene, ser ut til å være av betydning for pedagogiske valg. Læreres lesing gir ulike tolkninger, som igjen virker inn på beslutninger lærere gjør angående arbeid med tekstene (Kjørven, 2016a, 2016b). For eksempel uttrykker enkelte lærere at de er varsomme når de skal velge tekster fra islamsk tradisjon, dersom de tror sitatene kan tolkes som politisk kontroversielle og vil skape reaksjoner i klasserommet (Gjervoldstad, 2021, s. 46). Det ser derfor ut til at det ikke bare er tolkningen av tekstens mening som har betydning for læreres valg for undervisningen, men også oppfatninger om tematikk som berører religiøse skrifter.

Mange lærere benytter seg av lærebøkens tekstutvalg og oppgaver for å planlegge undervisning, også i religions- og livssynsfaget (Bråten, 2014a; Tallaksen & Hodne, 2014, s. 356–357). Når lærebøker har en kvantitativ vektlegging av sitater fra kristen (og jødisk) skriftradisjon, kan det ha betydning for hvilken kunnskap elever i ungdomsskolen og videregående får om religiøse skrifter (Vestøl, 2014, s. 90).²⁷ I tillegg ser det ut til at tekster fra kristen tradisjon oftere er diskutert i lys av historiske og tekstkritiske perspektiver i lærebøkene. Det kan bety at elevene arbeider med disse tekstene gjennom flere og mer varierte tilnærminger (Vestøl, 2014, s. 92). Flere lærebokstudier støtter opp under dette inntrykket (Hartvigsen, 2020). For eksempel finner religionsdidaktiker Geir Winje at i lærebøker for 5. trinn er det bare Bibelen som settes i sammenheng med historiske hendelser, noe som gjør at fortellinger fra

²⁶ Denne tredelingen skyldes også at det har vært krevende å kombinere feltene utdanningsforskning og religionsvitenskap i systematiske søk om religiøse tekster og undervisning som er ikke-konfesjonell. Jeg har avgrenset forskningskonteksten til å være så nære som mulig den norske situasjonen generelt og prosjektdesignet spesielt. En konsekvens ved dette er at den europeiske forskningen på islamopplæring i seg selv har fått lite plass i denne presentasjonen. Se for eksempel Franken & Gent (2021) for en oversikt.

²⁷ Med et gjennomsnitt på 118 sitater fra og referanser til den kristne Bibelen og jødiske Tanakh og om lag 55 oppgaver som omhandler tekster fra kristen og jødisk tradisjon, mot et gjennomsnitt på 8 sitater fra og referanser totalt til tekster fra islamsk, hinduistisk og buddhistiske tekster (og i snitt 6 oppgaver relatert til disse) (Vestøl, 2014).

kristendommen er de eneste hvor hendelsene tidfestes som historiske begivenheter (Winje, 2018a, s. 162). Til sammenlikning presenteres Koranen gjennom et muslimsk innenfraperspektiv, og kun én av lærebøkene Winje undersøker forteller at det finnes ulike syn på Koranen (Winje, 2018a, s. 160). I læreverk for ungdomsskolen finner Winje at det er ulike krav til faglighet i fremstillingen av skrifter fra kristendom og islam. En mulig konsekvens er at kristendom til en viss grad alminneliggjøres, mens islam er fremstilt som noe som utelukkende gjelder muslimer (Winje, 2018b). I denne avhandlingen undersøkes slike forskjeller i lys av innføringsbøkens presentasjon, samt KRLE-lærere og koranlæreres refleksjoner.

Gjennom lærerintervjuer vet vi noe om hvordan lærere vurderer hvilke bibeltekster som inkluderes og hvordan disse kan arbeides med. Eksempler er hvilke kristne temaer og konsepter som er relevant i teksten, om det er tekster elevene kjenner til, hvilken rolle tekstene har spilt i kunst og litteratur, relevans for å oppnå kompetansemål og om lærerne tror elevene vil finne det interessant (Hartvigsen & Tørresen, 2020, s. 421).²⁸ De samme pedagogiske vurderingene virker inn på valg av primærkildematerialet fra flere religiøse tradisjoner. I en masteroppgave skriver Gjervoldstad (2021, s. 40) om en lærer i videregående opplæring som velger tekstutdrag fra Koranen som utgangspunkt for å diskutere temaer som kjønn i islam og for sammenlikne Koranens innhold med bibeltekster. Læreren forteller også at han har vist videoklipp av koranresitasjon og «messing av Jesus-bønn» for å gi eksempler på religiøs praksis (Gjervoldstad, 2021, s. 55). Få har undersøkt et elev-perspektiv med hensyn til arbeid med ulike skrifter, men Flø og Mogstad (2021) viser hvordan videregående-elevs kunnskap om Bibelen og Koranen er noe forskjellig. Elevene kjenner Koranen gjennom dens særskilte behandling i islam, med særlig referanse til symbolikk, estetikk og hvilken plass den har hatt i mediebildene. Elevenes forståelse av Bibelen er i større grad formet av kjennskap til innhold og fortellinger (Flø & Mogstad, 2021, s. 287). Vi kan sette elevenes forskjellig kunnskap om Bibelen og Koranen i sammenheng med andre nevnte forutsetninger, slik som hva de møter i lærebøker og mediebildet, samt hva lærere har prioritert i undervisningen.

I denne avhandlingen diskuterer jeg hvordan tilnærminger til religiøse skrifter formes i et samspill mellom pedagogiske vurderinger om mulige arbeidsmetoder, læringsutbytte og lærematerialet, hvilken reaksjon lærere forventet fra elevene og kunnskap om skriftenes symbolske betydning. Intervjuer og lærebokanalyser viser at religiøse skrifter oppfattes som

²⁸ For å vise at tekstene har relevans i dag valgte lærerne, som ble intervjuet av Hartvigsen og Tørresen (2020), å bruke filmatiseringer av bibelfortellinger utformet i populærmediene. En lærer valgte i tillegg å snakke om hvilken rolle *Fader vår* spiller i kristen liturgi i Den norske kirke (s. 421).

både relevant og utfordrende for det religionsdidaktiske forskningsfeltet.²⁹ Mens Hartvigsen og Tørresen (2020) baserer sine funn på lærere fra videregående opplæring, er mitt lærerutvalget KRLE-lærere i grunnskolen. Både Kjørven (2014, 2016b, 2018) og Hartvigsen (2020; Hartvigsen og Tørresen, 2020) baserer seg på et teoretisk rammeverk hvor leseren og lesingen av bibelteksten er det sentrale. I denne avhandlingen tar jeg utgangspunkt i at bruken av religiøse skrifter er noe mennesker opplever som meningsfullt, også når det tekstlige innholdet ikke står i sentrum. På denne måten er både den teoretiske innfallsvinkelen og hvilke religiøse skrifter som undersøkes, annerledes enn hos Kjørven og Hartvigsen. Koranresitasjon trekkes frem som et spesifikt eksempel fordi det ikke tidligere er diskutert i lys av læreres pedagogiske vurderinger om religiøse skrifter, samtidig som det er en betydelig og verdsatt praksis i religiøs islamopplæring.

2. 3 Islamopplæring og koranopplæring

Å lære arabisk godt nok til å kunne lese eller resitere Koranen er kunnskap som vektlegges i koranopplæringen over store deler av verden. Det kommer blant annet frem når Boyle (2006) oppsummerer islamopplæring i to punkter: «First, Islamic schools focus on promoting the acquisition of knowledge and are modeled on the educational practices of the Prophet Muhammad and his companions. Second, and most important, Islamic Schools have as a central feature and goal the facilitation of Qur'anic memorization» (Boyle, 2006, s. 484). Boyles studier er gjennomført i områder hvor islam er majoritetsreligion eller har stor oppslutning, men beskrivelsene har relevans også for opplæring i kontekster hvor muslimer utgjør en minoritet. De to hovedpunktene bør nyanseres likevel. Resitasjonen er sentral, men opplæringen kan også inneholde kunnskap om resitasjonens bruk og funksjon. Eksempler på dette er i hvilke situasjoner en sure kan være virkningsfull, og hvordan den står i forhold til foregående og påfølgende surer (Berglund, 2010, 2019a).³⁰ Hvilken kunnskap deltakerne møter i opplæringen, kan sees i sammenheng med diskusjoner i den islamske verden om hvorvidt og når koranresitasjonen skal knyttes til meningsinnholdet (Günther, 2006; Svensson, 2006).

Selv om Muhammad tradisjonelt trekkes frem som forbilde i opplæringen, kan metodene som benyttes i islamopplæringen være mangfoldige og preget av sine lokale kontekster (Gent, 2018;

²⁹ Spesielt er det interessant å merke seg rekken med religionsdidaktiske masteroppgaver som de seneste årene har undersøkt undervisning om religiøse skrifter. Mens noen ser på bibeltekster (for eksempel Opsal, 2010 (UiO) [Tørresen, 2018](#) (UiO) og [Stubsveen, 2020](#) (UiO)), har andre sammenliknet eller sett på flere religiøse skrifter (for eksempel [Markeng, 2019](#) (UiO) [Flø, 2020](#) (MF) og [Gjervoldstad, 2021](#) (UiO)).

³⁰ Berglund skriver: «More than providing an understanding of the words, Qur'an studies teachers want to impart an awareness of the specific context in which a given memorized verse may be applied» (Berglund, 2019a, s. 20).

Gent & Franken, 2021). Det finnes store variasjoner i hvilke aktiviteter som tilbys i opplæringen, og derfor også hvilket handlingsrom deltakerne har. Berglund og Gent (2018) er blant flere som foreslår begrepet *Islamic supplementary education* fordi undervisningen skjer utenfor, og som et tillegg, til offentlig skole. Ofte organiseres ulike kurs og aktiviteter, for eksempel språkopplæring, leksehjelp og sportsarrangement, noe som gjør at det helhetlige tilbudet kan være mer deltakerorientert og elevaktivt enn det *Islamic instruction* gir assosiasjon til (Berglund & Gent, 2018; Gent, 2018; Gholami, 2017; Kleive & Horsfjord, 2023) (se 1.4.1 for oversikt over flere begrep). Fordi det er så store variasjoner på tvers av nasjonale kontekster, vil jeg i dette underkapittelet vektlegge kunnskap om ikke-formell islamopplæring i Norge.

Mye av det vi vet om islamopplæring i Norge, er basert på studier hvor hovedmålet har vært å undersøke andre aspekter ved unge norske muslimer liv. Slike studier har likevel gitt innsikt i hvordan opplæringstilbudet og koranopplæringen er organisert, og hvilken betydning det har hatt i norsk kontekst. Avhandlingsarbeidet til Sissel Østberg var blant de første studiene som beskrev islamundervisningen. Basert på etnografisk arbeid i norsk-pakistanske moskeer i Oslo viste Østberg (2003) hvordan koranopplæringen var en kompleks undervisningssituasjon med betydning for både barn og foreldre. Via opplæringen i arabisk språk og memorering av Koranen ble barna sosialisert inn i islamsk symbolverden og praksis. Fortolkning og forståelse av tekstens innhold ble plassert i andre rekke (Østberg, 2003, s. 51–52). I en rapport fra forskningsorganisasjonen Fafo³¹, utgitt i 2007, ga de en oversikt over deltakelse i koranskoler som del av fritidstilbudet i hovedstaden. Selv om det ble rapportert om store forskjeller når det gjaldt tidsbruk, alder på barn og oppslutning blant ulike grupper, ga rapporten innsikt i at opplæringen foregikk i regi av trossamfunnene og stort sett omfattet deltakere med samme landbakgrunn (Kavli, 2007, s. 26–27).³² Disse undersøkelsene gir verdifull kunnskap om koranopplæringen på slutten av 90-tallet og midten av 2000-tallet, og forteller hvordan feltet så ut rundt tusenårsskiftet, da det ble en økt oppmerksomhet omkring muslimer i Norge (og verden forøvrig).

Et oppdatert bilde av deltakelse i og organisering av islamopplæring i Norge er å finne i to nylig publiserte rapporter. Den ene baserer seg på tall fra en spørreundersøkelse rettet mot muslimer. Her svarer 16 prosent at deres barn har deltatt i koranskole³³ organisert i moské (Rafoss, 2023,

³¹ Fafo er en organisasjon som driver med «Forskning på arbeidsliv, utdanning, velferd og migrasjon».

³² Rapporten viste blant annet at 36 prosent av barn i aldersgruppen 6–9 år med pakistansk bakgrunn gikk i koranskolen daglig. Å delta i koranskole daglig var likevel mindre vanlig blant andre grupper, slik som barn med somalisk bakgrunn (Kavli, 2007, s. 30). I nyere studier ser daglig deltakelse i islamopplæring ut til å være ganske sjeldent (Kleive & Horsfjord, 2023).

³³ Spørreundersøkelsen bruker begrepet koranskole (Rafoss, 2023).

s. 22–23).³⁴ Fordi ikke alle med muslimsk bakgrunn er tilknyttet en religiøs organisasjon (se tallene under i 2.1), er det verdt å merke seg at 8,3 prosent svarer at barn har deltatt i koranskole gjennom familien eller noen familien kjenner, og at 13,5 prosent sier at deres barn har deltatt i koranskole over internett. Det er interessant at blant de som ikke har barn i undersøkelsen, svarer over en tredjedel at de ønsker at barn de eventuelt får, skal delta i en form for koranopplæring i fremtiden (Rafoss, 2023, s. 22–23). Slike tall kan fortolkes som at organisert koranopplæring vil forbli etterspurt og relevant i Norge i tiden som kommer.

Den andre rapporten er basert på observasjoner av og kommunikasjon med moskeer knyttet til Muslimsk dialognettverk i Oslo (Eggen, 2023b). Rapporten viser lokale variasjoner i organisering, men flere likheter enn forskjeller når det gjelder innholdet i undervisningen. Blant annet skal elevene få kunnskap om Koranen og hadith, profetens historie (sira), etikk og religiøs praksis. Norsk var det dominerende språket i moskeene som Eggen undersøkte, blant annet fordi deltakerne hadde ulik landbakgrunn (Eggen, 2023b, s. 67). Det er mye som peker i retning av at opplæringen ikke lenger bare eller primært er imamens ansvar, slik det tradisjonelt har vært (se for eksempel Døving (2012) om imamens rolle i Norge), men at opplæringen benytter seg av mer profesjonaliserte lærergrupper (Eggen, 2023c, s. 250).

Selv om denne avhandlingen vektlegger undervisning om Koranen spesielt, mener jeg det er hensiktsmessig å forstå opplæringen i lys av at islam er en minoritetsreligion i Norge. Hva som blir prioritert i opplæringen, og hvilke formål og visjoner aktørene knytter til undervisningen, kan sees i sammenheng med utfordringer minoritetsreligioner står overfor. For eksempel har moskeenes islamopplæring i Oslo-området lenge hatt tilbud om kulturelle kvelder, kurs, seminarer, paneldebatter og sportsaktiviteter hvor et formål er å holde ungdom unna trøbbel (Fjeldstad, 2007, s. 53; Jacobsen, 2011, s. 80). Andre felles utfordringer er knyttet til oppmøte og tidsbruk, men også hvilke ressurser trossamfunnene sitter på, og hvordan dette virker inn på organiseringen (Eggen, 2023b, s. 70; Eriksen, 2021, 2023; Kleive & Horsfjord, 2023). Finnes det ressurser i form av lærere og økonomi, og mange nok deltakere, kan aktivitetene differensieres etter for eksempel kunnskapsnivå, alder og/eller kjønn. For mange er det helt avgjørende å ha kunnskapsrike frivillige som kan stille opp som lærere. Med få frivillige er det for eksempel vanskelig å dele opp i mindre grupper (Eggen, 2023b; Eriksen, 2021, s. 101). Slike utfordringer viser at det kan være stor avstand mellom idealet for undervisningen (jf. Boyle,

³⁴ Moské kan referere til steder som fungerer som samlingslokaler for muslimsk trossamfunn eller mer begrenset til bygninger bygget spesielt som gudehus og hellige bygg med tanke på muslimsk praksis og fellesskap. Jeg bruker det i den sistnevnte betydningen når jeg snakker om moské.

2006) og hva som er mulig å gjennomføre i en minoritetskontekst. Det gir også et innblikk i at barna som deltar i islamopplæring, ikke utelukkende møter en «maksimalistisk» og «normativ» islam (Berglund, 2021a). De vil derimot kunne møte en mangfoldig og levd religiøsitet, som heller strekker seg mot et ideal (Kleive & Horsfjord, 2023).

Det er ikke bare moskeene som står ansvarlig for koranopplæring i en minoritetskontekst. Stadig flere digitale tilbud eksiterer, i form av apper, digitale kurs og privattimer med lærer over nett (Daugaard, 2019). For eksempel viser Aarset (2016, s. 442) hvordan norsk-pakistanske familier benytter seg av korankurs og koranskoler over internett og Skype på grunn av hvordan de fleksible løsningene passer best til hverdagsliv i Norge. Barn som deltar i islamopplæring i regi av moskeen, kan også møte digitale ressurser som del av hjemmets religiøse sosialisering (Kleive & Horsfjord, 2023, s. 286). Som nevnt sier 13,5 prosent av deltakerne i spørreundersøkelsen at deres barn har deltatt i «koranskole på internett» (Rafoss, 2023). Selv om det er usikkert hvor mange som kun deltar over internett og hvor mange som har gått fra koranopplæring i moské til internett eller motsatt, viser slike undersøkelser at det er flere måter å organisere opplæring på, og at muslimer i Norge benytter seg av et variert tilbud. Det er samtidig en påminnelse om at de koranlærerne som finnes i norske moskeer (for eksempel de jeg har intervjuet) ikke nødvendigvis er representative for alle koranlærere elever i norsk skole har møtt som del av sin islamopplæring.

Islamopplæring er en tematikk av økende interesse for et bredt forskningsfelt i Norge. Flere av studiene over er relevante for å kontekstualisere hvordan koranlærere forholder seg til de problemstillingene islamopplæringen står overfor, men avhandlingen har ett litt annet fokus: Jeg undersøker en ikke-formell koranopplæring som en *undervisningsarena*, ved å se på tilnærmingene til Koranen gjennom et lærerperspektiv. Som jeg har beskrevet i 1.3, brukes funn fra koranopplæringen for å diskutere hvilke spenninger som finnes mellom tilnærmingene til religiøse skrifter som elever kan møte i KRLE-faget og i en religiøs opplæring. I neste delkapittel gir jeg en oversikt over forskning som belyser forholdet mellom kunnskapen som formidles «her inne» i offentlig skole, og «der ute» i en ikke-formell islamopplæring.

2. 4 Religionsundervisning «her inne» og «der ute»

Et sentralt utgangspunkt for prosjektet er at barn og ungdom som deltar i islamopplæring i Norge, også lærer om Koranen (og islam) i det obligatoriske religions- og livssynsfaget på skolen. Selv om det eksisterer studier som gir innblikk i problemstillinger norsk ungdom med muslimsk bakgrunn står overfor (se for eksempel Høeg, 2017; Jacobsen, 2011; Sandberg et al., 2018), vet vi lite om hvordan de opplever forholdet mellom koranopplæringen og KRLE-faget.

Intervjuer med ungdom som har deltatt i liknende opplæring i Sverige og England, gir et sammensatt bilde. På den ene siden beskriver ungdommene at koranresitasjon har en beroligende og stressreducerende effekt, som de anser som nyttig i hverdagen og for prestasjoner i skolen (Berglund, 2019a, s. 19). De mener også at det finnes kunnskap og kompetanse som er overførbare mellom de to undervisningsarenaene. Eksempler som gis, er kunnskap om andre religioner og ferdigheter til å lytte, holde konsentrasjonen, utenat læring og memorering i fag som blant annet matematikk og naturfag (Berglund, 2017; Berglund & Gent, 2018). På den andre siden forteller enkelte av ungdommene at de ikke vil snakke om islamopplæringen i sin ordinære opplæringsarena fordi de har opplevd negative reaksjoner (Berglund, 2019a, s. 22–23). De negative erfaringene var knyttet til å bli oppfattet som «for religiøs» av medelever eller lærere, og at utenat-læringen ble forstått som utdatert og lite verdt i skolen (Berglund, 2017).

Utenat læringen blir ofte trukket frem når islamopplæring og vestlig utdanningstilnærming skal settes opp mot hverandre. Til tross for at memorering har hatt en lang og betydningsfull historie i vestlig kunst, religion og poesi (Gent & Muhammad, 2019, s. 6; Rosowsky, 2023), har memorering blitt fremstilt som en «meningsløs» prosess hvor elevene hverken trenger å tenke eller reflektere, spesielt dersom de i utgangspunktet ikke forstår språket (Berglund, 2019a; Gent & Muhammad, 2019, s. 2). Da kan utenat læring bli oppfattet som en utdatert læringsstil som står i kontrast til skolens formål om å utdanne borgere med evne til kritisk tenkning og refleksjon. En slik polarisering mellom pedagogiske tilnærminger gjør det mindre attraktivt for elever å snakke om dette i offentlig skole:

The capacity to properly use the words of the Quran and to recognise the appropriate contexts for their application affords the students prestige among the members of the Muslim community. But what can be understood as a reward in a Muslim context risk turning into a cost in the secular school setting. (Berglund, 2017, s. 531)

Ifølge språkforskeren Andrey Rosowsky (2023) er elevenes memoreringsferdigheter lite anerkjent i lese- og skriveforskningen også. Rosowsky (2013) fremhever derfor betydningen av å undersøke den symbolske verdien i å faktisk mestre opplesingen av de religiøse skriftene heller enn å diskutere hvilken lesekompetanse deltakerne opparbeider seg. På denne måten kan en tenke at dekodingsperspektivet på lesing gir tilgang til noe som er betydningsfullt i en konkret kontekst, fremfor å omtale det som noe mangelfullt.

On the other hand, the ‘Rolls-Royce’ version of reading, where accurate decoding is accompanied by attention to meaning, is not necessarily the default mode of reading in all

contexts. In faith settings, where reading has other purposes, decoding is sufficient and most apt. (Rosowsky, 2013, s. 76)

Å kjenne til hvilke tilnæringer til tekstene som skal anvendes hvor, er i seg selv en kompetanse.³⁵ Få deltakere vil kunne bli eksperter på å dekode og lese de religiøse skriftene, derfor er den religiøse og kulturelle sosialiseringen det mest sentrale (Rosowsky, 2013). Utover de ferdigheter og den kunnskapen deltakere får fra koranopplæringen spesifikt, viser Berglund (2019a, 2023a) hvordan aktivitetene rundt islamopplæringen (som leksehjelp, sport, teater, språkopplæring (se for eksempel Iversen, under utgivelse) og mer) fungerer som «extracurricular activities». Det vil si at islamopplæringen er en arena hvor barn og unge kan opparbeide sosial og kulturell kapital med innvirkning på sin vanlige skolehverdag.

Det er derfor mulig å diskutere KRLE-faget og koranopplæringen, tross sine ulikheter, som viktige arenaer som tilfører noe for barna om deltar. Berglund og Gent (2019) oppsummerer det slik: «What in many ways seem to be two mutually exclusive forms of education, in practice turn out to complement each other, at least in the experience of those who have experienced both» (s. 332). Selv om denne avhandlingen ikke undersøker deltakerperspektivet, har jeg argumentert i 1.3 at den «tenkte» eleven er av betydning for forskningsprosjektet. Disse studiene gir et bilde av hvordan møtet mellom «her inne» og «der ute» kan se ut for dem som deltar i begge arenaene, noe som er lite belyst i norsk kontekst.

2. 5 Kapitteloppsummering

Det finnes lange tradisjoner for arbeid med religiøse skrifter i religions- og livssynsfaget. Den religionsdidaktiske forskningen som har undersøkt Koranen i undervisningssammenheng, har stort sett sammenliknet med Bibelen (Vestøl, 2014; Winje, 2018a). Slike studier peker på forskjeller i behandlingen av skriftene, både i mengde og i variasjon av metoder. I denne avhandlingen belyses tilnærmingene til religiøse skrifter i faget gjennom komparasjon med islamopplæringens undervisning. De norske studiene som har belyst koranopplæringen, viser at slike arenaer har betydning for å sosialiseres inn i en felles symbolverden og forteller om varierte metoder (Eggen, 2023b, s. 72). Undersøkelser av deltakerperspektivet fra andre nasjonale kontekster hvor islam er minoritetsreligion, viser at deltakerne selv opplever islamopplæringen som meningsfull, men møter en offentlig skole som i liten grad anerkjenner opplæringens relevans. Flere har derfor pekt på behovet for å diskutere hvilke pedagogiske tilnæringer som eksisterer i de to arenaene (se for eksempel Berglund, 2017, s. 533; Eggen,

³⁵ Rosowsky (2013, 2015) argumenterer for at dette er kompetanse som inngår i en *faith literacy*. Jeg diskuterer dette begrepet under 3.2.2.

2023b, s. 72; Hedman & Ganuza, 2019). Det er også et uttalt behov for et emisk perspektiv på deltakelse i, og organisering av, koranopplæringen, og beskrivelser av hvordan koranopplæring endrer seg i en skandinavisk kontekst (Hedman & Ganuza, 2019, s. 8-10). Denne avhandlingen bidrar til forskningsfeltet ved å belyse tilnærminger til religiøse skrifter «her inne» og «der ute», og løfter samtidig frem et emisk perspektiv på de pedagogiske vurderingene koranlærere gjør i forbindelse med islamopplæringen i Norge.

3. Teoretiske perspektiv

3. 1 Introduksjon til kapittelet

Dette kapittelet presenterer avhandlingens teoretiske rammeverk gjennom en tredelt struktur. I 3.2 belyser jeg hvordan religiøse skrifter kan ha ulike funksjoner i ulike sosiale fellesskap. En forutsetning er at religion er forstått som del av sosiale praksiser og at det mennesker *gjør* med religiøse skrifter, som jeg velger å kalle tekstpraksis, er forstått som meningsfullt i lys av konteksten hvor det foregår. Jeg beveger meg innom New Literacy Studies for å vise hvordan begrepet *faith literacy* fra Rosowsky (anvendt i artikkel 1 og 3) kan gi en bredere forståelse av hva deltakere i religiøs opplæring lærer om religiøse skrifter. Watts' tredelte modell for ritualisering av religiøse skrifter (anvendt i alle artiklene) settes i sammenheng med både *faith literacy* og tekstpraksis under 3.2.2. I delkapittel 3.3 skriver jeg om hvordan religiøse fellesskap kan legge begrensninger på bruken av religiøse skrifter, og knytter dette til begrepet *fortolkningsautoritet* (anvendt i artikkel 1). I dette kapittelet bringer jeg også inn Foucaults tenkning omkring *kunnskap/makt* for å belyse hvordan sosiale fellesskap etablerer hva som er ansett som verdifullt, relevant og legitimt, men også upassende eller ugreit i møte med religiøse skrifter. I 3.4 beveger jeg meg over til utdanningskonteksten mer spesifikt. Jeg introduserer begrepet *rekontekstualisering* (Bernstein, 2000) for å betegne prosessen når kunnskap forflyttes til en religionsdidaktisk kontekst. For å belyse hva som kan forme og virke inn på tilnærminger til religiøse skrifter i denne prosessen, beskriver jeg verdensreligionsparadigmet (3.4.1) og elevenes forkunnskaper (3.4.2) som betydningsfulle perspektiver for religionsdidaktisk tenkning. Samlet gir dette kapittelet grunnlag for å diskutere forholdet mellom tilnærminger til religiøse skrifter i ulike undervisningskontekster.

3. 2 Religiøse skrifter og sosiale praksiser

I tekststudier har det vært en spesiell interesse for å forstå og fortolke tekstenes innhold. I islamsk tradisjon finnes blant annet kommentarlitteratur til Koranen, *tafsir*, med formål å forklare eller kommentere koranteksten (Burge, 2015; Eggen, 2007, s. 185–186; Saleh, 2006).³⁶ *Tafsir*-tradisjoner viser hvordan tekstarbeid kan knyttes til bestemte fremgangsmåter som tradisjonelt har vært forbeholdt de lærde. Innenfor en hermeneutisk og vestlig vitenskapstradisjon har også interessen for menneskers fortolkning av tekst hatt stor betydning. Det har preget det religionsvitenskapelige studiet av religiøse skrifter i lang tid. Mot slutten av forrige århundre ble religionsforskere mer interessert i hvordan religiøse skrifter inngår og

³⁶ Flere årtusener med kommentar- og tolkningstradisjoner i *midrash*-litteratur i jødisk tradisjon er et annet eksempel på dette (Haaland, 2011, s. 41).

virker i menneskenes liv og virkelighet (Levering, 1989; Smith, 1993). Religionshistoriker William C. Smith (1993) beskriver dette som tekstenes «role as scripture in the lives of those whom they have so served» (s. 219, kursiv i original). Den nye interessen for skriftenes funksjon i levd liv ledet til et fokusskifte i feltet. Fra å i hovedsak studere tekstenes innhold og de lærdes fortolkning og forståelse, ville de nå også undersøke skriftenes bruk og betydning i sosiale fellesskap og hverdag. Denne endringen, fra de lærde til det levde, kan vi se i sammenheng med *levd religion*-perspektivet som vokste frem i religions sosiologien på slutten av 90-tallet. Undersøkelser av levd religion innebærer å studere religion som et kontekstuel fenomen, formet av individets sosiale og kulturelle omgivelser (Ammerman, 2014). Søkelyset rettes mot hvordan religion og spiritualitet oppleves av «vanlige folk» i deres hverdag og liv (McGuire, 2008, s. 13), heller enn hva en privilegert elite presenterer som sann religion (Kleive, 2020a, s. 292). I avhandlingen baserer jeg tenkningen på teoretiske perspektiv som er utviklet med interesse for hva mennesker *gjør* med religiøse skrifter, og hvordan dette forhandles innenfor sosiale fellesskap. I motsetning til en del av levd religion-forskningen, undersøker jeg også perspektivet til dem som lærer bort, og som dermed besitter en viss autoritet. Likevel anser jeg koranlærerne som individer i forhandling med normative praksiser, hvor deres tilnæringer til religiøse skrifter kan forstås som uttrykk for levd religion. I denne avhandlingen fungerer levd religion-perspektivet som et fundament når jeg argumenterer for at religiøse skrifter kan ha mangfoldige funksjoner i menneskers liv «der ute». Det har også betydning i diskusjonen om hvordan vi skal presentere religiøse skrifter «her inne».

Et poeng ved å studere religiøse skrifter som et sosialt fenomen er at det mennesker tenker på som hellig, forventet eller verdifullt å gjøre med tekster, er å anse som en *kontekstbetinget* kunnskap. Religionshistoriker Kocku von Stuckrad skriver det slik: «What a group of people in a given situation regards as accepted knowledge is by no means arbitrary; it is the result of discursive formations that critical scholarship can reconstruct and interpret» (2013, s. 12). Sosiologene Berger og Luckmann (2000) sier at kunnskap og vår forståelse av verden ikke bare er betinget, men konstruert i de sosiale fellesskapene vi deltar i. Denne konstruksjonen foregår i et dialektisk forhold, hvor den meningen mennesker skaper i verden gjennom språket, både blir objektivert (slik som når språk og systemer «setter seg» i samfunnet) og internalisert (denne virkeligheten blir en «tatt for gitt» del av individenes tenkning og forståelse av normer og verdier). Derfor vil den virkeligheten som menneskene selv har bidratt til å skape, oppleves som meningsfull og sette rammer for hva som er aksepterte og normative måter å handle på i dette fellesskapet:

Fordi denne kunnskapen er sosialt objektivert *som* kunnskap, det vil si som en samling allmenngyldige sannheter om virkeligheten, vil enhver ekstrem avvikelse fra den institusjonelle orden synes som et avvik fra virkeligheten. Slike avvikelser kan betegnes som moralsk fordervelse, mental sykdom, eller rett og slett uvitenhet (Berger & Luckmann, 2000, s. 80)

Hva som ansees som sant og normativt, er derfor forankret i de sosiale strukturene hvor mennesker befinner seg (se også 3.3). Dette har betydning for hvordan jeg nærmer meg de feltene jeg undersøker: Det er sosiale praksiser hvor forståelsen av religiøse skrifter befinner seg innenfor og i forhandling med det som er ansett som sant. Det gjelder både i studiet av lærerutdanningens innførbøker, av KRLE-lærerens oppfatninger og koranlærerens vurderinger. For å forstå religion som meningsfull praksis vil det være relevant å ta i betraktning både de overgripende strukturene og individenes handlinger. Begge to, struktur og aktør, er aspekter ved sosial praksis, fordi menneskets erfaringer, opplevelser og handlinger er «(...) structurally intertwined with socially constructed forms of approved and objectified knowledge» (von Stuckrad, 2013, s. 8). I lys av denne tenkningen kan religion, forstått som en meningsfull praksis hvor bruken av religiøse skrifter også inngår, studeres i lys av den sosiale, historiske og kulturelle sammenhengen den befinner seg i.

Også i andre forskningsfelt finnes det begreper som kan belyse hvordan det mennesker *gjør* med tekst, er forankret i og må forstås i lys av normer, verdier og konvensjoner som eksisterer i gruppen hvor det foregår. *Literacy*-tenkningen knyttet til New Literacy Studies er et eksempel på det.³⁷ Det «nye» ved New Literacy Studies var økt oppmerksomhet på hvordan *literacy*, forstått som kompetansen til å skape, formidle og tolke meningsinnhold gjennom tekster, eksisterer og produseres som et sosiokulturelt fenomen. Ved å studere bruken av tekst og skrift som del av sosiale og kulturelle praksiser, ble forskerne oppmerksomme på at måtene for å skape mening med tekst er ulike og endrer seg mellom grupper (Gee, 2015, s. 35). Når *literacy* er forstått som menneskelig aktivitet (Barton & Hamilton, 1998, s. 6–7), kan det studeres i lys av de kontekstuelle forhold som gir slike aktiviteter mening og verdi (Baynham, 1995, s. 1;

³⁷ Literacy kan oversettes i betydningen lese- og skriveferdigheter eller, i en bredere forståelse, som kompetanse eller kunnskap i et spesifikt område (Oxford Dictionary of English). Literacy-feltet er stort, og begrepsbruken diskuteres på både engelsk og norsk. Den sistnevnte betydningen, som peker på ferdigheten til å forstå et spesielt felt, har fått stor utbredelse de seneste årene. Jeg velger å bruke den engelske termen *literacy* fordi det er innarbeidet og kjent også i det religionsfaglige feltet (for eksempel i Religious literacy) og fordi det inngår i et etablert begrep som har betydning for avhandlingen, nemlig «faith literacy». Likevel spiller selve literacy-begrepet liten betydning, og jeg vil bruke andre begreper der det er mulig, blant annet fordi «literacy» har så ulike betydning i ulike felt. For eksempel er *religious literacy* mye diskutert med tanke på kompetanse til å navigere i religions- og livssynsrelatert tematikk (Hannam et al., 2020; Jahnke, 2023). *Disciplinary literacy* er brukt for å omtale en fagspesifikk kompetanse til å lese tekster i KRLE (Unstad & Fjørtoft, 2020). Et siste eksempel er hvordan literacy i tradisjonen etter Barton er anvendt for å forstå læreres *religious literacy* når de fortolker bibeltekster (Kjørven, 2016b).

Street, 2013, s. 2). Det eksisterer ulike *literacy practices*, altså hva som er sosialt aksepterte måter å *gjøre* literacy på, i ulike kontekster (Barton & Hamilton, 1998, s. 6–7). Dette er grunnen til at mennesker kan lese (i begrepets videste forstand) *samme* tekst på *ulike* måter: «For example, they can read the Bible as theology, literature, history, or as a self-help guide» (Gee, 2015, s. 36). Ved å argumentere for at kunnskap er kontekstbetinget, og at det mennesker gjør med tekst må forstås i lys av den sosiale rammen hvor det foregår, kan vi anta at det finnes forskjeller mellom tilnærmingene til religiøse skrifter i en ikke-religiøs og i en religiøs religionsundervisning. Det er derfor relevant å studere systemene rundt praksisen hvor mennesker deltar og hvordan slike praksiser blir mediert (Gee, 2015, s. 38). Jeg gjør det ved å undersøke et lærerperspektiv i formell og ikke-formell opplæring, samt læremidler for lærerutdanningen.

For å betegne hva mennesker gjør med religiøse skrifter, kommer jeg til å bruke begrepet *tekstpraksis*. Formålet med å sette sammen *tekst* og *praksis* er å motvirke en ensidig forståelse av skriftet som *tekst* og som en adskilt størrelse fra religiøs *praksis*. Tekstpraksis fungerer som et begrep for å snakke om hva mennesker *gjør* med religiøse skrifter i en gitt kontekst, og kan derfor sees i sammenheng, men er ikke synonymt med *literacy practices*, fra Barton og Hamilton (1998). Begrepet tekstpraksis finnes enkelte steder som en norsk oversettelse av *literacy practices*, definert som «sosialt anerkjente måter for å skape, kommunisere og fortolke meningsfylt innhold gjennom tekster» (Rambø & Vollan, 2016, s. 93).³⁸ Selv om jeg er opptatt av hva som er sosialt anerkjente måter for bruken, benytter jeg tekstpraksis for å benevne hva mennesker gjør med religiøse skrifter, også når bruken innebærer noe annet en lesing, skriving eller fortolkning av et tekstuellet meningsinnhold. *Literacy*-perspektivet er likevel relevant ved at tekstpraksis kan sees i sammenheng med gruppens forståelse av skriftet og de sosialt etablerte normer og maktstrukturer som styrer hva som er ansett som akseptert eller verdifullt å gjøre med tekst. Gjennom deltakelse i et religiøst fellesskap får barn kompetansen som behøves for å navigere og delta i religiøse aktiviteter, inkludert hva en skal gjøre med religiøse skrifter, altså tekstpraksis. Sosialiseringen inn i et religiøst fellesskap kan knyttes til begrepet *faith literacy*.

3. 2. 1 «Faith literacy» som forutsetning for deltakelse i religiøse aktiviteter

En bro mellom New Literacy Studies og religionsforskning finnes i det sosiolingvistiske arbeidet til Andrey Rosowsky (2008, 2013, 2015, 2016). I skjæringspunktet mellom språk- og

³⁸ Se også Birkeland og Tønnessen (2016). De vektlegger lesing og skriving i møte med tekstenes meningsinnhold, og slik jeg vurderer deres definisjon, er det ikke relevant for å løse problemet knyttet til en smal forståelse av meningsfull bruk av religiøse skrifter, som jeg løfter frem i en religionsdidaktisk kontekst.

religionsforskning introduserer Rosowsky begrepet *liturgical literacy*. Begrepet benevner den type *literacy practices* som foregår i religiøse settinger, enten det er en organisert eller en mer hverdagslig kontekst. Rosowsky sier at *liturgical literacy* er «that use of reading, more rarely of writing, which is essential to ritual and other devotional practices connected with an established religion. [...] The language of the liturgy is often different from that spoken by the congregation [...]» (Rosowsky, 2008, s. 6). På denne måten peker *liturgical literacy* på en form for *literacy practice* hvor individet må kjenne til bestemte språk (som for eksempel vokabular, stil og sjanger), men også ulike ferdigheter for å kunne delta i en meningsbærende praksis (Rosowsky, 2008). Rosowsky bruker senere begrepet *faith literacy* omtrent synonymt og viser hvordan denne type praksiser kan defineres smalt eller bredt:

Faith literacy practices [...] are also understood as those dynamic clusters of technologies, skills and knowledge which underpin purposeful and recurrent social activities defined both narrowly, as in particular instances of activity or events such as a recitation, or broadly, as in terms of complete fields of activity such as liturgical or ritual practices. (Rosowsky, 2015, s. 170)

I avhandlingen benytter jeg *faith literacy* heller enn *liturgical literacy* for å vise til Rosowskys konsept. For det første er *faith literacy* noe mer utbredt i forskningsfeltet (se blant annet Gregory et al., 2013). I tillegg forstår jeg *faith literacy* som bredere i omfang (for eksempel hva som omfattes av *faith* versus *liturgical*).³⁹ En smal definisjon av *faith literacy practices* dreier seg om hvordan kompetansen anvendes i enkeltstående handlinger som resitasjon eller bibellesing. En bredere forståelse av *faith literacy practices* favner om kunnskaper, ferdigheter og artefakter som inngår i en sammensetning av aktiviteter, slik som i rituelle praksiser, gudstjenester, høytidsmarkeringer og så videre (Rosowsky, 2015, s. 170). Jeg legger til grunn en bred forståelse i bruken av *faith literacy*.

Et hovedpoeng fra Rosowsky er at *faith literacy* har symbolsk betydning: «Knowledge of a religious classic associated with the collective's religious heritage can also serve an important symbolic purpose» (Rosowsky, 2013, s. 68). Det skyldes at både språk og religiøse skrifter kan kobles til etnisk og kulturell identitet. På denne måten oppleves noe som meningsfullt også uten

³⁹ Det er likevel ikke uproblematisk å velge «faith» fremfor «liturgical» med tanke på konnotasjoner til forståelser av religion som tro eller praksis. Slik jeg leser Rosowskys beskrivelser, viser ordvalget først og fremst til hvor bredt en fanger opp *hvor* literacy utspiller seg. I dette avhandlingsprosjektet er det mest hensiktsmessig å benytte *faith literacy* for å fange opp at kompetansen barn lærer gjennom for eksempel koranopplæring, ikke bare har betydning i «gudstjeneste-sammenheng», men også for andre sosiale settinger og forståelsen av hvilken rolle religiøse skrifter kan spille i levd liv. Videre kan vi argumentere for at denne type literacy eksisterer og forhandles også utenom den konkrete «liturgiske bruken».

at det er knyttet bokstavelig til de meningsbærende ordene i en tekst. Selv når barn mangler referanser til tekstenes meningsinnhold, er en slik tekstpraksis ikke å oppfatte som «meningsløs».⁴⁰ Deltakelse i fellesskapet, aktiviteter som assosieres med en bestemt identitet og tanker om religiøs belønning, er eksempler på meningsfulle aspekt ved en *faith literacy* (Rosowsky, 2008, s. 209; 2023, s. 9–11).

I en *faith literacy practice* fungerer religiøse skrifter som hellige artefakter og er integrert i en religiøs praksis. Å kjenne til bruken av skriftet, men også språk og bevegelser i ritualene, er eksempler på hvordan praksisen får en symbolsk verdi som kan knyttes til kollektive og individuelle religiøse identiteter (Rosowsky, 2013, s. 76). Barn som deltar i religiøse fellesskap, vil fra en tidlig alder lære ferdigheter og språk som ligger til grunn for en forventet tekstpraksis. Resitering, memorering, dekoding av tekstene, repetisjon og aktiv lytting og svar er eksempler på slike ferdigheter (Rosowsky, 2013). I Rosowskys tidlige studier vektlegger han språkopplæring og leseferdigheter, mens de senere studiene vier større oppmerksomhet til andre ferdigheter, slik som å bevege kroppen i bønn og gi riktig respons til riktig tid i liturgien. Med andre ord innebærer en *faith literacy* kompetansen som behøves for å delta i praksiser som involverer skriftene. I denne avhandlingen spiller Rosowskys begrep inn ved at jeg undersøker hva koranlærerne vektlegger i formidling av en *faith literacy*. Videre spiller det inn i tenkningen om at tilnærminger til religiøse skrifter i ikke-formell opplæring innebærer internalisering av kunnskap om religiøse skrifter, slik jeg ser det i sammenheng med Berger og Luckmanns (2000) forståelse av at kunnskap og virkelighet er sosialt og kulturelt betinget. Derfor kan vi anta at for eksempel en muslimsk *faith literacy* i minoritetskontekst ikke ser helt lik ut som en muslimsk *faith literacy* i kontekster hvor muslimer utgjør en majoritet. For å beskrive variasjon og fellestrekk i hvordan mennesker tilnærmer seg religiøse skrifter, har jeg benyttet begreper utviklet av James Watts. Begrepene er benyttet i artiklene, men jeg vil gi en kort presentasjon for å si noe om hvordan dette relateres til andre teoretiske perspektiver i kappen.

3. 2. 2 Tre dimensjoner i ritualiseringen av religiøse skrifter

Religionshistoriker James Watts (2013, 2019) har utarbeidet en tredelt modell for å vise hvordan mennesker ritualiserer religiøse skrifter (Watts omtaler slike bøker som *Iconic Texts*). Watts tar utgangspunkt i at spørsmålet «why books matter?» må besvares ved å se på tekstenes sosiale funksjon og betydning. På denne måten blir spørsmålet snudd til «How do books matter?» (Watts, 2019, s. 1). Watts (2019, s. 13–15) hevder at religiøse skrifter fremstår som

⁴⁰ Rosowsky har foreslått begrepet «ultralingually» for å snakke om bruk av (blant annet religiøse) språk, hvor «form is emphasised over referential meaning» (Rosowsky, 2023, s. 12).

ulikt andre bøker når både en *semantisk*, en *ekspressiv* og en *ikonisk* dimensjon er ritualisert. *Den semantiske dimensjonen* dreier seg om meningsinnholdet i tekster, men også alle former for fortolkning og anvendelse av meningen. Individenes lesing av tekst, diskusjoner om oversettelser eller fortolkning, samt prekener og forkynnelse av budskap vil være eksempler på ritualisering av religiøse skrifers semantiske dimensjon. *En ekspressiv dimensjon* er muntlige, lydelige og visuelle uttrykk. Watts skiller mellom ekspressive uttrykk av skriftenes «word» eller «content». «Expressions of the *words* of scriptures» kan være høytlesing, resitering, sang, grafisk fremstilling av ord og inskripsjoner. «Expressions of the *content* of scripture» kan komme til uttrykk gjennom dramatisering, filmatisering, statuer, malerier eller andre fremstillinger av tekstenes innhold (Watts, 2019, s. 14). Den siste dimensjonen kaller Watts for *en ikonisk dimensjon*. Denne dimensjonen er det som for mange tydeliggjør religiøse skrifers spesielle plass, i form av fysiske uttrykk ved skriftene og særskilt behandling. Eksempler på dette kan være plassering i hjemmet, regler ved utformingen av skriftet, ritualer for bruk, kroppsliggjøring i ritualiseringen eller «dødsriter» for utslitte eller utgatte eksemplarer (Svensson, 2010; Watts, 2013, s. 15–17; 2019, s. 15).

Watts' dimensjoner er utarbeidet med tanke på at ulike religiøse grupper har forskjellige praksiser for å fremstille, fortolke og behandle religiøse skrifter. I tillegg til at de tre dimensjonene kan se svært ulike ut, kan de også vektlegges ulikt. Begrepene kan derfor fange opp og beskrive variert ritualisering av religiøse skrifter. På denne måten gir Watts et begrepsapparat for å beskrive variert tekstpraksis i en *faith literacy*, hvor både en semantisk, ekspressiv og ikonisk dimensjon kan inngå. Modellens teoretiske bidrag til avhandlingen er å vektlegge skriftenes funksjon *i tillegg* til meningsinnholdet. På denne måten har Watts og Rosowsky til felles at de utforsker hva mennesker gjør med skriftene og at de vektlegger skriftenes meningsbærende funksjon som strekker seg utover lesing av innholdet. Oppmerksomheten rettes mot hvordan skrifter inngår i levd liv og virkelighet, og tenkningen befinner seg derfor i tradisjonen etter blant annet Levering (1989) og Smith (1993). Watts har en interesse for hvordan ritualiseringen av skriftene som ikoniske eller hellige utspiller seg i ulike sosiale fellesskap, mens Rosowsky vier aktører og opplæringen som viderefører slike praksiser større oppmerksomhet. Slik jeg forstår det, kan imidlertid både den konkrete ritualiseringen av religiøse skrifter og videreføring av *kompetansen* som kreves for å delta i ritualiseringen, fortelle hva et sosialt fellesskap betrakter som verdifulle tilnærminger til religiøse skrifter. Med tenkningen etter Berger og Luckmann (2000) kan vi si at slike normerte tilnærminger er konstruert til å bli en «selvfølgelig» del av den sosiale virkeligheten.

Det er verdt å merke seg at *faith literacy* brukes for å omtale kompetanse i religiøse fellesskap og ikke i en religionsfaglig kontekst. Tenkningen er likevel relevant for å beskrive hvordan elever i KRLE-faget har ulike forforståelser av religiøse skrifers bruk og betydning. Når vi ser til New Literacy Studies, er *faith literacy* forstått som en av flere *literacies* mennesker sosialiseres inn i og veksler mellom. Gee (2015) sier at «[...] individuals who have not been socialized into the discourse practices that constitute mainstream school-based literacy must eventually be socialized into them if they are ever to acquire them» (s. 42). Selv om Gee ikke sikter til religiøse skrifter eller religionsundervisning spesifikt, er poenget overførbart. Elever som er sosialisert i en *faith literacy* på fritiden, kan likevel lære og anvende de tilnærmingene som de forventes å bruke i religions- og livssynsfaget i offentlig skole. Spørsmålet er hvilke forskjeller det er mellom disse, og hva elevene blir fortalt at er relevant å vite om religiøse skrifter i KRLE-faget og i ikke-formell opplæring.

3. 3 Begrensninger og muligheter i tilnærminger til religiøse skrifter

I avsnittene over har jeg argumentert for at vi må undersøke fellesskapene hvor skrifter har en særskilt status, ikke tekstene i seg selv, for å forstå hvorfor religiøse skrifter er oppfattet som noe annet enn ordinære bøker. Ifølge filosofen Michel Foucault (1982/2000, s. 343) eksisterer det maktforhold i alle slike sosiale fellesskap. Maktforholdene setter seg i samfunnets strukturer og gjør det vanskelig å oppdage hvordan makten spiller inn. Slik Foucault beskriver det, har maktforhold en regulerende effekt på hva mennesker oppfatter som mulige eller aksepterte måter å handle på:

In effect, what defines a relationship of power is that it is a mode of action that does not act directly and immediately on others. Instead, it acts upon their actions: an action upon an action, on possible or actual future or present actions. (Foucault, 1982/2000, s. 340)

Slik jeg forstår dette, eksisterer det maktforhold og internaliserte oppfatninger som både muliggjør og begrenser individenes tilnærminger til religiøse skrifter i de ulike undervisningsarenaene (Street, 2017, s. 24). I tenkningen etter Foucault blir makt knyttet til strukturer i samfunnsinstitusjoner hvor utøving av maktforhold enten er støttet av eller støtter under den kunnskap som styrer i det feltet (Hall, 2001, s. 75). I tillegg er makt uadskillelig fra kunnskapen som blir forhandlet og som settes i spill gjennom utøving av makt. Begrepene blir derfor bundet sammen til *kunnskap/makt* (Foucault, 1978/1990). Kunnskap/makt kan vi forstå som et redskap i prosessen hvor kunnskap blir, ifølge Berger og Luckmann, sosialt objektivert *som* kunnskap i et samfunn (2000, s. 80). Kunnskap/makt er derfor en produktiv kraft som skaper sannheter om hva som er akseptert og normativt. Det regulerer hvem vi er, hvordan vi

handler, og hva vi anser som sant i møte med verden omkring oss (Foucault, 1978/1990). Et poeng er at kunnskap/makt utøves i alle relasjoner, også av subjektet selv på seg selv (Foucault, 1982/2000). På denne måten er institusjonenes forestillinger om kunnskap/makt internalisert i hvert subjekt og virker indirekte på våre tanker om hva som er akseptert og hvem som kan uttale seg om hva i hvilke situasjoner (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 14). Det er særlig i undersøkelsen av hvilke handlinger som virker utenkelige eller blir oppfattet som uvitenhet i bestemte kontekster, at vi kan bli bevisst hvilke maktforhold som regulerer våre handlinger. Hva som er forventet i arbeidet med religiøse skrifter i en undervisningsarena, blir derfor særlig tydelig når en peker på det som *ikke* er akseptert eller omtalt som verdifullt der.

Kunnskap/makt peker i retning av at hva mennesker anser som akseptert å gjøre med religiøse skrifter ikke er tilfeldig, men regulert av det omkringliggende systemet. Både religion og utdanning er eksempler på systemer eller institusjoner hvor kunnskap/makt videreføres og reguleres. Disse tenkesettene blir internalisert i oss og virker inn på hva vi tenker vil være mulig å gjøre, for eksempel i møte med religiøse skrifter i ulike opplæringsarenaer. Anne Hege Grung (2015) bruker begrepet «interpretive authority» for å beskrive de normene som bestemmer *hva* som er legitime tolkninger, og *hvilke* metoder som er akseptert å ta i bruk.

The structuring of this authority determines what is to be regarded as the legitimate interpretations of the canonical scriptures, which religious positions possess the authority to state this, and who is qualified to inhabit these positions. The issue of interpretative authority includes what is regarded as legitimate methods of interpretation. (Grung, 2015, s. 43)

I både religiøse fellesskap så vel som i religions- og livssynsfaget finnes slike normer, som jeg beskriver med oversettelsen *fortolkningsautoritet*. Fortolkningsautoritet operasjonaliseres gjennom oppfatninger om *hvem* som kan gjøre og diskutere hva ved religiøse skrifter. Vi kan for eksempel stille spørsmål om hvilke religiøse posisjoner som kan anvende hvilke metoder og hvem kan uttale seg om rett forståelse av Koranen i et muslimsk fellesskap. Et annet spørsmål er hva som gjør at noen er kvalifisert til å innta en slik posisjon (Grung, 2015, s. 43). Slik jeg forstår det, forteller fortolkningsautoritet om normer for tekstpraksis i et gitt fellesskap og inngår i de internaliserte tilnærmingene til religiøse skrifter.

Slik det diskuteres av Grung (2015, s. 44), er spørsmålet om fortolkningsautoritet desto viktigere jo større vekt som legges på de religiøse skriftene i tradisjonen. Det kan forklares ved at skriftene blir en kjerne i videreføringen av religion. Likevel forklarer Grung at tradisjonens

tenkning om skriftene, inkludert fortolkningsautoritet, spiller inn som én av flere faktorer i forhandlingene om fortolkning og lesing av religiøse skrifter:

The authoritative religious doctrines on the status of the texts as divine revelation concerning the Bible, the Koran, and the *hadith* and how this is different in the two traditions [kristendom og islam] is one thing. How this influences the interpretative process in the group is another. The general importance of the scriptures in the daily life of the believers, and the importance ascribed to the texts by the general public as well as by political and social culture is also important. (Grung, 2015, s. 441)

På denne måten skal ikke *faith literacy*, fortolkningsautoritet eller forventede tilnærminger vurderes som deterministisk for individenes tekstpraksis. Selv om den sosiale praksisen utgjør en fortolkningsramme, omgir mennesker seg med mer enn bare (for eksempel) en religiøs tradisjon. I tillegg viser levd religion-perspektivet at den religiøse elitens ideer og forståelse blir forhandlet og rekonstruert på gruppe- og individnivå. Grung (2015) sier: «There is a dynamic relation between hermeneutics, religious practice, and power structures here» (s. 43). Derfor er det flere variabler som virker inn på tilnærmingene, selv om doktriner, tradisjoner og teologi kan være sentralt for å forstå hva som er i forhandling i ulike sosiale praksiser. I diskusjonen om tilnærminger til religiøse skrifter i en religionsdidaktisk kontekst må vi se på videreføringen av kunnskap i fagfeltet og ta i betraktning nasjonale og supranasjonale prosesser som har hatt innvirkning på fagets utvikling (Bråten, 2013).

3. 4 Religion «her inne»: Når kunnskap forflyttes til klasserommet

Hvordan religion skal presenteres og arbeides med i undervisning, er et hovedanliggende i religionsdidaktikken. Mange av fagfeltets diskusjoner er knyttet til ulike meninger om hvilket grunnlag og med hvilket formål en slik (re)presentasjon skal foregå i en didaktisk kontekst. Enkelte argumenterer for at skolefaget må holde seg tett til religionsvitenskapens metoder og tilnærminger, mens andre hevder at faget gagnar av et sammensatt vitenskapsgrunnlag fra flere tradisjoner. I denne avhandlingen tar jeg utgangspunkt i at religions- og livssynsfaget i skolen ikke kan frigjøres fra utdanningssystemets forventninger og formål, uavhengig av den vitenskapelige sammensetningen. Det innebærer at fagdisiplinenes kunnskapsgrunnlag og metoder er av betydning, men blir tilpasset en ny, pedagogisk kontekst. Prosessen hvor vitenskapsdisiplinenes kunnskap «forflyttes» og endres til en pedagogisk diskurs, omtales av utdanningssosiolog Basil Bernstein som *rekontekstualisering*.

Rekontekstualisering innebærer en forflytning, et skifte i orientering og en kombinasjon av flere felt som utgjør et nytt system, ifølge Bernstein (2000, s. 33). I en rekontekstualiseringsprosess

spiller ideologier inn: «No discourse ever moves without ideology at play. As the discourse moves, it is ideologically transformed; it is not the same discourse any longer» (Bernstein, 2000, s. 32–33). Både Bernsteins rekontekstualiseringsbegrep og didaktiseringsbegrepet til Ongstad (2004) (se kapittel 2.1) forklarer at det ikke er en pakke «ferdig kunnskap» som forflyttes fra vitenskapsfaget til skolefaget, men at kunnskapen må forstås som dynamisk og kontekstuell (Skeie, 2022b, s. 91). En rekontekstualiseringsprosess innebærer blant annet forhandling og utforming av hvilket innhold som ansees relevant og hvordan dette skal undervises (Bernstein, 2000, s. 114). Det vil si de didaktiske spørsmålene om hva og hvordan. Det didaktiske *hvorfor*-spørsmålet (altså *hvorfor* dette er ansett som viktig og relevant) er forankret i ideologiene som ligger til grunn. Vi kan derfor sette rekontekstualisering av kunnskap i sammenheng med kunnskap/makt (Foucault, 1978/1990), hvor rekontekstualisering reproducerer hva som er «thinkable» og legitimt i feltet. På denne måten kan en ikke skille mellom pedagogisk virksomhet og maktutøvelse, men behøver didaktiske refleksjoner for å være bevisst hvordan makt blir utøvet og spiller inn på undervisningen (Buchardt, 2006, s. 17).

Bernstein (2000, s. 115) gjør en todeling av rekontekstualiseringsprosesser, knyttet til et statlig og et pedagogisk felt. Det statlige feltet peker på politiske og offentlige prosesser for utforming av og kontroll over utdanningsfeltet. Et pedagogisk felt er knyttet til aktører på samfunnsnivå som besitter en åpenbar pedagogisk legitimitet, slik som lærerutdanning, forfattere av lærebøker og andre fagfolk som gir ut spesialisert veiledning og materiale for læreres arbeid i skolen. Religionsdidaktisk forskning er derfor et eksempel på en rekontekstualiseringsprosess som legitimerer og didaktiserer fagkunnskap. Slike prosesser har betydning for hva lærere anser som relevant og verdifullt å gjøre i faget. Samtidig er læreres didaktiske vurderinger også formet av individuelt engasjement, rammefaktorer ved skolen og møtene med en konkret elevgruppe. Utdanningsforsker Jonathan Lilliedahl (2015) hevder det ikke en motsetning mellom å forstå skolefaget og læreplaner som sosialt konstruert og formet av ideologi, og samtidig si at lærere er aktører som fortolker hvordan dette skal settes ut i praksis. I de neste delkapitlene vil jeg derfor introdusere to perspektiv som kan ha betydning for utviklingen av skolefaget på et institusjonelt nivå, og for læreres didaktiske vurderinger på undervisningsnivå (Bråten, 2013).

3. 4. 1 Kunnskap om religiøse skrifter i faget

Begrepet «verdensreligion» er etablert blant akademikere så vel som allmennheten i Norge. I arbeidet med ny læreplan ønsket mange å bevege seg vekk fra «de fem store verdensreligionene» slik de var presentert som enhetlige størrelser. Et typisk trekk ved det mange omtaler som *verdensreligionsparadigmet*, er nettopp at religiøse tradisjoner presenteres

som «[...] fairly cohesive systems with texts, doctrine, place of worship, etc.», som eksisterer side om side (Owen, 2011, s. 254). For å forstå hvorfor dette kan være problematisk, har Cotter og Robertson (2016, s. 7) oppsummert kritikken av verdensreligionsparadigmet gjennom tre punkter. For det første bidrar og opprettholder verdensreligionsparadigmet en tenkning om religion som *sui generis*. Det vil si ideen om at all religion har stabile, statiske fellestrekk som kan sies å være essensen ved religion. På denne måten blir problemet at «[...] whichever criteria are used for categorizing World Religions, an essentialization and decontextualization of religion occurs» (Owen, 2011, s. 259). For det andre er tenkningen omkring verdensreligioner sammenvevd med modernitetens tenkning og maktutøvelse. Masuzawa (2005, s. 14, 18) forklarer hvordan begrepet vokste frem i en religionsdiskurs av andregjøring, hvor formålet var å skille «Vesten fra resten». For det tredje resulterer et verdensreligionsparadime i at religion konstrueres etter en kristen, protestantisk modell. Det skyldes at hele religionsvitenskapen, og begrepene utformet i fremveksten av vitenskapstradisjonen, er konstruert i en vestlig kontekst. Derfor vil mange av begrepene som forskningstradisjonen lener seg på, bære preg av vestlige og kristne tradisjoner og tankegods (Kleive, 2020a, s. 3).

Selv om kritikken av verdensreligionsparadigmet er omfattende og går mange tiår tilbake i tid, bærer fortsatt fremstillingen av religion i undervisning, læreplaner og litteratur i grunnskole og høyere utdanning preg av et verdensreligionsparadigme (Cotter & Robertson, 2016). Owen (2011, s. 253) hevder at paradigmet særlig har opprettholdt en plass i undervisningen om religion på lavere nivå. Et eksempel på dette er hvordan lærebøker for religions- og livssynsfaget har presentert religion etter en kristen og protestantisk modell. Berglund viser blant annet hvordan lærebokpresentasjoner følger en mal hun omtaler som «troen, boken og mannen» (Berglund, 2021a, s. 187; 2021b). Det vil si at lærebøker vektlegger hva de religiøse tror på, innholdet i en hellig bok og den mest sentrale personen. En utfordring ved den protestantiske malen er at selv om Koranen og Bibelen kan sammenliknes som *bøker*, med liknende persongalleri og referanser (altså innhold), har de ulik plass i relasjon til gud i tradisjonene. Wilfred C. Smith oppsummerer en viktig forskjell i setningen «Qur'an is to Muslims what Christ is to Christians» (1993, s. 46). Dersom Koranen og Bibelen sammenliknes som *bøker*, kan betydningsfull kunnskap gå tapt. Problematiseringen av «troen, boken og mannen»-malen stemmer derfor overens med det tredje punktet ved kritikken av verdensreligions-paradigmet. Den protestantiske forforståelsen får definisjonsmakt i tenkningen om hva som er sentralt å undersøke ved religion, eller i dette tilfellet religiøse skrifter.

Flere har tatt til orde for å utforme strukturer og didaktikk som kan navigere utenom verdensreligionsparadigmet (Anker, 2017; Corrywright, 2016). Det norske religions- og livssynsfaget har på mange måter beveget seg vekk fra protestantiske modeller og verdensreligionsparadigmet gjennom felles og obligatorisk religions- og livssynsfag (L97) og ny læreplan uten inndeling av religiøse tradisjoner som hovedområder (LK20). Likevel bærer faget preg av den historiske konteksten og kulturen hvor det har vokst frem. Som nevnt i artikkel 1 og 2, viser Berglund (2013, 2023b) hvordan en luthersk, protestantisme har fungert som en «marinade» for skolens innhold og tenkesett. Det vil si at selv med utviklingen av et ikke-konfesjonelt fag kan strukturene være preget av en kristen, protestantisk tradisjon. Det kan bety at noe vi vurderer som et nøytralt og objektivt grunnlag, likevel inneholder strukturer og maktforhold som påvirker hva vi oppfatter som selvfølgelig i faget. For å forstå hvilke tilnærminger til religiøse skrifter som er normert og tatt for gitt i religionsdidaktikken, er både verdensreligionsparadigmet og en protestantisk forforståelse av betydning. Læreres valg og vurderinger er likevel komplekse og må sees i sammenheng med religionsdidaktiske diskusjoner og forhandling med elevene som aktører.

3. 4. 2 Aktører i faget: Elevenes bakgrunn og forkunnskaper

Kunnskap og ferdigheter fra en ikke-formell religionsopplæring inngår i elevenes forkunnskaper. Tidligere studier gir et sammensatt bilde av hvordan elever opplever undervisningen om egen religion i offentlig skole. Noen synes det er bra alle får mer kunnskap om deres religion, mens andre kjenner på avstand mellom seg selv og religionen slik den blir fremstilt i klasserommet (Anker et al., 2018; Nicolaisen, 2013, 2015; Toft, 2017). Det er en generell enighet i det religionsdidaktiske fagfeltet i Norge om at elevene hverken bør oppleve seg fremmedgjort eller bli gjort til representant for en religiøs tradisjon. Fagfeltets diskusjoner knyttes til muligheter som eksisterer mellom de to ytterpunktene: Er det mulig å beholde et ressursperspektiv på elevenes forkunnskaper uten å oppfordre dem til å være aktive bidragsytere? I utdanningsfeltet internasjonalt er *funds of identity* eksempel på et slikt teoretisk perspektiv.

Funds of identity-tilnærmingen diskuterer hvordan lærere kan benytte seg av kunnskap og ferdigheter elevene har med fra arenaer utenfor klasserommet, fordi slike arenaer har stor betydning for hvordan mennesker tenker om og uttrykker seg selv (Esteban-Guitart & Moll,

2014a, 2014b).⁴¹ Tilnærmingen er basert på utdanningspsykologisk og antropologisk teori, *funds of knowledge*, hvor familie og samfunnet rundt barna er forstått som verdifulle utdanningsressurser som fungerer som kapital i et gitt fellesskap (Esteban-Guitart & Moll, 2014a). Et hovedpoeng ved denne tenkningen er at mennesker ikke kan skilles fra de sosiale verdenene som de sosialiseres inn i. *Funds of knowledge* kommer fra en *equity*-pedagogikk som innebærer et arbeid for sosial rettferdighet. I denne sammenheng kan det være å motvirke at elever med minoritetsbakgrunn blir omtalt gjennom et «mangelperspektiv» i skolen og i faglitteratur. Et poeng er at begrensninger ikke ligger hos *elevene*, men i utdanningssystemets konseptualisering av hva det innebærer å lære, og hva som er verdifull kunnskap (Hogg & Volman, 2020, s. 862–863).

Funds of knowledge og *funds of identity* baseres på sosiokulturell læringsteori etter tenkningen fra Vygotsky (Esteban-Guitart & Moll, 2014b, s. 71–72). Esteban-Guitart og Moll (2014a) beskriver det slik: «Through sociocultural practices, individuals not only learn the actual activities, but they also learn to be members of these social and cultural communities, to experience themselves in a particular way» (s. 34). Innenfor rammen av et slikt perspektiv er deltakelse i sosiale praksiser ansett som sentralt ved at individene forstår seg selv gjennom slike erfaringer (Esteban-Guitart & Moll, 2014a, s. 35). Fordi kulturelle redskap brukes for å tolke og samhandle med virkeligheten, vil også elevenes kulturelle og livssynsmessige-erfaringer ha stor betydning (Vestøl, 2017, s. 132). Vestøl sier det slik: «I den grad elevers livssynsbakgrunn påvirker deres forståelse av religionsfaglige gjenstander, begreper, fenomener og forestillinger, vil dette kunne ha til dels stor betydning for læringsarbeidet» (2017, s. 132). Derfor blir det viktig å se hvilket potensial som finnes i arenaer hvor elevene deltar utenfor offentlig og formell utdanning (Esteban-Guitart & Moll, 2014a, s. 36). Flere argumenterer for at den kunnskapen elever har, også fra religiøse settinger, bør forsøksvis inkluderes. Ifølge Ipgrave er det ubesvarte spørsmålet *hvordan*:

[...] for those with an interest in the development of the whole child, [the question] is how the school might be a place where these key elements of individual students' self-understanding and outward motivation are not excluded but are given room for exploration and discovery. With Muslim students in particular, this involves working to counter some of the suspicions of school

⁴¹ Forskningsbidrag publisert innenfor funds of identity-perspektivet har utviklet både metodologiske verktøy for å undersøke elevers funds of identity og pedagogiske tilnærminger som skal kunne anvende og knytte undervisning til elevenes funds of identity (Hogg & Volman, 2020). Jeg benytter meg av de teoretiske argumentene og empiriske bidrag for utviklingen av pedagogiske tilnærminger for undervisningen.

education generated in their community by the debates about the education of Muslims [...].
(Ipgrave, 2010, s. 16)

I utdanningsforskningen har *funds of identity* belyst hvordan lærere kan forankre undervisning og dialog i personlige erfaringer, artefakter og praksiser i lokalsamfunnet (Silseth & Erstad, 2018).⁴² Da kan undervisningen supplere lærebok-presentasjonen med kunnskap om levd religion tettere på elevenes hverdag og liv. Det finnes likevel utfordringer. Enkelte mener at et for sterkt ressursperspektiv i religions- og livssynsundervisningen kan resultere i at kritiske perspektiver på religion blir nedtonet og vanskeligere for lærere å ta tak i (Andreassen, 2009). Særlig kan det bli krevende for læreren å stå i diskusjoner om kontroversielle temaer knyttet til religion. Andre finner at lærere er usikre og redde for å berøre elevenes *funds of identity*, særlig hvis det er knyttet til negative erfaringer elevene har, eller praksiser lærerne mener ikke vil være akseptable i klasserommet (Hogg & Volman, 2020). Dette kan være av betydning for arbeid med religiøse skrifter i religions- og livssynsfaget.

3. 5 Kapitteloppsummering

I dette kapitlet har jeg introdusert avhandlingens begrepsapparat og momenter som er av betydning for å diskutere tilnærminger til religiøse skrifter «her inne» og «der ute». Jeg har argumentert for at kunnskapen om religiøse skrifter og tekstpraksis må forstås som kontekstbetinget og tilknyttet sosiale praksiser. Kunnskap blir ikke bare videreført gjennom institusjoner og sosiale strukturer, men blir også internalisert hos deltakerne. Derfor kan vi lære noe om forventede og normerte tilnærminger til religiøse skrifter ved å undersøke både materiale og mennesker i slike arenaer. Videre hevder jeg at kunnskapen om religiøse skrifter i religions- og livssynsfaget kan forstås som en rekontekstualisering av det som formidles om religiøse skrifter «der ute». Kunnskap endres av forventninger og tradisjoner i institusjoner og strukturer gjennom en rekontekstualisering til klasserommet. Fordi elever blir sosialisert inn i begge arenaer, er spørsmålet hvilke forskjeller det er mellom hva elevene blir fortalt at er relevant å vite om religiøse skrifter i KRLE-faget og i ikke-formell opplæring, og hva det kan fortelle oss om det som tas for gitt i religions- og livssynsfaget.

⁴² Dette minner på mange måter om prinsippene vi kjenner fra kontekstuell religionsdidaktikk, slik blant annet Leganger-Krogstad har tatt til orde for i norsk kontekst. En tar utgangspunkt i at lærere kjenner den lokale konteksten godt og vet hvordan religion kommer til uttrykk der og i livet til elevene.

4. Metodologiske perspektiv

4. 1 Introduksjon til kapitlet

Avhandlingen består av tre delstudier og kappen som til sammen utgjør ett forskningsprosjekt. De metodologiske vurderingene jeg har gjort i forbindelse med delstudiene, må derfor sees i sammenheng med den overordnede tilnærmingen til prosjektet. I dette kapitlet vil jeg diskutere metodologiske valg ved å bevege meg mellom avhandlingens helhetlige forskningsdesign og de enkelte delstudiene. Jeg bygger videre på introduksjonen av prosjektets kvalitative forskningsdesign ved å beskrive de tre delstudiene og sammenhengen mellom dem i 4.2. I 4.3, 4.4 og 4.5 presenterer jeg lærebokanalyser og kvalitative intervjuer som forskningsmetoder. Under 4.6 beskriver jeg fremgangsmåten for transkribering og strategier for analysearbeid i begge intervjustudiene. Ethiske vurderinger og forskersituering er tema i 4.7, mens avhandlingens troverdighet, gyldighet og overførbarhet diskuteres i 4.8.

4. 2 Et kvalitativt forskningsdesign

Avhandlingens tredelte design belyser og henter perspektiver fra de tre områdene hvor prosjektets tematikk er relevant: lærerutdanningen, KRLE-faget og ikke-formell koranundervisning (se også figur 2, under 1.3). Hvilken kunnskap som videreføres om religiøse skrifter i disse tre arenaene, er ikke tidligere undersøkt innenfor rammene av samme prosjekt, selv om alle tre kan ha betydning for læreres praksis. I den første artikkelen undersøker jeg religiøse skrifter i lærerutdanningene gjennom lærebokanalyser av religionsdidaktiske innføringsbøker. I den andre artikkelen undersøker jeg fire KRLE-læreres oppfatninger om religiøse skrifter og Koranen spesielt, gjennom semistrukturerte intervjuer. I den siste artikkelen undersøker jeg to koranlæreres pedagogiske vurderinger i en ikke-formell koranopplæring, også her gjennom semistrukturerte intervjuer.

Datainnsamling og databehandling i forbindelse med delstudiene ble gjennomført i tre faser (se tabell 2): 1) Tematisk analyse av innføringsbøker i religionsdidaktikk (oktober 2020–desember 2021), 2) intervjuer med KRLE-lærere (januar 2022–juni 2022), 3) intervjuer med koranlærere (oktober 2021 og januar 2023). Avhandlingens artikler presenterer problemstilling og hovedfunn fra hver delstudie, mens denne kappen binder sammen delstudiene for å diskutere prosjektets overordnede problemstilling.

Tabell 2: Tematikk og metoder i prosjektets faser

Delstudie (tidsramme)	Tematikk	Forskningstilnærming	Datamaterialet	Artikkel
1. (okt. 2020 – des. 2021)	Religiøse skrifter i innføringsbøker for lærerutdanningen	Tematisk lærebokanalyse/ Innholdsanalyser	Tekst fra religionsdidaktiske innføringsbøker	1
2. (jan. 2022 – juni 2022)	Læreroppfatninger om undervisning om religiøse skrifter og Koranen spesielt	Semi-strukturerte intervjuer, Tematiske analyser, Læreroppfatninger	Tekst fra transkriberte intervjuer med KRLE-lærere	2
3. (okt. 2021+ jan. 2023)	Koranlæreres beskrivelser av koranundervisning og forhold til skole og samfunn	Semi-strukturerte intervjuer, Tematiske analyser, Narrativ tilnærming og mikrohistorie	Tekst fra transkriberte intervjuer med koranlærere	3

Forskningsprosessen har ikke vært lineær. Rekrutteringsarbeid, intervjuer, transkripsjon og analyser har foregått parallelt med skrivearbeid på kappen og revideringer av artikler. På denne måten har delstudiene virket inn på hverandre, selv om de er gjennomført og skrevet frem som separate studier med ulikt datagrunnlag. Lærebokanalysen av innføringsbøkene peker på begreper, metoder og problemstillinger fagfeltet formidler om religiøse skrifter til lærerstudenter. Lærerintervjuene gir grunnlag for å undersøke hvilke oppfatninger lærere har om religiøse skrifter, og diskutere hvilken betydning ideer som eksisterer i fagfeltet kan ha for undervisningen. Intervjuene med koranlærere vektlegger erfaringer som bare kort nevnes i delstudie 1 og 2, samtidig som delstudie 3 bygger på didaktisk kunnskap for å diskutere forholdet mellom en formell og en ikke-formell opplæring.

I tillegg til at delstudiene har informert hverandre, er komparasjonen mellom de tre undervisningskontekstene et viktig poeng i forskningsdesignet. Å bruke komparasjon mellom ulike religionsdidaktiske kontekster er ifølge Niemi (2021, s. 461) hensiktsmessig når en ønsker å belyse egen praksis. De seneste årene er det gjort flere studier hvor en sammenlikner aspekter ved utdanning og religionsundervisning i ulike nasjonale kontekster for å peke på kontekstuelle forhold eller ulikheter i forståelsen av begreper (se for eksempel Berglund & Gent, 2018; Bråten, 2015; Niemi, 2020). Komparative studier må rette oppmerksomheten mot noe som er felles (for eksempel en organisert, statsfinansiert religionsundervisning), for å undersøke forskjellene som eksisterer og hva disse kan fortelle om alternative modeller, mulige utfall av en foreslått endring eller potensial for samarbeid og forbedringer på tvers av kontekstene

(Niemi, 2020, s. 41). Ved å «speile» eller kontrastere sitt eget felt i andre undervisningssystemer kan en oppdage spenninger som belyser hva som tas for gitt i feltet hvor en befinner seg (Niemi, 2020, s. 156; 2021).

Niemi (2021, s. 460) viser til begreper fra klassisk retorikk for å skille mellom det som skal sammenliknes, *comparandum*, og det som det skal sammenliknes med, *comparatum*. I tillegg viser begrepet *comparationis* til grunnlaget for sammenlikning, altså hva som er felles element mellom *comparandum* og *comparatum*. I denne avhandlingen er KRLE-faget i offentlig skole et *comparandum*, mens islamopplæringen fungerer som *comparatum*. Jeg bruker «her inne» og «der ute» som et forenklet skille mellom disse, hvor også lærerutdanningen inngår i «her inne» (se 1.4). Avhandlingens *comparationis* er tilnærminger til religiøse skrifter i opplærings-situasjoner. Speilingens formål er å belyse forskjeller og potensielle spenninger knyttet til undervisningsarenaenes fellesnevner: videreføringen av kunnskap om religiøse skrifter til barn og unge i Norge.

Undervisning om religiøse skrifter kan forstås som et supranasjonalt fenomen (Bråten, 2013), men det blir her undersøkt gjennom tre undervisningsarenaer i samme nasjonale kontekst. Islamopplæringen må likevel settes i sammenheng med tradisjoner som strekker seg utenfor Norges grenser. Mens skolen og koranopplæringen kan møte den samme eleven, forteller lærerutdanningen noe om hva fremtidens lærere vil kunne anse som viktig i dette møtet. Som jeg har beskrevet og illustrert i 1.3 (se figur 1), har jeg sidestilt KRLE-faget og koranopplæringen (knyttet til henholdsvis delstudie 2 og 3) på et undervisningsnivå som er i direkte kontakt med elevene. Å undersøke et undervisningsnivå innebærer å stille spørsmål til hvordan lærere tilgjengeliggjør og formidler den kompetansen det er ønskelig at elevene lærer, gjennom planlegging og gjennomføring av undervisning (Bråten, 2013, s. 114). I artiklene finnes korte, avgrensede metodiske beskrivelser. I delene som følger, gir jeg utfyllende forklaringer av metodiske overveielser samt strategier for utvalg og analyser. Etter å ha presentert metoder og fremgangsmåter i delstudiene vil jeg knytte sammen det overordnede forskningsdesignet og diskutere prosjektets forskningskvalitet.

4. 3 Lærebokanalyse

I avhandlingens første delstudie gjør jeg en kvalitativ lærebokanalyse av syv innføringsbøker i religionsdidaktikk for lærerutdanningene.⁴³ Studenter som leser innføringsbøker, vil finne både

⁴³ Som jeg vil argumentere for her er det mange gode grunner til å gjøre lærebokanalyser. Denne delstudien skiller seg likevel metodisk fra de to andre, og det kan nevnes at covid-19 var en årsak til hvorfor den første

pågående fagdidaktiske diskusjoner og oppsummeringer av tidligere debatter her. Denne type lærebøker er litteratur med stor autoritet, hvor en leser forventer å finne den mest sentrale kunnskapen i et gitt fagfelt (Andreassen, 2014, s. 5). Lærebokanalysens formål var å undersøke hvordan innføringsbøkene beskrev religiøse skrifter innenfor rammen av et felles, obligatorisk religionsfag i Norge. Jeg ønsket derfor å se på innføringsbøker utgitt etter innføringen av L97 og frem til 2021. Selv om nye innføringsbøker utgis i en ny kontekst, har produksjonen av pedagogiske tekster en tendens til å videreføre etablert kunnskap (Aamotsbakken, 2007, s. 43). Å se på utgivelser utgitt gjennom 25 år ga mulighet til å undersøke de religionsdidaktiske vurderingene av religiøse skrifter som har eksistert i litteraturen over lengere tid.

4. 3. 1 Utvalgsstrategier og avgrensning

Ved å søke i litteraturlister for KRLE-emner i grunnskolelærerutdanning, lektorutdanningenes religionsdidaktiske emner og praktiskpedagogisk utdanning (PPU) utformet jeg en oversikt over mest brukt litteratur ved et utvalg institusjoner i Norge. Litteratur som finnes i pensum på tvers av utdanningsinstitusjoner, kan vi anta er anerkjent i feltet og ansett som bøker med autoritet (Andreassen, 2014, s. 6). Søkene ble gjort via nettsidene til NTNU, UiO, UiT, USN, UiA, INN, Nord universitet, Høgskolen i Volda og UiB. Oversikten ble påbegynt i august og september 2020 gjennom pensumlistene for vår- og høstsemester 2020. De nevnte ni institusjonene hadde tilgjengelig lister for relevante utdanningsprogram og emner spesielt knyttet til religionsdidaktikk. Et nytt søk ble gjort høsten 2021 for å inkludere nyutgitt litteratur, spesielt med tanke på fagfornyelsen som ble iverksatt i grunnskolen året før. I tillegg til søk i Oria og Nasjonalbiblioteket brukte jeg en oversiktsartikkel fra Lied (2006) og den fagdidaktiske avhandlingen fra Andreassen (2008) for å supplere listen. Hverken Lied eller Andreassen undersøker religiøse skrifers plass i didaktiske innføringsbøker, men ga oversikt over relevant litteratur som ikke lenger var å finne i pensumlistene. Utvalget ble gjort på bakgrunn av følgende kriterier:

- Litteraturen må være fremstilt som en innføring i religionsdidaktikk
- Litteraturen må henvende seg spesielt til lærerutdanning og lærerstudenter

Med disse to kriteriene ble utvalget bestående av både antologier og monografier rettet spesielt mot religions- og livssynsfaget i lærerutdanning. Bøker skrevet for RLE-modulen i PEL-faget, kildetekstbøker og mer avgrensede metodebøker ble ekskludert av disse kriteriene. Utvalget av innføringsbøker ble til slutt syv bøker, hvorav de tre første var i oversiktene til Lied og

artikkelen ble basert på en lærebokstudie. Pandemien satte sitt preg på prosjektet på flere måter, men i dette kapittelet vil jeg først og fremst nevne covid-19 i forbindelse med utfordringer og valg knyttet til rekruttering.

Andreassen, og de fire siste var å finne i pensumlistene. De syv bøkene er: *Tro, livstolkning og tradisjon: Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk* (Afdal et al., 1997), *Fag, identitet og fortelling: Didaktikk til kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering* (Mogstad & Eidhamar, 1999), *Verdensreligioner i undervisningen* (Rian, 1999), *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring, 4. utg.* (Sødal et al., 2009), *Praktisk fagdidaktikk for religionsfagene* (Repstad & Tallaksen, 2014), *Religionsdidaktikk: En innføring* (Andreassen, 2016) og *Innføring i KRLE-didaktikk: Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (Fuglseth & Skrefsrud, 2021).

4. 3. 2 Analyser av innføringsbøkene

Jeg leste de utvalgte innføringsbøkene for å finne innhold om religiøse skrifter. Alle innføringsbøkene omtaler slike tekster, men i sammenheng med ulike tematikk. Etter første gjennomlesing hadde jeg samlet alle utdrag som inneholdt navngitte religiøse skrifter, korte innføringer i innholdet i disse, undervisningsforslag om fortellinger, kommentarer til læreplaner, historisk bakgrunn hvor religiøse skrifter ble nevnt, eksempler på elevmøter med tekster, forslag til fremgangsmåter, prinsipper for tekstarbeid eller andre didaktiske perspektiver hvor religiøse tekster er brukt som et eksempel. I tillegg gjorde jeg søk i digitale versjoner av bøkene på Nasjonalbibliotekets nettsider for å finne utdrag som tidligere var oversatt. Utdragene ble først lagt inn i Word, deretter i NVivo for koding og analyser.

Etter å ha sammenstilt innholdet gjorde jeg en induktiv koding, som vil si at mønstre eller likheter i beskrivelsene av religiøse skrifter og arbeidet med religiøse skrifter ble kodet sammen (Thagaard, 2018, s. 171–172). Denne prosessen ga tre hovedkategorier for arbeid med religiøse skrifter: *arbeidsmetoder fra fortellingsdidaktikk*, *arbeidsmetoder fra vitenskapstradisjoner* og *hensynet til religiøse tradisjoner*. Selv om analysene var induktive i den forstand at kodingen var empiridrevet, viser kategoriene hvordan kunnskap om feltet og tidligere forskning virker inn, noe som kan knyttes til en abduktiv tilnærming til analyser. Alvesson og Sköldbberg (2018) beskriver en slik tilnærming som en vekselprosess «between (previous) theory and empirical facts (or clues) whereby both are successively reinterpreted in the light of each other» (s. 5). Parallelt arbeidet jeg blant annet med tidligere religionsdidaktisk forskning på religiøse skrifter og beskrivelsene av religiøse skrifter i læreplanene som innføringsbøkene var utgitt under.

Den ene kategorien, *hensyn til religiøse skrifter*, viser til beskrivelser som av ulike grunner trekker inn forbehold, problemstillinger eller muligheter som skyldes en religiøs forståelse av tekstene, enten det vises til elevperspektiv, foreldreperspektiv eller en religiøs tradisjon. Slike eksempler og kommentarer finnes både innenfor arbeid med fortellinger og i arbeidsmetoder

fra andre vitenskapstradisjoner. I tillegg gjorde jeg en deduktiv koding basert på Watts' (2019) tre dimensjoner for ritualisering av religiøse skrifter (se kapittel 2.2). Det innebar at jeg kodet utdragene med utgangspunkt i hvorvidt religiøse skrifter ble beskrevet med referanser til en *semantisk dimensjon*, en *ekspressiv dimensjon* eller en *ikonisk dimensjon*. Utdrag som var relevant mer enn ett sted, ble kodet flere ganger. I presentasjonen av resultatene satte jeg funnene fra den induktive og den deduktive kodingen i sammenheng.

I en senere fase gikk jeg gjennom tekstutdragene på nytt, denne gangen med utgangspunkt i begrepene *medierende artefakt* og *objekt* fra Vestøl (2014). Jeg fant at begrepsparet var relevant for å diskutere hvilken didaktisk funksjon religiøse skrifter er gitt i innføringsbøkens beskrivelser av arbeidet med slike skrifter. Dersom undervisning om skriftene har som mål at elevene skal lære om noe annet, for eksempel den religiøse tradisjonens moral, høytidsfeiringer, sentrale personer eller praksiser, fungerer skriftene som medierende artefakt. Dersom undervisningen tar for seg skriftene med mål om å få kunnskap om skriftene selv, med vekt på en semantisk, ekspressiv eller ikonisk dimensjon, fungerer det som objekt.⁴⁴

Som den første studien i prosjektet var det vanskelig å snevre inn arbeidet med materialet. Kategorier og resultater er derfor utviklet på bakgrunn av at jeg kom tilbake til materialet med nye begrep og teoretiske perspektiv. Jeg landet til slutt på at delstudiens formål var å gi en deskriptiv analyse av hvilket grunnlag innføringsbøker gir for hva lærere skal undervise om religiøse skrifter og på hvilke måter. Watts' dimensjoner kunne si noe om «hva» innføringsbøkene mener er relevant og viktig ved religiøse skrifter. Vestøls begrepspar og den induktive analysen bidro til å belyse «hvordan» innføringsbøkene mente slik undervisning kunne foregå. Når jeg satte dette sammen, viste analysene at innføringsbøkene beskrev mange varierte arbeidsmetoder hvor religiøse skrifers semantiske dimensjon fungerte både som objekt og som medierende artefakt. En ekspressiv dimensjon hadde noen eksempler på tematikk og arbeidsmetoder, mens det var påfallende få eksempler som omtalte den ikoniske dimensjonen. Disse funnene hadde betydning da jeg gikk i gang med intervjuer med KRLE-lærere og koranlærere.

4. 4 Lærerintervjuer

I de to andre delstudiene benytter jeg intervjuer som metode. Kvalitative intervjuer er spesielt egnet for å fortolke menneskers tanker, overbevisninger, ideer og konsepter (Bremborg, 2014,

⁴⁴ Vestøl (2014) bruker begrepene «mediating artefact» og «object». «Object» kan oversettes både som *gjenstand* og som *formål*. Denne doble meningen ble ikke synlig i min oversettelse, men jeg har likevel forsøkt å tydeliggjøre det i bruken av begrepet.

s. 311). Ikke minst er et poeng ved «open-ended interviews» at en ønsker å forstå informantene på deres egne premisser og la han eller hun uttrykke seg med sine egne ord (Brenner, 2006, s. 357). Kvalitative intervjuer forteller lite om menneskers atferd (Silverman, 2017), noe som gjør intervjuet til en lite egnet metode for å undersøke hva mennesker faktisk *gjør* (Bremborg, 2014, s. 319). Det er derfor verdt å merke seg at delstudiene har som formål å undersøke informantenes oppfatninger og *beskrivelser* av undervisning om religiøse skrifter. Jeg har altså benyttet meg av samme metode i delstudie to og tre, men det finnes sentrale forskjeller i rekrutteringsprosessen, utvalg og posisjonering som gjør at jeg presenterer de to delstudiene hver for seg. Først vil jeg beskrive hvordan jeg har nærmet meg kvalitative intervjuer som metode i begge studiene.

Utformingen av spørsmål og hvordan de stilles, har betydning for hvilke svar informanten gir, hvor langt de svarer, og hvordan de formulerer seg (Hammersley, 2017, s. 181). I begge delstudiene ble intervjuguidene utformet gjennom inspirasjon fra en narrativ tilnærming, som vil si at en vektlegger levde erfaringer slik det blir fortalt av individene selv (Creswell & Poth, 2018, s. 67–68). Det kommer til uttrykk ved at informantene oppfordres til å fortelle om hendelser eller situasjoner med ganske fritt spillerom. For eksempel ble både KRLE-lærerne og koranlærere bedt om å fortelle hvordan og hvorfor de besitter sine respektive roller. De ble også spurt om å beskrive sine undervisningsarenaer og erfaringer, nettopp fordi en narrativ tilnærming vektlegger informantens kontekst (Elbaz-Luwisch, 2007, s. 364). En risiko ved slike åpne spørsmål er at «the answers given omit a great deal that could have been said» (Hammersley, 2017, s. 182). Det betyr likevel ikke at svarene er uten verdi eller at en skal ha en overdreven frykt for upresise eller uærlige svar. Tvert imot kan det være verdifullt at informanten har valgt akkurat dette eksempelet og vil dele denne fortellingen, spesielt i studier som undersøker hva som er viktig, relevant eller tatt for gitt.

Videre har jeg latt meg inspirere av tilnærminger til intervjuer hvor en tar utgangspunkt i et bilde, en case eller liknende for å tematisere en problemstilling, slik som «photo-elicitation interviews» (se for eksempel Kleive, 2020b). I begge intervjuguider inkluderte jeg to oppgavesett om Koranen fra lærebøker i KRLE. Det ene oppgavesettet var spørsmål om blant annet Koranens bakgrunn og betydning i islam. Den andre oppgaven var en lytteoppgave hvor elevene først ble bedt om å høre på et klipp av koranresitasjon, for deretter å beskrive og reflektere over hva de hørte. For KRLE-lærerne fungerte lærebokoppgavene som utgangspunktet for en didaktisk refleksjon og tematisering av koranresitasjon. I intervjuene med koranlærerne fungerte lærebokoppgavene som en samtalestarter om forholdet mellom

undervisning i den ikke-formelle opplæringen og i skolen. Ved å be informantene reflektere over egne erfaringer, tenkte situasjoner og konkrete oppgaveforslag ønsket jeg å belyse utfordringer og muligheter som eksisterer i møtet mellom levde opplevelser og eksisterende idealer.

Kritikken av kvalitative intervjuer som forskningsmetode løfter spesielt frem spørsmål om epistemologi (Silverman, 2014, s. 172). Brinkmann og Kvale (2015, s. 55) tegner opp to idealtyper av epistemologiske standpunkt: den positivistiske tilnærmingen, som søker å grave frem kunnskapen som eksisterer der ute, og den konstruktivistiske tilnærmingen hvor kunnskap er forstått som produsert i møtet mellom menneskene til stede i en gitt situasjon. De to idealtypene forteller også hvilke forbehold forskeren tar, og hvilke begrensninger hun ser ved gjennomføring av intervjuer og i fortolkning av data (Alvesson, 2011). Enkelte konstruktivister mener at intervjuer kan gi begrenset innsikt i informantens ideer og oppfatninger *utenfor* den konkrete intervjusituasjonen (Silverman, 2017, s. 145). Posisjonert innenfor en sosio-konstruktivistisk vitenskapstradisjon mener jeg at ytringene i intervjuene må forstås i sammenheng med den spesifikke intervjukonteksten og møtet mellom bestemte mennesker (se 4.7.3 og 6.2 for beskrivelser av disse møtene). Jeg mener likevel at det informanten velger å fortelle om, kan gi innsikter som strekker seg utenfor den konkrete intervjukonteksten. Selv om hva som blir sagt kan formes av hvem en snakker til og hva informanten ønsker å formidle, er intervjuet basert på en gjensidig tillit til at den som blir intervjuet snakker oppriktig, og at den som intervjuer ivaretar informantens hensyn. I de neste underkapitlene vil jeg beskrive rekrutteringsprosessen og utvalg, gjennomføring av intervjuer og min posisjon som forsker, for å diskutere hva jeg anser som begrensninger og forbehold ved de kvalitative intervjuene jeg har gjennomført.

4. 4. 1 Utvalgsstrategier og rekruttering

Avhandlingens andre delstudie undersøker KRLE-læreres oppfatning om religiøse skrifter og skriftenes rolle i undervisningen, med Koranen som et konkret eksempel. Formålet med intervjuene var å kunne diskutere hvilke oppfatninger lærere har om religiøse skrifter, og hvilke refleksjoner de gjør basert på erfaringer fra undervisningen. KRLE-lærerne jeg intervjuet, ble valgt ut gjennom et strategisk utvalg. Det innebærer at forskeren velger caser eller individer med spesiell innsikt og erfaring til å belyse problemstillingen (Schreier, 2018, s. 88). Gjennom et strategisk utvalg forsøker ikke forskeren å finne et utvalg som skal gi generaliseringsgrunnlag, men søker etter mennesker som innehar en særskilt kompetanse (Cohen et al., 2018, s. 219). Ifølge Schreier (2018, s. 88) finnes en rekke strategier for strategisk

utvalg, knyttet til hvilket mål studien har, hvilken fremgangsmåte som er brukt for rekruttering, og hvilke kriterier som er satt for utvalget. Med ønske om å undersøke en spesifikk tematikk i dybden var kriterieutvalg (*criterion sampling*) spesielt relevant (Schreier, 2018, s. 93). Basert på delstudiets problemstilling ble to kriterier satt i forkant av rekrutteringen. Det var at lærerne hadde

- formell kompetanse til å undervise i KRLE, og
- erfaring med å undervise i KRLE.

Utvalget kan omtales som en «homogeneous sample» hvis vi kun ser på disse kriteriene om KRLE-kompetanse og erfaring (Schreier, 2018, s. 88). Imidlertid var utvalget sammensatt av en gruppe lærere med variasjon i utdanningsbakgrunn, år i skoleverket, alder og kjønn. At et homogent utvalg kan være heterogent på andre områder er å forvente (Schreier, 2018, s. 93). Likevel vurderer jeg det som en styrke for studien at problemstillingen kan drøftes i lys av perspektiver fra både yngre og eldre lærere, lærere med lang erfaring og lærere med dybdekunnskap på fagnivå.

Rekrutteringsprosessen innebar å presentere prosjektet gjennom direkte kontakt med lærere som oppfylte nevnte kriterier, via skoleledere og nettverk i feltet. Å nå ut til lærere gjennom rektorer eller teamledere på trinn var en utfordring. Lærere var sterkt presset på tid fra før, noe som ble forsterket under covid-19-pandemien. I tillegg var henvendelsene til skoleledere og lærere mange, grunnet innføringen av masteroppgaver ved lærerutdanningene. Lærerne som deltok i studien, ble derfor rekruttert via eget nettverk, enten gjennom direkte kontakt med meg etter utlysning eller via en tredjeperson som satte meg i kontakt med informanten. Jeg brukte først nettskjema for at interesserte lærere kunne legge inn kontaktinformasjon og kort beskrive egen arbeidsplass. Av disse lærerne henvendte jeg meg til de av lærerne som arbeidet i grunnskolen i Østlandsområdet og som oppfylte de to utvalgskriteriene. Jeg tok kontakt over e-post hvor jeg introduserte meg og la ved informasjonsskriv som beskrev prosjektet og hva det ville si å delta (se vedlegg 1). I e-posten ga jeg også en oversikt over mulige tidspunkter og ulike former for gjennomføring av intervju. Deltakere ble etter intervjuene bedt om å dele skjema videre til kollegaer, men dette ledet ikke til flere gjennomførte intervjuer.

Ettersom dette skulle være én av tre delstudier i avhandlingen, hadde jeg planlagt å intervju fire til seks KRLE-lærere. Det finnes ingen fasit på utvalgsstørrelser ved kvalitative intervjuer, men anslag basert på studiens formål og forskjellige faglige tradisjoner (Schreier, 2018, s. 89). Innenfor intervjustudier kan vi finne anbefalinger som strekker seg mellom 10 og 150 deltakere,

avhengig av intervjuenes omfang og funksjon. Samtidig argumenterer flere for en pragmatisk og fleksibel tilnærming, hvor man vurderer utvalgets størrelse ut fra hva som er tilstrekkelig for å besvare problemstillingen, heller enn å la seg styre av et ideal (O'Reilly & Parker, 2013, s. 192; Schreier, 2018, s. 94). Den første vurderingen på fire til seks informanter var gjort med hensyn til problemstillingens spesifisitet og realistiske muligheter for rekruttering og tidsbruk.

Videre var det to grunner til at rekrutteringen av informanter ble avsluttet etter intervjuer med fire lærere. Den første grunnen var av praktiske hensyn. Den avsatte tiden til intervjuer hadde utløpt, og det var mindre engasjement rundt henvendelsene mine når det nærmet seg lærernes innspurt før sommerferien. Den andre grunnen til at jeg anså det som tilstrekkelig med fire i utvalget, var innholdet som kom frem i intervjuene. Selv om lærerne uttrykte ulike interesser og undervisningspreferanser, var det flere liknende beskrivelser og sammenfallende problemstillinger knyttet til spørsmålene om religiøse skrifter. Ettersom delstudiets problemstilling var avgrenset og utvalget kriteriebestemt, kunne det være at fire deltakere resulterte i en type tematisk metning på spørsmål utarbeidet til intervjuguiden. Metning av data eller materialet, hvor en antar at flere informanter ikke vil bringe mer bredde eller dybde til tematikken en undersøger, regnes av mange som et mål for å avgjøre når utvalget er stort nok og datainnsamlingen kan avsluttes (O'Reilly & Parker, 2013, s. 191). Selv om tematisk metning kan være mer realistisk i homogene utvalg enn mange andre formålsutvalg, er fire informanter antatt å være et for lite utvalg for metning av data. Metning kan imidlertid også beskrives som et «gradsspørsmål», altså at materialet kan ha «stor nok» metning til studiens formål (Schreier, 2018, s. 90). Fordi informantenes svar, tross individuell variasjon, berørte flere av de samme problemstillingene, vurderte jeg det som nok til å ikke ta opp igjen rekrutteringsprosessen etter skoleferien. Etter disse vurderingene valgte jeg derfor å forholde meg til det de fire lærerne hadde bidratt med. Det viste seg å være et rikt og spennende empirisk materiale.

4. 4. 2 Informantene

Å beskrive deltakere i intervjustudier er i seg selv en omdiskutert sak. På den ene siden er *thick descriptions*, i tradisjonen etter antropologen Clifford Geertz, satt i sammenheng med kvalitetskriterier som å vurdere funnenes overførbarhet, reliabilitet og validitet. På den andre siden mener for eksempel Silverman at «[...] the only identities that should matter in the qualitative analysis of interview data are those identities actually *invoked* by the participants» (2017, s. 151, kursiv i original). Jeg har derfor forsøkt å beskrive deltakerne og konteksten for intervjuene grundig, både gjennom avhandlingen og i artikkelen, ved å utelukkende basere meg på hva informantene selv har sagt. De fire lærerne (se oversikt i tabell 3) har formell kompetanse

til å undervise, i tillegg til å ha undervist i KRLE i løpet av sin lærerkarriere. For å underbygge lærernes kvalifikasjoner har jeg valgt å omtale dem spesifikt som KRLE-lærere gjennom studien, uavhengig om de har flere studiepoeng og undervisningstimer i andre fag.

Tabell 3: Oversikt over informanter (KRLE-lærere)

	Underviser på	Utdanningsbakgrunn
Anders ⁴⁵ (20-årene)	5. trinn	60 stp. i KRLE, KRLE-relatert masteroppgave
Berit (40-årene)	4. trinn	60 stp. i RLE, KRLE-relatert masteroppgave
Ellen (30-årene)	9. trinn	60 stp. i RLE
Knut (50-årene)	9. og 10. trinn	Noe fordypning i kristendoms-kunnskap

Alle lærerne har bakgrunn, utdanning og undervisningserfaring fra Norge. Knut, den mest erfarne læreren, har en fordypning i kristendoms-kunnskap fra allmennlærerutdanningen han tok for over 20 år siden. Han jobber på ungdomsskolen og forteller at han kjenner seg sterkere i mange andre fag, men at KRLE har blitt et fag han ser stor verdi i. Knut er spesielt opptatt av tverrfaglig arbeid og gir mange eksempler fra undervisningen hvor KRLE-faget møter blant annet engelsk- og historiefaget, også i arbeid med religiøse skrifter. Den andre ungdomsskolelæreren er Ellen, som er i starten av 30-årene. Ellen har 60 studiepoeng i faget fra lærerutdanningen og har de siste årene jobbet i et mer ruralt område på Østlandet. Ellen har et engasjement for KRLE, særlig med tanke på fagets samfunnsrelevans. Berit og Anders har begge fullført en mastergrad relatert til religions- og livssynsfaget og jobber på forskjellige barneskoler i mer urbane områder på Østlandet. Berit er i slutten av 40-årene og tok lærerutdanningen i voksen alder, mens Anders er i slutten av 20-årene. Av lærerne har Anders kortest erfaring i skolen, med i overkant av ett år. Berit og Anders underviste dette året på henholdsvis 4. og 5. trinn, og er eneste lærere med formell kompetanse i KRLE på sine trinn. De er derfor ansvarlige for å lage undervisningsopplegg som andre lærere kan gjennomføre i parallellklassene, dersom det ikke er mulighet for å ha KRLE-undervisning på hele trinnet selv. Både Anders og Berit nevner dette som betydningsfullt for planlegging av undervisningen for egen klasse. Det skal være gjennomførbart også for en lærer uten KRLE-faglig kompetanse.

⁴⁵ Alle navn er pseudonymer.

Anders forteller at selv om han er trygg på å gjøre noe i klasserommet, må det likevel diskuteres med teamet når han planlegger for oppgaver som alle skal gjennomføre.

4. 4. 3 Gjennomføring av intervjuer

Intervjuene ble gjennomført fortløpende etter at interesse og kontakt var etablert. Tre av intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt, enten på høgskolens campus eller på informantens arbeidsplass. Ett intervju ble gjennomført digitalt. Strukturen på intervjuene var likevel den samme, med utgangspunkt i en tredelt intervjuguide (se vedlegg 3). Intervjuet var bygget opp med en generell introduksjon til prosjektet og informasjon om databehandling og informantenes rettigheter, etterfulgt av spørsmål om lærernes bakgrunn og interesser for faget. Den neste delen var knyttet til lærernes undervisningserfaringer og ideer om arbeidsmetoder i faget. Her kom ofte religiøse skrifter opp som tema. Den tredje og siste delen dreide seg om religiøse skrifter i faget generelt, men også Koranen og islamsk skriftradisjon spesielt. De aller siste punktene i intervjuguiden var tenkt som utgangspunktet for didaktisk refleksjon. Lærerne ble bedt om å sammenlikne to kompetansemål fra LK06 og LK20 og si noe om hvordan utviklingen i kompetansemålene fordret endringer i undervisningen om religiøse skrifter. De ble også presentert for to oppgavesett om Koranen fra to lærebøker, presentert ovenfor. Særlig dette siste punktet, knyttet til spørsmålet om koranresitasjon, ble betydningsfullt for artikkel 2.

4. 5 Koranlærerintervjuene

Avhandlingens tredje delstudie undersøker den ikke-formelle islamopplæringen gjennom koranlæreres perspektiv. Formålet med intervjuene var å belyse hvilke valg og pedagogiske vurderinger koranlærere gjør i forbindelse med koranopplæringen, samt deres oppfatninger om undervisningens betydning og forhold til offentlig skole.

4. 5. 1 Utvalgsstrategier og rekruttering

Ved begynnelsen av prosjektet samlet jeg en oversikt over alle muslimske trossamfunn i Innlandet som var registret hos Fylkesmannen. Jeg gikk gjennom listen med kontaktpersoner for å høre om det eksisterte en form for koranundervisning i regi av dem. Hvis nei, hvorfor ikke? Hvis ja, hva kjennetegnet dette, hvem og hvor mange deltar, og hvem står ansvarlig for undervisningen? Dette ga en systematisk oversikt over det tilbudet som eksisterte i regi av ti muslimske trossamfunn i månedene før covid-19 og var samtidig en inngangsport for å komme i kontakt med dem som var lærere i koranundervisningen. Utvalgsriterier for rekruttering til intervjuer var at personen var eller tidligere hadde vært ansvarlig for en koranundervisning for barn (utenom eller i tillegg til eventuelt egne barn), og kunne la seg intervju på norsk eller engelsk.

Når jeg introduserte meg som KRLE-lærer fra lærerutdanningen, ville mange fortelle om deres praksis og opplevde utfordringer. Likevel ville de aller fleste ikke delta i intervju. En styreleder jeg møtte tidlig i prosjektet, fortalte om deres praksiser, blant annet hvordan han og foreldrene samarbeidet i mangel på en erfaren koranlærer. Han takket nei til videre deltakelse i prosjektet, blant annet fordi han ikke oppfattet seg som en «koranlærer», men en som tilrettela for at de som hadde kunnskap lærte videre til den yngre generasjonen. Mange beskrev en travel hverdag hvor alt som hadde med moskeen å gjøre, var drevet av frivillighet på toppen av flere jobber og fullt familieliv. En koranlærer fortalte at en annen var valgt til å representere moskeen på henvendelser utenfra, og at han derfor ikke ville uttale seg. En styreleder fortalte at tidligere tillitsbrudd fra blant annet journalister og trusselbrev de hadde mottatt, hadde gjort dem veldig skeptiske til henvendelser utenfra. Han kunne gjerne fortelle over telefonen, men hadde ikke anledning til å møte meg. En kvinne jeg kom i kontakt med, ville gjerne dele sine betraktninger om koranundervisningen, men helst ansikt til ansikt. Hun fortalte at hun hadde ansvar for flere aldersgrupper i en liten by på Østlandet, i tillegg til digital undervisning. Dette ble den ene samtalen jeg hadde med henne. Min tanke var å presentere prosjektet og rekruttere til intervju når vi møttes. Derfor stilte jeg uforberedt på at det formelle intervjuet, med samtykkeskjema og opptak skulle gjennomføres der og da, som var det hun hadde satt av tid til. Da jeg forsøkte å oppnå kontakt igjen etter nedstengningen av landet, fikk jeg aldri svar. Til senere avtaler stilte jeg bedre forberedt.

Denne type utfordringer, spesielt stadige utsatte møter på grunn av nye runder av covid-19, gjorde at jeg til slutt så meg nødt til å bruke de to intervjuene jeg hadde tatt opptak av. Forarbeidet var selvsagt ikke bortkastet, selv om det ikke ledet til mer enn to formelle intervjuer. Gjennom telefonsamtalene hadde jeg fått et innblikk i hvilke problemstillinger styreledere, forstandere og koranlærere stod overfor med tanke på etablering og videreføring av islamopplæring i østlandsområdet (slik som rekruttering av barn og ungdom, rekruttering av lærere, økonomi, språk og tidspunkt og lokaler for samlinger). Deres engasjement og beskrivelser av de lokale utfordringene hadde betydning for arbeidet med intervjuguidene. Ikke minst ga det viktig kunnskap om variasjon i undervisningskontekstene jeg ville belyse. Selv om materialet på denne delstudien er begrenset, fant jeg mange fellestrekk mellom det de intervjuede informantene sa, og det jeg hadde fått innblikk i gjennom samtaler med andre.

4. 5. 2 Informantene

Jeg vil gi en kort beskrivelse av informantene selv om et tydeligere bilde kommer frem i artikkel 3 (se også kapittel 5 som oppsummerer artiklene). Koranlærerne ble rekruttert via

nettverk på Østlandet. Begge har flyttet til Norge fra utlandet, men i ulike livsfaser. Hossayn, som er i 60-årene, har bodd i Norge siden 90-tallet og har voksne barn som ble oppdratt her. Hans møte med den norske skolen har vært gjennom foreldrerollen, men også som morsmåslærer. Uthman, som er i slutten av 20-årene, flyttet til Norge med sin familie som tenåring. Han har gått i norsk videregående skole og har flere av sine formative år i det norske samfunnet. De belyser derfor erfaringer med koranundervisningen og det å være muslim i Norge, med utgangspunkt i to ganske ulike ståsteder. Felles er likevel et engasjement for å formidle erfaringer for dem som arbeider i skolen.

Tabell 4: Oversikt over informanter (koranlærere)

	Erfaringsbakgrunn
Hossayn (60-årene)	Flyttet til Norge som voksen på 90-tallet. Har fungert som leder og holdt i undervisning ved det lokale islamske senteret i en liten by siden oppstarten av senteret, på slutten av 90-tallet.
Uthman (20-årene)	Flyttet til Norge som tenåring rundt 2010. Gjennomført videregående opplæring og høyere utdanning i en liten by i Norge, før han senere har flyttet mellom små og store byer hvor han har undervist og fungert som imam ved ulike islamske senter, nå i en liten by.

Det er verdt å merke seg at «koranlærer» er min betegnelse. Med tanke på Silvermans (2017, s. 151) oppfordring til å unngå identitetsbeskrivelser informantene ikke har brukt selv, samt diskusjonene om emisk begrep knyttet til koranskoler (se 1.4.1) må bruken av denne tittelen diskuteres. Å omtale noen som koranlærer viser ikke til en formell utdanning eller en avklart posisjon, men anvendes her for å benytte en fellesbetegnelse for dem som står ansvarlig for undervisningen om Koranen og koranresitasjon. Det er ofte, men må ikke være, de samme som holder i opplæringen om islam generelt. Det er heller ikke gitt at koranlæreren også fungerer som imam (se for eksempel Eggen, 2023b). Gjennom kontakt med ulike organisasjoner i den forberedende fasen ble jeg fortalt at en koranlærer kunne være den lokale imamen hvis det eksisterte, en som kom reisende fra hovedstanden ukentlig mot økonomisk kompensasjon, foreldre selv eller venner av foreldrene. Denne variasjonen stemmer overens med andre studier på islamopplæring i Norge (Eggen, 2023b; Kleive & Horsfjord, 2023; Rafoss, 2023). Derfor forteller betegnelsen «koranlærer» ganske lite om informantene utover akkurat denne rollen, som er årsaken til at han ble rekruttert som deltaker. I beskrivelsene av seg selv peker informantene på andre roller og egenskaper som er vel så viktige for dem, slik som far, imam, forstander, leder, bror, sønn og norsk. På den ene siden kan det å omtale dem som koranlærere

være et eksempel på det blant annet Panjwani (2017) omtaler som «religification». Det innebærer at mennesker med religiøs bakgrunn, og særlig muslimer, blir tilskrevet en sterk identitet *som* muslim. Konsekvensene kan være at menneskenes aktørskap blir oversett, samtidig som forestillingene om, og forskjellene mellom «det sekulære Vesten» og «den religiøse muslimen» overdrives (Panjwani, 2017, s. 604). På den andre siden er religiøs tilhørighet av stor betydning for mange (Panjwani, 2017, s. 605), og med tanke på Uthman og Hossayns roller i trossamfunnene velger jeg likevel å benytte meg av denne beskrivelsen som en fellesbenevnelse på de to. Særlig er koranlærer et relevant begrep for å vise hvordan denne rollen kan sees i sammenheng med KRLE-lærernes rolle på et undervisningsnivå.

4. 5. 3 Gjennomføring av intervjuer

Intervjuet med Hossayn ble gjennomført i det lokale islamske senteret høsten 2021. Jeg introduserte meg og prosjektet, og hadde en halvtime med småprat før vi begynte intervjuet. Intervjuet med Uthman var mer rett på sak, fordi det skulle gjennomføres digitalt og var avtalt omtrent en uke i forveien. Opptakenes lengde var henholdsvis 95 og 115 minutter. At settingen for intervjuene var ulik, hadde større betydning for forskjellene mellom disse intervjuene, enn i KRLE-lærerintervjuene. Den ene utfordringen med digitale intervjuer var forsinkelser i internettkoblingen som gjorde at Uthmans og mine svar av og til overlappet. På denne måten var det noe vanskeligere å få til en naturlig flyt i samtalen. Tjønndal og Fylling (2021, s. 115) forklarer at digital kommunikasjon kan gjøre det utfordrende å speile følelser og uttrykke empati, som kan være nødvendig for å skape tillit og trygghet i intervjusituasjonen. I starten av intervjuet bruker jeg verbal bekreftelse for å vise at jeg er aktivt lyttende til informantens historie.⁴⁶ Jeg toner ned dette lenger ut i intervjuet, spesielt når det blir forsinkelser i lyd/bilde. I stedet nikker jeg aktivt og uttrykker tydeligere kroppsspråk og gester for å formidle engasjement. Til tross for de metodiske utfordringene ved å gjøre digitale videointervjuer var dette et fleksibelt alternativ for å prate med noen som ellers har full kalender, men gjerne vil dele sine erfaringer. At Uthman var såpass komfortabel med formatet etter to år med digitale tilpasninger av hverdagen kan også ha vært av betydning. Den andre forskjellen mellom intervjuene var at møtet med Hossayn befant seg i et lokale for religiøs praksis, som gjorde at det var en «romlig» dimensjon og tilgang til artefakter i samtalen. Vi befant oss sittende på gulvet, og Hossayn var plassert på det som var hans faste plass i undervisningssammenheng. Videre pekte han på bilder og dekorasjoner underveis i samtalen.

⁴⁶

I transkripsjonene skiller jeg blant annet mellom et bekreftende «mhm» og et mer spørrende «hmm?».

Når vi snakket om forskjeller på *tajwid* og *tartil* (se artikkel 3 og kapittel 6.2.1), fant Hossayn først frem Koranen og demonstrerte ulike resitasjoner. Deretter fant han mobilen og spilte av ulike lesinger fra YouTube. Slike handlinger var ikke like tilgjengelig for Uthman ettersom intervjuet ble gjennomført over skjerm. Uthman befant seg også i sitt lokale senter hvor han var ansatt som imam, men var der alene fordi han ønsket å snakke fritt og konsentrert. At intervjuet var planlagt til en fredag og han var på jobb der, var også årsaken til at intervjuet ble noe brått avsluttet da han hadde lite tid igjen til neste bønn skulle ledes. Jeg ringte opp igjen etter bønnen var ferdig, men Uthman skulle kjøre hjem, og vi bestemte at det var best å avslutte der. Selv om intervjuene er ganske ulike, tar de utgangspunkt i samme intervjuguide (se vedlegg 2) og berører derfor samme temaer. I tillegg ble de samme lærebokoppgavene om Koranen presentert for koranlærerne som i KRLE-lærerintervjuene, og disse ble utgangspunkt for samtalen om forholdet mellom det elever lærer om Koranen i de to undervisningskontekstene.

4. 6 Transkribering og analyser av intervjuer

Jeg valgte å transkribere lydopptakene selv for å komme tettere på materialet. Det er som kjent en tidkrevende prosess, men sentralt for å kjenne materialet før tolkning og analyser av meningsinnholdet (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 207). Transkriberingen ble stort sett gjort i løpet av den første uken etter at intervjuene var gjennomført. På denne måten kunne jeg samstemme notatene jeg hadde fra intervjuet med hva som ble sagt, og samtidig vurdere både innholdet og kvaliteten på intervjuene. I denne prosessen inngikk også en egenvurdering av spørsmålsformuleringer og intervjurollen som fikk betydning for videre datainnsamling. Det var bare jeg som hadde tilgang til lydopptakene gjennom *Tjenester for sensitive data* (TSD) sin nettsider.⁴⁷ Jeg gjorde transkripsjonene direkte i NVivo, men beholdt kopier av de anonymiserte transkripsjonene i OneDrive.

Å transkribere innebærer å endre meningsbærende form fra det verbale til det skriftlig medium. Når konteksten for intervjuet og de sosiale interaksjonene blir mindre synlige, er man nødt til å vurdere hva som er en hensiktsmessig og rettferdig fremstilling av informantene og intervjusituasjonen (Fonneland, 2006, s. 228). Med bakgrunn i delstudienes problemstillinger valgte jeg en formell, meningsbærende transkripsjonsstil som ikke tok med dialektord, intonasjon, korte pauser og liknende. Jeg har likevel inkludert lengre pauser, latter og uttrykk for at informanten tenker seg om (for eksempel «hmm»), samt mine egne bekreftende og

⁴⁷ Tjenester for sensitive data er utviklet og driftet av Universitet i Oslo. Her brukes et system for to-faktor pålogging av sikkerhetskategori 3. Et av de viktigste formålene ved TSD er prosessering, behandling, innsamling og lagring av sensitive data. Jeg har blant annet benyttet meg av muligheten til å sende opptak kryptert direkte fra diktafon-app (via nettskjema) til TSDs servere.

spørrende uttrykk underveis. Slik jeg vurderer det, kan pauser og såkalte «fyllord» inneholde informasjon og nyanseringer i informantenes svar. I transkriberingen av koranlærer-intervjuene la jeg vekt på å beholde det jeg forstod som meningsinnholdet, men formulert med grammatiske justeringer. På denne måten balanserte jeg ønsket om å fremstille informantene på en god måte mot å samtidig gi en grundig fremstilling av samtalen.

Gode transkripsjoner er nødvendig for at eksterne lesere skal kunne bidra i analyseprosessene uten å ha vært til stede, og for transparens der det kan være fare for at forskeren selv har misforstått. I dette prosjektet skulle de utvalgte sitatene i tillegg oversettes fra norsk til engelsk for publisering i internasjonale tidsskrift. Oversettelse er i seg selv et forskningsfelt med ulike strategier og fallgruver (Williams, 2014). Jeg har siktet mot en oversettelse hvor sitatene beholder meningen og samtidig gjenspeiler situasjonen og informantens ordvalg. Enkelte begreper har vært ekstra vanskelige fordi de også formidler et innhold eller konsept med stor betydning for min tolkning, eller fordi det er setninger knyttet til et religiøst språk (Williams, 2014, s. 423).⁴⁸ I alle oversettelser er det forbehold om at noe mening kan gå tapt, men fordi jeg har gjort analysene av materiale på norsk, anser jeg det som særlig viktig å vurdere hvordan resonnementene kan formidles i de engelske sitatene. Avhandlingens lesere vil stort sett finne utdrag fra intervjuene på engelsk, selv om jeg diskuterer funnene på norsk i kappen.

I prosessen med å skrive artiklene har jeg beholdt den norske transkripsjonen sammen med den engelske oversettelsen. På denne måten har både veiledere og kollegaer kunnet se hvilke ordvalg som var gjort, og kritisk vurdere kvalitet og presisjon på slike oversettelser. Det vil likevel være mulig å diskutere begrepene som er brukt og svakheter ved oversettelsene. I tabellen under viser jeg derfor et eksempel på hvordan dette er gjort.

Berit: Jeg har ikke tenkt på det engang. Men så har jeg heller ikke hatt bibelopplesing på en måte. Men koranresitasjon er mye viktigere i islam enn bibelopplesing er for kristne, så man kunne jo gjort det. Og så er det noe med at hvis det høres veldig rart ut, er det ikke det man ønsker å presentere for elevene heller. Så jeg

Berit: I have never even thought about it. But I have not made pupils listen to the Bible either. But Qur'ān recitation is much more important in Islam than reading the Bible aloud is for Christians, so one could include it. There is something about, well, I do not want to present it to the pupils if it sounds strange. I must listen to

⁴⁸ Et eksempel er begrepet «trosgrunnlag» som to av KRLE-lærerne brukte. I artikkel 2 har jeg oversatt det til «basis of faith». I tillegg har koranlærerne referert til setninger i Koranen på arabisk før de har gitt en forklaring på norsk. Da har jeg forholdt meg til deres norske kommentar eller oversettelse i analysene og deretter oversatt det til engelsk dersom det ble relevant for artiklene. Det gjelder for eksempel når Hossayn refererer til hva Koranen sier om resitasjon og *tartil* (se kapittel 6 og Markeng & Berglund, 2023).

måtte i tilfelle ha hørt på det først. Men hvorfor synes jeg det er rart liksom? Vi snakket om det i dag, og hvilken vei arabisk skrives, og vi hører de som sier at det skrives feil vei. Og hvorfor tenker vi det? Det er selvsagt ikke mer feil eller riktig enn noe annet ...

[...] Men vi kunne hørt kanskje ... og vi kunne jo hørt noen be Fader vår også, så sånn sett kan man jo høre på koranresitasjon selv også. Jeg har ikke tenkt på det selv engang.

it first. But why do I worry about it being strange? We talked about this today, what direction Arabic is written, and some said it is the wrong direction. Why do we think that it is wrong? It is, of course, neither more wrong nor right than anything else, so...

[...] Perhaps we could listen to... Let us say we listen to someone performing the Lord's Prayer. We could do that, so we could probably listen to Qur'an recitation as well. I have not even thought about it.

Analyseprosessen kan forstås som en vedvarende og menneskelig fortolkningsprosess som ikke bare er bundet til den spesifikke kategoriseringen av materialet. Både transkripsjoner og oversettelser er eksempler på behandling av tekstene som kan sees i sammenheng med analyser og fortolkning av materialet. Jeg brukte NVivo i den induktive, tematiske kodingen av intervjuene med begge informantgruppene, men som to adskilte prosjekt. Felles for denne prosessen er å gjøre dataene om til mindre enheter som kodes ved å betegne innholdet i setninger eller avsnitt. Deretter sammenliknes og settes kodene i sammenheng for å se hva som kan knyttes til ulike temaer (Cohen et al., 2018, s. 668). Slike sorteringer er også tolkningsprosesser, hvor forskeren vurderer og skaper mening av hvilke utdrag som passer til hvilke kategorier (Boeije, 2010, s. 77).

Jeg har brukt begreper som deduktiv og induktiv koding for å betegne forskjellen på analyser som tar utgangspunkt i teoretiske konsepter (slik som en deduktiv koding med Watts' dimensjoner) og analyser hvor kodene vokser frem fra materialet. Det jeg har omtalt som en induktiv analyseprosess, kan også sies å være preget av en abduktiv tilnærming. Som beskrevet over, innebærer en abduktiv tilnærming at arbeidet med datamaterialet på samme tid tar utgangspunkt i det empiriske materialet og anerkjenner hvilken rolle teoretiske konsepter spiller inn på lesingen av materialet (Alvesson & Skoldberg, 2018). På denne måten endres og skjerpes forskerens blikk i en vekselprosess mellom arbeid med datamaterialet og arbeidet med teoretiske konsepter. Denne måten å arbeide med tolkning av dataene på kan også sees i sammenheng med en hermeneutisk prosess hvor en beveger seg mellom teoretiske konsepter og datamaterialet gjennom hele arbeidet med studien (Gadamer, 1959/2003). En slik prosess preget ikke bare hver enkelt delstudie, men også tenkningen omkring det overordnende

forskningsprosjektet. Jeg har også gått tilbake til datamaterialet ved flere anledninger i forbindelse med kappe-skrivingen.

Det er altså mange fellestrekk ved analyseprosessene i delstudie 2 og 3 (og en oversikt over kodene fra begge delstudier finnes i vedlegg 8). Likevel var arbeidet med intervjumaterialet noe ulikt, ettersom KRLE-lærere ble undersøkt gjennom et læreoppfatnings-perspektiv og koranlærere gjennom en narrativ tilnærming.

4. 6. 1 Analyser av KRLE-lærerintervjuene

I forbindelse med artikkel 2 undersøkte jeg KRLE-lærernes oppfatninger (teachers' beliefs) om fagets innhold, metoder og formål (også omtalt som det didaktiske hva, hvordan og hvorfor) for å belyse deres refleksjoner om Koranens relevans i faget. *Læreroppfatninger* er forstått som både implisitte og eksplisitte forestillinger som fungerer som 1) filter på hvordan lærere forstår hva som er relevant, 2) ramme for de utfordringene de møter, og 3) guide for spontane handlinger (Fives & Buehl, 2012). Begrepet brukes bredt og settes ofte i sammenheng med systemene hvor læreren befinner seg, ved at læreroppfatninger både påvirker og påvirkes av undervisningserfaringer og utdanning.⁴⁹ *Læreroppfatninger* fikk en større rolle enn først antatt fordi lærerne ga uttrykk for usikkerhet og nøling på spørsmålet om hvorvidt de ville vist koranresitasjon som del av sin undervisning om Koranen. Etter å ha lest gjennom intervjuene så jeg hvordan lærerne tegnet opp et bilde av hva arbeid med religiøse skrifter er, hvordan det gjøres og hvorfor det er viktig. Jeg gjorde også en deduktiv koding for å sette læreoppfatningene i sammenheng med semantiske, ekspressive og ikoniske dimensjoner (Watts, 2019). Det neste steget innebar å knytte sammen kodene om fagdidaktiske vurderinger, ikke bare om religiøse skrifter spesielt, men også om innhold, metoder og formål ved faget generelt. *Læreroppfatninger* fungerte derfor som teoretisk og analytisk grep for å plassere koranresitasjon innenfor rammen av hva lærerne mente var verdifull kunnskap og relevante måter å arbeide på i faget.

4. 6. 1 Analyser av koranlærer-intervjuene

Selv om jeg gjennomførte og transkriberte intervjuene alene, inngikk analyseprosessen i samskrivingen av artikkel 3. Etter en første gjennomgang og oversikt over temaene som ble belyst, bestemte vi oss for å konsentrere oss om to temaer vi fant spesielt relevant i lys av begge koranlærernes svar: 1) erfaringer knyttet til å være muslim i Norge og 2) pedagogiske

⁴⁹ Fives og Buehl (2012) skriver for eksempel: «That is, if beliefs influence how individuals interpret new information and experiences, preservice and practicing teachers' beliefs shape what and how they learn about teaching» (s. 478–479).

vurderinger i koranopplæringen. Vi etablerte et felles utgangspunkt i narrativ tilnærming og mikrohistorie, som vektlegger de kontekstuelle forholdene og hvordan en persons historie kan kaste lys over for eksempel religiøse og politiske spørsmål i den konteksten (Lepore, 2001). Ifølge Creswell og Poth (2018, s. 67–68) skal en narrativ tilnærming se informantens fortellinger i lys av de sosiale og kulturelle omstendighetene hvor erfaringene ble formet og praktisert. Vi sorterte derfor intervjuutdragene knyttet til den første hovedkategorien (erfaringer som muslim i Norge) i kronologisk rekkefølge og etter tematiske likehetstrekk. I tolkningsprosessen satte vi dette i sammenheng med samfunnsutvikling, offentlige debatter og skolefagets endringer. Intervjuutdragene knyttet til den andre hovedkategorien (pedagogiske vurderinger) ble sortert etter de didaktiske spørsmålene om hva som er vurdert som viktig innhold, hvilke metoder som er relevante, og hvorfor dette er ansett som viktig. Vi satte de ulike pedagogiske vurderingene i sammenheng med diskusjoner innenfor islam. Senere gikk jeg gjennom intervjuene på nytt for å identifisere hvordan Watts' (2019) dimensjoner kom til uttrykk i det koranlærerne vektla.

4. 7 Ethiske hensyn og forskerens posisjon

I alle forskningsprosjekt som involverer og har innvirkning på menneskers liv, er det nødvendig å gjøre etiske refleksjoner gjennom hele forskningsprosessen. Involveringen av deltakere som er i en minoritetsposisjon, fordrer en særskilt varsomhet. Et ønske om å bidra til endring for minoritetsgrupper kan skape bias som indirekte gjør at materialet tolkes i en retning som underbygger forskerens overbevisning (Strike, 2006, s. 58). Å være bevisst sin posisjon som forsvarer eller forkjemper for minoritetsgrupper handler derfor både om selvrefleksjon omkring underliggende agendaer og om maktforhold i møte med informantene. Jeg har allerede satt avhandlingens formål i sammenheng med egen motivasjon om å skape et mer nyansert bilde av koranopplæringen (se beskrivelser under 1.2). Et annet etisk hensyn jeg allerede har nevnt, er prinsippet om nytteverdi (Strike, 2006, s. 69). Rekrutteringsprosessen og oppfølging er spørsmål om hvordan forskeren kan gjøre minst mulig skade og samtidig bidra med mulig nytte for sine informanter. Det kan være vanskelig å vurdere konsekvensene av valgene som tas mens man står i prosessen, og derfor anser jeg kappen som en mulighet til å reflektere over hvilken innvirkning det kan ha hatt på forskningen. I de neste delene vil jeg ta opp temaer som er sentrale for å vurdere avhandlingsprosjektets forskningsetikk, slik som informert samtykke, behandling av persondata, anonymisering og forskerens posisjon.

4. 7. 1 Sensitive personopplysninger og informert samtykke

Prosjektet ble meldt og fikk vurdering fra *Norsk senter for forskningsdata* (NSD, nå SIKT) (godkjent 16. oktober 2019, se vedlegg 4). Godkjenningen innebar tillatelse til å behandle de de omtaler som særlige kategorier av personopplysninger, også omtalt som sensitive personopplysninger, gjennom bruk av *Tjenester for sensitive data* (TSD). I dette prosjektet gjaldt det opplysninger om religiøs overbevisning hos koranlærerne. Ifølge Datatilsynet er det i utgangspunktet forbudt å behandle slike personopplysninger, men unntak finnes så lenge vedkommende (blant annet) har gitt uttrykkelig samtykke.⁵⁰ Halvveis i prosjektperioden meldte jeg endringer til NSD (godkjent 3. februar 2022, se vedlegg 5). Endringene innebar en nedskalering av datainnsamling som hovedsakelig skyldtes tilgang til feltet på grunn av covid-19-nedstengninger. Nedskaleringen i datainnsamling resulterte i at større vekt ble lagt på intervjuer med lærere i de to undervisningskontekstene. Selv om bare én av delstudiene innebar behandling av sensitive personopplysninger, benyttet jeg likevel TSD til innsamling og lagring av alt intervjumaterialet.

Samtykke ble innhentet fra alle informanter i forbindelse med intervjusituasjonen. Informasjon om formål ved intervjuet, bruk og oppbevaring av persondata og deltakernes rettigheter ble tatt opp muntlig når vi gikk gjennom skjemaet (se vedlegg 6 og 7). På forhånd hadde KRLE-lærere blitt tilsendt et kortfattet informasjonsskriv (vedlegg 1) som også beskrev databehandlingen. I de to intervjuene som ble gjennomført digitalt, ble samtykkeskjema sendt ut og signert via nettskjema. Ellers ble samtykke innhentet skriftlig på papir. Et viktig spørsmål knyttet til samtykkeskjemaer er om en informant har kompetanse og ressurser til å gjøre en grundig vurdering av mulige konsekvenser (Heath et al., 2009, s. 24). Dette spørsmålet ble spesielt relevant i møte med den ene koranlæreren på grunn av norskferdighetene. Da informanten sa at han ønsket å delta i intervjuet, valgte jeg å bruke mer tid på gjennomgangen av samtykkeskjemaet ved å lese gjennom og gi synonymer på flere av begrepene. Det viste seg at informanten var godt kjent med formelle dokumenter i lys av sitt verv i trossamfunnet og gjennom samarbeid med lokalsamfunnet. Likevel er det viktig at retten til å kunne trekke seg oppleves som tilgjengelig og reell for deltakere (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 93). Ved å opprettholde kontakt, oppdatere om prosjektet og gjøre en sitatsjekk ble det mulig for deltakere å stille spørsmål og gjøre sine meninger kjent. Spesielt en av koranlærerne var i kontakt for spørsmål om skolekonteksten og oppdateringer på prosjektet i etterkant av intervjuet.

⁵⁰ Se flere beskrivelser på nettsidene til [Datatilsynet](#) eller [SIKT](#).

4. 7. 2 Konfidensialitet og anonymisering

Selv om deltakere er informert og har forstått sine rettigheter, kan forskeren ta flere grep for å verne om informantene. Alle informantene ble gitt pseudonym etter intervjuene, og i transkripsjonene ble også arbeidsplass og områdebeskrivelser for skole eller moskeen anonymisert. Kodenøkkelen som beskriver informanten, arbeidsplass og kontaktinformasjon, oppbevares i TSD. I transkripsjonen av intervjuene fra delstudie 3 ble i tillegg konkrete beskrivelser av interreligiøst og kommunalt samarbeid erstattet av generelle beskrivelser. Som nevnt tidligere var også valg av transkriberingsstrategier knyttet til fremstillingen av norsk språk et grep for å verne om deltakernes anonymitet.

Full anonymitet sikres bare dersom det ikke er mulig å gjenkjenne informanten indirekte, i en situasjon hvor flere opplysninger settes sammen. I arbeidet med artikkel 3 ble dette særlig viktig i vurderingen om hvordan å ivareta koranlærernes anonymitet og samtidig gi gode beskrivelser av deres erfaringer med koranopplæring i Norge. Vi fremhevet de bakgrunnsvariablene vi mente ville bidra til å besvare problemstillingen, samtidig som vi måtte utelate informasjon som kunne gjøre at informanten ble gjenkjent av lesere fra for eksempel det muslimske miljøet. Fordi vi vektla koranopplæring, den norske konteksten og deres erfaringer med å være religiøs minoritet i Norge, så vi oss nødt til å tone ned annen informasjon. Landbakgrunn, konkret utdanningsbakgrunn, utdanningsinstitusjoner, religiøs gruppering, veldig spesifikke erfaringer og nøyaktig alder er eksempler på detaljer som ble utelatt av denne grunn.

Utdrag fra intervjuene er publisert i artikler tilgjengelig for alle, og risikoen for negative konsekvenser ved å delta i intervjuet skal være så små som mulig, både for informanten og for den gruppen informanten eventuelt representerer i prosjektet (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 96; Strike, 2006). Det gjelder alle informantgrupper, men vi har særlig vært bevisst presentasjonen av de to koranlærerne som representerer en opplæringsarena som er mye omdiskutert i mediebildet. Forskningen kan både brukes og misbrukes i slike debatter, og forskeren bør derfor vurdere hvilke konklusjoner leseren kan trekkes fra sitatene som inkluderes. Ifølge Strike (2006, s. 72) bør forskeren handle for å ivareta gruppens beste når det er snakk om sårbare eller utsatte grupper, men hva dette innebærer og hvor grensen går, kan diskuteres. For eksempel sier Bird og Scholes (2014, s. 87) at forskerens ansvar for minoritetsgrupper ikke bare innebærer å minimere risikoen for unødvendig offentlige angrep, men også plikt til å rapportere på praksiser som er til fare for eller går ut over deltakernes frihet og integritet. I forbindelse med dette prosjektet har det ikke vært noen store utfordringer knyttet til denne type hensyn. Selv om koranlærerne berørte temaer som er ansett som omdiskutert, for eksempel erfaringer med

rasisme, historier om barnevernet og diskusjoner om barn og hijab, var deres uttalelser om å være muslim i Norge og islamopplæring ikke å anse som særskilt kontroversielle. Jeg har likevel vært bevisst på at «utenat-læring» kan og har blitt brukt i negative ordelag mot koranopplæring før, og var opptatt av at koranlærernes pedagogiske vurderinger måtte beskrives bredt og kontekstualiseres. Alle valg og vurderinger som er knyttet til utvalg av sitater og beskrivelser av informanter, virker inn på hvorvidt forskerens fortolkninger og konklusjoner er lette å følge for leseren. Jeg mener vi har valgt en hensiktsmessig balanse, hvor vi overholder forskningsetiske prinsipper uten at det går på bekostning av gjengivelsen av informantenes poeng eller våre fortolkninger.

4. 7. 3 Forskerens posisjon

Forskerens utgangspunkt vil kunne ha innvirkning på studiene hun gjør, hvilken rolle hun inntar, samt distansen til og fortolkning av materialet.⁵¹ Det er ofte snakk om faktorer forskeren i liten grad kan påvirke, men med potensiell stor betydning for maktforholdet mellom forskeren og deltakerne i intervjuet (Brenner, 2006, s. 368). Samtidig er forskeren selv i stadig utvikling gjennom møter med forskningsprosjektet og feltet (Abramson, 2010, s. 227). Ettersom det gikk i overkant ett år fra første til siste intervju ble gjennomført, møtte jeg opp i siste intervju med større trygghet på begrepsbruk og mål for prosjektet. Det er derfor ikke bare slik at forskeren former samtalene, men intervjuet har også innvirkning på intervjueren (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 97). I en konstruktivistisk forståelse av kvalitative intervjuer ansees forskeren som en bidragsyter til konstruksjon av datamaterialet, men forskerrollen er ikke den samme i møte med ulike informantgrupper (Berger, 2015, s. 220). Jeg vil beskrive min bakgrunn, posisjon og deltakelse i intervjuene for å belyse hvordan maktforhold og posisjoner kan ha hatt innvirkning på materialet.

Som en etnisk norsk, ikke-muslimsk, (ganske) nyutdannet og kvinnelig lærer er spørsmålet om *outsider*- og *insider*-posisjon i prosjektet todelt. Jeg er *outsider* i møtet med den ene informantgruppen og nærmere en *insider* i den andre. En *outsider* kan oppleve det som krevende å stille de gode spørsmålene i intervjuene på grunn av upresis begrepsbruk, misforståelser eller at subtile uttrykk overses (Berger, 2015, s. 228). En fordel ved å være *outsider*, spesielt dersom en studerer marginaliserte grupper, kan være at informanten er i en ekspertposisjon og på denne måten kan eie sitt felt (Berger, 2015, s. 227). At koranlærerne oppfattet meg som *outsider*, er synlig gjennom informantenes grundige forklaring av prinsipper, dogmer og praksiser innenfor

⁵¹ Faktorer som kjønn, alder, seksuell orientering, sosial posisjon, personlige erfaringer, politisk eller religiøs overbevisning og teoretiske eller profesjonelle standpunkter er eksempler på dette (Berger, 2015, s. 220).

islam. Begge koranlærerne beskrev situasjoner de opplevde som utfordrende, og hadde forslag til endring, spesielt rettet mot skolen og storsamfunnet, som jeg på et vis representerte i denne samtalen i kraft av å introdusere meg som KRLE-lærere og lærerutdanner. *Outsider*-posisjonen kommer også til syne i min usikkerhet når informantene tar opp krevende temaer som barnevern og rasisme, og i min formulering av spørsmål om religion og religiøs praksis.⁵² Utdraget under, som er hentet fra intervjuet med Uthman, kan forstås som et eksempel på hvordan min posisjon virker inn i samtalen:

Uthman: Ja, absolutt. Jeg var imam i den moskeen og da hadde vi søndagsskoler, og der hadde jeg fem til seks forskjellige grupper. Både barn og ungdommer i forskjellige aldre som jeg underviste.

Synnøve: Så du har undervist ... ja, sier du søndagsskoler eller sier du koranskoler, eller sier du ...

Uthman: Ja [latter], det er mange forskjellige ord man hører, så du kan bruke hva du synes er riktig.

Synnøve: Jaa, men jeg vet ikke, jeg lurer litt på hva du synes er riktig, eller finnes det noe riktig her? Hva bruker dere?

Uthman: Koranskole er det jeg tror folk er mest kjent med egentlig.

Synnøve: Ja. Bruker du noe annet da? Hvis du skal si at nå starter vi opp med ... undervisning på søndag da, sier du noe annet til foreldre da?

Uthman: Nei, det er akkurat det som du sa, vi har undervisning eller kurs, det er det.

Mens jeg var interessert i å høre hvilke begreper informanten selv brukte og eventuelt vurderinger som var knyttet til dette, kan det se ut til at informanten ikke mente benevnelsen var det store spørsmålet. Ved å vise til hva «folk er mest kjent med» kan det virke som at han også lar samtalen gå mer på majoritetssamfunnets premisser, heller enn å diskutere teologiske eller historiske aspekter knyttet til islamopplæring. Jeg ønsket å gå mer i dybden på tematikken, samtidig som jeg ville anerkjenne informantens ekspertrolle. Brinkmann og Kvale (2015, s. 84–85) beskriver denne balansegangen som en typisk problemstilling ved kvalitative intervjuer. Ved å spille på kunnskap om islam forsøkte jeg å vise at selv om jeg var en *outsider*, hadde jeg noen forkunnskaper som vi kunne legge til grunn for en videre diskusjon.

I møte med KRLE-lærerne var jeg i større grad en insider med tanke på min bakgrunn og utdanning. En *insider*-posisjon er heller ikke fri for feilslutninger eller innvirkning på

⁵² Som nevnt over er religion vurdert som en særlig sensitiv personopplysning av NSD. I tillegg er religion ofte opplevd som et privat anliggende i den norske konteksten, og jeg ble overrasket over hvor utfordrende jeg syntes det var å stille direkte spørsmål om religiøs praksis.

informantene (Abramson, 2010, s. 227–229). For eksempel kan det være at forskerens forståelse av seg selv ikke stemmer overens med informantenes bilde av forskeren. KRLE-lærere kan eksempelvis betrakte meg som *outsider* ettersom min erfaring i grunnskolen er begrenset og jeg arbeider ved en lærerutdanningsinstitusjon. Med bakgrunn i stillingskoden min var det jeg som besatt «ekspertrollen», spesielt med tanke på tematikken om religiøse skrifter. Fordi jeg ville undersøke læreroppfatninger og erfaringene fra undervisning om religiøse skrifter, mente jeg at det var lærerne som var eksperter. Deres ekspertise ble særlig synlig i samtale om klasseromserfaringer og vurdering av hva som er KRLE-relevant innhold. Det var først i diskusjonene om Koranen og koranresitasjon at noe nøling kom til syne, men slik jeg vurderte det, var lærernes usikkerhet knyttet til at temaet var utfordrende, ikke til intervju situasjonen i seg selv. I disse intervjuene viste jeg til egenopplevde erfaringer fra lærerpraksisen for å underbygge utfordringene informantene påpekte. Dette var ikke en planlagt tilnærming, men ble relevant i alle lærerintervjuene for å bekrefte at jeg hadde kjennskap til lærerhverdagens kompleksitet, og at det var helt greit å kjenne at intervjuets tematikk var krevende. Slik jeg ser det, ble min *insider*-posisjon styrket i løpet av intervjusamtalen.

Alle intervjuer har en viss grad av makt-ubalanse, sier Brinkmann og Kvale (2015). Det er likevel påfallende hvordan blant annet posisjonen som tilsatt ved en lærerutdanningsinstitusjon fungerte ulikt i de to delstudiene. I samtale med koranlærerne opplevde jeg at lærerutdannerrollen åpnet for fortellinger om vanskelige erfaringer, blant annet om de kampene en muslimsk ungdom eller muslimsk forelder må ta i Norge. Som representant for «majoriteten» og med et prosjekt som ønsket deres perspektiv, kan de ha vurdert meg som en i posisjon til å skape endring. I møte med KRLE-lærerne var lærerutdannerrollen det som skilte meg ut fra utallige studenthenvendelser, men rollen kunne også gjøre meg til en representant for et kontrollorgan på jakt etter informantenes «riktige svar». Når jeg forsøkte å trygge informantene i deres erfaringer og kunnskap, kan det sees som et forsøk på å utjevne ubalanse og maktforskjeller (Brenner, 2006, s. 365). Det viser også hvordan et gjensidige påvirkningsforhold ved intervjuer kan se ut i praksis.

Jeg tok altså ulike grep for å skape en tryggere intervju setting i møte med de to informantgruppene. I møte med koranlærerne ble jeg en nysgjerrig utenforstående i anerkjennelsen av ekspertrollen og utfordringene informantene forteller om, samtidig som jeg benyttet meg av fagkunnskap for å gå mer i dybden på intervjuets tematikk. I møte med KRLE-lærerne viste jeg mer til egne erfaringer og «feilgrep» for å trygge informanten til å diskutere temaer hvor også læreren viste usikkerhet. Åpenhet og tillit i kontaktfasen og

gjennomføring av intervjuer var også viktig for å skape en trygg atmosfære for å stille spørsmål og gå i dybden på temaer som kan oppleves ubehagelig eller vanskelig. Alvesson (2011, s. 14) bruker begrepet «romanticism» for å beskrive en tilnærming til intervjuet hvor forskeren vektlegger gode relasjoner og tillit for å minimere risikoen for at informantene svarer etter hva de tror er forskerens forventninger. I min situasjon var begge «strategiene» uplanlagte fremgangsmåter, men de speiler likevel et underliggende ønske om å ivareta både min og informantenes integritet og skape fruktbare samtaler. Slike utilsiktede grep kan diskuteres i sammenheng med spørsmål om forskningskvalitet.

4. 8 Troverdighet, gyldighet og overføringsverdi

Å vurdere kvaliteten på forskningen og konklusjonene som trekkes, innebærer å stille spørsmål ved troverdighet, gyldighet og overførbarhet ved delstudiene og helheten hvor disse funnene inngår (Thagaard, 2018, s. 181). Troverdighet dreier seg om hvorvidt resultatene kan vurderes som pålitelige, og forutsetter derfor en beskrivelse av hvordan forskningsmaterialet har blitt til. Det kan være ulike utgangspunkt for hva som vurderes som høy kvalitet på data og prosedyrer i intervjuer og lærebokanalyser (Flick, 2018, s. 541). En felles forutsetning for å kunne vurdere troverdigheten er at forskningsprosessen er gjennomsiktig, også omtalt som transparent. Det innebærer å beskrive fremgangsmåter og strategier i datahåndtering, metoder for analyser, samt tydeliggjøring av teoretisk ståsted (Silverman, 2020, s. 90). Både i artiklene og i kappen gjør jeg en teoretisk og metodologisk posisjonering og reflekterer over hvilke konsekvenser dette har for hva jeg hevder å kunne si noe om. Gode opptak, gjennomtenkte transkripsjoner og *thick descriptions* av intervjusituasjonen er eksempler på grep som kan styrke studiens troverdighet (Flick, 2018). Analysearbeidet presentert over synliggjør premissene og fremgangsmåtene for tolkning av materialet. Poenget ved dette er å skape gjennomsiktighet i forskerens fortolkning av dataene ved å ta leseren med på alle steg fra informantens ord til hvilken mening jeg tillegger det (Flick, 2018, s. 543). Om slutningene er plausible og valide, er et spørsmål om studiens gyldighet.

Gyldighet kan oppsummeres som «undersøker du det du vil og tror du undersøker?» (Flick 2018, s. 543). Det dreier seg altså om kvaliteten på tolkningen av resultatene, sett i lys av forskningsdesignets helhet. Ifølge Cho og Trent (2016) er det ulike måter å tenke omkring validitet. For eksempel kan forskeren presentere analyser og foreløpige funn for fagfeller og få flere blikk på tolkningsprosessen underveis (Cho & Trent, 2016, s. 321). Jeg har gjort dette ved å inkludere mange utdrag fra materialet i presentasjonen av artikkelutkastene, også i forbindelse med paper-presentasjoner på konferanser. Sammen med veiledere og kollegaer inngår også

fagfeller og redaktører i tidsskrift blant dem som tatt del i og gitt innspill til tolkningen av dataene. I samskrivingsprosessen har sammenlikninger av individuell koding vært en annen type kvalitetssikring.

Et annet eksempel som innebærer at andre ser på materialet, er en *member check*. Å involvere informantene under tolkningsprosessen vurderes som både forskningsetisk og kvalitetsmessig relevant. Det kan innebære å holde informantene oppdatert om prosjektets progresjon, be om tilbakemeldinger på utdrag fra transkripsjonene og presentere foreløpige funn i prosessen (Brenner, 2006). I informasjonsskrivet blir informantene bedt om å være tilgjengelige på e-post til enden av perioden, nettopp for å kunne gjøre en *member check*. Som forventet har det vært noe ulikt engasjement og grad av tilbakemeldinger på det jeg har delt. Jeg har valgt å ikke sende hele transkripsjonene til informantene da jeg i tidligere prosjekt har fått tilbakemeldinger fra deltakere om at det er for ressurskrevende å skulle lese og ta stilling til titalls sider. Det kan også være et forskningsetisk spørsmål hvorvidt en skal sende lange transkripsjoner til en informant som ikke har norsk som førstespråk, eller lærere som allerede står fullastet med arbeid. Etter avtale med informantene sendte jeg utdrag fra samtalene med spesiell relevans for artiklene jeg har jobbet med, satt i sammenheng med en oppsummering av de foreløpige funnene jeg mente det kunne knyttes opp til. På denne måten kunne informantene kommentere på både representasjonen av sine egne svar og hvordan det ble fortolket inn i den større helheten.

En annen strategi for å sikre gyldighet er metodologisk koherens. Fordi kvalitativ forskning sjelden er forutsigbar, endres ofte problemstillinger og deler av prosjektet underveis. At forskningsspørsmål tilspisses og at nye teoretiske perspektiver må hentes inn, er ikke å vurdere som en svakhet, men heller et kjennetegn ved en abduktiv tilnærming til forskning (Alvesson & Sköldberg, 2018). Likevel er en utfordring ved artikkelbaserte avhandlinger at delene som endres ikke lenger passer inn i helheten (Jägerskog & Niemi, 2023). I verste fall kan det være at delstudienes metodologi eller teoretiske konsepter ikke lenger er i samsvar med forskerens epistemologiske posisjon og det helhetlige prosjektet. For å motarbeide dette har jeg forsøkt å unngå endringer i artiklene (i forbindelse med for eksempel fagfelleprosesser) som ikke er i overensstemmelse med prosjektets metodologiske design og overordnede formål. Samtidig er det lettere å vurdere i etterkant hva en kunne gjort annerledes for å skape større teoretisk og metodologisk koherens. For eksempel har Watts' dimensjoner fått en større betydning enn først antatt i prosjektet. Som jeg kommer tilbake til i 6.2, kan vi diskutere hvilken betydning det har at intervjuguidene ikke er utformet med spørsmål som behandler en ikonisk dimensjon ved religiøse skrifter spesielt.

Overførbarhet (transferability) er et tredje punkt for å vurdere forskningskvalitet. Overførbarhet vurderes ut fra hvilken relevans studien kan ha for situasjoner utover akkurat de som er undersøkt i denne spesifikke sammenhengen. I kvalitativ forskning kan dette være et mer presist konsept enn generalisering (Schreier, 2018, s. 86). Med overførbarhet er ikke formålet å generalisere til et abstrakt nivå, men å «[...] determine whether the findings obtained for one instance or set of instances in one specific context also apply to other instances in a different context» (Schreier, 2018 s. 86). Med andre ord er spørsmålet hvorvidt ny innsikt om en spesifikk kontekst kan kaste nytt lys eller gi ny kunnskap om en annen. En forutsetning for å vurdere om konklusjoner fra en studie er overførbare til en annen kontekst er å gi *thick descriptions*. Artikkelformatet er ofte krevende for å gi utbroderende beskrivelser, men jeg har likevel forsøkt å inkludere den informasjonen som behøves for at lesere skal kunne vurdere likheten til sin egen eller andre kontekster. I dette kapitlet har jeg gitt grundigere og mer utfyllende informasjon om både delstudiene og avhandlingens overordnede prosjekt.

Spørsmål om overførbarhet oppfordrer også til refleksjon om hva avhandlingen ikke kan si noe om, altså dens begrensninger. Jeg har allerede kommentert på det faktum at elevenes egne erfaringer ikke er undersøkt (se 1.3). Jeg har heller ikke *observert* undervisning om religiøse skrifter i de ulike undervisningskontekstene, men baserer meg på læreres beskrivelser av undervisningsopplegg og opplevde erfaringer. På bakgrunn av delstudiene mener jeg å kunne si noe om KRLE- og koranlærernes oppfatninger og pedagogiske vurderinger knyttet til religiøse skrifter i de to undervisningskontekstene. I kapittel 6 diskuterer jeg funnene i lys av innføringsbøkens tilnærminger, tidligere studier og kontekstuelle forhold som jeg mener kan være av betydning for å forstå de forventede og normerte tilnærmingene til religiøse skrifter. Slike diskusjoner er forstått som kontekstuelle og ikke generaliserbare, samtidig som diskusjoner omkring begrepsbruk, deler av argumentasjonsrekkene og lærerrefleksjoner kan ha overføringsverdi til liknende kontekster.

4. 9 Kapitteloppsummering

Det kan være utfordrende å skape en enhetlig metodologisk ramme rundt artikkelbaserte avhandlinger. Jeg har pekt på sammenhenger mellom delstudiene, til tross for at både metodene og informantene er ganske ulike. Avhandlingens metodiske og etiske overveielser er satt sammen med prosjektets kronologiske utvikling og er diskutert i forbindelse med forskningskvalitet. I det neste kapitlet oppsummerer jeg kort sammenhengen mellom og hovedfunn ved de tre artiklene, før jeg knytter resultatene sammen med avhandlingens overordnede problemstilling i kapittel 6.

5. Oppsummering av avhandlingens artikler

I dette kapittelet oppsummerer jeg kort avhandlingens tre artikler og hovedfunn. Artiklene deler en tematisk vektlegging av religiøse skrifter i opplæring, men undersøker forskjellige felt på bakgrunn av ulike delstudier og forskningsspørsmål. Som jeg har beskrevet i kapittel 4, er det en metodologisk sammenheng mellom delstudie 2 og 3. I begge delstudiene undersøker jeg et lærerperspektiv gjennom intervjuer, hvor de samme lærebokoppgavene blir tematisert gjennom intervjuguiden (se vedlegg 2 og 3). En teoretisk sammenheng mellom delstudiene er at alle bygger på en tenkning omkring religiøse skrifter som vektlegger deres funksjon i sosiale grupper og hva mennesker *gjør* med skrifter. I tillegg er Watts' (2019) dimensjoner benyttet i alle artiklene. Som jeg har beskrevet over (se 4.2), er det også en kronologisk sammenheng ved at funn fra de første delstudiene har hatt innvirkning på avhandlingens utvikling og mitt forskerblikk. I diskusjonen forsøker jeg likevel å snu på denne rekkefølgen, ved at resultatene fra artikkel 3 fungerer som «speil» for å kaste lys over artikkel 1 og 2. Artikkel 1 er publisert i *Prismet*⁵³. Artikkel 2 er publisert i *Scandinavian Journal of Islamic Studies (Tidsskrift for islamforskning)*⁵⁴. Artikkel 3 er publisert i *Religion & Education*⁵⁵. Alle tidsskriftene har blind fagfellevurdering og er vurdert til nivå 1 i register over vitenskapelige publiseringskanaler.⁵⁶

Artikkel 1: Arbeid med religiøse skrifter i mangfoldige klasserom: En undersøkelse av religionsdidaktiske innføringsbøker (Markeng, 2023a)

I artikkel 1 undersøker jeg hva syv religionsdidaktiske innføringsbøker for lærerutdanningen (utgitt mellom 1997 og 2021) sier om religiøse skrifter, og hvordan de beskriver arbeid med religiøse skrifter i skolens religions- og livssynsfag. Gjennom tematiske innholdsanalyser av alle tekstutdrag som omtalte religiøse skrifter i en eller annen form, fant jeg tre kategorier: *arbeidsmetoder fra fortellingsdidaktikk*, *arbeidsmetoder fra vitenskapstradisjoner* og *hensyn til religiøse tradisjoner*. En deduktiv analyse med utgangspunkt i Watts' (2019) dimensjoner viste at den semantiske dimensjonen var mest diskutert i lærebøkene. Både i forslag til arbeid og i avsnitt om potensielle didaktiske utfordringer i dette arbeidet var det tekstene og fortellingenes meningsinnhold som var sentralt. I slike beskrivelser fant jeg arbeidsmetoder fra både fortellingsdidaktikken og fra vitenskapstradisjoner, men også hensynet til religiøse tradisjoner (i for eksempel refleksjoner omkring rivaliserende fortellinger). Lærebøkene hadde også noen

⁵³ <https://journals.uio.no/prismet/>

⁵⁴ <https://tifoislam.dk/>

⁵⁵ <https://www.tandfonline.com/journals/urel20>

⁵⁶ Register over vitenskapelige publiseringskanaler drives av Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse i samarbeid med Det nasjonale publiseringsutvalget på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (les mer her: <https://kanalregister.hkdir.no/publiseringskanaler/Om>)

beskrivelser og enkelte eksempler på arbeid med den ekspressive dimensjonen ved religiøse skrifter, preget av større distanse enn beskrivelsene av semantisk dimensjon. Her spilte arbeidsmetoder fra vitenskapstradisjonene og hensyn til religiøse tradisjoner større rolle. Bortsett fra at Koranens og Toraens «hellighet» er nevnt i enkelte bøker, var det ingen beskrivelser av den ikoniske dimensjonen med tanke på arbeid med det i undervisningen. I artikkelen setter jeg dette i sammenheng med hensynet til religiøse tradisjoner.

Studiens resultater peker mot en bevegelse fra mer erfaringsbaserte tilnærminger til et tydeligere vitenskapelig fundament for arbeidsmetodene. En slik bevegelse speiler den generelle utviklingen i faget og i skolen. I artikkelen diskuterer jeg hvorvidt vektleggingen av den semantiske dimensjonen kan forstås i lys av den historiske betydningen protestantisk lutherdom har hatt for det norske religions- og livssynsfaget, og for tenkningen omkring tekst og tolkning. I lys av resultatene og min teoretiske inngangsport løfter jeg frem to potensielle spenninger i arbeidet med religiøse skrifter. For det første legger både vitenskapstradisjonene som er referert i bøkene og en protestantisk tekstforståelse vekt på meningsinnholdet ved skrifter. Når vi snakker om den ekspressive dimensjonen, er det mer vanlig å arbeide med det Watts (2019, s. 14) kaller *the content of scripture* enn med *the words of scripture*. Jeg spør om det mangler arbeidsmetoder som nærmer seg *the words of scripture* eller andre uttrykk for religiøse skrifers funksjon, når meningsinnholdet ikke er tilgjengelig for elever og lærere som ikke kan arabisk.

Den andre potensielle spenningen diskuterer jeg i lys av det jeg omtaler som et *likebehandlingsprinsipp*. Det vil si å tilnærme seg alle religiøse skrifter ved hjelp av samme arbeidsmetoder (som også kan bety å ikke arbeide med noen), i forsøket på å gjøre en kvalitativ likebehandling av religiøse uttrykk. Dersom arbeidsmetodene som er beskrevet i innføringsbøkene skal benyttes på alle religiøse skrifter, kan det gjøre at enkelte dimensjoner ved religiøse skrifers funksjon ikke fanges opp i undervisningen. Det kan også være at arbeidet kan komme i spenning med kunnskap og tilnærminger elevene har med fra en *faith literacy*, spesielt dersom det er forskjeller i fortolkningsautoritet.

Artikkel 2: Teaching about the Qur'ān in public schools in Norway (Markeng, 2023b)

I artikkel 2 undersøker jeg fire KRLE-læreres oppfatninger om undervisning om religiøse skrifter og Koranen spesielt. Ingen av de intervjuede lærerne hadde vist koranresitasjon i forbindelse med sine KRLE-timer. På spørsmålet om hvorfor de ikke hadde gjort det, oppfattet jeg usikkerhet og forsiktighet i svarene. Artikkelen utforsker denne usikkerheten gjennom

problemstillingen *hvilke læreoppfatninger om religiøse skrifter har betydning for KRLE-lærere reflekterer omkring undervisning om Koranen?*⁵⁷ Gjennom en abduktiv tilnærming til analysene av intervjuene sorterte jeg læreroppfatninger (Fives & Buehl, 2012) med relevans for den nevnte problemstillingen inn i tre kategorier: Læreroppfatninger om religiøse skrifter, læreroppfatninger om pedagogiske hensyn og læreroppfatninger om KRLE-spesifikke vurderinger. I artikkelen knytter jeg disse læreroppfatningene til de didaktiske spørsmålene om hva, hvordan og hvorfor.

I artikkelen viser jeg hvordan lærere anser religiøse skrifter som viktige å lære om i faget fordi de er forstått som sentrale kildetekster for religiøse og har forklaringskraft for hvorfor mennesker tror og praktiserer slik de gjør. Jeg knytter dette til en læreroppfatning om at religiøse skrifter er «trosgrunnlaget», et begrep to av lærerne brukte. Når religiøse skrifter er ansett som trosgrunnlaget, er det den semantiske dimensjonen (Watts, 2019) som er relevant å arbeide med. Vektlegging av en semantisk dimensjon kan virke inn på lærernes vurdering av hvor relevant koranresitasjon er. Når lærerne reflekterer omkring hvordan de kunne ha arbeidet med koranresitasjon, leter de etter arbeidsmetoder og faglige begrunnelser fra det arbeidet de allerede gjør med skrifter og praksis fra (særlig) kristen tradisjon, slik som bibelopplesing, Fader vår eller gudstjenester. Hvilke arbeidsmetoder lærere vurderer, og hvilke pedagogiske hensyn de tar i betraktning, er ulikt ettersom hvilke av de overnevnte eksemplene koranresitasjon blir sammenliknet med.

To bekymringer kommer til uttrykk i intervjuene. Den ene bekymringen er at elevene skal legge for mye følelser i å lytte til koranresitasjon. Den andre bekymringen er hvorvidt koranresitasjon vil høres rart ut for elevene, slik at de uttrykker negative reaksjoner. Denne typen bekymringer kobler jeg til læreroppfatninger om KRLE-faget. Lærerne forteller at et av KRLE-fagets formål er å fremme respekt og toleranse hos elevene i møte med religion og livssyn. Dersom konsekvensen av å vise koranresitasjon er at elever med ikke-muslimsk bakgrunn har negative reaksjoner, vil dette gå imot hva lærere anser som et viktig mål i faget. Samtidig er lærerne bevisst på at faget skal presentere religion på en faglig og objektiv måte, uten å være forkynnende eller involverende. Dersom konsekvensen av å vise koranresitasjon er at elevene opplever dette som *for* involverende, og at de legger for mye følelser i det, er også dette en motsetning til hva lærerne uttrykker at er KRLE-fagets formål. Selv om lærerne ser verdien i å presentere religiøse uttrykk som koranresitasjon innenfor KRLE-fagets rammer, argumenterer

⁵⁷ På engelsk var problemstillingen *What «teacher perceptions» influence RE teachers' concerns and reflections on teaching about the Qur'an?*

jeg for at de tradisjonelle arbeidsmetodene med religiøse skrifter og oppfatningen av hva religiøse skrifter er, ikke gir et trygt didaktisk rammeverk for å arbeide med *expressions of the words of scripture* (Watts, 2019).

Artikkel 3: In the Child's best interest: Analyzing pedagogical approaches among teachers of the Qur'an in Norway (Markeng & Berglund, 2023)

I den siste artikkelen, som er samskrevet med medveileder Jenny Berglund, undersøker vi to koranlæreres pedagogiske tilnærminger i lys av deres historier om å være religiøse minoriteter i Norge. Med pedagogiske tilnærminger mener vi hva koranlærere vurderer som viktig å lære i koranopplæringen (hvilken kompetanse er verdifull), hvorfor de mente det (hvilke begrunnelser bruker de), og hvordan de arbeidet for å oppnå dette (hvilke arbeidsmetoder viser de til). Vi hentet inspirasjon fra *microhistory* og narrativ tilnærming til intervjuer og analyser. Felles for disse perspektivene er at individets forståelser belyses og fortolkes gjennom deres fortellinger i lys av den omkringliggende konteksten. Fordi de to koranlærerne hadde ulike historier om møtet med Norge, den norske skolen og erfaringer som koranlærere, satte vi deres fortellinger i sammenheng med samfunnsendringer og å være del av en muslimsk minoritet i Norge.

Hossayn, den eldste læreren, som har drevet med koranopplæring i Norge siden 90-tallet, satte utenatføring av Koranen høyt. I møte med en travel ungdomsgruppe som er gitt stor frihet i den norske kulturen, sa han at det viktigste var å lære vanen, det vil si at barna skal få den religiøse praksisen som en vane. Å lytte til og øve på koranresitasjon er en metode for å oppnå dette. Uthman, den yngste læreren, sa også at koranresitasjon var en viktig del av koranopplæringen. Uthman understrekte likevel betydningen av at barn og unge lærer meningen ved innholdet, og ikke bare leser gjennom resitasjon. Uthman fortalte at han kom til Norge som tenåring og gradvis hadde fått mer og mer ansvar i det lokale islamske senteret. Samtidig ble han også bevisst hvilken rolle religion spilte i menneskers liv. Å snakke om islams betydning for levd liv og å være muslim var derfor svært viktig, fra Uthmans perspektiv. Han mente at dette ville gjøre at ungdommene fant et sted å høre hjemme, hvor de kunne komme selv når samfunnet trakk dem i andre, kanskje farligere retninger.

I artikkelen diskuterer vi lærernes ulike pedagogiske tilnærminger i sammenheng med tradisjonell islamsk tenkning om koraninnlæring, samt begreper fra Watts (2019) og Rosowsky (2013). Vi argumenterer for at Uthman vektlegger en semantisk dimensjon i koranopplæringen, mens Hossayns prioritering av koranresitasjon kan knyttes til en ekspressiv dimensjon. Samtidig viser vi hvordan begge disse dimensjonene inngår i og leder til en *faith literacy* (Rosowsky, 2013), tilpasset den norske konteksten. Vår forståelse av koranlærernes fortellinger

er at de, tross ulikheter i hva de vektlegger og hvilke arbeidsmetoder de prioriterer, deler et ønske om å gi barn og ungdom tilgang til en *faith literacy* som er til det beste for barna som vokser opp til å bli norske muslimer. Vi mener Uthmans og Hossayns forskjellige pedagogiske tilnærming er eksempler på variasjon i islamopplæring i Norge, og at deres historier kan være relevante for lærere i grunnskolen som møter elever som deltar i en slik opplæringsarena.

6. Diskusjon

6. 1 Introduksjon til kapittelet

I artiklens diskusjoner har jeg stilt spørsmål som peker i retning av de andre undervisningsarenaene som undersøkes i avhandlingen. Eksempler på dette er hva KRLE-lærere har med seg fra lærerutdanningen (artikkel 1 og 2), hvordan innføringsbøkens beskrivelser vil kunne se ut i læreres praksis (artikkel 1), og hvordan dette samsvarer eller er kompatibelt med en muslimsk *faith literacy* (artikkel 1, 2 og 3). I kappen er studiene satt i sammenheng gjennom blant annet et teoretisk og metodologisk rammeverk. I dette kapittelet knytter jeg sammen resultatene for å belyse avhandlingens overordnede problemstilling: *Hvilke spenninger finnes mellom tilnærmingene til religiøse skrifter i offentlig skole, lærerutdanning og ikke-formell koranopplæring, og hvordan kan vi forstå de religionsdidaktiske utfordringer og muligheter som ligger her?*

Kapittelet er strukturert etter problemstillingens form. Jeg vil først og fremst diskutere forskjeller og nyanser i tilnærminger til religiøse skrifter i de ulike arenaene for å belyse mulige spenninger når «her inne» og «der ute» møtes i klasserommet. I 6.3 setter jeg avhandlingens funn inn i en religionsdidaktisk ramme for å diskutere hvordan vi kan forstå disse utfordringene, og hvilke muligheter det er for å overkomme dem. Avslutningsvis, i 6.4, oppsummerer jeg prosjektet og peker kort på mulige retninger videre for lærerutdanning og religionsdidaktisk forskning.

6. 2 Tilnærminger til religiøse skrifter «her inne» og «der ute»

Jeg har argumentert for at speilingen av «her inne» og «der ute» er relevant for å belyse det som er tatt for gitt ved tilnærmingene til religiøse skrifter i lærerutdanning og i KRLE-faget. Niemi (2020) sier at forskeren bør være særlig oppmerksom på selvopplevd tilkortkommenhet og kognitive dissonans. Slike refleksjoner kan fortelle hvor uutforskede spenninger er i spill, og sier noe om hvor oppmerksomheten bør rettes. Jeg vil derfor innlede med forskerperspektivet før jeg diskuterer lærerperspektivet. Å belyse selvopplevde spenninger ved forskerens forventninger er relevant for avhandlingens problemstilling, men er også et bidrag til transparens om tolkningsprosessen. Siden disse erfaringene ikke er belyst i noen av artiklene, er dette det eneste stedet i diskusjonen hvor jeg bringer inn nye utdrag fra intervjuene.

Avhandlingsprosjektet står på skuldrene til studier som argumenterer for at Koranen må forstås som mer enn «bare» tekst (se for eksempel Gent & Muhammad, 2019; Lyngsøe, 2018; Nelson, 2001; Rosowsky, 2015). Mange av artiklene i forskningsfeltet beskriver koranresitasjon som en verdsatt ferdighet og viktig praksis. Enkelte tar utgangspunkt i, slik blant annet Gent og

Muhammad (2019) formulerer det, at muslimer opplever mangel på kunnskap og forståelse fra ikke-muslimer.⁵⁸ I sammenheng med intervjuene i delstudie 3 ønsket jeg selvsagt å møte koranlærerne med forståelse og kunnskap. Jeg var usikker på hvilken kjennskap KRLE-lærere hadde til denne tematikken, men forventet at koranlærerne ville snakke fritt og engasjert om koranopplæring. Det var likevel jeg som løftet frem koranresitasjon som tematikk i samtale. Etter intervjuene med koranlærerne var jeg forundret over opplevelsen av at jeg stadig måtte returnere til spørsmålene om arbeid med religiøse skrifter. Selv om samtale var både vennlige og interessante, var det en opplevd spenning mellom forventningene jeg hadde, og hvordan Koranen og koranresitasjon ble tematisert av koranlærerne i intervjuene.

Denne spenningen kan fortolkes på flere måter. Min forventning om at koranlærerne ville være opptatt av Koranen, kan være et bias knyttet til studiens søkelys på religiøse skrifter. At vestlig religionsvitenskap sies å legge særlig vekt på de hellige bøkene, kan sees i lys av verdensreligions-paradigmet (se 3.4.1) og bli fortolket som en protestantisk forforståelse (Berglund, 2021a, s. 187; 2021b). At mine forventninger ikke ble oppfylt, kan også si noe om den konkrete intervjusituasjonen, hvor jeg var en representant for majoritetssamfunn, for lærere og for offentlig skole (se også 4.7.3 om forskerposisjon). Utfordringene som koranlærerne trakk frem handlet om det å være religiøse minoriteter i det norske samfunnet. Basert på eksemplene fra deres egne erfaringer, var disse utfordringene i liten grad relatert til skolens kunnskapsformidling om Koranen spesielt. At jeg var særlig opptatt av religiøse skrifter kunne derfor virke overdrevent sammenliknet med hva koranlærerne mente var krevende i skolen. Det kan også være at koranlærerne oppfattet det som lite relevant å diskutere Koranen med meg på grunn av min posisjon og mangel på fortolkningsautoritet (se 6.2.2), eller fordi det er en selvfølge for dem at Koranen inngår i koranopplæringen.

Ifølge Niemi må slike spenninger utforskes. Et konkret eksempel hvor jeg ble forundret, var i møte med lærebokoppgaven som handlet om å lytte til koranresitasjon og beskrive hva man hører (se 4.5.3 og vedlegg 3). Selv om jeg var usikker på hva koranlærerne kom til å si, ble jeg likevel noe overrasket over hvilke og hvor få forbehold de pekte på ved å skulle forflytte resitasjon til en ikke-religiøs kontekst. Spørsmålene Hossayn og Uthman hadde til oppgaven, handlet hverken om lærerne eller elevene som skulle lytte til resitasjon, men derimot *hva*

⁵⁸ There is much that non-Muslims might find puzzling or enigmatic with the ways in which Muslims, whether in a Muslim-majority or Muslim-minority social context, live out their lives. [...] To non-Muslims, of course, usually with little understanding of the historical, religious, and ritualistic context of the above, both the daily use of an ancient language, which, for the majority of Muslims world-wide, has little or no connection with their everyday language of discourse, can appear surprising (at best) or odd (at worst) (Gent & Muhammad, 2019, s. 1).

elevene skulle lytte til og diskutere. Hossayn var nysgjerrig på hvilken *lesemåte* av Koranen det var snakk om.

Synnøve: [leser til og med lytte-oppgaven]

Hossayn: ... Men da er spørsmålet mitt ... det er så stor forskjell mellom lesninger av Koranen, det er sju lesinger. Hvilken lesing er dette?

Synnøve: Det er jeg usikker på.

Hossayn: Jeg vil si at det er så mange forskjellige ... Jeg vil gjerne lese en slik at jeg kan vise deg en annen, en annen med melodi, en tredje med sang, en fjerde har ulik metode og enda en ... Det spørs egentlig hva de skal høre på.

Vi kan forstå de ulike «lesningene» Hossayn nevner i lys av begrepet *qira'at*. Det brukes for å benevne mindre variasjoner over den standardiserte teksten, og omtales ofte som lesevarianter eller lesemåter på norsk (Farstad, 2013, s. 117). Antallet lesevarianter er omdiskutert, men tallet syv trekkes ofte frem (Gade, 2006, s. 483). De kanoniserte lesemåtene har betydning for resitasjon fordi det er forventet at man holder seg konsekvent i hvilken lesevariant man benytter innenfor én fremføring (Gade, 2006, s. 484). Selv om det er snakk som små variasjoner i hvordan enkelte ord uttales, som bare unntaksvis resulterer i ulikt meningsinnhold, løfter Hossayn dette frem som betydningsfullt. Det kan forstås som at han mener én lesevariant er mest riktig, eller fordi han lærer bort én lesemåte i koranopplæringen og ikke vil at elevene skal blande sammen med en annen. Uthman, på sin side, var usikker på hvorfor oppgaveteksten nevnte instrumenter i sammenheng med koranresitasjon.

Synnøve: Hva med den oppgaven om koranresitasjon da?

Uthman: Ja, det er egentlig greit det ... men ... jeg må spørre hvorfor de skriver «om det brukes instrumenter» eller hva er greia, er det helt *random* liksom?

Synnøve: Jeg vet ikke om det er for å ta opp den samtalen om instrumenter eller gjøre elevene mer bevisst når de lytter? Hva tenkte du på?

Uthman: Okay, sånn ja. Nei, du har jo sikkert hørt og kjenner til at musikalske instrumenter eller musikk generelt ikke er noe som er tillatt i islam så ... som du sa, en dag kan vi snakke om det også, det er en stor diskusjon, så det var bare derfor jeg lurte ...

Musikk er et omdiskutert tema som også har betydning for diskusjonene om koranresitasjon. Farstad (2013) sier at det har vært gjort «store bestrebelser på å utelukke akkurat denne aktiviteten [koranresitasjon] fra kategorien musikk» og å vise at resitasjon er noe annet enn sang (s. 123). I tillegg er instrumenters status omdiskutert i islamsk rettstenkning, hvor vokaluttrykk er rangert høyest (Farstad, 2013, 2017). Uthman viser til det som kan forstås som

en konservativ tolkning, hvor musikk og instrumenter ikke er tillatt i islam. Han peker også på at det er en diskusjon som er omfattende og fortsatt pågår. Vi kan derfor tenke oss at han, i likhet med Hossayn, var interessert i å vite mer om hvilken kunnskap som formidles om slike diskusjoner i offentlig skole.

Hvilke forbehold Hossayn og Uthman har i forbindelse med denne oppgaven er av betydning og er interessante i seg selv for å diskutere tilnærminger til religiøse skrifter. Jeg var likevel forbauset over at deres spørsmål ikke handlet om hvem som skulle lede undervisningen, hvilke forberedelser læreren må gjøre dersom elevene skal lytte til resitasjon, eller hensyn som må tas ovenfor foreldre. Disse forventningene kaster lys over min forforståelse av koranresitasjon som et religiøst uttrykk som fordret forsiktighet, og samtidig noe mangel på forståelse for hvilke diskusjoner koranlærere kan oppleve som aktuelle. Antagelsen min om at de ville oppfordre til varsomhet kan dermed sees i sammenheng med funnene fra artikkel 1 og 2. I lys av koranlærernes reaksjoner kan det ut som at inkluderingen av Koranens ekspressive dimensjon i religions- og livssynsfaget ikke er forstått som problematisk i seg selv. Det er derimot et spørsmål om *hva* som presenteres for elevene og med hvilket formål dette inkluderes i undervisningen.

Jeg har argumentert for at spenninger mellom tilnærminger synliggjøres i hva som er ansett som verdifullt å forflytte fra en arena til en annen. Jeg mener eksempelet fra forskerperspektivet viser at *forventningene* om hva som anses som verdifullt eller utfordrende å forflytte, også kan avdekke spenninger. Dette eksempelet peker mot at disse koranlærerne mener det *ikke* er spesielt problematisk å lytte til koranresitasjon i religions- og livssynsfaget dersom innrammingen er rett. Kontrastert mot funnene i artikkel 2 blir det desto tydeligere at KRLE-lærerne opplever dette religiøse uttrykket som krevende for religions- og livssynsfaget. I det neste underkapittelet sammenstiller jeg funn fra artiklene for å diskutere hvordan vi kan forstå slike spenninger mellom tilnærmingene «her inne» og «der ute».

6. 2. 1 Semantisk, ekspressiv og ikonisk dimensjon ved religiøse skrifter

I alle artiklene har jeg benyttet meg av begrepene fra Watts (2019) for å skille mellom semantiske, ekspressive og ikoniske dimensjoner ved ritualiseringen av religiøse skrifter. Selv om både en semantisk og en ekspressiv dimensjonen er synlige i alle tre artiklene, peker resultatene mot at tilnærminger til religiøse skrifter «her inne» *vektlegger* en semantisk dimensjon, og at tilnærminger til religiøse skrifter «der ute» *vektlegger* en ekspressiv dimensjon. En ikonisk dimensjon ved religiøse skrifter er derimot bare unntaksvis behandlet. Dette peker mot et sammensatt bilde hvor det er nødvendig å diskutere hvilke nyanser som

eksisterer i vektleggingen av de ulike dimensjonene. Jeg vil ta utgangspunkt i delstudie 3, som vil si koranlærer-perspektivet på «der ute», for å kontrastere funnene fra delstudie 1 og 2, altså «her inne».

I artikkel 3 vektlegger vi forskjellene mellom Uthman og Hossayn, selv om det også finnes fellestrekk i at de vil danne et fellesskap og lære barna koranresitasjon (Markeng & Berglund, 2023). For å diskutere hvilken rolle en semantisk dimensjon kan spille i tilnærminger til Koranen i koranopplæringen, har vi trukket frem Uthman, som sier at opplæring i koranresitasjon ikke må skje uten å samtidig lære Koranens mening. Slik vi ser det, vektlegger Uthman en semantisk dimensjon når han sier at kunnskap om Koranens innhold og islams budskap er viktig for at ungdommer skal kunne ta et informert valg om hva det betyr å være muslim. I den sammenheng mener Uthman at det norske språket spiller en stor rolle for å gjøre kunnskapen tilgjengelig for deltakerne i opplæringen (Markeng & Berglund, 2023).⁵⁹

I artikkel 2 har jeg argumentert for at KRLE-lærernes vektlegging av en semantisk dimensjon må sees i sammenheng med at religiøse skrifter er oppfattet som et «trosgrunnlag» (Markeng, 2023a, 2023b). Det vil si at skriftenes meningsinnhold er en hovedkilde til, og forklaring på, religiøs tro og praksis. Knut og Ellen bruker spesifikt «trosgrunnlag» som ord for å beskrive betydningen av religiøse skrifter, mens Anders og Berit har en liknende bruk i sine forklaringer (Markeng, 2023b). Selv om jeg benytter ordet «trosgrunnlag» i diskusjonene her, er det viktig å ta i betraktning at det ikke er et tilfeldig eller nøytralt begrep, da det kommer fra en protestantisk forståelse og kan knyttes til en kristen, luthersk tekstpraksis (Berglund, 2013; Thurfjell & Willander, 2021, s. 312). Jeg har vist hvordan en liknende tenkning kommer til uttrykk i de religionsdidaktiske innføringsbøkene når målet med tekstarbeidet er å gi elevene større forståelse for religionen (Markeng, 2023a).⁶⁰ Det kommer særlig til uttrykk i innføringsbøkens beskrivelser av arbeid hvor elevene skal kunne lære noe om tro eller ritualer som kan forankres i tekstenes meningsinnhold (Markeng, 2023a).

Det er ikke overraskende at KRLE-lærere, koranlærere og innføringsbøker i religionsdidaktikk anser innholdet i religiøse skrifter som betydningsfullt. Religiøse teksters innhold har hatt en særskilt plass i faget fordi innholdet er av stor betydning i mange religiøse tradisjoner. Det er

⁵⁹ Uthman var også opptatt av å få gode norske oversettelser av Koranens budskap. Det kan også sees i sammenheng med vektleggingen av en semantisk dimensjon.

⁶⁰ Enkelte sitater brukt i artikkelen kan tydeligere knyttes til oppfatninger om at religiøse skrifter er et «trosgrunnlag». For eksempel sier Andreassen (2016) «Bibelen og Koranen er sentrale skrifter som er med på å danne grunnlaget for trosutøvelse og etikk [...]» (s. 85).

likevel verdt å legge merke til hvilke forskjeller som eksisterer i vektleggingen av en semantisk dimensjon, når «her inne» og «der ute» kontrasteres. Selv om det samme meningsinnholdet kan inngå i undervisningens «hva», kan både «hvordan» og «hvorfor» være ulikt. I innføringsbøkene for lærerutdanningen foreslås en rekke arbeidsmetoder, forankret i ulike vitenskapstradisjoner, for arbeidet med en semantisk dimensjon (Markeng, 2023a). Tilsvarende forteller KRLE-lærerne om ulike arbeidsmetoder for at elevene skal forstå fortellinger og teksters budskap og betydning. Når Uthman beskriver betydningen av å forstå Koranens mening, er også det med formål om å forstå religiøs praksis og tro, slik jeg har beskrevet «trosgrunlaget» i religionsdidaktisk sammenheng. I koranopplæringen er imidlertid denne forståelsen knyttet til deltakernes *egne* religiøse tilhørighet og hva det innebærer for dem å være muslim. Denne forskjellen kan knyttes til det mye omtalte skillet mellom å «lære i» og «lære om» religion (se for eksempel Grimitt, 2000; Skeie, 2022a). Mens koranopplæringen skal gi elevene opplæring *i* islam, er KRLE-fagets undervisningsformål å gi faglig kompetanse *om* islam. Arbeidet med religiøse skrifter «her inne» innebærer blant annet kunnskap *om* skriftenes funksjon «der ute». Når vi ser på lærerperspektivet, er det i utgangspunktet få spenninger knyttet til forflytningen av en semantisk dimensjon til en religionsdidaktisk kontekst. De spenningene som eksisterer, blir tydeligere i spørsmålet om fortolkningsautoritet. Jeg vil derfor returnere til potensielle spenninger omkring en semantisk dimensjon i 6.2.2.

At den semantiske dimensjonen er ansett som mest relevant «her inne», er ikke synonymt med at det foregår en aktiv og bevisst ekskludering av en ekspressiv dimensjon. Likevel kan læreroppfatninger om hva som er viktig og relevant fungere som et «filter» for hva lærere velger å inkludere i undervisningen (Fives & Buehl, 2012). I artikkel 2 argumenterer jeg for at koranresitasjon oppleves utfordrende å ta med inn i klasserommet fordi det er et eksempel på «expressions of the *words* of scripture» (Watts, 2019, s.14, min kursivering), som vil gjør det vanskelig for de som ikke kan arabisk å snakke om meningsinnholdet. Eksemplene KRLE-lærerne og innføringsbøkene gir på ekspressive dimensjoner er derimot i all hovedsak det Watts (2019) omtaler som «expressions of the *content* of scripture» (s. 14, min kursivering), for eksempel filmatiserte bibelfortellinger. Jeg mener at når religiøse skrifter forstås som «trosgrunlaget» og skal gi innsikt i tekstinnholdet, er dette å anse som en læreoppfatning som «filtrerer» vekk annet innhold som kunne vært relevant (Markeng, 2023b). I tenkningen etter Foucault kan vi forstå læreroppfatninger, og denne «filtrering», i sammenheng med *kunnskap/makt*. Hva som er sant og akseptert kunnskap videreføres i utdanningsinstitusjoner, men internaliseres i individene selv (Berger & Luckmann, 2000; Foucault, 1978/1990,

1982/2000). Vektleggingen av en semantisk dimensjon kan forstås som en videreføring fra kristendomsfaget og bibelkunnskapen, og sånn sett være et eksempel på det Berglund (2013, 2023b) omtaler som «en luthersk, protestantisk marinade». Det kan også betegnes som en rekontekstualisering (Bernstein, 2000) av vitenskapsdisiplinenes vektlegging av en semantisk dimensjon, som Levering og Smith utfordrer (se 3.2), og verdensreligionsparadigmet er kritisert for (se 3.4.1). I denne sammenheng er det tydelig at KRLE-lærerne *har* kunnskap om koranresitasjon, men det er ikke satt eksplisitt i sammenheng med undervisningen om Koranen. Jeg mener dette peker i retning mot at religionsdidaktisk kunnskap om religiøse skrifter i stor grad har vektlagt enten *tekst* eller *praksis*, selv om begge deler kan ha betydning i en muslimsk tekstpraksis.

Som beskrevet i innledningskapittelet, er en viktig komponent i islamopplæringen evnen til å resitere et utvalg surer (Günther, 2006; Svensson, 2010). I artikkel 3 trekker vi frem Hossayns prioritering av koranresitasjon som et eksempel på en tradisjonell tenkning om koranopplæring og som vektlegging av en ekspressiv dimensjon. Det har vært stor variasjon i hvilken forankring og hvilket mål en slik undervisning skal ha. For eksempel legger enkelte stor vekt på å resitere riktige melodiske mønster, lengde på tonene som holdes, uttalelse av ordene og pustepauser på rett sted. Slike regler for resitasjonen kalles gjerne *tajwid* (Farstad, 2013; Gade, 2006). Hossayn forteller at han vektlegger *tartil*, som ifølge Gade (2006, s. 483–485) brukes synonymt eller sees i sammenheng med *tajwid*. Ifølge Hossayn innebærer *tartil* rett uttalelse og tempo i lesningen (Markeng & Berglund, 2023). Vektleggingen av å gjøre riktig under fremføringen av Koranens ord viser hvordan ordenes mening fortsatt spiller en rolle i resitasjonen, også i en situasjon hvor barna som lærer resitasjon ikke forstår arabisk. *Tartil* innebærer å si Koranens ord riktig fordi resitasjonen har som funksjon å trekke oppmerksomheten mot dens innhold. Dette kan knyttes til en tradisjonell forståelse av hvordan den resiterte Koranen har en metafysisk kraft på mennesker (Farstad, 2013, s. 121). På denne måten spiller ritualiseringen av flere dimensjoner inn, selv når én vektlegges.

Den ikoniske dimensjonen er ifølge Watts (2019) avgjørende for å forstå hvorfor religiøse skrifter er forstått som ulikt andre tekster, og hva som gjør at de omtales som hellige. Det finnes flere eksempler på hvordan en ikonisk dimensjon inngår i muslimers tekstpraksis, slik som renhet før berøring, plassering av Koranen i hjemmet og behandling av utslitte eksemplarer (Svensson, 2010). De sterke reaksjonene mot koranbrenning og demonstranter som trækker på Koranen, er også eksempler hvor Koranens ikoniske dimensjon kommer til uttrykk (Bangstad & Linge, 2023; Svensson, 2017). Likevel finner jeg begrenset omtale av den ikoniske

dimensjonen i materialet. Koranlærerne sier ikke noe om hvordan en ikonisk dimensjon ved Koranen spiller inn i koranopplæringen. I artikkel 3 kommenterer vi kort hvorvidt dette kan forstås som at en særskilt og respektfull behandling er en implisitt kompetanse som barn sosialiseringer til i en *faith literacy* (Rosowsky, 2013). I så fall kan det være at ikoniske dimensjoner ikke tenkes på i samtalene om hva som undervises i islam-opplæringen.

Det finnes imidlertid noen få beskrivelser av en ikonisk dimensjon i de andre to delstudiene. I et par av innføringsbøkene beskrives kort muslimers behandling av og respekt for Koranen, selv om det ikke er satt i sammenheng med undervisningen om religiøse skrifter (Markeng, 2023a). Jeg diskuterer hvorvidt den ikoniske dimensjonen *indirekte* virker inn og kommer til uttrykk i innføringsbøkens oppfordringer til varsomhet. Når forsiktigheten begrunnes i at «skriftene er forstått som hellige» eller «guds åpenbarte ord», viser det til en religiøse forståelse av skriftene. Basert på Watts, vil jeg argumentere for at en respektfull behandling som begrunnes i den religiøse forståelsen, samtidig vil innebære hensyn overfor ritualiseringen av en ikonisk dimensjon. I artikkel 2 viser jeg hvordan en av KRLE-lærerne, Anders, viser til en ikonisk dimensjon for å forklare at religiøse skrifter kan være hellige i noens øyne, og hvorfor slike eiendeler blir behandlet med ekstra respekt og varsomhet (Markeng, 2023b). Ifølge Svensson (2017) innebærer menneskers oppfatning av at noe er «hellig» samtidig en intuitivt forståelse for at det forventes en varsom og særskilt behandling. Mennesker vet derfor hvilke handlinger som vil skape negative reaksjoner, noe som utnyttes av de som vanhelliger Koranen for å skape reaksjoner blant muslimer (Bangstad & Linge, 2023; Svensson, 2017). Det kan bety at undervisning om religiøse skrifter formidler en viss respekt for en ikonisk dimensjon, ettersom lærere flest vil *unngå* negative reaksjoner (se 6.3). Slik jeg forstår dette, er forklaringen til Anders i overensstemmelse med tenkningen til Watts og samsvarer med påstanden i artikkel 1 om at kunnskap om ritualiseringen av en ikonisk dimensjon «der ute» også har betydning for hvordan vi tilnærmer oss religiøse skrifter «her inne».

Det er mulig å diskutere hvorvidt mangelen på en ikonisk dimensjon i materialet bør forstås som en begrensning ved avhandlingen, dersom vi antar at en ikonisk dimensjon faktisk er til stede i alle tre undervisningskontekster. Vi kan tenke oss at innføringsbøker i islam eller lærebøker for KRLE i grunnskolen vil fortelle mer om en ikonisk dimensjon ved Koranen enn hva *didaktiske* innføringsbøker gjør. Videre ville observasjon av koranopplæringen vært en mer egnet metode dersom målet var å undersøke hvordan en ikonisk dimensjon ved Koranen ble ritualisert. Intervjuguidene var ikke utformet med tanke på Watts' begrepsapparat, og jeg spurte heller ikke direkte etter en ikonisk dimensjon. Det var likevel mulig å fange opp dimensjonen i

spørsmål som «hva er viktig i undervisningen om Koranen?». Fordi jeg ville undersøke de didaktiske tilnærmingene til religiøse skrifter, mener jeg at lærerutdanningsmaterialet og lærerperspektivet var mest hensiktsmessig å undersøke. Når analysene viser at en ikonisk dimensjon ved religiøse skrifter faktisk *er* tatt opp i enkelte innføringsbøker i religionsdidaktikk og hos én av de fire KRLE-lærerne, vil jeg argumentere for at begrepsapparatet fra Watts fungerer, og at det kan være andre grunner til at en ikonisk dimensjon omtales så lite. En mulig fortolkning er at en ikonisk dimensjon blir oversett i skolen eller ikke sees i sammenheng med undervisning om religiøse skrifter.

Eksemplene knyttet til semantiske, ekspressive og ikoniske dimensjoner i de tre opplæringsarenaene viser hvordan Watts' dimensjoner bør sees i sammenheng for å belyse en helhetlig tekstpraksis. Kunnskap om og ferdigheter i koranresitasjon ser ut til å være enten sidestilt med, eller viktigere enn en semantisk dimensjon ved Koranen i den ikke-formelle opplæringsarenaen. Som jeg har argumentert for her, betyr ikke det at en semantisk dimensjon er ubetydelig eller irrelevant. Forenklet kan vi si at koranresitasjon ikke hadde hatt sin verdi uten Koranens meningsinnhold, samtidig som ritualiseringen knyttet til resitasjonen underbygger, og underbygges av, oppfatningen om at Koranen krever en særskilt behandling. Jeg mener dette er et argument for at religiøse skrifers funksjon i levd liv bør inngå i undervisningen om religiøse skrifter «her inne».

6. 2. 2 Fortolkningsautoritet og begrensninger

Både koranlærere og KRLE-lærere har undervisningsroller, men på arenaer hvor disse posisjonene innebærer ulik fortolkningsautoritet (Grung, 2015). Fortolkningsautoritet er satt i sammenheng med maktforhold fordi det virker inn på «hvem som kan uttale seg om hva i hvilke situasjoner» (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 14). Derfor kan vi belyse fortolkningsautoritet ved å spørre hvem som kan benytte hvilke metoder og vurdere hva som er rett forståelse, samt hva som gjør at noen er kvalifisert til å innta en slik posisjon (Grung, 2015, s. 43). Jeg mener at de samme spørsmålene også kan stilles i forbindelse med en ekspressiv og en ikonisk dimensjon. Eksempler på dette kan være hva som er ansett som aksepterte metoder for å fremføre og fremstille skriftenes ord eller innhold, og hvem som er kvalifisert til å røre ved eller omgås skriftene og på hvilke måter. Slike spørsmål handler om forutsetninger for og grensene ved tekstpraksis i et gitt fellesskap. Fortolkningsautoritet kan derfor belyse hvilke tilnærmingene til religiøse skrifter som er forventet og normert «her inne» og «der ute».

Når det gjelder den semantiske dimensjonen ved Koranen, forklarer koranlærere at de kan uttale seg noe om hva som er legitime tolkninger og vurdere de konkrete situasjonene, men kan ikke

gjøre fortolkninger selv (Markeng & Berglund, 2023). På grunn av studier og opparbeidet kompetanse besitter koranlærere posisjoner i sine fellesskap som formidlere av kunnskap. I intervjuer med imamer i Norge, finner Døving (2012, s. 41–43) at flere imamer vurderte sin kunnskap om det norske samfunnet som grunnlag for en større tolkningsautoritet enn hva de tradisjonelt ville hatt. Både Hossayn og Uthman trekker frem betydningen av at de vet hva det vil si å være muslim i Norge, men peker likevel på grensene som finnes for deres og andres handlingsrom til å tolke. Begge viser hvordan autoriteten til å kommentere og fortolke Koranen er knyttet til personer som har kvalifisert seg via en legitim utdanning. Denne forståelsen av fortolkningsautoritet samsvarer med andre studier fra norsk kontekst, hvor blant annet muslimske kvinner viser at det er nødvendig å få bekreftet at kunnskapen er «islamsk» av religiøse lærde (Eriksen, 2021, 2023, s. 167). Ifølge Uthman det forventet at muslimer søker kunnskap. I artikkel 3 knytter vi dette til begrepet for kunnskap, *‘ilm*, som har hatt stor betydning for utviklingen av islam og islamopplæring (Rosenthal, 2007, s. 2). Ifølge Rosenthal (2007, s. 251) viser *‘ilm* ikke bare til det kognitive resultatet av utdanning, men også de praktiske aspektene og handlingene som følger med. Et eksempel på dette er «a state of mind or heart» som skyldes religiøs innsikt (Zahniser, 2006, s. 296). Uthman begrunner vektleggingen av Koranens semantiske dimensjon i opplæringen ved å henviser til kunnskapssøking som obligatorisk for muslimer. Denne forankringen i islamsk tradisjon gjør at han, gjennom rollen som koranlærer, har autoritet til å lede og formidle kunnskap til den neste generasjonen. I møte med en semantisk dimensjon i koranopplæringen ser det altså ut til at spørsmålet om fortolkningsautoritet besvares ved å se på *hvem* som besitter kunnskap og kvalifikasjoner. Slik det presenteres av koranlærerne, oppfyller ikke KRLE-lærere disse kriteriene i møte med Koranens semantiske dimensjon.⁶¹

I intervjuene med KRLE-lærerne er det ingen som tematiserer grensene for tolkninger i arbeid med en semantisk dimensjon. I innføringsbøkene beskrives motstridende tolkninger som potensielt krevende for læreren, men som noe å forvente i klasserommet. Gjennom ulike arbeidsmetoder og forslag til hvordan læreren kan møte elevenes varierte fortolkninger, ser det ut til at fortolkningsautoritet ikke besvares ved å spørre *hvem* som er kvalifisert, men *hvordan* det arbeides med, og *hva* man kommer frem til. Slik jeg forstår dette, er det ingen tydelig grense for hva som er aksepterte tolkninger «her inne», så lenge metodene er i tråd med en

⁶¹ Jeg vil gjerne presisere at Uthman likevel er opptatt av at en KRLE-lærerutdanning med høy faglig kvalitet gir økt tillit til lærerens profesjonelle vurderinger omkring arbeid med Koranen og islam.

religionsdidaktisk tilnærming og trekker konklusjoner som er innenfor en religionsfaglig ramme.

Når det gjelder en ekspressiv dimensjon ved Koranen, her belyst gjennom koranresitasjon som eksempel, kan det sies å være et skifte i fortolkningsautoritet. KRLE-lærerne er usikre i møte med den ekspressive dimensjonen, spesielt det som handler om «*words of scripture*». I artikkel 2 har jeg diskutert hvorvidt mangelen på pedagogiske tilnærminger til en ekspressiv dimensjon kan være medvirkende årsak til KRLE-lærernes usikkerhet (Markeng, 2023b). En av lærerne, Knut, sier blant annet at han ikke vet hvordan han skal vurdere en oppgave hvor elevene lytter til koranresitasjon, og derfor anser han det som lite relevant for faget. De arbeidsmetodene og prinsippene lærerne har benyttet i arbeid med semantisk dimensjon, er i liten grad overførbare til koranresitasjon. Derfor blir spørsmål om hvilke metoder som er legitime og hva som er formålet ved arbeidet stående ubesvart.

Koranlærerne, derimot, besitter i kraft av rollen som lærer og med forankring i tradisjonen autoritet til å lære bort resitasjon, velge ulike metoder for dette arbeidet og vurdere i hvilken grad resultatene er gode. Når koranlærerne forteller om varierte metoder, bruk av internett, ulikt lyttemateriale, diskusjoner med ungdommene og forskjellig organisering av koranopplæringen, kan det fortolkes som uttrykk for trygghet og autonomi. Samtidig forholder begge koranlærerne seg til tradisjonelle autoriteter i islam, også i møte med en ekspressiv dimensjon. Når Hossayn sier at han vektlegger *tartil* i koranopplæringen, begrunner han prioriteringen ved å vise til at *tartil* er begrepet Koranen selv benytter (Gade, 2006, s. 482).⁶² I tillegg viser Hossayn til uenighet blant de lærde om bruken av melodiføring i resitasjonen og at enkelte mener det kan bli for likt musikk (se også Farstad, 2013). Hossayn fremstår likevel lite bekymret for hvilke lese måter og hva slags resitasjon barn vil lytte til på internett. Slik han presenterer det, er oppfordringen til å finne koranresitasjon på YouTube et pedagogisk valg for at ungdommene skal ha flere plattformer for å bygge religiøse vaner. Det er også en tilpasning til aldersgruppen som allerede befinner seg mye på mobilen. På denne måten kan Hossayns vurdering forstås som et eksempel på forhandlingen mellom ideal og virkelighet (Kleive & Horsfjord, 2023), hvor idealet er *tartil* i koranopplæringen, men virkeligheten er at all kunnskap barna kan få om Koranen og Muhammad er bedre enn ingenting. Det stemmer overens med funn fra Døving (2012), hvor imamene i Norge er formidlere av tradisjon og samtidig i en posisjon hvor de har

⁶² Ifølge Einar Bergs oversettelse, sier Koranen selv «[...] fremsi Koranen, langsomt og tydelig» (73:4). Eggen (2011) oversetter samme verset til at Koranen skal leses med «klar diksjon og med en vakker tone (73:4)» (s. 90).

autoritet til å gjøre tilpasninger til den lokale konteksten og den spesifikke målgruppen (Døving, 2012).

Kontrastering av fortolkningsautoritet «her inne» og «der ute» peker på ulike forståelser av *hvem* som innehar autoritet, og *hva* som må ligge til grunn (av metoder eller premisser) for å tilnærme seg religiøse skrifter. KRLE-lærerne er ikke oppfattet som kvalifisert gjennom sin lærerprofesjon til å ha fortolkningsautoritet dersom de deltar i koranopplæringen «der ute». På samme måte er heller ikke koranlærernes autoritet, til å for eksempel vurdere kvalitet på koranresitasjon eller hva som er rett forståelse av islam, relevant i religions- og livssynsfaget. Grensene for KRLE- og koranlærernes handlingsrom og autoritet kan virke selvsagt nok, men må forstås som eksempler på hvordan den sosiale virkeligheten er internalisert og produserer hva vi tenker er mulig å gjøre med religiøse skrifter i de ulike undervisningsarenaene (Foucault, 1982/2000, s. 340; Street, 2017, s. 24). Det viser også at elever som deltar i begge opplæringsarenaer møter ulike normer for fortolkningsautoritet. Dersom den ekspressive dimensjonen ikke er diskutert i religions- og livssynsfaget, er det særlig i tilnærmingene til den semantiske dimensjonen at ulik fortolkningsautoritet blir relevant. Som diskutert kort i artikkel 1 kan elevene oppleve spenninger mellom hvilken fortolkningsautoritet de kjenner fra en ikke-formell opplæring, og de tilnærmingene som er forventet i KRLE-faget (Markeng, 2023a, s. 15–16). Innføringsbøkene sier at læreren skal legge til rette for et klasseromsfellesskap hvor elevene kan tolerere motstridende tolkninger.⁶³ Det er likevel verdt å legge merke til at tilnærmingene til Koranen i koranopplæringen innebærer en annen fortolkningsautoritet enn den barn møter i for eksempel Den norske kirkes trosopplæring om Bibelen (Den norske kirke, 2010). Når vi ser til diskusjonene om hvilken innflytelse en protestantisk forforståelse har hatt på religions- og livssynsfaget, kan vi tenke oss at det er lite spenning mellom en protestantisk, luthersk fortolkningsautoritet og en religionsdidaktisk tilnærming, og større spenninger for andre religiøse tradisjoner. En forskjell er hvorvidt deltakerne er oppfattet som kvalifisert til å fortolke en semantisk dimensjon i sin religiøse kontekst.

En annen spenning kan oppstå i forbindelse med elevenes tilnærminger til religiøse skrifers ikoniske dimensjon. Selv om avhandlingen har lite grunnlag for å diskutere hvilken fortolkningsautoritet som gjelder i tilnærmingene til en ikonisk dimensjon, kan vi tenke oss at koranlærere forholder seg til og er i forhandling med islamsk tenkning omkring det kroppslige og fysiske møtet med Koranen. Et spørsmål er hvorvidt elever som er sosialisert inn i en

⁶³ Se for eksempel Iversens (2014) begrep «uenighetsfellesskap».

muslimsk *faith literacy*, forventer at også KRLE-læreren behandler Koranen med ekstra varsomhet. Videre kan det oppstå diskusjoner om bilder av kalligrafier eller utdrag i lærebøker som inneholder Koranens ord, da det er ulike meninger om hvordan det skal behandles (Svensson, 2010). Slik jeg forstår det, kan lærere oppleve at de står i spenning mellom de religionsdidaktiske tilnærmingene som er normert i et faglig arbeid med religiøse skrifter, og de forventningene elever har til fortolkningsautoritet fra sine *faith literacies*. På denne måten er også KRLE-lærere i forhandling mellom de didaktiske idealene som formidles blant annet i lærerutdanningens innføringsbøker, og den virkelighet som skolehverdagen bringer med seg.

Koranlærere og imamer blir ofte fremstilt som mennesker med stor makt (se eksempler i Døving, 2012; Larsson, 2010), men i realiteten kan det være en avstand mellom makten de er tilskrevet som religiøse ledere og hvorvidt deres ord har reell betydning for hva trossamfunnets medlemmer faktisk gjør (Hjärpe, 2003). Uthman og Hossayn forteller at de opplever å ha et stort ansvar som representanter for islam, men lite tid med moskeens medlemmer og i realiteten begrenset påvirkning. De forstår derimot skolen som en svært betydningsfull arena, hvor lærere har mye tid og innflytelse på barn og unge. På denne måten er diskusjonene om fortolkningsautoritet vevd sammen med individuelle vurderinger av makt og innflytelse i de konkrete kontekstene. Ikke minst er innføringsbøker og lærebøker forstått som «makttekster», hvor tenkningen fra fagfeltet blir videreført og forhandlet (Andreassen, 2014; Foucault, 1978/1990, 1982/2000). I avsnittene over har jeg diskutert hvilken fortolkningsautoritet innføringsbøkene beskriver som relevant på et undervisningsnivå i grunnskolen. Jeg har ikke diskutert hvilken fortolkningsautoritet bøkene formidler overfor *lærerstudenter* i lærerutdanningen, men vil si at henvisninger til ulike vitenskapelige metoder og bøkens metarefleksjon legger opp til at studentene skal tilnærme seg religiøse skrifter med stor fortolkningsautoritet. Forholdet mellom tilnærminger til religiøse skrifter i religiøse tradisjoner, vitenskapsdisipliner, lærerutdanning og grunnskolen kan diskuteres nærmere ved hjelp av Bernsteins (2000) begrep om «rekontekstualisering».

6. 2. 3 Rekontekstualisering av religiøse skrifter

I teorikapittelet har jeg foreslått at forholdet mellom «her inne» og «der ute» kan belyses ved å forstå religionsdidaktikkens tilnærminger som en rekontekstualisering av tilnærminger til religiøse skrifter som eksisterer «der ute» (Bernstein, 2000). Når elever skal lære om religiøse skrifter «her inne», er poenget at det skal formidle kunnskap om noe som eksisterer «der ute». Slik jeg ser det, er ikke spørsmålet hvorvidt tilnærmingene «her inne» og «der ute» er ulike eller ei, men hvorfor det ser ut som det gjør «her inne» og hvilken betydning det har for hva

elevene lærer. Jeg vil kort diskutere avhandlingens funn i lys av det vi kan tenke er ulike steg i en rekontekstualiseringsprosess fra «der ute» til «her inne».

I tråd med avhandlingens tema, kan de vitenskapelige studiene være et første steg for å bringe kunnskap om Koranen og koranopplæringen til religions- og livssynsfaget. Hva som er ansett som relevant og legitimt i religionsvitenskapelige undersøkelser (jf. feltets kunnskap/makt), er av betydning for hvordan en diskurs blir «ideologically transformed» som følge av en rekontekstualisering (Bernstein, 2000, s. 32–33). Studier av Koranens meningsinnhold som er relatert til (for eksempel) etikk og moral vil benytte andre metoder og ha forskjellige funn enn studier av hva koranopplæringen underviser om etikk og moral, eller hvilken rolle slik kunnskap spiller i ungdommers levde liv. På denne måten har fagdisiplinens definisjonsmakt betydning (Andreassen & Jørgensen, 2022, s. 26). I undersøkelsen av innføringsbøkene, finner jeg en tydeligere forankring i religionsvitenskapelige metoder i nyere utgivelser, noe som stemmer overens med tendenser i fagets og læreplanens utvikling (Korsvoll, 2020; Skeie, 2022b). Lærerutdanningens innføringsbøker foreslår metoder som er rekontekstualisert fra fagdisipliner, for eksempel litteraturvitenskaplige, fortellingsdidaktiske, historisk-kritiske og faglige innenfra-lesinger. At disse metodene vektlegger en semantisk dimensjon, kan vi forstå som en rekontekstualisering av tradisjonen for å studere religiøse skrifers meningsinnhold og menneskers fortolkning (Levering, 1989; Smith, 1993).

Lærerutdanningsinstitusjoner kan være et annet ledd i rekontekstualiseringen. Her er både akademiske publikasjoner og innføringsbøker av betydning (Andreassen, 2014; Bernstein, 2000). I slike tekster blir fagstoff og metoder tilpasset akkurat dette faget og skal besvare mange av lærerutdanningens kjernediskusjoner (se for eksempel Andreassen & Jørgensen, 2022, s. 26). Religionsfaglige konsepter må derfor forstås i lys av den nasjonale konteksten, og de sosiale, kulturelle og historiske linjene som har formet religions- og livssynsfaget (Bråten, 2013; Niemi, 2020). I artikkel 1 argumenterer jeg for at beskrivelsene av arbeidet med religiøse skrifter peker i retning av et *likebehandlingsprinsipp*. Det vil si en oppfatning om at kvalitativt likt arbeid i religions- og livssynsfaget er ivaretatt så lenge man benytter de samme metodene i møte med liknende innhold fra ulike religiøse tradisjoner. I andre land kan tenkningen omkring likebehandling av religiøst mangfold være annerledes. Parallell og konfesjonell religionsundervisning i offentlig skole, slik som i Finland og Tyskland, er eksempler på dette. Skeie (2022a) viser til forestillingene om «enhetsskolen» som en av flere årsaker til hvorfor det ble utviklet et felles religions- og livssynsfag i Norge. På denne måten kan *likebehandling* av

religiøse skrifter sies å være et eksempel på hvordan vitenskapelige diskurser har gjennomgått en «ideologisk endringsprosess» som er farget av nasjonale forestillinger (Bernstein, 2000).

Når KRLE-lærerne skal planlegge arbeid med religiøse skrifter, er det allerede gjort et utvalg og en begrensning gjennom prosessene beskrevet over. Det er derfor et tett forhold mellom de kontekstuelle strukturene og læreres individuelle tolkninger (Bråten, 2013; Lilliedahl, 2015). I artikkel 2 har jeg argumentert for at læreres oppfatninger formes av deres erfaringer og forståelser om utdanning og undervisning (Fives & Buehl, 2012), hvor også lærerutdanningen er å anse som en viktig arena. Jeg mener at KRLE-lærernes refleksjoner også formidler et likebehandlingsprinsipp. Blant annet sammenlikner lærerne resitasjon med andre religiøse skrifter og religiøse uttrykk som de allerede arbeider med i faget for å finne metoder som kan være relevant for å undervise om koranresitasjon (Markeng, 2023b). At lærere ikke tidligere har vurdert hvorvidt koranresitasjon er relevant for religions- og livssynsfaget, behøver ikke bety at det *ikke* er det. Det kan også fortolkes som at koranresitasjon ikke tidligere har blitt rekontekstualisert eller didaktisert for faget. Til sammenlikning er fortellinger i undervisningen og fortellingsdidaktikk et eksempel på hvordan innhold fra en religiøs kontekst helt tydelig har blitt didaktisert for klasserommet. Bredt forstått kan også ekskursjoner, filosofiske samtaler og høytidsmarkeringer sees på som eksempler på aktiviteter som er rekontekstualisert fra «der ute» til «her inne». Slike eksempler innebærer også fagdidaktiske refleksjoner som lærerstudenter ofte møter gjennom lærerutdanningen.

Ikke minst er elevene selv aktører som fortolker faget i lys av tidligere erfaringer og forkunnskap (jf. erfaringsnivået hos Bråten [2013]). Elever som deltar i koranopplæringen har førstehåndserfaring med Koranen, formet av det sosiale fellesskapets *faith literacy*. Over har jeg vist hvordan koranopplæringen kan formidle tilnærminger til religiøse skrifter som vektlegger en ekspressiv dimensjon, og samtidig innebærer en annen fortolkningsautoritet i møte med tekstenes meningsinnhold. Det er verdt å merke seg at studier som undersøker barn og unge i slike doble roller, viser at det ofte er mindre problematisk for dem enn hva det fremstilles som fra utsiden (Larssen & Aschim, 2023). Elevene sosialiseres inn i de rekontekstualiserte og skolefaglige tilnærmingene til religiøse skrifter, men lærere skal samtidig møte elevenes forkunnskaper med anerkjennelse og forståelse. Det kan derfor være at forskjellene mellom tilnærminger til religiøse skrifter «der ute» og «her inne» oppleves mest spenningsfylt for KRLE-lærerne, som potensielt står i et krysspress mellom elevenes forkunnskaper og de etablerte tradisjonene for hva som ansett som relevant og verdifullt å gjøre med religiøse skrifter.

I avsnittene over har jeg sagt lite om hvordan rekontekstualiseringsprosessen virker inn på feltet «der ute». Koranlærerne forteller at skolen har betydning også for deres arbeid. En ting er at skolen opptar deltakernes tid og kapasitet. En annen er hvordan koranlærerne tilpasser undervisningen for å kunne gi barna det de anser som viktigst for å møte skolehverdagen og som supplement til KRLE-fagets undervisning. Vi kan derfor tenke oss at de rekontekstualiserte tilnærmingene «her inne» har betydning for hvordan koranopplæringen «der ute» forstår og organiserer sitt arbeid som komplementerende. Som vi har argumentert for i artikkel 3, kan koranlærernes erfaringer med majoritetssamfunnet være av betydning for hvordan islamopplæring utvikles og forhandles i den norske konteksten (Markeng & Berglund, 2023). Det peker samtidig mot at de utfordringene som koranlærere, KRLE-lærere og lærerutdanning står overfor i dag, ikke nødvendigvis er de samme etter hvert som de tre undervisningsarenaene utvikles og endres.

6. 3 Religionsdidaktiske utfordringer og muligheter

Kontrasteringen av tilnærminger til religiøse skrifter reiser spørsmål ved hvorvidt KRLE-lærenes usikkerhet angående koranresitasjon har overføringsverdi til andre eksempler eller om det er å anse som en særskilt sak. I avsnittene over har jeg knyttet manglende koranresitasjon i faget til at tilnærmingen «her inne» i liten grad innebærer arbeid med ekspressive uttrykk for «the words of scripture» (Watts, 2019). Ved å sette koranresitasjon i sammenheng med andre religionsdidaktiske diskusjoner vil jeg problematisere kontekstuelle forhold ved faget og peke på mulige veier videre. I artikkel 2 har jeg argumentert for at KRLE-læreres oppfatninger om fagets formål og fagdidaktiske ramme kan være av betydning for hvorfor koranresitasjon er ansett som utfordrende å ta med inn i klasserommet. Ved å inkludere funn fra de andre artiklene og tidligere studier vil jeg bygge videre på poengene fra artikkel 2. På denne måten vil jeg her benytte avhandlingens funn til å diskutere fagdidaktisk arbeid med religiøse skrifter.

I alle de tre delstudiene finner jeg et ideal om at undervisningsarenaene skal bidra til respekt og toleranse. For eksempel er koranlærerne opptatt av å gi barn og unge redskap som gjør at de kan utvise og bli møtt med respekt og forståelse (Markeng & Berglund, 2023). KRLE-lærerne beskriver respekt, toleranse og mangfoldskompetanse som helt sentrale mål ved faget (Markeng, 2023b), slik det også er diskutert i flere av innføringsbøkene. Dette er i samsvar med tidligere studier, hvor lærere, lærerstudenter og skoleledere oppfatter religions- og livssynsfaget som særlig sentralt for å fremme toleranse, respekt og forståelse (Kjørven et al., 2023; Lied, 2008). Slike funn skaper en viss forventning om at elevenes religiøse erfaringer skal møtes med respekt og forståelse i den offentlige skolen og i KRLE-faget spesielt. For eksempel viser

Kjørven et al. (2023) at flere norske skoleledere ser ut til å ha et ressursperspektiv på mangfold, hvor også religion forsøksvis integreres som del av skolens mangfoldspraksis. Det samsvarer i stor grad med *funds of identity*-perspektivet, hvor elevenes selvforståelse og erfaringer i ulike fellesskap utenfor skolen er ansett som relevante for læring i den offentlige skolen (Esteban-Guitart & Moll, 2014a; Ipgrave, 2010; Silseth & Erstad, 2018). Det finnes også flere norske studier som peker i retning av at en personlig kunnskap er betydningsfull og kan fremme læring i religions- og livssynsfaget (Brekke, 2023; Jørgensen, 2013; Winje, 2014a).

I likhet med *funds of identity*-forskningen vektlegger ofte ressurs-optimistiske perspektiv i religionsdidaktikken elevperspektivet. Skolens møte med elevers personlige erfaringer og innenfra-perspektiv fremstår mer komplekst når også lærerperspektivet er inkludert. Lærere forteller blant annet at de er bekymret for å berøre elevenes *funds of identity* hvis det bringer opp negative erfaringer eller praksiser lærerne mener ikke er akseptable eller relevante for undervisningen (Hogg & Volman, 2020). Slik jeg ser det, peker dette på to religionsdidaktiske utfordringer som kan belyse forholdet mellom tilnærminger til religiøse skrifter «der ute» og «her inne». For det første, hvorvidt elevenes religiøse erfaringer og personlige kunnskap er ansett som relevant og akseptabelt i religions- og livssynsfaget. For det andre, hvilke forventninger lærere kan ha til hva elever vil ta opp dersom koranopplæring blir et tema. Jeg vil kommentere begge disse utfordringene.

Hvorvidt lærere anser elevenes religiøse erfaringer som relevant for undervisningen, kan belyses både på et institusjonelt nivå og på et undervisningsnivå. Innenfor en religionsdidaktisk ramme skal arbeid med religiøse uttrykk innebære en *faglig avstand* (Unstad & Fjørtoft, 2021). Det kan forankres i formuleringer i lovverket, slik som at religion skal presenteres på en «objektiv, kritisk og pluralistisk måte» (§ 2-4., opplæringslova, 1998) og elevenes rett til fritak hvis undervisningen oppleves som utøving av religion (§ 2-3 a., opplæringslova, 1998). Ifølge Brekke (2023) er denne avstanden helt sentral: «Idet nye studentar blir førte inn i faget sin praksis og perspektiv, er ein viktig del av den faglege sosialiseringa nettopp opprettinga av den korrekte avstanden til studiet sitt objekt» (s. 86). I innføringsbøkene i religionsdidaktikk kan referansene til ulike vitenskapstradisjoners metoder være et eksempel på hvordan en faglig distanse kan håndheves. Det peker i retning mot at faglig avstand er forventet i tilnærmingene til religiøse skrifter på et institusjonelt nivå. Samtidig viser den nye læreplanen i KRLE til «utforskning av eksistensielle spørsmål og svar» og «kunne ta andres perspektiv» gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver som kjerneelementer i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det kan forstås som at faglige tilnærminger skal være varierte og at det er rom for å bevege seg

tettere på religiøse uttrykk (Vestøl, 2020). Et annet spørsmål er i hvilken grad lærere er komfortable med dette.

På et undervisningsnivå viser tidligere forskning at sekulære diskurser har hegemoni i religions- og livssynsfaget (Flensner, 2018, s. 15; Hauan & Anker, 2021). Det kommer til uttrykk på ulike måter i skolen. I både læreres og lærebøkene presentasjon ser religion ut til å bli fremstilt som noe utdatert og mange elever forholder seg til religion som et «førmoderne» fenomen (Hauan & Anker, 2021; Winje, 2014a, 2014b). Religion blir samtidig forstått som et privat anliggende, noe som kan resultere i at religiøse stemmer blir oversett, og at kritiske røster og motstand mot religion får en prioritert plass i klasserommet (Hauan & Anker, 2021, s. 98).⁶⁴ Enkelte skoleledere ser ut til å formidle et tilsvarende nøytralitetsideal, hvor erfaringer med religion skal tones ned i fellesskapet (Kjørven et al., 2023, s. 271). Slik jeg forstår det, peker slike funn mot at avstand til religiøse uttrykk også er normen på et undervisningsnivå.

Den forventede avstanden til religion i religions- og livssynsfaget får betydning for religiøse elever. Laura Gilliam (2022) viser at det eksisterer implisitte «betingelser» for hvorvidt religiøsitet er akseptert i skolen. Det er bare så lenge man er en «Muslim without a fuzz» (Gilliam, 2020), som vil si at «[...] it is acceptable to be Muslim as long as you behave 'like everyone else' and religion does not affect you 'too much'» (Flensner, 2018, s. 14). Lina Snoek Hauan og Trine Anker (2021) viser hvordan muslimske elever i norsk videregående skole velger å trekke seg tilbake og være tause i diskusjoner om religion og religiøsitet i faget, blant annet for å verne seg selv. Slike funn stemmer overens med det Berglund (2017) finner i intervjuer av unge muslimer som har deltatt i både formell og ikke-formell religionsopplæring: Noen velger å holde tilbake informasjonen om at de har deltatt i islamopplæring i frykt for å bli oppfattet som «for religiøs» av medelever eller lærere. At elevenes religiøse erfaringer er ansett som lite relevant i skolen og at religion skal behandles med en faglig distanse i religions- og livssynsfaget, trenger ikke gjøre koranresitasjon til mer krevende enn for eksempel erfaringer fra gudstjenester, høytidsfeiringer eller pilegrimsreiser. Visshet om elevenes religiøse tilhørighet og minoritetsposisjon kan likevel virke inn på hvordan lærere forholder seg til koranopplæring og koranresitasjon som tema.

⁶⁴ At religion har blitt et privat anliggende i offentlige institusjoner, kan betraktes som et uttrykk for sekulariseringsprosesser (se for eksempel Casanova, 2007). Jeg har ikke diskutert det i denne avhandlingen, men flere andre peker på sekularisering som et eksempel på en supranasjonal prosess med stor betydning for de skandinaviske religions- og livssynsfagene (se for eksempel Flensner, 2018, 2020b; Gilliam, 2020; Niemi, 2020).

Funds of identity-perspektivet fordrer at læreren har noe kunnskap om arenaene hvor eleven ferdes på sin fritid for å kunne vurdere hvilken kompetanse som er av betydning. Lærerne kan ha ulike forventninger til hva elever har med fra en slik opplæringsarena, særlig dersom læreren selv ikke har kjennskap til eller erfaring med en ikke-formell islamopplæring. Fordi opplæringen ofte er organisert av lokale ildsjeler, kan koranopplæring også finnes på små plasser, men det er likevel variasjon i hvilken kunnskap lærere har om hva som foregår i nærmiljøet. Mens enkelte skoler har samarbeid med lokale moskeer, finnes det skoleledere med uttalt skepsis og lite kunnskap om hva som faktisk skjer i islamopplæringen (Kjørven et al., 2023, s. 270). Sammenliknet med konfirmasjonsundervisningen i Den norske kirke har lærere flest lite kjennskap til liknende opplæringsarenaer i andre religiøse fellesskap, slik som katolsk katekese og buddhistisk «konfirmasjon» (Aschim & Erdal, 2023; Aschim et al., 2023; Kjørven et al., 2023; Kleive, 2022). På denne måten er ikke koranopplæringen nødvendigvis i en særstilling med hensyn til kunnskapsnivået om ikke-formell religionsopplæring. Spørsmålet er snarere hvilke forestillinger lærere har om det.

I artikkel 2 argumenterer jeg for at stor medieoppmerksomhet omkring islam og koranopplæring, samt økt bevissthet knyttet til islamofobiske holdninger (Døving, 2013; Eggen, 2023a; Leirvik, 2014, s. 142), kan være av betydning når Berit og Anders sier at de vil unngå å bidra til en «rar» eller «i verste fall eksotisk» fremstilling av koranresitasjon (Markeng, 2023b). I kappen har jeg pekt på hvordan mediebildet påvirker hva elevene lærer om islam, gjennom forestillinger og forkunnskap som bringes inn i undervisningen, og ved at undervisning om islam oftere er «mediapåvirket» enn undervisning om andre religiøse tradisjoner (Toft, 2018, 2020a). Mediefortellinger om vold, kontroll eller ensformige metoder i koranopplæringsarenaer (jf. overskriftene jeg viser til i 1.2) kan derfor spille inn på læreres bekymring for å berøre eleverfaringer og *funds of identity* som de antar at er knyttet til negative opplevelser (Hogg & Volman, 2020).

Videre kan mediebildets dekning av koranbrenninger og demonstrasjoner (Bangstad & Linge, 2023) gjøre at tematikken oppleves vanskelig for læreren. Også våren 2022, da KRLE-lærerintervjuene ble gjennomført, var det stor oppmerksomhet omkring koranbrenninger i Skandinavia, gjennomført av anti-islamske aktivister (Bangstad & Linge, 2023, s. 8).⁶⁵ Flø og Mogstad (2021) viser hvordan elevens forkunnskaper om Koranen ofte knyttes til dens

⁶⁵ Konflikter og opptøyer omkring koranbrenningene i Skandinavia har fått stor internasjonal oppmerksomhet. I 2023 har det ledet til diskusjoner om ytringsfrihet og religionsfrihet. Nylig har Danmark vedtatt en lov som forbyr skjendig av alle religiøse skrifter (Grimstad, T., Rønning, I. K., & Haugen, V. (2023, 7. desember)

symbolske verdi og ikoniske dimensjon, slik den blant annet fremstilles i nyhetsmediene. Slike forestillinger eksisterer og videreføres også i klasserommet. Blant annet viser Hauan og Anker (2021, s. 91) hvordan religions- og livssynsfagets faglige samtaler fort blir til debatter om islam.⁶⁶ Også Gjervoldstad (2021) finner i sitt masterarbeid at lærere unngår temaer fra Koranen som de tror vil skape reaksjoner eller lede til kontroversielle diskusjoner. Forskning viser at lærere særlig unngår temaer hvor de frykter at de kan miste kontrollen i klasserommet, temaer hvor elever i minoritetsposisjoner blir mer utsatt, eller temaer de tror vil vekke sterke følelser som er vanskelig å håndtere (Anker & von der Lippe, 2018, s. 136; Flensner, 2019, s. 95; 2020a, s. 5). Derfor velger lærere ofte en annen pedagogiske innramming for å beholde kontrollen over elevenes innspill, dersom tematikken oppfattes som kontroversiell eller vanskelig (Flensner, 2020a; Toft, 2020b, s. 11). Når en av KRLE-lærerne, Ellen, svarer at hun ville hoppet over oppgaven med koranresitasjon som jeg presenterte i intervjuet, kan det forstås som et eksempel på en av flere «unnavvikelsesstrategier» lærere benytter dersom de opplever et tema som krevende eller kontroversielt (Flensner, 2019, 2020b; von der Lippe, 2019). Med tanke på mediens overskrifter kan det være at Koranen assosieres med både koranopplæring og koranbrenninger, som begge er å anse som kontroversielle temaer hvor det er uenighet i befolkningen (von der Lippe, 2019). Dersom undervisningen berører et tema som ligger tett til enkeltelevers *funds of identity*, kan det derfor være at læreren vurderer hensynet overfor elever med muslimsk bakgrunn opp mot hvilke diskusjoner hun forventer i klasserommet.

Det finnes likevel eksempler i tidligere studier som viser at Koranen og elevers religiøsitet trekkes frem, blant annet i forbindelse med internasjonal dag. En skoleleder forteller at en elev fortalte om islam og leste fra Koranen for andre på skolen ved en slik anledning (Kjørven et al., 2023, s. 264). Organisering av internasjonal dag eller uke er kjent som en synliggjøring og markering av mangfold i skolen. Slike arrangement er forstått som et inkluderingsgrep, hvor deltakerne og foreldrene generelt stiller seg positive. Samtidig er markeringene kritisert av forskere for å være særskilte «happenings» som kan lede til eksotisering eller essensialistiske fremstillinger av minoritetskulturer (Dewilde et al., 2018; Dewilde et al., 2021). På samme måte kan vi diskutere eksemplene hvor elever leser fra Koranen på skolen.⁶⁷ På den ene siden kan det i tråd med et *funds of identity*-perspektiv bli forstått som en anledning til å presentere verdifull kompetanse og *faith literacy* som speiler barnets selvforståelse (Esteban-Guitart & Moll, 2014a, 2014b; Ipgrave, 2010). På den andre siden har flere forskere løftet frem

⁶⁶ De observerte blant annet hvordan en presentasjon om symboler i kristendom og buddhisme raskt ble til en diskusjon om retten til å brenne Koranen (Hauan og Anker, 2021, s. 91)

⁶⁷ Jeg fant også et annet, men nærliggende eksempel i Fuglseth og Skrefsrud (2021).

utfordringene ved at religion, og særlig islam, blir fremstilt som noe annerledes (Winje, 2014b). De «mest» religiøse blir ofte representanter for en hel tradisjon, og dermed blir religionen fremstilt som den viktigste egenskapen ved disse personene (Berglund, 2021a; Panjwani, 2017). Denne formen for «maksimalistiske» presentasjoner i skolen er særlig problematiske dersom det ikke finnes mangfoldige og varierte representasjoner i samfunnet eller undervisningen for øvrig (Berglund, 2021a). Det betyr at slike eksempler ikke bør stå alene eller kun knyttes til annerledes-dager, men må kontekstualiseres i tilknytning til religions- og livssynsfaget og suppleres med flere og ulike eksempler.

I avsnittene over har jeg pekt på sekulære diskurser i skolen, faglig avstand til religiøsitet i religions- og livssynsfaget og medieinnflytelse på elever og læreres forforståelser som potensielle utfordringer for et *funds of identity*-perspektiv på koranopplæring og koranresitasjon i KRLE-faget. Slik jeg forstår det kan kombinasjonen av disse, sammen med en manglende tradisjon for å arbeide med en ekspressiv dimensjon, gjøre at koranresitasjon fremstår som en særskilt sak, selv om utfordringene hver for seg gjelder elever med ulik religiøs bakgrunn, flere religiøse uttrykk og mange religiøse tradisjoner. Likevel finnes det religionsdidaktiske tilnærminger som kan ivareta flere av hensynene jeg har diskutert over. For eksempel innebærer Lars Unstads modell for fagspesifikk lesing i KRLE at elevene blant annet skal innta et profesjonelt *utenfra*-perspektiv.⁶⁸ Unstad argumenter for at det å innta ulike lese-posisjoner kan bidra til en objektiv, kritisk og pluralistisk lesing i faget (Unstad, 2021, s. 90; Unstad & Fjørtoft, 2021), som dermed er i tråd med de institusjonelle forventningene til faglig avstand. Elevene skal også innta et *innenfra*-perspektiv, som beskrives som en form for sympati eller overbærenhet overfor andres religiøse overbevisninger (Eidhamar, 2019). På denne måten kan Unstads fagdidaktiske tilnærming være relevant for å sette seg inn i en religiøs forståelse og kunne studere samme tekst gjennom ulike metoder, med både toleranse og faglig distanse.

Unstads modell vektlegger imidlertid lesing og vil favorisere en semantisk dimensjon ved religiøse skrifter. Det er derfor relevant å supplere med didaktiske arbeidsmetoder som er tilpasset ekspressive og estetiske uttrykk. Blant annet har Winje (2018b) videreutviklet en tredelt modell, kjent fra fortellingsdidaktikken (Bredlid & Nicolaisen, 2011), hvor en kan belyse religiøse uttrykk ved å veksle mellom å vektlegge det religionsspesifikke, det

⁶⁸ Modellen er en videreutvikling av Eidhamars (2019) perspektivstagingsmodell som har hatt stor innflytelse i religionsdidaktikken. Eidhamar setter ord på ulike perspektiv på religioner og livssyn ved å skille mellom faglig og personlig innenfra-perspektiv og faglig og personlig utenfra-perspektiv. Unstad (2021) gjør den samme inndelingen, men bruker profesjonelt og personlig innenfra- og utenfra-perspektiv som begrep og knytter det spesifikt til ulike leseposisjoner i en religionsfaglig kontekst.

fellesreligiøse og det allmennmenneskelige ved estetiske uttrykk. Winje (2014a) hevder at religions- og livssynsfaget diskriminerer «mellom kunst som inngår i en vestlig kanon, og de ikke-vestlige religionenes kunst» (s. 350), hvor vestlige uttrykk blir tilnærmet som *kunst*, mens islamsk kunst fremstilles som noe annerledes, hvor oppmerksomheten rettes mot det som mangler eller er forbudt sammenliknet med vestlig estetikk (Winje, 2014b, s. 93). Derfor er et poeng fra Winje (2014b) at en bør kunne peke på det allmennmenneskelige i møte med flere religiøse tradisjoner enn kristendom, fordi blant annet bibeltekster allerede har en stor plass og arbeides med gjennom varierte tilnærminger (Vestøl et al., 2014; Winje, 2018a, s. 160). Slik jeg forstår det, er dette et forsøk på å ivareta et likebehandlingsprinsipp og motvirke skjult hegemoni (Brekke, 2023), som også vil ha overføringsverdi til arbeid med en ekspressiv dimensjon ved religiøse skrifter.

I artikkel 2 stiller jeg spørsmål ved hvorvidt det er av betydning at lærebokoppgaven KRLE-lærerne diskuterer, er formulert som at elevene skal *lytte* til koranresitasjon. Generelt er religioners lydbilde og lydlige aspekter viet lite oppmerksomhet i en religionsdidaktisk sammenheng. Selv om det er aktuelt for mange religiøse praksiser, kan mangel på tradisjon for arbeid med auditive uttrykk forstås som en særskilt utfordring for å tilnærme seg koranresitasjon. Koranresitasjon er et svært betydningsfullt estetisk uttrykk i det muslimske «lydlandskapet» (Farstad, 2013; Gade, 2006; Gent & Muhammad, 2019, s. 8) og kan trekkes frem i undervisningen som en motkraft til fokuset på mangler eller hva som er forbudt i islamsk estetikk (jf. Winje, 2014a). Winje (2014b) har vist hvordan elever kan tilnærme seg islamske ornamenter som et multimodalt uttrykk. I slike tilfeller vil ikke elever forstå meningsinnholdet gjennom kunsten, men må legge til annen kunnskap om islam for å forstå og fortolke det som et estetikk uttrykk.⁶⁹ Vi kan tenkes oss at de samme prinsippene kan benyttes i arbeidet med koranresitasjon, særlig hvis det er presentert visuelt gjennom for eksempel videoklipp, slik to av KRLE-lærerne foreslår (Markeng, 2023b).

Slik jeg ser det, er det langt på vei mulig for lærere og lærerutdanningen å kombinere ulike modeller for å kunne tilnærme seg religiøse skrifter med en bred variasjon, uten at det er behov for å gjøre om på det som allerede fungerer i arbeid med fortellinger og teksters meningsinnhold. I tillegg benytter avhandlingen andre konsepter som også kan fungere i disse modellene. Blant annet kan Watts' dimensjoner være relevant for å identifisere forskjeller i ritualisering av religiøse skrifter. Også *tekstpraksis*, eller liknende begreper, kan benyttes for å

⁶⁹ Winje viser også hvordan Panofskys metoder for beskrivelser og fortolkning av kunst kan benyttes på religioners estetiske uttrykk (se for eksempel Winje, 2018b)

utvikle nye måter å snakke om hva mennesker *gjør* med religiøse skrifter. Didaktiske modeller og teoretiske konsepter er aldri entydige eller fullkomne, men poenget ved diskusjonene er å gi lærere flere redskap til planlegging og gjennomføring av undervisning om et mangfold av religiøse skrifter og deres funksjon i menneskers liv.

6. 4 Avsluttende oppsummering

Forenklet kan vi si at skolens religions- og livssynsfag ikke hadde hatt noen funksjon om det ikke samtidig eksisterte noe som var forstått som «religioner» og «livssyn». På samme måte er religiøse skrifers betydning for religiøse mennesker og tradisjoner grunnlaget for undervisningen i KRLE-faget. Ved å belyse hva koranlærere i en ikke-formell opplæringsarena oppfatter som viktig i sin undervisning, har jeg forsøkt å gi et sammensatt grunnlag for å diskutere potensielle spenninger som KRLE-lærere kan oppleve mellom tilnærminger til religiøse skrifter «her inne» og «der ute». Kontrasteringen viser at en ekspressiv dimensjon kan ha stor betydning i en religiøs tekstpraksis, samtidig som det er få tradisjoner for å arbeide med dette i skolen. Hvorvidt det er hensiktsmessig å arbeide for å inkludere en ekspressiv dimensjon i religionsfaglige tilnærminger til religiøse skrifter kan knyttes til tre hovedpunkter.

For det første har jeg argumentert for at Watts' begrepsapparat er særlig nyttig som analytisk redskap når de tre dimensjonene sees i sammenheng. Jeg har diskutert hvordan kunnskap om en ekspressiv dimensjon kan belyse og knyttes sammen med sentrale deler av meningsinnholdet (semantisk dimensjon) og hjelpe elevene til å forstå hvorfor skriftet får en særskilt behandling (ikonisk dimensjon). På denne måten kan inkluderingen av en ekspressiv dimensjon være hensiktsmessig for å gi en bredere, men også mer dyptgående forståelse av religiøse skrifers funksjon i levd liv. De ekspressive og ikoniske dimensjonene kan imøtekomme forventningen om at arbeid med religiøse skrifter skal formidle kunnskap om blant annet religiøst liv, tro og praksis. Det kan også belyse variasjon og mangfold på tvers av ulike historiske, sosiale og geografiske sammenhenger.

For det andre har jeg argumentert for at ekspressive dimensjoner kan spille en viktig rolle i en *faith literacy* som elevene sosialiseres inn i på sin fritid. I lys av et *funds of identity*-perspektiv har jeg diskutert hvorvidt kjennskap til undervisningen om religiøse skrifter i ikke-formell opplæring kan være av betydning for KRLE-lærere. Kunnskap om religiøse skrifers rolle i elevenes liv kan hjelpe lærere til å gjøre undervisningen mer relevant og nyansert. Samtidig som det finnes argumenter for at lærere ikke *aktivt* skal knytte religions- og livssynsfaget til elevenes fritid og personlige erfaringer, mener jeg at det er hensiktsmessig å unngå at slike forkunnskaper blir ekskludert eller et «ikke-tema» i offentlig skole (Ipgrave, 2010, s. 16).

Kunnskap om ikke-formell opplæring som en fritidsaktivitet hvor elever opparbeider sosial og kulturell kapital (Berglund, 2023a), er også relevant for relasjonsbygging og for å støtte elevenes læring. Lærerutdanningen kan bidra ved å inkludere kunnskap om Koranens funksjon i levd liv og gi eksempler på varierte tilnærminger som finnes i koranopplæringen.

For det tredje har jeg argumentert for at didaktisering av tilnærminger til religiøse skrifter har betydning for hva fremtidens lærere forstår som verdifullt og relevant å gjøre. Jeg har diskutert hvorvidt vi kan forstå utfordringene ved en ekspressiv dimensjon i lys av religionsdidaktiske diskusjoner om forholdet mellom engasjerende didaktikk på den ene siden og religion forstått som «førmoderne», sensitivt eller vanskelig på den andre (Flensner, 2019; Keränen-Pantsu & Rissanen, 2018; Moen, 2014; Winje, 2014b). Det er derfor interessant å legge merke til at KRLE-lærere beskriver varierte metoder og engasjerte elever når de snakker om undervisning om religiøse skrifers semantiske dimensjon. Her uttrykker lærerne trygghet, til tross for at en semantisk dimensjon også fordrer refleksjon om balansen mellom engasjement og varsomhet, slik det blant annet diskuteres i innføringsbøkene i religionsdidaktikk. Vi kan tenke oss at lærerne har møtt et liknende arbeid med en semantisk dimensjon da de selv var elever, i sin faglige sosialisering i lærerutdanningen eller i lærebøkene de benytter i undervisningen i dag. Både innføringsbøkene og tidligere studier beskriver tiår med fagdidaktiske diskusjoner om blant annet fortellinger. Slik jeg forstår det, kan en didaktisering av forskjellige tilnærminger til religiøse skrifter gjøre at lærere i fremtiden uttrykker samme trygghet også i arbeidet med ekspressive dimensjoner. Det fordrer at diskusjoner om religiøse skrifers ulike funksjoner inngår i pedagogiske rekontekstualiseringsfelt, slik som lærerutdanningsinstitusjoner, fagdidaktisk forskning og lærebøker. Denne avhandlingen har pekt på noen mulige utfordringer samt noen forslag til hvordan dette arbeidet kan videreutvikles.

Avhandlingens forskningsdesign inviterer til en diskusjon om potensialet ved å gjøre komparasjon mellom ulike former for religionsundervisning i samme nasjonale kontekst. Jeg mener at speilingen av to undervisningskontekster hvor eleven vil møte samme religiøse uttrykk, blant annet er relevant for å synliggjøre hvordan rekontekstualisering og didaktisering preges av definisjonsmakt fra ulike felt og former de fagdidaktiske tilnærmingene i klasserommet. Denne formen for kontrastering har ikke som sitt hovedmål å peke på hva undervisningen om ett religiøst uttrykk fra en tradisjon mangler sammenliknet med et annet, men belyser hvorfor undervisningen om noe som eksisterer «der ute», ser ut som det gjør «her inne». Refleksjon over ulike lærerperspektiv kan særlig være relevant for fagdidaktisk forskning og lærerstudenter som vil utforske spenningene som lærere potensielt kan oppleve

mellom «her inne» og «der ute». I fremtidige studier kan dette didaktiske grunnproblemet belyses ved å også inkludere personer som deltar i begge arenaer, enten det er gjennom et elevperspektiv eller gjennom voksne som står i en dobbel rolle, for eksempel ved å være både KRLE-lærere i offentlig skole og koranlærer i ikke-formell opplæring.

Basert på lærerutdanningens innføringsbøker og et lærerperspektiv på undervisning i formell og ikke-formell opplæring, har jeg diskutert tilnærminger til religiøse skrifter i lys av tre ulike undervisningskontekster. Jeg har pekt på noen etablerte forventninger til hva arbeid med religiøse skrifter innebærer, og samtidig hva som er ansett som irrelevant eller utfordrende i religions- og livssynsfaget. Avhandlingens funn kan derfor betraktes som et bidrag i diskusjonene om hvilke maktforhold og kunnskapsgrunnlag som virker inn på undervisning i skolen (Brekke, 2023, s. 196). Avhandlingen har belyst begreper og analytiske redskap som kan brukes i, og i diskusjonene om, det religionsdidaktiske arbeidet med religiøse skrifter. På denne måten bidrar avhandlingen med kunnskap om didaktiske tilnærminger i både religiøs og ikke-religiøs undervisning om Koranen, samtidig som den løfter frem diskusjoner med relevans for lærere som skal møte religions- og livssynsmangfold i skolen.

Litteratur

- Abramson, S. J. (2010). Insider-Desire: Coveting insider status and its consequences. I S. Collins-Mayo & P. Dandelion (Red.), *Religion and Youth* (s. 225-232). Ashgate.
- Afdal, G., Haakedal, E. & Leganger-Krogstad, H. (1997). *Tro, livstolkning og tradisjon: Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Tano Aschehoug.
- Alberts, W. (2017). Hva er forholdet mellom religionsvitenskap og religionsrelaterte skolefag? I M. S. von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 180-192). Universitetsforlaget.
- Alvesson, M. (2011). *Interpreting interviews*. SAGE.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2018). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (3. utg.). SAGE.
- Ammerman, N. T. (2014). Finding Religion in Everyday Life. *Sociology of religion*, 75(2), 189-207. <https://doi.org/10.1093/socrel/sru013>
- Andreassen, B.-O. (2008). "Et ordinært fag i særklasse": En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø]. Tromsø.
- Andreassen, B.-O. (2009). Om fraværet av konfliktperspektiver i den religionsdidaktiske faglitteraturen. *Norsk Teologisk Tidsskrift*, 110(3), 167-186. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2979-2009-03-04>
- Andreassen, B.-O. (2014). Introduction: Theoretical perspectives on textbooks/Textbooks in religious studies research. I B.-O. Andreassen & J. R. Lewis (Red.), *Textbook Gods: Genre, Text and Teaching Religious Studies* (s. 1-15). Equinox Publishing Ltd.
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Andreassen, B.-O. (2019). 'Knowledge about religions' and analytical skills in religious education: Reflections from a Norwegian context. *CEPS journal*, 9(4), 73-90. <https://doi.org/10.26529/cepsj.676>
- Andreassen, Ø. S. & Jørgensen, C. S. (2022). Et ressursperspektiv på uenighet: Analyse av kjerneelementet Utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder. *Prismet*, 73(1-2), 23-49. <https://doi.org/10.5617/pri.9696>
- Anker, T. (2017). På tide å si farvel til verdensreligionene? I M. S. von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 25-34). Universitetsforlaget.
- Anker, T. & von der Lippe, M. (2018). Controversial issues in Religious Education: How Teachers Deal with Terrorism in their Teaching. I F. Schweitzer & R. Boschki (Red.), *Researching Religious Education: Classroom Processes and Outcomes* (s. 131-143). Waxmann.
- Anker, T., von der Lippe, M. & Undheim, S. (2018). Ungdom og religion: tradisjon, nyskaping og individuelle valg. I E. Schjetne & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole: Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s. 58-73). Gyldendal.
- Aschim, A. & Erdal, M. B. (2023). Katolsk katekese i Norge. *Prismet*, 74(4), 245-253.
- Aschim, A., Erdal, M. B. & Horsfjord, V. (2023). Religiøse minoriteter, trusopplæring og skole: FAITHED-prosjektet. *Prismet*, 74(4), 241-244.
- Aukland, K. (2021). Å lære hvordan. Forslag til et nytt mål utover å lære om og av religion. *Nordidactica*, 11(1), 103-121. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/22032/21643>
- Bangstad, S. & Linge, M. (2023). Qur'an burning in Norway: Stop the Islamisation of Norway (SIAN) and far-right capture of free speech in a Scandinavian context. *Ethnic and Racial Studies*. <https://doi.org/10.1080/01419870.2023.2268168>

- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Baynham, M. (1995). *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*. Longman.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapede virkelighet* (F. Wiik, Overs.). Fagbokforlaget. (Opprinnelig utgitt 1966)
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234.
<https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Berglund, J. (2010). Selektiva traditioner i svensk islamisk religionsundervisning. I J. Berglund, G. Larsson & U. P. Lundgren (Red.), *Att söka kunnskap: Islamisk utbildning och pedagogik i historia och nutid* (s. 132-177). Liber.
- Berglund, J. (2013). Swedish religion education: Objective but marinated in Lutheran protestantism? *Temenos*, 49(2), 165-184. <https://doi.org/10.33356/temenos.9545>
- 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. (2018a). Introduction. I J. Berglund (Red.), *European perspectives on Islamic education and public schooling*. Equinox.
- Berglund, J. (2018b). Mainstream Secular and Qur'an-based Islamic Education: Student perspectives on the Relation between two disparate forms. I J. Berglund (Red.), *European Perspectives on Islamic Education and Public Schooling* (s. 390-408). Equinox.
- Berglund, J. (2019a). 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. (2019b). State-Funded Faith-Based Schooling for Muslims in the North. *Religion & Education*, 46(2), 210-233. <https://doi.org/10.1080/15507394.2019.1590943>
- Berglund, J. (2021a). Ett fokus på levd islam bortanför maximalistiska representationer. I M. S. 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. (2021b). Religionsdidaktiska perspektiv. I E. Aspren & O. Sundqvist (Red.), *Religionshistoria: En introduktion till teori och metod* (s. 241-260). Studentlitteratur.
- Berglund, J. (2023a). Islamic supplementary education as an extracurricular activity. *Scandinavian Journal of Islamic Studies*, 17(2), 119-135.
<https://doi.org/10.7146/tifo.v17i2.142419>
- Berglund, J. (2023b). Swedish Religion Education in Public Schools: Objective and Neutral or a Marination into Lutheran Protestantism? *Oxford Journal of Law and Religion*.
<https://doi.org/10.1093/ojlr/rwac018>
- 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. & 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>
- Berkey, J. P. (1992). *The transmission of knowledge in Medieval Cairo: A social history of Islamic education*. Princeton University Press.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (Rev. utg.). Rowman & Littlefield.

- Bird, F. & Scholes, L. L. (2014). Research ethics. I M. Stausberg & S. Engler (Red.), *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion* (s. 81-106). Routledge Handbooks.
- Birkeland, N. R. & Tønnessen, E. S. (2016). Introduksjon og teoretiske perspektiver. I E. S. Tønnessen (Red.), *Hva gjør lærerstudenter når de studerer?* (s. 11-31). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215026312-2016-02>
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. SAGE.
- Boyle, H. N. (2006). Memorization and Learning in Islamic Schools. *Comparative Education Review*, 50(3), 478-495. <https://doi.org/10.1086/504819>
- Breidlid, H. & Nicolaisen, T. (2011). *I begynnelsen var fortellingen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- 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>
- Brekke, Ø. (2022). Religions- og livssynsfaget som fagleg konglomerat: fagontologi, vitenskapsfag, skulefag. *Prismet*, 73(1-2), 51-78. <https://doi.org/10.5617/pri.9698>
- Brekke, Ø. (2023). *Religionshermeneutikk: forståing i ei polarisert tid*. Universitetsforlaget.
- Bremborg, A. D. (2014). Interviewing. I M. Stausberg & S. Engler (Red.), *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion* (s. 310-322). Routledge Handbooks.
- Brenner, M. E. (2006). Interviewing in educational research. I J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Red.), *Handbook of complementary methods in education research* (s. 357-370). Routledge.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3. utg.). SAGE.
- Brottveit, Å. (2023). Mer religiøse enn sine foreldre: Religiøs overføring og individualisering blant norske muslimer. *Prismet*, 74(4), 313-334.
- Braarvig, J. & Justnes, Å. (2011). Hellig tekst og hellige skrifter. I J. Braarvig & Å. Justnes (Red.), *Hellige skrifter i verdensreligionene* (s. [9]-20). Høyskoleforlaget.
- Bråten, O. M. H. (2013). Comparative Studies in Religious Education: The Issue of Methodology. *Religion & Education*, 40(1), 107-121. <https://doi.org/10.1080/15507394.2013.745358>
- Bråten, O. M. H. (2014a). Bruk av lærebøker i RLE. I K. Fuglseth (Red.), *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget* (s. 173-197). Fagbokforlaget.
- Bråten, O. M. H. (2014b). Hva er religionspedagogikk? Internasjonale perspektiver på den norske konteksten. *Prismet*, 65(3), 123-144.
- Bråten, O. M. H. (2015). Should there be wonder and awe? A three-dimensional and four levels comparative methodology used to discuss the "learning from" aspect of English and Norwegian RE. *Nordidactica*, 215(2), 1-23. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/18995/17188>
- Buchardt, M. (2006). *Religionsdidaktik*. Gyldendal.
- Burge, S. R. (2015). The search for meaning: Tafsir, Hermeneutics, and Theories of Reading. *Arabica*, 62(2015), 53-73.
- Bøe, M. H. & Farstad, M. H. (2023). *Islam: Tradisjon, tilhørighet og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Campanini, M. (2016). *The Qur'an: The Basics*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315619453>
- Cho, J. & Trent, A. (2016). Validity in qualitative research revisited. *Qualitative Research*, 6(3), 319-340. <https://doi.org/10.1177/1468794106065006>

- 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 between national identity and global trends: NAFOL Yearbook 2012* (s. 121-135). Akademika forlag.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg.). Routledge.
- Corrywright, D. (2016). Complex learning and the world religions paradigm: Teaching religion in a shifting subject landscape. I C. R. Cotter & D. G. Robertson (Red.), *After world religions: Reconstructing religious studies* (s. 168-182). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315688046>
- Cotter, C. R. & Robertson, D. G. (2016). Introduction: The World Religions Paradigm in contemporary Religious Studies. I C. R. Cotter & D. G. Robertson (Red.), *After world religions: Reconstructing religious studies* (s. 1-20). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315688046>
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design* (4. utg.). Sage.
- Daugaard, L. M. (2019). Quranic app practices among multilingual Muslim youth in Denmark. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 13(4), 43-69.
<https://doi.org/10.17011/apples/urn.201912185424>
- Déroche, F. (2006). Written transmission. I A. Rippin (Red.), *The Blackwell Companion to the Qur'an* (s. 172-186). Blackwell Publisher. <https://doi.org/10.1002/9780470751428>
- Dewilde, J., Kjørven, O. K., Skaret, A. & Skrefsrud, T.-A. (2018). International Week in a Norwegian School. A Qualitative Study of the Participant Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(3), 474-486.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306800>
- Dewilde, J., Kjørven, O. K. & Skrefsrud, T.-A. (2021). Multicultural school festivals as a creative space for identity construction - the perspective of minority parents. *Intercultural education (London, England)*, 32(2), 212-229.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1851173>
- Dokka, H.-J. (1989). Samfunnsforandring og skoleutvikling. I K. Jordheim (Red.), *Skolen 1739-1989: Norsk grunnskole 250 år* (Bd. 1989, s. 17-26). Selskapet for norsk skolehistorie / NKS-Forlaget.
- Domaas, O. E. (2014). Hva er vitsen med RLE? I K. Fuglseth (Red.), *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget* (s. 119-134). Fagbokforlaget.
- Domaas, O. E. (2017). Religion og livssyn eller kulturarv og verdier? En sammenligning av religions-og livssynsmangfoldets rolle i fire offentlige dokumenter og i KRLE. I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s. 135-150). Gyldendal akademisk.
- Døving, C. A. (2012). Pressens mørkemenn/troens tjenere: Posisjon og selvforståelse blant sunni-muslimske imamer IC. A. Døving & B. Thorbjørnsrud (Red.), *Religiøse ledere: Makt og avmakt i norske trossamfunn* (s. 26-46). Universitetsforlaget.
- Døving, C. A. (2013). Islam i pressen. Verdipolarisering og forhandling. I C. A. Døving & S.-E. Kraft (Red.), *Religion i pressen* (s. 123-148). Universitetsforlaget.
- Døving, C. A. (2020). "Muslims are...": Contextualising survey answers. I C. Hoffmann & V. Moe (Red.), *The Shifting Boundaries of Prejudice. Antisemitism and Islamophobia in Contemporary Norway*. (s. 254-273). Scandinavian University Press.
<https://doi.org/10.18261/978-82-15-03468-3-2019-09b>
- Eggen, N. S. (2007). *Koranen: Innføring i en tekst-og tolkningstradisjon*. Solum.
- Eggen, N. S. (2011). *Koranen - Islams hellige skrift*. I J. Braarvig & Å. Justnes (Red.), *Hellige skrifter i verdensreligionene* (s. [87]-119). Høyskoleforlaget.

- Eggen, N. (2023a). Between term and trope: The koranskole in Norwegian public discourse. *Scandinavian Journal of Islamic Studies*, 17(2).
- Eggen, N. S. (2023b). *Kunnskap og tilhørighet, tilhørighet og kunnskap: Undervisning for barn og unge i Muslimsk Dialognettverks medlemsmoskeer i Oslo*. https://muslimskdialog.no/media/2020/07/200923_Rapport_Barneundervisning_Norske_Moskeer.pdf
- Eggen, N. S. (2023c). Moskéundervisning i Norge gjennom 50 år. *Prismet*, 74(3), 243-253.
- Eidhamar, L. G. (2019). Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt. *Prismet*, (1), 27-46. <https://doi.org/10.5617/pri.6855>
- Ekspertgruppa for lærerrollen. (2016). Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag. Fagbokforlaget.
- Elbaz-Luwisch, F. (2007). Studying teachers' lives and experiences. Narrative inquiry into K-12 teaching. I D. J. Clandinin (Red.), *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology* (s. 357-382). Sage Publications.
- Eriksen, E.-A. V. (2021). Muslimske kvinners tilgang til islamsk kunnskap og autoritet i Trondheim. *DIN - Tidsskrift for religion og kultur*, (2), 89-111.
- Eriksen, E.-A. V. (2023). Muslimske kvinners forhold til islamske kilder og autoritet i Trondheim. *Scandinavian Journal of Islamic Studies*, 17(1), 155-173. <https://doi.org/10.7146/tifo.v17i1.137284>
- Ertesvåg, F. (2016). *Kartlegging av moskeer i Norge: – Driver koranskoler uten tilsyn*. VG. Hentet 15.05.23 fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/bRd9B/kartlegging-av-moskeer-i-norge-driver-koranskoler-uten-tilsyn>
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. C. (2014a). Funds of Identity: A new concept based on the Funds of Knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. C. (2014b). Lived experience, funds of identity and education. *Culture & Psychology*, 20(1), 70-81. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515940>
- Farstad, M. H. (2013). Lyden av Guds ord: Koranresitasjon som estetisk virksomhet og erfaring. I I. S. Gilhus & L. Mikaelsson (Red.), *Religion i skrift: Mellom mystikk og materialitet* (s. 110-132). Universitetsforlaget.
- Farstad, M. H. (2017). Fra Sami Yusuf til Harris J Om islamske verdier og tematisering av muslimsk identitet gjennom halal-pop. *Prismet*, 68(1/2), 115-131. <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/pri.4770>
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? I (s. 471-499) (APA handbooks in psychology). US: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Fjeldstad, A. (2007). *Det Islamske Fellesskap Bosnia-Hercegovina i Norge* [Masteroppgave, Universitet i Oslo]. Oslo.
- Flensner, K. K. (2018). Secularized and Multi-Religious Classroom Practice-Discourses and Interactions. *Education sciences*, 8(3), 116. <https://doi.org/10.3390/educsci8030116>
- Flensner, K. K. (2019). Samma konflikter men olika inramning: Kontroversiella frågor relaterade till Mellanösternkonflikterna i religionskunskap och samhällskunskap. *Nordidactica*, 2019(3), 73-100.
- Flensner, K. K. (2020a). Dealing with and teaching controversial issues – Teachers' pedagogical approaches to controversial issues in Religious Education and Social Studies. *Acta Didactica Norden*, 14(4). <https://doi.org/10.5617/adno.8347>
- Flensner, K. K. (2020b). Mångfald och sekularitet i religionskunskapsundervisning. *Prismet*, 71(4), 393-406. <https://doi.org/10.5617/pri.8367>

- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6. utg.). SAGE.
- Flø, G. M. & Mogstad, S. D. (2021). Hellige skrifter i skolens religionsundervisning - et perspektiv på elevenes tekstarbeid. *Prismet*, 72(4), 279-297.
<https://doi.org/10.5617/pri.9353>
- Fonneland, T. (2006). Kvalitative metoder: Intervju og observasjon. I S. Kraft & R. J. Natvig (Red.), *Metode i religionsvitenskap* (s. 222-242). Pax Forlag.
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10* (FOR-2016-06-07-861). Lovdata.
<https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-861>
- Foucault, M. (1978/1990). *The History of Sexuality. Volum 1: An Introduction*. Vintage Books.
- Foucault, M. (1982/2000). *The Subject and Power* (J. D. Faubion, Red.). The New Press.
- Franken, L. & Gent, B. (2021). *Islamic Religious Education in Europe: A Comparative Study*. Milton: Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429331039>
- Freathy, R., Freathy, G., Doney, J., Walshe, K. & Teece, G. (2015). *The RE-searchers: A new approach to religious education in primary schools*. University of Exeter.
- Fuglseth, K. & Kansgar Straum, O. (2020). Store sprik. *Prismet*, 71(2), 141-160.
<https://doi.org/10.5617/pri.8003>
- Fuglseth, K. & Skrefsrud, T.-A. (2021). *Innføring i KRLE-didaktikk: Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn*. IKO-Forlaget.
- Gadamer, H.-G. (1959/2003). Om forståelsens sirkel. I H. Jordheim (Red.), *Forståelsens filosofi: Utvalgte hermeneutiske skrifter* (s. 33-44). Cappelen.
- Gade, A. M. (2006). Recitation. I A. Rippin (Red.), *The Blackwell Companion to the Qur'an* (s. 481-493). Blackwell Publishing.
- Gee, J. P. (2015). The new literacy studies. I K. Pahl & J. Rowsell (Red.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (s. 35-48). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315717647-10>
- Gent, B. (2015). The hidden Olympians: the role of huffaz in the English Muslim community. *Contemporary Islam*, 10(2016), 17-34. <https://doi.org/10.1007/s11562-014-0321-z>
- Gent, B. (2018). *Muslim supplementary classes: And their place within the wider learning community*. Beacon Books.
- Gent, B. & Franken, L. (2021). Islamic religious education in Europe: An introduction. I L. Franken & B. Gent (Red.), *Islamic religious education in Europe: An comparative study* (s. 1-16). Routledge.
- Gent, B. & Muhammad, A. (2019). Memorising and reciting a text without understanding its meaning: A multi-faceted considerations of this practices with particular reference to the Qur'an. *Religions*, 10(7). <https://doi.org/10.3390/re110070425>
- Gholami, R. (2017). Beyond myths of Muslim education: A case study of two Iranian 'supplementary' schools in London. *Oxford Review of Education*, 43(5), 566-579.
<https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1352352>
- Gilje, C. T. (2016, 14. juni). *Skoleledelse slår alarm om moské-SFO*. Vårt Land. Hentet 15.05.23 fra <https://www.vl.no/nyheter/2016/06/14/skoleledelse-slar-alarm-om-moske-sfo/>
- Gilliam, L. (2022). Being Muslim "without a fuss": Relaxed religiosity and conditional inclusion in Danish schools and society. *Ethnic and Racial Studies*, 45(6), 1096-1114.
<https://doi.org/10.1080/01419870.2021.1971733>
- Gjervoldstad, M. K. S. (2021). *Undervisning om religionenes hellige tekster, og de hensyn som tas i den forbindelse* [Universitet i Oslo].
- Gregory, E., Choudhury, H., Ilankuberan, A., Kwapong, A. & Woodham, M. (2013). Practice, performance and perfection: Learning sacred texts in four faith communities in

- London. *International Journal of the Sociology of Language*, 2013(220), 27-48.
<https://doi.org/10.1515/ijsl-2013-0012>
- Grimmitt, M. (2000). *Pedagogies of religious education: Case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE*. McCrimmons.
- Grimstad, T., Rønning, I. K. & Haugen, V. (2023, 7. desember, 7. desember 2023). Danmark forbyr koranbrenning. NRK. <https://www.nrk.no/urix/danmark-forbyr-koranbrenning-1.16669679>
- Grung, A. H. (2015). *Gender Justice in Muslim-Christian Readings: Christian and Muslim Women in Norway: Making Meaning of Texts from the Bible, the Koran, and the Hadith* (Bd. 53). BRILL. <https://doi.org/10.1163/9789004306707>
- Gundem, B. B. (2008). Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold? *Acta didactica Norge*, 2(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1020>
- Günther, S. (2006). Be masters in that you teach and continue to learn: Medieval Muslim thinkers on educational theory. *Comparative Education Review*, 50(3), 367-388.
<https://doi.org/10.1086/503881>
- Günther, S. (2020). Islamic Education, its culture, content and methods: And introduction. I S. Günther (Red.), *Knowledge and education in classical Islam: Religious learning between continuity and change* (s. 1-39). BRILL.
- Hall, S. (2001). Foucault: Power, Knowledge and Discourse. I M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Red.), *Discourse Theory and Practice* (s. 72-81). SAGE.
- Hammersley, M. (2017). Interview data: A qualified defence against the radical critique. *Qualitative Research*, 17(2), 173-186. <https://doi.org/10.1177/1468794116671988>
- Hannam, P., Biesta, G., Whittle, S. & Aldridge, D. (2020). Religious literacy: A way forward for religious education? *Journal of beliefs and values*, 41(2), 214-226.
<https://doi.org/10.1080/13617672.2020.1736969>
- Hartvigsen, K. M. (2020). Knowledge about the Bible and Skills for Biblical Interpretation Imparted by Norwegian RE Textbooks for Upper Secondary Education. *Religious Education*, 115(2), 145-157. <https://doi.org/10.1080/00344087.2019.1677997>
- Hartvigsen, K. M. & Tørresen, K. (2020). Beyond the Bullet Points: Teaching the Bible in Norwegian Upper Secondary Religious Education. *Religious Education*, 115(4), 413-425. <https://doi.org/10.1080/00344087.2019.1706018>
- 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>
- Heath, S., Brooks, R., Cleaver, E. & Ireland, E. (2009). *Researching young people's lives*. SAGE.
- Hedman, C. & Ganuza, N. (2019). Introductory commentary: Lived experiences of qur'anic schooling in Scandinavia. *Apples - Journal of Applied Language Studies*, 13(4), 7-13.
<https://doi.org/10.17011/apples/urn.201912185421>
- Hjärpe, J. (2003). *Tusen och en natt & den elfte september. Tankar om islam*. Prisma.
- Hogg, L. & Volman, M. (2020). A synthesis of Funds of Identity research: Purposes, tools, pedagogical approaches, and outcomes. *Review of educational research*, 90(6), 862-895. <https://doi.org/10.3102/0034654320964205>
- Høeg, I. M. (2017). Innledning. I I. M. Høeg (Red.), *Religion og ungdom* (s. 9-32). Universitetsforlaget.
- Ipgrave, J. (2010). Including the Religious Viewpoints and Experiences of Muslim Students in an Environment that is Both Plural and Secular. *Journal of international migration and integration*, 11(1), 5-22. <https://doi.org/10.1007/s12134-009-0128-6>

- Iversen, J. (under utgivelse). Transculturation in Arabic literacy education within and beyond mainstream education in Norway and Sweden.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Jacobsen, C. M. (2011). *Islamic traditions and Muslim youth in Norway* (Bd. v. 10). Brill.
- Jahnke, F. (2023). Religious literacy: How do we recognize it when we see it, and then what...? Arguments for a reformed use of religious literacy in RE research, international knowledge transfer and teacher training programs. I J. Berglund, B. Roebben, P. Schreiner & F. Schweitzer (Red.), *Education Religious Education Teachers* (s. 117-132). Bonn University Press.
- Jägerskog, A.-S. & Niemi, K. (2023). Utmaningar och angreppssätt i processen att skriva sammanläggningsavhandling inom samhällsvetenskap och humaniora. *Högre utbildning*, 13(3), 46-62.
<https://hogreutbildning.se/index.php/hu/article/view/5745/9305>
- Jørgensen, C. S. (2013). *Som du spør får du svar? En empirisk studie av skriving i religions- og livssynsfaget* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet].
- Jørgensen, M. & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. SAGE.
- Kavli, H. C. (2007). *En felles fritid? Livet etter skoletid blant barn og unge i Oslo* (Fafo-rapport 2007:22).
- Keränen-Pantsu, R. & Rissanen, I. (2018). What kind of tensions are involved in the pedagogical use of religious narratives? Perspectives from Finnish Evangelic Lutheran and Islamic religious education. *Journal of Beliefs & Values*, 39(2), 157-168.
<https://doi.org/10.1080/13617672.2018.1450804>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kirke, D. N. (2010). *Plan for trosopplæring: GUD GIR - VI DELER*.
https://www.kirken.no/globalassets/kirken.no/om-kirken/slik-styres-kirken/planer-visjonsdokument-og-strategier/plan_trosopplaering_bokmaal.pdf?id=1352504
- Kjeldsen, K. (2019). A study-of-religion(s)-based religion education: Skills, knowledge, and aims. *CEPS journal*, 9(4), 11-29. <https://doi.org/10.26529/cepsj.678>
- Kjørven, O. K. (2016a). *RE teachers' religious literacy: A qualitative analysis of RE teachers' interpretations of the biblical narrative The Prodigal Son* (Bd. Vol. 31). Waxmann.
- Kjørven, O. K. (2016b). RLE-lærere som bibellesere. *Prismet*, 67(1), 5-17.
- Kjørven, O. K., Hustvedt, M. & Skrefsrud, T.-A. (2023). Skolelederes erfaringer og møte med religiøst mangfold. *Prismet*, 74(4), 255-275.
- Kleive, H. V. (2020a). Levd hverdagsreligion. I B. Løvlie, P. Halse & K. Hatlebrekke (Red.), *Tru på Vestlandet. Tradisjonar i endring* (s. 289-309). Cappelen Damm.
<https://doi.org/10.23865/noasp.104.ch12>
- Kleive, H. V. (2020b). Place, emotions and aesthetics: Young Tamil Hindu religiosity in north-western Norway. *Journal of contemporary religion*, 35(2), 269-286.
<https://doi.org/10.1080/13537903.2020.1763586>
- Kleive, H. V. (2022). Buddhistiske konfirmanter. *Kirke og kultur*, 127(3), 245-261.
<https://doi.org/10.18261/kok.127.3.5>
- Kleive, H. V. & Horsfjord, V. (2023). Islamskoler i Norge: Om virkelighet og idealer. *Prismet*, 44(4), 271-289.
- Korsvoll, N. H. (2020). Kvifor KRLE? Forhandling og forståing av føremåla for det norske religions- og livssynsfaget i læreplan og lærebøker. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, 10(2), 26-47.

- Korsvoll, N. H. (2021). A Double Bypass? Tracing How the Aims of Religious Education Are Negotiated Across Different Dimensions of the Curriculum in Norway. *Religion & Education*, 48(3), 347-363. <https://doi.org/10.1080/15507394.2021.1876496>
- Larssen, M. F. & Aschim, A. (2023). Katolsk ungdom i møte med KRLE-faget. *Prismet*, 74(4), 255-270.
- Larsson, G. (2006). *Att läsa Koranen. En introduktion*. Verbumbu.
- Larsson, G. (2010). Likabehandling eller kontroll? Om imam- och islamläroverutbildningar. I J. Berglund, G. Larsson & U. P. Lundgren (Red.), *Att söka kunnskap: Islamisk utbildning och pedagogik i historia och nutid* (s. 101-131). Liber.
- Leirvik, O. (2014). Muslims in Norway: Value Discourses and Interreligious Dialogue. *Scandinavian Journal of Islamic Studies*, 8(1), 137-161. <https://doi.org/10.7146/tifo.v8i1.25326>
- Lepore, J. (2001). Historians Who Love Too Much: Reflections on Microhistory and Biography. *The Journal of American History*, 88(1), 129-144. <https://doi.org/10.2307/2674921>
- Levering, M. (1989). Introduction: Rethinking scripture. I M. Levering (Red.), *Rethinking Scripture: Essays from a comparative perspective* (s. 1-17). State University of New York Press.
- Lied, S. (1996). Fra Vogts bibelhistorie til Kristendomsboka. *Prismet*, 47(1), 3-12.
- Lied, S. (2006). Norsk religionspedagogisk forskning 1985-2005. *Norsk Teologisk Tidsskrift*, 107(3), 163-195.
- Lied, S. (2008). Tolerance on the brink of intolerance. I A. Næss & T. Egan (Red.), *Vandringer i ordenes landskap: Et festskrift til Lars Anders Kulbrandstad på 60-årsdagen* (s. 294-309). Oplandske bokforlag.
- Lied, S. (2009). The Norwegian Christianity, Religion and Philosophy subject KRL in Strasbourg. *British Journal of Religious Education*, 31(3), 263-275. <https://doi.org/10.1080/01416200903112474>
- Lilliedahl, J. (2015). The recontextualisation of knowledge: towards a social realist approach to curriculum and didactics. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(1), 27008. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.27008>
- Lyngsøe, M. L. (2018). Koranen er lyd: Koranrecitation, som den læres, bruges og forstås af kvindelige, københavnske muslimer. *Tidsskrift for Islamforskning*, 12(1), 8-28. <https://doi.org/10.7146/tifo.v12i1.109122>
- Markeng, S. (2019). «(...) Man [må] være forsiktig med hvem som skal tolke»: Kanoniske skrifter og tekstpraksis blant KRLE-lærere og kristne og muslimske foreldre. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-72283>
- Markeng, S. (2023a). Arbeid med religiøse skrifter i mangfoldige klasserom. En undersøkelse av religions-didaktiske innføringsbøker. *Prismet*, 74(1-2), 5-19. <https://doi.org/10.5617/pri.10360>
- Markeng, S. (2023b). Teaching about the Qur'ān in public schools in Norway. *Scandinavian Journal of Islamic Studies*, 17(2), 62-87. <https://doi.org/10.7146/tifo.v17i2.142372>
- Markeng, S. & Berglund, J. (2023). In the Child's best interest: Analyzing pedagogical approaches among Teachers of the Qur'an in Norway. *Religion & Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/15507394.2023.2286166>.
- Masuzawa, T. (2005). *The invention of world religions: Or how European universalism was preserved in the language of pluralism*. University of Chicago Press.
- McGuire, M. B. (2008). *Lived religion: Faith and practice in everyday life*. Oxford University Press.
- Moen, K. (2014). Engasjement og varsomhet. I K. Fuglseth (Red.), *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget* (s. 287-307). Fagbokforlaget.

- Mogstad, S. D. & Eidhamar, L. G. (1999). *Fag, identitet og fortelling: Didaktikk til kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5-10, (2018). https://www.uhr.no/f/p1/iffef9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf
- Nelson, K. (2001). *The art of reciting the Qur'an*. American University in Cairo.
- Nicolaisen, T. (2013). *Hindubarn i grunnskolens religions og livssynsundervisning: Egengjøring, andregjøring og normalitet* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo].
- Nicolaisen, T. (2015). Elevers komplekse identitetskrav som utfordring i religions- og livssynsundervisning. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2015(2015:1), 1-21.
- Niemi, K. (2020). *Religion in Indian schools: Exploring national systems of religious education through 'mirroring'* [Doktorgradsavhandling, Stockholm University]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1485201/FULLTEXT03>
- Niemi, K. (2021). Comparing Through Contrast: Reshaping Incongruence into a Mirror. *Religion & Education*, 48(4), 458-476. <https://doi.org/10.1080/15507394.2021.1936864>
- O'Reilly, M. & Parker, N. (2013). 'Unsatisfactory Saturation': A critical exploration of the notion of saturated sample sizes in qualitative research. *Qualitative Research*, 13(2), 190-197. <https://doi.org/10.1177/1468794112446106>
- ODIHR Advisory Council on Freedom of Religion or Belief. (2007). *Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools* (8360190488). OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights ODIHR. <https://www.osce.org/files/f/documents/c/e/29154.pdf>
- Ongstad, S. (2004). Fagdidaktikk som forskningsfelt. I *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP. Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving*. Norsk forskningsråd. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1224697843834.pdf>
- Ongstad, S. (2006). Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap. I S. Ongstad (Red.), *Fag og fagdidaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland* (s. 19-57). Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*, (LOV-2021-06-11-81). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Owen, S. (2011). The World Religions paradigm: Time for a change. *Arts & Humanities in Higher Education*, 10(3), 253-268. <https://doi.org/10.1177/1474022211408038>
- Oxford English Dictionary. "literacy, n.". Oxford University Press. <https://www.oed.com/view/Entry/109054?redirectedFrom=literacy>
- Panjwani, F. (2017). No Muslim is just a Muslim: Implications for education. *Oxford Review of Education*, 43(5), 596-611. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1352354>
- Rafoss, T. W. (2023). *Mangfold blant norske muslimer* (2023: 3). KIFO, Institutt for kirke-, religions- og livssynsforskning.
- Rambø, G.-R. & Vollan, M. (2016). Tekstpraksis og tekstrefleksjon. I E. S. Tønnessen (Red.), *Hva gjør lærerstudenter når de studerer?* (s. 9-126). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215026312-2016-02>
- Repstad, K. & Tallaksen, I. M. (2014). *Praktisk fagdidaktikk for religionsfagene*. Cappelen Damm akademisk.
- Rian, D. (1999). *Verdensreligioner i undervisningen*. Universitetsforlaget.
- Roald, A. S. (2004). *Islam*. Pax.

- Rosenthal, F. (2007). *Knowledge triumphant: The concept of knowledge in medieval Islam* (Bd. v. 2). Brill.
- Rosowsky, A. (2008). *Heavenly Readings: Liturgical Literacy in a Multilingual Context*. Bristol: Channel View Publications.
- Rosowsky, A. (2013). Faith, phonics and identity: Reading in faith complementary schools. *Literacy*, 47(2), 67-78. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2012.00669.x>
- Rosowsky, A. (2015). Faith literacies I J. Rowsell & K. Pahl (Red.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (s. 169-182). Routledge.
- Rosowsky, A. (2016). Heavenly Entextualisations: The acquisition and performance of classical religious Texts. I V. Lytra, D. Volk & E. Gregory (Red.), *Navigating Languages, Literacies and Identities: Religion in Young Lives* (s. 110-125). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315740805>
- Rosowsky, A. (2023). To what extent are sacred language practices ultralingual? The experience of British Muslim children learning Qur'anic Arabic. *The international journal of bilingualism*, Online first. <https://doi.org/10.1177/13670069231203080>
- Saleh, W. (2006). Hermeneutics: al-Tha'labi. I A. Rippin (Red.), *The Blackwell Companion to the Qur'an* (s. 323-337). Blackwell Publishing.
- 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.
- Schreier, M. (2018). Sampling and generalization. I U. Flick (Red.), *The SAGE handbook of qualitative data collection* (s. 84-98). SAGE
- Schweitzer, F., Ilg, W. & Schreiner, P. (2019). Introduction. I F. Schweitzer, W. Ilg & P. Schreiner (Red.), *Researching non-formal religious education in Europe* (s. 7-16). Waxmann.
- Shnizer, A. (2006). Sacrality and Collection. I A. Rippin (Red.), *The Blackwell Companion to the Qur'an* (s. 159-171). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470751428>
- Silseth, K. & Erstad, O. (2018). Connecting to the outside: Cultural resources teachers use when contextualizing instruction. *Learning, culture and social interaction*, 17, 56-68. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.12.002>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. utg.). SAGE.
- Silverman, D. (2017). How was it for you? The Interview society and the irresistible rise of the (poorly analyzed) interview. *Qualitative Research*, 17(2), 144-158. <https://doi.org/10.1177/1468794116668231>
- Simonsen, J. B. & Daun, H. (2018). Islamic Education in the Nordic Countries. I H. Daun & R. Arjmand (Red.), *Handbook of Islamic Education* (s. 839-853). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64683-1_29
- Skeie, G. (2012). Education between formation and knowledge: A discussion based on recent English and Nordic research in Religious Education. *Utbildning & Lärande* 6(2), 80-97. <https://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:1256602/FULLTEXT01.pdf>
- Skeie, G. (2017). Mangfoldets utfordringer og muligheter sett gjennom religionsdidaktisk forskning. Et nordisk overblikk. *Acta didactica Norge*, 11(3), 1-23. <https://doi.org/10.5617/adno.4832>
- Skeie, G. (2020). Religious Education Research - Does it prepare us for the Future? I I. t. Avest, C. Bakker, J. Ipgrave, S. Leonhard & P. Schreiner (Red.), *Facing the Unknown Future: Religion and Education on the move*. (Bd. 41, s. 47-71). Waxmann Verlag.
- Skeie, G. (2022a). Er KRLE-faget et ordinært skolefag? Hva betyr det i så fall for undervisningens mål? I H. V. Kleive, J. G. Lillebø & K.-W. Sæthre (Red.), *Møter og*

- mangfold: Religion og kultur i historie, samtid og skole* (s. 199-227).
<https://doi.org/10.23865/noasp.156.ch9>
- Skeie, G. (2022b). Fra vitenskapelig forskning til utforskning i skolefag: Hvilke utfordringer står religionsdidaktikken overfor? *Prismet*, 73(1-2), 5-21.
<https://doi.org/10.5617/pri.9695>
- Smith, W. C. (1993). *What is scripture?* Augsburg Books.
- Statistisk sentralbyrå. (2023). *Trus- og livssynssamfunn utanfor Den norske kyrkja*. Hentet 11.10.23 fra <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/religion-og-livssyn/statistikk/trus-og-livssynssamfunn-utanfor-den-norske-kyrkja>
- Street, B. V. (2013). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Routledge.
- Street, B. V. (2017). New Literacy Studies in Educational contexts. I J. Pihl, K. Skinstad van der Kooij & T. C. Carlsten (Red.), *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century* (s. 23-32). BRILL. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-899-0>
- Strike, K. A. (2006). The ethics of educational research. I J. L. Green, G. Camillia & g. B. Elmore (Red.), *Handbook of complementary methods in education research* (s. 57–73). Routledge.
- Svensson, J. (2006). Have you all got your copy of the Qur'an? Rationalisation, ritual and the role of God's word in a Kenyan Islamic educational setting. *Tidsskrift for Islamforskning*, 1(1), 27. <https://doi.org/10.7146/tifo.v1i1.24332>
- Svensson, J. (2010). Relating, Revering, and Removing: Muslim Views on the Use, Power, and Disposal of Divine Words. I K. Myrvold (Red.), *The Death of sacred texts: Ritual disposal and renovation of texts in world religions* (s. 31-53). Ashgates.
- Svensson, J. (2017). Hurting the Qur'an – Suggestions Concerning the Psychological Infrastructure of Desecration. *Temenos - Nordic Journal for Study of Religion*, 53(2), 243-264. <https://doi.org/10.33356/temenos.60297>
- Sæbø, S. H. & Tvedten, H. M. (2009, 15. november 2016). *Imam siktet for vold mot barn på koranskole i Drammen*. Dagbladet. Hentet 15.05.23 fra <https://www.dagbladet.no/nyheter/imam-siktet-for-vold-mot-barn-pa-koranskole-i-drammen/65227503>
- Sødal, H. K., Skeie, G., Hodne, H., Eidhamar, L. G., Danielsen, R. & Winje, G. (2009). *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring* (4. utg.). Høyskoleforlaget.
- Tallaksen, I. M. & Hodne, H. (2014). Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(5), 352-363. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-05-06>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thurfjell, D. & Willander, E. (2021). Muslims by ascription: On post-Lutheran secularity and muslim immigrants. *Numen*, 68(4), 307. <https://doi.org/10.1163/15685276-12341626>
- Tjønndal, A. & Fylling, I. (2021). *Digitale forskningsmetoder*. Cappelen Damm akademisk.
- Toft, A. (2017). Islam i klasserommet: Unge muslimers opplevelse av undervisning om islam. I I. M. Høeg (Red.), *Religion og ungdom*. Universitetsforlaget.
- Toft, A. (2018). Inescapable News Coverage: Media Influence on Lessons About Islam. I K. Lundby (Red.), *Contesting Religion: The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia* (s. 259-278). De Gruyter.
- Toft, A. (2020a). The extreme as the normal: Binary teaching and negative identification in religious education lessons about Islam. *British Journal of Religious Education*, 42(3), 325-337. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1620684>

- Toft, A. (2020b). When terror strikes: The 2015 Paris attacks in Religious Education classrooms in Norway. *Religions*, 11(4). <https://doi.org/10.3390/rel11040208>
- Tveit, K. (1989). 1731-1741: Den største reform-perioden i norsk skolehistorie. I K. Jordheim (Red.), *Skolen 1739-1989: Norsk grunnskole 250 år* (Bd. 1989, s. 27-35). Selskapet for norsk skolehistorie / NKS-Forlaget.
- Unstad, L. (2021). *Forstår du det du leser? En fagspesifikk tilnærming til lesing i religions- og livssynsfaget på ungdomstrinnet* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. <https://hdl.handle.net/11250/2756826>
- Unstad, L. & Fjørtoft, H. (2021). Texts, readers, and positions: Developing a conceptual tool for teaching disciplinary reading in religious education. *Learning and Instruction*, 73, 101431. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101431>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (RLE1-02)*. <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02#>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (RLE01-03)*. <https://www.udir.no/kl20/rle01-03>
- Vestøl, J. M. (2014). Text interpretation and educational design in Norwegian textbooks of religious education. *British Journal of Religious Education*, 36(1), 88-101. <https://doi.org/10.1080/01416200.2013.856286>
- Vestøl, J. M. (2017). Skal religionsundervisningen ta hensyn til elevenes livssynsbakgrunn? I M. S. von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 130-141). Universitetsforlaget.
- Vestøl, J. M. (2020). Å ta andres perspektiv. Nytt kjerneelement og nye kompetansemål i fagene KRLE og Religion og etikk. *Prismet*, 71(4), 361-375.
- Vestøl, J. M., Gundersen, K., Kristiansen, H. H. & Samdal, A. G. (2014). Religion in Textbooks and among Young Buddhists, Hindus and Muslims: A Comparative Study. *Acta didactica Norge*, 8(1), 12. <https://doi.org/10.5617/adno.1104>
- Vogt, K. (2018). Islam i Norge. I K. A. Jacobsen (Red.), *Verdensreligioner i Norge* (4. utg., s. 133-172). Universitetsforlaget.
- von der Lippe, M. (2019). Teaching controversial issues in RE: The case of ritual circumcision. *British Journal of Religious Education*, 43(4), 400-410. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1638227>
- von Stuckrad, K. (2013). Discursive Study of Religion: Approaches, Definitions, Implications. *Method & theory in the study of religion*, 25(1), 5-25. <https://doi.org/10.1163/15700682-12341253>
- Watts, J. W. (2013). *Iconic books and texts*. Equinox.
- Watts, J. W. (2019). *How and why books matter: Essays on the social function of iconic texts*. Equinox Publishing Ltd.
- Wernersen, C., Svendsen, C. & Senel, E. (2016, 21. oktober). *Mener søstrene ble radikaliseret av koranlærer*. NRK. Hentet 15-05-23 fra <https://www.nrk.no/norge/mener-sostrene-ble-radikaliseret-av-koranlaerer-1.13186063>
- Williams, A. (2014). Translation. I M. Stausberg & S. Engler (Red.), *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion* (s. 421-432). Routledge Handbooks.
- Winje, G. (2014a). Elevers lesing av bilder i RLE. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (05), 341-351. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-05-05>
- Winje, G. (2014b). Hvordan lese islamske Ornamentar i skolen? *Prismet*, 65(2), 85-94. <https://doi.org/10.5617/pri.5583>
- Winje, G. (2018a). Kritisk og upartisk? Utilsiktet religionskritikk i lærebøker for KRLE. *Prismet*, 69(2), 149-164. <https://doi.org/10.5617/pri.6262>

- Winje, G. (2018b). Three Dimensions in the Depiction of Religious Expressions. I S. Schütze & E. Matthes (Red.), *Religion and Educational Media* (s. 381-386). Verlag Julius Klinkhardt.
- Zahniser, A. H. M. (2006). Knowing and Thinking. I A. Rippin (Red.), *The Blackwell Companion to the Qur'an* (s. 282-297). Blackwell Publishing.
- Østberg, S. (2003). *Muslim i Norge: Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Universitetsforlag.
- Østby, L. & Dalgard, A. B. (2017). *4 prosent muslimer i Norge?* Hentet 21.11 fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/4-prosent-muslimer-i-norge>
- Aamotsbakken, B. (2007). Pedagogiske intertekster. I D. Skjelbred, B. Aamotsbakken & S. V. Knudsen (Red.), *Tekst i vekst: Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster* (s. 29-48). Novus.
- 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>

Avhandlingens artikler

Arbeid med religiøse skrifter i mangfoldige klasserom. En undersøkelse av religions- didaktiske innføringsbøker

Av Synnøve Markeng

Denne artikkelen undersøker hvilken kunnskap om og forståelse av religiøse skrifter som presenteres i syv religionsdidaktiske innføringsbøker, utgitt mellom 1997 og 2021. Artikkelen teoretiske rammeverk bygger på James Watts' begreper som beskriver ritualisering av det han omtaler som ikoniske skrifter. Analyser av innføringsbøkene viser en vektlegging av arbeid med den semantiske dimensjonen, det vil si det tekstlige meningsinnholdet. Bøkene beskriver også forslag til arbeid med en ekspressiv dimensjon, som vil si visuelle, lydlige eller grafiske uttrykk av tekstene (for eksempel kunst, resitasjon og filmatiseringer). En ikonisk dimensjon, altså en særskilt behandling av skriftene, er ikke diskutert i arbeidet med religiøse skrifter i innføringsbøkene. Imidlertid er oppfordringene til varsomhet noe ulik i møte med en semantisk og en ekspressiv dimensjon. Artikkelen diskuterer hvordan en protestantisk forforståelse av religiøse tekster, hensyn til et økende religionsmangfold og en tydeligere vitenskapelig forankring av metodene kan belyse hvorfor disse forestillingene er videreført i innføringsbøkene beskrivelser.

Nøkkelord: Religiøse skrifter, hellig tekst, innføringsbøker, lærerutdanning, literacy, tolkning, arbeidsmetoder, religionsdidaktikk, KRLE

SYNNØVE MARKENG (f. 1993), stipendiat, Høgskolen i Innlandet, Hamar.
E-post: synnove.markeng@inn.no

INNLEDNING

Interessen for religions- og livssynsmangfold i skolen som en rammefaktor for læring har vært stor (Skeie, 2017, s. 17). Likevel er det lite religionsdidaktisk forskning som har undersøkt hvilken betydning dette mangfoldet har for arbeidet med ulike religiøse skrifter.¹ Tidligere studier har for det meste sett på bibeltekster og fortel-

¹ Religiøse bøker, hellige tekster, kanoniske eller autoritative skrifter er eksempler på variert og omdiskutert begrepsbruk (se for eksempel Braarvig & Justnes, 2011, s. 13–18). I denne artikkelen bruker jeg *religiøse skrifter* som overordnet betegnelse på «tekstsamlinger» som i varierte former og med ulik funksjon spiller inn i livene til religiøse grupper og individer.

linger (se for eksempel Hartvigsen, 2020; Hartvigsen & Tørresen, 2020; Kjørven, 2016). Lærebokanalyser har vist at elevene i norsk skole vil møte flest tekstutdrag fra kristen og jødisk skriftradisjon (Vestøl, 2014, s. 95). Bibelen har spilt en sentral rolle i skolens historie og læreplaner, men dagens elevgruppe møter et større mangfold av religiøse skrifter i undervisning, i mediebildet og på fritiden. Elevenes kunnskap om innhold og fortellinger er av betydning for hvordan de forstår Bibelen som en hellig tekst. Koranen, derimot, kjenner elevene som hellig tekst først og fremst gjennom symbolikk, estetikk og beskrivelser i mediebildet, og i liten grad gjennom innholdet i skriftet, ifølge Flø og Mogstad (2021, s. 287).

Hvilken kunnskap som blir utfordret eller videreført i skolen, avhenger blant annet av hvilket arbeid elevene blir satt til å gjøre og med hvilke religiøse skrifter. Lærerutdanningen er en arena hvor fremtidens lærere får kompetanse til å planlegge undervisning om et mangfold av religiøse skrifter og med hensyn til varierte forkunnskaper hos elevene.² I denne artikkelen undersøker jeg hvilken kunnskap om og forståelse av religiøse skrifter som videreføres i lærerutdanningen gjennom problemstillingen «Hvordan er arbeid med religiøse skrifter presentert i et utvalg innføringsbøker i religionsdidaktikk utgitt mellom 1997 og 2021?». Det teoretiske rammeverket bygger på begreper fra James Watts' arbeid med menneskers ritualisering av det han kaller ikoniske skrifter. Religiøse skrifter er ofte presentert med vekt på innhold og fortellinger, men Watts' modell tar også høyde for skriftenes funksjon og praksis i hverdagslivet. Jeg presenterer studiens resultater med vekt på Watts' dimensjoner, etter en beskrivelse av utvalg og fremgangsmåte for analysen. Resultatene peker på det didaktiske hva og hvordan for arbeid med religiøse skrifter. Avslutningsvis diskuterer jeg hvordan vi kan forstå resultatene ved å stille spørsmål ved hvorfor disse forestillingene om religiøse skrifter er videreført.

Jeg har valgt innføringsbøker som materiale fordi fremtidens KRLE-lærere møter fagdidaktiske diskusjoner i slike bøker. Dette er litteratur med stor autoritet, hvor en leser forventer å finne den mest sentrale kunnskapen i et gitt fagfelt (Andreassen, 2014, s. 5). Selv om nye innføringsbøker utgis i en ny kontekst, har produksjonen av pedagogiske tekster en tendens til å videreføre etablert kunnskap (Aamotsbakken, 2007, s. 43). Tidligere analyser av innføringsbøker i religions- og livssynsdidaktikk har vist at endringer i stil, sjanger og didaktikkforståelse er knyttet til samtidens debatter i religionsvitenskapelige og fagdidaktiske miljøer (Andreassen, 2008; Lied, 2006). Det er med andre ord ikke tilfeldig hvilken kunnskap som er formidlet. Selv om det ikke er grunnlag for å trekke slutninger om praksis i KRLE-undervisning eller høyere utdanning, er innføringsbøker et

2 Nasjonale retningslinjer for lærerutdanningsfagene KRLE 1 og KRLE 2 i grunnskolelærerutdanningen viser at lærerstudenter skal kjenne til bruk av religioners tekster og fortellinger i skolen og selv ha omfattende kunnskap om tekster fra ulike religiøse tradisjoner (UHR, 2018). Det er institusjonene selv som avgjør hva dette innebærer i utformingen av emneplaner.

relevant materiale for å undersøke hvilke forestillinger lærere og lærerutdannere møter og muligens tar med til egen undervisning.

Det meste av religiondidaktisk forskning knyttet til religiøse skrifter er altså gjort på arbeid med bibeltekster og fortellinger. Det finnes også enkelte forslag til tilnærminger til religiøse skrifter generelt. Winje (2017, s. 210) skriver at det er mest naturlig å møte hellige tekster gjennom en «forskningsbasert, historisk-kritisk tilnærming» i skolen, selv om elever som anser teksten som Guds ord kan oppleve dette som kunnskapsløst og respektløst. Videre skriver Winje: «I skolen er det også naturlig å vektlegge tekstens kognitive innhold, selv om hellige tekster i det kultiske liv like gjerne kan resiteres på originalspråket som 'hellig lyd'» (2017, s. 210). Slike og liknende påstander begrunnes sjelden, noe som tyder på at de regnes som lite kontroversielle. Det kan bety at det eksisterer en akseptert forestilling i fagfeltet om hvordan religionsundervisningen bør forholde seg til religiøse skrifter. Det er derfor relevant å diskutere hvordan kunnskap om og tilnærminger til religiøse skrifter blir videreført og problematisert i det religionsdidaktiske fagfeltet.

TEORETISKE PERSPEKTIVER

I et historisk perspektiv har den akademiske interessen for religiøse skrifter vært rettet mot meningsinnhold og fortolkning av tekst, slik det religionsdidaktiske forskningsfeltet også gjenspeiler. De seneste tiårene har flere forskere likevel blitt mer var for tekstenes «role as *scripture* in the lives of those whom they have so served» (Smith, 1993, s. 219, kursiv i original), det vil si den funksjonen religiøse skrifter kan ha i menneskers liv, også utover det kognitive meningsinnholdet. For å beskrive de ulike funksjonene religiøse skrifter kan ha, har James Watts (2019) utformet en tredelt modell. Ifølge denne modellen skiller et religiøst skrift seg fra andre tekster når både en semantisk, en ekspressiv og en ikonisk dimensjon blir ritualisert (2019, s. 13–15). En semantisk dimensjon dreier seg om meningsinnholdet i tekster og ulike fortolkninger. En ekspressiv dimensjon er knyttet til muntlige eller visuelle uttrykksformer. Her gjør Watts et skille mellom «expressions of the words of scriptures» og «expressions of the content of scripture» (Watts, 2019, s. 14). Eksempler på førstnevnte er høytlesning, resitering, sang, grafisk fremstilling av ord og inskripsjoner, mens sistnevnte kan være ulike former for dramatisering, kunst, statuer eller malerier som fremstiller tekstenes innhold. En ikonisk dimensjon er det som skiller religiøse skrifter tydeligst fra andre bøker, i form av fysiske uttrykk og særskilt behandling. En spesiell plassering i hjemmet, ritualer for bruk, kroppsliggjøring i ritualiseringen og håndtering av utslitte eller utgåtte eksemplarer er eksempler på den ikoniske dimensjonen ved skriftene (Watts, 2013, s. 16–17; 2019, s. 15).

Innenfor alle religiøse tradisjoner eksisterer det normer og praksiser for hvordan en kan fremstille, fortolke og behandle skriftene, slik det kommer til uttrykk i Watts' dimensjoner. Spørsmålet om hvilke tilnærminger som er aksepterte

innenfor ulike grupper kan sammenfattes i begrepet *interpretive authority*, som jeg vil oversette med *fortolkningsautoritet*. Fortolkningsautoritet beskriver de normene som eksisterer for *hva* som er legitime metoder og tolkninger, samt hvem som har autoritet til å anvende seg av dem for å uttale seg (Grung, 2015, s. 43). I møte med Watts' modell er fortolkningsautoritet åpenbart relevant for den semantiske dimensjonen, men de samme spørsmålene kan også stilles til en ekspressiv og til en ikonisk dimensjon. Hva er aksepterte metoder for å fremføre og fremstille skriftenes ord eller innhold? Hvem er kvalifisert til å røre ved eller omgås skriftene og på hvilke måter? Denne type kunnskap inngår i det Rosowsky (2013, 2015) kaller en *faith literacy*. Faith literacy beskriver den kunnskapen og de ferdighetene en deltaker i en religiøs praksis må besitte for å forstå de hellige artefaktene og bruken av disse (Rosowsky, 2015), det vil si en sosialt og kulturelt situert kunnskap om blant annet tekstenes funksjon i religiøst liv.

Rosowsky vektlegger dekodning av språket og leseferdigheter, det vil si en semantisk dimensjon. Men han løfter også frem ferdighetene som muliggjør deltakelse. Det kan være kroppslige bevegelser i forbindelse med bønn, kjennskap til verbal respons under prekener og resitering av religiøse tekster (Rosowsky, 2015, s. 172). Watts (2019) knytter slike aktiviteter til ritualisering av religiøse skrifers ekspressive dimensjon. Gjennom resitering, memorering, repetisjon, aktiv lytting og svar blir barn sosialisert til å omgås tekstene (Rosowsky, 2013, s. 76). Denne opplæringen gir neste generasjon kjennskap til fortolkningsautoritet og normer for ritualisering av skriftene. Noen av elevene vi møter i norske klasserom besitter også en slik *faith literacy*, men lite forskning har undersøkt hvordan KRLE-undervisningen skal (hvis i det hele tatt) forholde seg til denne. Det er likevel verdt å merke seg at studier fra den svenske konteksten viser hvordan elever opplever begrenset anerkjennelse for forkunnskaper og ferdigheter fra koranopplæring (Berglund, 2017).

Perspektivene fra Watts og Rosowsky gir et begrepsapparat som fanger både tekstens innhold og funksjon i religiøst liv. Dette gir et mer nyansert og samtidig skjerpet blikk på innføringsbøkene beskrivelser av og forslag til arbeid med religiøse skrifter. For å undersøke hvilken didaktisk funksjon tekstene er tiltenkt i innføringsbøkene, benytter jeg Vestøls (2014, s. 90–91) skille mellom tekster beskrevet som «medierende artefakt» eller «objekt». I sin lærebokanalyse viser Vestøl at når tekster blir brukt for å mediere kunnskap om ulike aspekter ved religioner, fungerer de som artefakter. Når religiøse tekster blir presentert slik at målet er å forstå og få kunnskap om tekstene i seg selv, kan de omtales som objekt. Religiøse tekster kan fungere som både «medierende artefakter» og «objekt» i undervisningen, enten det er semantiske, ekspressive eller ikoniske dimensjoner som blir vektlagt.

MATERIALE OG METODE

I denne studien har jeg undersøkt innføringsbøker i religionsdidaktikk utgitt etter innføringen av et felles, obligatorisk religionsfag i læreplanen L97. De syv bøkene er valgt fordi de er fagdidaktiske innføringsbøker for studenter i lærerutdanningen.³ Litteratur skrevet for RLE-modulen i PEL-faget, kildetekstbøker og mer avgrensede metodebøker er derfor valgt vekk. Utvalget ble gjort på bakgrunn av søk i pensumlister til studiefaget KRLE i grunnskolelærerutdanninger og på PPU ved ulike institusjoner i Norge.⁴ For å få oversikt over tidligere utgitte innføringsbøker, har jeg gjort søk i Oria og brukt oversiktsartikkelen til Lied (2006) og arbeidet til Andreassen (2008). Utvalget består av følgende bøker: *Tro, livstolkning og tradisjon: Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk* (Afdal et al., 1997), *Fag, identitet og fortelling: Didaktikk til kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering* (Mogstad, 1999), *Verdensreligioner i undervisningen* (Rian, 1999), *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring*, 4. utg. (Sødal, 2009), *Praktisk fagdidaktikk for religionsfagene* (Repstad & Tallaksen, 2014), *Religionsdidaktikk: En innføring* (Andreassen, 2016) og *Innføring i KRLE-didaktikk: Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (Fuglseth & Skrefsrud, 2021).

Etter gjennomlesning gikk jeg gjennom tekstutdragene som tematiserer religiøse skrifter. Alle innføringsbøkene omtaler slike tekster, men i sammenheng med ulik tematikk. Religiøse skrifter blir beskrevet i forbindelse med en spesifikk religion, elevens livsverden, forslag til presentasjoner i klasserommet, gjennom kommentarer til læreplan og kompetansemål, i arbeidsmetoder som aktualiserer tekster eller som et eksempel i forbindelse med noe annet fagrelatert. En deduktiv koding av tekstutdragene er basert på Watts' (2019) tre dimensjoner for ritualisering av religiøse skrifter (se teoretiske perspektiver). En induktiv koding, basert på likhet og mønster i beskrivelsene av arbeid med religiøse skrifter, ledet til tre nye kategorier (Thagaard, 2018, s. 154). De tre kategoriene er arbeidsmetoder fra fortellingsdidaktikk, arbeidsmetoder fra vitenskapstradisjoner og hensyn til religiøse tradisjoner. Kategoriene er ikke absolutte, og utdrag som var relevante mer enn ett sted, er kodet flere ganger. I en senere fase gikk jeg gjennom tekstutdragene med utgangspunkt i Vestøls (2014) begreper, for å undersøke om religiøse skrifter er beskrevet som objekt eller medierende artefakt i innføringsbøkene. Resultatdelen er strukturert etter innføringsbøkens beskrivelser av religiøse skrifter og av hvilken funksjon tekstene kan ha (jf. Vestøl, 2014) i arbeid med en semantisk, en ekspressiv og en ikonisk dimensjon. Sitatene jeg gjengir i presentasjonen av resultatene, er representative for tendenser i materialet. De er valgt ikke

3 Enkelte innføringsbøker forholder seg i tillegg til religionsfaget i videregående skole, Religion og etikk.

4 Søk gjort august og september 2020, i pensumlister for vår- og høstsemester 2020 på grunnskolelærerutdanning og på PPU som har emner tilknyttet KRLE og Religion og etikk. Søk er foretatt gjennom nettsidene til NTNU, UiO, UiT, USN, UiA, INN, Nord Universitet, NLA, Høgskolen i Volda og UiB. Et oppdatert søk ble gjort i 2021.

bare for å vise variasjon innenfor kategoriene, men også for å gi eksempler fra alle utgivelsene. Fordi jeg har undersøkt innføringsbøkene som helhetlige tekster, blir hver bok omtalt som en enhet ved at jeg kun refererer til redaktøren(e). Dette gjelder også antologier.

RESULTAT

En semantisk dimensjon

Innføringsbøkene beskriver arbeid med religiøse skrifter er i hovedsak knyttet til den semantiske dimensjonen. Enten det er i møte med fortellinger, tekstutdrag fra kildetekster eller beskrivelser av tekstene i lærebøker, skal elevene arbeide med religiøse skrifers meningsinnhold. Spørsmålet er hvordan. Flere innføringsbøker gir forslag til arbeidsformer og tilnærminger til tekstene. Rian skriver at «[d]en som vil sette seg inn i religiøse teksters innhold, må naturligvis følge vanlige regler for tekstarbeid» (1999, s. 56). Deretter presenterer forfatteren ni hovedspørsmål for å gjøre en tekstanalyse.⁵ Disse innebærer å undersøke tekstens kontekst, opphav, oversettelse, anvendelse, sjanger og tematikk (Rian, 1999, s. 57). Denne tilnærmingen til religiøse skrifter er hentet fra en religionsvitenskapelig tradisjon. Dette er likevel ikke det eneste fagfeltet innføringsbøkene viser til for å lære elevene å tolke religiøse tekster. Repstad og Tallaksen skriver at norskfaget lærer elevene «å se, lese tekst og forstå virkemidler» og at «særlig kunnskap om virkemidler er viktig for å lese religiøse tekster» (2014, s. 195). Når vi ser innføringsbøkene som en helhet, vises det til en bredde av vitenskapstradisjoner og redskaper. I Fuglseth og Skrefsrud (2021) samles ulike tilnærminger under kategorien «vitenskapelige premisser». Med henvisning til blant annet litteraturvitenskap og historiefaget blir det sagt at undervisningen kan gi ulike «begreper og metoder som vil hjelpe eleven til å bygge opp en dypere og bredere forståelse av fortellingen» (Fuglseth & Skrefsrud, 2021, s. 79). Uavhengig av hvilken vitenskapstradisjon arbeidet skal ta utgangspunkt i, viser de foregående eksemplene hvordan elevene kan møte religiøse skrifter for å bli kjent med tekstens meningsinnhold i seg selv. Med andre ord tegnes det her et bilde av en undervisning hvor den semantiske dimensjonen fungerer som objekt.

Andre beskrivelser av arbeid med fortellinger viser hvordan meningsinnholdet også kan fungere som en medierende artefakt. I innføringsbøkene utgitt under L97 er dette spesielt knyttet til formuleringen om den lille og den store fortellingen: «Elevene bør først møte de mange små enkeltfortellingene i religionene for deretter å møte religionenes store fortellinger og de store kulturfortellingene» (Mogstad, 1999, s. 33). Målet med tekstarbeidet er en forståelse for religionen og kulturens ideer. Fordi denne bevegelsen mellom de små og de store fortellingene skal brukes i arbeidet med *alle* religiøse tekster, er Koranen og *hadith* presentert som kilder til enkeltfortellinger for å forstå «den store islamske universalfortellingen, dvs. hele

5 Hentet fra Nils G. Holms «Heliga tekster: Instuderingsoppgifter vid läsning av heliga skrifter».

det islamske forestillingskomplekset» (Mogstad, 1999, s. 190). Fortellingenes relevans er begrunnet slik hos Afdal et al.: «Fortellingene har noe ulik funksjon i de forskjellige religionene, de står mer eller mindre sentralt i religionenes selvforståelse» (1997, s. 238). Samtidig ligger potensialet til å lære av fortellingene i kombinasjonen av innhold og metode i religionsfaget fordi fortellinger er av «en slik art at de må fortelles» (Sødal, 2009, s. 114). Det er med andre ord egenskaper ved sjangeren og fortellingens posisjon i religionens fremstilling av innhold og forestillinger som gjør fortellingen til et mulig medierende artefakt for å lære om trosinnhold og religiøst liv.⁶

I innføringsbøker utgitt etter LK06 er det ikke bare fortellinger som medierer kunnskap. I tillegg viser eksemplene en større bredde i hva tekstene kan mediere kunnskap om. Det kan for eksempel være kunnskap om «samfunnet og den kultur som fantes der de [tekstene] oppstod» (Repstad & Tallaksen, 2014, s. 198). Et annet eksempel er «å gå dypere inn i budskapet og undersøke ved hjelp av filosofiske, teologiske og etiske perspektiver hva fortellingen sier om menneskets grunnleggende livsvilkår» (Fuglseth & Skrefsrud, 2021, s. 79). Selv om innføringsbøkene peker på et potensial ved en semantisk dimensjon, beskrives også mulige utfordringer i arbeidet:

Bibelen og Koranen er sentrale skrifter som er med på å danne grunnlag for trosutøvelse og etikk, men det er ikke dermed sagt at alle kristne har lest Bibelen, eller at alle muslimer har lest Koranen. Dessuten er ikke disse skrifterne entydige, og det er derfor ulike oppfatninger om hvordan disse skriftene skal leses internt i de ulike religionene. (Andreassen, 2016, s. 85)

På den ene siden viser Andreassen hvordan en semantisk dimensjon er ansett som et grunnlag for hva religiøse mennesker tenker og gjør. På den andre siden er intern uenighet om hvordan tekster skal leses og fortolkes, beskrevet som en utfordring. Et viktig spørsmål er derfor hvilke tolkninger som skal vektlegges i arbeidet, i hvilken grad disse er representative for tradisjonen og hvilken kunnskap som medieres gjennom denne lesningen av teksten.

Videre skriver Andreassen at dersom «læreren vektlegger at elevene selv skal få lese og se de religiøse tekstene, gir det utfordringer med tanke på tekstenes tilgjengelighet» (2016, s. 107). Å planlegge for elevenes møte med teksten beskrives

6 Innføringsbøkene fra L97 er også de som tydeligst beskriver fortellingen som en mulig artefakt for å mediere kunnskap til egen identitetsutvikling. Mogstad skriver «Når elevene har fått kjennskap til de store fortellingene, vil de ha fått meningssammenhenger som de kan bruke når de skal tolke og forstå egne livserfaringer» (Mogstad, 1999, s. 33). I Afdal settes dette opp mot «den gamle bibelhistoriefortellingen» og viser hvordan fortellingene peker tilbake på elevenes selvforståelse: «Nå skal elevene få møte fortellingene ut fra eget erfaringsgrunnlag. De inviteres til å 'gå inn i fortellingene', og til å være fortolkere og viderefortellere på sin egen personlige fortelling» (Afdal, 1997, s. 113).

som hovedutfordringen for arbeid med den semantiske dimensjonen. Blant annet sies det at «[m]uslimske barn har et spesielt problem. De får presentert fortellinger innenfor en kristen kontekst som også finnes i deres egen religion. Men fortellingene fremstår i andre og dermed konkurrerende utgaver» (Sødal, 2009, s. 102). De fleste innføringsbøkene forsøker å bevisstgjøre leseren på slike rivaliserende fortolkninger og andre potensielle forbehold læreren bør kjenne til med tanke på elevene. Noen steder blir også hensynet til foreldrene relevant. Blant annet kan fortellingene mediere kunnskap om spørsmål som er «problematiske i forhold til for eksempel etikk, kjønnsroller eller voldelighet» (Repstad & Tallaksen, 2014, s. 219) og som foreldre og foresatte kan reagere på dersom lærere trekker «tolkningen for langt» og blir «for involverende» (Andreassen, 2016, s. 107). Med andre ord er arbeid med en semantisk dimensjon beskrevet som både relevant og utfordrende.

En ekspressiv dimensjon

En ekspressiv dimensjon ved religiøse skrifter er også beskrevet i flere innføringsbøker. I underkapittelet om musikk hos Sødal blir enkelte skrifter satt i sammenheng med musikkens funksjon i ulike religiøse tradisjoner. I jødisk religiøs musikk blir teksten forklart som overordnet melodien ved at en viser til «jødedommens forhold til Toraen som åpenbart tekst» (Sødal, 2009, s. 144). Tilsvarende blir koranresitasjon beskrevet som et eksempel på musikalske uttrykk i moskeene. Forfatterne problematiserer at lytteeksempler kan virke fremmede for elever med bakgrunn i norsk kultur, men skriver samtidig at «[e]n viktig utfordring må være å tydeliggjøre sammenhengen mellom islam som åpenbaringsreligion og den respekten for Koranens ord som kommer til uttrykk i resitasjonen» (Sødal, 2009, s. 145). En ekspressiv dimensjon ved religiøse skrifter kan derfor fungere som artefakt, slik blant annet koranresitasjon kan mediere kunnskap om muslimers forståelse av den åpenbarte Koranen. Å lære hvordan kunstuttrykk som kalligrafi speiler ideer om Guds storhet er et annet eksempel hvor en ekspressiv dimensjon fungerer som medierende artefakt. Dersom formålet ved undervisningen er å kjenne til et konkret uttrykk og vite hva som kjennetegner dette, fungerer det som objekt. Innføringsbøkene viser at arbeid med en ekspressiv dimensjon kan være både «expressions of the words of scriptures», som koranresitasjon er et eksempel på, og «expressions of the content of scripture», for eksempel analyser av kunstfremstillinger (Watts, 2019, s. 14).

Den ekspressive dimensjonen er relevant når innføringsbøkene peker på spesielle hensyn og oppfordringer til varsomhet. For eksempel bør lærere «utvise en viss forsiktighet når det gjelder hvilke fortellinger vi velger å fortelle, og hvilke vi heller bør lese høyt» (Sødal, 2009, s. 122). I enkelte tilfeller begrunnes denne «forsiktigheten» ved å vise til ekspressive dimensjoner, her innenfor en jødisk skriftradisjon: «Men her er det slik at Torah står i en særstilling. Den *resiteres* i synagogen, den fortelles ikke. De øvrige delene av Tanak kan derimot fortelles»

(Sødal, 2009, s. 123, kursivering i original). Å utvise varsomhet handler i dette tilfellet om å være tro mot fortellingenes «originale form» og å kjenne til skriftenes funksjon innenfor tradisjonen. Dermed må lærere ha kunnskap om en ekspressiv dimensjon for å kunne velge arbeidsmetoder som er i overensstemmelse med slike hensyn. Det er derfor verdt å merke seg at det varierer hvilken kunnskap innføringsbøkene gir om for eksempel koranresitasjon. Hos Afdal et al. (1997, s. 240) er koranresitasjon satt i sammenheng med spørsmålet om Koranens språk. De forteller at barna i koranskolene kan resitere utenat, også uten å kunne arabisk. I Sødal (2009) er koranresitasjon beskrevet som et relevant lytteeksempel, men inngår blant lytteeksempler som kan «virke fremmed[e] for elever med bakgrunn i norsk kultur» (s. 145). Fuglseth og Skrefsrud (2021, s. 135–136) bruker en elev som ønsker å vise frem sine resitasjonskunnskaper for klassen som et eksempel på når læreren behøver mangfoldskompetanse. Det didaktiske forbeholdet er da at elevene skal slippe å stå ansvarlige eller måtte forklare sin religion. Dette er eksempler hvor noen av innføringsbøkene viser til ekspressive dimensjoner som relevant i elevenes liv. Imidlertid er det kun satt i sammenheng med undervisningen om religiøse skrifter dersom det eksisterer en spenning mellom elevens forkunnskaper og undervisningsmetodene eller innholdet som diskuteres.

En ikonisk dimensjon

Sammenliknet med en semantisk og en ekspressiv dimensjon er det lite i innføringsbøkene som peker på den ikoniske dimensjonen ved religiøse skrifter. Et avsnitt i Afdal (et al., 1997, s. 240) forklarer hvordan muslimer viser respekt for Koranen gjennom konkrete handlinger og særskilt behandling, slik som innpakning, renhet og oppbevaring. Beskrivelsene er imidlertid ikke satt i sammenheng med undervisning om Koranen. Ingen innføringsbøker diskuterer hvordan undervisning om skrifters ikoniske uttrykk kan foregå.⁷ Det kan, men trenger ikke, bety at en ikonisk dimensjon ikke inngår i undervisningen. Det viser uansett at innføringsbøkene ikke ser et didaktisk behov for å diskutere denne type uttrykk ved religiøse skrifter.

Likevel har den ikoniske dimensjonen, slik jeg leser det, indirekte betydning for hvordan innføringsbøkene fremstiller arbeid med religiøse skrifter. Ifølge Watts (2019) er ritualiseringen av en ikonisk dimensjon det som gjør at religiøse mennesker vurderer skriftet som ulikt andre bøker. Når innføringsbøkene oppfordrer til *forsiktighet* i arbeidet med religiøse tekster, kan det tyde på et ønske om å ta hensyn til en religiøs forståelse av teksten, inkludert den særskilte behandlingen som er knyttet til en ikonisk dimensjon. Kunnskap om religiøse skrifters særstilling spiller derfor inn på lærerens valg for undervisningen. For eksempel skriver Sødal (2009, s. 123) at «Koranen har status som Guds åpenbarte ord, og fortellingene der skal en ikke 'tukle' med». Ved å vise til den religiøse forståelsen

⁷ Selv om det implisitt kan være muligheter for å snakke om en ikonisk dimensjon basert på Rians (1999, s. 57) forslag til spørsmål om «anvendelse i kulten».

av Koranen, begrenses interaksjonen med tekstens semantiske dimensjon. Det kommer likevel ikke frem i argumentasjonen hos Sødal *hva* som gjør at skrifter med status som Guds åpenbarte ord ikke skal tukles med, annet enn respekten for den religiøse forståelsen. Visshet om ritualisering av Koranen gjennom en ekspressiv og en ikonisk dimensjon kan likevel ligge til grunn i argumentet om at en tekst forstått som Guds åpenbarte ord, fordrer varsomhet. Men, dette er knapt diskutert i innføringsbøkene.

DISKUSJON

Innføringsbøkene har ingen enhetlig beskrivelse av arbeid med religiøse skrifter, men resultatene som er presentert i det foregående, gir grunnlag for å diskutere hvilken kunnskap og forståelse som er videreført og problematisert i fagfeltet de siste to tiårene. Resultatene viser at en semantisk dimensjon er av størst betydning i innføringsbøkene beskrivelser av arbeid med religiøse skrifter. Fortolkninger av tekstenes innhold og budskap gjør skriftene til medierende artefakter for kunnskap om sentrale trosforestillinger og praksis som kan forankres i tekstene. Dette er ikke overraskende funn, men de underbygger den rollen tekstenes meningsinnhold har spilt (og fortsatt spiller) i religionsfaget og i religionsdidaktisk forskning. Religiøse skrifter er forstått som et trosgrunnlag for og en kilde til å forklare ulike religiøse uttrykk. At dette er selvfølgelig i det norske faget, blir tydelig hvis vi sammenlikner med presentasjonen av religiøse skrifter i undervisning i andre deler av verden. For eksempel viser Fujiwara (2016) at læreverk for kristendomsundervisning i Indonesia, et land hvor islam er majoritetsreligion, er bygget opp etter samme struktur som lærebøkene for islamundervisningen. Det innebærer blant annet at bibelfortellinger om Jesus har liten plass sammenliknet med salmer og bønn: «It seems that singing hymns and reading prayers aloud are considered to be the equivalents of Qur'an recitations, according to the practice-based notion of religion» (Fujiwara, 2016, s. 218). Som Fujiwara påpeker, er forståelsen av religion som *praksis* fremfor tro betydningsfull for presentasjonen av religion i bøkene. I tillegg er undervisningen om alle religiøse skrifter bygget opp rundt en ekspressiv og en ikonisk dimensjon.⁸

Vektleggingen av en semantisk dimensjon i innføringsbøkene kan settes i sammenheng med hvilken plass Bibelen har hatt i den vestlige delen av verden og i fagets historie, samt hvordan arbeid med religiøse skrifter er påvirket av dette. Etter reformasjonens oversettelser og tilgjengeliggjøring av Bibelen har blikket blitt rettet mot den individuelle leser og den enkeltes lesning (Moxnes, 2015, s. 123, 228). Også kristendomsfaget i Norge, som befant seg innenfor en protestantisk tradisjon, ble formet av denne tenkningen. Blant annet ble Bibelen og

⁸ Indonesiske læreverk tar også for seg rituell renhet og andre handlinger som kommer forut for bønn og koranlesing og vil være uttrykk for en ikonisk dimensjon (Fujiwara, 2016, s. 216)

bibelfortellinger i tidlige lærebøker fremstilt som enhetlige og uten indre motsetninger (Lied, 1996). Arbeidet med Bibelens semantiske dimensjon kom dermed til uttrykk i kunnskap om tekstene og ved at elevene skulle lese fortellingene innenfor en luthersk tolkning (Winje, 2011, s. 145). Innføringen av et nytt religionsfag med læreplanen L97 medførte en bevegelse vekk fra, men også en videreføring av, tiår med bibelundervisning. Berglund (2013) beskriver hele religionsfaget i Sverige som «marinert» i en luthersk protestantisme. Det vil si at et fag som er ikke-konfessionelt, objektivt og kritisk, samtidig kan videreføre ideer eller arbeidsformer som speiler en protestantisk tenking. Selv om religionsfagene i Sverige og Norge har utviklet seg ulikt, er det klart at den lutherske protestantismen er av betydning for tenkningen også her. Vi kan antyde en protestantisk tilnærming i arbeid med religiøse skrifter. Fokus på det kognitive innholdet og individets store tolkningsfrihet er eksempler som underbygger dette.

Innføringsbøkene beskriver arbeidsmetoder hvor elevene kan analysere, fortolke og fortelle, og samtidig hvilke hensyn læreren må ta. Dette viser hvordan forfattere problematiserer og forhandler fortolkningsautoritet i faget, som vil si de normene som angir hva som er legitime metoder og tolkninger, samt *hvem* som har autoritet til å benytte seg av slike metoder (Grung, 2015). Analysene i denne artikkelen peker på en endring fra å kunne møte fortellinger på eget erfaringsgrunnlag, til å ha et tydeligere vitenskapelig fundament i tilnærmingene til skriftene. Presentasjonen av religiøse skrifter speiler her den generelle utviklingen i skolen og i faget som under LK20 trekker veksler på både «spesifikke vitenskapsfaglige tradisjoner og på mer allmenne vitenskapsidealer», med særlig vekt på utforskende metoder (Skeie, 2022, s. 7). Forskjellige vitenskapstradisjoner bringer med seg ulike metoder og tilnærminger. Spørsmål om budskap og virkemidler fra litteraturvitenskap gjør at skriftene medierer en annen kunnskap om religion enn historisk-kritiske spørsmål om konteksten hvor skriften har sin bakgrunn. Når læreren benytter ulike metoder fra fagtradisjonene, endres hva som er aksepterte tolkninger, samt hvilke rammer og begrensninger som gjelder.

Spørsmålet om fortolkningsautoritet blir mer sammensatt i arbeid med den ekspressive dimensjonen. Ettersom både vitenskapstradisjonene og den protestantiske tekstforståelsen har fokusert på meningsinnholdet, er det mer vanlig å arbeide med analyser av *the content of scripture* enn av *the words of scripture* (Watts, 2019, s. 14). I arbeid med grafiske fremstillinger av bibelfortellinger vil elevene møte flere metodiske tilnærminger og et mangfold av aksepterte fortolkningsmetoder. Da gis elevene stor fortolkningsautoritet. Til sammenlikning er både metodene og mulige fortolkningsmetoder begrenset i møte med lydlig uttrykk av koranresitasjon og grafiske fremstillinger av kalligrafier. Det skyldes trolig både at meningsinnholdet blir utilgjengelig i tekster på arabisk, og manglende tradisjon for denne type arbeid i faget og i vestlig vitenskap.

Fordi det skal være lik kvalitet på arbeidet, foreslår innføringsbøkene samme arbeidsmetoder til ulike tekster. Resultatene peker derfor mot et *likebehandlingsprinsipp* i beskrivelsene av arbeid med religiøse skrifter. Metodene kan ha sin bakgrunn fra vitenskapstradisjoner eller andre tradisjoner for tekstfortolkning, men de skal fungere på alle tekster. Blant annet ser vi at arbeid med fortellinger skal kunne inkludere alle elever og brukes på fortellinger fra ulike tradisjoner. Selv i tilfellene hvor innføringsbøker oppfordrer til å begrense arbeidet med skriftene, er et likebehandlingsprinsipp ivaretatt. Slik Andreassen argumenterer, vil det være riktigere ikke å møte noen av tekstene direkte, så lenge det kan oppleves som problematisk å møte enkelte av tekstene. Å nærme seg skriftene på samme metodiske grunnlag, kan motvirke forskjellsbehandling og styrke det faglige arbeidet med religiøse skrifter som ikke har samme tradisjon i faget som Bibelen. På denne måten sikrer likebehandlingsprinsippet at elevene får et redskap til å møte flere religiøse skrifter, slik at det ikke blir en kvalitativ favorisering av Bibelen.

Likevel skaper et likebehandlingsprinsipp utfordringer dersom blant annet en protestantisk for forståelse blir videreført i møte med *alle* skriftradisjoner. Slik innføringsbøkene beskriver arbeid med religiøse skrifter, vil undervisningen inkludere den mest sentrale kunnskapen dersom en semantisk dimensjon også er vektlagt av de religiøse. Men undervisningen gir en begrenset fremstilling av skriftenes funksjon i religiøst liv dersom den ekspressive og/eller ikoniske dimensjonen egentlig er betydningsfull for å forstå tekstenes «*role as scripture in the lives of those whom they have so served*» (Smith, 1993, s. 2019, kursiv i original). Sentral kunnskap om skriftene og relaterte praksiser kan bli utelatt fordi tilnærminger som skal likestille arbeidet, bygger på tradisjoner hvor en semantisk dimensjon er vektlagt. På den andre siden kan metodene gjøre at skriftenes meningsinnhold blir tillagt *større* betydning enn hva det har i de religiøse liv. Dermed kan det oppstå spenninger mellom den fortolkningsautoriteten elever er tillært i en *faith literacy* og den som formidles i undervisningen i skolen. Det kan være lærere som forventer at elevene har forkunnskap om en semantisk dimensjon, mens kunnskap om en ekspressiv og en ikonisk dimensjon i liten grad blir anerkjent i undervisningen om religiøse skrifter (jf. Berglund, 2017).

KONKLUSJON

Innledningsvis stilte jeg spørsmål ved hvilken kompetanse lærerutdanningen gir lærere for at de skal kunne møte mangfoldet av religiøse skrifers funksjon og elevs varierte forkunnskaper om dette. Analysene viser at innføringsbøkene bidrar til kunnskap om arbeid med en semantisk dimensjon ved religiøse tekster, både som objekt og som medierende artefakt, i utdanningen til KRLE-lærere. Samtidig peker resultatene på utfordringer som gjelder det konkrete arbeidet med forskjellige tekster og møtet med mangfold i elevgruppen og i foreldregruppen.

Beskrivelser av et tydeligere vitenskapelig grunnlag for arbeidet, oppfordringer til varsomhet og likebehandlingsprinsippet kan være forsøk på å møte slike utfordringer. Jeg har diskutert hvilke spenninger som kan oppstå i møtet mellom en protestantisk tilnærming til tekstene, en stor frihet i tolkningene og elevenes *faith literacy*, dersom undervisningen tilnærmer seg ulike religiøse skrifter med samme metoder. I hovedsak møter elevene meningsinnholdet i tekstene i undervisningen, men i religiøst liv kan dette være nært sammenvevd med og overlappende med praksis. En mulighet kan være å tenke på likebehandling av religiøse skrifter som et arbeid med tekstenes funksjon og mening i levd liv. På denne måten blir undervisningen om tekstene gjort med utgangspunkt i tradisjonens egen bruk og forståelse. Watts' dimensjoner kan fungere som et begrepsapparat i presentasjon og diskusjon om skriftenes rolle i forskjellige tradisjoner og i ulike deler av verden. Ikke minst blir dette relevant dersom en ønsker å anerkjenne elevenes ulike forkunnskaper, inkludert de som er innlært i en *faith literacy* hvor en ekspressiv og en ikonisk dimensjon er vektlagt. Det gjenstår å undersøke hvordan lærere navigerer i denne kompleksiteten når de underviser om religiøse skrifter.

LITTERATUR

- Afdal, G., Haakedal, E. & Leganger-Krogstad, H. (1997). *Tro, livstolkning og tradisjon: Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Tano Aschehoug.
- Andreassen, B.-O. (2008). «Et ordinært fag i særklasse»: *En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø.
- Andreassen, B.-O. (2014). Introduction: Theoretical perspectives on textbooks/ Textbooks in religious studies research. I B.-O. Andreassen & J. R. Lewis (Red.), *Textbook Gods: Genre, Text and Teaching Religious Studies* (s. 1–15). Equinox Publishing Ltd.
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Berglund, J. (2013). Swedish religion education: Objective but marinated in Lutheran protestantism? *Temenos*, 49(2), 165–184. <https://doi.org/10.33356/temenos.9545>
- 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>
- Braarvig, J. & Justnes, Å. (2011). Hellig tekst og hellige skrifter. I J. Braarvig & Å. Justnes (Red.), *Hellige skrifter i verdensreligionene* (s. 9–20). Høyskoleforlaget.
- Flø, G. M. & Mogstad, S. D. (2021). Hellige skrifter i skolens religionsundervisning – et perspektiv på elevenes tekstarbeid. *Prismet*, 72(4), 279–297. <https://doi.org/10.5617/pri.9353>

- Fuglseth, K. & Skrefsrud, T.-A. (2021). Innføring i KRLE-didaktikk: *Undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn*. IKO-Forlaget.
- Fujiwara, S. (2016). 'Geertz vs Asad' in RE Textbooks: A Comparison Between England's and Indonesia's Textbooks. I J. Berglund, Y. Shanneik & B. Bocking (Red.), *Religious Education in a Global-Local World* (s. 205–222). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-32289-6_13
- Grung, A. H. (2015). *Currents of Encounter: Bd. 53. Gender Justice in Muslim-Christian Readings: Christian and Muslim Women in Norway. Making Meaning of Texts from the Bible, the Koran, and the Hadith*. Brill.
<https://doi.org/10.1163/9789004306707>
- Hartvigsen, K. M. (2020). Knowledge about the Bible and Skills for Biblical Interpretation Imparted by Norwegian RE Textbooks for Upper Secondary Education. *Religious Education*, 115(2), 145–157.
<https://doi.org/10.1080/00344087.2019.1677997>
- Hartvigsen, K. M. & Tørresen, K. (2020). Beyond the Bullet Points: Teaching the Bible in Norwegian Upper Secondary Religious Education. *Religious Education*, 115(4), 413–425.
<https://doi.org/10.1080/00344087.2019.1706018>
- Kjørven, O. K. (2016). RLE-lærere som bibellesere. *Prismet*, 67(1), 5–17.
- Lied, S. (1996). Fra Vogts bibelhistorie til Kristendomsboka. *Prismet*, 47(1), 3–12.
- Lied, S. (2006). Norsk religionspedagogisk forskning 1985–2005. *Norsk Teologisk Tidsskrift*, 107(3), 163–195.
- Mogstad, S. D. & Eidhamar, L. G. (1999). *Fag, identitet og fortelling: Didaktikk til kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Moxnes, H. (2015). *Historien om Det nye testamentet*. Verbum.
- Repstad, K. & Tallaksen, I. M. (2014). *Praktisk fagdidaktikk for religionsfagene*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rian, D. (1999). *Verdensreligioner i undervisningen*. Universitetsforlaget.
- Rosowsky, A. (2013). Faith, phonics and identity: Reading in faith complementary schools. *Literacy*, 47(2), 67–78.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2012.00669.x>
- Rosowsky, A. (2015). Faith literacies. I J. Rowsell & K. Pahl (Red.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (s. 169–182). Routledge.
- Skeie, G. (2017). Mangfoldets utfordringer og muligheter sett gjennom religionsdidaktisk forskning: Et nordisk overblikk. *Acta didactica Norge*, 11(3), 1–23.
<https://doi.org/10.5617/adno.4832>
- Skeie, G. (2022). Fra vitenskapelig forskning til utforskning i skolefag: Hvilke utfordringer står religionsdidaktikken overfor? *Prismet*, 73(1–2), 5–21.
<https://doi.org/10.5617/pri.9695>

- Smith, W. C. (1993). *What is scripture?* Augsburg Books.
- Sødal, H. K. (Red.). (2009). *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring* (4. utg.). Høyskoleforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- UHR. (2018). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning 5–10*.
<https://bit.ly/3Dw7OSW>
- Vestøl, J. M. (2014). Text interpretation and educational design in Norwegian textbooks of religious education. *British Journal of Religious Education*, 36(1), 88–101. <https://doi.org/10.1080/01416200.2013.856286>
- Watts, J. W. (2013). *Iconic books and texts*. Equinox.
- Watts, J. W. (2019). *How and why books matter: Essays on the social function of iconic texts*. Equinox Publishing Ltd.
- Winje, G. (2011). Når «de Andre» rykker nærmere: Om 1900-tallets lærebøker i kristendomskunnskap. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Norsk lærebokhistorie III – en kultur- og danningshistorie* (s. 139–157). Novus forlag.
- Winje, G. (2017). Elevenes møte med hellige tekster i KRLE. I K. Kverndokken, N. Askeland & H. Siljan (Red.), *Kvalitet og kreativitet i klasserommet: Ulike perspektiver på undervisning* (s. 209–230). Fagbokforlaget.
- Aamotsbakken, B. (2007). Pedagogiske intertekster. I D. Skjelbred, B. Aamotsbakken & S. V. Knudsen (Red.), *Tekst i vekst: Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster* (s. 29–48). Novus forlag.

Teaching about the Qur'ān in public schools in Norway

Keywords: The Qur'ān , RE-teachers, Qur'ān recitation, James Watts, public schools, Norway, KRLE

Abstract This article discusses what teachers in Norwegian public schools have to say about teaching their pupils about the Qur'ān. Exploring what teachers find important or challenging is relevant to what both Muslim and non-Muslim pupils learn about the Qur'ān, since religious education (RE) in Norway is non-confessional and compulsory. The empirical material consists of four semi-structured interviews with RE teachers. Following James Watts' model (2013, 2019), which suggests that religious scripture is ritualized along three dimensions, this study finds that the interviewed teachers emphasize working with content and meaning (the semantic dimension) rather than recitation (the expressive dimension) or any special treatment (the iconic dimension) of the Qur'ān. Another finding is that the teachers are reluctant to address Qur'ān recitations in their classes. The article examines this uncertainty in relation to the teachers' perceptions of what pupils should learn about religious scriptures in general, pedagogical considerations about how to teach RE, and overarching RE-specific aims and concerns in relation to debates about Muslims and Islam in Norwegian society.

There has been increasing interest in Europe in what is being taught about Islam in public schools (Franken and Gent 2021; Toft 2017). In the Norwegian context, religious education (RE)¹ lessons about Islam also include teaching about the Qur'ān; however, we know little about the challenges that teachers encounter when doing so. This article is based on interviews with four teachers (with non-Muslim backgrounds), part of a larger research project on teaching religious scriptures in educational settings in Norway. The focus of the interviews was teachers' understanding of religious scriptures, as well as what they found important or challenging when working with them.

¹ I use "religious education" (RE) as a generic term to refer to teaching about both religions and non-religious life philosophies.

Synnøve Markeng is a PhD student at Inland Norway University of Applied Sciences, Faculty of Education.

The interviewed teachers expressed the view that teaching about the Bible and teaching about the Qur'ān should be similar in terms of narrative content, religious interpretation, and historical context. When I suggested Qur'ān recitation as a potential topic for RE, they appeared uncertain about its relevance and how they could implement it in their lessons. In this article, Qur'ān recitation thus functions as a “test case” to prompt discussion of the ideas and concerns teachers have on topics related to teaching their pupils about the Qur'ān, conceptualized as “teacher perceptions”. This is derived from Fives and Buehl’s (2012) concept, “teacher beliefs”, which is widely used in educational research to highlight taken-for-granted aspects of teachers’ practice, interpret why teachers do what they do, and explore what they think about specific aspects of their work². Through this lens, we can better understand the challenges teachers encounter when the Qur'ān and Qur'ān recitation is brought into the RE framework. Thus, the question discussed in this article may be framed as the following: which “teacher perceptions” influence RE teachers’ concerns and reflections on teaching about the Qur'ān?

In terms of theory, I approach scripture as something people *do*, applying James Watts’s (2019) framework, which helps describe how religious people ritualize scripture along different dimensions;³ however, when applied in the RE context, the question is not about the dimensions ritualized by teachers, but those found to be relevant in their lessons. The next three sections situate the study within the Norwegian context and recent RE research, followed by an outline of the study’s method and approaches to the material. The results are then presented in a three-fold structure: teacher perceptions of religious scripture, of pedagogical concerns, and, finally, of RE-specific aims and concerns. The findings are discussed in relation to the theoretical framework and previous research.

² I use “teacher perceptions” instead of “beliefs” to avoid conflation with religious beliefs. Although ideas about religion drawn from personal experience can impact teacher perceptions, this was not the focus of the interviews.

³ This is in line with the tradition of Wilfred Cantwell Smith, in which “scripture is a human activity” (1993, 18).

KRLE: A mandatory, critical, and pluralistic RE subject

In Norway, RE is titled “Christianity, religion, worldviews, and ethics” (KRLE), a compulsory, non-confessional subject in primary school, which includes all pupils from the start of first grade to the end of lower-secondary education in tenth grade.

In KRLE, pupils are taught about various religious traditions and worldviews, including Islam and the religious scriptures of Islam. The Education Act declares that lessons in KRLE “[...] must present different world religions and philosophies of life in an objective, critical and pluralistic manner”.⁴ This means that the teacher should under no circumstance evangelize or nurture pupils into a religious conviction; indeed, secularization and pluralization in Norwegian society have made Norwegian RE a much-debated subject for the last 25 years. Consequently, teacher training programs offer courses in RE equal to a minimum 30 or 60 credits, presenting multiple religions, various topics, and didactical reflections on teaching within the current curricular framework. RE teacher training courses cover pupils’ rights to partial exemption from the subject and how to plan lessons so that pupils do not need to invoke it,⁵ and also encompass the scriptures of various religious traditions, including Islam.

The Norwegian RE curriculum is organized according to competence aims that outline what should be covered by completion of fourth, seventh, and tenth grades. Different religious narratives and scriptures have been mentioned in the curriculum in the last 25 years, following decades in which pupils were only taught about the Bible and Christianity. With the introduction of a new, mandatory RE subject in 1997, the content of its curriculum prior to fifth grade was described in detail. For example, pupils should learn about “stories from the life of Muhammed (i.e., the birth of the Prophet, his childhood, the night journey, the revelation of the Qur’ān, the escape from Mecca to Medina, and his life in Medina)” (Kirke, undervisnings- og forskningsdepartementet 1996, my translation). In the curriculum from 2006, a comparable aim was that pupils should be able to “describe the Prophet Muhammed’s life, the revelation of the Qur’ān, and the content of central parts of the Qur’ān” (Utdanningsdirektoratet 2015, my translation). However, when it was updated in 2020, the competence aims were reduced in number and made more open-ended for primary school, which has arguably made the extent to which religious scriptures should be included in classroom teaching vaguer than in the 2006 curriculum. There is no mention of any specific scripture or narratives, although pupils are expected to be able to “talk about and present central stories and beliefs” from Eastern and Western religious traditions after grade four

4 This formulation was added in 2007 when the European Court of Human Rights reached the verdict that the subject had violated parents’ freedom to ensure their children an education in conformity with their own religious and philosophical convictions (Lied 2009, 263). For further readings about this case, see Lied (2009) or von der Lippe (2018).

5 The Education Act section 2-3a: ‘Following written notification by parents, pupils must be exempted from attending those parts of the teaching at the individual school that they, on the basis of their own religion or own philosophy of life, perceive as being the practice of another religion or adherence to another philosophy of life, or that they on the same basis find objectionable or offensive. [...] Exemption cannot be demanded from instruction in the academic content of the various topics of the curriculum’ (Opplæringslova 1998)

(Utdanningsdirektoratet 2020, my translation). In the next sections, I discuss what might be taught about the Qur'ān in RE, based on previous research, and whether Qur'ān recitation should be a part of the lessons.

What do pupils learn about the Qur'ān in RE?

Previous research on religious scriptures in the Norwegian classroom has focused on how teachers and pupils interpret and use these texts, emphasizing the Bible (Hartvigsen and Tørresen 2020; Kjørven 2016). However, recent contributions have provided new insights into the discussion of *what* pupils learn about religious scriptures and *why* they learn these things. For instance, Flø and Mogstad (2021) show that upper-secondary pupils understand the Bible in a different way to the Qur'ān. While the pupils' knowledge of the former is mainly related to its content and biblical narratives they have encountered in lessons or textbooks, they draw upon information derived from the media when describing the Qur'ān. Research shows that lessons about Islam tend to include more news media coverage than any other religion in RE (Toft 2018), and, because the coverage is characterized by conflict and polarization in which the sensational becomes the normal (Døving 2013; Toft 2020a), it raises the question of how it influences what teachers find important when teaching about the Qur'ān.

Nonetheless, textbooks are the most common learning material used in RE (Broberg 2020; Tallaksen and Hodne 2014) and have considerable authority (Andreassen 2014); therefore, they impact which aspects of Islam, and the Qur'ān pupils encounter in the classroom. One tendency has been for textbooks to favour the presentation of normative traditions rather than an individual perspective on “lived religion” (McGuire 2008; Midttun 2014). This world-religion paradigm can be found, for instance, in the form of the template “the book, the man, and the faith”, which implies that most religions are presented with emphasis on what scripture is important, the most central person and what people believe in (Berglund 2021, 187). A textbook analysis by Midttun (2014, 338) found that religious scriptures and what Muslims believe are presented separately – as are Qur'ān recitation and knowledge about the Qur'ān (Midttun 2014, 337) – with the result, she suggests, that connections between

scripture and faith are lost (2014, 334).⁶ Nonetheless, references to the Qur'ān are made when emphasizing that the moral virtues expounded in Islam are opposed to practices like forced marriages and honour killings. Such examples provide an impression of how the Qur'ān is presented and portrayed in the material pupils encounter in KRLE, and, moreover, frequently function as starting points for teachers planning their lessons (Tallaksen and Hodne 2014). In this case, Qur'ān recitation might not be seen as a priority, even though it is central within Islamic traditions.

Kristina Nelson notes that it is important that non-Muslims understand the significance of the art of recitation (*tajwīd*) to Islamic culture and religion, as, through the process of memorizing and reciting the Qur'ān, God's speech is believed to become embodied (Nelson 2001, 14). Reciting the Qur'ān is described by Gade (2006, 486) as “a foundational element of Islamic education, practice and piety”. Thus, reading the Qur'ān is understood as a devotional act, whether this consists of reciting the words in prayer or striving to understand them through study and reflection (Eggen 2019, 91), and practices connected with it are manifold in Muslims' daily life (Hedman and Ganuza 2019); some may listen to Qur'ān recitations on their way to work, while others recite specific suras or passages from the Qur'ān before eating (Lyngsøe 2018). Therefore, distinguishing between knowledge about the Qur'ān, Qur'ān recitation, faith, and practice, as Midttun (2014) found in the textbook she investigated, may seem artificial when examining the role of the Qur'ān in the everyday life of Muslims. For Muslim youth and young adults, recitation could be learned through various types of media, such as smartphone apps, scheduled online lessons conducted via Skype, or in the supplementary Islamic religious education many undertake in their free time (Daugaard 2019; Sandberg et al. 2018; Aarset 2016). Yet some pupils who attend both supplementary Islamic education and secular mainstream public school in Sweden have reported that they choose not to talk about their ability to read and recite the Qur'ān because of teachers' reactions (Berghlund 2017, 525, 533). In other words, Qur'ān recitation may be an aspect of lived religion that is significant for Muslims, but not valued or known among teachers in public schools, which tells us that practices involving the Qur'ān may be more extensive and meaningful than would appear from the RE curriculum.

6 «Læreboka har plassert «Hellige tekster» og «Hva muslimer tror på» i hvert sitt avsnitt. På den måten får man ikke synliggjort den indre sammenhengen mellom tekster og trossystemer» (Midttun 2014, 334).

Approaching religious scriptures

Whether teachers see various practices involving the Qur'ān as relevant for KRLE is, according to Fives and Buehl (2012), related to the perceptions they hold about various aspects of education, which can function as filters for interpretation, a frame for defining problems, and a guide for action (Fives and Buehl 2012, 478). Even though the term “teacher perceptions” is not commonly used within RE research, the idea is present when, for instance, Vestøl and colleagues' write, “The understanding of religion is closely related to the understanding of the purpose of religious education”, influencing both the facts that are presented, as well as *how* they are used so as to “develop an understanding of, and respect for, religion” (Vestøl et al. 2014, 14-15). Perceptions about the purpose of KRLE, the relevance of religious scriptures, and the pupils' role in the learning process – whether based on earlier experience, education, or professional development – will impact what teachers find relevant in terms of content and methods. Furthermore, aspects teachers identify as challenges may guide their actions when planning and conducting lessons (Fives and Buehl 2012, 479-480). In this study, the concept of teacher perceptions is a useful tool when faced with the complexity of the interviewees' responses to questions about teaching about the Qur'ān; however, such perceptions must be understood in light of the dominant approaches to religious scriptures which are prevalent in RE and Western religious studies.

One assumption in research on religious scriptures in general has been “that by reading the sacred texts of a community, one gets some insight into that communities [sic] beliefs and practices” (Malley 2004, 12). Furthermore, the study of religious scripture has been biased toward the scholarly elements of Christian theology, that is, “toward the written, the reflective and the systematic” (Malley 2004, 13). The Lutheran Church has been the majority denomination in Norway for several centuries and played a central role in the history of the public school system. Most teachers in Norwegian schools know more about the Bible than the Qur'ān and are more familiar with the narratives presented in Christian traditions than those in Islamic traditions. KRLE has not been a confessional subject for a long time, but it is still relevant to ask how the Christian tradition has left its imprint on *what* teachers think about religious scriptures. Considering the Swedish context, Berglund (2021; 2013) finds

that, although there has been an attempt to secularize RE in Sweden, the subject still includes ideas about religion that are typical of the Protestant tradition.⁷ Berglund (2013) suggests using the term “Protestant marinade” to describe how such ideas permeate schools even today. There seems to be a similar marinade in Norwegian RE, which is notable, for instance, when teacher training textbooks in RE emphasize content and narratives when writing about religious scripture (Markeng 2023); presumably, the marinade also influences teachers’ perceptions of teaching about the Qur’ān.

Previous RE research on religious scriptures in Norwegian KRLE has been related to two topics: teaching about stories and narratives, and teachers’ and pupils’ interpretation of texts. According to James Watts, this touches upon only one dimension of the ways in which religious people ritualize religious scripture (Watts 2013, 2019). With an increasing interest in what people *do* with scripture and the functions it has in their lives, Watts proposes a model of how people ritualize religious scripture along three dimensions: *the semantic dimension* is related to the interpretation of the content and meaning of texts, which could be relevant when reading a text and interpreting its meaning as part of a religious ritual or privately, or working with content within a theological context: *the expressive⁸ dimension* is seen in any performative rendition of the scripture, such as oral or visual representations. Within this dimension, Watts (2019, 14) draws a distinction between “expressions of the words of scriptures and expressions of the content of scripture”. Recitations, songs, and graphic expressions of words or inscriptions are examples of the former, while statues, paintings, and films that portray the content of scripture exemplify the latter. The *iconic dimension* is expressed through special treatment or behaviours before, during, or after an interaction with scripture. These could include the placement of a sacred text in the home, rituals of “death” for scripture, such as burying a damaged Bible, decorations of the scripture, or embodied practices (Watts 2019, 15). When studying what teachers say about scriptures in RE lessons, the question is not whether they or their pupils ritualize scripture along these dimensions but, rather, which dimensions teachers find to be relevant and the perceptions about religious scriptures that are conveyed through their reflections.

7 As mentioned above, one example is how religion is presented in Swedish textbooks according to the template known as “the book”, “the man”, and “the faith” (Berglund 2021, 187).

8 The expressive dimension was previously termed the “performative” dimension (Watts 2013); however, Watts argues in his anthology of 2019 that the term performative is too broad, and that “expressive” is a more appropriate label (Watts 2019, 14).

Research design and methodological approach

In this study, I sought to investigate the potentials and challenges of teaching about the Qur'ān in primary and lower-secondary religious education in public schools from the perspective of the teachers. The four qualitative interviews were conducted as one out of three smaller studies that make up the empirical material for a PhD project. After reaching out to elementary and lower secondary schools, teachers with formal education and experience in teaching KRLE were asked to take part in the study.⁹ The four teachers who participated were, therefore, certified RE teachers.¹⁰ This strategy does not attempt to provide a generalizable sample; rather, it targets a particular competence in order to access people who have in-depth knowledge about a particular subject, in this case KRLE (Cohen, Manion, and Morrison 2018, 219).

The most experienced teacher, Knut, had credits in *Kristendoms kunnskap* that he obtained during his teacher education over 20 years ago.¹¹ Berit and Anders had quite recently completed their master's degrees, which were related to religious education and social science, and Ellen had about 60 credits in KRLE. While Berit and Anders teach in elementary school, Knut and Ellen teach in lower-secondary education. The teachers taught at different schools in small- to middle-sized towns in the eastern region of Norway; however, the lower secondary schools were more rural than the elementary schools. Berit and Anders describe their schools as being religiously diverse, and some of the pupils they teach come from a Muslim minority background. Ellen and Knut explain that there are some pupils with Muslim backgrounds at their schools, and Knut has taught a couple of Muslim pupils over the years as well. However, in these schools, pupils with a Muslim background are no more prevalent than pupils belonging to other religious minorities, such as the Pentecostal church or Jehovah's Witnesses. To provide a context for the teachers' perceptions of the Qur'ān, it is worth mentioning that those in this study experienced their childhood and education, including teacher training, in the Norwegian context, and have non-Muslim backgrounds.

The interviews were held in the spring semester of 2022. Because of the teachers' busy schedules, two of the interviews were held at their workplace, one was held on a university campus, and one was held digitally.¹² The teachers were given a

9 The Norwegian Center for Research Data (NSD) approved of the project in 2020, before I recruited the teachers.

10 The teacher education program has changed multiple times in the last decades. The most recent change was the implementation of a five-year master's degree in 2017. However, all the informants have their teacher's degree from earlier, as three started on a four-year program, and two then continued by writing an additional master's thesis. Knut attained his teaching degree when it was a three-year program called *Allmennlærerutdanning* in the late 90s. Presumably, Berit and Anders, who have written their theses in relation to RE, were especially interested in this subject.

11 The names used in this article are pseudonyms.

12 In this project, I have used Services for sensitive data (TSD) to collect, store and analyze the research data. TSD is provided by the IT services at the University of Oslo.

Assignments

1. What is the Qur'ān?
2. Why is the Qur'ān not accepted as God's word when translated into another language?
3. When did the Prophet Muhammed receive the first revelation?
4. How long did it take to assemble the Qur'ān as one text after the death of the Prophet Muhammed?
5. What is a hadith?

(Waale, Dolplads, and Wiik 2017, 195)

1. Qur'ān recitation

Listen to the recitation on the web page and describe what you hear.

Write a text based on the following criteria:

- Describe what you heard.
- Is it singing or prayer?
- Are there any instruments?
- How did you experience listening to it?
- Have you ever heard something similar?

(Børresen, Hammer, and Skrefsrud 2017, 235)

consent letter to read and sign, with a detailed description of the research and larger study; they were also informed about their option to withdraw their consent at any point. The interviews offered a great deal of room in which to discuss religious scripture in general, although the interview guide also contained questions concerning the interviewees' knowledge of, and experiences with non-formal, supplementary Qur'ān education and the Qur'ān in particular. In addition, all teachers were given examples of textbook assignments related to this topic, both copied from RE textbooks, which functioned as the starting point for pedagogical reflections (Figure 1). The first was written for pupils in lower-secondary school, while the second was written for grades five to seven. It is worth noting that both textbooks were written prior to the new curriculum, but this was not seen as an obstacle because the tasks were still relevant within the new framework and most teachers still used textbooks from the older curriculum. These assignments were chosen because previous RE research and pedagogical literature have indicated that, for the Qur'ān in particular, recitation may not be what teachers first think of when discussing religious scripture (for example, Winje 2017). Additionally, the tasks were intended to elicit whether teachers had addressed Qur'ān recitations in class, why they had or had not done so, and what they viewed as important to consider if they were to give such an assignment to their pupils.

All interviews were conducted and transcribed by the author,¹³ and ensuing categorization was characterized by an abductive approach (Alvesson and Sköldberg 2018). Thinking with the concept of teacher perceptions meant analysing what teachers said about KRLE, teaching in general, and religious scriptures more broadly, to shed light on approaches to the Qur'ān, even when these were not explicitly discussed. I established the following three categories: *religious scripture understood as the basis of faith*, *pedagogical considerations*, and *KRLE-specific concerns*. These categories are aligned with the well-known pedagogical practice of asking *what*, *how*, and *why* when planning and conducting lessons (Sødal 2009), to which I return throughout the discussion.

Results and discussion

During the interviews, all the teachers seemed eager to provide their perspectives on how religious scriptures are relevant to KRLE. Berit gave examples of how she would work with narratives, while Ellen reflected on the role written text had in her lessons. Knut, who teaches 15-year-old pupils, said, “In general, I think it would be strange to talk about the Bible and the Qur'ān without looking at the texts as well.” Anders, whose pupils are younger, said that they talked *about* scripture – for example, when working with digital videos of Biblical narratives – more often than they read or made use of religious texts. Even though there were differences in the role scriptures played in the teachers' RE lessons, the teachers expressed opinions about their importance and thus engaged in reflection on what they did and why they did it.

When I introduced Qur'ān recitation as topic, there was a change in the approach and the conversation overall. When describing assignments that required pupils to listen to Qur'ān recitations (Figure 1), three of the teachers were uncertain how they would move forward with such a task. Ellen said she would likely skip it. None of the teachers interviewed had presented Qur'ān recitations as part of their lessons. The explanations for their hesitation varied from “I have never even thought about it” (Berit) to “How are we going to assess that kind of work?” (Ellen). Meanwhile, Anders said that he would consider using this assignment to “challenge himself”, which could indicate that it

¹³ The interviews were conducted in Norwegian, and excerpts were translated into English by the author for presentation in this article.

is not seen as straightforward to implement. Even though the teachers were uncertain regarding *how* they could implement Qur'ān recitation as part of their lessons, they did reflect on the potential and relevance of this example. The following three sections will present and discuss the teacher perceptions appearing in the interviews to cast light on their reflections and concerns.

Teacher perceptions of religious scriptures as “the basis of faith”

One of the first questions in the interview was *what* the teachers considered important to teach pupils about religious scriptures in KRLE. The teachers argued that religious scriptures should be included because of the role they play within religious traditions. Anders said the pupils “must know something about what [scriptures] contain, why they exist, and that they could be important for many people, and learn a bit about the human aspect”. This highlights the fact that multiple aspects of religion could be relevant when discussing religious scripture. In a similar vein, as Knut said:

They [pupils] must know the scriptures from the largest world religions. And have some knowledge about the historical background and, not least, what is the basis of faith. [...] So... if you are to learn about Christianity, the narratives are quite important. To know something about the Easter narratives, for instance.

Both Knut and Ellen use the word *trosgrunnlag*, which I have translated as “basis of faith”, a word which implies that religious scriptures are the foundation of religious beliefs and might explain what religious people believe in and why. Although this is a relevant and useful approach in many situations, it is worth noting that perceiving religion as faith is especially typical within the Lutheran tradition. The three phrases that summarize Luther's theology, *sola fide*, *sola gratia*, and *sola scriptura*, exemplify the importance of both faith (*fide*) and scripture (*scriptura*) (Thurfjell and Willander 2021, 312). Arguably, the Lutheran tradition seem to impact what teachers find important when teaching about religious scriptures. If religion is understood as faith, and religious scripture is understood as the *basis* of faith, then the semantic dimension is perceived as the most beneficial

in terms of providing the desired knowledge about religion.

Ellen, on the other hand, compared the use of scriptures in RE to the content and methods used in the natural sciences: “For me, it seems logical. If you are working with natural sciences, you would use the microscope to explain things.” Using a microscope as a metaphor suggests that reading religious texts could be seen as studying the components that make up and “explain” a larger whole. Later, she elaborated on this, saying that pupils should learn about the messages scripture convey: “Especially, [...] controversial topics. [...] How to make the pupils understand that [religious people] let something like this control their life. We can use the sources to explain it.” This example indicates that the semantic dimension of religious scripture can explain faith in and of itself. Only occasionally do the interviewees relate scripture to practice, as Berit does in the following excerpt:

[The pupils] must know what role [scriptures] play in different religions and know some of the religions' texts before graduating from primary school. That's my opinion. And, in Islam, it would be natural to learn about the time he... I don't remember exactly, but the time he was told the number of prayers a day. [...] It was a lot at the beginning and ended up being five.

Referring to *al-Miraj* (a part of the Night Journey described in various hadiths; Roald 2004, 33), Berit explained how religious scripture could be relevant when teaching about practice, in this case prayer. In other words, the semantic dimension is seen as a relevant and legitimate way to explain religious practices as well, which could also be related to the fact that, in the Lutheran tradition, written text holds great authority (*sola scriptura*). Moreover, Berit said that this narrative is not only relevant but almost obligatory when working with Islamic religious scriptures. Similarly, Ellen referred to *al-Isra*, another part of the Night Journey, when providing an example of the narratives that are found in the ninth-grade textbook she uses. Although the curriculum from 2020 no longer mentions any specific stories, the Night Journey seems to have retained its place in what Ellen and Berit perceive as a relevant “KRLE canon”. It was prominently mentioned in previous curricula (both from 1997 and 2006) and is presumably why both teachers mention Night Journey narratives when we discussed lessons about religious scriptures,

although the Qur'ān itself only contains very brief references to them, and they are primarily known from the hadiths (Bøe and Farstad 2023, 54).

According to Fives and Buehl (2012), teacher perceptions act as filters to help identify relevant knowledge. How teachers perceive religious scriptures – as the basis of faith, for instance – are examples of such filters. They provide a framework for lessons about the Qur'ān in which teachers draw upon the semantic dimension to explain what Muslims believe and do. Approaching the content and even working with the text itself are understood as important aspects of this kind of work. Because recitation is performed in a language unfamiliar to most teachers in Norway (Eggen 2019; Gade 2006), leaving the meaning of the words unknown, the content of scripture is not accessible through Qur'ān recitation. Moreover, if scripture as “the basis of faith” functions as a filter, other aspects of what religious people do with scripture will not come to mind when planning lessons, even though they can exemplify both faith and practice. A result might be that the various ways of making use of the Qur'ān in Muslim everyday life, especially Qur'ān recitation, may not correspond with what is conventionally perceived as relevant content – that is, the *what* – when teaching about religious scripture in Norwegian schools. I now turn to *how* teachers envision working with scriptures.

Teacher perceptions about pedagogical concerns

In this section, I examine interviewees' perceptions of pedagogical considerations, which could clarify why they are reluctant to bring Qur'ān recitation into their lessons. My focus is on the concerns that teachers voiced about the practicalities of *how* to teach this topic; however, such methods are understood as related to other pedagogical aspects like content, aims, assessments, and pupils' knowledge (Sødal 2009, 19). When discussing what they considered to be the best indicator of a good lesson, all four teachers emphasized the engagement and interest of pupils; yet they had different ideas about what contributes to such enthusiasm. Knut said the content had to be relatable for pupils “so they do not have to ask, ‘Why are we learning about this?’” Ellen would engage the pupils in discussions about dilemmas, while both Berit and Anders, who teach nine- and ten-year-olds, would show short movies, or use digital

presentations to vary their lessons. While it can be difficult to adapt methods such as examining dilemmas, discussing their lives, and watching movies in a way that corresponds with listening to Qur'ān recitations, what teachers perceive to be the most engaging methods could serve as a threshold for approaching Qur'ān recitation in KRLE.

It is worth noting that most teachers gave examples of how to approach the expressive dimension of the Bible through movies and artwork, which can be categorized as expressions of the *content* of scripture (Watts, 2019). Berit provided examples of other material she would show in the classroom, such as pictures of mosques, calligraphy, and YouTube videos of people dancing and singing during festivals. In other words, the teachers could bring in materials other than that provided in the textbook to make the lessons more varied. Furthermore, the teachers were open to reflecting on the possibility of working with recitation when I introduced the topic. Berit was the most thorough in this regard:

But I have not made pupils listen to the Bible either. But Qur'ān recitation is much more important in Islam than reading the Bible aloud is for Christians, so one could include it. There is something about, well, I do not want to present it to the pupils if it sounds strange. I must listen to it first. But why do I worry about it being strange? We talked about this today, what direction Arabic is written, and some said it is the wrong direction. Why do we think that it is wrong? It is, of course, neither more wrong nor right than anything else, so... [...] Perhaps we could listen to... Let us say we listen to someone performing the Lord's Prayer. We could do that, so we could probably listen to Qur'ān recitation as well. I have not even thought about it.

Primarily, Berit turned to the Bible and the Christian tradition to discuss the relevance of Qur'ān recitation in KRLE. At first, she argued that reading aloud from the Bible would not be relevant to her lessons and, therefore, neither would Qur'ān recitation. However, knowing that recitation is an important part of Muslim life and practice, Berit found something she believes to be closer to Qur'ān recitation than reading aloud from the Bible: namely, reciting the Lord's Prayer. Similarly, Knut suggests comparing recitation to listening to the Bible or church services.

You might describe some of the elements in what you are listening to, and that is okay, but then you need some knowledge and background information to know what you are listening for. Perhaps they could be looking for differences. Or perhaps they have listened to the Bible being read aloud or a church service or something so that they can notice differences.

Teacher perceptions about methods in KRLE emerge when teachers compare expressions from Christian traditions to Qur'ān recitation in order to find RE-relevant approaches to recitation. For example, the teachers note that there should be similarities in terms of how pupils work with scriptures from different religious traditions. As Anders said it:

As a starting point, I think it [how to work with scripture] should be similar. If pupils can look at the Bible, they should be able to look at the Qur'ān as well. This goes for every sacred scripture. So, when we are discussing looking at sacred texts, I think pupils should be able to do so with [texts] from every religion.

The idea that one should be able to approach every religion and scripture similarly explains why teachers would like to ensure that Qur'ān recitation is addressed comparably with other scriptures in terms of both content and methods, yet they are not sure how to accomplish this. When comparing the semantic dimensions of the Bible and the Qur'ān, as they do when they are discussing narratives, content, and the basis of faith, teachers may use approaches that are familiar from Biblical interpretation or literary analysis in general because scripture is perceived as *text*. When they search for something like Qur'ān recitation within the KRLE discourse, the teachers are looking for an expressive dimension, in this case the expression of the *words* of scripture (Watts 2019). Furthermore, they seem to be searching for something religious people are *practicing*.

Berglund (2021) argues that it can be relevant to compare the Bible and the Qur'ān as books with common narratives, as these teachers do; however, when drawing comparisons, it is important to keep in mind the differences that exist in the relationships between the scriptures and God within the Christian and Islamic traditions. As Wilfred C. Smith famously formulated, "Qur'an is to Muslims what Christ is to Christians" (1993, 46). Whereas

stories about the revelation of Christ are found in the Gospels, the revelation of the Qur'ān is described in various hadiths (Berglund 2021, 187) but, following the template of “the book, the man, and the faith”, many RE textbook presentations of religion omit such differences. Some posit that a more useful comparison to Qur'ān recitation is the Book of Psalms (Fujiwara 2016). While the traditions of Catholic and Orthodox Christianity contain examples of the expressive dimension of the Bible that more closely resemble recitation, it seems that the general approach to scripture in Norwegian RE can be understood as a (Lutheran) Protestant approach. In other words, tension could arise when the teachers perceive “similar methods” as the way to approach religious scripture in general, and at the same time perceive religious scripture as “the basis of faith”. Methods relevant to approaching the semantic dimension of the Bible or the Qur'ān will not necessarily provide relevant tools with which to grasp Qur'ān recitation. As Berglund (2021) argues, this could result in Islam being presented in a protestant manner.

When the teachers ruminated on potential approaches to Qur'ān recitation for (what seems to be) the first time, these reflections are not only affected by the fact that they do not know how recitation would fit within the pedagogical framework, but also what they *do* know about the status of the Qur'ān and recitation within Islamic traditions. For instance, one teacher specifically mentioned the physical aspects and special treatment of religious scripture as a relevant topic to teach pupils, bringing in both the Qur'ān and the Torah as examples of material belongings treated with respect by religious people:

The Qur'ān is incredibly sacred for some people, the physical copy; you are supposed to keep it in a special place and see to it carefully. Like the Torah scrolls in a Jewish synagogue; we have learned about them being wrapped in silk and so on. These are sacred belongings [...] For many people this, a careful and respectful treatment of such belongings [is important]. (Anders)

The objects Anders mentioned can be seen as examples of the iconic dimension of religion and, following Watts' (2019) argument, studying how people ritualize the iconic dimensions of religious scripture is a key to understanding why such scriptures are perceived as something other than “ordinary”

books. However, Anders was the only one who raised this issue in the conversation on matters relevant to teaching about religious scripture and, other than Anders' comment, the interviews do not provide much insight into how teachers address the iconic dimension when teaching (if they do at all). Examining the Norwegian teacher training textbook in RE provided a similar result: the iconic dimension is barely mentioned in pedagogical discussions on approaching religious scripture (Markeng 2023). Nevertheless, teachers' knowledge about this dimension (for instance their knowledge about what is, and what is not perceived to be respectful treatment of the Qur'ān) also seems to be relevant to their uncertainty when discussing Qur'ān recitation, with concerns being raised in relation to central aspects of Norwegian RE. I address RE-specific teacher perceptions in the following section.

Teacher perceptions of KRLE

While the teacher perceptions discussed above are also related to the subject of relevant content and methods, another common perception voiced in the interviews was that qualified RE teachers have knowledge about topics, matters, and values that are RE specific. Therefore, teachers' perceptions of the purpose and challenges of the subject, as well as what this requires of them, could shed light on the complexity of the teachers' responses to Qur'ān recitation. When discussing the recitation assignment (Figure 1), a concern the teachers expressed was how the pupils would experience listening to such recitations: on the one hand, non-Muslim pupils might think the recitation sounds strange, while on the other, pupils might become too involved when listening. I relate both sides of this concern to teacher perceptions of the overarching framework of KRLE.

First, I turn to the way in which pupils could perceive and react negatively to the recitation. Berit, quoted above, feared the recitation might "sound strange" to the pupils with a non-Muslim background, while Anders said, "[In the w]orst case scenario, it could be some sort of exotism, so you have to prepare the pupils by explaining that this is a completely normal thing for many people." The teachers' concern about the reactions they might get from non-Muslim students can be seen in relation to the public debate about Islam. The increased attention paid to Muslims in Norway and widespread awareness of Islamophobic

attitudes are examples of how the relationship between Muslims and the majority society has become a matter of public concern (Leirvik, 2014, 142). Furthermore, a recent survey found that approximately a third of the Norwegian population agreed with the statements that “Muslims constitute a threat towards Norwegian culture” and that “Muslims do not fit in with a modern Western society” (Moe 2022, 9). Given the discourse of conflict concerning Islam presented in the media (Døving 2013), teachers are understandably worried both about contributing to exotic or harmful representations of it, and that such presentations will reflect negatively on pupils with Muslim backgrounds. Interviews with pupils from religious minority backgrounds have revealed a potential for alienation when their religious experiences are compared with the textbook or classroom presentation of religion (Nicolaisen 2013; Vestøl et al. 2014). In other words, it is not an unreasonable concern, and one which seems to be enhanced by what the interviewed teachers perceive to be the main objective of RE.

The four teachers agree that RE should promote values such as respect and tolerance. For instance, Anders said, “This subject does not only provide knowledge about different religions. Really, it is more about life skills. So that... the pupils are tolerant, that they can encounter different ideas about the world and put themselves in someone else’s situation.” Furthermore, Berit relates the world “out there” to the attitudes pupils obtain in KRLE: “I hope that the pupils get a better understanding of each other ... and the people outside the classroom they meet later in life. I think it is the most important thing... being compassionate.” In other words, the teachers argue that these are values and attitudes are needed to navigate within a society in which people of different religious and cultural backgrounds live together. The communication of certain values and knowledge about a multicultural society is also mandated in the KRLE curriculum; thus, RE teachers are expected to communicate respect and tolerance and teach their pupils about various forms of religious life. However, when these teachers reflected on the potential of Qur'ān recitation, the objectives of the subject seem to generate uncertainty. For instance, recitation could be one of many religious expressions pupils encounter with respect and tolerance within the “safe space” of the classroom, in alignment with the stated objective of the subject. However, if recitation is

perceived as strange and exotic, at worst its inclusion could be contradictory to the values teachers want to instil, and thus be counterproductive in terms of achieving the educational goals of the subject.

Avoiding difficult or controversial topics is not uncommon among teachers, and worrying about pupils' reactions is usually a reason for this (Børhaug and Harnes 2018; Flensner 2018; 2020; Von der Lippe 2019). Nonetheless, research demonstrates that teachers *do* include controversial and challenging topics, such as terrorism, as long as they find that the relevance and importance of the event or topics surpasses their insecurity about how to address it (Toft 2020b, 10). Qur'ān recitation is in itself not a controversial topic in RE.¹⁴ Nevertheless, as an expression of Muslim practice, it might start a conversation about other, more challenging topics which have been debated in the Norwegian public: for instance, attending a Qur'ān school as a leisure activity or public desecration of the Qur'ān. Such debates could potentially give rise to utterances which defy the attitudes and values teachers expect of their pupils when encountering examples of religious life that differ from their own. Yet interviews with RE pupils in upper-secondary education found that the pupils worried about whether teachers were romanticizing religion (Flø and Mogstad 2021). Therefore, selecting the types of religious expression to include or exclude based on pupils' predicted reactions might underestimate pupils' capabilities and, at the same time, actually weaken the credibility of teachers' presentations, creating unwanted distance between teachers and pupils.

The second concern the teachers voiced touched on pupils' feelings and experiences when listening to Qur'ān recitation. Ellen said, "I do not think they should put their emotions into it. But let's say we found an enabling YouTube video that meant that their feelings were not at stake..." Both teachers in lower secondary, Ellen and Knut, said that experiences were hard to evaluate and assess. According to Knut, combining pupils' emotions with listening to recitations is not beneficial in a RE context: "And the assignment about their feelings... It does not really provide anything. [...] Are we supposed to assess the creativity in describing what they have heard and experienced?" Not knowing what pupils should engage with in such an assignment, or what they could learn from reflecting on their experiences when listening, may be reasons why pupils' encounters with re-

14 This is according to definitions on controversial issues, presented and discussed by, among others, von der Lippe (2019) and Flensner (2020).

citation are more difficult to assess than, for example, discussion of ethical dilemmas, which was something the teachers found very relevant in KRLE. Although ethical dilemmas typically do not provide a single correct answer to evaluate, RE teachers have considerable experience with such approaches, and with what they want the pupils to experience through such discussions. Furthermore, dilemmas are usually presented in a way that relates ethics to *us*, thus making them easier to engage with. Religion, on the other hand, is usually presented as something related to *them*, demanding an outsider-oriented approach, which involves more distance (Unstad and Fjørtoft 2021, 4). Thus, the nature of Qur'an recitation as a *religious* expression seems to impact whether teachers perceive it to be valuable and acceptable for pupil engagement.

Although pupils are presented with various forms of religious expression through lessons, textbooks, and videos in KRLE, they seldom encounter them as audio alone. There seem to be perceived differences between *listening* to and *watching* Qur'an recitation, as Ellen suggests. One way to understand this is that listening to an expressive dimension of the *words* of scripture when one does not understand the language eliminates access to the semantic dimension, meaning that one must evaluate other aspects of scripture than what they would normally do in KRLE, with which teachers have little experience and hardly any methods of approaching. If the same ritual is presented in video form, a format well-known to both teachers and pupils, it is possible to adopt a descriptive approach that addresses other aspects of recitation, such as location, clothing, the body, and the Qur'an. Such an approach might introduce methods relevant to encountering expression of the *content* of scriptures, thereby maintaining a certain distance from the perceived religiosity of the practice.

A lack of distance could be one reason why combining emotions with the topic of religious recitation is found challenging. Following this argument, comments about emotions "at stake" could be related to concerns about pupils becoming *too involved* when listening. For instance, it is the pupils' right to be exempted from involvement in what they "perceive as being the practice of another religion or adherence to another philosophy of life, or that they on the same basis find objectionable or offensive" (Opplæringslova 1998).¹⁵ The interviewed teachers are aware of earlier debates and that there should be no

evangelizing or participation in religious practice within the subject. After Berit reflected on where she would draw this line if she were to include Qur'ān recitation in her lessons, she concluded, "Saying out loud the prayers or creed of other religions is not okay, so the goal would never be to learn this by heart or read it out loud. [...] But maybe... if the pupils are only listening, and not repeating it... I don't know." Considering that, according to Islamic tradition, God's speech is believed to become embodied through the memorization and recitation of the Qur'ān (Nelson 2001, 14), teachers may worry that parents or pupils will perceive that listening to recitation is moving closer to religious practice. Additionally, it is stated in the Education Act that different religions should be presented in an "objective, critical and pluralistic manner" (Opplæringslova 1998). This relates to the ideal of giving a neutral presentation, as Anders mentioned when he reflected on how he could teach his specific group of pupils: "We have a quite diverse group of pupils, multiple religions, and worldviews in the same class. So that might be why I find it challenging. Even though I think pupils can learn from other religions, there is something about... You have to make sure you are neutral, right."

Studies of RE classroom practices in Scandinavia suggest that a secular, non-religious position is seen as neutral and objective (Flensner 2018, 14; Hauan and Anker 2021). Thus, any expressions of religion elicited by teachers or pupils must fit within this framework to be seen as relevant (Gilliam 2022). Qur'ān recitation might challenge what is commonly perceived as expected and accepted expressions of religiosity in KRLE. Thus, the teachers could be uncomfortable with having to make the decision about whether or not to bring this expressive dimension of the Qur'ān into their classrooms.

Conclusion

In this article, I have discussed teacher perceptions of religious scripture, pedagogical considerations, and the frame and purpose of KRLE in order to cast light on teachers' concerns about, and reflections on bringing Qur'ān recitation, as an expression of the Qur'ān, into their KRLE lessons. On the one hand, recitation could provide an opportunity to learn about and encounter an important Islamic practice within a learning

¹⁵ The right to exemption only applies to activities. Pupils are not exempted from curricular knowledge.

environment. Offering pupils the knowledge needed to encounter this practice with respect and tolerance is one educational purpose of the subject. On the other hand, teacher perceptions of what religious scripture *is* and what role it should play in KRLE do not provide them with the applicable framework and approaches for listening to this expression of scripture. When teachers look for comparable approaches to religious scripture, they find methods most suitable to discussing the semantic dimension of the Qur'ān. Consequently, even experienced and highly qualified teachers find the expressive dimension of the Qur'ān both unfamiliar and challenging. Whether they worried about *too much* distance (pupils might find it weird or exotic) or *too little* distance (pupils might become too involved in this form of religious expression), the teachers' interviews address some of the major questions that have affected the debate on KRLE over the past decades: the academic presentation of religion, pupils' involvement, and the right to exemption. These results align with Keränen-Pantsu and Rissanen's (2018) study, which finds that teachers experience tensions between pedagogical ideas (e.g., student-centred and creative learning) and the sacredness of religious narratives.

When seen in conjunction with recent classroom studies, my question is whether teachers' uncertainty also relates to a public concern about the relationship between Muslims and Norwegian society in general. Knowledge about Muslim ritualization of an iconic dimension of the Qur'ān, bolstered by debates on, and reactions to public desecration of the Qur'ān, might be a part of this context. To counteract stereotypical presentations of Islam which are found in the public sphere, teachers will typically frame the content related to Islam so that it fits within the perceived framework and goals of the subject (Toft 2018; 2020). However, there seems to be a gap between the given framework on the one hand (for instance, a protestant approach towards scripture and a secular normativity in the public school [Hauan and Anker 2021; Gilliam 2022]), and the drive to present Islam in a way that contributes to the anti-discrimination of Muslims in the society, on the other. While teachers are aware of the importance of the Qur'ān and Qur'ān recitation for Muslims, without a solid pedagogical framework for encountering recitation as an expression of scripture they would rather not risk generating discussions or reactions which could reproduce stereotypical notions about a Muslim religious minority.

In other words, ongoing public debates and concerns appear to affect in-service teachers' practice and choices. The time pressure and multifaceted responsibilities teachers experience restrict their capacity to challenge the perceptions that impact *what* and *how* they teach about religious scriptures, and *why* they believe this is important. Exposing them to various expressions of religious scriptures and coherent pedagogical approaches in teacher education programs and teaching-learning resources could be a relevant starting point in this regard. There is also a need for further research to gain insight into how teachers and pupils relate to teaching and learning about all three of Watts' dimensions, the assignments that are given, how these are experienced by Muslim pupils who also learn about scripture in their leisure time, and the concepts that are required to grasp the various ways religious scripture functions in religious people's lives. Furthermore, given that this study is conducted with four teachers from a Norwegian majority background, another relevant question for exploration is how RE teachers with minority backgrounds approach and relate to religious scriptures.

References

- Alvesson, Mats, and Kaj Sköldbberg. 2018. *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. Third edition. Los Angeles, California: SAGE.
- Andreassen, Bengt-Ove. 2014. "Introduction: Theoretical perspectives on textbooks/ Textbooks in religious studies research." In Bengt-Ove Andreassen and James R. Lewis (ed.): *Textbook Gods: Genre, Text and Teaching Religious Studies*, 1-15. Sheffield: Equinox Publishing.
- Berglund, Jenny. 2013. "Swedish religion education: Objective but marinated in Lutheran protestantism?" *Temenos* 49 (2): 165-184. <https://doi.org/10.33356/temenos.9545>.
- . 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>.
- . 2021. "Ett fokus på levd islam bortanför maximalistiska representationer." In Marie Steine von der Lippe (ed.): *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*, 183-197. Oslo: Universitetsforlaget.
- Broberg, Maximilian. 2020. "The use of teaching materials in religious education in Sweden: A quantitative analysis of Swedish religious education teachers' reported use of teaching materials

- in RE classrooms." *British Journal of Religious Education* 42 (1): 45-55. <https://doi.org/10.1080/01416200.2017.1405795>.
- Bøe, Marianne Hafnor, and Mona Helen Farstad. 2023. *Islam: Tradisjon, tilhørighet og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Børhaug, Frédérique Brossard, and Helga Bjørke Harnes. 2018. "Verdirefleksjon i pedagogisk arbeid mot frykt i et samfunn preget av kulturelt og religiøst mangfold." In Espen Schjetne and Thor-André Skrefsrud (ed.): *Å være lærer i en mangfoldig skole: Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*, 162-177. Oslo: Gyldendal.
- Børresen, Beate, Aina Hammer, and Thor-André Skrefsrud. 2017. *KRLE-boka 5-7: elevbok*. Oslo: Cappelen Damm.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion, and Keith Morrison. 2018. *Research Methods in Education*. 8th ed. London: Routledge.
- Daugaard, Line Møller. 2019. "Quranic app practices among multilingual Muslim youth in Denmark." *Apples - Journal of Applied Language Studies* 13 (4): 43-69. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201912185424>
- Døving, Cora Alexa. 2013. "Islam i pressen. Verdipolarisering og forhandling." In Cora Alexa Døving and Siv-Ellen Kraft (ed.): *Religion i pressen*, 123-148. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eggen, Nora. 2019. "Final commentary: What is the Qur'an?" *Apples - Journal of Applied Language Studies* 13 (4): 89-93. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201912185426>.
- Fives, Helenrose, and Michelle M. Buehl. 2012. "Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us?"; In *APA handbooks in psychology*, 471-499. US, Washington, DC: American Psychological Association.
- Flensner, Karin. 2018. "Secularized and Multi-Religious Classroom Practice-Discourses and Interactions." *Education sciences* 8 (3). <https://doi.org/10.3390/educsci8030116>.
- . 2020. "Dealing with and teaching controversial issues – Teachers' pedagogical approaches to controversial issues in Religious Education and Social Studies." *Acta Didactica Norden* 14 (4). <https://doi.org/10.5617/adno.8347>.
- Flø, Geir Magne, and Sverre Dag Mogstad. 2021. "Hellige skrifter i skolens religionsundervisning - et perspektiv på elevenes tekstarbeid." *Prismet* 72 (4): 279-297. <https://doi.org/10.5617/pri.9353>.
- Franken, Leni, and Bill Gent. 2021. *Islamic Religious Education in Europe: A Comparative Study*. Milton: Taylor & Francis Group.
- Fujiwara, Satoko. 2016. "Geertz vs Asad' in RE Textbooks: A Comparison Between England's and Indonesia's Textbooks." In Jenny Berglund, Yafa Shanneik and Brian Bocking (ed.): *Religious Education in a Global-Local World*, 205-222. Cham: Springer International Publishing
- Gade, Anna M. 2006. "Recitation." In Andrew Rippin (ed.): *The Blackwell Companion to the Qur'an*, 481-493. Oxford: Blackwell Publishing.
- Gilliam, Laura. 2022. "Being Muslim 'without a fuss': Relaxed religiosity and conditional inclusion in Danish schools and society." *Ethnic and racial studies* 45 (6): 1096-1114. <https://doi.org/10.1080/01419870.2021.1971733>.
- Hartvigsen, Kirsten Marie, and Kristina Tørresen. 2020. "Beyond the Bullet Points: Teaching the Bible in Norwegian Upper Secondary Religious Education." *Religious Education* 115 (4): 413-425. <https://doi.org/10.1080/00344087.2019.1706018>.
- Hauan, Lina Snoek, and Trine Anker. 2021. "Fordommer mot religion: Epistemisk urettferdighet i klasserommet." In Marie Steine von der Lippe (ed.): *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*, 84-103. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hedman, Christina, and Natalia Ganuza. 2019. "Introductory commentary: Lived experiences of qur'anic schooling in Scandinavia." *Apples - Journal of Applied Language Studies* 13 (4): 7-13. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201912185421>.
- Keränen-Pantsu, Raili, and Inkeri Rissanen. 2018. "What kind of tensions are involved in the pedagogical use of religious narratives? Perspectives from Finnish Evangelic Lutheran and Islamic religious education." *Journal of Beliefs & Values* 39 (2): 157-168. <https://doi.org/10.1080/13617672.2018.1450804>.
- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kjørven, Ole Kolbjørn. 2016. *RE teachers' religious literacy: A qualitative analysis of RE teachers' interpretations of the biblical narrative The Prodigal Son*. Vol. 31. *Religious Education teachers' religious literacy*. Münster: Waxmann.
- Leirvik, Oddbjørn. 2014. "Muslims

- in Norway: Value Discourses and Interreligious Dialogue.” *Scandinavian Journal of Islamic Studies* 8 (1): 137-161. <https://doi.org/10.7146/tifo.v8i1.25326>.
- Lied, Sidsel. 2009. “The Norwegian Christianity, Religion and Philosophy subject KRL in Strasbourg.” *British Journal of Religious Education* 31 (3): 263-275. <https://doi.org/10.1080/01416200903112474>.
- Lyngsøe, Maria Lindebæk. 2018. “Koranen er lyd: Koranrecitation, som den læres, bruges og forstås af kvindelige, københavnske muslimer.” *Tidsskrift for Islamforskning* 12 (1): 8 – 28. <https://doi.org/10.7146/tifo.v12i1.109122>.
- Malley, Brian. 2004. *How the Bible works: An anthropological study of evangelical biblicism. Cognitive science of religion series*. Walnut Creek, Calif: AltaMira Press.
- Markeng, Synnøve. 2023. “Arbeid med religiøse skrifter i mangfoldige klasserom. En undersøkelse av religionsdidaktiske innføringsbøker.” *Prismet* 74 (1-2): 5-19. <https://doi.org/10.5617/pri.10360>.
- McGuire, Meredith B. 2008. *Lived religion: Faith and practice in everyday life*. Oxford: Oxford University Press.
- Midttun, Ann. 2014. “Biter og deler av islam.” *Norsk pedagogisk tidsskrift* 98 (5): 329 – 340. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-05-04>.
- Moe, Vibeke. 2022. *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2022*. Senter for studier av holocaust og livssynsminoriteter (Oslo). <https://www.hlsenteret.no/aktuelt/publikasjoner/2022/holdninger-til-jøder-og-muslimer-i-norge-2022.html>.
- Nelson, Kristina. 2001. *The art of reciting the Qur'an*. Cairo: American University in Cairo.
- Nicolaisen, Tove. 2013. “Hindubarn i grunnskolens religions og livssynsundervisning: Egengjøring, andregjøring og normalitet.” PhD diss., University of Oslo
- Opplæringslova. 1998. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova), Lovdata. <https://lovdata.no/NLE/lov/1998-07-17-61>
- Roald, Anne Sofie. 2004. *Islam. Pax verdensreligionene*. Oslo: Pax.
- Sandberg, Sveinung, Jan Christoffer Andersen, Tiffany Linn Utvær Gasser, Marius Linge, Idil Abdi Abdulle Mohamed, Samah Ali Shokr, and Sébastien Tutenges. 2018. *Unge muslimske stemmer: Om tro og ekstremisme*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, Wilfred Cantwell. 1993. *What is scripture?* Minneapolis: Augsburg Books.
- Sødal, Helje Kringlebotn. 2009. “Religion- og livssynsdidaktikk.” In Helje Kringlebotn Sødal, Geir Skeie, Hans Hodne, Levi Geir Eidhamar, Ruth Danielsen and Geir Winje (ed.): *Religions- og livssynsdidaktikk: En innføring*, 11-26. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tallaksen, Inger Margrethe, and Hans Hodne. 2014. “Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget?” *Norsk pedagogisk tidsskrift* 98 (5): 352-363. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-05-06>.
- Thurfjell, David, and E. Willander. 2021. “Muslims by ascription: On post-Lutheran secularity and Muslim immigrants.” *Numen* 68 (4): 307. <https://doi.org/10.1163/15685276-12341626>.
- Toft, Audun. 2017. “Islam i klasserommet: Unge muslimers opplevelse av undervisning om islam.” In Ida Marie Høeg (ed.): *Religion og ungdom*, Oslo: Universitetsforlaget.
- . 2018. “Inescapable news coverage: Media influence on lessons about Islam.” In Knut Lundby (ed.): *Contesting Religion: The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia*, 259-278. Berlin, Boston: De Gruyter.
- . 2020a. “The extreme as the normal; binary teaching and negative identification in religious education lessons about Islam.” *British Journal of Religious Education* 42 (3): 325-337. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1620684>.
- . 2020b. “When terror strikes: The 2015 Paris attacks in Religious Education classrooms in Norway. Religions,” 11 (4). <https://doi.org/10.3390/rel11040208>
- Unstad, Lars, and Henning Fjørtoft. 2021. “Texts, readers, and positions: Developing a conceptual tool for teaching disciplinary reading in religious education.” *Learning and Instruction* 73: 101431. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101431>.
- Utdanningsdirektoratet. 2015. Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (RLE1-02).
- . 2020. Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (RLE01-03).
- Vestøl, Jon Magne, Kristin Gundersen, Hanne Hellem Kristiansen, and Astrid Gravdal Samdal. 2014. “Religion in textbooks and among young Buddhists, Hindus and Muslims: A comparative study.” *Acta Didactica Norge* 8 (1): 12. <https://doi.org/10.5617/adno.1104>.
- von der Lippe, Marie. 2018. “The Right to be Exempted.” *Religion, Law, and Justice*, edited by Håkan Rydving and Stefan Olsson, 145–172. Novus forlag

- . 2019. "Teaching controversial issues in RE: the case of ritualcircumcision." *British Journal of Religious Education* 43 (4): 400-410. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1638227>
- Watts, James W. 2013. *Iconic books and texts*. Sheffield: Equinox.
- . 2019. *How and why books matter: Essays on the social function of iconic texts. Comparative research on iconic and performative texts*. Bristol: Equinox
- Waale, Ragnhild Bakke, Hanne Dølplads, and Pål Wiik. 2017. *KRLE-boka 8-10: Basis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Winje, Geir. 2017. "Elevenes møte med hellige tekster i KRLE." In Kåre Kverndokken, Norunn Askeland and Henriette Siljan (ed.): *Kvalitet og kreativitet i klasserommet: Ulike perspektiver på undervisning*, 209-230. Bergen, Oslo: Fagbokforlaget.
- Aarset, Monica Five. 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>.

In the Child's Best Interest: Analyzing Pedagogical Approaches among Teachers of the Qur'an in Norway

Synnøve Markeng  and Jenny Berglund

ABSTRACT

In this article, we explore pedagogical approaches in Islamic Supplementary Education (ISE) in Norway by presenting the narratives of two Qur'an teachers. Drawing inspiration from narrative research and microhistory, we examine their stories and experiences of teaching ISE in the context of an increasingly multireligious society. When we employ Watts' dimensions of religious scripture and Rosowskys concept of faith literacy, we find that the teachers advocate for various dimensions of the Qur'an in relation to the knowledge deemed most beneficial for Muslim children in Norway. Finally, we explore the potential implications of our findings for teachers in mainstream education.

KEYWORDS

Islamic supplementary education; teachers of the Qur'an; Norway; pedagogical approaches; faith literacy; dimensions of religious scripture

INTRODUCTION

Religious education (RE), in its broadest sense, is crucial to the survival of any religious tradition. Without the ability to teach religious knowledge and ways of living from one generation to the next, no religious tradition will continue to exist as a living phenomenon. This is the fundamental way in which older generations can share the core meanings, values, understandings, life stances, and practices of their religion with the young generation. In Norway, the RE school subject that exists within the state school system is non-confessional and teaches about different religions. Furthermore, there are no private Muslim Schools in Norway, differing from its neighboring countries and much of Europe (Franken & Gent, 2021; Simonsen & Daun, 2018; Berglund, 2015), and the type of religious education that nurtures children and young people *into* the beliefs and traditions of a specific religion takes place in homes and religious institutions. By teaching children *into* a religion, the older generations ensure that what

Synnøve Markeng, Ph.D. student, is with Inland Norway University of Applied Sciences, Norway, synnove.markeng@inn.no

Jenny Berglund, Ph.D., is with Stockholm University, Sweden, jenny.berglund@su.se

© 2023 The Author(s). Published with license by Taylor & Francis Group, LLC

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. The terms on which this article has been published allow the posting of the Accepted Manuscript in a repository by the author(s) or with their consent.

they consider the vital parts of their religious tradition are carried forward into the future. Furthermore, what is considered worthy of teaching to the young generation is, of course, something that is considered good for their well-being.

In this article, we focus on the pedagogical approaches in one such type of religious education, namely Islamic supplementary education (ISE). ‘Pedagogical approaches’ depict how teachers act and verbally position themselves in relation to a given topic (Flensner, 2020, p. 8). Pedagogical approaches include the act of teaching, the use of pedagogical tools and study materials, but also the implicit or explicit definitions of what counts as valuable and legitimate ways of knowing and communicating (Rajala et al., 2016, p. 17). Pedagogical approaches are informed and shaped by multiple factors, such as personal background and teaching experience, but also values and traditions of the community and society in which they are located (Fives & Buehl, 2012). For instance, to this day, there is debate within Islam about the value or virtue of teaching how to read and recite the Arabic Qur’an. Some argue that learning by rote without understanding should be the starting point, while others that understanding the words is prime (Günther, 2006; Svensson, 2006; Berglund, 2010).

We take inspiration from narrative research and microhistory by bringing forward the personal stories and experiences of two teachers of Islamic supplementary education, whom we call Hossayn and Uthman. Within narrative research, one argues that analyzing people’s stories is simultaneously an exploration of the social and cultural narratives in which such individuals’ experience was, and are, shaped and enacted (Creswell & Poth, 2018, pp. 67–68; Lepore, 2001). For this article, we focus on the part of the teachers’ narratives that are related to the Norwegian context in since this is where their pedagogical approaches are shaped and conformed to meet a specific group of children. In other words, we seek to investigate *what ISE teachers find important to teach, how they do it and why they find this to be the right knowledge and methods*. In our understanding, the pedagogical approaches reflect what the ISE teachers find most important to teach children during the short time they have with them. Of course, discussions on what is best for a child, i.e., values, ideals, or goals that characterize and have characterized, the attitude and behavior of adults toward one, several or many children never take place in a vacuum (Nilsson, 2011, pp. 25–27). What people believe to be in the child’s best interest is also related to the intentions of the community, whether it is education for citizenship or the continuation of a religion. Thus, the ISE teachers relate to both traditional Islamic education and the Norwegian context as structuring frameworks, in effect negotiating between ideals and reality (Kleive & Horsford, in press). For us to better understand the teachers’ ideas of what knowledge is best

for children in the context of being a religious minority in Norway, we connect the pedagogical approaches to different dimensions of religious scripture (Watts, 2019) and the concept of ‘faith literacy’ (Rosowsky, 2013). We will discuss the Qur’an teachers’ pedagogical approaches concerning some of the educational, but also social and political questions that at present surround ISE in Norway. The increased scrutiny of Islamic schooling in both academic and public debates in the years after September 11, 2001, is also a part of the context (Berglund, 2015; Boyle, 2006, p. 478). Previous research from Norway shows examples of school leaders who express skepticism toward students’ participation in Qur’anic education, while research from Sweden shows that students in mainstream school experience negative attitudes from both teachers and fellow students when mentioning that they participate in ISE (Berglund, 2017; Kjørven et al., 2023). For this reason, we will also, in the end of the article, discuss what implications knowledge about ISE might have for teachers in mainstream schools.

MATERIALS AND METHODS

As already mentioned, we approach ISE in Norway from the perspective of two teachers whom we call Uthman and Hossayn. They were asked to participate in the study because of their experience as teachers of the Qur’an in rural parts of Norway. Recruiting the teachers and conducting interviews were done by the first author.¹ When establishing contact, the author introduced herself as a lecturer of teacher education, with a PhD project aiming to improve RE teachers’ knowledge of what the students learn about Islam and the Qur’an in different settings. For this reason, the interviewer’s position can be understood as an outsider of the Islamic educational context, but an insider, with potential influence, in the mainstream, public educational system. The interview with Hossayn was held in November 2021 at the Islamic Center where he is teaching, whereas the one with Uthman was held digitally in January 2023. The interviews were conducted on the basis of a three-folded interview guide with questions about the informants’ backgrounds, experiences as teachers in supplementary Islamic education, and relations to the public school. The interviews lasted 95 and 115 minutes respectively, but additional time was spent before and after the interviews since the teachers had further comments on the research topic. The two teachers expressed that they found the topic important since it addressed their daily teaching challenges.

The anonymized transcriptions of the interviews were first coded thematically, focusing on themes addressed by both participants. Inspired by the narrative approach, we then structured their stories of being Muslim and teachers of Islamic supplementary education in Norway, in relation to time

and place (Creswell & Poth, 2018, p. 69). After this, we analyzed their pedagogical approaches by concentrating on *what* each of them said was important for children to learn in Islamic supplementary education, their arguments for *why* this was important, and *how* they moved forward to teach this. In the end, we related the answers to these questions to traditions within Islam to connect the pedagogical approaches to the teachers' narratives about change, negotiation, and context (Elbaz-Luwisch, 2007, p. 362).

The Norwegian Center for Research Data (NSD) recognize religion and ethnic background as special categories, that should not be paired with information so that the informants could be indirectly identifiable.² Both Hossayn and Uthman have migrated from Muslim-majority countries in the Middle Eastern region, but our focus is on their narratives of being minorities in the Norwegian context. To give in-depth descriptions of the experiences which might be relevant to bring understanding to their pedagogical approaches in the Norwegian context, we will keep additional information about Hossayn and Uthman (e.g., Muslim denomination, ethnic and national background) to a minimum.

CONTEXTUALIZING HOSSAYN AND UTHMAN IN NORWAY

The Muslim minority in Norway is largely a result of labor migration in the 1960s and 1970s (Leirvik, 2014, p. 138). In the following decades, the number of Muslim immigrants increased due to numerous international crises where Muslims came to Norway as refugees (Andreassen, 2021, p. 197). Hossayn, who is now in his sixties, moved to Norway at the beginning of the 1990s. At this point, Norway had a growing Muslim population, where approximately 20,000 were organized in different religious communities. By the year 2000, this number had increased to around 55,000 persons registered in Muslim organizations (Vogt, 2018, p. 142). Uthman, our second teacher, who is in his late twenties, moved to Norway with his family as a teenager in the year 2011. When he started his work in the Muslim communities in the late 2010s, the number of organized Muslims in Norway had increased to 155,000. Today, the total number of Muslims in Norway is estimated to be closer to 250,000, which is approximately 4 percent of the total Norwegian population (Østby & Dalgard, 2017; Statistisk sentralbyrå, 2021).³

Hossayn has taught the Qur'an as part of Islamic supplementary education for over thirty years in an Islamic Center in rural Norway. He recounts that when he was new in Norway, the public schoolteachers that he encountered had limited knowledge of Islam. Therefore, he had to take on multiple roles.

Hossayn: This was in the 90s, it was particularly difficult then. Our children felt that teachers did not know what to do, in this new culture, they had no idea, and the children did not know who to turn to. I had to be both an interpreter, advocate, and mother tongue teacher for children and adults. And [explain] what they were supposed to do.

Hossayn remembers this time as particularly challenging because Norway was new to him and his wife, and Muslims were still “new” to Norway. Much time was spent navigating both the educational system and figuring out how to be Muslim in this new context. Furthermore, Hossayn explains that raising his children as new citizens of Norway was demanding: “We wanted to teach [the children] to be both, at the same time ... to become both Norwegian and Muslims, plus the culture. And this was quite tough on them”. Even though Hossayn, at that time, was new to Norway, he taught Islamic supplementary education intending to uphold Muslim traditions and knowledge to the next generation, which would be Norwegian Muslims.

Almost 25 years later and in a different part of Norway, Uthman, in his late teens, becomes increasingly involved in a Mosque and its education. In 2015, when many underaged refugees came to Norway from countries like Syria and Afghanistan, Uthman became involved in helping them through his work in the local asylum center. Through conversations with these refugees, he understood the importance of religion which inspired his studies and commitment to Islam. When telling his story about these studies he stresses that following Islam is a deliberate *choice* he made:

Uthman: I didn’t choose to be a Muslim because my parents were Muslims. Like everyone at that age, I had a lot of questions and thoughts that I wanted to find answers to, and Islam was the only religion providing me with answers to all of my questions. So that is why I chose this religion, Islam. And this is something Allah, or the one God, teaches us in the Qur’an. You should keep asking questions and always look for answers ... or try to find answers among the right people.

Uthman describes his choices and his Islamic identity in relation to the importance of pursuing knowledge. He wants his pupils to see this importance as well, but not only see it but also to *choose* Islam because they understand its importance and meaning. In our understanding, his story points to one of modernity’s central features: the prominent place of the individual over and above the group. In our modern societies, it is the individual, rather than the group or the family, that is expected to make decisions about matters large and small. Tordis Borchgrevink argues that the ability to choose is a “fundamental moral category” in Western societies (Borchgrevink, 1997, p. 31). Moreover, several scholars have noted that how young Western Muslims independently construct their approach to being Muslim tends to reflect modern Western civilization’s dominant

beliefs about the self (Berglund, 2013; Jacobsen, 2011). In viewing their Muslim identity as involving personal choice rather than being inherent, young Muslims affirm both the power of the individual and the freedom to choose, which are so much a part of the modern project.

If we now return to Hossayn, it is thus not only the growing number of Muslim inhabitants that has affected the society since he moved to Norway. The public debate on Islam and immigration has also become more prevalent. A new generation of Muslims is more visible and engaged in debates (Døving, 2020, p. 264). Islam, Muslims, and Islamic education have, during this time become a subject of intense public debate all over Europe, especially after Muslims raised in the West carried out attacks against their fellow citizens (Berglund, 2022). Døving (2013) explains how Islam in the first decade of 2000 was portrayed in the media as a problem that must be solved, related to conflict and challenges with social integration. Today, the Norwegian media is rather an arena for negotiating different views, she explains. The newspapers are in general critical of Islamophobic statements, but the discourse on Islam is still dominated by politicians speaking about Muslims in a stereotypical way (Døving, 2020, p. 264–265). A population survey from 2022 shows a slight decrease in negative attitudes over the last five years. Nevertheless, the survey also shows that there are stereotypical ideas about Muslims. For example, approximately a third of the population agreed with the statements that “Muslims constitute a threat to Norwegian culture” and “Muslims do not fit in with a modern Western society” (Moe, 2022, p. 9). Increased attention toward both Muslims in Norway and Islamophobic attitudes are examples of how the relationship between Muslims and the larger society has increasingly become a matter of public concern (Leirvik, 2014, p. 142).

By the time Uthman arrived in Norway, the debate on Islam and Muslims had turned critical (Leirvik, 2014). For this reason, he believes that every Muslim, but especially those who teach Islam to the younger generation, carries the responsibility of being a living representation of Islam.

Uthman: And people [in Norway] do not read the Qur’an or the hadiths, the stories from the Prophet. People will pay attention to my actions because I am a Muslim, and then evaluate Islam based on what I do. So, if I make just a small mistake, they will draw conclusions about Islam or how Muslims behave. And we are judged right away.

Uthman experiences that he continuously has to justify and negotiate Islam in relation to the Norwegian majority population. The ‘right’ kind of Norwegian Muslim is seen as having a right understanding of Islam, as they are already “Norwegian”. Hossayn, on his side, recalls that he had to pick his battles as a newly arrived Muslim in Norway in the 90s. For

instance, celebrations of Christmas at School were one of the things he found, and still finds, to be okay.

Hossayn: Yes, we would like [the children] to be Muslims, and even though they celebrate Christmas better than Ramadan, it is the society that is celebrating. I bring my children to see Santa Claus and so on, but it is hard to explain to children in elementary school that they should have two morals at the same time, two faces. Yes, you could partake in the societal celebration of Christmas but don't put too much into it, what is most important is to celebrate Ramadan, and Eid and do the pilgrimage.

The way Hossayn explains it, he wants children to hold on to their Muslim identity, while also partake in joint societal celebrations. In his view, this is an approach that can help children navigate *between* Norwegian society and religion at home without creating a fuss. This way of reasoning connects to Gilliam (2022) who, in her study found that what is perceived as a “good” Muslim in school (and in the majority society) is a “relaxed Muslim”, i.e., someone who adapts to the secular discourse. Uthman finds the expectation to be a “relaxed Muslim” problematic. For instance, he has been engaged in debates about whether it would be right for Muslims to greet others with “Merry Christmas”. He argues that Muslims should be respectful and wish their colleagues and friends a joyful holiday without saying this exact greeting. However, because Norwegian Muslims disagree on this matter, Uthman experiences that his point of view is perceived as the “extreme” interpretation.

Uthman: There was this huge discussion on why Muslims cannot say Merry Christmas. Some might argue that they can and therefore they are modern Muslims, and you are more extreme. But this makes it harder for me and anyone who wants to become Muslim who does not have a Muslim background. Because, when they talk to their family members, to make them understand, they might think of this person, who knows nothing about this who says ‘I am Muslim, and I do not mind saying Merry Christmas’. Then the parents of this person who reverted might say that they know ‘Abdi’, ‘he is a Muslim, he attends the Mosque, but you have become the extreme one’ ... So, it becomes a problem for many.

According to Døving, the Norwegian News Media holds a specific view on what is perceived as the “good” imam and “good” role model for Muslims, i.e., someone who knows Norwegian, is liberal, would defend gender equality, accepts gay rights, and actively distance themselves from terrorism by attending public demonstrations (Døving 2012, p. 32). Døvings findings connect to the challenges that Uthman describes. He has to represent the “good” Islam for Norwegian society and at the same time the “right” Islam for the wider Muslim society. Research shows that many young Muslims find it challenging to relate to the majority culture while at the same time having to deal with stereotypical representations of Islam (Farstad, 1970, p. 119). Hossayn, who immigrated as an adult and encountered Norwegian

society as a parent, experienced other tensions when raising children within the Norwegian culture compared to his home country.

Hossayn: Outside they are 'Norwegian', but at home, they are from [home country]. It is hard when they meet up with friends.

Interviewer: To fit in?

Hossayn: Not only that. Happenings at school, sleepovers, going camping... Because of the freedom which is in this system. [...] It is safe, but because the children are so free, nothing can stop them, even though we know it is safe. Therefore, we must emphasize what *haram* and *halal* mean, what is okay, and what is forbidden. When they eat, some of this is not for you. It is for your future, really. So, when Norwegians say are you crazy, I answer no, I am not crazy, it is differences in culture. Here the children can do whatever they like and try everything until they grow up, but in our culture, it is different, try it when you have grown up. Learning and trying is... We might have to stop teenagers from doing many things they would like, if they want to do it as adults it is okay, but not now because so many things go wrong.

One of the topics Hossayn mentions is that in Norwegian society teenagers are given a great deal of freedom to make their own decisions (Borchgrevink, 1997, p. 31). Even though he is well aware that the children are generally safe, the Norwegian system does not provide a structure to keep the teenagers from making mistakes that in the worst case can be harmful, especially from a religious point of view. From his perspective, ISE can provide such a framework. Uthman has first-hand experience on what can happen if teenagers run with the wrong crowd, and thus connects ISE to safety and community.

Uthman: We have had several incidents where teenagers went to fight during the weekends, and unfortunately someone was murdered by stabbing. Of course, this could happen to anyone, not just the Muslims, but to us, who are minority Norwegians, it is important to take care of the youth so that they feel like they belong somewhere and find a good environment, instead of a bad one. [...] Those who have a correct understanding of the Qur'an as part of their upbringing will do better in school and become more useful in society. And what I mean by that is teenagers who grow up with a correct understanding of the religion, will not end up in the wrong crowd, for instance criminal environments.

In his view, the aim of ISE is twofold: To provide the children and youth with a right understanding of Islam and the Qur'an, and to create a community of belonging for Norwegian Muslim youth. In our understanding, what Hossayn and Uthman perceive to be the aim of Islamic supplementary education, is connected to the struggles they have experienced. Their narratives depict encounters with 'different Norways'. Nevertheless, they are teaching the Qur'an within ISE because they argue that it is in the best interest of the younger generation. However, their pedagogical approaches are somewhat different.

PEDAGOGICAL APPROACHES

Neither Uthman nor Hossayn has a teacher training background, but they have many years of teaching experience in Islamic supplementary education. As a leisure activity, ISE often consists of a multitude of courses and programs, e.g., related to heritage language learning, Islamic morals and piety or social activities (Berglund, forthcoming; Eggen, 2023; Iversen, forthcoming; Kleive & Horsfjord, 2023). It is therefore worth noting that when we discuss the pedagogical approaches, we focus on what content, methods, and pedagogical tools the teachers find important in the act of teaching the Qur'an and Islam in particular. Starting with Hossayn, he emphasizes listening and copying when he describes his lessons. The goal is that the children should learn the Qur'an by heart.

Interviewer: How do you do it in the lessons?

Hossayn: Copying

Interviewer: Like listening or reading?

Hossayn: Listening. For instance, I know how to read the Qur'an without looking at it, and therefore we teach it to the children without any book. Just like listening to a song. One time we were here I told the kids: you are on your phone all the time, and all the time you listen to music, you know everything about the latest song from this and that ... It is not forbidden, but perhaps you could also listen somewhat to the Qur'an as well. Then you will remember more and automatically you will know how to read it. Just do it now and then.

Teaching children how to read, recite and memorize the Qur'an is an important part of teaching children to practice religion since rote learning and recitation of at least the *al-Fatiha* (the opening sura) is necessary to fulfill the obligatory act of prayer. The focus on recitation is therefore related to the ritual aspects of the Qur'an (Svensson, 2006, p. 3). Hossayn's method of teaching consists of letting the children listen to him recite, and then repeat what they have heard. The way Hossayn describes his lessons and method lies close to what can be understood as traditional Islamic education. This education has been characterized by memorization (*tahfīz*), rote learning, and recitation, as well as person-to-person transmission of knowledge (Berkey, 1992; Chamberlain, 1994; Gent, 2018; Makdisi, 1981). Helene Boyle (2006, p. 480) suggests that "Qur'anic memorization is a process of embodying the divine—the words of God—and as such is a far more learner-oriented and meaningful process than is typically described". Hossayn elaborates on what he finds most important in relation to teaching memorization:

Interviewer: And when the children are listening, what are they listening to?

Hossayn: They need to know about *tartil*. That is what the Qur'an says, *tartil* is the Qur'an. It is what it says. People disagree on *tajwid*, especially the people at the top

of the religion, they say it might become more like singing. It is voice up and down, so there are disagreements. The Qur'an does not say *tajwīd*, but it says *tartil*, so it is about tempo, faster or slower, and pronouncing the words correctly.

As Hossayn says, there is an instruction in the Qur'an which translates to "Recite the Qur'an with *tartil* [slowly, deliberately]" (Gade, 2006, p. 482). *Tartil* thus refers to reading in the way that the prophet Mohammad is supposed to have read, i.e., with no haste and making the letters clear, which is closely related to the art of reciting, *tajwīd*. *Tajwīd* refers to the rules governing pronunciation during recitation and is a highly regarded skill in Muslim communities. According to Kristina Nelson, it is important to understand the fundamental significance of *tajwīd* in that it "preserves the nature of a revelation whose meaning is expressed as much by its sound as by a comprehensive set of regulations which govern many of the parameters of the sound production, such as duration of syllable, vocal timbre, and pronunciation" (Nelson 2001, p. 14). Even though *tajwīd* plays an important role in Muslim communities, Hossayn emphasizes *tartil* in teaching the children to recite the Qur'an. We connect his emphasis on *tartil* to what Hossayn finds to be an important outcome of the lessons, namely teaching children the habit of practicing religion.

Hossayn: We teach them religious practice ... We say, teach the children religion as a habit from they are five, or six years, because, even though they are not required, learn it as a habit. One day they can pray and one day they can try to fast from food for a couple of hours, it becomes a habit when they are older. And then they learn the system. We raise our children like this.

In his view, attending Islamic education in addition to what is taught at home, listening to, and reciting the Qur'an regularly, provides a framework to build habits that the child will benefit from when it grows older. Therefore, Hossayn encourages his students to listen to the Qur'an at home. He says that this will give them a routine of religious practice, but also that it helps them to improve their memory. Furthermore, Hossayn points out that today it is easier than ever for students to find input at home through the Internet.

Hossayn: We used to have a lot of audio cassettes, but now, with the internet, just type in the first two letters in Google and you will find everything, on Google and YouTube. [laughter] [...] So we do not have to do all the work in practice, we can just point them in that direction. When you are under the duvet, on your phone, just find something about the Qur'an and about Muhammed, you are required to do so, and then you can return to your movie, to Netflix [laughter].

Back in the 90s, Hossayn used cassettes and audio tapes as pedagogical tools. Today they are replaced by smartphones and computers with Google and YouTube. Hossayn depicts these digital platforms as a positive supplement to his lessons because it makes religious practices a part of the children's everyday life.

As mentioned above, learning to read Arabic so that the Qur'an can be recited, as well as memorizing certain passages are considered central elements within traditional Islamic culture and education (Boyle, 2006; Berkey, 1992; Nelson, 2001). This has been, and remains, the case for many Muslims. But the tradition is not uniform. Within historical Islam, there has always been a debate, to the present day, about the value or virtue of learning to read and recite the Arabic Qur'an without understanding what the actual words mean in a word-for-word propositional sense (Günther, 2006). Previous research from for example Sweden also shows that some teachers of Islamic education hold a different approach to teaching the Qur'an (Berglund, 2010). As we will see, Uthman's way of teaching the Qur'an represents a different pedagogical approach. When Uthman is asked to describe his teaching, he emphasizes that students must learn about the *meaning* and background of the Qur'an in addition to reading out loud.

Interviewer: And what about recitation, do you teach that as well? Is that included in the same lessons?

Uthman: Yes. If you mean how to read the Qur'an and so on. But there is a problem. We do not want the children to just read the Qur'an. We want them to know the meaning... But it is not always easy considering what time we have. [...] We might have one lesson just about the Qur'an, for instance how it was revealed because this is a much-debated topic... is the Qur'an... in its true form or... is it truly intact or is it changed? If we do not read the Qur'an, these are the kinds of questions we discuss.

Even though Uthman says Qur'an recitation is relevant, knowing what the meaning of the Qur'an is as important. This relates to studies of ISE where one finds the cognitive aspects of the Qur'an, that is, what it perceived to be its teachings, to be as important as the ritual aspects (Svensson, 2006, p. 7). Furthermore, Uthman stresses that every person is expected to search for knowledge and the right type of knowledge.

Uthman: We Muslims, I will use the word obligatory just to explain it, because there is an expectation, for both men and women, boys and girls, to gain the proper knowledge to understand what is correct and what is wrong. And it is not like everyone can interpret the Qur'an...

Within traditional Islamic worldviews, the place of knowledge (*'ilm*) together with the individual's duty of seeking knowledge, is often claimed to be paramount (Boyle, 2006, pp. 484–485). Uthman says ISE provides an environment where children can seek and gain the right type of knowledge. The way Uthman describes it, the most important thing is to provide the students with the knowledge to *understand* Islam. With the right knowledge, students will be able to navigate through everyday life knowing what is right and what is wrong, he argues. Therefore, Uthman prioritizes

discussing questions that are brought up by the student as a method when teaching about the Qur'an and Islam.

Uthman: Because I grew up here, I know the problems and thoughts and crises that might emerge... I do not right away say this is halal, this is haram, this is forbidden, this is allowed. Rather, I ask what they experience to be a problem because I want them to start the conversations themselves, to open up so that when trust is established, we can talk more freely. [...] So... Sometimes you have to be a bit strict and sometimes you have to be like a good friend, laughing together to make it work.

Uthman wants his classroom to be a place where children can speak freely and ask whatever questions they want. He wants to answer them with relevant knowledge on the questions they bring and to provide a safe space where they can and want to return to learn more. Therefore, he sees his background and experience of being a teenager in Norway as an advantage when establishing trust and confidentiality. For Uthman, the question of language is also related to the purpose of understanding and being able to partake in the community. This is both related to learning Arabic, and having pedagogical material and discussions in Norwegian:

Uthman: I want speeches and things like that to be in Norwegian, everything should be in Norwegian, not Arabic, of course, some texts in Arabic as well, but everything must be translated to Norwegian because that is what the next generation is born and raised up with, it is the language they need to learn and develop. [...] Language is the key to success and to better getting to know and understand each other, right. So, language has a great and important role. And for knowledge as well.

Uthman puts emphasis on understanding the meaning of the words of the Qur'an since he claims that this makes the students *understand* what is right and wrong. Hossayn instead says that learning to understand the Arabic of the Qur'an is not the priority: "Arabic is difficult, but you can still read it even though you do not understand it. Therefore, it is not required to learn [Arabic]. But you are required to learn the practice. [...] But the Qur'an, reading only." Nevertheless, both of them emphasize that it takes years of education to learn how to understand and thereby interpret the Qur'an. What Uthman explains to be the best way to understand the Qur'an, reading one verse in light of a different verse, is by many seen as the highest-held method for interpreting the Qur'an (Eggen, 2007, p. 186). Even though both Hossayn and Uthman provide examples of methods for interpretation, they put great emphasis on the challenges of both translating and interpreting the meaning of the Qur'an.

Uthman: And you might find multiple verses in the Qur'an that are referring to the same thing but are found in different chapters. So, it is not easy. First, you must know the Qur'an and what it says and where. So, no, it is not easy for anyone to say 'Today we are going to show how to interpret the Qur'an [laughter]

In addition to the Arabic language, another challenge in this regard is what knowledge is needed about the Qur'an to move forward with a legitimate interpretation. Knowledge of *how* to determine the right meaning and what methods to use is something both Hossayn and Uthman say takes years of schooling to learn when you are an adult. Therefore, it is not a part of what they teach in ISE.

WHAT KNOWLEDGE IS NEEDED ABOUT THE QUR'AN?

To further discuss the differences between Uthman and Hossayn's pedagogical approaches, we connect the results presented above to James Watts' distinction between the semantic, expressive, and iconic dimensions of religious scripture. Watts (2019) argues that religious scriptures are different than other books because they are ritualized along all three dimensions. *The semantic dimension* is related to the interpretation of the content and meaning of texts, which could be relevant when reading a text and interpreting its meaning as part of a religious ritual, in groups, privately or working with content within a theological context (Watts, 2019, p. 14). When Uthman prioritizes teaching his students the meaning of the Qur'an, he emphasizes the semantic dimension of the Qur'an. However, Uthman makes a distinction between teaching the meaning of the Qur'an and making interpretations, providing restrictions when encountering the semantic dimension. According to Watts (2019, p. 14), any performative rendition of the scripture, such as oral or visual representations, is connected to *the expressive dimension* of religious scriptures.⁴ Recitations, paintings, songs, graphic expressions of words such as inscriptions, and films that portray the content of scripture exemplify this dimension. Thus, when Hossayn focus on giving his students the skills to recite, we understand this as an emphasis on the expressive dimension. His pedagogical approaches, for instance, using YouTube as materials and auditive learning strategies, are coherent to this dimension as well.

Finally, *the iconic dimension* is expressed through the special treatment or expected behaviors that take place before, during, or after an interaction with a scripture. These could include the placement of a sacred text in the home, decorations of the scripture, purity practices, or rituals of "death" for scripture, such as burying worn-out copies of the Qur'an (Svensson, 2010; Watts, 2019, p. 15). Uthman and Hossayn did talk about purity practices as part of ISE, but not in relation to the Qur'an in particular. A possible way to understand this is that the special treatment of the Qur'an is not explicitly taught but is rather part of an embodied practice in which children are socialized growing up. We can thereby understand it as part of the competencies that Rosowsky (2013, 2015) conceptualize as *faith literacy*.

According to Rosowsky (2015, p. 170) *faith literacy*, also known as *liturgical literacy*, is seen as the array of skills, technologies and knowledge which holds up purposeful social activities, either as they are needed to partake in a particular activity (for instance recitation and expected behavior in relation to the Qur'an) or a group of such activities, for instance in liturgical practices. The concept of faith literacy also highlights the linguistic world in which 'minority languages', such as Qur'anic Arabic, can be seen to have great symbolic value for particular communities, including those who neither speak nor understand Arabic:

There is a need to recognize this symbolic function and acknowledge the intimate link between language and ethnic identity even when language is no longer used [...] Knowledge of a religious classic associated with the collective's religious heritage can also serve an important symbolic purpose (Rosowsky 2013, p. 68)

Furthermore, faith literacy can help us understand that although there might be a dominant form of literacy in a particular culture there are other literacies that have their legitimate place and function (Street, 2013). Thus, understanding the literal meaning of what is memorized and recited is secondary to its historical and symbolic value in the identity-formation of community members. What is understood as important is to embody the words of God and learn *when* and *how* to use them (Berglund, 2018; Rosowsky, 2013). In our understanding, depending on the religious community, participants must make use of skills and competencies which relate to both semantic, expressive, and iconic dimensions of religious scripture to partake in a faith literacy.

WHAT KNOWLEDGE IS BEST FOR THE CHILD?

Even though the pedagogical approaches differ in terms of *what* they teach and which *methods* and *material* they use, both Uthman and Hossayn focus on knowledge that they claim is for the greater good in children's lives, i.e., what is best for the child. From Hossayn's point of view, it is best for the child to memorize the Qur'an, learn to recite, and make both listening and reciting the Qur'an a habit in life, which relates to the expressive dimension of religious scripture (Watts, 2019). For Uthman, it is instead the choice of Islam that is important. As we have seen, he argues that a child needs to *understand* the words of the Qur'an and its meaning, i.e., the semantic dimension of religious scripture (Watts, 2019). Uthman does not consider this type of understanding as making personal interpretations, instead, understanding the words of the Qur'an is important so that the children's choice of Islam is deliberate and informed. On top of this, the semantic dimension is necessary to make the child understand what is right and wrong, both in terms of Islamic interpretations and actions in everyday

life. To facilitate the process of making Islam a deliberate choice, Uthman wants the children to have the possibility to ask him questions. This connects to the importance of knowledge (*ilm*) together with the individual's duty of seeking it. He wants to provide a safe space for children and teenagers where they can discuss matters related to their religion. This does not mean that Uthman considers recitation of the Qur'an unimportant. Instead, he argues that the children eventually will be socialized into different aspects of faith literacy, such as knowledge of the expressive and iconic dimension, as they spend time within the religious community (Rosowsky, 2013). From Uthman's point of view, knowing the semantic dimension of the Qur'an will keep the children and teenagers returning to the Muslim community over time, which is in the child's best interest.

Discussion on what is best for a child never takes place in a vacuum. Every society has different, more or less, basic ideas about what is best for children and for people in general (Nilsson, 2011, p. 25). The fact that there is a relatively large, often implicit, consensus in a society on the importance of considering 'what is best for the child', does not mean that there is an agreement regarding the answers to this question. Children are surrounded by actors who not only have strong but also different opinions about what is best for the child. Some parents argue that a religious upbringing is an important and non-negotiable part of what they consider to be best for their children. From a Norwegian historical perspective, a religious (Lutheran-Evangelical) upbringing was for a long period of time a taken-for-granted part of what society at large considered the best for children. Historically there was thus resistance against this state-church-imposed religious education from for example free church members (Breistein, 2022, p. 42).⁵ In today's secular Norway, this is no longer the norm, and Islamic supplementary education has been debated during the last decade. For instance, questions have been raised about whether this type of education keeps children away from activities that support social integration (Vogt, 2018, p. 168). Such discussions show a tension between different answers to 'what is best for the child'.

Disagreements on what is best for the child can sometimes become problematic, not least from a minority perspective in a school context, where a number of different actors can have more or less justified opinions about what is best for one and the same child. Berglund (2017) has for example noted that secular norms that influence the Swedish school system silence the voices and experiences of young Muslims who attend Islamic supplementary education. These findings are supported by others as well, where "[...] it is acceptable to be Muslim as long as you behave 'like everyone else' and religion does not affect you 'too much'" at school (Flensner, 2018, p. 14), i.e., you are a 'relaxed' Muslim, without any 'fuss' (Gilliam, 2022).

Consequently, students might not experience mainstream education as a place to express and discuss religious belonging (Jahnke, 2021), even though the ideal RE-classroom is supposed to provide a 'safe space' (Jackson, 2014). Instead, nurturing and instruction *into* religious belonging within families and religious communities might provide a safe space and sense of belonging in a way that religious education in mainstream schools cannot. Even though Uthman and Hossayn express trust in teachers' professional competencies, they are uncertain about what knowledge school-teachers might have about Islam. This is due to the experiences they have had, as a parent or a student, and through encounters with their students themselves. For instance, Hossayn had to be the one giving information to the teachers about Islam when his children were among the first Muslims in the school in the 90s'. Uthman, as a student himself, found what he perceived to be mistakes in the RE textbooks about Islam, and also stereotypical presentations in history lessons about Islam as a violent religion. These experiences might be yet another reason why they find ISE to be essential in providing what they perceive to be the right knowledge about Islam to Norwegian Muslims. Nevertheless, children have limited spare time, and similarly to studies from other ISE contexts in Norway (Kleive & Horsfjord, in press), time shortage is presented as a challenge by Uthman and Hossayn. In our understanding, the pedagogical approaches reflect what they find most important to spend this time on. Whether it is to equip children with the knowledge or the habit which is perceived as necessary to be a Norwegian Muslim, it is simultaneously how teachers of ISE ensure the continuation of the religious community in a minority context.

CONCLUDING DISCUSSION

In this article, we have brought forward the stories and experiences of Uthman and Hossayn to illustrate and bring understanding to different pedagogical approaches that can exist in Islamic supplementary education. Their narratives reflect an 'otherness' which mirrors their encounters with different 'Norways', different schools, and different RE-subjects. We connect their pedagogical approaches to experiences of belonging to a religious minority which is much debated and often criticized by the public (Moe, 2022; Døving, 2020). For both Uthman and Hossayn, ISE is an arena where Norwegian Muslim Youth can find a sense of belonging. The ISE teachers highlight the importance of teaching Islam and the Qur'an to the next generation, thus ensuring the continuation of the religious community in a minority context. Uthman and Hossayn relate the ISE to what they perceive to be most important for the children to become good Norwegian

Muslims. As we have seen, from Uthmans point of view this means to create a space where children and young people can learn to understand their religion and thereby make a deliberate choice to follow Islam. To facilitate this, the Qur'anic education must emphasize the semantic dimension of the Qur'an. For Hossayn, this means to provide children with the skills to embody ritual practices, which can be brought and adapted to everyday life in Norway. Therefore, Hossayn emphasizes the expressive dimension of the Qur'an in his lessons (Watts, 2019). Even though these approaches are different, there is a common rationale. Both of them relate ISE to the importance of community and belonging and build on the idea that this is in the child's best interest. As we have argued, both Uthman and Hossayns' pedagogical approaches should be seen as attempts to include children into purposeful social activities with symbolic value, namely faith literacy (Rosowsky, 2015).

Children and teenagers attending Islamic Supplementary Education (ISE) may encounter teachers in mainstream schools with limited or no knowledge about this form of education. This can pose challenges for the child, particularly considering the prevailing negative public discourse on Islam and Islamic supplementary education (Berglund, 2017, 2018). Consequently, we contend that it would be beneficial for teachers and staff in mainstream schools to possess at least some knowledge about the content, methods, and objectives of Islamic supplementary education. There are several reasons for this assertion.

Firstly, ISE can be viewed as a type of leisure-time activity (see Berglund, forthcoming). In school, students often bring up their leisure-time activities in informal conversations with teachers. Having some knowledge about these activities facilitates positive conversations. Secondly, for teachers addressing the topic of religion in school, knowledge about ISE sheds light on what religion might look like in the everyday life of their local community. Consequently, teachers might be better equipped to incorporate more nuances and everyday examples when teaching about Islam as a lived religion.

The similarities and differences we observe in the pedagogical approaches of Hossayn and Uthman are two living examples illustrating that religious practices cannot be generalized. Instead, they exemplify the idea that religions are shaped by their time and local context.

Notes

1. The Norwegian Center for Research Data (NSD) approved of the project in 2020, before recruiting the informants. In this project, we have used Services for sensitive data (TSD) to collect, store and analyze the research data. TSD is provided by the IT services at the University of Oslo.

2. More information about the Norwegian guidelines for processing personal data could be found at <https://sikt.no/en/personvernhandbok-forskning/what-personal-data>
3. These numbers are often debated, and not always comparative to numbers in other countries (Brekke et al., 2019).
4. The expressive dimension was previously termed the “performative” dimension. However, in his anthology from 2019, Watts argues that the term performative is too broad, and that “expressive” is a more appropriate label (Watts 2019, p. 14).
5. Throughout the 19th century free church societies were established as a result of international revival movements and new legislation in Norway. Although not identical, they shared a common skepticism towards the State, and State interfering with religion (Breistein, 2022, pp. 33–34). Christianity education in school was held by teachers belonging to the state church, and while fighting for a non-confessional subject, parents kept their children away from such lessons because they found it to be in their best interest.

ORCID

Synnøve Markeng  <http://orcid.org/0009-0004-8686-6119>

References

- Andreassen, B.-O. (2021). Education about Islam in Norwegian Religious Education. In L. Franken & B. Gent (Ed.), *Islamic religious education in Europe: a comparative study* (pp. 196–211). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429331039>
- Berglund, J. (2010). *Teaching Islam: Islamic religious education in Sweden*. (Bd. Vol. 17). Waxmann.
- Berglund, J. (2013). Islamic identity and its role in the lives of young Swedish Muslims. *Contemporary Islam*, 7(2), 207–227. <https://doi.org/10.1007/s11562-012-0191-1>
- Berglund, J. (2015). *Publicly Funded Islamic Education in Europe and the United States*. The Brookings Institution.
- 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. (2018). Mainstream Secular and Qur’an-based Islamic Education: Student perspectives on the Relation between two disparate forms. In J. Berglund (Ed.), *European Perspectives on Islamic Education and Public Schooling* (pp. 390–408). Equinox.
- Berglund, J. (2022). Islamic education in the West. In R. Tottoli (Ed.) *Routledge Handbook of Islam in the West*. (p.374–388). Routledge.
- Berglund, J. (forthcoming). Islamic supplementary education as an extracurricular activity.
- Berkey, J. P. (1992). *The transmission of knowledge in Medieval Cairo: A social history of Islamic education*. Princeton University Press.
- Borchgrevink, T. (1997). Et ubehag i antropologien [A discomfort in anthropology]. *Norsk Antropologisk Tidsskrift*, 8(1), 26–36.
- Boyle, H. N. (2006). Memorization and Learning in Islamic Schools. *Comparative Education Review*, 50(3), 478–495. <https://doi.org/10.1086/504819>
- Breistein, I. F. (2022). Fra religionsmonopol til livssynsåpent samfunn. Frikirkenes rolle i fremveksten av det moderne Norge. In I. M. Okkenhaug & K. H. Skeie (Ed.), *Transnasjonale perspektiv på sekularitet og religion. Norske aktører, ideer, forhandlinger*

- og praksis 1846-1986 (pp. 29–50). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215059853-2022-02>
- 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>
- Chamberlain, M. (1994). *Knowledge and social practice in medieval Damascus, 1190-1350*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design* (4th ed.). SAGE.
- Døving, C. A. (2012). Pressens mørkemenn/troens tjenere: posisjon og selvforståelse blant sunni-muslimske imamer. In C. A. Døving & B. Thorbjørnsrud (Eds.), *Religiøse ledere: makt og avmakt i norske trossamfunn* (pp. 26–46). Universitetsforlaget.
- Døving, C. A. (2013). Islam i pressen. Verdipolarisering og forhandling [Muslims in the press. Polarization of values and negotiating]. In C. A. Døving & S.-E. Kraft (Ed.), *Religion i pressen* (pp. 123–148). Universitetsforlaget.
- Døving, C. A. (2020). Muslims are...": Contextualising survey answers. In C. Hoffmann & V. Moe (Ed.), *The Shifting Boundaries of Prejudice. Antisemitism and Islamophobia in Contemporary Norway* (pp. 254–273). Scandinavian University Press. <https://doi.org/10.18261/978-82-15-03468-3-2019-09>
- EGGEN, N. S. (2007). *Koranen: Innføring i en tekst- og tolkningstradisjon [The Qur'an: An introduction to the tradition of text and tradition]*. Solum.
- EGGEN, N. S. (2023). *Kunnskap og tilhørighet, tilhørighet og kunnskap: Undervisning for barn og unge i muslimsk dialognettverks medlemsmoskeer i Oslo* [Knowledge and belonging, belonging and knowledge: Education for children and youth in the mosques of Muslim dialognettverk in Oslo]. https://muslimskdialog.no/media/2020/07/200923_Rapport_Barneundervisning_Norske_Moskeer.pdf
- Elbaz-Luwisch, F. (2007). Studying teachers' lives and experiences. Narrative inquiry into K-12 teaching. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology* (pp. 357–382). SAGE.
- Farstad, M. H. (1970). Fra Sami Yusuf til Harris J: Om islamske verdier og tematisering av muslimsk identitet gjennom halal-pop [From Sami Yusuf to Harris J: Islamic values and Muslim identity tematized through halal-pop]. *Prismet*, 68(1-2), 115–131. <https://doi.org/10.5617/pri.4770>
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). *Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? APA handbooks in psychology* (pp. 471–499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- Flensner, K. K. (2018). Secularized and multi-religious classroom practice-discourses and interactions. *Education Sciences*, 8(3), 116. <https://doi.org/10.3390/educsci8030116>
- Flensner, K. K. (2020). Dealing with and teaching controversial issues – Teachers' pedagogical approaches to controversial issues in Religious Education and Social Studies. *Acta Didactica Norden*, 14(4), 21. <https://doi.org/10.5617/adno.8347>
- Franken, L., & Gent, B. (2021). *Islamic Religious Education in Europe: A Comparative Study*. Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429331039>
- Gent, B. (2018). *Muslim Supplementary Classes: and their place within the wider learning community*. Beacon Books.
- Gilliam, L. (2022). Being Muslim "without a fuss": Relaxed religiosity and conditional inclusion in Danish schools and society. *Ethnic and Racial Studies*, 45(6), 1096–1114. <https://doi.org/10.1080/01419870.2021.1971733>

- Günther, S. (2006). Be masters in that you teach and continue to learn: Medieval Muslim thinkers on educational theory. *Comparative Education Review*, 50(3), 367–388. <https://doi.org/10.1086/503881>
- Iversen, J. Y. (forthcoming). *Transculturation in Arabic literacy education within and beyond mainstream education in Norway and Sweden*.
- Jackson, R. (2014). *Signposts - Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education*. Council of Europe.
- Jacobsen, C. M. (2011). *Islamic traditions and Muslim youth in Norway* (Bd. v. 10). Brill.
- Jahnke, F. (2021). *Toleransens altare och undvikandets hänsynsfullhet: Religion och menings-skapande bland svenska grundskoleelever [The altar of tolerance and mercy of evasion: Religion and meaning making among elementary students in Sweden]* [Doctoral diss.], Södertörns högskola.
- Kleive, H. V., & Horsfjord, V. (2023). Islamskoler i Norge: Om virkelighet og idealer [Islamic Schools in Norway: Reality and ideals]. *Prismet*, 74(4), 271–289.
- Kjørven, O. K., Hustvedt, M., & Skrefsrud, T.-A. (2023). Skolelederes erfaringer og møte med religiøst mangfold [School leaders experience and encounter with religious diversity]. *Prismet*, 74(4), 255–275.)
- Lepore, J. (2001). Historians Who Love Too Much: Reflections on Microhistory and Biography. *The Journal of American History*, 88(1), 129–144. <https://doi.org/10.2307/2674921>
- Leirvik, O. (2014). Muslims in Norway: Value Discourses and Interreligious Dialogue. *Tidsskrift for Islamforskning*, 8(1), 137–161. <https://doi.org/10.7146/tifo.v8i1.25326>
- Makdisi, G. (1981). *The rise of colleges: Institutions of learning in Islam and the West*. Edinburgh University Press.
- Moe, V. (2022). *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2022 [Attitudes towards Jews and Muslims in Norway 2022]*. Senter for studier av holocaust og livssynsminoriteter. <https://www.hlsenteret.no/aktuelt/publikasjoner/2022/holdninger-til-joder-og-muslimer-i-norge-2022.html>
- Nelson, K. (2001). *The art of reciting the Qur'an*. American University in Cairo.
- Nilsson, S. (2011). Vad är barmets bästa? [What is best for the child?]. In J. Berglund & G. Gunner (Ed.), *Barn i religionernas värld* (pp. 23–56). Liber.
- Rajala, A., Kumpulainen, K., Hilppö, J., Paananen, M., & Lipponen, L. (2016). Connecting Learning across School and Out-of-School Contexts: A Review of Pedagogical Approaches. In O. Erstad, K. Kumpulainen, Å. Mäkitalo, K. C. Schröder, P. Pruuilmann-Vengerfeldt & T. Jóhannsdóttir (Ed.), *Learning Across Contexts in the Knowledge Society*. (Bd. 9, p. 15–35). BRILL.
- Rosowsky, A. (2013). Faith, phonics, and identity: reading in faith complementary schools. *Literacy*, 47(2), 67–78. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2012.00669.x>
- Rosowsky, A. (2015). Faith literacies. In J. Rowsell & K. Pahl (Ed.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 169–182). Routledge.
- Simonsen, J. B., & Daun, H. (2018). Islamic education in the nordic countries. In I. H. Daun & R. Arjmand (Red.), *Handbook of Islamic Education* (pp. 839–853). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64683-1_29
- Statistisk sentralbyrå (2021). *Trus- og livssynssamfunn utanfor Den norske kyrkja [Religious congregations except the Norwegian Church]*. <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/religion-og-livssyn/statistikk/trus-og-livssynssamfunn-utanfor-den-norske-kyrkja>
- Street, B. V. (2013). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Routledge.

- Svensson, J. (2006). Have you all got your copy of the Qur'an? Rationalisation, ritual and the role of God's word in a Kenyan Islamic educational setting. *Tidsskrift for Islamforskning*, 1(1), 27. <https://doi.org/10.7146/tifo.v1i1.24332>
- Svensson, J. (2010). Relating, Revering, and Removing: Muslim Views on the Use, Power, and Disposal of Divine Words. I K. Myrvold (Red.), *The Death of Sacred Texts: Ritual disposal and renovation of texts in world religions* (pp. 31–53). Ashgates.
- Vogt, K. (2018). Islam i Norge [Islam in Norway]. In K. A. Jacobsen (Ed.), *Verdensreligioner i Norge*. (4. ed., p. 133–172). Universitetsforlaget.
- Watts, J. W. (2019). *How and why books matter: Essays on the social function of iconic texts*. Equinox Publishing Ltd.
- Østby, L., Dalgard, A. B. (2017). 4 prosent muslimer i Norge? [4 percent Muslims in Norway?] <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/4-prosent-muslimer-i-norge>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv KRLE-lærere



3. mars 2022

Hamar

Informasjonsskriv og invitasjon til deltakelse i prosjekt

Bakgrunn og formål

Med et økende religiøst og kulturelt mangfold i Norge, kan KRLE-lærere stå overfor nye og krevende valg for å gjøre fagets innhold, eksempler og arbeidsmetoder relevant for en sammensatt elevgruppe. Hvilken plass kan religiøse skrifter ha i dette? Er dette et utfordrende materiale, eller noe KRLE-lærere mener kan være relevant? Denne studien er en del av en doktorgradsstudie som undersøker forholdet mellom religiøse skrifter i KRLE-faget, i religiøs islamundervisning og i lærerutdanning.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du arbeider som KRLE-lærer i norsk grunnskole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta i prosjektet innebærer at du stiller til et intervju (varer om lag 45-60 minutter, enten ansikt til ansikt eller digitalt) hvor du deler av dine erfaringer og perspektiver på religiøse skrifter i KRLE-faget. Du må lese gjennom og signere samtykkeskjema (via nettskjema eller på papir), hvor du kan lese hvordan jeg ivaretar ditt personvern. Du godtar at din kontaktinformasjon beholdes i prosjektperioden for å kunne stille avklarende eller oppfølgings spørsmål.

Intervjuet blir tatt opp på lydbånd, slik at jeg kan skrive det ned i ettertid. Jeg sender viktige utdrag til deg slik at du kan se om jeg har forstått det du har sagt, og komme med kommentarer eller eventuelt gjøre endringer. Når intervjuet er skrevet ned, blir opptaket slettet. Du skal ikke kunne gjenkjennes av andre i publikasjoner, og forblir anonym. Du kan når som helst trekke deg – også etter at intervjuet er gjennomført. Da vil all informasjon og data slettes.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Stipendiat og prosjektleder Synnøve Markeng, ved Høgskolen i Innlandet, er ansvarlig for prosjektet. Spørsmål kan stilles på mail til synnove.markeng@inn.no eller på tlf. 488 91 882.

Med vennlig hilsen

Synnøve Markeng (prosjektansvarlig)



Doktorgradsstipendiat, *Profesjonsrettede lærerutdanningsfag*
Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk
Les mer på www.inn.no/forskning eller QR-koden (om meg)



Vedlegg 2: Temaoversikt intervju med koranlærere

Innledning

Forklare igjen intervjuets tematikk, forventet lengde, rettigheter og gjennomgå samtykkeskjemaet.

Tematikk: utdanningsbakgrunn, erfaringer med å undervise om Koranen

- Hvilke aktiviteter har dere for barn og unge her?
- Hvordan (og når) startet dere opp tilbudet om denne aktiviteten?
- Hva er din rolle i dette og i [navn på senter]?
- Har dere gjort endringer fra dere først startet opp?
- Hvordan blir ulike språk benyttet hos dere?

Koranundervisning

Tematikk: Lærerens forståelse av egen rolle, mål med undervisning, barnas innflytelse, og forhold til skolen, Koranen og islam.

- Kan du beskrive en typisk økt: Når? Hvor mange kommer? Er foreldre med? Hvordan strukturerer du økten? Har dere læremateriale? Arabiskopplæring?
- Har lærere/du/ansvarlige noen spesiell bakgrunn?
- Hva tenker du er det viktigste barna skal lære ved å delta her?
- Hva er vanskelig å lære bort? (resitering, språk, osv.?)
- Hvilke tilbud hadde dere/anbefalte du under pandemien? Hvilken rolle spiller internett/apper/digitale kilder?

Offentlig skole og KRLE-faget

Tematikk: Lærerens forståelse av undervisningens forhold til skolen, elever og Koranen i annen undervisningskontekst.

- Har noen av barna tatt opp tematikk som de har lært i skolen i denne konteksten?
- Lærere forteller at de ikke helt vet hvordan de skal snakke om koranskolen med elevene som går der. Hva tenker du er viktig at lærere vet om denne aktiviteten?
- Elevene møter mange fortellinger om profeter og andre gjennom faget. Men de skal også lære om Koranen og betydningen det har for muslimer. Hva vil være viktig at undervisningen om Koranen inneholder?
- I lærebøker fra grunnskolen er dette eksempler på oppgaver elevene møter (se utklipp under). Hvilke hensyn bør lærere ta når de planlegger denne undervisningen i møte med elever som også deltar i koranskole?

1. Koranresitasjon

Lytt til koranresitasjonen på nettstedet og beskriv det du hører.

Skriv en tekst med utgangspunkt i følgende kriterier:

- > Beskriv det du hørte
- > Er det sang eller bønn?
- > Brukes det instrumenter?
- > Hvordan opplevde du å lytte til dette?
- > Har du hørt noe lignende før?

OPPGAVER

- 1 Hva er Koranen?
- 2 Hvorfor blir ikke Koranen godtatt som Guds ord når den er oversatt til et annet språk?
- 3 Når fikk profeten Muhammed den første åpenbaringen?
- 4 Hvor lang tid tok det før Koranen var samlet til en tekst etter profeten Muhammeds død?
- 5 Hva er en hadith?

Vedlegg 3: Temaoversikt intervju med KRLE-lærere

Innledning

Forklare igjen intervjuets tematikk, forventet lengde, rettigheter og gjennomgå samtykkeskjemaet.

Tematikk: utdanningsbakgrunn, erfaring som lærer, forhold til KRLE-faget

- Kan du fortelle litt om deg selv?
- Kan du fortelle hvorfor du ble lærer? Og hvorfor KRLE-lærer?
- Hvilket utbytte håper du at elevene skal få gjennom KRLE-undervisningen?
- Opplever du at skolen prioriterer KRLE-faget?
- Kan du fortelle om skolen og elevgruppene du har?

KRLE-undervisning og arbeidsmetoder

Tematikk: Formål med faget, metoder og læremateriale i KRLE-faget

- Kan du fortelle om en KRLE-økt du synes var skikkelig god?
- Hva synes du er vanskelig når man underviser i KRLE?
- Hvilke arbeidsmetoder mener du fungerer godt i undervisningen? (Gode/relevante/morsomme for elevene?)
- Kan du fortelle mer om hvordan du planlegger en slik økt?

Religiøse skrifter og Koranen

Tematikk: Religiøse skrifter, Koranen som del av dette.

- Hvilken plass har religiøse skrifter / hellige tekster i KRLE-faget?
- Kan du fortelle mer om et eksempel på bruk av religiøse skrifter i undervisning?
- Hva mener du elevene bør vite om religiøse skrifter? Hvilke? Hva er viktig å vite om disse?
- Har elevens bakgrunn betydning for hvilke tekster og eksempler du ville brukt i undervisningen?
 - Kjenner du til om noen av elevene dine følger trosopplæring på fritiden?
 - hva tenker du om det?
- Hvilken plass har Koranen i undervisningen?
- Er det forskjell i undervisning om for eksempel Bibelen og Koranen?
- Barn som deltar i koranskole i lokal moské og i undervisningen i KRLE-faget. Vil du gjort andre hensyn i planleggingen av undervisningen i møte med disse elevene?

Fagdidaktiske refleksjoner

Kompetansemål

LK06 (etter 7.trinn): Eleven skal kunne *forklare hva Koranen og hadith er og samtale om sentrale islamske fortellinger*

LK20 (etter 7.trinn): Eleven skal kunne *utforske og sammenligne tekster og materielle uttrykk som kilder til kunnskap om kulturarv knyttet til kristendom og ulike religions- og livssynstradisjoner*

- Mener du dette endrer hvilke arbeidsmetoder og hvilket materiell som er relevant for KRLE-undervisningen din?

Lærebøker

Dette er eksempel på oppgaver i en lærebok for 7.trinn, og en på 8-10. Lytteøvelse + oppgaven i KRLE-boka.

1. Koranresitasjon

Lytt til koranresitasjonen på nettstedet og beskriv det du hører.

Skriv en tekst med utgangspunkt i følgende kriterier:

- > Beskriv det du hørte
- > Er det sang eller bønn?
- > Brukes det instrumenter?
- > Hvordan opplevde du å lytte til dette?
- > Har du hørt noe lignende før?

OPPGAVER

- 1 Hva er Koranen?
- 2 Hvorfor blir ikke Koranen godtatt som Guds ord når den er oversatt til et annet språk?
- 3 Når fikk profeten Muhammed den første åpenbaringen?
- 4 Hvor lang tid tok det før Koranen var samlet til en tekst etter profeten Muhammeds død?
- 5 Hva er en hadith?

- Hva tenker du om disse oppgavene? Hvilke forskjeller er det? Hvilke muligheter og utfordringer ser du når elevene skal arbeide med disse?

Vedlegg 4: NSD-godkjenning

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
384449

Vurderingstype
Standard

Dato
16.10.2019

Tittel

Koranen i komplekse undervisningskontekster

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig

Synnøve Markeng

Prosjektperiode

01.11.2019 - 31.07.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.07.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 16.10.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisk opprinnelse, religion og filosofisk overbevisning, samt alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.2024.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med

prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Det kan brukes tolk ved behov som databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/ pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 5: Meldt endringer NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
384449

Vurderingstype
Standard

Dato
03.02.2022

Tittel

Koranen i komplekse undervisningskontekster

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig

Synnøve Markeng

Prosjektperiode

01.11.2019 - 31.07.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.07.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 02.02.2022.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 03.02.2022. Behandlingen kan fortsette.

Endringene gjelder at det nå er færre utvalg (ikke lenger ungdom), og at prosjektet har gått bort fra observasjon i utvalg 1 (lærere). Det er ingen endringer i lengde på prosjektet og ikke nye data/utvalg.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson: Jørgen Wincentsen

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 6: Samtykkeskjema koranlærere

Vil du delta i forskningsprosjektet «Koranen i komplekse undervisningskontekster»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å bedre forstå hvordan unge muslimer opplever forholdet mellom undervisningen i skolen og i moskeen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en del av en doktorgradsstudie ved Høgskolen i Innlandet som ønsker å undersøke hvordan undervisningen om Koranen og islam foregår i KRLE-faget og som del av Koranopplæring. Relevante spørsmål er hvordan ungdom som deltar i begge opplever forholdet mellom disse, og hvordan KRLE-lærere nærmer seg tematikken. Vi ønsker å gjøre intervjuer med lærere eller andre som underviser. Utdrag fra materialet publiseres i artikler som del av doktoravhandlingen. Prosjektet vil belyse ulike former for tilnærming til hellige tekster på forskjellige arenaer, og hvilken kompetanse elevene har fra ikke-formell undervisning, og hvordan lærerne kan bruke dette til nytte for elevenes læring i skolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Stipendiat og prosjektleder Synnøve Markeng, ved Høgskolen i Innlandet, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du bidrar til opplæring i et muslimsk trossamfunn.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å gjøre et intervju med deg i løpet av perioden vi samarbeider. Beregnet tid til intervjuet er mellom 45 minutter og én time. Intervjuet blir tatt opp på lydbånd, slik at jeg kan skrive det ned i ettertid. Jeg sender viktige utdrag til deg slik at du kan se om jeg har forstått det du har sagt, og komme med kommentarer eller eventuelt gjøre endringer. Når intervjuet er skrevet ned, blir opptaket slettet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Du kan også når som helst endre informasjonen jeg har notert.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun stipendiat og muligens veileder som har tilgang til opplysningene. Navnet ditt og kontaktopplysningene dine blir erstattet med en kode, og datamaterialet blir lagret på en egen forskningsserver innelåst på mitt kontor. Du skal ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner av andre.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 31.juli 2024. Alle personopplysninger er da anonymisert, og opptakene slettet. De anonymiserte intervjuene og notatene fra observasjon vil være lagret på en server bak tofaktorautentisering.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandet ved Synnøve Markeng, på epost synnove.markeng@inn.no eller tlf. 48891882.
- Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg, på epost hans.nyberg@inn.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvertjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Synnøve Markeng
(Prosjektansvarlig/stipendiat)

Vedlegg 7: Samtykkeskjema KRLE-lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet «Koranen i komplekse undervisningskontekster»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å bedre forstå forholdet mellom undervisningen i skolen og i moskeen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er en del av en doktorgradsstudie som undersøker undervisning om religiøse skrifter i KRLE-faget, i religiøs islamundervisning og i lærerutdanning. Prosjektet bygger på undersøkelser av lærebøker for lærerstudenter og intervjuer med KRLE-lærere og lærere i koranskoler. Utdrag fra materialet publiseres i artikler som del av doktoravhandlingen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Stipendiat og prosjektleder Synnøve Markeng, ved Høgskolen i Innlandet, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du arbeider som KRLE-lærer i norsk grunnskole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta i prosjektet innebærer at du stiller til et intervju (om lag 45-60 minutter) hvor du deler av dine erfaringer og perspektiver på undervisning om religiøse skrifter i KRLE-faget. Intervjuet blir tatt opp på lydband, slik at jeg kan skrive det ned i ettertid. Jeg sender viktige utdrag til deg slik at du kan se om jeg har forstått det du har sagt og komme med kommentarer. Når intervjuet er skrevet ned, blir opptaket slettet. Du skal ikke kunne gjenkjennes av andre i publikasjoner, og forblir anonym.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta kan du likevel trekke tilbake samtykke uten å oppgi noen grunn når som helst, også etter at intervjuet er gjennomført. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun stipendiat som har tilgang til opplysningene. Navnet ditt og kontaktopplysningene dine blir erstattet med en kode, og datamaterialet blir lagret på en egen forskningsserver. Du skal ikke kunne gjenkjennes av andre i publikasjoner.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 31.juli 2024. Alle personopplysninger er da anonymisert, og opptakene slettet. De anonymiserte intervjuene og notatene fra observasjon vil være lagret på en server bak tofaktorautentisering.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandet ved Synnøve Markeng, på epost synnove.markeng@inn.no eller tlf. 48891882.
- Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg, på epost hans.nyberg@inn.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Synnøve Markeng
(Prosjektansvarlig/stipendiat)

Vedlegg 8: Kategorier ved koding

KRLE-lærerintervjuer

- KRLE-faget
 - Arbeidsmetoder
 - Begrensninger/utfordringer
 - Formål med faget
 - Vitenskapsgrunnlag
 - Læremidler
 - Egen kunnskap
 - Tverrfaglig arbeid
 - Vurdering

- Elevenes forutsetninger
 - Elevens forkunnskaper
 - Umotiverte elever
 - Elevmangfold

- Undervisning om religiøse skrifter
 - Sammenlikning
 - Kritisk lesing
 - Fortellinger
 - Trosgrunnlag
 - Skriftenes rolle i religionene (ikke trosgrunnlag)
 - Skriftenes rolle i faget
 - *Historisk tilnærming*
 - *Litteraturvitenskapelig tilnærming*
 - *Religionsvitenskapelig tilnærming*

- Watts dimensjoner (teoridrevet koding)
 - Ekspressiv dimensjon
 - Semantisk dimensjon
 - Ikonisk dimensjon

Koranlærerintervjuer

- Norge og islam / norsk og muslim
 - Utfordringer og fordommer
 - Å være en god representant for islam
 - Håndhilsning
 - Frihet i norsk kultur

- Offentlig skole
 - Relasjon til lærer
 - Fordommer i skolen
 - Hijab
 - Jul
 - Å være representant
 - Feil eller mangler i undervisning

- Islamopplæring og koranundervisning
 - Opplæringstilbud
 - Formål med undervisningen
 - Koranresitasjoner
 - Dialog med barn/unge
 - Læremidler
 - Språk og oversettelser
 - Religiøs oppdragelse
 - Koranen
 - Utfordringer



Høgskolen
i Innlandet

Elever som deltar i en trosopplæring på sin fritid kan lære om samme religiøse skrift i en religiøs og i en ikke-religiøs undervisningskontekst. Denne artikkelbaserte avhandlingen undersøker tilnærminger til religiøse skrifter i grunnskolefaget *Kristendom, religion, livssyn og etikk* (KRLE), i lærerutdanning og i religiøs islamopplæring. Formålet ved avhandlingen er å belyse religions- og livssynsfaget ved å kontrastere tilnærmingene til religiøse skrifter i formell og ikke-formell opplæring. Avhandlingens problemstilling er *hvilke spenninger finnes mellom tilnærmingene til religiøse skrifter i offentlig skole, lærerutdanning og ikke-formell koranopplæring, og hvordan kan vi forstå de religionsdidaktiske utfordringene og mulighetene som ligger her?*

Problemstillingen er undersøkt gjennom tre delstudier som belyser hvilke dimensjoner ved religiøse skrifter som er vektlagt i de tre undervisningskontekstene. Den første delstudien er en analyse av innføringsbøker i religionsdidaktikk, mens de to siste er basert på semistrukturerte intervjuer med henholdsvis KRLE- og koranlærere. Funnene viser at ekspressive dimensjoner ved religiøse skrifter, her aktualisert gjennom koranresitasjon, kan ha stor betydning i en ikke-formell opplæring. Likevel er det få tradisjoner for å arbeide med dette i skolen, blant annet fordi det religionsdidaktiske arbeidet med religiøse skrifter vektlegger en semantisk dimensjon, som vil si tekstens meningsinnhold. Spenninger mellom tilnærmingene til religiøse skrifter ses i sammenheng med rekontekstualisering av fagkunnskap, religionsdidaktiske fagtradisjoner og møtet med elevenes forkunnskaper.