

Moskéundervisning i Norge gjennom 50 år

Av Nora S. Eggen

Artikkelen oppsummerer kunnskapsstatus om undervisning i moskeer i Norge. Den gjennomgår forskningsarbeider og annen litteratur innen feltene migrasjonspedagogikk, religionspedagogikk, religionsforskning og barne- og ungdomsforskning i perioden 1973–2023.

NORA S. EGGEN (f. 1966), gjesteforsker, Høgskolen i Innlandet (nå: førsteamanuensis, Teologisk fakultet, Universitetet i Oslo). E-post: n.s.eggen@teologi.uio.no

Gjennom de siste fem tiårene har muslimske barn og unge fått tilbud om undervisning i regi av muslimske trossamfunn i Norge. Det har tidvis vært stor offentlig interesse omkring denne undervisningen, gjerne i forbindelse med presserende politiske spørsmål knyttet til integrering og minoritetsproblematikk, eller til kontroversielle hendelser (Eggen, under utgivelse). Den faglige interessen har fremfor alt sprunget ut av den opplæringsutfordringen skolene fra slutten av 1960-årene møtte med en religiøs og språklig mangfoldig elevmasse som følge av arbeidsinnvandringen. Både offentlig og faglig interesse har delvis vært problemorientert, med utgangspunkt i tema som skoleprestasjoner og integrering. Men forskere har også spurt seg om moskéundervisningen kan representere en ressurs for barn og unge i deres skolegang og deres intellektuelle og sosiale utvikling og identitetsbygging.

Hva vet vi om denne undervisningen, om hva den inneholder, hvilke pedagogiske metoder som tas i bruk og hvilken utvikling som har funnet sted i denne perioden? Fag- og forskningslitteraturen om moskéundervisning plasserer seg særlig innenfor fire fagfelt: migrasjonspedagogikk, religionspedagogikk, religionsforskning og barne- og ungdomsforskning. Det er betegnende at undervisning av barn og unge i moskeene i liten grad er tematisert i og for seg, til tross for den store betydningen denne undervisningen tillegges både av trossamfunnene og av samfunnet rundt. Gjennomgangen i denne artikkelen viser at fag- og forskningslitteraturen er sparsom. Det kunnskapsgrunnlaget jeg her presenterer, består av vitenskapelige artikler og bøker, men også av rapporter, offentlige utredninger og master- og høyskoleoppgaver.

MUSLIMSKE BARN I NORSK SKOLE

Startpunktet for denne fremstillingen er 1973. Dette året kom den første stortingsmeldingen som tok for seg innvandringspolitikk, med blant annet spørsmål knyttet

til muslimske innvandrere. Særlig to områder fikk betydning for det som etter hvert ble trossamfunnenes barneundervisning – språk og religion. Stortingsmeldingen pekte på behovet for opplæring i norsk og norske samfunnsforhold, men at barn med innvandrerbakgrunn også ville ha behov for å holde kontakt med sitt eget morsmål og sin egen kultur, særlig fordi deres opphold i Norge ble antatt å være midlertidig. Slik undervisning ville normalt ikke falle inn under grunnskolens oppgaver, men det ble foreslått at det innenfor «rammen av de kulturaktiviteter man etter hvert vil legge til skolene utenfor den ordinære skoletiden[,] burde [...] være mulig i aktuelle distrikter å samle grupper av innvandrere, barn og voksne, om aktiviteter som har sitt utspring i deres egen kultur» (St.meld. nr. 39 (1973–1974), s. 37–39). Meldingen viste til at et mangfoldig trosfelt var i ferd med å etablere seg i Norge, men at muslimer ennå ikke hadde noe formelt organisert trossamfunn eller eget gudshus. Behovet ble imidlertid anerkjent, og det ble anbefalt at det offentlige burde støtte opp om «det verdifulle i innvandrernes eget engasjement i dette vanskelige spørsmålet» (St.meld. nr. 39 (1973–1974), s. 46). Det nevnes ingenting i denne sammenhengen om barneundervisning, men derimot nevnes alminnelig religiøs praksis som bønn, vigsler og begravelser.

I 1971 foretok skolesjefen i Oslo den første kartleggingen av «fremmedspråklige elever», og fra skoleåret 1972/1973 ble innføringsklasser etablert, med «elevkontakter» for de ulike morsmålene. I arbeidet med sin hovedoppgave om innvandrerbarn i Norge og Sverige fant Barbro Sætersdal at så vel statistisk kunnskap om antall barn som kvalitativ kunnskap om hvordan det gikk med disse barna, var mangelfull (Sætersdal, 1972, s. 74–75). Hun påpekte usikkerhet både angående hvem som falt inn under kategorien og når det gjaldt rapporteringsgrunnlaget, med en urimelig stor diskrepans mellom Fremmedpolitiets 1527 registrerte barn og Oslo-skolens 253 elever. Av disse 253 var 5 arabiske, 4 pakistanske og 15 jugoslaviske.

I løpet av de par neste årene ble det innført særlig støtte til morsmålsundervisning over statsbudsjettet. Etter innvandringsstoppen i 1975 kom det få nye arbeidsinnvandrere, mens antallet barn økte relativt sett som en følge av familiejenforening (Bø, 1977, s. 16–17). Pr. 1. januar 1976 var statistikken over barn fra 0 til 16 år fordelt slik: 91 marokkanske, 297 tyrkiske, 1475 pakistanske og 400 jugoslaviske barn. Det er nærliggende å anta at en stor andel av de marokkanske barna hadde berbisk som morsmål og de pakistanske panjabi. Ellers var språkene arabisk, tyrkisk og urdu representert, og de jugoslaviske barna kan ha vært serbokroatisk- og/eller albansk-talende. Religiøs tilhørighet angis ikke, men en stor del av disse barna kan antas å tilhøre muslimske familier.

Etter hvert som antallet barn med innvandrerbakgrunn økte i skolen, økte også behovet for pedagogisk utviklingsarbeid, og en rekke seminarer og opplæringstiltak for skolelærere ble arrangert. Morsmålslærer og forsker i pedagogikk Mohammad

Daud Awan problematiserte de tospråklige lærernes manglende norskkompetanse, men også rammevilkårene for deres arbeid, og majoritetslærernes manglende forståelse for både morsmåslærernes og elevenes behov (Awan, 1977, 1980). I flere rapporter fremgår det at morsmålsundervisningen ofte inkluderte en viss religionsundervisning (Forsøksrådet, 1981; Skoledirektøren i Bjørgvin, 1977; Sætersdal, 1979; Voksenopplæringsrådet, 1977). Ti år senere ble det imidlertid presisert fra skolemyndighetene at det var viktig at morsmålsundervisningen og religionsundervisningen ble holdt adskilt (Grande, 1989a, s. 73).

MUSLIMENE ORGANISERER SEG

Fra begynnelsen av 1970-årene begynte også en del muslimske arbeidsinnvandrere å organisere seg i uformelle arbeiderforeninger og trosfellesskap, og deretter i formelt registrerte trossamfunn. Som Kari Vogt påpeker, var undervisning for barn og unge helt fra starten av en viktig motivasjon, og det ble betraktet som en av trossamfunnenes kjernevirksomheter (Vogt, 2008, s. 37–38). Det kommer ikke mye frem i hennes studie om hvordan denne undervisningen var organisert, og få samtidige kilder gir innsyn i moskéundervisningen. Men enkelte avisoppslag rapporterer at det var undervisning i regi av trossamfunn i deres egne leide eller i lånte lokaler, for 40–50 og opp mot 200 barn (Bøhm-Pedersen, 1979; Forsang, 1978; Sylte, 1979). I 1983 var det, i henhold til en kommunal oversikt, en hel rekke organisasjoner i Oslo som ga tilbud om språk- og/eller islamundervisning for barn (Innvandrerkontoret, 1983), og i Oslo sentrum var disse godt besøkt (Mjelve, 1983). Grunnskoleloven av 1969 ga rett til fritak fra faget kristendomskunnskap og anledning til å følge undervisning i regi av trossamfunn i stedet, eventuelt med kommunal støtte (Lov om trdomssamfunn, 1969, § 20). I praksis var dette et tilbud bare de barna som tilhørte store trossamfunn i de store byene kunne benytte seg av, men det kan ha vært medvirkende til at de muslimske trossamfunnene fikk bygget opp sine tilbud. Et spørsmål som melder seg, er hvordan forholdet var mellom den offentlige skolens morsmåls- og religionsundervisning og den undervisningen som ble gitt i moskeene.

Det var nettopp dette forholdet som interesserte Sidsel H. Grande i hennes hovedfagsarbeid i religionshistorie fra 1989 med tittelen *Muslimer i norsk grunnskole: Kulturmøte og kulturkonflikt* (Grande, 1989a; 1989b; 1990). I arbeidet med oppgaven var hun opptatt av sosialisering av muslimske barn i bred forstand, og hun viet opplæringstilbudene i de muslimske organisasjonene oppmerksomhet. Hun fant at i 1987 hadde åtte organisasjoner i Oslo søkt om støtte til religionsundervisning for i underkant av 700 elever (Grande, 1989a, s. 54). I de moskeene Grande besøkte, besto undervisningen i hovedsak i en opplæring i koranlesning på arabisk om hverdagene etter skoletid, og hun benyttet også termen *koranskole* for å beskrive denne undervisningen. Hun la vekt på at både tilbudet og omfanget

var i vekst, og for eksempel Central Jamaat-e Ahl-e Sunnat hadde seks ulike tilbud beregnet på ulike kjønns- og aldersgrupper (Grande, 1989a, s. 56).

MIGRASJONSPEDAGOGIKKFELTET

En markant faglig skikkelse gjennom flere tiår i spørsmål knyttet til muslimske barn og unges religiøse skoloring og sosialisering, er Sissel Østberg. Hennes bok fra 2003, *Muslim i Norge: Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*, har blitt stående som en standardreferanse. Hennes engasjement startet i skjæringspunktet mellom religionshistorie og skoleforskning, og hun hadde en sentral rolle i å etablere og bygge opp feltet migrasjonspedagogikk i Norge, både som forsker, gjennom sitt virke ved Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Oslo, og i den offentlige debatten. Et av hennes tidligste bidrag til dette feltet er en forskningsrapport som tok for seg de ulike modellene for religions- og livssynsundervisningen som var under utprøving i Oslo-skolene (Østberg, 1989). Østberg fant tre modeller i bruk: 1) kristendomskunnskap / livssynskunnskap / fritatte elever, 2) kristendom / flerkulturelt livssyn / fritatte elever og 3) kristendom / livssyn med henholdsvis norsk, urdu eller arabisk / fritatte elever. Alternative modeller kunne være enda mer differensierte eller et mer samlet fellesfag med den respektive trosopplæring overlatt til de enkelte trossamfunnene utenfor skolen (Østberg, 1989, s. 6).

I boken *Koranen, Bibelen eller Mønsterplanen?* diskuterte Sissel Østberg, sammen med forskerne Berit Thorbjørnsrud, Pål Wiik, Oddbjørn Leirvik og moskéansvarlige Muhammed Ashraf og Zahid Mukhtar, spørsmål om hvordan skolens religionsundervisning fungerer i samspill med hjemmet og eventuelt trossamfunnet. Østberg konkluderte i boken med at «skolen, i motsetning til hjemmet, bare spiller annenfiolin i den grunnleggende kulturoverføring, men i forberedelsene til et liv i et flerkulturelt samfunn spiller skolen utvilsomt førstefiolin» (Østberg, 1992, s. 100).

Det fruktbare fagmiljøet i migrasjonspedagogikk ga seg utslag i flere studentoppgaver, som for eksempel en studie fra 1995 av undervisningstilbud i moskéregi i Oslo (Alnæs et al., 1995). Berit Alnæs, Unni Lian og Jorunn Sundby innleder sin studie med et knippe sitater fra mediediskursen om moskéundervisning. Sitatene viser på den ene siden en tilhardnet debatt. På den andre siden illustrerer dette hvordan faglige interesser ofte kan vekkes gjennom et ønske om å undersøke realitetene bak opphetede debatter, slik jeg hevder i en annen artikkel (Eggen, under utgivelse). Studien undersøkte hvordan moskéundervisningen kunne påvirke elevenes læring i den offentlige skolen, og mens elevene var positive, var studentenes inntrykk at lærerne i den offentlige skolen ikke så et slikt positivt potensial (Alnæs et al., 1995, s. 25). Et fravær av interesse eller en problematisering kan man spore på barne- og ungdomsfeltet. Samme år kom for eksempel en handlingsplan fra barne- og familiedepartementet, hvor aktiviteter knyttet til

trossamfunn er fraværende (Barne- og familiedepartementet, 1995). Samtidig ble slike aktiviteter i samme tidsrom sterkt problematisert (Lien, 1997; Wikan, 1995).

NYE RAMMEVILKÅR I 1990-ÅRENE

Med det nye religionsfaget i skolen fra andre halvdel av 1990-årene falt fritaksmuligheten, med få unntak, bort (Opplæringslova, 1998). Dermed falt moskéundervisningens funksjon som erstatning for skolens undervisning også helt bort. Imidlertid har moskéundervisningen forblitt svært betydningsfull for de muslimske trossamfunnene og deres medlemmer (Eggen, 2023). Den finansieres gjennom trossamfunnets budsjetter og i varierende grad gjennom foreldrebetaling. Også morsmålsundervisningen ble utover i 1990-årene redusert til et hjelpetiltak for nye elever. Dermed ble også språk et viktigere element i trossamfunnenes undervisningstilbud. Arabisk ble i moskeene undervist som Koranens språk, nasjonalspråk eller morsmål, men det ble også undervist i en rekke andre språk, som urdu, albansk, bosnisk, tyrkisk eller persisk.

I et banebrytende doktorgradsarbeid tok Sissel Østberg opp den migrasjonspedagogiske tråden fra sitt tidligere arbeid. Hun fulgte et knippe barn med pakistansk familiebakgrunn gjennom deres hverdag i en lang periode mot slutten av 1990-årene. I avhandlingen (Østberg, 1998), og senere bearbeidet i bokform (Østberg, 2003), viste Østberg moskéundervisningens betydning for barnas religiøse sosialisering og identitetsarbeid, i samspill med de andre dannelsesarenaene i deres liv. De barna Østberg fulgte, deltok ofte på ettermiddagsundervisning i en nabolagsmoské, hvor de lærte å lese Koranen, drev med utenatføring og fikk kunnskap om og innsikt i rituell praksis så vel som i tro og etikk. Østberg legger i sin fremstilling vekt på den merverdien det var at denne undervisningen foregikk nettopp i moskeen, hvor barna i tillegg til å få strukturert undervisning, ble sosialisert inn i en kulturell og religiøs symbolverden, religiøs praksis og kulturell arv. Det var også i dette moskémiljøet mange av barna fant noen av sine beste venner og en tilhørighet (Østberg, 2003, s. 52–62).

Østberg ledet senere et utvalg som vurderte opplæringssystemet, som blant annet la vekt på flerkulturell og flerspråklig kompetanse som måter å styrke elevenes samlede kompetanse på (NOU 2010: 10, s. 12). Dette er et perspektiv Mette Elisabeth Nergård og Tove Nicolaisen er opptatt av i en artikkel fra 2015 hvor de hevder at nettopp den kompetansen elevene har fått med seg fra moskéskolens koranundervisning, kan utgjøre det de omtaler som en *dobbelt skjult literacy*. Det vil si at elevene har en kontekstsensitiv tekstkunnskap som de ikke er bevisst på at kan ha verdi utenfor det religiøse feltet, og som også er skjult for læreren (Nergård & Nicolaisen, 2015, s. 44–47). Kristine Wiger omtaler i sin masteroppgave koranundervisningens litterære begivenheter, og hevder at den erfaringen kan være nyttig for elever som trenger spesialundervisning i skolen (Wiger, 2012, s. 86).

KARTLEGGINGER

Flere har forsøkt å kartlegge barne- og ungdomsundervisning i muslimske trossamfunn, særlig i Oslo. Den mest omfattende kartleggingen blir presentert i Camilla Elizabeth Dahlins hovedoppgave i religionshistorie fra 2001. Oppgaven inneholder en oversikt over 23 moskeer som drev det Dahlin omtaler som koranskoler, hvor hun anslår at mellom 2662 og 2817 barn deltok i undervisningen i 2001 (Dahlin, 2001, s. 57–59). Dahlin har også en inngående beskrivelse av blant annet skolemiljø, finansiering, fag, språk, sosiale former, elever og lærere i et knippe utvalgte trossamfunn. Denne oppgaven er et verdifullt referansepunkt for å analysere den utviklingen som har funnet sted i driften av disse undervisningstilbudene i løpet av de siste par tiårene. Dahlin pekte selv på visse utviklingstrekk både i undervisningsmetoder og innhold og i rammene undervisningen foregår innenfor. For eksempel fører spredte bosettingsmønstre til helgeundervisning eller til undervisning i lokale filialer av moskeene. Andre utviklingstrekk er mindre kjønnssegregering, mer pedagogisk likhet med offentlig skole og mer vekt på norsk som undervisningsspråk. Hun mente at de største endringene dette vil føre med seg fremover, ligger i undervisningsstilen, ikke i selve innholdet (Dahlin, 2001, s. 107). I mitt eget arbeid har jeg kunnet observere at flere av hennes antagelser har blitt realiteter (Eggen, 2023).

Antallet undervisningstilbud for barn og unge er sannsynligvis langt høyere i dag enn i 2001. På landsbasis har 263 organisasjoner tilknyttet islam søkt støtte som trossamfunn i 2023 (Statistisk sentralbyrå, 2023). Det er nærliggende å anta at mange av disse trossamfunnene har en eller annen form for undervisning for barn og/eller unge. Men noen samlet oversikt over slike tilbud finnes ikke. I 2016 gjorde Masoud Ebrahimnejad, på oppdrag fra avisen *Utrop*, en kartlegging av moskeer i Oslo og deres islamundervisning. Den gir ikke noen uttømmende oversikt, men alle de ni moskeene som undersøkes nærmere i denne kartleggingen har undervisningstilbud (Ebrahimnejad, 2016).

UNGES REFLEKSJONER

Enkelte studier har tematisert moskéskolenes rolle når det gjelder muslimske unges selvforståelse, holdninger og tilhørighet. På migrasjonsfeltet utførte sosialantropologen Christine M. Jacobsen i 1999 et feltarbeid blant muslimsk ungdom i Oslo. I boken *Tilhørighetens mange former: Unge muslimer i Norge* beskrev Jacobsen ungdommenes refleksjoner over den videreføringen av kunnskap (*traditio*) de selv hadde opplevd på arenaer som familien, moskeen, skolen og organisasjonene, samt gjennom internett, og hvordan dette i samhandling med faktorer som sosial kontekst, generasjon og kjønn inngår i deres muslimske identitetsbygging (Jacobsen, 2002, s. 114). Jacobsens informanter ga uttrykk for at kunnskapsbyggingsprosessene skjedde på forskjellige måter på de ulike arenaene, som

delvis sto i konflikt med hverandre og delvis fungerte utfyllende og fruktbart. De opplevde at det var lite rom for kritisk refleksjon i hjemmet og i moskeen, mens på skolearenaen opplevde de manglende anerkjennelse. For flere av informantene ble nettopp ungdomsorganisasjonene, og i beskjednen grad internett, en arena for å prøve ut og forhandle frem sin egen islamforståelse. De unge ga likevel uttrykk for at den formen for kunnskapsoverføring som de fikk i moskeene som barn, gjennom koranlesning og fysisk deltagelse i ulike ritualer, var viktig som et grunnlag for å ta opp religiøs praksis senere (Jacobsen, 2002, s. 113–132). De unges refleksjoner over moskéundervisningen gjenspeilet i stor grad Østbergs observasjoner.

Det er nærliggende å anta at også erfaringer som dette har vært med på å danne holdningene til dem som er foreldregenerasjonen for dagens unge. Mens flere aktører fra den generasjonen Jacobsen undersøkte, i dag er toneangivende både i de muslimske trossamfunnene og i samfunnsdebatten, har nye unge kommet til. I boken *Unge muslimske stemmer: Om tro og ekstremisme* fra 2018, skrevet av et forskerkollektiv tilknyttet Institutt for kriminologi og retts sosiologi ved Universitetet i Oslo, er det en ny generasjon unge som også gir uttrykk for at moskeenes undervisningsarena er et sosialt sted hvor de dessuten kan tilegne seg kunnskap (Sandberg et al., 2018, s. 86). Denne tilhørigheten er imidlertid ikke alltid anerkjent som en positiv kraft i de unges liv. Et eksempel er forskningsrapporten *En felles fritid?* hvor Hanne C. Kavli i 2007 undersøkte barn og unges liv etter skoletid i Oslo. Her regnes ikke undervisning eller annen aktivitet i religiøs regi med som fritidsaktiviteter, men dette havner i analysekategorien «selvpålagt utenforskap» (Kavli, 2007, s. 37). Undersøkelser har også vist at muslimske foreldre opplever at verdien i moskéundervisningen ikke blir tilstrekkelig anerkjent (Friberg & Bjørnset, 2019, s. 93–95).

OPPSUMMERING

Disse betraktningene fra de siste fem tiårene er interessante å ha med seg som bakgrunn når vi nå ser en fornyet forskningsinteresse for moskéundervisningen i det Norges forskningsråd-støttede forskningsprosjektet FAITHED: Ikke-formell trosopplæring, offentlig skole og religiøse minoriteter i Norge. Også trossamfunnene har vist vilje ikke bare til å utvikle sine undervisningstilbud hver for seg og internt, men også til å bidra til et bredere kunnskapsgrunnlag. For eksempel har Muslimske Dialognettverk, med støtte fra Barne- og familiedepartementet, tatt initiativ til en gjennomgang av undervisningsvirksomheten i deres største medlemsmoskeer. Av prosjektets rapport fremgår det at det som allerede i 1973 fremsto som to tydelige anliggender, språk og religion, er de to pilarene moskéundervisningen også i dag bygger sin virksomhet på (Eggen, 2023).

Kontrasten mellom 1970-årenes provisoriske små skoler, i lånte og leide lokaler, med få ressurser og begrensede pedagogiske hjelpemidler, og dagens organiserte undervisningstilbud i veletablerte trossamfunn, er stor. Ettermiddagsskolene i

nabolagsmoskeene har i stor grad veket plassen for helgeskoler, og det faglige innholdet er mer mangfoldig og omfattende enn kun koranlesning. Det er ikke lenger primært moskeens imam som står for undervisningen (Døving, 2012, s. 37; Vogt, 2012, s. 62), men stadig mer profesjonaliserte lærergrupper. Antallet muslimer i Norge har økt betraktelig, og størstedelen av muslimene i Norge i dag er norskspråklige og veletablerte. Og mens moskéundervisningen i større grad organiseres på måter som ligner på den offentlige skolens undervisning og henter pedagogisk inspirasjon derfra, kan den også fungere som en arena for å diskutere den offentlige skolens islamundervisning og de dilemmaene muslimske barn og unge opplever i storsamfunnet.

LITTERATUR

- Alnæs, B., Lian, U. & Sundby, J. (1995). *Muslimske barn i norsk skole* (Flerkulturell skole 2). Statens utdanningskontor i Oslo og Akershus.
- Awan, M. D. (1977). Pedagogiske holdninger og metoder i innvandrерundervisning. I *Landskurs om innvandrерundervisning på Hurdal Verk folkehøgskole 19.–22. juni 1977* (s. 40–45). Voksenopplæringsrådet & Grunnskolerådet.
- Awan, M. D. (1980). *Education of Pakistani children in Oslo, Norway: An empirical research thesis* [Hovedoppgave]. Universitetet i Oslo.
- Barne- og familiedepartementet. (1995). *Barn og ungdom med innvandrerbakgrunn: Hvordan bedre deltakelse, likestilling og integrering i det norske samfunn*. Barne- og familiedepartementet, Barne- og ungdomsavdelingen.
- Bø, B. P. (1977). Innvandrere i Norge: En tallmessig oversikt. *Sosiologi i dag*, 7(2), 3–18.
- Bøhm-Pedersen, K. (1979, 8. september). Nødrops fra muslimske barn: – Hvor kan vi lese Koranen? *Verdens Gang*, s. 56.
- Dahlin, C. E. (2001). *Koranskoler i Oslo* [Hovedfagsoppgave]. Universitetet i Oslo.
- Døving, C. A. (2012). «Pressens mørkemenn / troens tjenere»: Posisjon og selvforståelse blant sunni-muslimske imamer. I C. A. Døving & B. Thorbjørnsrud (Red.), *Religiøse ledere: Makt og avmakt i norske trossamfunn* (s. 26–46). Universitetsforlaget.
- Ebrahimnejad, M. (2016). *Moskeene i Oslo: En kartlegging av moskemiljøene og deres virksomheter*. Utrop.
- Eggen, N. S. (2023). *Kunnskap og tilhørighet, tilhørighet og kunnskap: Undervisning for barn og unge i Muslimsk Dialognettverks medlemsmoskeer i Oslo*. Muslimsk dialognettverk.
- Eggen, N. S. (Under utgivelse). Between term and trope: The koranskole in Norwegian public discourse. *Journal of Scandinavian Islamic Studies*.
- Forsang, H. O. (1978, 13. januar). Det skjer hver dag – midt i Oslo! *Verdens Gang*, s. 22–23.
- Forsøksrådet. (1981). *Undervisning av fremmedspråklige elever: Rapporter fra skoledirektører og faglige råd*.
- Friberg, J. H. & Bjørnset, M. (2019). *Migrasjon, foreldreskap og sosial kontroll* (Fafo-rapport 01). Fafo Institutt for arbeidslivs- og velferdsforskning.
- Grande, S. H. (1989a). *Muslimere i norsk grunnskole: Kulturmøte og kulturkonflikt* [Hovedfagsoppgave]. Universitetet i Oslo.
- Grande, S. H. (1989b). Moskeen – nøkkelfaktor for muslimene i Norge. *Prismet – Religionspedagogisk tidsskrift*, 40(6), 214–217.
- Grande, S. (1990). Moskeen – nøkkelfaktor for muslimene i Norge. *Religion og livssyn*, 2(4), 9–13.
- Innvandrерkontoret. (1983). *Hvem gjør hva?*

- Jacobsen, C. (2002). *Tilhørighetens mange former: Unge muslimer i Norge*. Unipax.
- Kavli, H. C. (2007). *En felles fritid? Livet etter skoletid for barn og unge i Oslo*. (Fafo-rapport 22). Fafo Institutt for arbeidslivs- og velferdsforskning.
- Lien, I.-L. (1997). *Ordet som stempler djevlene: Holdninger blant pakistanere og nordmenn*. Aventura.
- Lov om trdomssamfunn og ymist anna. (1969). *Lov om trdomssamfunn og ymist anna* (LOV-1969-06-13-25). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/1969-06-13-25>
- Mjelve, A. Ø. (1983). *Innvandrerbarn i barnehage og skole: Praktiske erfaringer og generelle kommentarer*. Forbruker- og administrasjonsdepartementet.
- Nergård, M. E. & Nicolaisen, T. (2015). Om å utforske den skjulte literacy i flerspråklige klasserom: Mangfold som ressurs i undervisning. I I. M. Lindboe, G. T. Randen, T.-A. Skrefsrud & S. Østberg (Red.), *Refleksjon og relevans: Språklig og kulturelt mangfold i lærerutdanningen* (s. 43–64). Oplandske Bokforlag.
- NOU 2010: 10. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- 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.
- Skoledirektøren i Bjørgvin. (1977). *Undervisning av framandspråklege elevar: Rapport frå kurs for lærarar som underviser framandspråklege elevar, Vossevangen hotell, Voss, 19.–21. oktober 1977*. Skoledirektøren i Bjørgvin & Grunnskolerådet.
- Statistisk sentralbyrå. (2023). *Trus- og livssynssamfunn utanfor Den norske kyrkja* [Statistikk]. Hentet 16. september 2023 fra <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/religion-og-livssyn/statistikk/trus-og-livssynssamfunn-utanfor-den-norske-kyrkja>
- St.meld. nr. 39. (1973–1974). *Om innvandringspolitikken*. Kommunal- og arbeidsdepartementet.
- Sylte, O. (1979, 11. september). Muslimer blir kastet på gata. *Vårt Land*, s. 7.
- Sætersdal, B. (1972). *Kulturkonfrontasjon – hur går det med barnen? Invandrarbarn i Sverige och Norge* [Hovedfagsoppgave]. Universitetet i Oslo.
- Sætersdal, U. (1979). *Om fremmedspråklige barn og ungdom: Rapport til Bergen skolestyre*. Bergen skolestyre.
- Vogt, K. (2008). *Islam på norsk: Moskeer og islamske organisasjoner i Norge* (2. utg.). Cappelen.

- Vogt, K. (2012). «Ikke prester, men lærde»: Shia-muslimske ledere i Norge. I C. A. Døving & B. Thorbjørnsrud (Red.), *Religiøse ledere: Makt og avmakt i norske trossamfunn* (s. 47–66). Universitetsforlaget.
- Voksenopplæringsrådet. (1977). *Landskurs om innvandrerundervisning på Hurdal Verk folkehøgskole 19.–22. juni 1977*. Voksenopplæringsrådet & Grunnskolerådet.
- Wiger, K. (2012). *Minoritetsspråklige elever i spesialundervisning – elevperspektiver* [Masteroppgave]. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Wikan, U. (1995). *Mot en ny norsk underklasse – innvandrere, kultur og integrasjon*. Gyldendal.
- Østberg, S. (1989). *Ulikhet og fellesskap: Identitet og kommunikasjon: Om religions- og livssynsundervisningen i den flerkulturelle skole*. (SageneSkriftet 1). Sagene lærerhøgskole.
- Østberg, S. (Red.). (1992). *Koranen, Bibelen eller mønsterplanen? Om verdipluralismen i den flerkulturelle skole*. Cappelen.
- Østberg, S. (1998). *Pakistani children in Norway: Islamic nurture in a secular context* [Doktorgradsavhandling]. University of Warwick.
- Østberg, S. (2003). *Muslim i Norge: Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Universitetsforlaget.