Religion og norskopplæring

Underkommunisering av religionen i norskopplæringa av voksne flerspråklige?

AV HANS-JACOB ENGEN

HANS-JACOB ENGEN (F. 1953), lektor ved Bodø voksenopplæring, timelærer ved Nord universitet, enhet for lærerutdanning, kunst og kulturfag. Adr.: Bodø voksenopplæring, Nordstrandvn. 41, 8012 Bodø.

E-post: Hans.J.Engen@bodo.kommune.no

«Religion i fagkretsen er ikke relevant, fordi vi underviser i en religionsnøytral sone». Dette ble uttalt da jeg ble ansatt som norsklærer for voksne innvandrere. Religion er ikke et undervisningsfag for nyankomne innvandrere, og læreplanen inneholder bare faget norsk med samfunnskunnskap. Men for deltakerne er religion viktig. Jeg vil i denne artikkelen presentere en studie av religionens videre plass og dens betydning i undervisningen. Materialet peker mot at manglende kunnskap om religion og manglende tematisering av religion er til skade for læringsprosessen på flere måter, og motsatt: å tematisere religion og tilpasse undervisningen ut fra kjennskap til religion og religiøs praksis kan være en ressurs. I undersøkelsen min fant jeg eksempelvis et tilfelle der undervisningsopplegget ble dårlig fordi store deler av klassen var fraværende på grunn av en religiøs høytid læreren ikke hadde fått med seg. En kvinne som ellers knapt snakket norsk, pratet i mange minutter i sammenheng når hun snakket om noe hun var opptatt av – ramadan. Og et forbud mot bønn viser seg å kunne fungere mer forstyrrende enn som hjelp til konsentrasjon. Undersøkelsen viser at religion ser ut til å være en viktig didaktisk faktor på mange ulike måter selv i en erklært religionsløs skole.

BAKGRUNN

Undersøkelsen jeg skal presentere, er utført på min egen arbeidsplass, Bodø voksenopplæring (BVO). BVO er en del av norskopplæringa av voksne flerspråklige flyktninger og innvandrere (deltakere) i Norge og har på årsbasis om lag 300–400 voksne flyktninger og innvandrere og rundt 30 lærere.¹ I skoleåret 2011–12 var det flest deltakere fra Eritrea, Afghanistan og Somalia, og videre deltakere

fra Etiopia, Burundi, Malawi, Nigeria, Dem. Rep. Kongo, Sri Lanka, India, Myanmar (Burma), Thailand og Filippinene. I tillegg var det et førtitalls deltakere fra europeiske land som Polen, Estland, Latvia, Russland og Serbia.

Min egen lærererfaring gjorde at jeg tidlig fattet mistanke om at mangel på tematisering av religion faktisk er til skade for norskopplæringa, og jeg undret meg om det

1 Flyktninger med innvilget oppholdstillatelse har rett og plikt til 300 timer hvorav 50 timer skal være samfunnskunnskap på et språk deltakeren forstår. Kommunene har plikt til å gi ytterligere opplæring inntil 2700 timer for deltakere som har behov for det, og det gjelder de fleste.

blir *dårligere norskopplæring når religion uteligger som en didaktisk faktor og om underkommunisert religion forsinket integreringa i det norske samfunnet*? En didaktisk relasjonsmodell for planlegging av undervisning (Bjørndal og Lieberg 1978) bygger på ideen om at det er en sammenheng/et avhengighetsforhold mellom flere faktorer i undervisningen. I tillegg til tradisjonelle faktorer som mål, innhold og aktiviteter, blir deltaker- og lærer-forutsetninger (ytte faktorer) viet spesiell oppmerksomhet. Religion kan være en slik ytte faktor. Grunnstrukturen i modellen er inspirert av Bronfenbrenners økologiske modell (Bronfenbrenner 1976/1978), som sier at ulike samfunnsnivåer står i samspill med hverandre. Modellen illustrerer at det foregår et samspill mellom ytte rammefaktorer og sosiale handlinger i undervisningssituasjonen, og det empiriske materialet peker mot religion som en viktig rammefaktor.

I det følgende vil jeg presentere deler av et materiale som består av deltakende observasjon, spørreundersøkelse og intervju med ansatte og deltakere ved Bodø Voksenopplæring i tidsrommet 2011–2012² – både voksne flerspråklige deltakere, lærere og andre ansatte. Det ble tatt fortløpende feltnotater i et helt år. Når det gjelder generell observasjon, ble det tatt utgangspunkt i hele skolesamfunnet, samtligte deltakere, lærere og andre ansatte. Mer spesifikk observasjon og individuelle eller gruppeintervjuer er basert på 50 deltakere og 10 lærere/andre ansatte.

Tilnærmingen til deltakernes religiøse sfære måtte balanseres mellom grad av åpenhet eller tilbakeholdenhet. Deltakernes nåværende individuelle ståsted og bakgrunn fra hjemlandet avgjorde type tilnærming. Det formelle og strukturelle intervjuet måtte for-

kastes, fordi den emosjonelle dimensjonen fra deltakeren ble mer synliggjort og framhevet med det semi-strukturerte intervjuet og gruppeintervjuet. Ofte oppdaget jeg at et semi-strukturert intervju utviklet seg til å bli deltakerens livshistorie. Spørreskjema ble kun brukt for spørsmål om kunnskap, ikke holdninger og motiv. Disse spørsmålene passet bare for lærerpersonalet, administrasjonen og andre ansatte.

I forbindelse med denne tematikken vil jeg også bemerke at jeg registrerer en ubalanse i interessen og fokuset når det gjelder religiøse-livssynsmessige/kulturelle perspektiver i ulike offentlige dokument. Det er en systematisk svekkelse fra å framheve religionsfrihet og religionsutøvelse (bønn) i FNs erklæringer (1948) og i den europeiske menneskerettsloven (1999) – som noe positivt – via nasjonale dokument til styringsdokumentet i Bodø kommune fra 2010 og 2013 som forbyr religiøse handlinger (bønn) i skoletida. I 2010-utgava står det at det er «forbudt å be i skoletida». I utgava av 2013 er formuleringa at «Bodø kommune er en ikke-religiøs organisasjon. Kommunen legger ikke til rette for at ansatte og deltakere/elever kan praktisere religiøse handlinger.» En kan spørre om forbudet mot bønn er i strid med artikkel 9 i den europeiske menneskerettsloven (EMK-9). EMK-artikkel 9 verner om religion og religionsutøvelse. Her uttales det at «friheten omfatter tanke, samvittighet og religion ... og til å gi uttrykk for den ved tilbedelse, undervisning, praksis og etterlevelse».

FIRE AVGJØRENDE FORHOLD

Med hensyn til kategoriseringa av innsamlet materiale har jeg unngått å dele inn i ulike

2 Denne artikkelen bygger på en masteroppgave. Hele oppgaven med utfyllende redegjørelse for teori, metode og empiri samt mer utfyllende analyser kan leses på <http://hdl.handle.net/11250/141793>

religioner. I mitt prosjekt er det ikke religioner i seg selv som er det sentrale, men hvilke vurderinger og oppfatninger religioner kan gi i norskopplæringa av voksne flerspråklige. Gjennom koding av materialet ut fra spørsmålet «hva handler materialet om?» og sammenlikninger viste det seg at hovedtyngden av uttalelser lå i kategorien «forhold til skolen» og «forhold til deltakerne og deres religiøse/kulturelle motiv». Ved gjennomgåelsen av den kvalitative empirien, både med grunnlag i observasjoner, semi-strukturerte intervju og livshistorier og grundig koding av alle uttalelsene fra samtlige informanter, trådte fire kategorier og tema fram som avgjørende for utfallet av norskopplæringa. De fire kategoriene er:

Kategori 1: Muslimske deltakers og skoles forhold til ramadan.

Kategori 2: Spesielle forhold ved ortodokse kristne fra Eritrea som egen gruppe.

Kategori 3: Praktisering og betydning av

Kategori 4: Den voksne deltakers oppfatning av det flerkulturelle møtet.

Et felles hovedfunn i alle de fire kategoriene er at de inneholder religiøse aspekt, og at religionen kan være svært motiverende og inspirerende for de voksne flerspråklige når de lærer norsk. Samtidig er det også noe spesielt i hver av kategoriene. Her vil jeg fokusere på de tre førstnevnte kategoriene.

RAMADAN

Ramadan, inkludert avslutningsfesten *id al fitr*, er nok den desidert mest synlige av religionsutøvelser i voksenopplæringa med hensyn til både uoppmerksomhet i timene og krav til bønn til bestemte tider. Det blir også en utfordring for lærere og administrasjon å følge med når ramadan starter og slutter på grunn av bevegelighet på ca 10-12 dager

tidligere hvert år. Fasten er vanskelig å forbigå i stillhet. I tillegg til dem selv blir også øvrige meddeltakere, lærere og andre ansatte i voksenopplæringa påvirket av ramadan.

Referanser til ramadan går igjen i hele det empiriske materialet. I den kvantitative spørreundersøkelsen blant lærerne, administrasjonen og andre ansatte, synliggjøres svake kunnskaper om ramadan. Selv om ramadan skulle starte om noen få dager i det gjeldende skoleåret, visste ikke administrasjonen starttidspunktet. Halvparten av lærerne visste ikke når ramadan skulle påbegynnes – kun fem av 29 frammøtte svarte helt riktig. Administrasjonen hadde ingen kunnskap om fastens varighet, mens nesten alle lærerne hadde riktig svar. På spørsmål om hva som er grunnlaget for ramadan, svarte halvparten av lærerne det som kan tolkes som riktig svar.

Hele forskningsmaterialet åpenbarer tydelig at ramadan virker sterkt inn i den daglige norskopplæringa, både for deltakerne, lærerne og administrasjonen.

Lærerne kommer til undervisning og vet ikke at halvparten eller flere i klassen er fastende. Planlegging av timene på teknisk/formell måte er gjort, mens fasten som en ytre didaktisk faktor gjerne blir neglisjert av majoriteten av lærerne.

Tre forskjellige grupper av lærere, under ledelse av kontaktlærer, er spredt rundt på møterommet. Planlegging av timer på teknisk/formell måte blir unnagjort. Ramadan og fasten, som pågår for omtrent halvparten av deltakerne pr. klasse, er ikke tema. Senere, rett etter 4. time, spør jeg en lærer: Hvor mange faster i klassen? Svar fra læreren: Aner ikke – det tenkte jeg ikke på.

Materialet viser at muslimene er opptatt av fasten før den starter – selvsagt i løpet av fasten og når den er slutt.

Jeg gleder meg til ramadan. Det er en plikt fra Allah. Vi har det bra når vi følger Allahs vilje (mann fra Irak).

Selv om fasten kan være tung etter klokka 12.00 på skolen, er jeg likevel stolt over å faste i ramadan (kvinne fra Somalia).

Vi er så glade i dag. Ramadan er ferdig. Det er bra å leve når vi har fastet. (to festkledder kvinner fra Afghanistan, id-al-fitr-dagen).

Jeg gruer meg til ramadan. I Midt-Østen står sola opp kl. 05.00 og går ned kl. 19.00. I Bodø er det soloppgang kl. 03.00 og solnedgang kl. 22.00 Fem timer mer. Hvordan skal det gå på skolen på slutten av dagen? (palestiner, kvinne).

De relaterer ofte til hjemlandet og til tradisjoner lært av foreldrene.

Fra barndommen lærte jeg at fasten i ramadan gir kraft og styrke. Pappa sa at ramadan er en gave fra Allah. Slik føler jeg det i dag også. I Bodø. (somalisk mann).

Et interessant funn i materialet er at bruk av humor om ramadan (mellom lærer og deltaker) er en utløsende faktor til god menneskelig kontakt. Det sier seg selv at skal humor brukes på denne måten, kreves det god religionskunnskap, trygghet og riktig intuisjon av læreren.

På veien tilbake til skolen fra et bedriftsbesøk går lærer sammen med to menn, en fra Afghanistan og en fra Somalia. Begge er fastende. Ei ung dame, ser norsk ut, passerer på fortauet. Lærer sier. Dere kan ikke se på pen jente. Det er ramadan. Dere må vente til ramadan er slutt. De mannlige deltak-

erne svarer. Du lærer kan se for du har ikke ramadan. Det hele ender med en god latter av oss alle tre.

De muslimske deltakerne liker å snakke om ramadan, og de liker at lærerne spør. På denne måten blir ramadan et verktøy i å utøve norsk muntlig. Materialet har eksempler på at deltakere med svake kunnskaper i norsk forlater brått et anstrengt forhold til norsk og snakker

Første skoledag etter id al fitr, kvinne fra Sudan, som til vanlig har problemer med å snakke norsk mer enn noen få ord. Hun har snakket uavbrutt om ramadan i fem minutter. Lærer sier. Du snakker bra norsk. Deltakeren blir litt forundret.

Det fins, imidlertid, noen få observasjoner/intervju som bryter helt med overnevnte muslimers hellige og religiøse oppfatninger om ramadan og fasten. Materialet viser at diktatur og tvang i et land som krevde faste, kan utløse at fasten opphører i et fritt Norge. Noen få uttrykker at ramadan er kultur og politikk og ikke religion. Disse oppfatningene viste seg å kunne skape uoverensstemmelser og dårlig miljø blant de muslimske deltakerne.

Alle tror at alle muslimer faster. Jeg faster ikke. Far er død. Mamma bor i Irak, fordi det er problemer i Iran. Mamma faster ikke alle dagene – kanskje 15-20 dager? I Iran måtte jeg faste. Det er diktatur. I Bodø er jeg fri. Fri uten faste (mann fra Iran).

Materialet åpenbarer at ramadan kan utløse misvisende kommunikasjon. Læreren (mann) oppfatter uhøflighet at deltakeren (kvinne) ikke vil håndhilse. Men kvinnen har kun en religiøs forståelse av at menn ikke skal berøres i ramadan.

Lærer er på vei til undervisning. Han passerer flere voksne flerspråklige deltakere, stående i den lange gangen utenfor mange klasserom. Plutselig ser han en tidligere tsjetsjensk deltaker, muslim, kvinne (som trolig er på besøk). Lærer rekker glad fram høyre hånd – klar til å håndhilse. Kvinnen trekker raskt hånda si tilbake, bak ryggen og er tydelig avvissende.

Det er også eksempel på offentlig misvisende kommunikasjon. Fylkesmannen i Nordland hadde stelt i stand både mat og drikke i forbindelse med en statsborgerseremoni. Over halvparten (voksne muslimer) rørte ikke maten. Statsinstitusjonen trodde det var noe galt med maten, men det var midt i ramadan.

FROMHETSIDEALER HOS ORTODOKSE KRISTNE FRA ERITREA

En annen stor gruppe som er godt synlige i voksenopplæringa i Bodø, er de ortodokse kristne fra Eritrea. Sammen med muslimene er det de ortodokse kristne fra Eritrea som tydeliggjør konkrete religiøse praksiser. Det empiriske materialet har flere referanser til disse ortodokse kristne eritreere som egen gruppe.

I henhold til tradisjonen har den eritreiske ortodokse kirke linjer tilbake til den første kristne kirke etablert av evangelisten Markus i Egypt rundt år 42 e. Kr. Denne stolte kristne historie har flere gitt uttrykk for, og de synes at norsk kristendom ikke er kristent nok. Materialet synliggjør at det ofte er utfordrende for dem når de opplever Norge og voksenopplæringa å være holdningsløs i kristne spørsmålsstillinger. I intervju kommer det fram at når dette ikke snakkes om, blir flere utilpass i norskopplæringa.

Før jeg kom fikk jeg informasjon om at Norge var et kristent land. Jeg fikk sjokk at kirkene på søndag nesten er tomme. Hvorfor faster dere ikke? (eritreisk mann).

Det er særlig deres regler om faste som kan være en didaktisk utfordring. Observasjoner åpenbarer uheldige situasjoner i undervisningen når læreren ikke har kunnskaper om deres individuelle praksiser om faste på onsdager og fredager og om deres felles faste i førti dager før påske, apostlenes faste, (og i tillegg selve lidelsesuka, den strengeste faste) og førti dager før Kristi fødsel, adventsfasten. Fasten i førti dager betyr at lange økter med teori og for høy grad av fysisk anstrengelse kan være problematisk for dem.

Eritreere etterlyser empati fra voksenopplæringa når det gjelder religiøse spørsmål. Tilbøyeligheter til fornærmelser har oppstått når lærere nærmest kommanderer dem til å spise midt på dagen – og viser ingen forståelse for den religiøse verdien ved fasten.

Mange tror at jeg blir svekket hvis jeg ikke spiser kjøtt. Men, elefanter og okser spiser ikke kjøtt, bare grønt. Jeg tenker mer på det åndelige enn det kroppslige. Den viktigste begrunnelsen gir Mesteren selv. Det første Jesus gjorde etter sin dåp var nettopp å faste i førti dager og netter i ørkenen. Slik forberedte han seg til å møte Satan i fristelser.

Observasjoner åpenbarer verdien i at læreren følger med i en utarbeidet religiøs kalender. Materialet har eksempler på at skolen er uforberedt når over halvparten (muslimer) ikke er tilstede grunnet *id al adha*, offerfesten/pilgrimsferden til Mekka. Resultatet er da at de få eritreere, som er i klassen, ikke får et godt forberedt og tilpassa undervisningsopplegg.

Pause etter tredje time er startet, og flere lærere ankommer personalrommet. Tre-fire lærere kommenterer og uttrykker for hverandre at deres forberedte undervisningsopplegg i de tre første timene før lunsj ble ubrukelig, fordi alle muslimer var borte. I noen klasser var det bare en til fire/fem deltakere til stede. Alle var ikke-muslimer, blant annet mange fra Eritrea var på skolen.

Ett alvorlig aspekt fra materialet når det gjelder eritreernes ortodokse faste, er de problemstillinger som oppstår når unge kvinner med diagnosen spiseforstyrrelser fortsetter å faste.

Jeg orker ikke mer. Hva skal jeg gjøre? Skal jeg faste? Ja, det er min kristne plikt. Eller skal jeg spise? Å lære norsk ville kanskje bli bedre? (ung kvinne fra Eritrea).

Annet interessant er eritreernes svar når representanter fra Den norske kirke uttaler at deres faste er "fariseerisk" stolthet. Flere uttrykker ønske om å fortelle voksenopplæringa og læreren at fasten er mobiliseringsperiode for åndelig utvikling og svært identitetsskapende for dem – også når de lærer norsk.

Noen fra kirka i Norge har sagt til meg at fasten vår er fariseerisk tolthet – en tvangstrøye. Det er galt inntrykk. Fasten er ikke juridiske regler, men en mobiliseringsperiode for åndelig utvikling. Fasten er vår identitet. Norskstimen og fasten er en nødvendig enhet.

Traumer etter flukten fra Eritrea – innom Sudan – der kristne eritreere blir sterkt trakkassert grunnet sin tro, kommer fram i intervju og livshistorier. Disse traumene kan være en plage i norskopplæringa, som daglig virker inn på psyken. Særlig utsatt er alenemø-

dre, som blir tvunget til å bruke *hijab*, og barna blir nektet offentlig skole grunnet deres kristne bakgrunn.

Menn uttrykker i intervju at kona opplever frihet i Norge, mens de selv synes de taper frihet. Deres autoritet som mann svekkes i norsk daglig virke, uttaler de. Dette vitner om et patriarkalsk religiøst ståsted, som den eritreiske mannen har behov for å snakke fortrolig med læreren om.

Jeg klarer ikke konsentrere meg om skolearbeidet. Min autoritet som mann er borte. Jeg blir svak på alle måter. En svak mann er heller ikke flink på skolen. Kona mi (eritreisk) tar over alt! Hun forstår norsk frihet, i Norge har jeg mindre frihet.

Materialet viser også misvisende kommunikasjon. I observasjonen på skoleturen der skolen besøker et bakeri, reagerer læreren på at deltakeren fra Eritrea ikke tar imot tilbud om å smake på bakervarer. Lærerens oppfatning er at den mannlige eritreeren er uhøflig, og at han viser utakknemlighet. Saken er at denne voksne deltakeren fra Eritrea overholder den strengeste faste på onsdager. Skoleturen er på en onsdag, og han faster hundre prosent.

FELLESTREKK VED BØNN FOR DELTAKERE FRA ULIKE RELIGIONER

Denne kategorien fanger opp andre deltakere som er opptatt av bønn i tillegg til muslimer og de ortodokse kristne fra Eritrea. Før undersøkelsen min startet, var jeg ikke særlig kjent med at flere av våre deltakere med tilhørighet i hinduismen og buddhismen også kan være opptatt av bønn i skoletida. Spesielt er det at deres bønnepraksis er i det stille og skjulte, og at det er vanskelig å legge merke til. Det spesielle er også at det ser ut til at hinduer og budd-

hister er religiøse grupper som kan føle seg trakassert av meddeltakers kommentarer. I det vesentligste er det kommentarer fra muslimer som åpenlyst sier at – ifølge Allah – er «andre religioner falske og usanne».

Jeg blir trist når en muslim eller kristen sier at jeg ber til avguder. Det har jeg opplevd på BVO. Dere forstår ikke hva hinduisme er! Gud har tre ansikter. Shiva, ødeleggeren, fordi alt fysisk er en illusjon. Vishnu er beskytteren. Brahma opprettholder karma, som er en gjengjeldelsens lov. Jeg blir fornærmet når dere sier at de er avguder. I hinduismen er dette gudesystemet et sant syklisk tidsløp.

Det interessante her er at hinduer og buddhister kan føle seg trakassert av meddeltakere (i det skjulte), mens muslimene ofte føler seg trakassert av samfunnet representert ved voksenopplæringa (i offentlighet).

Lærer spør: Ber du på skolen? Hun svarer: Lærer, jeg tør ikke be på skolen. Jeg er redd. Det er forbudt. Videre spør jeg: Hva gjør du da? Den somaliske kvinnen svarer at det første som skjer hjemme etter skoledagen, er at hun ber. Det blir en del problemer når bønn ikke er tillatt på skolen. Hun sier at alt hopper seg opp. Med andre ord må hun ta igjen forsømt bønn, og det gjør at andre gjøremål hjemme blir ytterligere utsatt (somalisk kvinne).

Det ser ut til at lærerpersonalet består både av personer som konsekvent er lojale til forbudet mot bønn i skoletida, og personer som har empati for den religiøse dimensjonen og da lar muslimene be i skoletida. Denne dobbelkommunikasjonen fra skolen representert ved lærerne til deltakerne, kan nok sies å være

uheldig. Ofte er denne uenigheten grobunn for konflikter i skolehverdagen.

Læreren: Jeg får meg ikke til å gripe inn. Forbudet mot bønn er der, men i praksis blir jeg følelsesmessig engasjert. Jeg spør ham: Er det en konkret hendelse i dag? Læreren forteller videre: Rett etter 4. time går en somalisk kvinne i et hjørne av rommet og gjør seg klar til bønn. Egentlig skulle jeg ha vist til forbudet og snakket med henne. Men, jeg gikk og lot som ingenting (lærer, mann).

Buddhister opplever gjerne muslimenes fysiske og åpenlyse religiøse utfoldelse (bønn) som støy og uro. Kanskje det er grunnen til at buddhisten etter en lang skoledag finner veien til Domkirkas stillhet?

Når skoledagen er ferdig går jeg noen ganger inn i Domkirka og ber. Det er noe likt buddhistisk tempel. Miljøet der. Det er fred og stillhet.

Hilsningsmåten til ortodokse kristne fra Eritrea har preg av bønn. I hilsenen ilegges en bønn om velsignelse til den en hilser på i Faderen, Sønnen og Den Hellige Ånds navn. Med håndflatene sammen i bevegelse tre ganger henimot ansiktet og begge kinn, pluss at en selv bøyer seg litt til den en hilser på, er den fysiske utførelsen inneholdende et sterkt religiøst motiv. Jeg registrerer at lærere i løpet av en skoledag (med mange gjøremål) ikke i tilstrekkelig grad tar seg tid til å ta imot denne forannevnte hilsemåten. Det er mer enn et nikk. Jeg har etter hvert lagt meg til vane å stå stille foran dem og vise at jeg tar imot hilsenen. Før jeg går videre bukker jeg litt tilbake og aner en stilltiende aksept og tilfredsstillelse fra den eritreiske deltakeren.

RELIGION SOM DIDAKTISK FAKTOR

I undersøkelsesperioden fant jeg gjennom en mer systematisk tilnærming at fravær av tematisering av og bevissthet om religion fører til vanskelige situasjoner for deltakerne som derav resulterer i dårligere norskopplæring – noe som viser hvor viktig religionen er som didaktisk faktor for disse deltakergruppene.

I løpet av undersøkelsen ble jeg presentert en rekke påstander som står i motsetning til de funnene som er gjort i materialet. Påstandene dreier seg om temaene religion/kultur generelt, om bønn i skoletida, om deltakeren og undervisning og om lærerens kompetanse. Følgende er blitt sagt i voksenopplæringsmiljøet, både fra administrasjonen og fra noen i pedagogisk personale, og disse påstandene refererer til de fire nevnte temaene over: «Dette er ingen religionsskole. Her er kun norskopplæring», «Å tillate bønn i skoletida ødelegger deltakernes fokus på norskopplæringa» og «Religion som tema i undervisningstimen stjeler tid av norskundervisningen».

Slike påstander har ingen empirisk støtte i denne undersøkelsen. I påstanden «Dette er ingen religionsskole – her er det kun norskopplæring» blir religion og norskopplæring satt opp mot hverandre. Denne holdningen, å hevde et motsetningsforhold mellom religionsutøvelse og norskopplæring, strider mot de funn jeg har gjort i mitt materiale. Mange av våre deltakere uttrykker at det går bedre inne i norsktimen etterpå når de har fått adgang til å be i henhold til sine religiøse retningslinjer. Å bli nektet bønn gjør gjerne at ytelsen og konsentrasjonen i undervisningstimen blir svekket. Dette står også i tydelig motsetning til nevnte uttalelse, «å tillate bønn i skoletida ødelegger deltakernes fokus på norskopplæringa».

«Religion som tema i undervisningstimen stjeler tid av norskundervisningen.» Denne påstanden er en rådende oppfatning hos administrasjonen og i pedagogisk personale. Interessant nok indikerer materialet at den voksne flerkulturelle deltakeren gjerne har en førstegangsoppfatning av at religion ikke hører til i norsktimen, men underveis endrer deltakeren standpunkt. Når jeg som lærer konfronterer deltakeren med at han/hun har snakket norsk uavbrutt i fem minutter om et religiøst emne, forstår deltakeren verdien i utøvelsen av norsk muntlig. Å finne emner som er engasjerende for alle deltakere, kan ofte være vanskelig. Materialet indikerer at religion engasjerer.

Som nevnt innledningsvis fikk jeg også høre i starten på mitt lærerarbeid med voksne flerspråklige at «utdanning i religion har ingen relevans for norskopplæringa». Men materialet indikerer at religion er en viktig didaktisk faktor i daglig virke for disse deltakerne. Materialet har mange eksempler på uønskede konsekvenser av at lærere har lite kunnskap om deltakernes religion. Når læreren ikke vet når ramadan starter og slutter og ikke forstår noe av belastninger og endringer i atferd hos deltakeren i løpet av fasten, blir ofte resultatet slett undervisning. Likeledes har det utløst uønskede situasjoner i undervisningen, fordi læreren har manglende kunnskaper om fasten hos de ortodokse kristne fra Eritrea. Det er eksempler på misvisende kommunikasjon mellom den ortodokse kristne eritreeren og læreren, fordi læreren ikke innehar kunnskap om deltakerens individuelle strenge faste på onsdager og fredager.

Mangelen på tematisering av religion i læreplanen gir også utslag i en stadig underkommunisering av religion i daglig praksis i norskopplæringa av voksne flerspråklige. Religion som didaktisk faktor er på mange

måter et ikke-tema. En gjenganger av en kommentar, som er blitt sagt om min fokusering og forskning på religionsfeltet, er at religion ikke er undervisningsfag i henhold til læreplanen i norskopplæringa av voksne flyktninger og innvandrere. Materialet mitt gir, imidlertid, indikasjoner på at religion har potensiale til å fungere som en sentral motivasjonsfaktor i norskopplæringa for denne gruppe voksne flyktninger og innvandrere. Selv om religion er utelatt som fag, indikerer det empiriske materialet utvilsomt at religion er til stede som didaktisk faktor.

Alle de tre nevnte kategoriene fra det empiriske materialet inneholder noen konkretiserte utdrag fra observasjoner, semi-strukturerte intervju og livshistorier, som tydeliggjør hvor betydningsfull religion kan være for våre flerkulturelle voksne deltakere. Religion som fag er fraværende for disse deltakerne. Som didaktisk faktor er religion likevel sterkt til stede, og måten å behandle religion på kan ha betydning for både trivsel og kvaliteten på opplæringa.

LITTERATUR

- Bjørndal og Lieberg. 1978. *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Bodø kommune. 2010. *Dokument om bønn i skoletida og deltakelse ved fredagsbønn*. Oppvekst og kulturavdelingen. Bodø: Voksenopplæringen.
- Bodø kommune. 2013. *Dokument om religiøs praksis på Bodø voksenopplæring*. Bodø: Grunnskolekontoret.
- Bronfenbrenner, Urie. 1976/1978. *The Ecology of Human Development Experiments*. Cambridge Massachusetts. Harvard University Press Cambridge
- Engen, Hans-Jacob. 2013 *Religion som didaktisk faktor. En undersøkelse av religionens plass og muligheter i norskopplæringa av voksne flerspråklige*. Universitetet i Nordland: Masteroppgave. <http://hdl.handle.net/11250/141793>
- Europarådet. 1950/1999. *Den europeiske menneskerettskonvensjonen*.
- FN 1948. *Verdenserklæring om menneskerettigheter*. De Forente Nasjoners tredje generalforsamling.
- Kommunal og regionaldepartementet. 2004. *Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere, Introduksjonsloven*.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. 2005. *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*.
- Utdanningsdirektoratet. 1994. *Lov om voksenopplæring av 1994*.