



UNIVERSITY OF
NORDLAND

**Religion som didaktisk faktor – en undersøkelse av
religionens plass og muligheter i norskopplæringa
av voksne flerspråklige**

ST 305L

Hans-Jacob Engen

60 stp

Masteroppgave i tilpasset opplæring
Nr. 1/2013

ISBN 978-82-7314-710-3
ISSN 1890-4998

SAMMENDRAG

Mastergradsarbeidet, *Religion som didaktisk faktor, en undersøkelse av religionens plass og muligheter i norskopplæringa av voksne flerspråklige*, er blitt til på grunn av min faglige nysgjerrighet om religionsfeltet. Religion er ikke undervisningsfag i henhold til læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. I skolehverdagen er likevel religion tydelig til stede på flere måter, og det gir grunn til å spørre hvilken plass religion har og eventuelt bør ha i norskopplæringa av voksne flerspråklige.

Oppgava bygger på dokumentanalyse, intervju og spørreundersøkelse (kvantitativt preget) og observasjon, semi-strukturerte intervju og livshistorier (kvalitativt preget). Metodeutvalget har bydd på to spesielle utfordringer. Det ene er at forskningen har grunnlag i egen praksis, min arbeidsplass Bodø Voksenopplæring, det andre at det er blitt forsket på det følsomme temaet religion. I tillegg kan en si at kombinasjonen av disse har vært en tredje utfordring.

Studien har basis i teorier om religion, didaktikk og kultur: Funksjonelle religionsdefinisjoner der mennesket utvikler en referanseramme for fortolkning av virkeligheten (Luckmann 1967) og religion som resultat av mening og forståelse (Weber 1922/1968). I forhold til didaktiske teorier har jeg sett på teorier med bakgrunn i didaktisk relasjonsmodell for planlegging av undervisning (Bjørndal og Lieberg 1978), slik disse er inspirert av Bronfenbrenners (1976/1978) økologiske modell. I forhold til kulturteori generelt har utgangspunktet vært kulturfiltermodellen som fokuserer på mønstret av mening bak ytringsformene (Geertz 1966).

Dokumentanalysen, som er både en metode og min empiri, indikerer at religion, livssyn og kultur er bedre ivaretatt overnasjonalt og i nasjonale dokument, men at oppfølging og grundighet mangler i læreplanen. Empirien, som er delt inn i fire kategorier, innehar alle religiøse aspekt. Kategori 1 omhandler muslimenes fastemåned ramadan, kategori 2 tar for seg de ortodoks-koptiske kristne fra Eritrea, kategori 3 fokuserer på praktisering og betydning av bønn og endelig kategori 4 vektlegger elevenes oppfatning av det flerkulturelle møtet (norsk – egen kultur/religion). Et felles hovedfunn i kategoriene er at religionen kan være svært motiverende og inspirerende for de voksne flerspråklige når de lærer norsk. Funnet indikerer også at mange elever, særlig muslimer og ortodoks-koptiske kristne, opplever og føler at religionen, både åpenlyst og stilltiende, blir totalt underkommunisert i det norske samfunnet, representert ved voksenopplæringa.

Hovedkonklusjonen i studien er at religionen har potensiale til å fungere som en sentral motivasjonsfaktor i norskopplæringa av voksne flerspråklige. Materialet viser at mangelen på tematisering av religion gir dårligere norskopplæring av voksne flerspråklige. Fagdidaktiske faktorer tilsier at religionsemner kan være et konkret hjelpemiddel som utgangspunkt for samtaler på norsk i norskopplæringa, fordi elevene vanligvis er særlig engasjerte i religiøse spørsmålsstillinger.

Studien viser at tematisering av religionen bidrar til både motivasjon, selvrespekt og integrasjon. I tillegg finnes flere fagdidaktiske fordeler ved å synliggjøre og tematisere religion i denne norskopplæringa. Kunnskap om religion er i tillegg svært viktig for lærerens forståelse av elevene. Religion som emne og kunnskapsområde vil kunne gjøre norskfaget og integrasjonen av voksne innvandrere en stor tjeneste. Mitt forslag og visjon i det videre arbeidet med denne voksenopplæringa er økt tematisering av religion, - gjerne som et eget undervisningsfag. På denne måten blir religion tydeliggjort som en viktig *didaktisk faktor i norskopplæringa av voksne flerspråklige*, som også er tittelen på dette mastergradsarbeidet.

SYNOPSIS

The title of my master's degree thesis, *Religion as a didactic factor, an inquiry into the place of religion and possibilities in Norwegian courses for multilingual adult learners*, has evolved because of my professional curiosity concerning the field of religion. Religion is not a curriculum topic in the subject Norwegian with Social Studies for Adult Immigrants. However, in routine school religion is clearly visible in several ways, and this gives reason to ask what place religion has and perhaps should have in Norwegian courses for multilingual adults.

My thesis is based on analysis of documents, interviews and questionnaires (quantitative elements) and observation, semi-structured interviews and life histories (qualitative elements). The choice of method has given me two special challenges. The first is that the research is founded on my own practice, and the other is that it has been done on the sensitive topic of religion.

My study is founded on theories of religion, didactics and culture: functional definitions of religion where a person develops a frame of reference for interpreting reality (Luckmann 1967) and religion as a result of meaning and understanding (Weber 1922/1968). Concerning didactic theories I have looked at theories against a backdrop of a didactic relational model for planning of teaching (Bjørndal and Lieberg 1978), as these are inspired by Bronfenbrenner's (1976/1978) ecological model. In relation to general cultural theory the starting point has been the culture filter model, which focuses on the pattern of meaning behind forms of utterance (Geertz 1966).

The analysis of documents, which constitutes both my method and my empirical data, indicates that religion, outlook on life and culture are better attended to supra-nationally and in national documents, but that follow-up and thoroughness are lacking in the curriculum. The empirical data, which are divided into four categories, all have religious aspects. Category 1 deals with Ramadan, the Muslim month of fasting, category 2 with Orthodox-Coptic Christians from Eritrea, category 3 focuses on the practice and significance of prayer, and finally category 4 emphasises the pupils' understanding of the meeting of cultures (Norwegian – own culture/religion). A common main finding in the categories is that religion can be extremely motivating and inspiring for multilingual adult learners of Norwegian. Findings indicate that many pupils, particularly Muslims and Orthodox-Coptic Christians,

experience and feel that religion, both openly and silently, is totally undercommunicated in Norwegian society, represented by the adult education centre.

The main conclusion of my study is that religion has the potential to function as a major motivating factor in Norwegian courses for multilingual adults. The material shows that the lack of religion as a theme gives poorer quality Norwegian teaching of multilingual adult learners. Subject didactic factors indicate that religion topics can be a definitive help as a starting point for conversations in Norwegian in Norwegian classes, because the pupils are usually especially enthusiastic about religious matters.

My study shows that religion as a theme contributes both towards motivation, self-respect and integration. In addition there are several subject didactical advantages in making religion visible as a theme in the teaching of Norwegian. Knowledge about religion is also very important for the teacher's understanding of the pupils. Religion as a topic and area of knowledge will benefit the subject of Norwegian and the integration of adult immigrants a great deal. My suggestion and vision for my future work with adult pupils is a greater use of religion as a theme, perhaps even as a separate subject. In this way religion will be clarified as an important *didactic factor in the teaching of Norwegian to adult multilingual learners*, which is also the title of this master's degree thesis.

FORORD

Hvis det i sannhet skal lykkes å føre et menneske hen til et bestemt sted, må man først finne han der han er og så begynne der. **Søren Kierkegaard** (1813-1855): dansk teolog og filosof.

Da jeg i 2002 skulle ansettes som lærer i norskopplæringa av voksne flerspråklige, ble jeg provosert av følgende uttalelse: *Religion i fagkretsen er ikke relevant, fordi vi underviser i en religionsnøytral sone.* Det tok ikke lang tid før jeg erfarte at min virkelighetsforståelse var annerledes. I norskopplæringa av voksne flyktninger og innvandrere fra uttallige kulturer med ulik religionstilhørighet, fant jeg tidlig ut at å inneha religionskunnskap er viktig for læreren. I tillegg til kunnskap om religion er det også nødvendig at læreren utvikler empati for å forstå religiøs tenkning og praksis hos denne elevgruppa. Dette er ikke bare for religionens skyld, men for at religion er en didaktisk faktor. Jeg fant ut at å underkommunisere religionen utløste dårligere norskopplæring av de voksne flerspråklige.

En kan gjerne si at utfallet av at jeg den gang ble provosert, er dette mastergradsarbeidet med tittelen: *Religion som didaktisk faktor, en undersøkelse av religionens plass og muligheter i norskopplæringa av voksne flerspråklige.*

Studien inneholder intervju og livshistorier fra elevene om deres religion og relevansen til norskopplæringa. Jeg har valgt å unngå uttrykk direkte fra råmaterialet når det gjelder norsk muntlig tale. For ordens skyld er det i framstillinga her min egen norsk som kommer fram i sitatene, men det innholdsmessige er selvsagt ikke endret. Noen sitater fra elevenes livshistorier kan kanskje oppleves å være for lange, men det er nødvendig for at innholdet i deres ytringer skal være så autentisk som mulig.

Om lærere og andre tilknyttet norskopplæringa av voksne flerspråklige får en konstruktiv oppfatning av religion som en nødvendig og viktig didaktisk faktor (etter å ha lest min framstilling), vil jeg si at jeg langt på vei har lykkes med arbeidet. Meninga er ikke at læreren skal ha fullstendig religionskunnskap på alle områder. Det er en umulig oppgave for oss alle. En kommer langt på vei ved å være faglig nysgjerrig om religionsfeltet i denne norskopplæringa. Min visjon er at læreplanen endres i retning av større didaktisk forståelse av religionen i norskopplæringa av voksne flyktninger og innvandrere.

Mens forskningen min har pågått har det skjedd endringer på læreplansida. Det som i masteroppgava omtales som utkast til læreplan er fra 1. september 2012 nå endret til den nye læreplanen, læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Innholdet i den nye læreplanen kan ikke sees å ha særlig innvirkning på fokuset, drøftingene og konklusjonene i masteroppgava mi.

Takkelista kunne gjerne blitt lengre enn det som nevnes her. Noen er jeg likevel en så stor takk skyldig for hjelp i det faglige arbeidet med masteroppgava at de fortjener sitt navn opplyst. Først takker jeg Bodø Voksenopplæring som organisasjon og arbeidsplass. Det er observasjoner, intervjuer og daglig virke som lærer i miljøet rundt norskopplæringa av voksne flerspråklige, som danner grunnlaget for mastergradsarbeidet. Erfaringer fra praksisfeltet er så brakt inn i forskningsarbeidet ved universitetet i Nordland.

Av konkrete navn nevnes først Sissel Østberg ved Høgskolen i Oslo og Akershus, som inspirerte meg til å gå i gang med forskning om forholdet mellom opplæring og religion for voksne flyktninger og innvandrere. Hun sa at det fram til nå bare er forsket på barn og unge når det gjelder religionsfeltet og undervisning. Jørgen Aall ved universitetet i Bergen, juridisk fakultet, har gitt meg god innsikt i problemstillinger omkring religionsutøvelse og menneskerettighetene. Han gav meg tilgang til to interessante dommer i Den europeiske menneskerettighetsdomstolen. Kåre Fuglseth, professor i fagdidaktikk ved universitetet i Nordland, min veileder gjennom hele forskningsprosessen, har vært utrolig dyktig å veilede meg inn i et fagdidaktisk riktig spor. Takk til dere alle tre for faglig støtte!

Utover den faglige takken er det en fjerde person som bør takkes. Det er kona mi, Jonne, som har vært tålmodig med meg når jeg i omtrent ett års tid fra tid til annen har vært totalt fraværende og dypt inne i religionsfeltet.

BODØ, 12.12 2012

Hans-Jacob Engen

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	3
SYNOPSIS	5
FORORD	7
INNHALDSFORTEGNELSE	9
1. STUDIET AV RELIGION I VOKSENOPPLÆRINGA	11
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG MÅL	11
1.2 OPPBYGGING AV OPPGAVA	12
1.3 RELIGION SOM DIDAKTISK FAKTOR	13
1.4 TEORETISK FORANKRING	14
1.5 METODISK DESIGN	17
2. DOKUMENTANALYSE	24
2.1 FØRINGER I LOVER/PLANER I FORHOLD TIL RELIGIØSE PERSPEKTIVER. BESKRIVELSE	24
2.2 VURDERING AV LOVER / PLANER I FORHOLD TIL RELIGIØSE PERSPEKTIVER.	29
2.3 OPPSUMMERING: LITE SAMSVAR	39
3. PRESENTASJON AV EMPIRI	41
3.1 INTRODUKSJON	41
3.1.1 <i>Om Bodø Voksenopplæring</i>	41
3.1.2 <i>Kategorisering av innsamlet datamateriale</i>	42
3.2 KATEGORI 1: MUSLIMSKE ELEVERS OG SKOLENS FORHOLD TIL RAMADAN	44
3.2.1 <i>Ramadan som egen kategori</i>	44
3.2.2 <i>Kunnskapsundersøkelse om ramadan (for administrasjon/lærere og åtte tilfeldig valgte muslimer)</i>	46
3.2.3 <i>Ramadan i forhold til muslimske elever, lærere og samfunn</i>	50
3.3 KATEGORI 2: ORTODOKS-KOPTISKE KRISTNE FRA ERITREA SOM EGEN GRUPPE	57
3.3.1 <i>Ortodoks-koptiske kristne fra Eritrea som egen kategori</i>	57
3.3.2 <i>Ortodoks-koptiske kristne fra Eritrea i forhold til elever, lærere og samfunn</i>	58
3.4 KATEGORI 3: PRAKTISERING OG BETYDNING AV BØNN FOR ELEVER FRA ULIKE RELIGIONER	67
3.4.1 <i>Praktisering og betydning av bønn som egen kategori</i>	67
3.4.2 <i>Hvordan bønn i skoletida påvirker elever, lærere og undervisning</i>	68
3.5 KATEGORI 4: DEN VOKSNE ELEVENES OPPFATNING AV DET FLERKULTURELLE MØTET (NORSK - EGEN KULTUR/RELIGION)	81
3.5.1 <i>Det flerkulturelle møtet som egen kategori</i>	81
3.5.2 <i>Det flerkulturelle møtet og undervisning</i>	82
3.6 OPPSUMMERING AV KATEGORIENE	94
4. DRØFTING OG HOVEDKONKLUSJON	96
4.1 INTRODUKSJON	96
4.2 DRØFTING AV RELIGION SOM DIDAKTISK FAKTOR	97
4.3 HOVEDKONKLUSJON	111
LITTERATURLISTE	114

1. STUDIET AV RELIGION I VOKSENOPLÆRINGA

1.1 Bakgrunn for valg av tema og mål

Min studie i ”tilpassa opplæring” retter seg mot en mastergrad med fordypning i skolefaget ”RLE (religion, livssyn, etikk)”. Masteroppgava er relatert til forskning i egen praksis, min arbeidsplass, Bodø Voksenopplæring, BVO, og undervisning av voksne flerspråklige elever. Temaet er *religionens plass i norskopplæringa av voksne flerspråklige*. Undervisningen bygger på læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (”Læreplan av 2005”) med endringer i 2011/12. Læreplanen er en forskrift til lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (”Introduksjonsloven av 2005”). Religion er ikke undervisningsfag i henhold til læreplanen. Formelt/teknisk sett er religion som fag utenfor vårt arbeidsområde. Men helt fra min første tid (høsten 2002) og fram til i dag, har jeg som lærer på BVO til tider undret meg over elevenes levende engasjement i religiøse spørsmål. Det gjelder på ulike plan, både kognitivt, affektivt og funksjonell interesse.

De voksne flerspråklige elever blir hele tiden enten observert i å praktisere religionen eller i å samtale om den. Det er grunn til å spørre om religion bør tematiseres. Blant muslimer ønskes konkret utøvelse ved bønn i løpet av skoledagen. Flere har fravær på grunn av religiøse høytidsdager. Alt dette påvirker både selve undervisningen og ellers hele skolesamfunnet.

Med bakgrunn i overnevnte redegjørelse, er jeg blitt særdeles faglig nysgjerrig på temaet, *religionens plass i norskopplæringa av voksne flerspråklige*. Så vidt vites kjenner jeg ikke til noen studie som tar opp temaet, ”flerspråklige voksne elever og religion”. Det finnes imidlertid studier i Norge av muslimske barn og ungdom utført av for eksempel Christine Jacobsen (2002): *Tilhørighetens mange former. Unge muslimer i Norge*, og Sissel Østberg (2003): *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Min forskning kommer derfor på et riktig tidspunkt. Det er fint og interessant å kunne gi et bidrag i et forsømt område i forskningen. Den kunnskapen som tilegnes og de eventuelle funn som gjøres, vil kunne være til nytte i norskopplæringa av voksne flerspråklige. Både når det gjelder statlig/kommunal organisering og for rektor/lærer i utarbeiding av halv-helårsplaner og ikke minst i undervisningen. Når det gjelder selve undervisningen, ser jeg for meg todelt interesse av å kunne nyttiggjøre eventuelle funn i min forskning. På den ene side den planmessige forberedelsen og på den annen side spontane hendelser i undervisningsforløpet,

som krever god intuisjon av læreren. Et ønsket mål er innsikt som på sikt kan føre til å øke kvaliteten på undervisningen. Med andre ord at praksis eventuelt må endres grunnet forskningsbaserte funn. Det er min visjon.

Den erfaring jeg har som lærer er at det fattes mistanke om at mangel på tematisering av religion faktisk er til skade for resultatet av undervisningen. Med andre ord registrerer jeg at på mange måter kan norskopplæringa av flerspråklige voksne bli dårligere når religion uteblir som en didaktisk faktor. Når religion blir underkommunisert er det også til skade for integreringa i det norske samfunnet. Denne mistanken ønsker jeg å undersøke nærmere.

1.2 Oppbygging av oppgava

Oppgava er delt i fire deler. Den første delen, *innledningen*, tar for seg bakgrunnen og ideen bak prosjektet. Fokusering på religion som en didaktisk (ytre) faktor i norskopplæringa av voksne flerspråklige elever lager oppgavas problemstilling. Teoretisk ramme for oppgava er delt i to, først teoretisk forankring og dernest de teorier og den forskningslitteratur, som er valgt. Det er teori om religion (vekt på funksjonelle religionsdefinisjoner), didaktikk (vekt på ytre faktorerens virkning på undervisning) og kultur (vekt på mønstret av mening bak ytringsformene). Tre spesielle metodiske utfordringer presenteres som avgjørende styringsfaktorer i valg av metoder. Det redegjøres for de metoder som er valgt. I stor grad er det kvalitative metoder og i svært liten grad kvantitative.

Den andre delen, *dokumentanalyse*, tar for seg nyttig forskningsmateriale i lys av mitt tema, religionens plass i norskopplæringa av voksne flerspråklige, som er blitt til før forskningen min startet (fortidig empirisk). Det er interessant å se på føringer i lover/planer i forhold til religiøse perspektiver. Både beskrivelse og vurdering presenteres. I dokumentanalysen fokuseres det også på VOX (Voksenopplæringsinstituttet), nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, som har ansvar for faglige og pedagogiske forhold knyttet til læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere.

Den tredje delen, *presentasjon av empiri*, utgjør i mengde og innhold den største delen i mitt empiriske prosjekt. Først er det en introduksjon og om forhold ved Bodø Voksenopplæring. Deretter presenteres i alt fire kategorier, som til en viss grad bygger på Grounded Theory-

tradisjonen (Glaser/Strauss 1967). Kategoriene som blir tematisert er: Kategori 1, Muslimske elevers og skolens forhold til ramadan, kategori 2, Ortodoks-koptiske kristne fra Eritrea som egen gruppe, kategori 3, Praktisering og betydning av bønn for elever fra ulike religioner og kategori 4, Den voksne elevens oppfatning av det flerkulturelle møte (norsk- egen kultur/religion).

Observasjoner, semi-strukturerte intervjuer og livshistorier er en viktig og omfattende del av empirien. Direkte sitater fra informantene (flerspråklige voksne elever, lærere/administrasjon) ble lagt inn for å kunne belyse spesielle forhold. Det er særlig den funksjonelle, den religiøse praksisen, som er interessant i min studie.

Den fjerde delen, *drøfting og hovedkonklusjon*, drøfter ulike funn og fokuserer på religion som didaktisk faktor og det trekkes linjer til teorier med basis i både religion, didaktikk og kultur. Det pekes på noen særlige hovedfunn og tar opp forslag til veien videre.

1.3 Religion som didaktisk faktor

Som lærer har jeg en rekke påstander om feltet religion og undervisning. Selv om religion ikke er undervisningsfag i henhold til læreplanen for voksne flerspråklige elever, kan en likevel spørre hvilken plass religion har som en didaktisk faktor i undervisningen. I den anledning har jeg grunnet på en del spørsmålsstillinger, som har ført til faglig nysgjerrighet rundt feltet religion og undervisning. Det er denne faglige nysgjerrigheten, som har ført meg til temaet religionens plass i norskopplæringa av voksne flerspråklige og masteroppgavas problemstilling/forskningsspørsmål er *hvordan fungerer religionen i norskopplæringa av voksne flerspråklige?*

Teoretisk forankring finner jeg i didaktisk relasjonstenkning (Bjørndal og Lieberg 1978) og i kulturfiltermodellen (Geertz 1982). Likeså har problemstillinga teoretiske linjer til religion som søken etter mening (Weber 1922/1968) og generelt til de funksjonelle religionsdefinisjoner (Luckmann 1967). På denne teoretiske bakgrunnen vil jeg argumentere for at mangelen på tematisering av religion gir dårligere norskopplæring av voksne flerspråklige.

Et helt skoleår igjennom har jeg fulgt elevene og hatt fokus på i hvor stor grad de er opptatt av sin religion i løpet av norskopplæringa. Det interessante er om deres kognitive, affektive og praktiske forhold til religion kan være en motivasjonsfaktor i norskopplæringa og/eller kan ha betydning for fagresultater. Et annet spørsmål er om kvaliteten på lærernes og/eller skolens (også administrasjonen) bevissthet/kunnskap om religion også påvirker elevenes motivasjon og resultater. Jeg lar det også være et åpent spørsmål om religion på sikt bør tematiseres grundigere enn i dag, - eventuelt bli et eget fag i norskopplæringa for voksne flerspråklige elever. Disse forhold vil bli tatt opp og grundig drøftet i kapittel 4.

I arbeidet med å undersøke problemstillinga anses de forannevnte spørsmålsstillinger som en god støtte. I tillegg formuleres fem underproblemstillinger / empiriske arbeidsspørsmål, to kognitive og tre praktiske, som i hovedsak er forskers hovedarbeidsområde. Disse empiriske arbeidsspørsmålene er følgende:

Av kognitiv art:

1. I hvor stor grad og på hvilken måte fokuseres det på religion i sentrale/lokale lover og undervisningsplaner?
2. Teori om religion og teori om kultur: Hvordan er forbindelseslinjen fra teoretisk perspektiv til elevenes oppfatning/atferd i skolehverdagen?

Av praktisk art:

3. Hvordan møter elevene norsk religion og kultur (jf. religiøse høytider, kalendersyklus)?
4. Hvordan praktiserer flere elever bønn i løpet av skoledagen og hvordan påvirkes norskopplæringa?
5. Hvordan blir hele skolesamfunnet delaktig i ramadan, muslimenes fastemåned?

1.4 Teoretisk forankring

Først redegjøres for min egen (forskers forforståelse) og dernest de teorier og den forskningslitteratur som er valgt. Religion er i utgangspunktet en følelsesladet faktor, som ikke alltid er enkel å definere. Begrepet religion vurderes som en av elev/lære- forutsetningene, som den voksne flerspråklige eleven har ”i bagasjen”. Hovedinntrykket mitt er at religionen er viktigere for store deler av vår elevgruppe enn vi (vestlig kultur) er vant med. Praktisk religionsutøving er dagligdags og dessuten viser dagens forskning at

innvandrergupper blir mer religiøst engasjerte i sitt nye hjemland. Flere kommer fra kulturer der religion og samfunnsliv ellers går ”hand i hand”. De skiller ikke mellom religion og samfunn, men religion og samfunn er en helhet. Dette gjelder særlig muslimer, som er den største flerspråklige gruppen på BVO (utgjør ca halvparten eller mer). Flerspråklige fra Eritrea og Etiopia, fra den ortodokse/koptiske kirke inkluderer også det religiøse inn i hverdagen.

Som elev/lære-forutsetning i norskopplæringa av voksne flerspråklige bør vi regne med religion, men det er også viktig å inkludere religion som en lærer-forutsetning. Lærerens kunnskaper og innsikt i religionsfeltet eller mangel på sådan, tror jeg kan være en styringsfaktor i undervisningsforløpet. Religion er også kultur. Norsk skole og i utgangspunktet en norsk lærer representerer en kultur som møter en mangfoldig gruppe voksne flerspråklige, som igjen representerer ulike kulturer. I denne situasjonen kan det i løpet av norskopplæringa oppstå misforståelser og eventuelt fordommer.

Teori og forskningslitteratur er valgt med basis i både religion, didaktikk og kultur. Først vil jeg redegjøre for begrepet religion. I dag eksisterer det vi kan kalle en definisjonspluralisme av begrepet religion. I masteroppgava vil jeg i større grad fokusere på funksjonelle definisjoner (hva religion gjør) og i mindre grad på substansielle definisjoner (hva religion er). En kombinasjon av det funksjonelle og det substansielle kan også være fruktbar i henhold til begrepet religion i problemstillinga (Furseth og Repstad 2006).

Som nevnt peker funksjonelle definisjoner på hva religion er ved å angi hvilke virkninger, oppgaver eller funksjoner religionen har for mennesker og/eller samfunn. Mange slike definisjoner retter oppmerksomheten mot at religionen er alle menneskelige forsøk på å skape mening og identitet i tilværelsen. En kjent og meget vid funksjonell religionsdefinisjon finner vi i religionssosiologen Thomas Luckmanns bok fra 1967, *The Invisible Religion*. Han definerer religion som *den menneskelige organismes overskridelse av sin biologiske natur*, og omtaler i boka dannelsen av selvet som en religiøs prosess. Menneskene utvikler sin selvforståelse ved å plassere seg inn i et meningsfylt hele. De utvikler en referanseramme for fortolkning av virkeligheten.

Teorien, religion som søken etter mening (Weber 1922/1968) er relevant i lys av problemstillinga i masteroppgaven. Vi kommer her inn på retninger i sosiologien som omtales

som fenomenologiske, fortolkende og forstående. Mennesket har bevissthet og evne til å sette seg mål de finner meningsfulle. Denne teorien ser ut til å ha relevans til flere av våre voksne elever. Det er interessant å finne ut mer av det i observasjoner, semi-strukturerte intervju og livshistorier.

Når det gjelder didaktikk, vises til den didaktiske relasjonsmodellen for planlegging av undervisning (Bjørndal og Lieberg 1978). Modellen bygger på ideen om at det er en sammenheng/avhengighetsforhold mellom flere faktorer i undervisningen. I tillegg til tradisjonelle faktorer som mål, innhold og aktiviteter, blir elev og lærer-forutsetninger (*ytre faktorer*) viet spesiell oppmerksomhet. Religion kan være en slik ytre faktor. Grunnstrukturen i modellen er inspirert av Bronfenbrenners økologiske modell (Bronfenbrenner 1976/1978), som sier at ulike samfunnsnivåer står i samspill med hverandre. Modellen er ment å illustrere at det foregår et samspill mellom ytre rammefaktorer (kan være religion) og sosiale handlinger i klasserommet. Poenget er at det holder ikke å forklare livet i klasserommet bare ved hjelp av det som skjer innenfor klasserommets fire vegger. Med basis i den didaktiske relasjonsmodellen er det interessant å vise til definisjonen av voksenpedagogikk i Nordskog og Popperud (2000):

.... Voksne er mest motivert for læring som har sammenheng med deres livssituasjon (s.15).

Sentrale emner i voksenpedagogikk (Nordskog og Popperud 2000) er et av fire hefter som er nyttet i en kursrekke for lærere i norskopplæringa av voksne flerspråklige. Kurset legger vekt på at lærerrollen i voksenpedagogikk bærer preg av kontinuerlig vurdering basert på selvvurdering og refleksjon:

..... helhetsvurdering og sosiale relasjoner i et stimulerende læringsmiljø, hvor ikke minst selverkjennelse og refleksjon har stor plass (s.8).

Definisjon av voksenpedagogikk, som Nordskog og Popperud har i den foran omtalte ”sentrale emner i voksenpedagogikk”, mener jeg også inkluderer religion, selv om religionen ikke nevnes ved navn. Voksne, mer enn barn og unge, ser mer sammenhengen med sin livssituasjon når de lærer noe nytt. Voksne reflekterer mer og har en helhetstenkning i alt de lærer. På denne bakgrunn er det rimelig å anta at de flerkulturelle voksnes religion og ny(e) religioner de møter er sentrale didaktiske faktorer i norskopplæringa.

Når det gjelder kultur, vises til den såkalte kulturfiltermodellen (Geertz 1966), som fokuserer på mønstret av mening bak ytringsformene. Med bakgrunn i at alle menneskelige atferdsformer er betinget av den kulturelle koden vi har, formulerer Geertz i alt fem dimensjoner, som er ment som et verktøy til å skape forståelse mellom mennesker fra ulike kulturer. De fem dimensjonene er den *verbale* -, den *ikke-verbale* -, den *sosiale* -, den *individuelle* -, og *verdensbilde* dimensjonen. På mange måter kan vi betrakte kulturen som et slags filter som signalene utenfra må passere for å nå fram til mottakeren.

Senere er det utgitt bøker i tverrkulturell kommunikasjon for et allment norsk publikum. Mange tar utgangspunkt i Geertz sine teorier om mønstret av mening bak ytringsformene. Den første boka som kom var, møte mellom kulturer (Dahl og Habert 1986). I møte mellom kulturer (s.6) presenteres og konkretiseres en interessant kontrast mellom to kulturfiltre. Tankeeksperimentet mellom kulturfilter i "A-kultur" og "B-kultur", viser hvordan tolkninger gjennom to ulike filtre vil kunne føre til misforståelser og fordommer.

Hylland Eriksen (2002) har også sitt utgangspunkt i Geertz sine teorier. Han presenterer motsetningsforholdet mellom etnosentrisme (utelukker forståelse for alt fremmed) og kulturel relativisme (metodisk innfallsvinkel til forståelse, ikke en moralsk rettesnor). Videre utdyper han stereotyper og fordommer som ubegrunnede generaliseringer. Slik som Hylland-Eriksen teoretisk redegjør for etnosentrisme, kulturel relativisme og stereotyper/fordommer, kan den reelle situasjonen ofte være i norskopplæringa av voksne flerspråklige. Både administrasjonen og lærere, som representerer norsk samfunn og alle våre elever fra uttallige kulturer med ulike religionstilknytning, kan fra tid til annen ha atferd og ytringer, som er i tråd med disse nevnte teoretiske begrepene.

1.5 Metodisk design

Som nevnt foran byr metodevalget på tre spesielle utfordringer. Disse tre utfordringene er absolutt helt grunnleggende i forskningen min og samlet utgjør disse en viktig og avgjørende styringsfaktor i valg av metoder. Hele utgangspunktet og rammen om forskningen dreier seg om disse tre utfordringene. Det ene er at forskningen skjer i egen praksis, min arbeidsplass BVO, og det andre at det forskes på det følsomme temaet religion, og det tredje er kombinasjonen mellom disse to, det følsomme temaet religion på min egen arbeidsplass.

Trude A. Fonneland utførte intervju og observasjon i Bergen med mennesker, som har en nyreligiøs virkelighetsoppfatning om deres forhold til kropp, sykdom og helse. Hun skriver:

Sjølvs opplevde eg at dei tre helgene eg sette av til observasjon, gav meg innsikt i det nyreligiøse miljøet og det letta arbeidet med feltarbeidet. (Fonneland 2006, s. 206).

I motsetning til Fonneland har jeg mitt daglige arbeid på forskningsstedet. I løpet av et skoleår vil jeg utføre intervju og observasjon, både blant voksne flerspråklige elever og blant lærere og andre ansatte. Til sammenligning med Fonneland som utførte observasjon i løpet av tre helger, ligger det en fare i og en stor utfordring i det at jeg daglig ferdes med dem det forskes på (jeg er til stede før forskningen, under forskningen og vil være der etter forskningen). Nærheten til forskningsdeltakerne kan bli så intim at kvaliteten på forskningen kan svekkes. Jeg må til stadighet arbeide med meg selv (som forsker) for å forebygge og bli det svenskene kaller *hemmablind*.

Metodelitteraturen er opptatt av hvordan forskeren skal framstå og likeledes forholdet mellom forsker og forskningsdeltakere. Skal forskeren ha et utenfra-perspektiv (*outsider view*) eller et innenfra-perspektiv (*insider view*)? Skal det være en nærhet eller en fjernhet mellom forsker og forskningsdeltakere? Kort sagt kan vi si at bakgrunnen for uenigheten ligger i historien forut i striden mellom naturvitenskapen, positivismen og realismen på den ene side og humanismen, konstruktivismen og fenomenologien på den annen side. Kort skissert, uten her å gå i dybden, representerer naturvitenskapen en direkte avspeiling av virkeligheten på kvantitativt grunnlag og humanismen ser virkeligheten utelukkende bestemt av sosiale faktorer på kvalitativt grunnlag.

I min studie med temaet religionens plass i norskopplæringa av voksne flerspråklige, vil henholdsvis naturvitenskapen og humanismen gi meg ulik støtte i bruk av forskningsmetoder. Når jeg i mine metoder har et *insider view* og en nærhet til forskningsdeltakerne, er det med tydelig støtte i humanismen. Derimot vil naturvitenskapen, strengt definert, helt avvise dette og heller framheve et *outsider view* og en fjernhet til forskningsdeltakerne. Forannevnte diskusjon bringer oss til følgende to begreper i vitenskapsteorien, ontologi og epistemologi. Det sentrale ontologiske spørsmålet gjelder forutsetningene for å kalle noe virkelig. Begrepet epistemologi dreier seg om forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakerne.

Religionssosiologen Pål Repstad framhever nærhetsperspektivet som helt nødvendig i religionsvitenskaplig forskning som har utgangspunkt i case/feltarbeid (Repstad 1994). Repstad vektlegger å få tak i *the actor`s point of view*, aktørens egen virkelighetsoppfatning, deres motiver, deres tenkemåte – i all sin nyanserikdom, og så lojalt og autentisk gjengitt som bare forskeren kan få det til. Han sier at istedenfor for å svare på spørsmålet *hva ser jeg dem gjøre?*, skal den kvalitative forsker nærme seg svaret på spørsmålet *hva ser de seg selv gjøre?* Med andre ord prøver kvalitativ forskning å finne fram til den (ofte stilltiende underforståtte) teori om verden, som aktørene har.

Denne tette relasjonen mellom forsker og informant kan også bli den kvalitative metodens sitt svake ledd. Trude Fonneland skriver:

Vert nærleiken til feltet for sterkt, kan dette i mange tilfelle slå negativt ut for forskinga, fordi det hindrar forskaren å sjå feltet frå eit meir overordna perspektiv. Ideelt sett skal forskaren såleis foreina innlevinga med ein refleksiv distanse (Fonneland 2006, s.234).

Min forskning på egen arbeidsplass vil møte de forannevnte problemstillinger. I utgangspunktet er jeg godt kjent med og vant med elevene, lærerne, administrasjonen og ellers hele skolemiljøet. Denne trygghetsfølelsen i egen praksis er både en fordel og en ulempe i forskningen min.

May Britt Postholm (2005, s.144) skriver at hun i sitt doktorgradsarbeid forberedte grundig på forhånd for å få innpass på de respektive skoler. Hun måtte på forhånd bli kjent med noen lærere og få innpass via rektor til diverse forskningsarenaer. Metodelitteraturen nevner dette som portvakter (*gatekeepers*). Hennes kontakt med *gatekeepers* var helt avgjørende for å komme i gang med forskningen. Underveis i forskningen var det også til stadighet nødvendig med denne kontakten. Til sammenligning har jeg svært lite eller ikke behov for portvakter. I så tilfelle er det av nødvendig formell karakter.

Det følsomme temaet/fenomenet religion er i fokus i forskningen min. Religion er for mange slett ikke et entydig begrep. På mange måter er religion vanskelig å definere. Bare på dette udefinerbare punkt blir det en metodologisk utfordring. Når jeg i tillegg ønsker å undersøke i hvor stor grad religion er en faktor i norskopplæringa av voksne flerspråklige, blir ikke de metodologiske utfordringene mindre. Studiet er valgt i egen praksis der jeg daglig ferdes med

et trettitalls kolleger, som samlet innehar flertydige oppfatninger av religion. Lærerpersonalet representerer holdninger til religion, som er i spennet fra det helt positive, konstruktive til det negative, destruktive. Noen kjennetegnes også med en holdningsløshet til fenomenet religion og ser ingen verdi i å ha fokus på religion når de voksne flerspråklige elevene skal lære norsk. Når jeg i min iver som lærer og forsker, løfter opp religion som en viktig didaktisk faktor i norskopplæringa, kan også det by på konfliktfylte utfordringer, både av faglig og mellommenneskelig karakter.

Rundt 400 voksne flerspråklige elever fra hele verden representerer et mangfoldig religiøst spekter. Den erfaring jeg etter hvert har oppnådd tilsier at det fins to motstridende tilnærminger til elevenes religion (tilnærming for meg som forsker til elevenes religiøse sfære). Disse to motstridende tilnærmingene må jeg hele tiden være klar over i utøvelsen av den metodiske framgangsmåten. Den ene tilnærmingen innebærer elementer av åpenhet fra forsker mens den andre tilnærmingen bør ha elementer av tilbakeholdenhet fra forsker. Det generelle er at mange av våre elever kommer fra kulturer der religion og samfunn går tett sammen. Religion og samfunn er et samlet hele. De er derfor vant med å inkludere religionen i dagliglivet og ser ikke noe fremmedgjort i at lærer og elev samtaler om den. Dessuten blir mange flerspråklige elever mer opptatt av sin religion når de er kommet til en annen kultur/annet land. Åpenhet om religion fra forsker/lærer er ikke noe oppsiktsvekkende for dem. Likevel må jeg som forsker ha en viss tilbakeholdenhet i tilnærmingen til religion, fordi noen av våre elever kan ha blitt forfulgt i hjemlandet på grunn av sin religion. De er vant til å være underlegne og forsiktige, fordi det politiske maktapparatet i hjemlandet definerer en annen religion som den sanne og riktige. Det kan også være den samme religionen i deres hjemland, men at våre elever har en annen retning innenfor flertallsreligionen. Av den grunn er de blitt forfulgt. De kan tro at de også må være forsiktige og stille med sin religion i det nye landet Norge. Denne balansegangen mellom en åpen og en tilbakeholden tilnærming er åpenbart en metodologisk utfordring.

I utgangspunktet skulle min egen religiøse tro være uten interesse i forskningen. I et fullstendig kvantitativt preget forskningsarbeid er nok det riktig. Imidlertid er mitt forskningsarbeid preget av kvalitative metoder, med hensyn til både observasjon og intervju. Det blir da trolig vanskelig å utelukke interessen for forskerens egen religiøse forankring?

Bjørn Ola Tafjord skriver:

For i samband med feltarbeid og intervju som dreier seg om religion, er det ofte så godt som umogleg å unngå og få spørsmål om eins eige forhold til emnet.
(Tafjord 2006, s.250-251).

I en gitt situasjon i den kvalitative forskningen kan det nok være tjenlig å fortelle om forskerens ståsted (kristen, protestant, Den norske kirke). Dette bringer oss til det vitenskapsteoretiske begrepet, aksiologi, som omhandler læren om verdier. Et fellestrekk ved alle kvalitative verdier er at de er verdiladet. En kvalitativ forsker innser at forskningen hans er påvirket av hans subjektive, individuelle teorier. Forskeren er å betrakte som et viktig forskningsinstrument. Spørsmålet om forskerens egne forestillinger er i metodelitteraturen også omtalt som forforståelse. Begrepet forforståelse har forankring i vitenskapsteorien. Kåre Fuglseth viser til Gadamer og Heidegger og skriver:

...men vi må på ein måte alltid involvere oss sjølve og våre eigne førestellingar i lesinga av ein tekst eller i møtet med eit anna menneske (Fuglseth, 2006 s.267).

Konkret måte å samle dokumentasjon/grunnlagsmateriale (i håp om å få svar på hvordan religion kan være en faktor i undervisningen og i hvor stor grad tematisering av religion er viktig) er til stadighet å ha feltnotatblokk tilgjengelig. Det beskrivende plasseres til venstre så raskt som mulig etter observasjon/intervju. Til høyre vurderer jeg dersom det er hensiktsmessig (fare for å glemme senere) og lar det også bli plass igjen til senere refleksjoner.

Religionsvitenskaplig metode representerer ikke en entydig metode. En kan gjerne si at metodepluralisme er innebygd i faget. I min studie er de valgte metoder både observasjon, intervju, spørreskjema og dokumentanalyse (dokumentanalyse blir omhandlet i eget kapittel). I utgangspunktet vil jeg følge rekkefølgen først observasjon og deretter intervju. Planen er at observasjoner kan gjøre meg i stand til etterpå å utarbeide spørsmål til intervju, som er relevante for voksne flerspråklige elever og lærere og administrasjon.

Observasjon som metode kan nyttes så vel kvantitativt som kvalitativt. Den førstnevnte kvantitativt pregede observasjon var lenge enerådende i forskningen (naturvitenskaplige premisser). Med tiden ble det også faglig interesse for deltakende observasjon (humanismen/kultur premisser). I min forskning nyttes i liten grad kvantitativ observasjon.

Det er når jeg kun er interessert i tallmateriale vedrørende for eksempel bønn og fravær på grunn av religiøse høytider. Denne type observasjon er ikke nevneverdig tidkrevende og jeg (som forsker) kan være helt på sidelinjen. Kvalitativ preget observasjon (deltakende) er hovedlinjen i bruken av observasjon som metode. Min observasjonsstatus blir da endret fra en objektiv til en deltakende subjektiv rolle. Denne typen observasjon vil være over flere ganger og regnes som tidkrevende.

Metodelitteraturen fokuserer på observatørens ulike roller. Gold (1958) er ofte omtalt slik også Postholm gjør (Postholm 2005, s.64). Golds begreper er fullstendig deltaker, deltaker som observatør, observatør som deltaker og fullstendig observatør. Min observasjonsstatus vil nok kunne variere. Det viktigste er imidlertid at jeg (som forsker) hele tiden er fullstendig inneforstått med problemstillinger knyttet til observasjonsstatus.

Det planlagte, formelle intervjuet, det stukturelle intervjuet, der forskningsdeltakerne får en serie spørsmål i henhold til en forhåndsfylt intervjuguide, er i hovedsak ikke brukt i min studie. Et slikt intervju får fram kun rasjonelle responser og overser eller undervurderer den emosjonelle dimensjonen. Det er gruppeintervjuet og det semi-strukturerte intervjuet, som er i fokus i min forskning. Postholm viser til Morgan 1988 og skriver:

Gruppeintervjuet reduserer forskerens kontroll på situasjonen..... og at kontrollreduksjonen kan bidra til en naturlig strøm av ytringer som vil kunne gi forskeren fruktbare svar (Postholm 2005, s.73).

Hovedhensikten med det semi-strukturerte intervjuet er å oppnå forståelse av fenomenet som studeres heller enn å forklare det som blir forsket på. Det handler om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon. Begrepet er knyttet til filosofen Edmund Husserl, men er senere benyttet innenfor kvalitativ forskning tilknyttet ulike fagområder.

Til tider kan et semi-strukturert intervju gå over til livshistorier (hundre prosent kvalitativ metode). Helt i begynnelsen da jeg hadde de første intervjuene, opplevdes ofte følgende utviklingsprosess: Begynner med intervju, som blir semi-strukturert og ender som livshistorie. Goodson (2000) sier at de beste livshistorieintervjuene er ofte de som inneholder færrest mulig spørsmål fra intervjueren. Videre hevder han at jo mer vi presiserer våre spørsmål og jo mer vi strukturerer våre forberedelser før intervjuet, dess mindre får vi rede på.

Bruken av spørreskjema som datainnsamlingsmetode er gjerne knyttet til survey som design. I min studie er derimot spørreskjema en liten del av designet, men likevel viktig for å få noen objektive svar. Spørreskjema nyttes kun for lærerpersonalet og andre ansatte, og spørsmålene kan klassifiseres som faktuelle i og med at det spørres kun om kunnskap (måler ikke holdninger eller motiver).

Min teoretiske forankring i didaktikk, kultur og religion (forforståelse, se foran) vil i utgangspunktet gi en deduktiv tilnærming. Likevel kvalitativ forskning blir interaksjon mellom deduksjon og induksjon. Jeg vil måtte gå inn i observasjon med et åpent sinn og være villig til å fokusere på andre tema og eventuelt endre holdning til teorigrunnlag på visse punkt.

Hovedprinsippet i min forskning er innenfor *aktørprinsippet*. Det er en kvalitativ metode. Likevel er det kvantitative innslag (observasjon som tallmateriale og spørreskjema/statistikk). Min studie defineres derfor som *case* og jeg får støtte hos Skogen (2007):

Denne forskningstilnærmingen egner seg godt til å studere fenomenene slik de forekommer i den virkelige verden og ikke under kontrollerte laboratoriepregede betingelser. Videre egner tilnærmingen seg for bruk av ulike kilder og ulike former for datainnsamling. Her kan kvantitative og kvalitative data med fordel kombineres. (Skogen 2007, s.52).

Når det gjelder ansvar for etikk og personvern, blant annet med hensyn til informert samtykke og frivillighet anses de forskningsetiske retningslinjer gitt av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag, jus og humaniora (NESH 1999) som konstruktiv støtte i metodearbeidet.

2. DOKUMENTANALYSE

2.1 Føringer i lover/planer i forhold til religiøse perspektiver.

Beskrivelse.

Dokumentanalysen er både en metode i mitt forskningsarbeid og samtidig min empiri (fortidig empiri- eksisterende forskningsmateriale). Det er eventuelle føringer i lover/planer eller mangel på sådan i forhold til religiøse perspektiver som jeg ønsker å undersøke. Med religiøse perspektiver menes det som er interessant i lys av tema, religionens plass i norskopplæringa av voksne flerspråklige. Konkretisert betyr det interesse for og undersøkelse av ulike dokumenter i forhold til problemstillinga/forskningsspørsmålet om hvordan religionen fungerer i norskopplæringa av voksne flerspråklige. Min mistanke om at mangelen på tematisering av religionen kan gi dårligere norskopplæring for denne gruppe voksne elever vil også være en styringsfaktor i dokumentanalysen.

For ordens skyld plasseres dokumentene på tre ulike plan; *overnasjonale*, *nasjonale* og *kommunale/lokale*. Et interessant spørsmål er i hvor stor grad det enkelte dokument har direkte relevans til religiøse perspektiver i lys av nevnte problemstilling og hypotese i forskningen min? Hvilken status et dokument har, er også et relevant spørsmål. I denne sammenheng vises til Goodlads "fem-nivå-plan" i læreplanteori (Goodlad 1979). Når det gjelder den substansielle siden ved læreplanen, har Goodlad utviklet et begrepsapparat som beskriver forløpet fra overordnet læreplanide til den virkeliggjorte læreplanen i selve undervisningen. De fem "ansiktene" ved en læreplan, (den ideologiske, formelle, oppfattede, gjennomførte og den erfarte læreplan), tilsier at det til tider kan bli stor avstand fra intensjoner til virkelighet.

Formelt er lærere i norskopplæringa av voksne flerspråklige elever forpliktet til å følge læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (Læreplan av 2005). Denne læreplanen er et direkte og konkret nasjonalt styringsdokument i undervisningen. I så henseende kunne dokumentanalysen kun omfatte denne læreplanen. Vi må bare innse at læreplanen eksisterer ikke som "en øy for seg selv". Læreplanen er blitt til i spennet mellom tidligere og eksisterende verdi og kunnskapssyn, både på overnasjonalt og nasjonalt nivå. Den gir igjen føringer til lokalt/kommunalt nivå. Det blir for snevert å fokusere dokumentanalysen kun på læreplannivå. Andre dokumenter i egenskap av organisasjoner/konvensjoner, som

direkte eller indirekte har og har hatt betydning for læreplanen, er også svært viktig i dokumentanalysen. En utførlig og omfattende beskrivelse av hvert enkelt dokument blir ikke gjort her. Likevel gis en kort beskrivelse av hva dokumentet innebærer med vekt på om eller hvordan religiøse/livssynsmessige perspektiver blir behandlet. Dette gjøres så etterrettelig som mulig. Den kvalitative vurderingen og om dokumentet har relevans til overordnet problemstilling/forskningsspørsmål og om det er sammenhengende og logisk forbindelseslinje mellom dokumentene, blir fokusert på i 2.2, vurderingsdelen.

Først har jeg en beskrivende gjennomgang av det *overnasjonale*. Verdenserklæringa om menneskerettighetene av 10. desember 1948, er det grunnleggende dokumentet om menneskerettighetene og består av 30 artikler. Den slår fast at alle mennesker er født frie og har like rettigheter, uavhengig av rase, farge kjønn, språk, religion, politikk eller annen oppfatning, nasjonal eller sosial opprinnelse, eiendom, fødsel eller annet forhold. Verdenserklæringa bygger på to viktige prinsipper. Det ene er at den gjelder for alle, er universell, og det andre at den er individuell, det vil si at den bygger på retten til hvert enkelt menneske. Artikkelen 18 er den artikkelen som helt konkret omhandler religion/livssyn: *Enhver har rett til tanke,- samvittighets- og religionsfrihet. Denne rett omfatter frihet til å skifte religion eller tro, og frihet til enten alene eller sammen med andre, og offentlig eller privat, å gi uttrykk for sin religion eller tro gjennom undervisning, utøvelse, tilbedelse og ritualer.*

Den europeiske menneskerettskommisjon av 1950 (EMK), som trådte i kraft for Norge fra 1953, er inkorporert gjennom menneskerettsloven av 1999, som pålegger at konvensjonens bestemmelser skal gis forrang dersom de er i strid med annen norsk lovgivning. Det er denne konvensjonen slik den er tolket i EMD's (Europeiske menneskeretts domstol) praksis, som i betydeligst grad har påvirket og endret norsk rett i internasjonaliseringens tegn. Artikkelen 9,10 og 11 omhandler religiøse perspektiver, ved henholdsvis tanke, samvittighets, religions og ytringsfrihet og forsamlings-foreningsfrihet.

Konvensjonen om sivile og politiske rettigheter (SR) av 1966, som ble ratifisert av Norge i 1972, har som formål at medlemslandene skal sikre innbyggerne grunnleggende sivile og politiske rettigheter, som retten til ytringsfrihet og personlig frihet. I del to i konvensjonen, i minst fem artikler, blir det satt fokus på religion med hensyn til en del forhold: *Ingen forskjellsbehandling på grunn av religion, ingen må utsettes for nedverdiggende behandling,*

friheten til å utøve en religion eller tro kan kun begrenses av orden eller sikkerhet, religiøse minoriteter skal ikke nektes retten til å bekjenne seg til og utøve sin egen religion.

FN's konvensjon av 10. desember 1984 og Europarådets konvensjon av 26. november 1987, begge til bekjempelse av tortur og nedverdiggende behandling eller straff, utdyper og supplerer artikkel 7 i FN-konvensjonen om sivile og politiske rettigheter. Ved bruk av skjønn kan disse konvensjonene vises til i situasjoner der en enkeltperson eller gruppe opplever det som nedverdiggende å bli trakassert i sin religionsutøvelse.

Den europeiske menneskeretts domstol (EMD) i Strasbourg, er en internasjonal domstol som behandler klager fra enkeltpersoner i Europarådets medlemsland for å få svar på om det har skjedd brudd på en av rettighetene deres i Den europeiske menneskerettskonvensjonen (EMK).

Av **nasjonale** dokument er Grunnloven formelt den høyeste rettskilde – den er *lex superior*. Den setter grenser for statsmaktens myndighet innbyrdes og i deres forhold til individet. Opprinnelig var det ingen proklamasjon av religionsfriheten, men heller ikke noe forbud (bort sett fra jesuitter, munkeordener og jøder, som er opphevet i dag). I dagens form, fra 1964, står det i § 2, første ledd: *Alle Indvaanere af Riget have fri Religionsøvelse.*

Lov om voksenopplæring av 1994, er til stadighet blitt endret, sist av 19. juni 2009, blant annet for å favne om flere arenaer, for eksempel flerkulturelle voksne. § 1, formål, er likevel uendret: *Målet for voksenopplæringen er å hjelpe den enkelte til et mer meningsfylt liv. Denne lov skal bidra til å gi mennesker i voksen alder likestilling i adgang til kunnskap, innsikt og ferdigheter som fremmer den enkeltes verdiorientering og personlige utvikling og styrker grunnlaget for selvstendig innsats og samarbeid med andre i yrke og samfunnsliv.*

Læreplanverket av 1996 – den generelle delen, inneholder de overordna mål for alle utdanningsområder, inkludert voksenopplæringa. Den utdyper de seks mennesketyper i søking etter kunnskap; det meningsøkende, det skapende, det arbeidende, det allmenndannede, det samarbeidende og det miljøbevisste menneske. Endelig munner det ut i det integrerte menneske, der det vektlegges en rekke tilsynelatende motstridende formål, blant annet: *Å gi fortrolighet med vår kristne og humanistiske arv - og kjennskap til og respekt for andre religioner og trossyn.*

Voksenopplæringsinstituttet (VOX) – nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, har ansvar for faglige og pedagogiske forhold knyttet til læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Det gir råd og innspill til politisk myndighet og er kursarrangør for lærere. Kompetanseplanen, temaer 2011 – 2013, inneholder ingenting om problemstillinger knyttet til religion. VOX har i dag 12 ansatte, som alle innehar kompetanse i norsk som andrespråk eller lignende. Ingen har kompetanse i forhold knyttet til religion/livssyn.

Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven av 2004), har følgende formål, § 1: *Formålet med denne loven er å styrke nyankomne innvanderes mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet og deres økonomiske selvstendighet.* I følge § 5 er programmets varighet i to år, med tillegg av godkjent permisjon. Særlige grunner kan åpne for inntil tre år. Føringer i forhold til religiøse perspektiver finnes i § 4, samfunnskunnskap, der det står: *.... må blant annet lære og kjenne til ulike kulturelle koder og miljøer, som finnes i lokalsamfunnet for å kunne ha mulighet til å bli en aktiv deltakende part.*

Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (læreplan av 2005), er en forskrift til introduksjonsloven. Opplæringa inndeles i tre spor; *spor 1* for deltakere med liten eller ingen skolegang, *spor 2* for dem med en del skolegang og *spor 3* har god allmennutdanning, noen på høgskole- eller universitetsnivå. Innenfor hvert spor er det fire språknivåer, fra laveste til høyeste; nivå A1, nivå A2, nivå B1 og nivå B2. Innholdet i opplæringen er organisert i fire domener, ulike arenaer eller sosiale sammenhenger for språkbruk:

1. Det personlige domenet
2. Det offentlige domenet
3. Opplæringsdomenet
4. Yrkesdomenet

Hvert domene inneholder mange veiledende emner – emner på lavere nivå kommer tilbake på høyere nivå i en stadig mer utvidet form, utvikles fra det nære og konkrete til det allmenne og mer abstrakte. Veiledende emner relatert til religion- og livssynsmessige perspektiver er plassert på A2 og B1- nivå. Personlig domene inneholder; *religion, tradisjoner, skikk og bruk.* Offentlig domene inneholder *høgtider, feiringer, ytrings og trosfrihet.* I tillegg til integrert samfunnskunnskap i norskopplæringa underveis, gis det 50 timer med emner i samfunnskunnskap, som et eget kurs. Kurset skal være i en tidlig fase på et språk deltakeren forstår (tolketjeneste nyttes). Emne 2, ”demokrati, velferd og verdier”, tar opp *ytrings-*

religionsfrihet og innføring i den kristne og humanistiske kulturarven, som ligger til grunn for det norske samfunnet.

NOU-2010- mangfold og mestring, flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet (Østbergutvalgets innstilling), gjennomgår hele opplæringstilbudet for denne gruppen og har både kommentarer til dagens ordning og forslag til tiltak. Her henledes oppmerksomheten til kapittel 3 i dokumentet: Religiøse perspektiver i undervisningen/utvalgets vurderinger.

Utvalget anbefaler et løft for læreres kompetanseheving i flerkulturell forståelse. I tillegg til kunnskap om andre kulturer og religioner framheves viktigheten av at lærere har en åpen, direkte og spørrende holdning. Å spørre er å vise interesse for, er å vise at ulikhet ikke er en trussel, men en mulighet for ny kunnskap, nye perspektiver, skriver utvalget. Videre vises til menneskerettighetene som rettesnoren for all håndtering av forskjellighet i skolen som i resten av samfunnet. Utvalget presiserer: *Religionsutøvelse hører, slik utvalget ser det, ikke hjemme på skolen eller i skolens regi.*

Vedtaket i Stortinget av 8. juni 2011 om å innføre obligatoriske avsluttende prøver i norsk og i samfunnskunnskap (forslag fra barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet), førte til endringer i introduksjonsloven og statsborgerloven. Læreplanen av 2005, som er en forskrift til introduksjonloven, ble da noe i uoverenstemmelse med introduksjonloven. Dette førte til at VOX allerede sommeren 2011 startet med revisjon av læreplanen, og presenterte utkast til ny læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere, som ble sendt ut på høring (august 2011). Utkast til ny læreplan beholder prinsippene om spor, språknivåer og domener. Likeledes opprettholdes 50 timers kurs i samfunnskunnskap på et språk deltakeren forstår (i en tidlig fase) og plan for opplæring i norsk. I utkastet presiseres at samfunnskunnskap (der religion og livssynsmessige emner er inkludert) også skal være en del av norskopplæringa gjennom skoleåret (i tillegg til 50 timers kurs i samfunnskunnskap som er tidlig i ankomsttiden) Veiledende emner relatert til religion og livssynsmessige perspektiver er uendret i norskplanen. Derimot er det endringer i plan for 50 timer samfunnskunnskap. Religion og livssyn eller relatert til disse fag er å finne i både emne 2 og 7, henholdsvis; *Historie, geografi og levesett og Demokrati og velferdssamfunn*. Religionsfrihet som begrep er utelatt i utkastet. Begrepet menneskerettigheter og forskjellige syn på religionsutøvelse er kommet inn. Læreplanen av 2005 inneholder følgende punkt; *innføring i den kristne og humanistiske kulturarven som ligger til grunn for det norske samfunnet*. Dette er utelatt i utkastet. To nye punkter i utkastet er *kunnskaper om ulike tradisjoner knyttet til hverdagsliv,*

merke- og helligdager og kunnskaper om ulike religioner og livssyn i Norge, om organisering og finansiering av disse.

I tillegg til forannevnte overordna dokument, både overnasjonale og nasjonale, fins **kommunale/lokale** dokument, som en rettesnor for norskopplæringa av voksne flerspråklige elever. Virksomhetsplanen, Bodø Voksenopplæring, 2011/12, inneholder vedtatte mål for skolene i Bodø. Viktige punkt er; *elevmedvirkning, læringsresultater og kompetanse, omsorg og respekt (KOR)*. Om lærerrollen legges det vekt på å *ha refleksjon og fornyelse*. Et mål preger innledningen i virksomhetsplanen: *Respekten for det enkelte menneske er grunnpilaren i vår virksomhet. Bodø Voksenopplæring skal gi mulighet til økt kunnskap, utfoldelse og opplevelse i et miljø preget av trygghet og likeverd.*

Bønn i skoletida og deltakelse ved fredagsbønn av 10. mars 2010, er et styringsdokument for elever og lærere i løpet av skolehverdagen. Bønn tillates ikke. Dette er bestemt av administrasjonen ved Bodø Voksenopplæring. Fredagsbønnen for muslimer i den lokale moskeen starter til varierende tidspunkt. Når fredagsbønnen faller innenfor vanlig skoletid (08.30 – 14.30), gis det permisjon kun for den som oppfatter bønnen som en svært viktig og personlig sak. Fravær føres og dette rapporteres til flyktningkontoret. Elever som er i moskeen i løpet av skoletiden, mister introduksjonslønn for den tiden de har fravær fra undervisningen.

2.2 Vurdering av lover / planer i forhold til religiøse perspektiver.

Det er interessant å finne ut om det er logisk og god sammenheng mellom de **overnasjonale, nasjonale** og **kommunale/lokale** dokumenter,- det vil si sammenheng i forhold til religion og religiøse og livssynsmessige perspektiver. Gis det overnasjonale føringer til nasjonalt plan? Hvis så er tilfelle blir spørsmålet om nasjonale dokumenter er etterrettelige og korrekte i forhold til overnasjonale instruksjer? Hvordan er forholdet mellom overordna nasjonale dokumenter til offisiell læreplan og lokale/kommunale undervisningsplaner? Er det samstemmighet og naturlig linje fra didaktiske utlegninger i læreplanen til metodisk praksis i undervisningen? Er det åpenbare mangler i lovgrunnlag/forskrifter/planer etc i forhold til religiøse perspektiver? Dette siste spørsmålet er selvsagt av avgjørende betydning, fordi jeg i forskningen eventuelt vil legge fram empiri på hvor viktig religion er som en didaktisk faktor.

Alle overnevnte spørsmålsstillinger vil være i fokus i den følgende vurdering av de ulike dokumentene, der jeg velger å starte med utgangspunkt i Norges Grunnlov. Alle deler av våre myndigheter – også lovgiver, Stortinget – er bundet av Grunnloven. Med sin særlige trinnhøyde spiller grunnlovsvernet fortsatt en viktig rolle som grunnlag for å presisere, supplere og til og med korrigere loven. I Norge har det helt fra 1814 eksistert det vi kan kalle en grunnlovskonservatisme. Det skal mye til for å endre prinsippene i Grunnloven. Det er både tidkrevende og til dels vanskelig da grunnlovsendringer krever to – tredjedels flertall og må behandles i to stortingsperioder. Derfor kan ulike grunnlovsparagrafer som direkte eller indirekte omhandler religion – livssynsmessige perspektiver oppfattes som både vage og lite presise i vår tidsalder. Det blir på mange måter et tidsgap fra den gang loven ble vedtatt til det livet vi har i dag.

Første generasjons eller klassiske menneskerettigheter, relatert til eller tolkningsmessig relatert til religion og livssyn finnes i Grunnlovens kapittel E. Det er § 96, 97 og 99 om rettssikkerhet, § 100 om ytringsfriheten og § 110 om menneskerettigheter. Selvsagt er det også i andre avsnitt, § 2 om religionsfrihet. Systematisk hører alt dette til blant Grunnlovens menneskerettigheter. Men det er kvalitative store forskjeller i innhold. Som vi skal se i det følgende er betydningen av grunnlovsvernet likevel på mange områder redusert som følge av internasjonale regler som staten har sluttet seg til, gir et bedre vern. Formelt er Grunnloven over internasjonale regler, men i praksis er det i dag en klar tendens til stadige korrigeringer fra overnasjonalt hold. Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen fra 1950 (EMK) har vist seg særlig betydningsfull. Den oppstiller rettigheter som på mange områder er mer vidtrekkende, og dermed reelt i større grad legger bånd på statens myndigheter. På en måte kan vi si at EMK er gjort til norsk lov når Høyesterett har slått fast at konvensjonsbestemmelsene skal anvendes med det innhold EMD (.. domstolen) legger i dem. Det mest konkrete utgangspunkt når det gjelder religion-livssyn er EMK's artikkel 9. Bestemmelsen verner om religion og religionsutøvelse. Her uttales det at friheten omfatter tanke, samvittighet og religion, at den enkelte har rett til å ha og skifte overbevisning, og til å gi uttrykk for den ved tilbedelse, undervisning, praksis og etterlevelse.

Et interessant spørsmål er om det er logisk og god forbindelseslinje mellom denne overnasjonale artikkel 9 i EMK på den ene side, og de kommunale/lokale styringsdokumenter på den annen side? Hva konkret er å finne i Bodø Voksenopplærings virksomhetsplan og dokument om bønn i skoletida/deltakelse ved fredagsbønn, som eventuelt kan være et svar på

EMK- artikkel 9? Visjonen i virksomhetsplanen, respekten for det enkelte menneske er grunnpilaren i vår virksomhet, er helt klart i overensstemmelse med EMK- artikkel 9 om vern om den enkeltes religion og til å kunne gi uttrykk for den ved tilbedelse, praksis og etterlevelse. Fokus på elevmedvirkning i virksomhetsplanen er også i tråd med artikkel 9 i EMK når den omfatter frihet, tanke og samvittighet. Elementer i virksomhetsplanen har også støtte i viktige elementer i de øvrige overnasjonale overordna dokumentene:

Verdenserklæringen, FN`s konvensjon om sivile og politiske rettigheter og de to konvensjonene om tortur og nedverdiggende behandling. På det formelle didaktiske plan ser det ut til å være god balanse mellom det overnasjonale og det lokale. En annen sak er om denne gode balansen i didaktiske utlegninger også gjelder god balanse til metodisk praksis i undervisningen og i det daglige arbeidet i voksenopplæringa? Dokumentet, bønn i skoletida og deltakelse ved fredagsbønn, nekter bønn på skolens område. Bønn i skoletida er rett og slett forbudt. I dokumentet kommer det fram at dette er bestemt av administrasjonen. Her er en klar uoverensstemmelse mellom proklamasjon om friheten til tilbedelse, praksis og etterlevelse, offentlig eller privat, av sin religion, slik det står i de forskjellige overordna konvensjonene, på den ene side og dette kommunale dokumentet på den annen side. Dessuten ser det ut til at administrasjonen enerådlig, uten i samråd med elevene og elevrådet har gitt dette forbudet om bønn. Med andre ord blir det en selvmotsigelse når det i virksomhetsplanen blir fokusert på elevmedvirkning.

Det er også grunn til å sette spørsmålstegn ved om hvordan forbud mot bønn kan oppleves for den enkelte? For flere er bønn en livsviktig del av livet. På mange måter er det grunn til å anta at forbudet mot bønn kan være i strid med de to konvensjoner til bekjempelse av tortur og nedverdiggende behandling, både i regi av FN og Europarådet. Når det gjelder fredagsbønn i den lokale moskeen (innenfor vanlig skoletid, 08.30 – 14.30), så tillater det lokale dokumentet permisjon (uten introduksjonslønn) for den som oppfatter bønnen som en svært viktig og personlig sak. Her ser det ut til å være god linje til overordna dokument, både fra FN og Europarådet Alle overnasjonale konvensjoner fokuserer sterkt på et eller flere av punktene; frihet, samvittighet og retten til tilbedelse og ritualer. Når dokumentet gir tillatelse til deltakelse ved fredagsbønn kun til dem som oppfatter den som en viktig og personlig sak, så er muligens det en pedagogisk viktig avgjørelse. Det kunne eventuelt skje at undervisningen hadde blitt helt uten elever hvis fredagsbønnen (med introduksjonslønn) var tillatt for alle. Men på en annen side kan man spørre om det er riktig å miste lønn og undervisning for å utøve sin egen religion? Ville det vært mer i tråd med menneskerettighetene om

voksenopplæringa hadde tilpasset skoledag og undervisning i henhold til elevenes religiøse praksiser? Dette blir i seg en krevende overveielse.

Det finnes nok ikke noe fasitsvar på denne problemstillinga. Imidlertid gir FN's konvensjon om sivile og politiske rettigheter, som Norge er underlagt fra 1972, en mulighet til å begrense religionsutøvelsen. Der står følgende punkt: *Friheten til å utøve en religion eller tro kan kun begrenses av orden eller sikkerhet.* Men det kommer an på om denne begrensningen er rimelig. Særlig om det aspektet av religionsutøvelsen det er snakk om er uforenlig med (eller i vesentlig grad går ut over) formålet med undervisningen/arbeidet er et interessant spørsmål. Som utgangspunkt vil det muligens kunne bli akseptert at bønn i skoletida går ut over undervisningen, og derfor at dette kan nektes.

På forespørsel har juridisk fakultet, avdeling for menneskerettigheter, universitetet i Bergen, gitt meg adgang til to dommer i Den europeiske menneskerettsdomstol. Disse to dommene, som omhandler religionsutøvelse, offentlig og privat, er særdeles interessante når det gjelder skjæringsfeltet religion og norskopplæring av voksne flerspråklige. Dommer i EMD er som nevnt retningsgivende i norsk praksis.

Den ene EMD-dommen, av 12. mars 1981, har utgangspunkt i alle rettsnivåene i Storbritannia. Klageren, en britisk statsborger, født i India i 1940, muslim, var lærer på heltid i "the Inner London Education Authority (ILEA)" fra september 1968 til april 1975. Helt i begynnelsen i ansettelsesperioden var han på skolen hele uka, inkludert på fredager. Etter en stund var han fraværende fra en til halvannen time hver eneste fredag. Elevene som han skulle undervise etter gjeldende timeplan var uten lærer. I fraværperioden deltok læreren i fredagsbønnen i den lokale moskeen. Første gang han deltok i fredagsbønnen i moskeen hadde han ikke sagt fra på forhånd til arbeidsgiverrepresentant. Deretter gav han på forhånd melding om sitt fravær. Han fikk til svar at de ikke kunne nekte ham å gå i moskeen, men sa at på sikt måtte ansettelsesforholdet revurderes. Skolen forsøkte å løse problemstillinga. Først fikk han muligheten til å gå i moskeen dersom fraværet var noe under en time. Framover viste det seg at han ikke klarte å overholde dette påbudet og fraværet ble gjerne langt over en time. Læreren ble flyttet til en annen skole nærmere moskeen i håp om at saken skulle løses, så vel for læreren som for skolefelleskapet. Likevel økte hans fravær fra skolen til opptil to timer eller mer. Læreren kunngjorde klart og tydelig at det er en muslims plikt og rett til å overholde fredagsbønnen. Han viste til menneskerettighetene og mente at arbeidsgiver skulle

legge til rette for at han kunne være i stand til å utføre en muslims plikter. Læreren ble oppsagt. Med påstand om ugyldig oppsigelse gikk saken gjennom alle rettsnivåer i Storbritannia, Til slutt ble saken anket til Den europeiske menneskerettsdomstolen i Strasbourg med påstand om brudd på menneskerettskonvensjon, artikkel 9, som verner om religionsutøvelse og gir rett til tilbedelse, praksis og etterlevelse.

EMD avviste klagerens påstand om ugyldig oppsigelse og opprettholdt dermed øverste britiske domfellelse. I dommen vises til de begrensninger som kan gjelde i religionsutøvelsen. Det vises til FN's konvensjon om sivile og politiske rettigheter der artikkel 9 i EMK blir utdypet. EMD uttrykker at klagerens opphold i moskeen går utover formålet med arbeidet/undervisningen, og kan således ikke aksepteres. Dommen viser også til at arbeidsgiver forsøkte å komme klageren i møte uten at det lyktes. Dessuten sier dommen at fredagsbønnen ikke ble tatt opp da vilkår for ansettelse skulle godkjennes og underskrives.

En annen EMD-dom av forholdsvis nyere dato har sitt utgangspunkt i Tyrkia. Høyeste rettsinstans i Tyrkia oppløste (la ned forbud mot) ”Det tyrkiske frihetspartiet”. Partiet anket avgjørelsen til EMD, både med hensyn til retten til religionsforkynnelse og ytringsfriheten. EMD opprettholdt avgjørelsen om forbud mot ”Det tyrkiske frihetspartiet”, fordi partiet ikke tok avstand fra ”hellig krig” (”jihad”) og således aksepterte diskriminering på grunn av religion. Dommen inntok en kontant avvisende holdning til grupperinger som ved hjelp av terror søker å oppnå religiøse og politiske mål.

Når det gjelder Bodø Voksenopplæring og det kommunale styringsdokumentet, bønn i skoletida og deltakelse ved fredagsbønn, er det av viktighet og interesse å undersøke om innholdet i dokumentet samsvarer med EMD-dommen. Det er interessant å sette søkelyset på om den praksis Bodø Voksenopplæring har i henhold til bønn i skoletida, er i strid med dommer i EMD. Spørsmålet er om det lokale dokumentet om bønn bør revurderes og forandres?

Min påstand er at ikke alt harmonerer, både med tanke på selve dokumentet og den praksis som skjer. Først fokuserer jeg på det som ser ut til å harmonere. BVO gir muslimer permisjon til fredagsbønnen (for den som det betyr noe personlig for), men dog uten introduksjonslønn. Uten lønn kan defineres som utslag av begrensninger i religionsutøvelsen når det går ut over

formålet (undervisning/arbeid). Det kan være innlysende at det går ut over formålet (med stadig fravær på grunn av bønn) når formålet er å ha undervisningstimer for å lære norsk.

Imidlertid er det utvilsomt disharmoni mellom EMK- artikkel 9 og EMD når det gjelder følgende ordlyd i det kommunale dokumentet; *Bønn tillates ikke*. I sin ytterste konsekvens betyr det at bønn i skoletida rett og slett er forbudt. Denne ordlyden om forbud mot bønn forårsaker nedverdiggende og uakseptable praksiser i skolehverdagen. Når eleven sitter på kne i korridoren, i en trappeavsats opp til loftsetasjen eller i et hjørne av klasserommet og ber - i friminuttet/pausen - hva er da problemet? Går det ut over formålet (lære norsk)? Neppe. Her anser jeg nåværende praksis som et brudd på menneskerettighetene, slik det framkommer i konvensjoner, både i FN og Europarådet (vedrørende respekt for ens religion og retten til tilbedelse). I praksis blir det gjerne ulik atferd fra lærere. Lærere som instrumentelt viser til dokumentets ordlyd, har faktisk revet bønneteppe fra elevene og kommandert vedkommende til å avslutte bønner med grunnlag i forbudet. Andre lærere, som i utgangspunktet mener at forbudet ikke harmonerer med demokratiet og menneskerettighetene, ”ser igjennom fingrene” på det hele, og lar således være å gripe inn (deres samvittighet taler). Min påstand er at den sistnevnte lærergruppen (som ikke griper inn) gjør det rette i henhold til EMK- artikkel 9, 10 og 11 og FN konvensjonen om sivile rettigheter (del to i konvensjonen).

Når toleranse og respekt for hverandre,- med andre ord, demokratisk tankegang gis høy prioritet i nasjonale lovgrunnlag og læreplaner, blir det en selvmotsigelse å praktisere total forbudslinje mot bønn i elevenes fritid/pauser mellom undervisningstimer. Det blir også et paradoks at elevene gjør alt de kan for ikke å be i undervisningstimer (selv om de skulle det etter bønn og klokkeslett), men justerer tidspunkt og ber heller i friminutt/pause. Med andre ord forskyver de tidspunktet for bønn til nærmeste pause nettopp for at bønner ikke skal gå utover formålet med undervisningen, å lære norsk. Elevene er imøtekommende, men det norske sekulariserte demokratiet er kompromissløs overfor dem. Dette virker urimelig i forhold til mål om flerkulturell forståelse og vekt på demokratiske prinsipper. Kanskje det råder en mangel i toleranse og respekt i det norske samfunnet? Eksisterer toleranse kun på teoretisk plan- i lover og planer, og i praksis er det intoleranse? I denne sammenheng er det interessant å vise til et annet samfunn, i Israel og i de palestinske områder. I motsetning til norsk samfunn, så lever jøder, kristne arabere og muslimer side om side, med bønn gjennom arbeid og fritid uten de store problemstillinger i samfunnslivet.

Forsvarere av et strengt forbud mot bønn og religion på skolens område, viser ofte til nødvendigheten av å forebygge eventuelle ekstreme udemokratiske og diskriminerende ytringer og holdninger (*jihad, hellig krig*, og derav diskriminerende metoder for å oppnå religiøse mål). Denne argumentasjonen faller på sin egen urimelighet. Her kan det vises til EMD- dommen vedrørende oppløsning av ”Det tyrkiske frihetspartiet”. EMD aksepterte oppløsning av partiet nettopp grunnet deres holdninger og praksis til terror og andre udemokratiske virkemidler. I dommen er implisitt en total avvisning av udemokratisk praksis, både når det gjelder konkret religionsutøvelse og for å oppnå religiøse mål. Denne dommen er også retningsgivende i norsk praksis, fordi Norge godtar dommer i EMD som norsk lov. Med andre ord er administrasjon og lærere i sin fulle rett til å avvise/stoppe/utvise elever som eventuelt tar seg til rette med ekstrem/udemokratisk religionsutøvelse. En slik avvisning er også i tråd med oppdragelse av våre elever i kristne, humanistiske og demokratiske grunnverdier (se lovgrunnlag og planer).

Gis det overnasjonale føringer (fra erklæringer/konvensjoner i regi av FN og Europarådet) til norsk lovgivning og planer? Her tenkes på føringer vedrørende religion og religiøse-livssynsmessige perspektiver til lover/overordna planer i voksenopplæring av flerkulturelle elever. Konkrete lover/planer er lov om voksenopplæring, lov om introduksjonsordning og læreplanverket. Læreplanverket tas med her, fordi det inneholder de overordna mål for alle utdanningsområdene i Norge, inkludert voksenopplæringa.

Det er innlysende at det fins elementer, noe tolkningsmessig og noe helt konkret, av religion/livssyn på overnasjonalt plan. Lov om voksenopplæring har fanget opp dette når den presiserer at et av målene er *å gi innsikt og ferdighet som fremmer den enkeltes verdiorientering ...*. Lov om introduksjonsordning uttrykker i målformuleringen at en skal *kjenne til ulike kulturelle koder og miljøer for å kunne ha muligheten til å bli en aktiv deltakende part*. Læreplanverket gir en konklusjon på hva som er et svært viktig mål via beskrivelsen av det integrerte menneske. Her konkretiseres to motstridende mål, men begge er viktige og riktige mål; på den ene side *fortrolighet med vår kristne og humanistiske arv* og på den annen side, *kjennskap og respekt for andre religioner og livssyn*.

De to nevnte lovene, lov om voksenopplæring og lov om introduksjonsordning og i tillegg læreplanverket, kan defineres som overordna nasjonale dokumenter, Det er interessant å sette søkelyset på om nasjonal læreplan tar opp de overordna nasjonale målformuleringene, som

gjelder religiøse livssynsmessige perspektiver. Med nasjonal læreplan menes her det som angår norskopplæring av voksne flerspråklige elever. Flere dokumenter er av interesse, både læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (læreplan av 2005), NOU 2010, mangfold og mestring, flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet (Østbergutvalgets innstilling) og utkast til ny læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (v/ VOX, juni 2011).

Fra nasjonalt overordna plan signaliseres viktigheten av *å fremme den enkeltes verdiorientering, å kjenne til ulike kulturelle koder, å ha fortrolighet med vår kristne og humanistiske arv og ha kjennskap og respekt for andre religioner*. Spørsmålet er i hvor stor grad og på hvilken måte disse nasjonale overordna målformuleringene blir respektert og videreført og behandlet i læreplanen for norskopplæring av voksne flerspråklige elever. Det er klart at disse målformuleringene er å finne igjen i læreplanen. Etter min oppfatning er det ikke grundig nok, fordi målene er å finne i valgfrie emner og det blir metodisk mangelfull kontinuitet. Eleven kan oppleve at emner som har sitt utgangspunkt i nevnte religion-livssynsmessige perspektiver aldri får undervisning om dette. Imidlertid er alle pålagt 50 timer samfunnskunnskap på et språk de forstår (den begynnende fase), og her er å finne relevante emner. Likevel er ikke denne undervisningen tilfredsstillende i og med at den gis en gang, på skissenivå i elevens første tid på skolen. Dette er et svært dårlig grunnlag for refleksjon og forståelse. Videre må nevnes at VOX, voksenopplæringsinstituttet, som har ansvar for faglige og pedagogiske forhold knyttet til læreplanen, dessverre, ser ut til å interessere seg for språk og grammatikk. Kurs, råd og innspill vedrørende religion-livssynsmessige emner nevnt i læreplanen, er totalt fraværende.

I det følgende vil jeg forsøke og konkretisere innholdet (og de virkninger det kan gi) i nasjonal læreplan for voksne flerspråklige elever. Å ha fokus på nasjonal læreplan vil her bety å ha fokus på både læreplan av 2005, NOU-2010 om flerspråklige voksne, utkast til ny læreplan av juni 2011 og VOX (ansvar for oppfølging av læreplanen).

Den mest alvorlige mangelen i både læreplanen av 2005 og utkast til ny læreplan av juni 2011, er at religion-livssynsmessige perspektiver er valgfrie og veiledende. Det blir ingen systematikk i opplæringa og emnene kan i praksis bli fraværende. Hovedformålet i opplæringa av voksne innvandrere er selvsagt å lære norsk. Samtidig skal det i følge overordna mål legges stor vekt på opplæring i en ånd av demokratiske prinsipper og respekt

og toleranse for ulike synspunkter. Religion og livssynsmessige emner kan egne seg godt til diskusjon og være bidrag til å fremme respekt og toleranse for hverandre. I så henseende er religion å anse som et virkningsfullt element i å utøve muntlig norsk. Både med tanke på religion som et godt hjelpemiddel i norsk muntlig (religion skaper ofte engasjement) og det at eleven skal lære om andre religioner og livssyn, bør det være grunn til at religion/livssyn løftes opp til et eget fag/emne på timeplanen i en årssyklus. Påstanden om at religion kan utarte seg til konfliktfylte situasjoner, og av den grunn må avvises på skolen, synes for meg å være svært urimelig. Det er urimelig, fordi vi (norsk samfunn, skolen og lærer) i følge lovgrunnlag og læreplan skal gi opplæring i å kunne løse eventuelle konflikter gjennom samtale og toleranse. Religion kan med andre ord være et særdeles viktig bidrag i opplæring i og forståelse av demokratiets prinsipper. Arena for meningsutveksling (der ulike religioner møtes i saklig diskusjon) vil være middel til å fremme respekt og toleranse. Religion som fag gjennom skoleåret er å anse som et riktig tiltak i å etterleve overnasjonale og nasjonale føringer i religiøse og livssynsmessige perspektiver, inkludert føringer i demokrati og toleranse.

Kurset 50 timer samfunnskunnskap på et språk deltakerne forstår, videreføres i utkastet til læreplan. Det er interessant å påpeke at i utkastet presiseres at samfunnskunnskap også skal være en del av norskopplæringa (i tillegg til 50 timers kurset). Hvorfor presisere noe lærere og skoleadministrasjonen vet? Jeg tror grunnen er at det er en alminnelig oppfatning at samfunnskunnskap (der religion/livssyn også er en del) blir nedprioritert og satt til side i norskopplæringa gjennom året (i praksis blir det overveldende språk/grammatikk). Bidragsyttere til utkastet ønsker nok å si klart ifra om at emner i samfunnskunnskap skal inngå i undervisningen gjennom hele skoleåret,- og ikke avsluttes med det innledende 50- timers kurset. Religion/livssyn er ikke et eget selvstendig emne. De voksne flerspråklige elevene hadde virkelig hatt nytte av et eget selvstendig emne i religiøse-livssynsmessige perspektiver (der de selv også kunne bidra). Et slikt emne i starten gjennom 50 timers kurset kunne så arbeides videre med utover skoleåret.

I læreplanen av 2005 inngår elementer av religion/livssyn i emnet om demokrati, velferd og verdier. I utkastet er uttrykket, *verdier*, utelatt. Nå heter det: *Demokrati og velferdssamfunn*. Er det et forsøk på å nedgradere viktigheten av religion-livssyns-verdier? Spørsmålet er ikke helt uten realistisk bakgrunn når jeg presenterer neste forandring fra 2005 til 2011-utkastet; utelatelsen av følgende punkt; *innføring i den kristne og humanistiske kulturarven som ligger*

til grunn for det norske samfunnet. Nå skal de voksne flerspråklige elevene fra ulike kulturer ikke ha innføring i vår kristne og humanistiske kulturarv? Dette kan da umulig være meningen? En slik innføring kan nok likevel forsvares utifra annen ordlyd i utkastet, men jeg forstår ikke hva som er hensikten med å utydeliggjøre et slikt mål. Religionsfriheten som begrep er utelatt i utkastet. Er grunnen at bidragsytere til utkastet ønsker å nedtone våre elevers rettigheter når det gjelder religionsfrihet? Likevel anses det som positivt at *menneskerettigheter og forskjellige syn på religionsutøvelse*, er kommet med i utkastet. Etter min oppfatning blir det for liten tid til å fokusere på og utdype disse problemstillinger innenfor et 50-timers kurs (med mange andre emner). Dette viser igjen nødvendigheten av at religion/livssyn bør fortsette videre som eget selvstendig fag gjennom skoleåret (samtidig med at norsk muntlig også gis høy prioritet).

I NOU-2010 (Østbergutvalgets innstilling) – mangfold og mestring, som blant annet omhandler flerspråklige voksne i opplæringsystemet, henledes oppmerksomheten på tre forskjellige punkt i kapittel 3, religiøse perspektiver i undervisningen/utvalgets vurderinger. Det ene er utvalgets anbefaling om et løft for læreres kompetanseheving i flerkulturell forståelse (kultur/religion, livssyn, verdisyn). Utvalget skriver: *Denne type kompetanse er grunnleggende for enhver lærer og skoleleder i dagens flerkulturelle samfunn.* Årsaken til at utvalget framhever lærerens kompetanse i flerkulturell forståelse, kan være at det vil signalisere viktigheten av å ha kompetanse i annet enn bare norsk språk og grammatikk (eller norsk som andre språk). Det er en tydelig uoverensstemmelse mellom utvalgets syn på kompetanse og det syn og de prioriteringer VOX, voksenopplæringsinstituttet, har. VOX som har det faglige og pedagogiske ansvaret for læreplanen, har fram til nå kun prioritert lærerkompetanse i norsk. Her er en bemerkelsesverdig selvmotsigelse. Når utvalg, oppnevnt ved kongelig resolusjon av 24. oktober 2008, avgir sin innstilling den 1. juni 2010 med denne tydelige anbefaling om å satse på kompetanse i flerkulturell forståelse, er det underlig at VOX sin kompetanse plan for 2011 – 2013, er helt fraværende på dette punkt. Min oppfatning er at VOX svikter sitt ansvar for deler av læreplanen som omhandler flerkulturelle temaer som religion, tros- og livssyn.

Det andre utvalget presiserer er viktigheten av å etablere et tillitsforhold mellom lærer (norsk kultur) og eleven (flerkulturelle kulturer) ved å ha en åpen direkte og spørrende holdning. Utvalget skriver blant annet: *Det er bedre å spørre om noe en lurer på eller er bekymret for enn å unngå kontakt i frykt for å støte noen eller avsløre sin uvitenhet.* Hvorfor skriver

utvalget dette? En mulig grunn kan være en oppfatning av for mye enveiskommunikasjon i undervisningen fra lærer til elev. Det er klart at den voksne flerspråklige eleven har mye å gi læreren (og de øvrige elevene), og da bør dette nyttes som en didaktisk faktor. Å spørre og å samtale favoriserer den gode dialogen i undervisningen, som er helt i samsvar med de føringer som gis i overnasjonale konvensjoner med hensyn til demokrati, toleranse og respekt. Det tredje er utvalgets syn på menneskerettighetene og religionsutøvelse. På den ene side skriver utvalget at *menneskerettighetene må være rettesnoren for all håndtering av forskjellighet i skole som i resten av samfunnet*. På den annen side skriver også utvalget at *religionsutøvelse hører, slik utvalget ser det, ikke hjemme på skolen eller i skolens regi*.

Når det gjelder menneskerettigheter og religionsutøvelse vises til grundig analyse foran. Blant annet viser jeg til to EMD-dommer (europeisk menneskerettsdomstol). Det anes en usikkerhet i utvalgets vurdering vedrørende religionsutøvelse på skolen med ordlyden *slik utvalget ser det*. Det er selvsagt positivt at utvalget lar være å proklamere et fullstendig forbud mot religionsutøvelse/bønn på skolen. Jeg anser det som negativt at utvalget ikke finner grunn til å behandle problemstillinger knyttet til bønn på skolen på en mer grundig måte. Med NOU-2010-dokumentet hadde utvalget nå virkelig muligheten til å gå løs på problemstillinga, og kommet med tilrådinger. Det kan ta en viss tid til neste NOU-dokument om voksne flerspråklige elever i opplæringsystemet. I ventetiden vises til de vurderinger jeg gir i så henseende (se foran). Kort sagt presenteres min oppfatning *at bønn i skolen er helt legitimt så lenge det ikke går ut over formålet* (som er å lære norsk).

2.3 Oppsummering: Lite samsvar

Dokumentanalysen, både som metode og empiri- etter min oppfatning - åpenbarer visse brudd på den gode sammenhengen som bør være mellom overnasjonale, nasjonale og kommunale/lokale dokumenter. Her henledes oppmerksomheten til religiøse-livssynsmessige/kulturelle perspektiver, og i den grad disse perspektiver er interessante i forhold til mitt forskningsspørsmål og min hypotese. *Hvordan fungerer religionen i norskopplæringa av voksne flerspråklige* (forskningsspørsmål/problemstilling) og *mangelen på tematisering av religion gir dårligere norskopplæring av voksne flerspråklige* (hypotese som svar på problemstillinga), er en ledetråd i dokumentanalysen.

Det vi ser er at religion/livssyn/kultur er godt ivaretatt overnasjonalt og i nasjonale overordna dokumenter. Imidlertid blir det ikke grundig nok i læreplanen. Et kurs, 50 timer i samfunnskunnskap (også emner i religion, livssyn og kultur) på et språk den flerspråklige eleven forstår, er kun på skissenivå og innbyr ikke til fordypning og diskusjon. Videre fokusering på den religiøse dimensjonen utover skoleåret bærer preg av mangel på kontinuitet, fordi emnene er veiledende. I praksis blir disse emner ofte utelatt. Med henvisning til både problemstilling og hypotese i mitt forskningsarbeid, etterlyser jeg et eget fag eller emner (religion/livssyn) på timeplanen i en årssyklus. Religion som en viktig ytre didaktisk faktor i norskopplæringa av voksne flerspråklige, ser ut til å bli nedgradert og underkommunisert i læreplanen.

En særlig disharmoni er det mellom "NOU-2010" (om flerspråklige voksne i opplæringsystemet) og VOX (voksenopplæringsinstituttet, ansvar for læreplan og kurs for lærere). NOU- dokumentet anbefaler et løft for læreres kompetanseheving i flerkulturell forståelse (inkludert religion/livssyn). Vox sin kompetanseplan for 2011-2013 inneholder ingenting om problemstillinger knyttet til religion.

Når det gjelder menneskerettigheter og religionsutøvelse (blant annet bønn i skoletida), er disse spørsmålene ofte underlagt tolkninger. Vi kan få hjelp i riktige tolkninger i problemstillinger knyttet til religionsutøvelse (bønn) og norskopplæring av voksne flerspråklige ved å se på to konkrete EMD-dommer (europeiske menneskerettighetsdomstol). Etter min oppfatning er et kommunalt dokument, som har totalforbud mot bønn på skolens område, i strid med dom i EMD (som Norge er forpliktet til å følge). Kjernen i det hele er at *bønn i skolen er helt legitimt så lenge det ikke går ut over formålet (som er å lære norsk).*

3. PRESENTASJON AV EMPIRI

3.1 Introduksjon

3.1.1 Om Bodø Voksenopplæring

Med utgangspunkt i teori, problemstilling/hypotese og i de metodiske valgene jeg har gjort, presenteres masteroppgavens empiriske del. Først vil jeg forklare og utdype vesentlige sider av praksis ved BVO, fordi min empiri er hentet fra denne praksis.

Norskopplæringa av voksne flerspråklige elever (ett fag, norsk med samfunnskunnskap) er underlagt læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (utdypet i kapittel 2). Elevgrunnlaget ligger i gjennomsnitt på 350 til 400 og 25 til 30 lærere. Asylsøkere uten oppholdstillatelse har rett og plikt til 250 timer undervisning mens de med oppholdstillatelse, pluss flyktninger (med varig opphold) har rett og plikt til opp til 3000 timer. I skoleåret 2010/11 var det en stor andel fra følgende enkeltland; *Eritrea* (ca 70), *Afghanistan* (ca 60) og *Somalia* (ca 40). Det resterende antall flerspråklige voksne elever var representert fra *arabiske* land (Irak, Syria, palestiner (statsløse) og Sudan, fra Iran (persisk), fra *afrikanske* land (Etiopia, Burundi, Malaki, Nigeria og Dem.Rep.Kongo) og fra *asiatiske* land (Sri Lanka, India, Kina, Myanmar (Burma), Thailand og Filippinene). I tillegg var det et trettitalls elever, innvandrere (gjærne gift med nordmann) eller arbeidsinnvandrere fordelt på dags eller kveldskurs, fra *europiske* land (Polen, Estland, Latvia, Litauen, Russland og Serbia).

Elever fra alle disse kontinenter og land representerer et stort utvalg av ulike religioner, livssyn og kulturer (interessant for problemstillinga/hypotesen, *religion som didaktisk (ytre) faktor i undervisningen og mangelen på tematisering av religion gir dårligere norskopplæring av voksne flerspråklige*). Av religioner utgjør omtrent halvparten islam (muslimer) og den resterende halvpart fordeles på ulike retninger av kristendom (størst antall ortodokse koptiske kristne), buddhisme, hinduisme, bahai og særretninger av religion/livssyn med utgangspunkt i Asia/Kina.

Bodø Voksenopplæring har lokaler i 2. etasje i en skolebygning der ungdomsskoleelever (Bankgata skole) er, både i etasjen under og etasjen over. Sammenblanding av norske elever i aldersgruppen, 13-15 år og voksne flerkulturelle elever, ca 18-65 år, kan til tider by på

utfordringer med hensyn til både kultur og religion. Det gjelder blant annet ungdomsskoleelevers (jenter) kleskode, som ofte blir oppfattet som umoralsk av våre voksne muslimske elever. BVO og Bankgata skole har en felles skolegård. På andre siden av skolegården er en bygning der Bodø kommunes flyktningkontor og BVO disponerer hver sin halvpart.

Våre elever er inndelt i ulike grupper på basis av spor og nivå (se læreplan av 2005, dokumentanalyse, 2.1). Samtidig med tradisjonell klasseromsundervisning i norsk med samfunnskunnskap, innebærer opplæringa også flere arenaer. besøk/ekskursjoner i nærmiljøet (lokal kunnskap), språk/arbeidspraksis på ulike arbeidsplasser, årlig gjennomføring av åpen dag der land/kulturer presenterer seg (aktiviteter, mat, klær, informasjon etc), samtaler elev-kontaktlærer/programrådgiver på flyktningkontoret, elevrådsmøter, eksternt besøk/foredrag om ulike emner tilknyttet samfunnskunnskap og uformelle møtearenaer i skolefelleskapet, for eksempel i kantina. Alt dette innebærer et *utvidet undervisningsbegrep*.

I materialet mitt har jeg hele det utvidede undervisningsbegrepet som utgangspunkt for innsamlinga. I tillegg tar empirien også utgangspunkt i lærere og administrasjon. Samlet sett er det kvalitative materialet innsamlet i løpet av ett år.

Min studie defineres som *case* (se 1.5). Det innebærer så vel kvalitative som kvantitative innslag. Hovedprinsippet i min forskning er kvalitativt og innenfor aktørprinsippet (se 1.5). En liten del av forskningen er klart kvantitativt – spørreskjema/statistikk og observasjon som tallmateriale.

3.1.2 Kategorisering av innsamlet datamateriale

Et viktig ledd i analyseprosessen er koding av datamaterialet. Dalen 2004 viser til Strauss/Corbin 1990 der de har følgende definisjon av koding:

Coding represents the operation by which data are broken down, conceptualized, and put back together in new ways. It is the central process by which theories are built from data (Strauss/Corbin 1990, s. 57).

Jeg har brukt en lignende metode. Denne metoden bygger på noen grunnprinsipper, som er utledet fra *Grounded Theory*-tradisjonen til Glaser og Strauss 1967 (Dalen 2004, s. 46). En *Grounded Theory* tilnærming tar utgangspunkt i det empiriske datamaterialet og er på den

måten *grounded* i data. I mitt materiale betyr det at det er informantenes egne oppfatninger og perspektiver som danner utgangspunktet for analysene. Gjennom en kodingsprosess har jeg utviklet teori omkring sentrale fenomener i det empiriske materialet. Utviklingen av teorier med grunnlag i innsamlet materiale gjelder for noen kategorier eller temaer. Dette blir omhandlet senere i presentasjonen av de enkelte kategorier og temaer eller i konklusjonen til slutt.

En grunnleggende operasjon i kodingsprosessen er systematisk sammenligning.

Faglitteraturen har faktisk kalt Grounded Theory for *The constant comparative method*. I mitt materiale har jeg til stadighet letet etter likheter og forskjeller og på den måten fått fram nyanser og variasjoner.

Etter gjennomførte observasjoner og semi-strukturerte intervju, lytting til livshistorier og studie av alle fortløpende notater (memos) - *kvalitativt* grunnlag, er min klare oppfatning at kategorisering av empiri er en svært tidkrevende prosess. I kvalitativt arbeid hevdes det synspunkt at antall mennesker er lik antall sannheter. Å summere er mindre interessant, - hovedsaken blir å *kategorisere*.

En liten del av empirien som er klart *kvantitativt*, spørreskjema/statistikk, er mindre tidkrevende å kategorisere. Den kvantitative undersøkelsen tar for seg ett aspekt som er hentet fra empirien, og det er ramadan, muslimenes fastemåned. Det sier seg selv at ramadan åpenbares som en helt tydelig kategori for seg selv. Grunnen er at ramadan er omtalt gjentatte ganger i ulike sammenhenger, av både de flerkulturelle voksne elever, lærere og administrasjon.

Kodinga av mitt kvalitative forskningsmateriale kan selvsagt gi ulikt resultat med hensyn til kategoriseringa (forskere tolkning). En måte er å kategorisere med utgangspunkt i de ulike religioner og finne noen åpenbare underkategorier (i henhold til teori og problemstilling) knyttet til enhver religion. Men i løpet av kodingsprosessen har jeg valgt å unngå en kategorisering med utgangspunkt i religioner, fordi det er ikke religioner i seg selv som er det sentrale. Det viktige i mitt prosjekt er hvilke virkninger og oppfatninger religioner kan gi i norskopplæringa av voksne flerspråklige elever. Jeg henviser i denne sammenheng til både problemstillinga/forskningsspørsmålet, *hvordan fungerer religion i norskopplæringa av voksne flerspråklige*, og til påfølgende hypotese (som svar på problemstillinga), *mangelen på*

tematisering av religion gir dårligere norskopplæring av voksne flerspråklige. Samtidig har kategoriseringa linjer til de to kognitive og til de tre praktiske underproblemstillinger/empiriske arbeidsspørsmål (se 1.3).

Gjennomgåelsen av den kvalitative empirien, både med grunnlag i observasjoner, semi-strukturerte intervju og livshistorier, åpenbarer noen tydelige hovedkategorier og temaer.

Med blant annet utgangspunkt i prinsipper nevnt i den forannevnte *Grounded Theory*-tradisjonen, finner jeg i alt fire tydelige kategorier. Dette er fire forhold ved materialet som jeg vil tematisere.

Skjematisk nevnes disse fire *hovedkategorier/hovedtemaer*:

Kategori 1: Muslimske elevers og skolens forhold til *ramadan*

Kategori 2: Ortodoks-koptiske kristne fra Eritrea som egen gruppe

Kategori 3: Praktisering og betydning av bønn for elever fra ulike religioner

Kategori 4: Den voksne elevens oppfatning av det flerkulturelle møte (norsk – sin egen kultur/religion)

Enhver av disse fire kategoriene vil framvise ulike funn, som kan danne grunnlag for utvikling av teori/teorier. Dette blir omtalt senere i presentasjonen av kategoriene og i konklusjonen til slutt.. Samtidig trekkes det linjer til teorier med basis i både *religion, didaktikk og kultur* (se 1.4).

I det følgende tematiseres hver av de fire kategoriene.

3.2 Kategori 1: Muslimske elevers og skolens forhold til Ramadan

3.2.1 Ramadan som egen kategori

Referanser til ramadan går igjen i hele det empiriske materialet. Med utgangspunkt i *Grounded Theory*-prinsippet (se 3.1.1.), er ramadan åpenbart en av de fire hovedkategorier. Empirien indikerer at denne religiøse fastehøytiden (inkludert *id al-fitri*, fastens

avslutningsfest), har store praktiske konsekvenser med hensyn til blant annet undervisning, planlegging, fravær og kantinedrift.

Når læreren ikke er forberedt på fastens konsekvenser for elevene, kan for eksempel undervisningen ha for rask progresjon, inneholde alt for lange økter med teori eller innebære for høy grad av fysisk anstrengelse (tur/ekskursjon uten mat og drikke). Fraværet øker alltid for noen muslimer i løpet av ramadan. Elever som vanligvis møter reglementert på skolen, endrer atferd under fastemåneden. Salg av mat og drikke i skolens kantine reduseres betraktelig i løpet av fastemåneden. For mye lagd mat blir kastet når ansatte i kantinedriften ikke er informert om ramadan.

Måneden ramadan, den niende måneden i den islamske *hijiri*-kalenderen, følger måneåret. Når vi følger solåret, fører det til at ramadan kommer ca 10-12 dager tidligere hvert år. Når lærer og administrasjon ikke har forberedt tidspunkt for ramadan kommer den ofte overraskende og blir gjerne oppfattet som et uventet element i undervisningen. Når det gjelder dagens lyse timer oppstår en problemstilling for muslimer i Bodø og Nord-Norge. Fasten forekommer også i den lyse årstid, som kan være 24 timer i døgnet. Når er solnedgang? Når skal fasten avsluttes på kvelden? Her er det utarbeidet retningslinjer av Islamsk Råd i Oslo. Noen følger disse retningslinjer mens andre følger instruksjoner fra Saudi Arabia.

I den muslimske verden innebærer fastemåneden fest og sosial omgang med slektninger og venner. Ofte er skolene stengt under store deler av ramadan. Man er oppe lenger om kvelden og sover lenge om morgenen. På kvelden går man gjerne ut i parkene eller på ulike ramadan-markeder, som ofte finnes i de store byene.

Elementer av denne atferden fra hjemlandet bærer de gjerne med seg til Bodø og voksenopplæringa. Mange muslimer møter uopplagte ved skolestart kl 08.30, og flere kommer for sent om morgenen. En kan gjerne si at noen helt snur døgnet. Dette blir utvilsomt en didaktisk faktor i norskopplæringa for alle de flerspråklige voksne elevene, som bør debatteres åpenlyst.

3.2.2 Kunnskapsundersøkelse om ramadan (for administrasjon/lærere og åtte tilfeldig valgte muslimer)

Bruken av spørreskjema som datainnsamlingsmetode er gjerne knyttet til survey som design. I min studie er derimot spørreskjema kun en liten del av *case-designet*, men likevel viktig for å få noen objektive svar (faktuelle spørsmål der det spørres kun om kunnskap og ikke måler holdninger eller motiver) (se 1,5).

Spørreskjemaet blir brukt på tre måter, både som *spørreskjema* (skriftlig) på første planleggingsdag etter sommerferien (for lærere og annet relevant personale), som *intervju* (muntlig/kvantitativt) ca en måned før nytt skoleår (med representant for administrasjonen), og som *intervju* (muntlig/kvantitativt) ca en måned før skoleåret starter etter sommerferien (med åtte tilfeldig valgte muslimer fra ulike land). Det lave utvalget av muslimer, åtte, kan forskningsmessig være et noe svakt grunnlag. Likevel gir det kvantitativt pregede intervju med dem en interessant indikasjon (blant annet sett i forhold til tidligere uformelle samtaler med andre voksne muslimske elever).

Spørsmålene er som følger:

- 1: Vet du *når ramadan* starter i inneværende skoleår (2010/11)?
- 2: *Hvor lenge* pågår ramadan?
- 3: Hva er *årsaken* til ramadan (fasten)? Eller hva *ligger til grunn* for ramadan?

Intervjuobjektene fikk på forhånd muntlig informasjon om at både spørsmål 1 og spørsmål 2 har kun ett korrekt svar, mens spørsmål 3 kan gi flere muligheter (til korrekt svar).

Først hadde jeg intervju, *kvantitativt*, med representant for administrasjonen (på basis av spørreskjemaet). Mitt mål med intervjuet, ca en måned før skoleåret, var ønske om å kartlegge administrasjonens kunnskap om og forberedelse til muslimenes fastemåned, ramadan.

Administrasjonsrepresentanten var på forhånd inneforstått med at intervjuet skulle være kvantitativt preget og at min interesse var å innhente tallmateriale. Administrasjonen og jeg avtalte at dette spørreskjemaet skulle brukes på lærere (og annet relevant personale) helt i begynnelsen på første planleggingsdag etter sommerferien. Det ble derfor i ettertid ikke snakket noe om mitt intervju med administrasjonen slik at gjennomføringa av undersøkelsen

på planleggingsdagen kunne bli så realistisk og gyldig/pålitelig som mulig. Intervjuet foregikk på kontoret til administrasjonen.

Viser til spørsmålene over og presenterer her de svar som ble gitt av representant for administrasjonen:

Spørsmål 1; Representant for administrasjonen kunne ikke svare på tidspunktet for start av ramadan i den gang inneværende skoleår, 2010/11.

Spørsmål 2; Administrasjonen hadde heller ingen kunnskap om ramadan-fastens varighet.

Spørsmål 3; Vedrørende årsaken til ramadan-fasten, svarte administrasjonsrepresentanten: *Kroppen skal lutres. Skal tenke på de fattige. Bli ydmyk i forhold til Gud.*

Som avtalt med administrasjonen ble spørreundersøkelsen gjennomført på første planleggingsdag etter sommerferien. Først var det et kort velkomstinnlegg ved rektor, og straks deretter orienterte jeg om ønske om tallmateriale i forbindelse med min masteroppgave. Undersøkelsen ble foretatt tidlig på planleggingsdagen for å forebygge eventuelle spørsmålsstillinger og samtale om blant annet ramadan. Enhver lærer /ansatt skrev individuelt på skjemaet. Ingen hadde kontakt med hverandre under gjennomføringa. Etter ca 6-7 minutter ble materialet samlet inn.

Viser til spørsmålene over og presenterer her, samlet, de svar som ble gitt. Alle frammøtte, 29 personer, svarte på skjemaet:

Spørsmål 1: *14 svarte: Nei. Av de 15 resterende var det kun 5 som svarte helt riktig dag og måned, mens 10 "tangerte" riktig dag eller uke.*

Spørsmål 2: *4 personer svarte helt feil eller vet ikke. Av de 25 resterende var det riktig eller nesten riktig svar (30 dager, en måned eller ca en måned).*

Spørsmål 3: *4 svarte vet ikke. Av de 25 resterende var det 12 som svarte helt riktig. 13 gav svar som tilnærmelsesvis kan sies å være riktig.*

Intervju, *kvantitativt*, ble foretatt av åtte tilfeldig valgte elever (muslimer). Intervjuene var individuelle, og elevene var fra, enten sommerskolen (kurs til midten av juli) eller elever jeg traff ute i nærmiljøet. Det var fire menn og fire kvinner, to personer fra Irak, to palestinere, to fra Sudan, en fra Somalia og en fra Iran.

Viser til spørsmålene over og presenterer her, samlet, de svar som ble gitt av de åtte elevene (muslimer):

Spørsmål 1: *6 svarte hundre prosent riktig, dag og måned. To kvinner fra Sudan svarte tilnærmedesvis riktig, men traff ikke på den konkrete dagen.*

Spørsmål 2: *Alle elevene svarte riktig, 30 dager.*

Spørsmål 3: *Alle gav svar som er riktige, selv om det var noe ulike formuleringer. Felles riktig svar var at ramadan, faste, er nedfelt i Koranen.*

I utgangspunktet spørres det om kunnskap. Representant for administrasjonen, lærerpersonalet (på planleggingsdag) og åtte tilfeldig valgte muslimer (elever) har gitt sine objektive svar. Det er interessant å finne ut hvilke tolkninger disse svarene kan gi? Selv om det er faktuelle spørsmål som ikke skal måle holdninger eller motiver, er det likevel på sin plass å vurdere om svarene er avspeilninger av generelle holdninger i samfunnet?

Først vil jeg vise til svaret fra administrasjonsrepresentanten der det åpenbares total uvitenhet om tidspunktet for start av ramadan i den gang inneværende skoleår, 2010/11. Når det gjelder lærerpersonalet er det kun fem (av i alt 29) som svarte helt riktig dag og måned. Det vil si at kun 17 prosent av lærerne hadde muligheten til å legge inn tidspunktet for ramadan i planleggingen av undervisningen. Ti av lærerne tangerte riktig dag eller uke som gir kun 34 prosent, langt under halvparten.

Når det gjelder ramadan-fastens varighet kunne ikke administrasjonen svare mens 25 av lærerne (86 prosent) svarte helt riktig eller nesten riktig (30 dager eller ca en måned).

På spørsmål om årsaken til ramadan (fasten) eller hva som ligger til grunn for den, gav administrasjonen svar som anses som riktig. Det var kun 12 av lærerne som gav et godt svar (41 prosent), mens i alt 25 av lærerne (86 prosent) samlet sett gav svar som tilnærmedesvis kan sies å være riktig.

Jeg vil henlede oppmerksomheten til administrasjonens uvitenhet om tidspunkt for start av ramadan. Likeledes viser jeg til den lave prosenten, 17 prosent, av lærerpersonalets kunnskap om når ramadan starter. Administrasjonens manglende kunnskap om ramadan-fastens varighet regnes også med her.

Det er relevant å spørre om denne uvitenhet og manglende forståelse for ramadan (omtrent halvparten av elevene praktiserer), er en avspeilning av *sekulariseringen* i dagens samfunn? Sekulariseringsteorier går ut på at religion blir privatisert og at den fortrenses fra offentlige rom. I følge slike teorier oppfattes religion som samfunnsmessig irrelevant.

Administrasjonens og lærernes svake kunnskaper om ramadan kan sees på som en konsekvens av *sekulariseringen i Norge*. Norskopplæringa av flerspråklige voksne elever ser ut til å ha et offisielt syn som går ut på at denne religiøse aktiviteten som ramadan representerer, er dem helt uvedkommende. Ramadan blir med andre ord plassert helt ut i den private sfære.

Når den ytre faktoren, religionen, er helt fraværende med hensyn til tematisering, kan en faktisk spørre om det kan gi dårligere norskopplæring av voksne flerspråklige.

Når det gjelder riktig svar på ramadan-fastens varighet, er det stor sprik på lærerpersonalet og administrasjonen. En forholdsvis høy svarprosent, 81 prosent, av lærerne vet at fasten varer i 30 dager. Administrasjonen kunne ikke svare på hvor lenge fasten pågår. Hva kan vi lese ut fra disse svarene? Jeg tror grunnen til disharmoni om kunnskap om fastens varighet vitner om at nærhet til problemstillinga øker innlevelse og kunnskap. Lærerne har i sin undervisning opplevd ramadan år etter år og vet at den varer en måned. Det er noe oppsiktsvekkende at administrasjonen er helt fraværende når ramadan-fasten i 30 dager hvert skoleår (hvis den ikke pågår i skoleferien) utløser ulike administrative, pedagogiske og praktiske utfordringer (se foran, nevnt tidligere).

Svarene fra de tilfeldig valgte åtte elevene, muslimer, fra ulike land, vitner om objektiv riktig kunnskap om ramadan og fasten. Til sammenligning med administrasjon og lærere på den skolen de er elever, ser religionen (her i egenskap av ramadan-fasten) ut til å være en viktig del av deres liv. Felles for alle elevene er at fasten er nedfelt i Koranen som Allahs vilje og er rettesnor for deres liv i arbeid, skole og privat.

3.2.3 Ramadan i forhold til muslimske elever, lærere og samfunn

I løpet av et skoleår innehar jeg et forholdsvis rikholdig empirisk kvalitativt materiale om ramadan. Det har vært tidkrevende å bestemme seg for hvilke observasjoner, semi-strukturerte intervju (sitater) og livshistorier, som kan stå som *eksempel for mange*.

Følgende tre utvalgte observasjoner, intervju/livshistorier har sitt grunnlag i didaktiske faktorer med tyngdepunkt i *elev/lære*-forutsetninger og *lærer*-forutsetninger.

Observasjon (elevsituasjon/lærerplanlegging):

I løpet av siste uke har flere elever enn tidligere kommet for sent om morgenen.

Noen møter tidligst opp etter lunsj. Ytelsen i skolearbeidet, både på skolen og hjemme, er dårligere og mer ustrukturert sammenlignet med for ca 14 dager siden.

I 3. time, planleggingstime for lærere (elevene har studietime uten lærer):

- Tre forskjellige grupper av lærere (3-5 lærere pr gruppe), under ledelse av kontaktlærer, er spredt rundt på personalrommet (fungerer som møterom).

Planlegging av timer på teknisk/formell måte blir unnagjort. Ramadan og fasten, som pågår for omtrent halvparten av elevene 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.*

Semi-strukturert intervju, sitat (palestiner, kvinne):

Jeg gruer meg til ramadan. I Midt-Østen står sola opp kl 05.00, og går ned kl 19.00. Det er faste i 14 timer. I Bodø er det soloppgang kl 03.00 og solnedgang kl 22.00. Det betyr faste i 19 timer. Fem timer mer. Hvordan skal det gå på skolen på slutten av dagen? Frykter at jeg vil være fysisk og psykisk sliten i 5. og 6. time.

Livshistorie, startet som semi-strukturert intervju (somalisk mann):

Allah (peker opp) er grunnen til fasten i ramadan. Det står i Koranen. Fasten er en plikt. Vi kan få straff fra Allah hvis vi ikke faster. Jeg har fastet fra jeg var ni år gammel gutt. Pappa lærte meg. Først litt forsiktig. Fra 11-12-års alderen fastet jeg som en voksen. Pappa lærte meg at ramadan er hellig og vi skal ikke klage i fastetida. Vi gikk alltid i moskeen i ramadan og ba og leste i Koranen. Det er helt naturlig for meg å gå i moskeen her i Bodø.

Hvis vi er syke, kan vi redusere fasten eller la være. Det står i Koranen. Men det straffer seg å lure på seg sykdom. Hjemme i Somalia løy en kvinne på seg sykdom. Hun ble alvorlig syk. Å lyve på seg sykdom er nytteløst. Allah vet!

Vi var lengre oppe om kvelden og natta i ramadan. Det var mye moro. Familien holdt godt sammen. Jeg har gode minner fra folkelivet i gatene og i parkene. Det tok mange ganger lang tid før vi våknet ut på formiddagen.

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

Disse tre nevnte utdrag fra det kvalitative materialet om ramadan, kan stå som eksempel for de mange observasjoner, semi-strukturerte intervju og livshistorier, som leder til den didaktiske relasjonsmodellen med utgangspunkt i elev/lære- og lærer forutsetninger.

Svaret fra læreren på spørsmålet om *hvor mange som faster*, ser ut til å være klassisk/mønstergyldig i mitt forskningsmateriale. Læreren vet ingenting om hvilke elever eller hvor mange som faster i klassen. En kan stille spørsmålet hva faste, ramadan og religion har å gjøre i norskopplæringa.

Det jeg hevder er at religion i dette tilfellet er en viktig ytre didaktisk faktor i undervisningen. Ytre faktor i den forstand at den er utenfor den tekniske planlegginga av undervisningen, men likevel en svært viktig (ytre) didaktisk faktor. Den didaktiske relasjonsmodellen bygger på Bronfenbrenners økologiske modell, som tydeliggjør viktigheten av å vektlegge noen (ytre) faktorer som eleven har med seg inn i undervisningstimen.

Å ha kunnskap om religion - i dette tilfellet om muslimenes ramadan og faste, anser jeg som en nødvendig *lærer*-forutsetning i norskopplæringa av flerspråklige voksne elever. Ikke minst, fordi vi har mange muslimer som elever, men kunnskapen på dette området er også viktig med hensyn til ikke-fastende elever, fordi fastende, helhetsmessig, også virker inn på dem.

Jeg gruer meg til ramadan Hvordan skal det gå på skolen på slutten av dagen?

Sitatet fra palestiner, kvinne, viser at hun er opptatt av ramadan og fasten *før* den starter. Denne opptattheten av ramadan gjentar seg i de kvalitative undersøkelser. Ramadan og fasten må utvilsomt regnes som en viktig *lære/elev*-forutsetning, som bør vektlegges i norskopplæringa av voksne flerspråklige.

Livshistorien fra somalisk mann åpenbarer tydelig hvordan ramadan og fasten følger ham fra tidlig barndom til voksen alder. Ramadan og fasten betyr så mye i livet at han uttrykker følgende:

Pappa sa at ramadan er en gave fra Allah. Sånn føler jeg det i dag også. I Bodø.

For denne somaliske mannen, som ellers i flere livshistorier i mitt materiale, er ramadan en *lære/elev*-forutsetning, som ligger der når de deltar i norskopplæringa.

Med utgangspunkt i den *didaktiske relasjonsmodellen for planlegging av undervisning* og mitt kvalitative materiale om ramadan, fins også andre spesifikke didaktiske faktorer enn kun de generelle elev/lære- og lærer-forutsetninger. Det kvalitative materialet viser bruk av humor som en didaktisk faktor og likeså religion som didaktisk faktor med hensyn til å øke bruken av norsk muntlig.

Først henledes oppmerksomheten til et par situasjoner der bruk av humor kan anses som en didaktisk faktor.

Observasjon/semi-strukturert intervju:

Vi er midt inne i ramadan og faste. Klassen med lærer har akkurat avsluttet en såkalt "skulptursti" rundt sentrum av Bodø (studert og hatt samtale om ulike skulpturer). På veien tilbake til skolen 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 elevene svarer: *Du lærer kan se for du har ikke ramadan.* Det hele ender med en god latter av oss alle tre.

Observasjon/semi-strukturert intervju:

I en "spor 1-gruppe" (sakte progresjon), tolærersystemet. Lærer tok ut to elever, mann fra Afghanistan og mann fra Somalia. Svake lesere. Vi studerer bokstaven og lyden, "A". Lærer peker på et bilde, og eleven leser: *Ananas.* Lærer spør: *Spiser du ananas? Ja,* svarer eleven. Lærer fortsetter: *Du spiser Ikke ananas nå. Klokka er 10.00.* Det er ramadan. Eleven sier: *Nei, ikke nå.* Lærer sier: *Jeg kan spise ananas nå.* Det hele ender med god latter av oss alle tre.

Disse to utdragene fra det kvalitative materialet, som viser at humor kan være et hjelpemiddel i norskopplæringa, kan stå som eksempel for mange. Latteren som nevnes i slutten av hvert av utdragene er et resultat av replikkvekslinga mellom lærer og elev. Denne latteren er av positiv verdi og blir en utløsende faktor til god medmenneskelig kontakt mellom lærer og elev.

Videre fører det til at elevene snakker mer med læreren. Språket er norsk. Det kan ikke være annet språk. Vanligvis kan ikke læreren elevenes språk. Engelsk skal vi unngå. Dessuten er det ikke vanlig at alle kan engelsk.

Men, det sier seg selv at skal humor brukes på denne måten, kreves det god religionskunnskap og trygghet hos læreren. Mangelfull religion og kulturforståelse fra lærer kan i verste fall føre til negativt utfall. Målet er å øke tilliten mellom lærer og elev, ikke å svekke den. Selv om læreren innehar gode kunnskaper i religion og kultur, er ikke det nok i seg selv - uten at riktig intuisjon er til stede.

Av erfaring har mange lærere problemer med å få elevene til å snakke norsk selv om læreplanen sier at norsk muntlig er en svært viktig del - egentlig viktigere enn skriftlig, så blir det ofte for lite muntlig aktivitet. I undervisningssituasjonen er det ofte enkelt for læreren å ty til det konkrete skriftlige, og vanskeligere å holde timen på basis av muntlig aktivitet.

Min erfaring er at religionen på en måte er et *verktøy* i å utøve norsk muntlig. Elevene blir gjerne svært ivrige og aktive i temaet. De vil gjerne fortelle og de vil også spørre læreren om norske forhold.

Det er også motsatt. Elevene elsker at læreren spør dem. Jeg har blant annet spurt elevene mange ganger om ramadan og om id al-fitr (festen på slutten av ramadan). En ting er å lese om dette i bøker - noe annet er det når de voksne muslimske elevene forteller meg om hvordan de oppfatter det.

Jeg lar følgende semi-strukturerte intervju/livshistorie, første skoledag etter id al-fitr, kvinne fra Sudan, representere en elevs iver i å snakke norsk:

Id al-fitr etter fasten i ramadan blir helt annet i Bodø sammenlignet med hva vi er vant til hjemme i Sudan. Hjemme, helt fra jeg var barn, gikk vi alle ut når ramadan var over. Vi var i gater, i parker. Over alt. Alle var glade og hilste på hverandre. Vi hilste også på dem vi ikke kjente. Vi slaktet lam og spiste sammen.

I Norge er det forbudt å slakte lam. Alt skjer inne i Bodø. Når det er id al-fitr i Bodø, går ingen muslimer ut. Det er synd. Jeg savner folkelivet. Jeg savner det gode familiesamholdet. Jeg blir trist når jeg tenker på det. Dumt at de forskjellige nasjoner er inne for seg selv. Alle muslimer i Bodø, afghanere, somaliere, sudanere - uansett nasjon og kultur skulle vært sammen på id al-fitr. Kanskje kunne det da ha lignet festen i hjemlandet?

Kvinnen fra Sudan, som til vanlig har vanskeligheter med å snakke norsk mer enn noen få ord, viser her et engasjement i å fortelle sin historie. Norsk muntlig er virkelig i fokus. Hennes fortelling resulterer i at andre også ønsker å fortelle lignende historier. Når elevene registrerer at lærer viser interesse ved å lytte og spørre, glemmer de i sin iver at de faktisk snakker norsk. Med andre ord blir et anstrengt forhold til norsk muntlig helt fraværende og med religion som tema snakker de norsk mer naturlig og avslappende.

Følgende sitater kan være representative når det gjelder uttalelser i retning av Luckmann/Webers teorier som går i retning av *selvet som en religiøs prosess/religion som søken etter mening*.

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*).

Koranen er gitt fra Allah. Koranen pålegger oss å faste i ramadan. Uten faste vil vi ikke ha et godt liv (*mann fra Somalia*).

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

Ramadan er hellig. Jeg har ikke lov å klage og jeg klager ikke. Kan vi sette oss opp mot det hellige? (*mann fra Somalia*).

Kan vi sette oss opp mot det hellige? Spørsmålet som stilles av somalisk mann i sistnevnte sitat synliggjør at fasten i ramadan for ham er hellig og at det er hans referanseramme for fortolkning av hans virkelighet. Det er meningsfylt for ham i livet å ha det klare mål å gjennomføre og leve i fasten.

Representativt i mitt kvalitative materiale om ramadan er virkelighetsforståelsen til den somaliske mannen, som jeg mener har linjer til nevnte teorier av Luckmann og Weber. Denne hellighetsfølelsen og troen i ramadan er ikke privatisert. Den gjelder ikke kun hjemme i den voksnes elevens hus. Religionen og ramadan er gjeldende og virkelig også når den voksne muslimske eleven er i norskopplæringa på skolen.

Følgende observasjoner og semi-strukturerte intervju bryter med overnevnte muslimers hellige og religiøse oppfatninger om ramadan og fasten. Det er en mann fra Iran og en mann fra Irak, som på hver sin måte tar avstand fra å følge ramadan-fasten som religiøs plikt og rettesnor i livet. Det kan ligge noe betydningsfullt i at bare to voksne muslimer fra mitt kvalitative utvalg er kritiske til ramadan. Kanskje kan det dreie seg om forbudte tanker og følelser som bare noen få tør sette ord på?

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*).

For meg er ramadan kultur og politikk. Selv om ramadan viser til da Muhammed flyktet fra Mekka til Medina i den niende måneden, og fasten i ramadan er nedfelt i Koranen, anser jeg det kun som kultur. Jeg faster litt, men aldri i 30 dager. Religion og ramadan er også hjelpemiddel til makt. Når Gadaffi i Libya erklærer id al-fitr, fastens slutt, en dag før andre arabiske land, er det politisk utspill (*mann fra Irak*).

Det er usikkert om flere enn disse to, en iraner og en iraker, har lignende oppfatning om ramadan. I mitt kvalitative utvalg er disse to voksne muslimske elever de eneste som så tydelig motsier flertallet.

Imidlertid møtte jeg en tidligere elev, som har bodd i overkant av ti år i Bodø. Han (muslim) hadde helt oppgitt ramadan og fasten og bestemte seg for å leve som nordmann. Det jeg registrerer er at denne tidligere fastende eleven er mer hard i kritikken og direkte nådeløs overfor fortsatt fastende muslimer enn det nordmenn er.

Hva som ligger bak denne tidligere fastende muslimens nådeløse kritikk tillegger ikke min forskning. Likevel vil jeg vise til det store flertall av våre voksne muslimske elever som

utvilsomt oppfatter ramadan og faste som hellig rettesnor i livet. Spørsmålet jeg stiller meg er om denne tidligere eleven har følelsen av at han har forlatt noe han ikke skulle forlatt.

Til slutt i dette avsnittet, som omhandler de kvalitative data om ramadan, vil jeg vise til den såkalte *kulturfiltermodellen* (Geertz 1966). Det er mønstret av mening bak ytringsformene, som er fokuset. Kulturen blir her definert som et slags filter signalene utenfra må passere for å nå fram til mottakeren.

I mitt kvalitative utvalg om ramadan henledes oppmerksomheten til to forskjellige observasjoner der en kan si at tolkninger gjennom to ulike filtre resulterer til misforståelser.

Den ene observasjonen er på skolen i norskopplæringa av voksne flerspråklige. Den andre observasjonen er i det offisielle rom i regi av fylkesmannen i Nordland ved arrangering av statsborgerseremoni.

Observasjon (i gangen utenfor klasserom på BVO):

Lærer er på vei til undervisning. Han passerer flere voksne flerspråklige elever, stående i den lange gangen utenfor mange klasserom. Plutselig ser han en tidligere tsjetsjensk elev, 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 avvisende.

Observasjon (kulturhuset i Bodø, høytidelig utdeling av statsborgerbrev v/ fylkesmannen i Nordland):

Fylkesmannen i Nordland arrangerer statsborgerseremoni i kulturhuset. Tidligere flyktninger, innvandrere og andre som i løpet av det siste året har fått norsk statsborgerskap, er invitert. Blant disse er også tidligere elever på BVO. Mye fin musikk, gode taler og mange festkledde mennesker. Et langbord var dekket med kaffe, te, snitter og kaker. Etter høytideligheten var størsteparten av all mat og drikke helt urørt.

Begge disse observasjonene åpenbarer misvisende kommunikasjon. Her er to klare eksempler på Geertz sin teori om at to ulike kulturfiltre vil kunne føre til misforståelser. I den første observasjonen oppfatter læreren at eleven ikke har lyst til å håndhilse på ham. Han oppfatter dette som en avvisende holdning. Eleven på sin side er opplært til at berøring av menn er

forbudt under ramadan. Hun har ingenting i mot læreren, og kan gjerne hilse på ham, men ikke håndhilse.

I den andre observasjonen tror arrangøren (v/fylkesmannen) at det er noe galt med maten. Nesten ingen spiser. Matsservering er ingen selvfølge på en slik statsborgerseremoni og de synes selv at de virkelig har gjort noe ekstra hyggelig med å invitere til mat og drikke. Skuffelsen er stor fra arrangørens side. Grunnen til at bare noen få rørte maten var at langt over halvparten av deltakerne var muslimer. De fleste av dem var fastende, fordi seremonien var en dag midt i ramadan.

Når fylkesmannen arrangerer en seremoni med deltakende voksne muslimer, med matsservering midt i ramadan, kan det være et eksempel på at statsinstitusjonen oppfatter religion og ramadan som samfunnsmessig irrelevant. Det ser ut til å være et eksempel på sekulariseringen i det norske samfunn der religionen plasseres i den private sfære. Dette kommer også fram i materialet om ramadan.

3.3 Kategori 2: Ortodoks-koptiske kristne fra Eritrea som egen gruppe

3.3.1 Ortodoks-koptiske kristne fra Eritrea som egen kategori

På samme måte som muslimenes ramadan gir praktiske konsekvenser med hensyn til undervisning, planlegging, fravær og kantinedrift, utløser også ortodoks-koptiske kristne fra Eritrea ulike praktiske konsekvenser, både på konkrete ukedager og ellers i deler av skoleåret. Sammen med muslimene er det denne eritreiske kristne gruppen som tydeliggjør konkrete religiøse praksiser i løpet av skoledagen.

Den ortodoks-koptiske kirka i Eritrea er historisk sett arven fra den etiopiske ortodokse kirka, som igjen har røtter til kristenhetens første kirke i Egypt. I henhold til tradisjonen ble den første kristne kirke etablert av evangelisten Markus i Egypt rundt år 42 e. Kr. Eritreere i norskopplæringen kan vise til en stolt kristen historie. Deres kristne historie gir noen av og til uttrykk for og de synes at norsk kristendom ikke er kristent nok. Flere av deres religiøse praksiser har linjer tilbake til tidlig kristendom.

På mange måter blir det en utfordring for de ortodoks-koptiske kristne fra Eritrea når de i det daglige møter en holdningsløshet i kristne spørsmålsstillinger. De forstår ikke at lærere og andre kan være likegyldige til kristne spørsmål når Norge er et kristent land. Det gjelder for eksempel deres undring over at vi fysisk ikke praktiserer faste, undring over at vi ikke åpenlyst tyr til bønn eller går til presten i ulike sammenhenger og undring over at kirkene på søndag er nærmest tomme i forhold til hva de er vant til fra hjemlandet.

Det er eksempler på at kristne fra Eritrea heller stoler på presten istedenfor legen. Bønn ved kreft setter mange kvalitativt høyere enn medisinsk behandling ved lege/sykehus.

De voksne ortodoks-koptiske kristne fra Eritrea som egen gruppe, utfører i løpet av skoledagene ulike religiøse praksiser (blant annet faste), som igjen påvirker norskopplæringa av de flerspråklige elevene. Deres intense opptatthet av kristne spørsmålsstillinger og praksis er et element de daglig har med seg i løpet av norskundervisningen. Både de ortodoks-koptiske kristne fra Eritrea som egen gruppe og religionen deres kan vurderes som en didaktisk faktor som påvirker norskopplæringa av voksne flerspråklige.

3.3.2 Ortodoks-koptiske kristne fra Eritrea i forhold til elever, lærere og samfunn
Følgende seks observasjoner og intervju/livshistorier har sitt grunnlag i didaktiske faktorer med tyngdepunkt i *elev/lære-* forutsetninger og *lærer-*forutsetninger. Disse kan stå som eksempel for mange.

1: Observasjon (elevsituasjon/lærer-planlegging):

I løpet av en måneds tid har flere lærere kommentert at mange av elevene på enkelte dager utelater lunsjen eller spiser svært lite. En observant lærer har registrert at det ser ut til å gjelde elever fra Eritrea. Mange blir mer slappe enn normalt. Ytelser i skolearbeidet blir slett.

På planleggingsøkten, en tirsdag etter undervisning: - Her kommer det fram ønske fra en gruppe lærere at kontaktlærer må gi beskjed/ha samtale i klassene om viktigheten av å spise daglig.

2: Observasjon (lærer/elev-situasjon):

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 ubrukkelig, fordi alle muslimer var borte.

I noen klasser var det bare en til fire/fem elever til stede. Alle var ikke-muslimer - blant annet mange elever fra Eritrea var på skolen.

3: Semi-strukturert intervju, sitat (mann fra Eritrea):

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.

4: Semi-strukturert intervju, sitat (ung kvinne fra Eritrea):

Jeg orker ikke mer. Hva skal jeg gjøre? Skal jeg faste? Ja, det er min kristne plikt. Eller skal jeg spise? Å lære norsk på skolen ville da bli enklere.

5: Livshistorie, startet som semi-strukturert intervju (mann fra Eritrea):

Som voksen har jeg alltid holdt den ortodokse fasten. Fasten viser til både GT og NT. 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.

Paulus sa: "Det gode som jeg vil, gjør jeg ikke, og det onde som jeg ikke vil, det gjør jeg". Det er her fasten kommer inn. Den skal hjelpe meg å korsfeste min onde natur. Fasten hjelper meg å ha oppmerksomheten rettet mot det som er i himmelen, og ikke mot det som er på jorden.

Noen fra kirka i Norge har sagt til meg at fasten vår er fariseeisk stolthet, - en tvangstrøye. Det er et galt inntrykk. Fasten er ikke juridiske regler, men en mobiliseringsperiode for åndelig utvikling.

Mange tror at jeg vil bli svekket hvis jeg ikke spiser kjøtt. Men elefanter og okser spiser ikke kjøtt, bare grønt. Blodtrykket mitt stabiliseres, hjertet arbeider lettere. Jeg tenker mer på det åndelige enn på det kroppslige.

I tillegg til de store fastetidene, er onsdager og fredager fastedager. Disse dagene velger vi selv hvor streng fasten skal være. Selv vurderer jeg ut fra hvor belastende jobb og skole er og hva jeg ellers gjør. Vanligvis tar jeg den strengeste fasten på onsdager og fredager. Fra midnatt til kl 18.00 spiser og drikker jeg ikke. Andre tar fasten lettere og spiser salat.

6: Livshistorie, startet som semi-strukturert intervju (kvinne fra Eritrea):

Jeg rømte med barnet mitt. Over grensen til Sudan. Det var ikke lett å være kristen i Sudan. Å være kristen kvinne, alenemor, var ekstra problem. Selv om jeg ikke var vant til å bruke hijab, slør/hodeplagg, brukte jeg hijab hver dag i to år i Sudan. Jeg tror jeg ville blitt slått hvis jeg hadde nektet å bruke det. Kanskje jeg kunne ha blitt drept? Sånn følte jeg at situasjonen var.

Barnet mitt var i skolealder. Han var nektet adgang til offentlig skole, fordi vi var kristne. Det var kristen privat skole der, men jeg hadde ikke råd til å betale skolepenger. Det ble ingen skole for barnet mitt.

Hva kan vi lese ut fra dette kvalitative materialet? Disse seks nevnte utdragene fra det kvalitative materialet om *ortodoks-koptiske kristne fra Eritrea som egen gruppe*, kan stå som eksempel for de mange observasjoner, semi-strukturerte intervju og livshistorier.

I den første observasjonen (1) fra en planleggingsøkt for lærere kommer det fram et ønske om at *kontaktlærer må gi beskjed/ha samtale i klassen om viktigheten av å spise daglig*. En observant lærer har registrert at det ser ut til at voksne elever fra Eritrea ofte utelater lunsjen eller lar være å spise. Etter min oppfatning etterlyser jeg empati fra skolen og lærere når det gjelder religiøse spørsmål. Å vurdere et par tusen årig ortodoks fastetradisjon som et teknisk mat/helse-spørsmål blir for enkelt i dette tilfellet. Problemstillinga at voksne elever fra Eritrea spiser kun salat eller ikke spiser på enkelte dager (onsdager/fredager) har en dypere religiøs årsak enn at de slurver med matstellet.

Hvordan skal en gå fram i dette konkrete tilfellet? Ett svar må være *kommunikasjon*. Skolen/lærere må snakke med elevene. Ofte er det gjerne slik at noen er dyktigere enn andre til å finne praktiske løsninger i religionsutøvelsen (fasten). Det er løsninger med hensyn til faste og helse som går på at fasten bedre kan kombineres med skole og arbeid. Elev/elever tilhørende den ortodoks-koptiske kirke som innehar kunnskap om dette kan i åpen debatt gi andre elever gode råd og læreren kan spørre og lytte.

På denne måten viser skolen og læreren at religionen deres tas på alvor. Min oppfatning er at en slik innlevelse og interesse fra skolens side vil kunne bidra til bedre norskopplæring av voksne flerspråklige elever. Det skaper engasjement og norsk muntlig blir i fokus. Tidligere forskning viser også at å ta utgangspunkt i elevens ståsted er et godt bidrag til god undervisning.

I den andre observasjonen (2) ankommer lærere personalrommet etter at første, andre og tredje undervisningstime er avsluttet. Deres forberedte undervisningsopplegg før lunsj måtte legges om, fordi alle muslimer var borte. Alle tilstedeværende elever var ikke-muslimer, blant annet mange elever fra Eritrea var på skolen. Saken var den at islam - muslimene feiret *id al adha*, offerfesten (til minne om Guds engel som reddet Abrahams sønn fra ofring). Denne dagen tar muslimene fri fra skole og arbeid.

Når læreren er uforberedt på at tre-fire elever møter istedenfor femten-tjue, sier det seg selv at tiltenkt undervisning vanskelig lar seg gjennomføre. Kun en lærer hadde på eget initiativ lagd et tilrettelagt undervisningsopplegg for to eritreiske elever, som var de eneste som møtte i klassen. Denne læreren hadde på forhånd studert en religiøs kalender i islam. Resultatet ble at disse to elevene fra Eritrea fikk god individuell undervisning. Det ble tilstrekkelig tid til både muntlig og skriftlig norsk og ulike spørsmål ble tatt opp. Slik individuell undervisning er ofte et savn i det daglige.

Nevnte lærer-elevsituasjon er et eksempel på at selv om faget for de voksne flerspråklige elevene er norsk med samfunnskunnskap, og religion ikke er et fag i henhold til læreplanen, blir det likevel galt å utelukke religionen. Ofte undrer jeg på at faget i norskopplæringa for voksne flerspråklige heter norsk med samfunnskunnskap. Er ikke religion som aspekt en del av samfunnskunnskap?

I de to neste utdragene fra empirien, to semi-strukturerte intervju, møter vi først en mann og deretter en ung kvinne, begge fra Eritrea.

Min autoritet som mann er borte..... . Jeg har mindre frihet i Norge, uttrykker den voksne mannen fra Eritrea (3). Han opplever det som håpløst at *kona mi tar over alt*. Med et fortvilt uttrykk i ansiktet sier han at kona hans forstår norsk frihet. Med andre ord forstår kona hans og utnytter norsk frihet mens han selv føler mindre frihet i Norge enn i Eritrea. Hva kan vi lese ut fra dette intervjuet, denne situasjonen? Det er vanskelig å ekskludere religionen som en forklaringsnøkkel på hvorfor denne eritreiske mannen opplever tap av autoritet i Norge. Ett synspunkt som hevdes er at den ortodokse kirka er den kirke som på flere måter er nærmest den første kirka som kom noen ti-år etter Kristi fødsel. Den ortodokse kirka er også kjent for, sammenlignet med vår norske lutherske kirke, å ta vare på GT, både substansielt og funksjonelt. Den patriarkalske religiøse kultur i mosebøkene og videre

henvisninger til NT ved Paulus, står sterkt i den ortodoks-koptiske kirka i Eritrea. Mannen er gitt overherredømmet over kvinnen. Kvinnen kom også *etter* mannen til kloden vår. Kvinnens oppgave er å tjene mannen.

Når den voksne eritreiske mannen er elev i norskopplæringa, vil han oppleve konfrontasjon i forhold til sin religiøse og kulturelle bakgrunn og ståsted. Denne konfrontasjonen blir gjerne et krysspress mellom familien, hans bakgrunn og norsk kultur. Fra psykologien kjenner vi til at en identitetskrise kan bli forsterket når en er i en minoritetskultur - nettopp av den grunn at en har to kulturer å forholde seg til.

Vår mannlige voksne elev fra Eritrea opplever konfrontasjon. Som didaktisk prinsipp er konfrontasjonslinjen likevel ikke veien å gå. Læreren i norskopplæringa må ikke undergrave våre voksne elevs religion, kultur og identitet. Nevnte situasjonsbeskrivelse handler også om likestilling. I likestillingsdebatten må ikke norskopplæringa som representant for norsk kultur komme i skade for å definere våre innvandreres og flyktningers verdier som u-kultur. Middelet i diskusjonen må ikke være konfrontasjon, men informasjon og samtale gjennom utdanning og arbeid. Å undergrave andres religion, kultur og identitet er neppe løsningsorientert.

Likestillinga i Norge har virkelig gjennomgått en prosess på tre-fire tiår. Nordmenn har brukt tid i likestillingsdebatten. Den norske mannen har etter hvert nærmet seg den likestilling vi har i dag. Er det da riktig å kreve at vår voksne mannlige elev skal møte vårt ståsted i likestillinga *momentant* og uten forvirring og undring?

Jeg har snakket med en eritreisk mann, tidligere elev ved norskopplæringa i Bodø. Han har nå bodd over ti år i Norge. Denne tidligere elevens oppfatning er at likestilling må drilles. Likestilling må gjentas og debatteres. *Husk, sa han - de fleste menn fra vår del av verden møter likestilling for første gang i Norge!*

I det semi-strukturerte intervjuet med den unge kvinnen fra Eritrea (4), kommer det fram at hun i sitt liv er i skjæringspunktet: *Skal jeg faste? Eller skal jeg spise?* Hun poengterer at å lære norsk på skolen ville bli enklere (under forutsetning at fasten opphører).

Det viser seg at situasjonen for denne unge eritreiske kvinnen er særdeles alvorlig. Uten at hun selv er klar over det er hun syk. Hun lider av spiseforstyrrelser - en sykdom som reduserer livskvaliteten på alle områder. Å konsentrere seg og lære norsk blir sekundært. Det

primære blir å mestre de mest nødvendige sider ved livet. Hennes uttrykk for dette er: *Jeg orker ikke mer. Hva skal jeg gjøre?*

Friske fastende mennesker gjennomfører fasteskikker uten store problemer. Når sykdom blir et vesentlig element for den fastende, stiller det seg annerledes. Verre er det når eleven som er syk ikke helt forstår at det er sykdom. I følge generelle helseopplysninger er det en kjent sak at unge kvinner med diagnosen spiseforstyrrelser ikke selv forstår dens alvorlige karakter.

Denne unge eritreiske kvinnen er det vi kaller syltynn og hun tror hun er frisk og blir utilpass, fordi hun føler svikt i fasten i henhold til den ortodoks-koptiske kristne lære. Hun trenger hjelp. Hjelpen kvinnen må få blir først og fremst gjennom det eritreiske ortodoks-koptiske miljøet i norskopplæringa. De voksne eritreiske elevene må innse at hun er syk. Når hun blir erklært syk har hun all grunn til å kunne redusere eller helt avslutte fasten. Skolen, gjerne ved helsesøster, må her være viktige bidrag til hjelp i denne situasjonen.

Livshistoriene som følger, først en mann og deretter en kvinne, begge fra Eritrea, utviklet seg fra et semi-strukturert intervju til en livshistorie. Som ellers i mitt kvalitative materiale blir de voksne elevene svært ivrige i å snakke. Elever, som vanligvis ikke utøver norsk muntlig i vesentlig grad, gjør det når de snakker om religionen sin. Det er da en unik mulighet til å nytte religionsaspektet som en didaktisk faktor med hensyn til utøvelsen av norsk muntlig.

Den voksne eritreiske mannen viser at han innehar grundige kunnskaper om sin ortodoks-koptiske kristendom (5). Andre i det kvalitative utvalget viser også gode kunnskaper om det bibelske grunnlaget for religionsutøvelsen (fasten etc), men ikke alle. *Den viktigste begrunnelsen (for fasten) gir Mesteren selv*, uttrykker han. Han viser til at etter Johannes-dåpen dro Jesus ut i ørkenen og fastet i førti dager. Derfor blir fasten identitetskapende for ham og den gir mening. Denne identitet er også noe vesentlig for ham når han er elev i norskopplæringa i løpet av skoleuka.

Noen fra kirka i Norge har sagt til meg at fasten vår er fariseeisk stolthe, - en tvangstrøye, sier han. Denne uttalelsen er nok ikke tatt fra intet. Det er gjerne en oppfatning i Den norske kirke at strenge fasteregler ikke er nødvendige. Tro og bønn er det primære. Streng faste blir nok vurdert som ”fariseeisk”.

Disse to nevnte påstander om faste er virkelig et godt grunnlag for diskusjon. Etter min oppfatning vil en åpen debatt (norsk muntlig) om denne problemstillinga føre til mye positivt. For det første vet jeg av erfaring at religion skaper engasjement. Norsk muntlig er i fokus. For det andre vil de voksne ortodoks-koptiske kristne fra Eritrea føle og forstå at det norske samfunn (representert v/lærer/skolen) tar deres religion på alvor. De vil med andre ord ikke ha følelsen av å bli oversett. Fra psykologien vet vi at å bli oversett av en person eller gruppe/samfunn er noe av det verste som kan skje mennesket. *Disse dagene* (dvs onsdag og fredag) *velger vi selv hvor streng fasten skal være*, opplyser den voksne eleven fra Eritrea. Denne opplysningen er viktig. I den ortodoks-koptiske kirka kan disse dagfastene ha individuelle preg, fra meget streng til lett eller ingen faste. Dersom læreren oppfatter at onsdag/fredags-fasten er likt for alle, kan det føre til forvirring. Min erfaring er at lærere har diskutert med to motstridende påstander: *De ortodoks-koptiske faster strengt hver onsdag og fredag* og – *nei, jeg opplever ikke at de faster på bestemte ukedager*. Nevnte lærerdiskusjon åpenbarer hvor viktig det er at norskopplæringa for voksne flerspråklige har en viss systematikk i kunnskapstilegnelsen om religiøse spørsmål vedrørende våre elever.

Livshistorien til den eritreiske barnemoren viser selvopplevd diskriminering på grunn av hennes kristne tro (6). Som kristen alenemor i et muslimsk land, Sudan, blir hun tvunget til å bruke *hijab* og hennes barn er nektet offentlig skole grunnet deres kristne bakgrunn. Kvinnen åpenbarer at situasjonen i Sudan har gitt henne traumer, som daglig virker inn på hennes psyke. Det kvalitative materialet har også andre lignende tilfeller der den voksne eritreiske eleven har traumer etter flukten fra hjemlandet. Av disse er alltid religionen et aspekt i livshistorien.

Erfaringen min er at ikke alle vil snakke om slike traumatiske opplevelser. Mens andre snakker åpent om sin livshistorie. Det som er sikkert er at slike flukthistorier som nevnt her, er opplevelser den voksne eleven fra den ortodoks-koptiske kirka har med seg inn i norskopplæringa. Læreren må øves i å opptre med intuisjon, empati og følsomhet når eleven utleverer seg gjennom lignende livshistorier.

Som nevnt i det kvalitative materialet om muslimenes ramadan, er bruk av *humor* et hjelpemiddel som godt kan nyttes i undervisningen. Følgende utdrag fra empirien om de ortodoks-koptiske kristne fra Eritrea kan stå som eksempel der humor utløser god harmoni i opplæringssituasjonen mellom lærer og de voksne flerspråklige elevene.

Observasjon/semi-strukturert intervju (viser bruk av humor):

Det er etter lunsj i fjerde time. Elleve muslimer er borte fra skolen da de feirer *id al adha* (offerfesten). I klassen er fem elever fra Eritrea. Jeg sier: *Det er kjempebra at muslimene har id al adha og er borte i dag.* De fem eritreiske voksne elevene, tre kvinner og to menn, ler høyt og ser på læreren.

Bruk av humor i dette tilfellet er en utløsende faktor til god medmenneskelig kontakt mellom elevene og lærer. Elevene forstår godt at lærer slett ikke mener at han ikke vil ha muslimene i klassen. Saken er at de gjenværende elevene fra Eritrea får den etterlengtede tilpassa undervisning, som de så inderlig trenger. Dessuten forstår de muligheten til å snakke med og spørre læreren om diverse de ellers lar være i en større elevgruppe med ulike flerspråklige elever. Blant annet ønsker de gjerne å snakke om religionen sin. Grunnen til det er at årsaken til at disse fem har læreren for seg selv nettopp er på grunn av muslimenes religion. Det blir da gjerne naturlig at vi kommer inn på religiøse spørsmål.

Følgende to observasjoner/semi-strukturerte intervju med de voksne elevene fra Eritrea *bryter helt* med tilhørighet til den ortodoks-koptiske kirke, som forannevnte eksempel viser. Det er to eritreiske menn, som begge tilhører et annet religiøst samfunn enn den ortodoks-koptiske kirke.

Situasjon 1:

Vi er midt inne i en god dialog om religion og kultur. Klassen har i alt tolv voksne elever fra Eritrea. Lærers utgangspunkt i debatten er at alle fra Eritrea har tilhørighet i den ortodoks-koptiske kirken. I slutten av timen utbryter en av de eritreiske menn: *Lærer,- alle tror jeg er ortodoks kristen. Men, jeg er gått over til pinsemenigheten. Det skjedde i Eritrea. Nå er jeg med i pinsemenigheten i Bodø.*

Situasjon 2:

Vi er på tur tilbake til skolen etter besøk i matforretninger for å lære ulike nye ord og samtidig se i praksis hva det er. Klassen har et ti-talls voksne elever fra Eritrea. Når vi passerer Bodø domkirke peker lærer og sier: *Se, der er Krypten (kjellerlokale), som dere leier og har gudstjeneste.*

En mann fra Eritrea, som går nær lærer, utbryter: *Nei, lærer, ikke jeg, jeg er katolikk og går i den katolske kirka i Bodø.*

Disse to utdragene fra empirien synliggjør at læreren ikke kan tro at all generell kunnskap om en gruppe flerkulturelle elever absolutt vil gjelde alle. Disse eksemplene viser at

kommunikasjon/samtale mellom lærer og elev er svært viktig. Religionen er på mange måter en viktig faktor i ens liv og bør for all del ikke utelukkes som samtaleemne.

Det jeg legger merke til når hver av disse to menn forteller om den kirketilknytning de har, er den sterke og tydelige betoningen i ordene. En stolthet er å ane over det religiøse standpunkt hver av disse menn har tatt og står for.

..... jeg er gått over til pinsemenigheten..... . Nå er jeg med i pinsemenigheten i Bodø.

..... Jeg er katolikk og går i den katolske kirka i Bodø.

En grunn til at disse to er svært tydelige og åpne om kirketilknytning utenfor den eritreiske ortodoks-koptiske kirke, er muligens at de er i Norge. Informasjon jeg har fått er at det er formell religionsfrihet i Eritrea. Imidlertid, i praksis forgår det forfølgelse av pinsemenigheten. Hovedgrunnen ser ut til å være at pinsevenner helt bryter med ortodokse skikker, som blant annet fasten. Katolikker blir akseptert i Eritrea, men noe uoverenstemmelser skjer mellom disse og staten/ortodoks-koptiske kirke. Disse nevnte religionsforfølgelser eller uoverenstemmelser fra Eritrea vil selvsagt prege noen av våre eritreiske elever.

Til slutt i dette avsnittet som omhandler de kvalitative data om de ortodoks-koptiske kristne fra Eritrea som egen gruppe, vil jeg vise til *kulturfiltermodellen* (Geertz 1966) der kulturen blir definert som et slags filter signalene utenfra må passere for å nå fram til mottakeren.

Her følger to forskjellige observasjoner/semi-strukturerte intervju der tolkninger gjennom to ulike filtre resulterer til misforståelser.

Det ene utdraget fra empirien er en samtale mellom lærer og elev. Det andre utdraget skjer på en skoletur der alle skolens elever er invitert til et bakeri.

Observasjon/semi-strukturert intervju (samtale lærer-elev):

Lærer spør. *Hva heter du?* – *Jeg heter Aman eller Amanzi.* Lærer er forvirret og synes eleven uttrykker seg uklart, og sier: *Vi lærere sier alltid Amanuel. Det leser vi i protokollen/i mappa di.* – *Ja, det er riktig, men bare si Aman eller Amanzi.*
(eleven føler seg brydd og læreren synes at eleven ikke er dyktig til å gjøre rede for seg).

Observasjon (skoletur – besøk i et bakeri):

Flere flerspråklige elever er sammen med læreren i et bakeri. I en avdeling i bakeriet er en del bakervarer av forskjellig sort plassert på et bord. En ansatt i bakeriet sier: *Vær så god! Alle kan smake*. Han holder også selv et fat med bakervarer, og gir til den ene etter den andre. Elevene takker høflig og tar i mot og smaker.

En mann fra Eritrea viser tydelig med hånda og ansiktsuttrykk at han ikke vil smake. Læreren (virker irritert) sier: *Det er uhøflig at du ikke tar i mot og smaker*.

Begge disse observasjonene åpenbarer misvisende kommunikasjon. I samtalen mellom læreren og eleven, mann fra Eritrea, oppfatter læreren at eleven nærmest lyver om navnet sitt. Læreren synes eleven uttrykker seg svært uklart. Den voksne mannlige eleven på sin side er av tradisjonen opplært til å hemmeligholde sitt egentlige navn (Amanuel eller Emanuel som betyr Kristus). I dagligtalen skal det sies Aman eller Amanzi (betyr: jeg tror på Gud). Den religiøse betydningen i navnet (og hemmeligholdelsen) er spesielt viktig for eritreeren.

I observasjonen på skoleturen der skolen besøker et bakeri reagerer læreren på at eleven fra Eritrea ikke tar i mot tilbud om å smake på bakervarer. Læreren oppfatter at den mannlige eritreeren er uhøflig og at han viser utakknemlighet. Saken er at denne voksne eleven fra Eritrea overholder den strengeste faste på onsdager. Skoleturen er på en onsdag og han faster hundre prosent.

3.4 Kategori 3: Praktisering og betydning av bønn for elever fra ulike religioner

3.4.1 Praktisering og betydning av bønn som egen kategori

Både tidligere og nåværende elever i norskopplæringa av voksne flerspråklige, uttaler seg gjennom semi-strukturerte intervju og livshistorier, både om betydningen av bønn og praktiseringa av bønn. Når det gjelder daglig og/eller høytidspraktisering av bønn i selve skoletida, er opplevelsene ulike ut fra hvilken religion det gjelder. Mens buddhister, hinduer, katolikker og protestanter (lutherske) praktiserer bønn helt eller forholdsvis skjult og stille, er det totalt annerledes med de ortodoks-koptiske fra Eritrea og muslimene. De to sistnevnte religiøse gruppene har konkrete fysiske religiøse praksiser som langt fra er skjulte. I mindre grad er utøvelse av bønn merkbart hos de ortodoks-koptiske kristne og i særlig større grad

synlig hos muslimene. Når muslimene er i ferd med å bøye seg (noen har bønneteppe) og skal ta til med bønn, er det ikke uvanlig at de blir fysisk stoppet av administrasjonen og læreren. Skolen har støtte i et kommunalt dokument, som har totalforbud mot bønn på skolens område.

Det er relevant å spørre om et kommunalt dokument kan forby en slik religiøs utfoldelse som bønn representerer? I eget kapittel foran, dokumentanalyse, blir denne problemstillinga tatt opp. Spørsmålet var om denne praktiseringa på BVO kan være i strid med to dommer i den europeiske menneskerettighetsdomstol. Denne spørsmålsstillinga vil bli ytterligere omtalt i drøftingsdelen.

Konflikter tilknyttet bønn kan hovedsakelig inndeles på to plan, det helt synlige eller det helt usynlige/lite synlige. Muslimene i særdeleshet og til dels de ortodoks-koptiske kristne synliggjør bønn ved fysisk utfoldelse. Særlig muslimene føler seg konkret og tydelig avvist av det norske samfunnet representert ved voksenopplæringa. Andre elever med utgangspunkt i buddhismen, hinduismen eller andre religioner, inkludert ulike kristne samfunn, ser ut til å føle avvisning i det stille og skjulte. Disse konfliktene kommer fram i det kvalitative materialet. Fra tid til annen utbryter den voksne muslimske eleven: *Jeg trodde det var religionsfrihet i Norge*. Temaet religionsfrihet eller ikke i Norge, er et stadig tilbakevendende punkt i mitt materiale. Spørsmålet om religionsfrihet kommer fram i sitater fra våre elever og blir også omtalt i drøftingsdelen.

En kan stille spørsmål om noe i mitt materiale synliggjør at enkelte muslimer får problemer med konsentrasjon og motivasjon når de ikke kan praktisere bønn. Særlig gjelder dette under ramadan. På denne måten blir det for enkelt å vurdere bønn som en isolert problemstilling. Samtidig som bønn er et aspekt og tema for seg, er det i norskopplæringa av voksne flerspråklige grunn til å spørre om bønn også må vurderes som en didaktisk faktor som læreren bør vektlegge i et utvidet undervisningsbegrep?

3.4.2 Hvordan bønn i skoletida påvirker elever, lærere og undervisning

I det kvalitative materialet der bønn er et viktig element, møter vi først en voksen elev, mann fra Sri Lanka. Deretter er det utdrag fra en annen voksen elev, mann fra Burma. Begge tilhører buddhismen. Jeg lar disse to buddhister fra mitt materiale være eksempel for flere.

Semi-strukturert intervju, sitat (mann fra Sri Lanka):

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.

Livshistorie, startet som semi-strukturert intervju (mann fra Sri Lanka):

Jeg har helt fra jeg var barn lært å stille spørsmålet: Er det fornuftig? Det som tenkes og gjøres - også å be - må ha grunnlag i fornuften. To viktige prinsipper i buddhismen er: alltid følge en middelvei og alltid tenke teorien om årsak-virkning-forhold. Jeg reagerer på muslimene i klassen. De bare gjør det. De bare tror. Men, tenker de fornuftig? I islam er det ikke middelvei, men det er det ekstreme. En muslim skal be fem ganger om dagen. En buddhist er fri til å be eller ikke be. Jeg ber ikke uten at det er sammen med å holde viktige prinsipper som middelvei og årsak-virkning. Å be i seg selv er uten verdi i buddhismen. Bønnen må ha forbindelse til handling.

Jeg må undersøke fakta. Det er plikt for en buddhist. Muslimen undersøker ikke, de bare tror. Ta et eksempel - sladder om en person. Det må undersøkes og ikke tro umiddelbart.

Observasjon/semi-strukturert intervju: (på slutten av en time er jeg alene med mann fra Burma):

Jeg sa: *Du var så stille i timen i dag. Jeg så på deg og la merke til det.* Eleven svarte: *Det er fullmåne i dag. Jeg ba.*

Livshistorie, startet som semi-strukturert intervju (mann fra Burma):

Fullmånedag hver måned betyr noe spesielt for oss buddhister. Mamma og pappa var opptatt av fullmånen. Jeg har lært at fullmånedagen er viktig. Hver fullmånedag har en konkret verdi. Tolv fullmånedager med et bestemt fokus i den buddhistiske kalenderen. Det er da også normalt å be. Den aller viktigste fullmånedag er i mai. Vår kalender starter i mai. Den heter Vesak. I Vesak-måneden feirer vi Buddhas fødsel. Det er trippelfeiring: Buddhas fødsel, Buddha blir fullstendig opplyst i en alder av 35 år og i en alder av 80 år døde fullstendig opplyst på Vesak-fullmånedag i mai.

Hva kan vi lese ut fra disse intervjuene og livshistoriene til de to voksne menn, buddhister fra Sri Lanka og Burma?

Når skoledagen er ferdig går jeg noen ganger inn i Domkirka og ber, sier buddhisten fra Sri Lanka. Videre i sin livshistorie fortsetter han: – å be, - må ha grunnlag i fornuften. I

forbindelse med bønn framhever han viktigheten til *alltid å følge en middelvei og alltid tenke teorien om årsak-virkning forhold*. Disse momenter fra buddhismen setter han opp som tydelig motsats til islam. Han viser til sine muslimske medelever, som i bønn vektlegger *tro istedenfor fornuft* og vektlegger *det ekstreme istedenfor middelvei* (for eksempel muslimens plikt til å be fem ganger daglig).

Uttalelser fra den voksne eleven fra Sri Lanka viser at han opplever og føler stor forskjell og avstand blant elevene på skolen hva gjelder livssyn og tro. I det kvalitative materialet kommer det fram at en buddhist (også andre observasjoner) gjerne opplever muslimens fysiske og åpenlyste religiøse utfoldelse (bønn) som støy og uro. Kanskje det er grunnen til at buddhisten etter en skoledag finner veien til Domkirkas stillhet? Det forannevnte tydeliggjør at religionen påvirker den voksne eleven i løpet av skoledagen. Med andre ord ser det ut til at religionen er sterkt til stede i norsktimene selv om religion som fag er fraværende.

Det er fullmånedag i dag. Jeg ba, svarer den voksne eleven, mannen fra Burma, når jeg konstaterer at han var så stille i timen. Videre i sin livshistorie legger han ut om buddhismens syn på alle de tolv fullmånedager og at det *da også er normalt å be*. Den viktigste måned er ”Vesak”, mai-måned, med trippelfeiring av Buddha.

Denne opplysningen om kombinasjonen fullmånedag og bønn/meditasjon i buddhismen kan være viktig for læreren å kjenne til. I elevgruppene er det fra tid til annen elever med tilhørighet i buddhismen. Det ser ut til at jeg som lærer fikk god kontakt med eleven fra Burma på grunn av min interesse av å lytte til hans forklaringer.

De to, buddhisten fra Sri Lanka og buddhisten fra Burma, ser ut til å representere to motstridende hovedsyn på hva buddhismen er. Eleven fra Sri Lanka oppfatter buddhismen som en filosofiretning og ikke som religion. Han lar prinsipper i buddhismen være styrenorm i bønn/meditasjon. Eleven fra Burma framhever buddhismen som religion. Han ser ut til å vektlegge åndeligheten i bønningen/meditasjonen. Fra faglitteraturen kjenner vi til opplysningen om de fem store religioner. Likevel hevdes det synspunkt i fagdebatten at buddhismen ikke er religion, fordi Gud er fraværende eller ikke-eksisterende. Disse to hovedsyn viser seg også å være representert på BVO blant elevene. Imidlertid, har jeg en annen religionsdefinisjon, som hele min framstilling bygger på. Det vises til innledninga foran der det refereres til følgende definisjon på religion: *Den menneskelige organismes overskridelse av sin biologiske natur*

(Luckmann 1967). Min erfaring er at en slik problemstilling kan være et godt utgangspunkt for samtale og debatt med mye bruk av norsk muntlig.

Følgende to utdrag fra det kvalitative materialet, først en livshistorie og deretter en observasjon/semi-strukturert intervju, handler om to voksne menn tilhørende hinduismen.

Livshistorie, en mann, hindu, som er opprinnelig fra Sri Lanka:

Å be til Gud er ikke til hinder for arbeid/skole. Be til Gud skal ikke være noe vanesak - i motsetning til islam. Det må være mer enn en vane å be eller gå i templet. Det er ikke vanen Gud er ute etter fra meg. Jeg blir trist når en muslim eller kristen sier at jeg ber til avguder. Det har jeg opplevd på Bodø Voksenopplæring. Dere forstår ikke hva hinduisme er! Gud har tre ansikter. Shiva, ødeleggeren, fordi alt fysisk er en illusjon. Vishu er beskytteren. Brahma opprettholder karma, som er en gjengjeldsens lov. Det er bare Shiva og Vishu, som har templer. Jeg blir fornærmet når dere sier at det er avguder. I hinduismen er dette gudesystemet et sant syklisk tidsløp. Når jeg ber eller mediterer, så ber jeg ikke om noe å få i denne fysiske verden. Dere kristne gjør det! Jeg ber om frigjøring fra forventninger og begjær. I Bhagavita står det at hvis du har forventninger, så blir du bare ulykkelig. Det blir problemer. I hinduismen ser vi på nåværende liv som en illusjon. Livet her er selvbedrag - det er en falsk forestilling. Jeg skal gjøre jobben min. Jeg skal arbeide bra på BVO. Uten forventninger eller belønning. Dette er viktig for meg når jeg ber.

Mann, hindu, som er opprinnelig fra India:

I noen undervisningstimer legger jeg merke til at en mann, hindu, fra India, er svært stille, litt mediterende. Jeg sier: *Tenker du på noe? Jeg ser at du tenker på noe.* Eleven: *Jeg ber, lærer.* Når bare vi to er sammen, forteller han videre: *Kanskje du har lagt merke til at jeg er stille på bestemte ukedager? I timene kan jeg noen ganger be eller meditere litt. Det kan være fredag, som er felles hellig dag i hinduismen. Tirsdag er fokus på gudinner og kvinner. Mandag tenker vi på Shiva - det er en stor dag.*

Disse to eksempler synliggjør en hindus opplevelser i en vestlig kristen verden. Samtidig som disse to voksne hinduer er i et kristent-kulturelt Norge er de også daglig sammen med et forholdsvis stort antall medelever, som er muslimer.

Jeg blir trist når en muslim eller kristen sier at jeg ber til avguder. Det har jeg opplevd på BVO. Jeg blir fornærmet. Sitatet fra mannen, hinduen fra Sri Lanka, er følelsesmessig ladet. Religion kan bety sterke følelser. Han oppfatter det som nedverdiggende at representanter fra andre religioner vurderer hans religion som annenrangs. Det er rimelig å anta at en slik holdning fra andre medelever kan føre til mistriivsel på skolen. Det viser seg med andre ord at religionen kan skape ringvirkninger på mange måter. Hinduen fra Sri Lanka konstaterer at kristne i bønner spør om å få noe i denne fysiske verden. *Jeg ber om frigjøring fra forventninger og begjær. I hinduismen ser vi på nåværende liv som en illusjon*, sier han.

Når hinduismen opplever nåværende liv som en illusjon, så blir det også annerledes innhold i bønn til Gud, sammenlignet med muslimer og kristne. Denne annerledesheten blir for mange vanskelig å håndtere. Det indikerer nok en gang at opplysning om hverandres religion blant våre voksne flerspråklige elever bør innpasses i norskopplæringa.

Mannen, hinduen fra India, forteller om forskjellige dagers fokus i bønn eller meditasjon. *Fredag er felles hellig dag,, tirsdag fokus på gudinner og kvinner og mandag tenker vi på Shiva - det er en stor dag.* Det er på mitt spørsmål og undring om elevens totale stillhet i undervisningstimen, som er utslagsgivende for svaret han gir. Han forteller med en viss stolthet. Dette viser at det er viktig og riktig at læreren er positiv nysgjerrig og er villig til å spørre. På denne måten kan læreren øke sin kunnskap om religion og eleven kan oppleve god medmenneskelig kontakt med læreren.

I det følgende viser jeg til observasjoner av våre ortodoks-koptiske kristne fra Eritrea. Mine observasjoner og intervjuer/samtaler med dem, gjør at jeg har inntrykk av at bønn er en svært vesentlig del av dagliglivet. Ofte har mange fra den ortodoks-koptiske kirke i Eritrea til tider en stille atferd i undervisningstimen sammenlignet med hva som ellers er vanlig. De er i bønn - i undervisningen. Sett stort på det er ikke dette et problem i norskopplæringa av de voksne flerspråklige. De kommer forholdsvis "raskt tilbake" og konsentrerer seg om undervisningen. Å be ser ut til å vare i noen sekunder eller få minutter. Imidlertid, i de store felles fastehøytidene, førti dager før påske (og i tillegg selve lidelsesuka) og førti dager før Kristi fødsel, adventsfasten, har mange et bønnepreg kontinuerlig. Dette fører til at "de gjør mindre av seg" - det gjelder for eksempel færre egne initiativ i undervisningen. Deres spesielle hilsemåte har også preg av bønn. I hilsningsmåten ilegges 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 i mot hilsenen. Før jeg går videre bukker jeg litt tilbake til eleven. Jeg aner en stilltiende aksept og tilfredsstillelse fra den ortodoks-koptiske kristne eleven.

Det er blant våre muslimske elever at bønn virkelig blir lagt merke til i løpet av skoledagen. Deres tro og religiøse praksis i utøving av bønn (be fem ganger om dagen, bønneteppe og bøyd ned mot gulvet) skaper også til tider konflikter, både i vår elevsammensetning, blant lærere og i administrasjonen. Konflikter har gjerne årsak i balansegangen mellom vedtatt kommunalt dokument som forbyr bønn i skoletida og empati for våre muslimske elever når de ber.

I mitt materiale fins et rikholdig utvalg av observasjoner, semi-strukturerte intervju og livshistorier, som indikerer problemstillinga muslimer og bønn i skoletida. Her følger noen utdrag, først tre observasjoner, deretter tre semi-strukturerte intervju og til slutt en livshistorie. Disse kan stå som eksempel for mange. Jeg kommenterer etter hvert utdrag fra materialet.

Observasjon 1: (elevrådet har møte med administrasjonen til stede):

I en tredje time avholdes møte i elevrådet (en eller to representanter, tillitsvalgte fra hver gruppe/klasse vil si ca 20 elever). Stedet er kantina (som er stengt for salg av mat/drikke i dette tidsrommet). Jeg har et ærend i et grupperom, som har dør fra kantina. Derfor må jeg gå igjennom kantina og passere møtebordet der et tjuetalls elever er samlet til elevråd sammen med to representanter fra administrasjonen. I det jeg ankommer registreres følgende spørsmål fra en muslimsk elev, kvinne, som representerer klassen sin: *Jeg har med meg en sak fra klassen min. Vi er 10-12 muslimer, som spør om muligheten til å be i løpet av skoledagen (jeg legger merke til at flere av andre tilstedeværende muslimer reagerer og virker interessert i saken). Før elevrepresentanten har avsluttet sitt innlegg/spørsmål, tar en i administrasjonen ordet: Religion har ingenting her å gjøre. Bønn må dere gjøre hjemme. I norsk skole og arbeidsliv er det forbudt å be*

(administrasjonen virker irritert og viser tydelig i stemmebruk og kroppsspråk at de ikke liker elevens innlegg/spørsmål).

Etter denne hendelsen er det i overkant av fem minutter igjen av møtetida. Ingen av elevene snakker mer. Inntrykket mitt er at de opplever at administrasjonen har ”gitt dem munnkurv.” Det eksisterer ikke en hyggelig atmosfære i møterommet.

Denne observasjonen fra elevrådet er et eksempel på hva problemstillinga, bønn og muslimer, kan resultere i. Etter at den muslimske kvinnen spør om *muligheten til å be i løpet av skoledagen*, forandres atmosfæren på møtet - fra en akseptabel god møtestemning til dårlig stemning og negativ stillhet. Ingen av elevene snakker mer etter at representant for administrasjonen sier: *Bønn må dere gjøre hjemme*. Det blir sagt fra administrasjonen at på skolen er det forbudt å be.

Det ser ut til at de muslimske elevene i elevrådet og de to fra administrasjonen tenker og befinner seg på to helt forskjellige plan. For muslimene oppfattes saken, bønn i skoletida, som en veldig følsom sak. Men for administrasjonen ser det ut til å være kun en teknisk - organisatorisk sak, som raskt må avfeies. Forskjellen på muslimenes og administrasjonens oppfatning av saken kan være grunn til å skape konflikter i skolemiljøet. Det kan i dette tilfellet være grunn til å spørre om administrasjonen som representant for voksenopplæringen og det norske samfunnet bør legge vekt på å vise mer empati?

Observasjon 2: (en skoledag i ramadan observerer jeg i pausen mellom to undervisningstimer):

Tilfeldig får jeg øye på en voksen mann, muslim, fra Afghanistan, som er bøyd ned henimot gulvet, på en trappeoppsats helt nede nær kjellerlokalet. Han er i bønn og har et lite bønneteppe under seg. Jeg bestemmer meg for å gå systematisk til verks for å kartlegge praktiseringa av bønn i denne pausen mellom 1. og 2. time. Intensjonen min er å undersøke dette i stillhet - uten å gripe inn overfor dem. Snart finner jeg en afghaner til, som på samme måte ber på gulvet i et hjørne i kjelleren. Videre observerer jeg to muslimer fra Irak, bak en sofa i kjelleren, som også er i bønnestilling. På vei opp trappa, henimot loftet registreres flere muslimer i bønn - i alt tre muslimer, en iraker og to fra Sudan, på to forskjellige trappeoppsatser. Helt øverst i trappa på gulvet nær døra til loftsrommet, oppholder to somaliere seg, beende på samme måte som jeg har observert de andre. Jeg bestemmer meg nå for å gå i korridoren og se til forskjellige klasserom. Først i hovedbygningen og etterpå i den andre

bygningen over skolegården, ”Torvgata”. Av ti klasserom i 2. etasje i hovedbygningen registreres i alt muslimer i bønn i seks av rommene, en, to eller tre på hvert av rommene. I ”Torvgatabygningen” observeres muslimer i bønn, både i hjørner av klasserom, i et møterom der døra ikke var låst og bak stoler i en kjøkkenkrok, som elevene har adgang til.

Når pausen er slutt og andre time tar til, observerer jeg at ingen (så langt det var mulig å registrere) kommer for seint til timen.

Min observasjon i pausen mellom to undervisningstimer var først helt tilfeldig. Men så bestemte jeg meg for å gå mer systematisk til verks. Resultatet er observasjon av et trettitalls muslimer beende rundt omkring i skolens lokaler. Alle muslimer i bønn forsøker så langt det er mulig å skjule seg for de øvrige elever og lærere/administrasjon. Årsaken til det er at de fleste kjenner til at det er forbudt å be på skolen. Likevel ber de. De aller fleste elevene er svært pliktoppfyllende. Derfor bør vi sette spørsmålstegn ved hvorfor de muslimske elevene i dette tilfellet bryter reglementet? Svaret på det er muligens å finne i deres islamske lære. I ramadan er det svært vesentlig å be i henhold til Koranen. Elevene får et avveiningsproblem. Skal jeg følge islam eller skal jeg følge forbudet mot bønn i skoletida?

Andre elever, som har tilhørighet i andre religiøse samfunn, ber også på skolen. Men deres bønn blir i svært liten grad lagt merke til, og det blir ingen konflikter. De gjør det i det stille. Med andre ord er de usynlige. Derimot kan muslimene vanskelig være usynlige med deres konkrete fysiske praksiser. De er med andre ord svært synlige. En kan stille spørsmål ved om dette er rettferdig? De usynlige ber og ingen represalier fra skolen. De synlige ber og møter til stadighet represalier fra skolen.

Observasjon 3: (administrasjonen fjerner synlige spor i en kjøkkenkrok etter at noen muslimer har praktisert bønn).

Representant for administrasjonen er på vei over skolegården til ”Torvgatabygningen”. Målet er elevenes kjøkkenkrok i 2. etasje. Bakgrunnen er en lærer, som har meldt at i de siste dagene er praktisert bønn der av muslimer. I kjøkkenkroken er to skillevegger, som er plassert to steder. Tre-fire bønnetepper registreres også. Dette ligger slik til at det forhindrer ikke bruk av kjøkkenbenken. Administrasjonen fjerner skilleveggene og konfiskerer bønneteppene. Det ordnes også slik til at utføring av bønn skal vanskeliggjøres.

Litt seinere registrerer jeg fortvilelse i ansiktene på tre muslimer. To kvinner og en mann. De leter etter bønneteppene. Mannen, muslim, finner likevel muligheten til å be. Kvinnene derimot forlater kjøkkenkroken. De ser triste ut (Det er tradisjon at kvinner i bønn ikke skal være synlige for alle. Bønn blir derfor umulig å utføre, fordi skilleveggene er fjernet). Utpå dagen i pausen på personalrommet orienterer administrasjonen om det som er gjort og det opplyses om at bønn skal slås ned på straks det observeres.

Observasjonen der administrasjonen rydder vekk synlige spor etter muslimenes bønn, viser igjen det som er omtalt foran når det gjelder å tenke ut fra to forskjellige plan. For muslimene gjelder det følelser og de ser triste ut. For skolens administrasjon gjelder det så raskt som mulig å tilintetgjøre muligheten til bønn. Det blir kun en praktisk organisatorisk sak, som skal løses så fort som mulig. Imidlertid, bør vi spørre om saken, bønn i skoletida, virkelig får en løsning etter denne operasjonen? Det er grunn til å anta at problemstillinga, bønn i skoletida, må løses på en mer grundig måte der alle aspekter ved religion, praksis og reglement vurderes som en helhet.

Semi-strukturert intervju 1: (en somalisk mann er fortvilt over at han nektes å be i skoletida):

Jeg bor ikke så langt fra skolen. I pausene skynder jeg meg hjem for å be. Det må jeg gjøre, fordi det er forbudt å be på skoleområdet. Noen ganger rekker jeg ikke tidsnok til time etter pausen. To lærere er snille og sier ingenting. Andre lærere blir sinte på meg. Det føles ubehagelig å hoppe over bønnetider. Det er smertefullt. Jeg må jo godta skolens regler. Samtidig skal jeg følge min islamske tro. Det er en vanskelig balansegang. Jeg spør ham: - *Du går hjem og ber noen ganger og noen ganger ikke. Hva er grunnen til det?* Eleven svarer: - *Når det er noe spesielt i islam og jeg absolutt ikke vil la være å be, så går jeg hjem. I dag er det Haji, pilgrimsferden til Mekka. Det er den niende og siste dagen. Jeg kan ikke reise til Mekka og jeg faster istedenfor. Det er viktig å be i Haji.*

Semi-strukturert intervju 2: (somalisk kvinne sier at bønn er det aller viktigste for henne):

Jeg spør: - *Hva er det viktigste, nr 1, for deg i islam?* Hun svarer: *Å be. Bønn i ramadan er veldig viktig. Å holde bønnetider ellers er også viktig.* Jeg 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.

Disse to semi-strukturerte intervjuene, to somaliere, først en mann og deretter en kvinne, gjør begge alt de kan for ikke å bryte skolens forbud mot bønn. Samtidig gjør de anstrengelser for ikke å bryte islams påbud om bønn. *Det er en vanskelig balansegang*, sier mannen. Mens mannen går hjem, fordi han bor nær skolen, må kvinnen ta igjen all bønn hjemme etter skoledagen. Det gjør at husarbeid og annet arbeid blir utsatt, og *alt hoper seg opp*.

Den praktiske situasjonen til disse to ser ut til å bety stress i løpet av dagen. Fra allmennpsykologisk hold vet vi at stress over tid kan medføre helseplager, både psykisk og fysisk. Det er da rimelig grunn til å anta at skolens forbud mot bønn i skoletida er et element til utvikling av stress for våre muslimske elever.

Semi-strukturert intervju 3: (en lærer makter ikke å overholde totalforbudet mot bønn i skoletida):

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.*

Dette semi-strukturerte intervjuet med læreren, som ikke makter å overholde totalforbudet mot bønn i skoletida, er eksempel på lærer som viser empati. *Egentlig skulle jeg ha vist til forbudet og snakket med henne. Men jeg lot som ingenting*, sier han. Som omtalt i kapitlet foran, dokumentanalyse, ser det ut til at lærerpersonalet består av de som konsekvent er lojale til forbudet mot bønn i skoletida og de som har empati for den religiøse dimensjonen og lar da muslimene be i skoletida. Denne dobbelkommunikasjonen fra skolen representert ved lærerne til elevene, kan nok sies å være uheldig. Ofte er denne uenigheten grobunn for konflikter i skolehverdagen. Denne problemstillinga blir ytterligere belyst i drøftingsdelen.

Livshistorie, en kvinne fra Afghanistan, som tidligere var elev på BVO, ser tilbake fra tida på norskopplæringa:

En opplevelse på BVO sitter fast i hodet mitt. Jeg var ny elev og hadde bare tre-fire dagers erfaring. Fra min oppvekst og oppdragelse i hjemlandet har jeg alltid hatt stor respekt og ydmykhet når noen er i bønn. Å be er i islam en hellig handling. Vi ber jo til Allah! Så opplever jeg helt motsatt i Norge og Bodø. Jeg får sjokk. En somalisk mann har bønneteppe og ber. Plutselig kommer en lærer

og river vekk bønneteppet under ham og sier: - *Du kan ikke be her!* Somalieren blir kommandert opp. Han ser fortvilt og redd ut. Det var jeg også.

Inntrykket vi muslimer har er at BVO ikke respekterer religionen vår. Det blir mye syensing og ”prat i korridorene” blant oss elever. Jeg synes norskopplæringas ledelse ikke er konsekvent nok. Når vi i løpet av skoledagen blir nektet å be, så forstår jeg ikke hvorfor saklig informasjon uteblir? Jeg etterlyser god og saklig informasjon i begynnelsen av hvert skoleår fra administrasjon og lærere. Det kommer jo stadig nye muslimer. Hvis saklig informasjon om grunnen til forbudet mot bønn blir gitt i skoleårets begynnelse, kunne vi kanskje tolerere forbudet og kanskje forstå at dere ikke motarbeider religionen vår. Det er også nyttig at forbudet og grunnen bak forbudet snakkes om og gjentas noen ganger inne i skoleåret. Når saklig informasjon mangler, kan det lett oppfattes som rasistisk at vi ikke kan be på skolen. Vi hører også politikere snakke rasistisk om religionen vår. Et stort spørsmål for meg er at Norge er et godt utviklet demokrati, men tillater ikke bønn?

Noen ganger møter jeg nåværende elever på BVO. De snakker om bønn i skoletida i dag som vi gjorde der for snart ti år siden. De spør meg om dette og det er ikke lett å forklare. Jeg føler at jeg skal svare og forklare det som egentlig er plikten og ansvaret til administrasjonen på voksenopplæringa.

Livshistorien med kvinnen fra Afghanistan, tidligere elev på BVO for ca 10 år siden, har lært det norske språket godt. Hun ordlegger seg saklig og vurderer og kommenterer situasjonen i voksenopplæringa når det gjelder bønn i skoletida. Noen ganger møter den afghanske kvinnen muslimer, som i dag er elever på BVO, og hun uttrykker følgende: *De snakker om bønn i skoletida i dag, som vi gjorde for snart 10 år siden.* Hun etterlyser saklig informasjon om forbudet mot bønn i begynnelsen av hvert skoleår og i tillegg i løpet av skoleåret. God informasjon som blir forstått kan muligens bidra til at *vi kunne tolerere forbudet og kanskje forstå at dere ikke motarbeider religionen vår*, sier hun. En skal ikke se bort fra hensiktsmessigheten i å lytte til tidligere elever som nå er godt integrerte i samfunnet. Med hensyn til de forskjellige ytringer om denne problemstillinga og de konflikter som ofte oppstår har nok denne tidligere afghanske eleven et godt poeng.

Til slutt vises til tre observasjoner fra et planleggingsmøte for lærere. Observasjonene dreier seg om ulike syn på håndteringa av forbudet mot bønn i skoletida. Lærere forteller også om opplevelsen av elev - undervisningssituasjonen i de aktuelle tilfellene. To av observasjonene

gjelder to forskjellige lærere, kvinner, og en observasjon er min egen i min undervisning. Kommentarer til disse tre observasjonene kommer etter at de alle er presentert.

Observasjon 1: (lærer, kvinne, som følger forbudet mot bønn i skoletida):

Læreren uttrykker frustrasjon og usikkerhet over at lærere har forskjellig praksis når det gjelder å be på skolen. *Jeg følger dokumentet, som forbyr bønn i skoletida*, sier hun. Hun kjenner til at en lærer ”ser gjennom fingrene” og lar elevene be, uten å stoppe dem. Hennes syn er at elever som ber på skolen også mister en del undervisning. Læreren viser til en tsjetsjensk kvinne, som noen ganger midt i undervisningstimen går bak i klasserommet og ber. Andre ganger forlater hun undervisningen og sier: *Jeg må be fem ganger om dagen*. Læreren sier: *Du kan ikke be på skolen. Det er ikke lov*. Eleven spør: *Hvorfor? – Hvis jeg ikke får lov å be, kan jeg ikke gå på skolen*.

Observasjon 2: (lærer, kvinne, som ikke følger forbudslinjen mot bønn i skoletida):

Læreren mener at når det betyr så inderlig mye for eleven å be, så vil tilegnelsen av kunnskaper og selve norskundervisningen bli dårligere for vedkommende, hvis forbudet skal praktiseres konsekvent og strengt. Hun viser til en ung afghansk mann, som praktiserer islam strengere enn de andre afghanske menn i klassen. I pausene mellom timene går han i enden av korridoren for å be. Han gjør seg ferdig med bønn i pausen. – *Jeg tror det rett og slett er medisin for den unge afghaneren. Når han ber, tror jeg undervisningen etterpå fungerer bedre for ham*, sier læreren. Hun tror at ”vårt” forbud er forbudt i henhold til menneskerettighetene. – *Det som er rett er at vi skulle ha lagt til rette for bønn for dem det betyr så mye for*, sier læreren.

Observasjon 3: (Min egen observasjon i min undervisning. Jeg følger ikke konsekvent forbudet mot bønn i skoletida):

Klassen det gjelder er en ”spor 1 – gruppe”, som betyr sakte progresjon i undervisningen. Noen er analfabeter fra hjemlandet. Forholdsvis få elever i klassen fører til mer intimitet mellom lærer og elev sammenlignet med større grupper av elever. Som lærer må jeg så godt det lar seg gjøre, handle ut fra deres ståsted og ha evnen til empati. Det er 4. time, klokka er ca 12.30, og pausen tar til. To afghanske kvinner trekker for gardinene i vinduet og gjør seg klare til bønn. De legger jakke på gulvet og forstår at læreren forstår at de skal be. Vi smiler vennlig til hverandre.

I ettertid oppfatter jeg hvorfor kvinnene var så stille i løpet av timen. Jeg tror grunnen var at de i henhold til tid (klokkeslett) for bønn allerede psykisk var i

bønn, men ventet høflig med praktisk utføring til pausen. Dersom jeg som lærer skulle ha nektet dem å be, tror jeg virkelig det ville gått negativt ut over videre undervisning den dagen. Forbud mot bønn i dette konkrete tilfellet, ville nok ha ført til tap av motivasjon og arbeidsglede for disse to kvinnene.

Disse tre observasjonene handler både om muslimer og bønn og om læreres håndtering av situasjoner der muslimer gjør seg klare til eller er i bønn. Observasjonene taler for seg. Lærerne og de muslimske elevene uttaler seg. Kjernen i det hele er ikke å be i seg selv, så lenge det skjer privat eller i moskeen utenfor skoletida. Problemet oppstår når bønn praktiseres i løpet av skoledagen - i undervisningen eller i pausene mellom timene. Enten det skjer på skolen eller at eleven forlater og går i moskeen, skapes konflikter av større eller mindre grad. Det stadig tilbakevendende punkt er skolens dokument som forbyr bønn i skoletida. Som tidligere omtalt følger de fleste lærere innholdet i dette dokumentet i deres praksis, mens noen lærere har empati for den religiøse dimensjonen og lar elevene be.

Det som åpenbares i forannevnte observasjoner og i tidligere omtalt materiale, er at bønn ikke kan vurderes isolert sett kun som religion. Selvsagt er bønn knyttet til religion. Mitt materiale indikerer at bønn også er interessant og vesentlig som en didaktisk faktor. Bønn og undervisning er med andre ord et viktig tema i norskopplæringa av voksne flerspråklige elever. Denne empirien dreier seg om muslimer og bønn, men deres praktisering påvirker også andre elever, lærere og administrasjon. Spørsmålet om undervisningens kvalitet påvirkes av hvordan problemstillinga, muslimer og bønn blir håndtert, ser ut til å være særlig relevant.

En oppsummering av de ulike religiøse grupperingene og deres forhold til bønn antyder et analytisk skille. Det ene ytterpunktet er islam. Når våre voksne muslimske elever ber er det kollektivt preget, åpenlyst og svært synlig i skolelandskapet. Det andre ytterpunktet er buddhister, hinduer og andre religiøse samfunn, inkludert katolikker og protestanter (lutherske). Det kommer fram i materialet at flere fra disse religioner også ber på skolen, men det er individualisert preget, i det stille og svært usynlig. Et mellomstykke ser ut til å være de ortodoks-koptiske kristne fra Eritrea. De eritreeiske ortodoks-koptiske kristne balanserer mellom synlig og usynlig praktisering av bønn.

I materialet mitt er det tydeliggjort at flere muslimer føler seg avvist i praktisering av bønn. De har jo også en synlig praksis og de blir synlig avvist. Med andre ord er muslimer og bønn

en didaktisk utfordring i norskopplæringa av voksne flerspråklige elever. Imidlertid, er det grunn til å spørre om vi i voksenopplæringa også bør vurdere de andre religiøse samfunn også som en didaktisk utfordring? Selv om deres praksis er mer eller mindre usynlig, ser det ut til at de også blir avvist - kanskje uten selv å vite det?

3.5 Kategori 4: Den voksne elevens oppfatning av det flerkulturelle møtet (norsk - egen kultur/religion)

3.5.1 Det flerkulturelle møtet som egen kategori

De tre kategoriene foran inneholder alle et konkretisert og avgrenset aspekt som tematiseres. Annerledes blir det med kategori 4, *den voksne elevens oppfatning av det flerkulturelle møtet* (norsk - egen kultur/religion). Kultur som aspekt og tema er i seg selv altomfattende og kan ikke vurderes som et enkelt fenomen. Dessuten er det faglig sett relevant å stille spørsmål om hva kultur er. Kulturbegrepet åpner for ulike oppfatninger.

I min framstilling defineres kultur som det som kan sies å være i skjæringsfeltet kultur - religion. På mange måter er samfunn og religion såpass sammensveiset at en ikke ser forskjellen. Referanser til den voksne elevens oppfatning av det flerkulturelle møtet (norsk - egen kultur/religion), går igjen i hele det empiriske materialet. Elementer av det flerkulturelle møtet finnes også i de forannevnte tre kategoriene. Likevel er det naturlig å ha en egen del om det flerkulturelle møtet, fordi ikke alt som er av interesse passer inn i kategoriene foran.

I tillegg til den såkalte kulturfiltermodellen, der tolkninger gjennom to ulike filtre vil kunne føre til misforståelser (Geertz 1966), så fokuserer jeg også på det som kan kalles et kultursjokk. De flerspråklige voksne elevens møte med norsk kultur blir ofte et slikt kultursjokk. I materialet kommer det også fram at elevene er usikre på hva norsk kultur er. Flere av våre elever fra ulike kulturer er usikre på det en kan kalle kulturkoden - det vil si å forstå hovedmønstret av det norske synet på religion.

Det flerkulturelle møtet fokuserer også på den kultur våre elever har med seg og som er helt naturlig for dem, men det norske samfunnet oppleves som lite tolerant. Deres kultur fra hjemlandet passer ikke inn på norsk skole, arbeidsliv eller i samfunnet ellers. Mange trenger tida til hjelp for å mestre et kulturmøte. En voksen elev fra en helt annen kultur enn vår norske

blir ofte mer balansert i opplæringa av kulturforskjeller når de har vært i norskopplæringa i ett års tid. Kultursjokk skjer også når den voksne eleven opplever en medelevs kultur (som ikke er norsk kultur). Eleven som møter en annen elevs kultur (i Norge i norskopplæringa), er en kategori som har referanser i det empiriske materialet.

Den voksne elevens oppfatning av det flerkulturelle møtet er også didaktikk. Det er en didaktisk faktor i norskopplæringa av voksne flerspråklige, fordi elevene ser ut til i særlig grad å være opptatt av dette. Det blir også et krav til lærere å håndtere problemstillinger knyttet til det flerkulturelle møtet, som kan oppstå i løpet av undervisningen. Kultursjokk og fortvilelsen over norsk samfunns håndtering av deres kultur blir ofte så vesentlig for mange at konsentrasjonen og kunnskapstilegnelsen i norskopplæringa blir svekket. Det flerkulturelle møtet kan derfor defineres som en ytre didaktisk faktor, som styrer undervisningen, selv om det i utgangspunktet er utenfor den formelle planlegginga fra læreren (Bronfenbrenner 1976/78 og Bjørndal og Lieberg 1978).

3.5.2 Det flerkulturelle møtet og undervisning

Elementer fra det flerkulturelle møtet, som får konsekvenser for undervisningen, kan sies å være på tre forskjellige plan. For det første er det når den voksne flerspråklige eleven møter norsk sekulær kultur, for det andre når de opplever at deres kultur ikke blir tolerert og forstått i Norge og for det tredje når eleven møter og reagerer på medelevs kultur. Alle disse nyanser av det flerkulturelle møtet i norskopplæringa av voksne flerspråklige vil her bli presentert og kommentert.

En lærer, kvinne, som ble intervjuet, forteller om hva som kan skje når den voksne flerkulturelle eleven møter norsk sekulær kultur. Det gjelder to unge afghanere, kvinner, som kom samtidig til norskopplæringa. Det var umulig å få øyekontakt med dem. I undervisningstimene så de stort sett ned. Hver gang læreren forsøkte å få dialog med dem, gikk blikkene deres raskt nedover. Når muntlig norsk skulle være i fokus, var det omtrent umulig å få i gang konstruktiv undervisning. Da læreren skrev på tavla og elevene skulle skrive i arbeidsboka, måtte hun fra tid til annen se utover klassen. Hun la merke til at disse to afghanske kvinnene var særdeles på vakt for å forebygge at lærers og deres blikk skulle komme hverandre i møte. Tilfeller av et nesten-møte av blikk, resulterte i at kvinnene raskt så til siden. Når undervisningen åpnet for at elevene kunne kommentere, spørre eller gi råd om

hva de synes, var det alltid taushet. Det samme skjedde også når de var på turer i Bodø-samfunnet. Alltid gikk kvinnene langt bak. Læreren trodde at hun kanskje gikk langs fortauet i for stort tempo og saknet derfor farten. Det resulterte i at disse to afghanske kvinnene plasserte seg ytterligere bakerst i rekkene.

Læreren fortalte at hun i første omgang tolket deres atferd som uttrykk for liten interesse for undervisningen og derav mistriivsel. Hun mente at kvinnene var elever i norskopplæringa bare fordi de måtte i henhold til introduksjonsloven (jf. kap. 2, dokumentanalyse). Kvinnene var elever på skolen kun for å motta månedlig introduksjonslønn, tenkte læreren. Hun irriterte seg over denne holdningen som hun mistenkte de to unge afghanske kvinnene å ha.

Det er grunn til å tolke atferden på en annen måte. Atferden til kvinnene har bakgrunn i noe helt annet enn mistriivsel og holdningsløshet. Den omtalte læreren var lærer for disse afghanske kvinnene kun et halvt års tid etter deres ankomst til Bodø. Etter en omorganisering ble hun lærer i andre elevgrupper. Men så skjedde det at hun ble vikar i neste skoleår i klassen der disse to afghanske kvinnene nå var elever. Hun opplevde en total endring av deres atferd og ble svært positivt overrasket. Kvinnene så ikke lenger ned eller til siden, de var ikke tause og de så ut til å trives godt på skolen. *Det var herlig å møte blikkene deres og se to glade elever*, uttrykte læreren. Dette utdraget fra materialet, som er eksempel på de mange observasjoner, ser ut til å handle om både, Geertz sin kulturfiltermodell og om et kultursjokk de ble utsatt for. Her blir det tolkninger gjennom to ulike kulturfiltre (lærerens og kvinnenes), som fører til misforståelser. Her er vi nok i skjæringsfeltet kultur og religion. I en patriarkalsk religiøs-kulturell oppvekst har kvinnene lært å holde seg i bakgrunnen. De er ikke vant til å se overordnet (læreren) rett inn i øynene. En slik atferd er for dem helt uhørt og uhøflig. Dessuten er kvinnene opplært til å høre etter det som blir sagt og slett ikke til å svare og kommentere. Det er rimelig å anta at lærerens kjennskap til ulike kultur-religiøse møter vil være av verdi for å oppnå god undervisning hos flerkulturelle voksne elever.

Et annet eksempel fra materialet viser også møtet mellom norsk og deres flerkulturelle ståsted. Denne gangen gjelder det en gruppe elever fra en klasse. Mange elever var fraværende denne dagen og jeg fant ut at det kunne passe med en debatt. Dessuten var det langt utpå dagen og de var nok slitne etter en del teoriepreget undervisning. Elevgruppa bestod av kun sju elever, tre kvinner, muslimer, to fra Somalia og en fra palestinsk område og fire menn, tre kristne og en buddhist. Av mennene var to eritreere med tilhørighet i den ortodoks-

koptiske kirke, en iraker, katolikk (med godt kjennskap til islam fra hjemlandet) og en buddhist fra Burma.

Da det var en såpass liten gruppe representert med flere religioner, ble det en naturlig utvikling i timen at vi kom inn på religiøse spørsmål. Som vanlig var jeg som lærer ivrig etter å spørre og elevene svarte og fikk på denne måten øvelse i norsk muntlig. Det var på mitt spørsmål om uttrykket, *inshallah*, ("hvis Gud vil") at det virkelig utviklet seg til en engasjerende debatt. Det hele startet med at jeg ville vite om inshallah var arabisk eller om uttrykket var mer allment og ikke nødvendigvis var knyttet til araberne. Den palestinske kvinnen hevdet at uttrykket er arabisk. Videre sa hun at den sanne og eneste Koranen er på arabisk og kan bare leses på arabisk. Kvinnene fra Somalia reagerte kraftig og sa at det viktige er at inshallah gjelder for alle muslimer. Mens den palestinske kvinnen mente at det eksisterer kun ett eksemplar av Koranen og den kommer fra Gud, ropte irakeren ut at det fins flere tradisjoner av Koranen. *De krangler, lærer*, utbrøt ei av de somaliske kvinnene. Hun siktet til uenigheten mellom den palestinske kvinnen og mannen fra Irak.

Videre i diskusjonen var muslimene spørrende til mannen fra Burma. De kunne ikke forstå hvem han ba til når gud ikke er i buddhismen. Selv sa han at buddhismen er en religion og han forsøkte å forklare hvordan han tenker i bønner. Diskusjonen må nok karakteriseres som noe springende og hadde vel også elementer av ulogiske resonneringer.

På den ene side var bruk av norsk muntlig svært positivt for dem i løpet av debatten, men på den annen side ble de faktisk litt utmattet av ordvekslingen. *De er sinte, lærer*, utbrøt de somaliske kvinnene.

Hva kan vi tolke ut fra denne diskusjonen i nevnte elevgruppe? Her ser det ut til at møtet med vestlig demokratisk diskusjonskultur er vanskelig å håndtere for mange av våre flerkulturelle voksne elever. *De krangler, ... de er sinte*, sier de somaliske kvinnene. Hvorfor ordlegger de seg slik? Grunnen er at de ikke er opplært, verken i skolen eller hjemme, i å debattere. Når de ikke har en tradisjon på utveksling av meninger, utforskende samtale, setter de gjerne likhetstegn mellom debatt og krangling. Mange av våre flerkulturelle elever ser ikke forskjellen. Dette gjenspeiler seg i materialet mitt. Det viser seg at hvis læreren finner på noe annet enn tradisjonell tavleundervisning, oppfatter mange det slik at det ikke er skole. En rekke observasjoner, egne og andres, indikerer at skole er for mange bare oppfattet som

enveiskommunikasjon fra læreren - det vil si troen på en sterk formidlingspedagogikk. Dette har muligens også et religiøst perspektiv. Som nevnt foran har mange av våre elever tradisjon i et religiøst patriarkalsk system, som gir seg utslag i oppfattelsen av hva skole er. Imidlertid, er jeg av den oppfatning at norskopplæringa av våre voksne flerspråklige elever kan ikke ha fravær av diskusjoner, fordi de ikke er vant med det. I henhold til læreplanen har læreren støtte i å utvikle elevene i vitenskapelig og demokratisk tankegang. Det som også er viktig er at læreren har forståelse for de kulturkollisjoner, både kulturelt og religiøst, som kan oppstå.

Følgende utdrag fra materialet mitt handler om når den flerkulturelle voksne eleven opplever fravær av interesse, forståelse og empati fra det norske samfunnet når det gjelder vedkommendes ståsted og bakgrunn i religion og kultur. Det norske samfunnet er her representert ved norskopplæringa for voksne flerspråklige. Det som ofte kommer fram i materialet er utsagn om at *vi blir ikke sett*. I utsagnet om ikke å bli sett tillegges også oppfattelsen av at deres religion blir helt oversett. Noen uttrykker samme følelse som når en person blir utstøtt av en annen eller av en annen gruppe mennesker. Særlig merkbart synes dette å være hos elever med tilhørighet i for eksempel hinduismen og buddhismen. Det er kanskje fordi disse to religioner ikke har konkrete og åpenlyste religiøse praksiser slik som islam har? På mange måter er det enklere for medelever, lærere og administrasjon å se muslimene når de for eksempel utøver bønn. Hinduer og buddhister, som er elever på BVO, forblir muligens en taus gruppe nettopp på grunn av fravær av religiøse praksiser? I dette spenningsfeltet mellom synlig og usynlig ligger kanskje svaret på hvorfor hinduer og buddhister i semi-strukturerte intervju uttrykker at *vi blir ikke sett*?

En mann fra Sri Lanka, som har tilhørighet i hinduismen, kan være eksempel for flere slike intervjuer i materialet mitt. Han er særlig opprørt over nordmenns uvitenhet og holdningsløshet overfor hinduismens gamle skrifter. *Vestlig kultur kjenner lite eller ingenting til de gamle Vedaskrifter (Vedaene)*, sier han. Selv sier han at selv om han ikke er kristen, så har han likevel lært om Bibelen. Derfor ser han ut til å sette spørsmålstegn ved hvorfor nordmenn, som ellers er godt allment opplyst, ikke innehar i det minste et minimum av kunnskaper om Vedaene. Her følger et utdrag fra intervjuet:

Ordet veda kommer fra sanskrit og betyr kunnskap og er i slekt med det norske ordet visdom. Skriftene ble til mellom 1200 og 500 år før Kristi fødsel. Noen sier at de eksisterte i opptil åtte tusen år før de ble skrevet ned. Noen hinduer mener at vedaene ble til på samme tid som verden ble til, og er blitt viderefremidlet siden den tid.

Vår elev fra Sri Lanka bruker sterke ord når han legger ut om sine følelser om medelevers og læreres totale kunnskapsløshet om Vedaene, hinduismens grunnleggende skrifter. Han sier rett ut at han blir fornærmet og han kaller det kulturrasisme. Videre sier vår hindu-elev at det ikke hadde vært han i mot å fortelle klassen og lærerne om hinduismen.

Hinduens opprørhet over skolens taushet og manglende kunnskaper om hans religion, er det her redegjort for. En kan stille spørsmål om hva dette har med norskopplæringa for voksne flerspråklige elever å gjøre? I materialet mitt kommer det fram at når jeg har samtaler alene med noen av våre elever, blir ofte dette med å *bli usynliggjort* et tema. Usynliggjøring og det å bli oversett av andre, er noe mennesket opplever som destruktivt. Det er grunn til å spørre om norskopplæringa her har et forbedringspotensiale (ved å øke interessen for religionen til våre voksne flerkulturelle elever).

Det forannevnte utdraget fra materialet mitt der vår voksne elev fra Sri Lanka forteller om det norske samfunns avvisning av religionen hans, hinduismen, handler mye om følelser og har karakter av taushet og usynlighet. Annerledes blir det med det følgende eksempel fra materialet, som er helt synlig og vekker konkret og tydelig avsky og ingen forståelse fra det norske samfunnet. Det gjelder det såkalte *ashura*, som sjiamuslimene markerer hvert år til minne om imam Hussein, barnebarnet til profeten Muhammed. Fra tid til annen kan vi i norskopplæringa ha voksne elever, sjiamuslimer, som utgjør flertallet av muslimene i en klasse, og andre ganger er de i mindretall (den andre muslimske hovedgruppe er sunnier).

En av våre elever, en sjiamuslimsk ung mann, forteller om bakgrunnen for ashura:

Sjia ble et navn på ulike grupper som så Ali som den rettmessige leder og etterfølger etter profeten Muhammed. Ali er svigersønnen til Muhammed og gift med datteren Fatima. Hussein var den andre sønnen til Ali og Fatima. Hussein ble drept av politiske fiender i slaget ved Kerbala i dagens Irak i år 680. Den tiende i islams første måned, muharran, har vi ashura, som er både sørgedag og høytid.

I løpet av intervjuet med den unge afghaneren, sjiamuslim, tar han av seg skjorta og viser meg striper og røde merker på skuldre, ryggen og brystet. Han har brukt neglene for å forårsake disse merkene. *Vi var ca 30 menn, alle sjiamuslimer, som møtte klokka 14.00 i går i en leilighet. Vi satt på linje og slo oss på brystet med hendene, taktfast, i en time med sang og musikk*, forteller han. Videre i intervjuet kommer han inn på sin dårlige samvittighet, fordi han

er for moderat i selvplaginga. I Afghanistan var han barn og slo seg med hendene på brystet mens hans far og storebror rispet seg med kniv og ståltråd og av og til slo seg med tau, påmontert barberblader med noen centimeters mellomrom. *Hvis jeg var i Afghanistan i dag, ville jeg ha gjort som faren og storebroren min*, utbyter han.

Med den unge sjiamuslimens utlegging om selvplaging i sorg og sympati med Husseins lidelser og død, er vi i kjernen av hva som vekker avsky hos nordmenn. Nå skal det sies at enkelte sjiamuslimske ledere ofte går offentlig ut og fordømmer handlinger til dem som slår seg med kjettinger eller kutter seg i hodet til blodet renner. Men det er klart at sjiamuslimer som hvert år markerer ashura på BVO, har et forklaringsproblem overfor både lærere og medelever. En ting er at det norske samfunnet ved lærerne reagerer negativt på disse handlingene, som bærer preg av vold. En annen ting er at våre egne muslimske elever også reagerer med avsky. En lærer spurte hvor de andre elevene var, og en sunni-muslimsk elev sa: *De er hjemme og slår seg*. Denne mannen og andre medelever med tilhørighet i sunni-tradisjonen i islam, har ofte uttrykt sånn som: *Det er ekkelt* (dvs at sjiamuslimene slår seg).

Introduksjonsloven gir adgang til to religiøse fridager i skoleåret (uten at eleven med flyktningstatus mister introduksjonslønn). Når jeg vurderer forskjellige muslimske høytidsdager forstår jeg at antallet blir mer enn to i løpet av et skoleår. På mitt spørsmål til den unge sjiamuslimen om hvordan han stiller seg til å ta seg fri på ashura og dermed mister introduksjonslønn, svarer han:

Jeg er borte to dager. Dagen før lager vi mat og forbereder ashura. Å miste to dagers lønn betyr ingenting. Hvis jeg i en vektskål, hadde ti millioner dollar i den ene, og religionen min i den andre, så velger jeg religionen min.

Svaret om vektskåla tydeliggjør den store betydningen den unge afghaneren tillegger sin religion. Som nevnt foran blir ikke den selvpinning sjiamuslimene utfører på ashura mottatt med forståelse av andre. Vanligvis er informasjon og samtale om de ulike aspekter i elevenes forskjellige religioner helt avgjørende for å skape innsikt og toleranse. Det er da grunn til å tro at når ashura innholdsmessig har elementer av vold mot seg selv, som igjen gjør det så kontroversielt, er det trolig enda større grunn til å ha informasjon og samtale?

I det følgende handler det om våre flerkulturelle voksne elever, som møter og reagerer på atferden til sine medelever. Atferden jeg sikter til er nok et resultat av deres religiøse og

kulturelle bakgrunn. Observasjoner jeg har gjort ser ut til å være at noen av våre flerkulturelle voksne elever, særlig enkelte av muslimene, ofte viser fysisk og tydelig forakt mot elever med tilhørighet i andre religioner. Denne forakten mot andres religion og kultur er også rettet mot skolen og lærerne, men gjerne i en noe høfligere og mildere form, sammenlignet med reaksjonen mot sine medelever. Denne holdningen fra noen av muslimene ser ut til å vare et halvt års tid. Videre inn i skoleåret reduserer noen muslimer en slik fiendtlig holdning overfor annen religion og kultur. Det er rimelig grunn til å anta at muslimene etter hvert blir vant til å leve med andre i en annen kultur og derfor endrer sin atferd til mer positiv holdning overfor andre. Flere av muslimene er forholdsvis nye flyktninger i Norge og den kultur de kommer fra blir nok trolig oppfattet som den sanne. De føler kanskje at deres sannhet blir truet og de tar til motmæle. Når så muslimene tar til motmæle blir det gjerne i en form som av andre oppfattes som respektløst og langt fra hyggelig.

Jeg viser til intervju med, to menn, først en fra Eritrea med tilhørighet i den ortodoks-koptiske kirke og deretter en fra Burundi, som er kristen protestant. Begge er tidligere elever på BVO og de ser tilbake på en del forhold der det ble konfrontasjon med muslimske medelever.

Mann fra Eritrea, som var tidligere elev på BVO. Han har tilhørighet i den ortodoks-koptiske kirke:

Det var ikke lett å komme i kontakt med alle muslimene i klassen. Noen muslimer oppførte seg som om de var de eneste i klassen. Vi andre kristne og buddhister fra Thailand og Burma, ble helt oversett. De var ikke alltid hyggelige mot lærerne. Det var som om de skulle vise at all norsk kultur er islams fiende.

Mann fra Burundi, som var tidligere elev på BVO. Han er kristen protestant:

Mange muslimer var i begynnelsen uhøflige. De ville ikke sitte ved siden av meg. Når jeg nærmet meg, gikk de bort. De var lite hjelpsomme og de ble fort sinte. Særlig muslimene fra Somalia, Sudan og palestinere ble fort sinte. Toleranse hadde de ikke lært.

Det var som de skulle vise at all norsk kultur er islams fiende, sier mannen fra Eritrea. Jeg tror nok at eritreeren har et godt poeng. Noen muslimer kommer fra samfunn der det ikke finnes et klart skille mellom det sekulære og religionen. Det er da sannsynlig at ved ankomst til Norge, så tror de at det er slik her også. Når noen av muslimene opplever forskjellig på skolen, i lokalsamfunnet der de bor i Bodø og ser på norsk fjernsyn og leser norske aviser, er det

rimelig grunn til å tro at de tar alt til inntekt for nordmenns religion. Kanskje det er her årsaken til deres noe uvennlige atferd mot andre ligger? Når mannen fra Burundi sier at *toleranse hadde de ikke lært*, har han nok truffet kjernen av problemet. I noen muslimske samfunn ser det ut til at toleranse er et ikke-eksisterende begrep. Det kan virke som at de ikke vil tolerere noe som de oppfatter strider mot deres religion.

De ble fort sinte, uttrykker mannen fra Burundi, og han viser til at det gjerne gjelder muslimer fra Somalia, Sudan og palestinere. Han nevner muslimer fra områder av verden der det i lengre tid har vært uroligheter eller krig. Kanskje det er grunnen til at han opplever muslimer fra disse områdene som særlig sinte? Med daglige uroligheter eller krigstilstander er det grunn til å tro at muslimer fra disse områdene har utviklet stress og det vi kan kalle for ”kort lunte”. Det er grunn til merke seg utsagnet, *var i begynnelsen uhøflige*. I begynnelsen er muslimenes første møte med det norske samfunnet. I tillegg møter de medelever fra andre religioner og kulturer. Etter hvert som tida går utover det første skoleåret i norskopplæringa, aner de muligens en forskjell på kristendom på den ene side og samfunnet ellers på den annen side. De opplever også at andre utenfor islam faktisk kan være hyggelige og vennlige mennesker.

Neste eksempel fra materialet mitt omhandler også de flerkulturelle voksne elevens møte med hverandres kultur og religion. En klasse med tolv elever, muslimer fra ulike land, kristne fra forskjellige kirkesamfunn, hinduer og buddhister, skulle arrangere avslutningsfest med læreren, en mann, som snart endret status til pensjonist. Elevene hadde hatt denne snart kommende pensjonisten som deres lærer i omtrent halvannet år og han var respektert som en lærer som skapte tillit i klassen. Jeg lar læreren fortelle:

Jeg skulle gå av med pensjon fra nyttår. Elevene hadde stelt i stand til en hyggelig avslutningsfest. På slutten av arrangementet ble det helt naturlig med håndtrykk og klemmer. En etter en, kvinner og menn, tok meg i hånda og gav meg en skikkelig klem. Plutselig stod en somalisk kvinne rett overfor meg og sa: *Jeg kan ikke ta på en mann. Det er ikke lov. Allah vil straffe meg.*

Denne hendelsen at den muslimske kvinnen fra Somalia ikke kunne røre ved den mannlige læreren, er et kjent tema, som ofte dukker opp i andre intervjuer og observasjoner. Andre lærere har fra tid til annen fortalt lignende historier. På den nevnte avslutningsfesten var ikke avvisningen fra den somaliske kvinnen noe oppsiktsvekkende for de andre muslimene i klassen. Muslimene seg i mellom vet at de har ulike praksiser på hvor strengt et slikt berøringsforbud skal overholdes. Men de andre elevene, som ikke var muslimer, synes den

somaliske kvinnens oppførsel var upassende og uhøflig. På en måte ble den gode stemningen på festen noe redusert etter at den somaliske kvinnen unnlot å gi læreren et håndtrykk og klem. Læreren kom innom og besøkte sine tidligere elever utpå nyåret, en måneds tid etterpå. Det interessante som så skjedde, forteller læreren videre om:

Jeg kom innom klassen i slutten av januar. Det ble nye hilsener og klemmer. Jeg forsøkte så godt jeg kunne å skjule forbauselsen over hva som plutselig skjedde. Kvinnen fra Somalia tar rundt meg og hun gir meg en skikkelig klem.

Spørsmålet er hva som har skjedd i mellomtida - fra kvinnens avvisning før jul til kvinnens imøtekommenhet med håndtrykk og klem etter jul. Vi har tenkt en del på hva som kan ligge bak en slik endring i atferd. Læreren har fortalt meg sin forklaringsversjon og den høres rimelig fornuftig ut. Han tror at kvinnen har fortalt mannen sin om denne hendelsen fra avslutningsfesten. Mannen hennes har fått rede på at alle de andre gav læreren håndtrykk og klem. Det ser ut til at kvinnens ektemann ikke tolker læreren i betydning *mann*, men mer som en omsorgsperson, nærmest en bestefar. Derfor har han gitt kona si tillatelse til å gi håndtrykk og klem. Dette vitner om en patriarkalsk holdning med mannen som religiøst overhode. Mannen har talt, og da er forbudet oppløst.

Et lignende eksempel som den forannevnte historien med den somaliske kvinnen og berøring av menn, har utgangspunkt i en helt annen religion. Dette eksempelet fra materialet er noe annerledes enn det sistnevnte og tilhører hinduistisk religiøs tradisjon. Først må jeg si at eksempelet som følger er det eneste som har forekommet på BVO. En voksen mann, hindu, fra India, har fortalt meg at norskopplæringa sett under ett i hele Norge, vil nok flere slike episoder oppstå. Generelt har jeg en oppfatning av at våre elever med tilhørighet i hinduismen oppleves som høflige, vennlige og inkluderende mennesker. Derfor ble jeg overrasket da jeg registrerte en av våre elever, mann, fra Sri Lanka, hindu, som helt tydelig viste at han ikke ville håndhilse eller på annen måte ha fysisk kontakt med en annen elev. Det hadde ingenting med kjønn å gjøre. I dette tilfellet gjaldt det fravær av håndhilsing på andre menn. Eleven, mannen, fra India, som oppfattet min undring, fortalte meg den underliggende årsak til at hinduen, mannen fra Sri Lanka var reservert ved berøring av andre. Vi to var alene uten andre til stede da han fortalte meg følgende:

Du kjenner til kastesystemet? Formelt ble kastesystemet opphevet av Gandhi i 1947. Likevel lever det videre, særlig på landsbygda. Andre, tredje og fjerde kaster er blitt godt sammenblandet. I praksis er disse kaster historie nå. Alle lever sammen og gifter seg med hverandre. Men første kaste, prester, eksisterer fortsatt. Presten holder

sin posisjon. De gifter seg kun med hverandre. Man blir født prest. Det har til dags dato ikke lyktes å oppløse prestekasten. Noe utvanning blir det av prestekasten, fordi det er ikke nok templer til enhver prest. Prestekasten må sammenblandes med folket. Hinduen, mannen fra Sri Lanka, tilhører første kaste. Selv om den er noe utvannet, holder han likevel en viss avstand fra andre utenfor sin kaste. Han er opplært til det.

Denne forklaringa, som hinduen fra India gav meg, hadde vært vanskelig å finne ut av på egen hånd. Det er ikke alt en kan lese om i bøker. Det viser seg med andre ord at læreren kan innhente mye religionskunnskap ved å være våken for observasjoner og villig til å spørre og snakke med elever. Uten samtalen med og forklaringa til mannen fra India ville jeg nok ha trodd at eleven fra Sri Lanka nektet håndhilsing kun på grunn av generell dårlig oppførsel.

Bruk av symboler ser ut til å kunne ha både makt og kraft. Det er det kristne korset jeg sikter til. Observasjoner og intervju viser samme tendenser som tidligere når det gjelder noen av våre muslimske voksne elever. I begynnelsen av skoleåret har noen muslimer problemer med å se kristne medelever som har et kors hengende rundt halsen. Men uti skoleåret blir de vant til det og utvikler en viss toleranse. I en klasse var det en gang så stort fravær av ulike grunner og jeg hadde kun to somaliske menn som elever. Med bare disse to voksne somaliske menn i klassen, ble det naturlig med spørsmål og samtale. Denne dagen hadde jeg et lite gullkors rundt halsen. Vi satt forholdsvis nært hverandre i en sofagruppe og jeg la merke til at de registrerte gullkorset mitt. Jeg spurte om det var problemer for dem å se at jeg som lærer hadde korset rundt halsen. Svaret jeg fikk var at de hadde nok hatt vanskeligheter med å tolerere lærerens kors de første dagene ved ankomst til Norge. *I Somalia var vi ikke vant til å se korset, svarte de. Vi lærte at korset er symbol på at Allah har en sønn, som de kristne sier. Det heter blasfemi på norsk*, slo de tydelig fast. Men de gav samtidig uttrykk for at det ikke var noen problemer nå i norskopplæringa å se korset. De sa at miljøforandringa fra somalisk til norsk kultur lever de med så godt de kan. På mitt spørsmål om det finnes muslimer på BVO i dag, som har store problemer med å registrere korset og som absolutt tar hundre prosent avstand fra det, og eventuelt viker bort, så ble de begge to enige om at det kan dreie seg om 3 – 4 muslimer med en slik ytterliggående sterk fiendtlig holdning til kristne.

Det heter blasfemi på norsk, uttrykker de to somaliske mennene og de sikter til at kristendommen hevder Jesus Kristus er Guds sønn. Det er nærmest bannlyst i islam å tenke tanken at Gud har en sønn. Assosiasjoner til dette som de opplever som vranglære, får noen

muslimer ved å se korset. Selv har de lært seg å leve med det i norskopplæringa i Bodø, men det finnes noen få muslimer, sier de, som aldri kan tolerere det. Når de sier at 3 – 4 muslimer på BVO i dag er totalt fiendtlig innstilt overfor kristne, og ikke vil kunne forholde seg til å se korset, vil det utgjøre ca 3 prosent av alle våre muslimske elever. Ut fra denne opplysningen disse to somaliene forteller, kan det bety at prosentandelen av våre muslimske elever som muligens ikke blir assimilert ligger på tre prosent.

Barneoppdragelse som tema er noe våre voksne flerkulturelle elever kommenterer fra tid til annen. Det ser ut til at elever fra den vestlige kristne verden reagerer negativt på barneoppdragelsen til både muslimer og til de ortodoks-koptiske kristne fra Eritrea. De vestlig orienterte kristne elevene gir karakteristikker som unødvendig strenghet og vold når de vurderer og kommenterer foreldrenes atferd overfor barna sine i muslimske og ortodoks-koptiske kristne miljøer. Særlig utstrakt bruk av fysisk avstraffelse i muslimske miljøer, blir ved gitte anledninger registrert og kommentert. I en klasse med elever fra nevnte ulike miljøer tok vi opp forskjellige syn på barneoppdragelse. Klassen var på ca tjue elever og nesten halvparten var fra Somalia. Da somaliene forstod at norsk lovgivning forbyr å slå barnet sitt, utbrøt en somalisk mann, far til fem barn i alderen tre til tretten: *Hva skal vi gjøre når vi ikke kan slå?* Han fikk noe å tenke på da jeg presenterte følgende problemstilling. Et barn adlyder ikke. Faren slår. Barnet adlyder fortsatt ikke. Faren slår videre. På mitt spørsmål om faren skal drepe barnet med fysisk avstraffelse inntil det adlyder, ble han noe forundret. En mann fra Eritrea sa: *Vi reiser seks timer med fly og så sier dere til oss at vi ikke kan slå barna. Dette er vanskelig for oss.*

Jeg tror en del av synspunktene som kommer fram i diskusjonen om barneoppdragelse fra muslimene og fra de ortodoks-koptiske kristne, har patriarkalske og religiøse undertoner. I deres kultur finner de muligens sine synspunkter om barneoppdragele, både direkte og indirekte relatert i henholdsvis Koranen og Bibelen. Som tidligere nevnt legger de ortodoks-koptiske kristne mye mer vekt på gamle testamentet enn hva vi gjør i den protestantiske, lutherske kirken. Det er vel grunn til å tenke over at vi i Norge også en tid tilbake forfektet de samme uortodokse ideer i barneoppdragelsen som muslimene og de ortodoks-koptiske. Vi har gjennomgått en utvikling til det mer humane slik som i andre deler av samfunnsdebatten som for eksempel likestilling og synet på homofili. Alt dette har vi brukt tid på i Norge. Jeg refererer til eritreeren som sa: *Vi reiser seks timer med fly og så sier dere til oss at vi ikke kan slå barna.* En skulle derfor regne med at også flere av våre flerkulturelle voksne elever vil

kunne trenge mer tid til å modnes i å endre synet på barneoppdragelse. Dette kan vel bare skje gjennom samtaler, debatter og stadige gjentakelser på det syn og den tradisjon vi i Norge har på barneoppdragelse.

Fram til nå har jeg presentert ulike aspekter av konfrontasjoner der medelever møter hverandres kultur og religion. Det siste i denne kategorien fra materialet mitt synes det at alle våre flerkulturelle voksne elever er sammen og enige om i deres felles møte med Norge og nordmenn. Det gjelder temaet *ensomhet*. Først og fremst er det menn og i særlig grad enslige minoritetsmenn, som har uttalt seg, både i semi-strukturerte intervju i mitt materiale og i samtaler med andre lærere. Det er gjerne slik at mannen i familien kommer først til Norge, får flyktningstatus og så blir det såkalt familiegjening der kona og barna kommer til Norge, kanskje ett til to år etterpå. I materialet kommer det fram at disse ektemenn/fedre på den ene side og de enslige unge menn uten familie på den annen side, opplever en nærmest bunnløs ensomhet.

En ung enslig mann, fra Afghanistan, uttaler seg om ensomhet:

Jeg fikk positivt svar (det vil si flyktningstatus). Jeg var glad for å reise fra asylmottaket. Jeg fikk problemer på den nye hybelen min. På skolen var det bra. Jeg så og snakket med andre elever og lærere. Det var hyggelig å være sammen med mange mennesker og lære norsk. Men da jeg kom hjem og lukket døra, var alle menneskene borte. Ingen kom til meg. Hvem skulle jeg gå til? Nordmenn var lett å snakke med på skolen. Der jeg bodde ville ingen snakke. Jeg føler at alle i Norge lukker døra hjemme. De åpner døra bare når de neste gang skal på skolen eller på jobben.

Det som ser ut til å være verd å merke seg er at denne sterke ensomhetsfølelsen ikke gjelder bare i enkelte tilfeller. Antallet flerkulturelle voksne elever, som sier at ensomheten i Bodø og Norge er et problem, er trolig for stort til at det kan klassifiseres som en enkel sak. En ting er hva de opplever og føler i Norge. En annen ting er hva de har opplevd der de kommer fra i hjemlandet. Jeg tror kanskje det er dette siste som muligens kan antyde et svar? De aller fleste av våre flerkulturelle voksne elever kommer fra samfunn og kulturer vi gjerne kaller kollektivistiske. Både familien, slekten og samfunnet ellers gjør svært mye i fellesskap. Det gjelder også religionsutøvelsen. Her kan jeg vise til hva som er skrevet foran, både når det gjelder muslimer og de ortodoks-koptiske kristne. Men hva skjer ved ankomsten til Norge? De forlater et kollektivistisk preget samfunn og møter et individorientert samfunn. Alt som før

var vanlig å gjøre sammen skal under norske forhold gjøres privat og alene. Det gjelder på mange måter også religionen. Det er rimelig grunn til å anta at reisen fra det kollektivistiske til det individorienterte i mange tilfeller er årsaken til at mange av våre nye landsmenn sliter med ensomhet. Hva denne ensomhetsfølelsen til flere av våre elever betyr for norskopplæringa, er et interessant spørsmål. De opplysningene våre elever gir, gjør det relevant å vurdere ensomhet som en didaktisk utfordring. Det interessante her er at dette også har religiøs relevans.

3.6 Oppsummering av kategoriene

Et felles hovedfunn i alle de fire kategoriene er at de inneholder religiøse aspekter og at religionen kan være svært motiverende og inspirerende for de voksne flerspråklige når de lærer norsk. Materialet i disse fire kategoriene synliggjør religion som en viktig didaktisk faktor, både som en elev-lære-forutsetning, men også i høy grad som en lærer-forutsetning. Dette er det generelle hovedinntrykket jeg har etter å ha gjennomgått innholdet i kategoriene. Samtidig er det også noe spesielt i hver av kategoriene, som er verd å fokusere på.

Kategori 1, *Muslimske elevers og skolens forhold til ramadan*, utløser en religionsutøvelse, som er den desidert mest fysisk synlige i løpet av skoledagen. Det er på grunn av muslimenes praksis ved fysisk å bøye seg i bønn og til bestemte tider. Fasten i 30 dager er vanskelig å la bli forbigått i stillhet. I tillegg til dem selv, blir også øvrige medelever og lærere og andre ansatte i voksenopplæringa påvirket av ramadan-fasten. Det spesielle ved ramadan er også at den etter hvert er blitt veldig kjent i vår vestlige del av verden. Til sammenligning for noen tiår siden er det ikke lenger en overraskelse å oppleve muslimer i Norge med praktisering av faste i ramadan. Selv om vi, blant annet i norskopplæringa for denne gruppe flerspråklige, er blitt vant med ramadan, vil det dessverre ikke bety at vi alltid er dyktige til å forholde oss til den og tolerere den.

Kategori 2, *Ortodoks-koptiske kristne fra Eritrea som egen gruppe*, har også fastetradisjoner i løpet av skoledagen. Deres religiøse innlevelse er i samme grad grundig og betydningsfull som for muslimene. Imidlertid, det spesielle ved religiøs praksis hos de ortodoks-koptiske kristne fra Eritrea, er at vi ikke er så kjent med denne gruppe som religionsutøvere. Det norske samfunnet og her representert ved norskopplæringa ser ut til å trenge mer tid for å

oppfatte ulike problemstillinger og deres behov. I motsetning til muslimene faster de uten fysisk å bøye seg i bønn og de lager heller ikke noe oppstyr når det gjelder klokkeslett og bønn. Dette ser ut til å medføre at de eritreiske kristne får være mer i fred med sin religion i skoletida. Muslimene kan på dette punkt rett og slett føle seg (religiøst) forfulgt, fordi deres religionsutøvelse ofte blir stoppet og kritisert på grunn av at den er så synlig.

Kategori 3, *Praktisering og betydning av bønn for elever fra ulike religioner*, fanger også opp andre elever som er opptatt av bønn enn muslimer og de ortodoks-koptiske kristne fra Eritrea. Det er det helt spesielle ved denne kategorien. Før forskningen min startet var jeg ikke særlig kjent med at flere av våre elever 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 buddhister er de religiøse gruppene, som kan føle seg trakkasert av medelevers kommentarer. I det vesentligste er det kommentarer fra muslimer som setter spørsmålstegn ved verdien av deres religion. Det interessante her er at hinduer og buddhister kan føle seg trakkasert av medelever (i det skjulte) mens muslimene ofte føler seg trakkasert av samfunnet representert ved voksenopplæringa (i offentlighet).

Kategori 4, *Den voksne elevens oppfatning av det flerkulturelle møtet (norsk-egen kultur)*, er spesielt i forhold til de tre andre kategoriene at det ikke omhandler kun ett konkretisert og avgrenset aspekt. Kulturbegrepet er altomfattende. Det som særlig kommer fram i kategoriene her er den flerkulturelle elevens avskjed med et kollektivistisk preget samfunn og møtet med et individorientert samfunn. Denne kulturforskjellen gir ulike utslag. Blant annet viser materialet ofte en bunnløs ensomhetsfølelse hos våre flerkulturelle voksne elever når de kommer hjem etter skoledagen. Det interessante er at dette ser også ut til å ha religiøs relevans. Mange av våre elever kommer fra kulturer der det ikke finnes et klart skille mellom det sekulære og religionen. De blir forvirret. Alt de ser og opplever i Bodø og i Norge kan de på mange måter også oppfatte som om det er religionen i Norge.

I tillegg til problemstillinger rundt møtet mellom egen og norsk kultur, kan det også være vanskeligheter når eleven møter medelevers kultur. Eleven må forholde seg til sine medelevers kultur mens de forsøker å mestre forholdet mellom egen og norsk kultur. Problemstillinger rundt kuturmøtet blir da på tre plan.

4. DRØFTING OG HOVEDKONKLUSJON

4.1 Introduksjon

Drøftinga og hovedkonklusjonen har utgangspunkt i mitt forskningsmateriale. Det er dette materialet som danner grunnlag for å finne svar på min gjennomgående faglige nysgjerrighet om *hvordan fungerer religionen i norskopplæringa av voksne flerspråklige* (problemstillinga). Likeså vil materialet kunne gi ny dokumenterbar innsikt i min tidlige antatte oppfatning om at mangelen på tematisering av religion gir dårligere norskopplæring av denne gruppe voksne flyktninger og innvandrere.

I dokumentanalysen, som jeg anser, både som en metode og min empiri, synes jeg et hovedfunn er at læreplanen underkommuniserer religion som didaktisk faktor i norskopplæringa av voksne flerspråklige. På mange måter ser det ut som at religion/livssyn/kultur er bedre ivaretatt overnasjonalt og i nasjonale overordna dokumenter, men at oppfølging og grundighet mangler i læreplanen. VOX, voksenopplæringsinstituttet, fagorgan for departementet, har ansvar for oppfølging av læreplanen og kursvirksomhet for lærere. Funnet jeg har gjort er at deres kompetanseplan for til og med 2013 inneholder ingenting, som har relevans til religion og livssyn. Et stadig tilbakevendende problemområde er det kommunale dokumentet som forbyr bønn i skoletida. I den daglige praksis i norskopplæringa følger noen lærere forbudslinjen mens andre mener at å forby en religiøs praksis som bønn, strider mot menneskerettighetene og dommer i EMD (den europeiske menneskerettsdomstol).

I kodingsprosessen av mitt materiale fant jeg fram til en firedeling i kategorier, som presenteres i kapittel 3. Hver av de fire kategoriene har religiøse aspekter. Kategori 1 omhandler muslimenes fastemåned ramadan, kategori 2 tar for seg de ortodoks-koptiske kristne fra Eritrea, kategori 3 fokuserer på praktisering og betydning av bønn og endelig kategori 4 vektlegger elevenes oppfatning av det flerkulturelle møtet (norsk – egen kultur/religion). Et felles hovedfunn i kategoriene, samlet sett, er at religionen ser ut til å fungere som motivasjon og inspirasjon for de voksne flerspråklige når de lærer norsk. Dessuten innebærer religionen en rekke fagdidaktiske faktorer, både som en elev- og lære-

forutsetning og som en lærer-forutsetning. Med andre ord antyder materialet en stadfesting av at mangelen på tematisering av religion gir dårligere norskopplæring av voksne flerspråklige.

Argumentet, *norskopplæringa for flerspråklige voksne er en religionsnøytral sone*, blir ofte uttalt på en positiv måte. Med andre ord er det en rådende oppfatning at en hundre prosent religionsnøytral sone er det beste utgangspunktet for å lære norsk. I mitt materiale ser det ut til at en konsekvent holdning til å holde religion på avstand slett ikke trenger å bety at det er den beste forutsetning for å lære et nytt språk i en ny kultur. Spørsmålet jeg stiller meg er om det i utsagnet ligger at en ønsker og har det som mål eller om en faktisk mener at virkelighetsoppfatninga er at norskopplæringa i dag er helt religionsnøytral. En bør også ha en klar definisjon av begrepet nøytral. I begrepet nøytral er implisitt at en ikke tar stilling eller parti for noen eller noe. Om voksenopplæringa forfekter et nøytralt syn på religion ved praktisering av forbud mot bønn i skoletida, er et åpent spørsmål. En skulle mene at skolen har tatt stilling og parti når en griper inn og stopper muslimen i sin utførelse av bønn. Etter min oppfatning tar norskopplæringa for voksne flerspråklige parti med dem som forfekter en forbudslinje mot religiøs aktivitet. En anti-religiøs holdning ser ut til å være rådende.

4.2 Drøfting av religion som didaktisk faktor

Mangel på tematisering av religion i læreplanen gir også utslag av 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 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.

I det følgende har jeg satt opp en rekke påstander som ser ut til å være en eksisterende holdning i dagens norskopplæring av voksne flerspråklige. Det interessante er at ingen av disse påstander har relevans til de funn jeg har gjort i min forskning. Det er i alt fire rekker av påstander, som jeg ønsker å ta opp til drøfting. Påstandene er delt inn i fire kategorier. Den første kategorien har fokus på religion/kultur, den andre har fokus på bønn i skoletida, den tredje har fokus på eleven og undervisning og den fjerde kategorien har fokus på læreren.

Først presenteres argumenter som handler om religion og/eller kultur:

Dette er ingen religionsskole. Her er det kun norskopplæring.

Religion er en privatsak og skal ikke praktiseres på skolen.

Elevene bryr seg ikke om hverandres religioner. Her er de for å lære norsk.

Enhver sak i elevrådet som ser ut til å omhandle religion bør avvises.

Våre flerkulturelle voksne elever skal lære vår kultur. Vi skal ikke lære deres kultur.

Hvis vi trekker elevene i introduksjonslønn, overholder de nok to dagers permisjon ved religiøse høytider.

Når det gjelder problemstillinga bønn i skoletida, er følgende uttalelser sagt:

Å tillate bønn i skoletida ødelegger elevenes fokus på norskopplæringa.

Det er bare muslimene, som er opptatt av bønn. Det er ikke riktig at de skal ødelegge skolemiljøet for de andre elevene.

Synlige spor etter muslimenes praktisering av bønn må ryddes bort så fort som mulig etter at det er registrert.

Det optimale læringsmiljøet får vi når alle lærere håndhever forbudet mot bønn i skoletida.

Uttalelser som handler om eleven og undervisning er som følger:

Religion skaper konflikter og skal derfor ikke tematiseres eller diskuteres.

Religion som tema i undervisningstimene stjeler tid av norskundervisningen.

Religion og elevresultater har ingen sammenheng.

Den siste rekke av argumenter har fokus på læreren:

Lærere med utdanning i norsk og samfunnsfag er en prioritert gruppe.

Lærere med utdanning i religion har ingen relevans for norskopplæringa.

Elevenes religiøse bakgrunn har ingen interesse for lærer og undervisning.

Læreren kan undervise uavhengig av kunnskaper om elevenes ulike religiøse høytider.

Samtidig med at det hevdes en religionsnøytral sone, blir det også sagt at *dette er ingen religionsskole. Her er det kun norskopplæring*. I utsagnet blir religion på den ene side og norskopplæringa på den annen side, satt opp mot hverandre. Med andre ord blir det sagt at forekommer det religion, går det ikke an å lære norsk. Denne holdningen å hevde et motsetningsforhold mellom religionsutøvelse og norskopplæring, strider mot de funn jeg har gjort i mitt materiale. Mange av våre elever 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 undervisningstimene blir svekket. En annen sak er at materialet indikerer utstrakt bruk av norsk muntlig når ulike religiøse temaer blir

debattert. Elevene blir gjerne så engasjerte at de som ellers sliter med å snakke norsk her får en unik mulighet til å øve i norsk muntlig. *Religion er en privatsak og skal ikke praktiseres på skolen*, hevdes det videre. Til det vil jeg si at det er også en privatsak hva en spiser av mat, hvor mange barn en har og hvordan en oppdrar barna. Likevel er disse samfunnsfaglige temaer helt i orden å diskutere bare en holder seg vekk fra religion. For meg virker dette urimelig. Å hevde at religion er en privatsak er også et interessant spørsmål for seg. I Norge og ellers i den vestlige verden er religion på mange måter i en privat sfære. Vårt samfunn kan sies å være en avspeiling av sekulariseringa. Sekularisme som ideologi legger vekt på at religionen skal fortrenkes fra offentlige rom og inn i private sfærer og tette fellesskap. I følge slike teorier oppfattes religion som samfunnsmessig irrelevant. Sekulariseringsteorier går ut på at religion blir privatisert. Imidlertid, er det annerledes med oppfatningen av dette for mange av våre voksne elever fra muslimske og ortodoks kristne miljøer. For dem er religion ikke bare en privatsak, men like mye del av en kollektivistisk sfære. Religion og samfunn er for mange av våre elever en enhet og de forstår ikke voksenopplæringas sterke skille mellom religion og det sekulære.

Elevene bryr seg ikke om hverandres religioner. Her er de for å lære norsk, er en påstand som ikke har støtte i mitt materiale. De aller fleste av våre elever har sterk motivasjon til å lære norsk og de yter faglig etter evne. Hovedmålet deres er gjerne å bli så gode i norsk muntlig og skriftlig at de kan fungere akseptabelt godt i eventuelle videre studier og i arbeidslivet. Å uttrykke at *her er de for å lære norsk*, er nok helt riktig og trenger ikke å bli møtt med motargumenter. Men å sette utsagnet om å lære norsk opp mot nytt utsagn at da kan de ikke bry seg med hverandres religioner blir helt feil. Når jeg sier feil, er det fordi materialet mitt indikerer en helt motsatt påstand. Ut fra materialet lever svært mange av elevene med religionen sin og andres religioner mens de lærer norsk. For mange av elevene er det ikke et motsetningsforhold mellom å lære norsk og oppfatning om religion. Vi er nå inne på begrepene sekularisering og privat kontra kollektivistisk sfære, som er omtalt foran. Elevene kommer fra kollektivistiske samfunn der religionen er en inkluderende part og står plutselig i et norsk vestlig individorientert samfunn der religionen blir ekskludert bort i en sfære for seg. Dette har mange av våre flerkulturelle voksne elever vanskelig for å forstå. Jeg vil mene når elever fra ulike kristne samfunn tar med seg mat og drikke (i lunsjpausen) og forlater klasserommet nettopp for ikke å provosere sine muslimske medelever midt i deres ramadan, fastemåneden, så er det fordi de bryr seg om andres religion. Når nylig ankomne muslimer har problemer med og får konsentrasjonsvansker med å se et korssmykke rundt halsen på kristne

medelever, handler det om å bry seg (selv med negativt fortegn). Når enkelte skriftkunnskapsrike muslimer i debatter i klassen kommenterer og viser undring over at kristne hevder at Gud har en sønn og at han først døde og så ble levende, er det vel riktig å si at de bryr seg om en annen religion enn sin egen. Disse nevnte praksiser og kommentarer om å bry seg om andres religioner er helt åpenbare og synlige. Imidlertid, har materialet også eksempler på å bry seg i det stille og skjulte. Dette kommer fram i intervjuer og livshistorier, særlig merkbart er det hos elever med tilhørighet i hinduismen og buddhismen. Buddhister fra Burma og Sri Lanka føler seg brydde når muslimske medelever spør hvem de ber til når gud ikke finnes i buddhismen. En kan si at buddhisten reagerer følelsesmessig når muslimen nærmest sarkastisk bryr seg, men ikke bryr seg om å spørre om og undersøke buddhismens kunnskapsgrunnlag. Hinduer, som er stolte over å si at hinduismen er verdens eldste religion, er stilltiende opptatt av hvor dårlige kunnskaper medelever har om deres eldgamle skrifter.

Enhver sak i elevrådet som ser ut til å omhandle religion bør avvises, ser ut til å være holdningen til administrasjonen ved norskopplæringa av flerspråklige voksne elever. Det viser materialet mitt der jeg tar opp praktisering og betydning av bønn i kategori 3. Det er vel godt ment? Når skolens underliggende holdning er at norskundervisningen fungerer best uten religionen, kan en ut fra dette forstå administrasjonens praksis i elevrådet. Derimot indikerer mitt materiale at avvisning av elevrådssaker som har religiøse perspektiver kan bidra til dårligere norskopplæring. Dette gjelder også i et utvidet undervisningsbegrep der jeg inkluderer debatt og demokrati. Et eksempel fra materialet der jeg var til stede i elevrådet førte avvisning av en sak med religiøs karakter til at alle elevrådsrepresentantene ble stille og sluttet å debattere. Som nevnt foran i kapitlet, dokumentanalyse, kan jeg ikke si at denne måten å behandle saker på samsvarer med skolens dokument om viktigheten av elevmedvirkning. Observasjoner og samtaler med noen elever etter dette nevnte elevrådsmøte, indikerer at norsktimene etterpå var vanskelig å konsentrere seg om. Med andre ord kan en si at voksenopplæringas praksis med elevrådssaker med religiøs karakter, er bidrag til svekket norskundervisning for våre voksne flerspråklige elever. På dette grunnlag synes avvisning av saker om religion å være en underlig praksis.

Våre flerkulturelle voksne elever skal lære vår kultur. Vi skal ikke lære deres kultur, er en holdning som bør avvises i henhold til de mange eksempler fra observasjoner og intervju. Funn indikerer svært mange misforståelser mellom læreren og den flerkulturelle voksne eleven nettopp av den grunn at en ikke kjenner til hverandres kulturkode. Det synes urimelig

at den voksne flerkulturelle eleven helt alene skal bære ansvaret for å forstå kulturkoden, som i de fleste tilfeller også innebærer sterke religiøse dimensjoner. Det beste ville være at skolen kunne bidra til og oppmuntre elevene til å spørre læreren om ulike problemstillinger knyttet til kulturkoden. Det bør også være motsatt. Læreren bør også spørre. Noen ganger kan det gå greit å ta opp ulike kulturforskjeller åpent i klassen mens andre ganger er det mer hensiktsmessig i gruppe eller alene med eleven. Materialet viser at jeg har praktisert overnevnte opplegg med det resultat at min kunnskap om kulturer og religioner er blitt styrket. Jeg vil påstå at økt kultur og religionskunnskap bidrar til bedre norskundervisning. Når voksenopplæringa representert ved læreren hele tida er interessert i å søke etter kultur og religionskunnskap, som har relevans til våre elever, er det et godt bidrag til å forbygge norskundervisning i et anstrengt og uttrykt miljø.

Hvis vi trekker elevene i introduksjonslønn, overholder de nok to dagers permisjon ved religiøse høytider, er en misforstått holdning overfor mange av våre flerkulturelle voksne elever. Selvsagt finnes det noen av våre elever som ikke tar ut mer enn to dagers permisjon i løpet av skoleåret for å unngå tap av introduksjonslønn. Det viser også materialet mitt. Imidlertid, viser materialet et flertall av de flerkulturelle voksne elevene, særlig muslimer og de ortodoks-koptiske kristne at å være hjemme og feire en religiøs høytid uten lønn er viktigere enn å gå på skolen med lønn. Særlig tydelig poengterte en sjiamuslimsk mann fra Afghanistan at han velger religionen sin framfor for eksempel å motta ti millioner dollar. Dette viser at en teknisk-instrumentuell preget påstand om at tap av penger fører til svekket interesse for religionen, faller på sin egen urimelighet.

Alle de fire kategoriene, som er omtalt foran, inneholder flere konkretiserte utdrag fra observasjoner, semi-strukturerte intervju og livshistorier, som tydeliggjør hvor betydningsfullt religionen og kulturen kan være for våre flerkulturelle voksne elever. Materialet mitt ser ut til å kunne ha støtte i teorier om funksjonelle religionsdefinisjoner. Disse teorier angir hvilke funksjoner religionen har for mennesker og/eller samfunn. Religionen blir mening og identitetskapende og er en referanseramme for fortolkning av virkeligheten. Å være elev i norskopplæringa i Norge i Bodø er deres virkelighet, og i denne virkeligheten er religionen helt avgjørende og innlysende for dem, indikerer materialet.

Den andre rekken av påstander, som handler om bønn i skoletida, innleder med følgende utsagn: *Å tillate bønn i skoletida ødelegger elevenes fokus på norskopplæringa*. Materialet

mitt indikerer det motsatte av innholdet i denne påstanden. Ut fra hva som er kommet fram i materialet, vil jeg helt snu på utsagnet og heller si at å tillate bønn i skoletida gjør at elevene har fokus på norskopplæringa. Hovedgrunnen til at jeg kan tillate meg å snu på påstanden er resultater jeg har etter observasjoner, semi-strukturerte intervju og livshistorier med elevene slik det kommer fram i kategori 3 om praktisering og betydning av bønn i skoletida. De mange eksempler fra materialet synliggjør at de voksne muslimene, menn og kvinner, mister fokus på innholdet i norsktimene når de i pausen forut er blitt nektet bønn i skoletida. Å begrunne forbudet mot bønn med at selve norskundervisningen blir kvalitativt bedre, er helt misforstått. Et slikt pedagogisk syn minner meg om eldre tider i skolen den gang pedagogikken kun var å oppfatte som ensidig kateterundervisning eller formidlingspedagogikk. Eleven er ”tabula rasa”, en ubeskrevet tavle, som skal fylles opp med kunnskaper. Denne pedagogiske tankegangen har vært lenge rådende i norsk skole. Jeg har minner fra realskolen at nederste del av klasseromsvinduene var malt svart for å forebygge at elevene så ut i det virkelige liv. I dag og særlig når det gjelder voksne elever, synes en ensidig formidlingspedagogikk å inneholde svake punkter. Den voksne eleven er full av kunnskaper og erfaringer. Alt som læres vil bli satt i sammenheng med hva som tidligere er lært. Her kommer vi inn på religionen. Når den voksne muslimen gjennom et langt liv er opplært til å overholde bønnetider, og plutselig blir møtt med at det er forbudt, er det rimelig grunn å anta at konsentrasjonen om norskopplæringa blir svekket.

I denne sammenheng viser jeg til læreren, kvinne, som i diskusjon med andre lærere uttalte følgende: *Jeg tror det er medisn for ham (en muslim i bønn) når han får lov å be i enden av korridoren. Norsktimen etterpå vil fungere bedre.* Denne lærerens observasjon samsvarer med funn i mitt materiale. En annen lærer, kvinne, som sa at å tillate bønn stjeler tid og fokus fra norskfaget, har ikke støtte i de funn empirien min har gitt.

Det er bare muslimene som er opptatt av bønn. Det er ikke riktig at de skal ødelegge skolemiljøet for de andre elevene, er en påstand som ofte høres. Jeg kan forstå at de fleste tror og oppfatter at det bare er muslimer som praktiserer bønn i skoletida. Det er fordi muslimene blir så synlige når de bøyer seg og gjerne på et medbragt bønneteppe. De ser på klokka og ber til visse tider. Alle legger merke til muslimer i bønn. Materialet mitt indikerer at det er ikke bare muslimene som er opptatt av bønn på skolen. Muslimene er synliggjort. Men det fins andre religiøse grupper som blir usynliggjort og da har skolesamfunnet ingen kunnskap om at de ber. De ortodoks-koptiske kristne fra Eritrea har til en viss grad bønn en vil legge merke til.

Likevel er ikke deres fysiske utfoldelse av en slik karakter at det er sterkt synlig. Hinduer har fortalt meg at de kan tenke og be i det stille og skjulte. Det samme er det med buddhister. Jeg vil i denne sammenheng vise til buddhisten fra Sri Lanka, som rett etter siste undervisningstime av og til gikk til Domkirka for å oppnå en stillhet som minnet ham om stillheten i et buddhistisk tempel i hjemlandet. På en måte kan en tro at muslimene forstyrrer eller ødelegger skolemiljøet med sine åpenlyste og fysisk synlige utfoldelse i bønn. Imidlertid, kommer det ikke tydelig fram i materialet at de voksne muslimene forstyrrer de øvrige i klassen og på skolen når de er i bønn. I de aller fleste tilfeller ber de i pausene mellom timene, og det har ikke noe direkte betydning for undervisningen. Det ser ut som de fleste øvrige elevene viser toleranse overfor muslimene. Muligens oppdager de at muslimen fungerer bra inne i klassen i norsktimen etterpå. Imidlertid, har jeg observert elever med tilhørighet i andre religioner, som reagerer med vantro når læreren har stoppet muslimen i bønn og revet bort bønneteppe. Den samme vantro reaksjonen har kommet når administrasjonen systematisk går til verks og rydder bort alt synlig som minner om bønneutfoldelse. Med andre ord ser det ut til at de voksne muslimene i bønn ikke i noe større grad ødelegger skolemiljøet for de andre elevene. En oppfatning blant flere ikke-muslimer er faktisk at voksenopplæringa ved læreren eller administrasjonen selv ødelegger miljøet når de praktiserer strengt forbud mot bønn i henhold til et kommunalt dokument.

Synlige spor etter muslimenes praktisering av bønn må ryddes bort så fort som mulig etter at det er registrert, er et utsagn og en holdning som ser ut til å gjelde i norskopplæringa av voksne flerspråklige. Synlige spor betyr for eksempel bønneteppe, enkle skillevegger og stoler og pulter som er omplassert. De fleste enkle innretningene til bønneplasser er på en slik måte at de ikke er til hinder for undervisning eller andre aktiviteter. Likevel er holdningen i voksenopplæringa at vi i løpet av skoledagen ikke skal kunne se muslimenes konstruerte bønnsteder eller spor av disse. Når bønnstedene (noen ganger er det bare et lite bønneteppe) vanligvis ikke hindrer norskopplæringa, kan en spørre seg hvorfor det er så viktig å rydde bort alle synlige spor etter muslimenes praktisering av bønn. Men det som ligger til grunn er det kommunale dokumentet som forbyr bønn i skoletida. Da er det vel slik å forstå at en ikke skal se spor etter at noen har gjort noe som er forbudt. Selv om bønnstedene ikke er til fysisk hinder og heller ikke til hinder for å gjennomføre undervisningstimer, ser det likevel ut til at det råder en holdning om at synet av bønnsteder er til psykisk hinder. Med andre ord må det bak forbudet om bønn ligge et pedagogisk læringssyn som forfekter en tydelig, konkret og sterk tro på enveisformidling fra læreren. Alle elementer som ikke er inkludert i lærerens

opplegg for timen blir sett på som læringshinder. Med andre ord være seg samfunnsfaglig eller religiøs fokus blir dette oppfattet som helt å ta fokuset bort fra undervisningen.

Materialet mitt indikerer at en ensidig formidlingspedagogikk uten å ta hensyn til ulike elevforutsetninger, kan føre til dårligere norskopplæring for de voksne flerspråklige. I alle de fire kategoriene i empirien tydeliggjør de flerspråklige voksne elevene at religionen deres er en slik elevforutsetning. Fra flere av intervjuene og livshistoriene er det ulike ytringer på at elevene mister konsentrasjonen og interessen i norsktimene når de oppfatter at skolen avviser deres religion.

Ut fra materialet mitt vil jeg hevde at for de voksne flerspråklige elevers skyld er det unødvendig å rydde bort synlige spor etter muslimenes praktisering av bønn. De fleste av våre elever kommer fra samfunn der religion og det sekulære ikke er adskilt. Å se spor etter utført bønn er for dem ikke noe ekstraordinært. Da gjenstår å antyde at det er administrasjonen og lærere (som betyr norsk samfunn) som har fordeler av å fjerne spor etter bønn. Det er da grunn til å spørre om eller minne om at norskopplæringa er for de voksne flerkulturelle og ikke for administrasjonen og lærere.

Det optimale læringsmiljøet får vi når alle lærere håndhever forbudet mot bønn i skoletida, er et hovedsynspunkt de fleste støtter i norskopplæringa av voksne flerspråklige. Som nevnt ut fra materialet mitt er det ingen støtte å finne der. For det første viser materialet at det kan være skadelig for undervisningen når religionen som en didaktisk faktor blir helt oversett. For det andre er forbudet mot bønn hundre prosent preget av et sekulært samfunn der religionen skal settes bort i en sfære for seg. For de aller fleste av våre flerkulturelle elever er en slik sekulær tankegang helt fremmed. For dem er religionen inkludert i det daglige liv. Optimalt læringsmiljø uten bønn for elevene er det ikke. I så fall må det norske samfunnet representert ved voksenopplæringa være alene om å konkludere et optimalt læringsmiljø uten bønn. I denne sammenheng er det også viktig å fokusere på læreren - for elevenes skyld. Jeg har tidligere omtalt at lærere praktiserer forbudet mot bønn i skoletida på ulik måte. Kort sagt fins det lærere som håndhever forbudet og lærere som ikke håndhever forbudet. Materialet mitt viser at noen lærere overser forbudet mot bønn rett og slett av den grunn at de har empati for den voksne muslimske eleven. Disse lærere oppfatter at norskundervisningen ikke helt fungerer bra for flere muslimer når de blir nektet å be. Lærere er også en del av læringsmiljøet - for elevene. Det er grunn til å anta at læringsmiljøet er langt fra optimalt for læreren når det gjelder å håndheve dette forbudet mot bønn i skoletida. Forbudslinjen mot bønn ser ut til å

skape et konfliktfylt og utrygt læringsmiljø også for lærere. Når læreren ikke fungerer i et læringsmiljø, så er det rimelig å anta at det kan få negative konsekvenser også for elevens læringsmiljø.

Det er grunn til å spørre om hva som er formålet med undervisningen for våre flerkulturelle voksne elever. En kan være uenig i mangt, men et felles svar som alle er enige om, både læreplanen og administrasjonen og pedagogisk personale i daglig virke, er at formålet er å lære norsk. Der stopper felles enighet. Kort sagt mener noen at å nå fram til formålet er å arbeide konsekvent med norsk, som innebærer skriftlig, muntlig, grammatikk og noen emner i samfunnskunnskap på voksenopplæringas prinsipper. Andre hevder at norskopplæringa blir mangelfull uten å ta hensyn til noen elevforutsetninger, som for eksempel religion og bønn. Med andre ord mener de at norsk sammen med å vektlegge og inkludere en elevforutsetning som bønn i skoletida, er den beste måten å nå formålet.

Den europeiske menneskerettsdomstolen (EMD) i Strasbourg har behandlet to saker som er relevant for problemstillinga bønn i skoletida. Disse to dommer er utførlig omtalt foran i kapitlet dokumentanalyse. Den ene dommen går konkret ut på hva som er formålet ved et virke. Læreren, en muslim i England, fikk ikke støtte i å forlate undervisningen og la elevene bli igjen uten lærer for å gå til moskeen for å be. Avslaget fra EMD var begrunnet med at bønnen i moskeen gikk ut over formålet med virksomheten, som var å undervise elevene. Med andre ord nevner EMD-dommen at religionsutøvelsen ved å be er legitimt når den ikke går ut over det som er formålet ved arbeidet/skolen. På denne bakgrunn er jeg av den oppfatning at våre flerkulturelle elever har full rett til bønn i skoletida når det ikke går ut over formålet, som er å lære norsk. Materialet mitt indikerer at våre voksne muslimske elever, stort sett, praktiserer bønn i skoletida i pausene mellom undervisningstimene. Jeg kan ikke se at elevenes bønnepraksis går ut over formålet i voksenopplæringa. Tvert i mot, indikasjon i materialet er at de voksne muslimske elevene lærer mer norsk når de får lov til å utføre sin religiøse praksis ved å be. Den andre EMD-dommen handler om et politisk parti i Tyrkia, som ble forbudt. Partiet anket til EMD og fikk ikke medhold. Grunnen til forbudet var at partiet fremmet religiøs ekstremisme med voldelige midler. Relevansen her til norskopplæringa er de som ønsker å opprettholde forbud mot bønn og annen religiøs aktivitet i skoletida med den grunn å forbygge eventuell religiøs ekstremisme. Jeg mener at dommen om Tyrkia-saken i menneskerettsdomstolen på en måte kan oppmuntre til bønn i skoletida i voksenopplæringa. Dersom det i et gitt tilfelle, som fram til nå ikke er registrert, skulle vise seg at en voksen

muslimsk elev fremmer ekstremisme i utførelsen av bønn, har voksenopplæringa full rett til å stoppe vedkommende. En avvisning fra voksenopplæringa på dette punkt vil nok være et godt bidrag i opplæring i toleranse og demokratisk holdning.

Når det gjelder problemstillinga bønn i skoletida og hva materialet mitt indikerer, mener jeg at det har støtte i funksjonelle religionsdefinisjoner, som angir hvilke funksjoner religionen har for mennesket og at religionen er mening og identitetskapende. Samtidig har materialet relevans til didaktisk relasjonsmodell for planlegging av undervisning (Bjørndal og Lieberg 1978), som bygger på Bronfenbrenners økologiske modell (Bronfenbrenner 1976/1978). Med andre ord vektlegges her at undervisningen også inneholder ytre didaktiske faktorer i tillegg til den formelle tekniske planlegginga av undervisninga. En slik ytre didaktisk faktor er blant annet religion og bønn.

Den tredje rekken av påstander, som handler om eleven og undervisning, innleder med utsagnet: *Religion skaper konflikter og skal derfor ikke tematiseres eller diskuteres*. Det eneste i denne påstanden, som til en viss grad kan sies å være riktig, er at religion noen ganger kan være konfliktfylt. Men samtidig mene at en av den grunn ikke skal tematisere eller diskutere religion, synes jeg blir både feil, urimelig og ulogisk. Hvis en overfører denne påstanden til å gjelde andre arenaer i samfunnet, kan en også blant annet si: Barneoppdragelse skaper konflikter, politikk skaper konflikter, likestilling skaper konflikter og dette skal verken tematiseres eller diskuteres. Men en hører lite til argumentasjon om å la være å diskutere disse nevnte temaer, som også har støtte i læreplanen i samfunnskunnskapsdelen. Hvorfor råder det en oppfatning om å holde religion på avstand? Jeg tror vi igjen er vitne til at vårt sekulariserte samfunn ikke inkluderer religion. En sier at religion er greit, men den må settes bort i en egen sfære for alle slike spesielt interesserte. Å plassere religionen som debatterne i en opplæringssituasjon ser ut til å komme i konflikt med det sekulariserte samfunn. Voksenopplæringa er ikke en øy for seg selv, men en del av dette sekulariserte samfunnet, som skiller ut religionen.

Materialet mitt har flere eksempler på at religion skaper uoverensstemmelser eller kall det gjerne konflikter. Men så viser det seg alltid at diskusjon om religiøse temaer ender opp med fortrolighet, toleranse og et ønske fra elevene om mer fokus på religion i undervisningen. Det virker som mange elever kvikner til når det endelig er et innpass til å tenke og snakke om

religion. På en måte føler jeg noen ganger at elevene våre lider under et system med total underkommunisering av religion.

Synspunktet om at religion skaper konflikter og av den grunn er negativt å snakke om er ikke bare et norsk sekularisert eller voksenopplæringssynspunkt, men blir også fra tid til annen hevdet av elevene. I en klasse med omtrent 20 elever, halvparten muslimer og ellers elever fra ulike kristne samfunn og buddhister, var vi midt inne i diskusjon om religiøse emner.

Plutselig uttalte en mann fra Somalia at *vi må snakke om noe annet, fordi det er så mye uenighet* (om religion). Jeg konfronterte ham og klassen for øvrig med hans påstand om at debatten må avsluttes på grunn av uenighet. Som lærer mente jeg det var riktig at elevene skulle forstå viktigheten og verdien i å utveksle meninger selv om ikke alle er enige. Målet mitt var at elevene skulle forstå at uenighet i diskusjonen ikke betyr krancling. Det som kom fram da jeg konfronterte dem med min uenighet om å stoppe diskusjonen, fordi ikke alle var enige, var at elevene så ut til å sette likhetstegn mellom diskutere og krangle. Etter hvert tror jeg de fikk mer forståelse om den positive verdien ved å debattere. Vi kom inn på emner som saklighet i argumentasjon og demokratisk tankegang. Denne gangen og også andre ganger i klasser ser det ut som at når jeg konfronterer elevene om de to nevnte synspunkter på diskusjon (krancling eller meningsutveksling), så slapper de mer av og får etter hvert en levende forståelse av toleransebegrepet.

Med denne nevnte debatten om religion, kommer vi inn på den neste påstand, som ofte høres i norskopplæringa av voksne flerspråklige: *Religion som tema i undervisningstimen stjeler tid av norskundervisningen*. Tidligere har jeg omtalt at det er en rådende oppfatning i administrasjonen og i pedagogisk personale at religion kan stjele tid fra norskopplæringa. Det som er interessant er at jeg ofte har opplevd at elevene kan mene det samme. Min påstand er at både voksenopplæringa og elevene har en misforstått oppfatning av kombinasjonen religion og undervisning. Materialet mitt indikerer at de flerkulturelle voksne elevene gjerne har en førstegangsoppfatning av at religion ikke hører til norsktimen. Når de får tenkt seg litt om, endrer de standpunkt. I eksemplet foran der den somaliske mannen ville avbryte debatten på grunn av uenighet, uttalte han også: *Jeg vil lære norsk. Ikke religion*. På nytt fant jeg det riktig å konfrontere ham og hele klassen om ytringen at å lære norsk inkluderer ikke diskusjon om religion. Hele situasjonen ble litt humoristisk. Jeg vil si både lærerikt og humoristisk. Etter at somalieren hadde sagt at han heller ville lære og snakke norsk, så fikk jeg ham til å innse og forstå at han forut hadde snakket norsk uavbrutt i omtrent fem minutter. Muslimen fra

Somalia var så ivrig i debatten at han glemte at han snakket norsk. Da han forstod hva jeg som lærer ville formidle ham og klassen, smilte han og de øvrige i klassen lo. Med andre ord fikk jeg klassen til å forstå at å diskutere religion er ensbetydende med utstrakt bruk av norsk muntlig. Å finne emner som er engasjerende for alle elevene, kan av og til være vanskelig. Min erfaring er at religion engasjerer. Når elevene har gjennomgått en førstereaksjon, som jeg her har omtalt, så forstår de at norsk muntlig slett ikke er i bakgrunnen. De blir glade over å forstå at de snakker norsk og at læreren og andre i klassen skryter av gode innlegg med bruk av mye norsk. Imidlertid, oppfatter jeg det som vanskeligere å få norskopplæringa som organisasjon til å innse og forstå det samme som elevene. Hovedsynspunktet i norskopplæringa er fortsatt at å lære norsk og debattere religion er to motsetninger. Når norsk og religion blir vurdert som motsetninger, sier det seg selv at religionen blir fraværende i norskopplæringa.

Religion og elevresultater har ingen sammenheng, er en generell oppfatning i norskopplæringa av voksne flerspråklige. Som materialet mitt indikerer er den rådende oppfatning at religion har ingenting med undervisningen å gjøre. Når religion er uinteressant i norskopplæringa, er det heller ingen forståelse for at det eksisterer en sammenheng mellom religionstilhørighet og fagresultater. Jeg har ingen vitenskaplig empiri å vise til - verken kan jeg avkrefte eller bekrefte påstanden om ingen sammenheng mellom religion og elevresultater. Likevel indikerer enkelttilfeller at det kan være en sammenheng mellom religion og elevresultater. I materialet, særlig i kategori 1, som omhandler ramadan, muslimenes fastemåned, og i kategori 3, som tar opp praktisering og betydning av bønn, finnes enkelttilfeller der den voksne muslimen mister konsentrasjon og ytelse i norsktimen når vedkommende er blitt nektet å be. Om denne situasjonen har noe betydning for elevresultater på sikt er vanskelig å si. Men i materialet mitt er konkrete eksempler på at voksne muslimer får dårligere resultater på norskprøver, som blir gjennomført like etter at de er blitt nektet bønn. Derfor ser det ut som at sammenhengen mellom å bli nektet bønn og dårligere fagresultater er relevant på kort sikt. Om det er en sammenheng mellom å bli nektet religionsutøvelse og fagresultater på lang sikt er et interessant spørsmål.

I forhold til religionens plass og muligheter når det gjelder den voksne flerkulturelle eleven og undervisning, har jeg sett på teorier med bakgrunn i didaktisk relasjonsmodell for planlegging av undervisning (Bjørndal og Lieberg), slik disse er inspirert av Bronfenbrenners økologiske modell. I mitt forskningsarbeid fokuserer jeg særlig på religion som en innlysende og viktig

didaktisk faktor. Religionen i denne norskopplæringa er utvilsomt en tydelig elev- og læreforutsetning. Samtidig indikerer materialet mitt at engasjementet som skjer hos eleven i diskusjoner om religiøse temaer er et godt bidrag i å bruke norsk muntlig. Didaktisk relasjonsmodell bygger på at det er en sammenheng eller et avhengighetsforhold mellom flere faktorer i undervisningen. I tillegg til didaktiske teorier, har materialet om eleven og undervisning også linjer til funksjonelle religionsdefinisjoner. Mennesket utvikler en referanseramme for fortolkning av virkeligheten (Luckmann) og religion som resultat av mening og forståelse (Weber).

Den fjerde og siste rekken av påstander, som har fokus på læreren, innleder med utsagnet: *Lærere med utdanning i norsk og samfunnsfag er en prioritert gruppe.* Dette er utdanningsbakgrunnen, som blir tillagt vekt ved ansettelse av lærere i norskopplæringa av voksne flerspråklige, Norsk og samfunnsfag er selvsagt relevant utdanning for å undervise voksne flyktninger og innvandrere i faget norsk med samfunnskunnskap. En kan stille spørsmålet om religionen også er prioritert med den tolkning at religionen inkluderes i samfunnsfag. Dessverre ser det ikke ut til at religionen er medregnet. Svaret jeg fikk i starten på mitt lærerarbeid med voksne flerspråklige var at *lærere med utdanning i religion har ingen relevans for norskopplæringa.* Grunnen til at lærere med utdanningsbakgrunn i religion ikke er særlig prioritert er holdningen og troen på voksenopplæringa som en religionsnøytral sone. Foran har jeg drøftet denne problemstillinga om religionsnøytral sone. Materialet mitt indikerer at det blir feil å hevde en religionsnøytral sone i norskopplæringa for denne gruppe av voksne elever. Videre indikerer materialet mitt at religionen er en viktig didaktisk faktor i daglig virke i norskopplæringa. Dersom religion også hadde vært med i de fag som bør prioriteres ved læreransettelse, så ville det helhetlig vært mer troverdig og riktig. Det vil si at for elevenes skyld ville det vært et gode å ha lærere med utdanning i både norsk, samfunnsfag og religion.

Muligens kan det oppfattes som provoserende å si at religion er viktigere enn norsk. Ut fra følgende tolkningsbakgrunn hevder jeg religion som en bedre lærerutdanning og erfaring enn norsk. Med dette mener jeg at hvis lærerens norskfagbakgrunn er relatert til nordisk litteratur og diktanalyse, er dette nærmest ubrukelig i norskopplæringa av voksne flerspråklige. Hvis det er litteratur og diktanalyse som er lærerens norskfaglige bakgrunn, ville jeg heller ha prioritert en lærer med bakgrunn i religionskunnskap. Imidlertid, bør en lærer med bakgrunn i

det som har fått navnet migranorsk selvsagt være av interesse for norskopplæringa av voksne flyktninger og innvandrere.

Materialet mitt har mange eksempler på uønskede konsekvenser, fordi lærere har lite kunnskap om elevenes religion. I alle de fire kategoriene er det tydelige indikasjoner på dette. I kategori 1 om ramadan, muslimenes fastemåned, blir det tydeliggjort viktigheten av at lærere har noen faktalunnskaper. Den største konsekvensen er at de voksne muslimene blir helt overlatt til seg selv en hel måned uten ansvar fra lærer/administrasjon. Når skolen ikke vet når ramadan starter og slutter og ikke forstår noe av belastninger og endringer i atferd hos eleven i løpet av fasten, så kan resultatet bli slett undervisning. Andre elever i klassen (ikke-muslimere) kan også bli en lidende part i fasteperioden, fordi de kan vanskelig la være å bli involvert når halvparten i klassen faster. Når det gjelder å følge med i undervisningen (konsentrasjonen) og yteevnen blir det gjerne en tydelig disharmoni blant elevene. Klassen blir på en måte delt på midten i så henseende.

Eksemplet fra kategori 1 om ramadan leder oss til den neste påstand, som ofte nevnes i norskopplæringa: *Elevenes religiøse bakgrunn har ingen interesse for lærer og undervisning.* Sammen med denne påstanden hevdes også at *læreren kan undervise uavhengig av kunnskaper om elevenes ulike religiøse høytider.* Som sagt indikerer materialet mitt helt motsatt oppfatning av hva som blir sagt i disse to påstandene. I kategori 2 om de ortodokskoptiske kristne fra Eritrea er det tydeliggjort at det rett og slett er uhensiktsmessig at læreren mangler kunnskap om deres religion. Det er særlig deres regler om faste som kan være en didaktisk utfordring for læreren. Når læreren ikke har kunnskap 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 fasten) og førti dager før Kristi fødsel, adventsfasten, kan det utløse uheldige situasjoner. Det er eksempler på at læreren har oppfattet det som uhøflig når eleven fra Eritrea takker nei til tilbud om diverse mat (skolekjøkken, turer/ekskursjoner). Fasten i førti dager betyr at lange økter med teori og for høy grad av fysisk anstrengelse kan være problematisk for dem.

To tydelige eksempler fra materialet, som åpenbarer misvisende kommunikasjon, er en samtale mellom lærer og elev om elevens navn og fra en skoletur der alle elever var invitert til et bakeri. I samtalen om elevens navn mener læreren at eleven lyver og ikke opplyser om sitt korrekte navn. Men den voksne mannlige eleven fra Eritrea på sin side er av tradisjonen

opplært til å hemmeligholde sitt egentlige navn. I dagligtalen sies det noe annet. Den religiøse vektlegginga i navnet er av stor betydning for eritreeren. På skoleturen i et bakeri reagerer læreren på at eleven fra Eritrea ikke tar i mot tilbud om å smake på bakervarer. Læreren mener at det vitner om uhøflig oppførsel. Saken er at denne voksne eleven fra Eritrea overholder den strengeste faste på onsdager. Skoleturen var på en onsdag og han fastet hundre prosent.

I forhold til didaktisk relasjonsmodell for planlegging av undervisning (Bjørndal og Lieberg), som har inspirasjon fra Bronfenbrenners økologiske modell, er det den didaktiske faktoren lærer-forutsening, som er aktuell når det gjelder denne rekke av påstander, som har fokus på læreren. Læreren kunnskaper om elevenes religion eller mangel på sådan blir en styringsfaktor i norskopplæringa av flerkulturelle voksne. Denne rekke av påstander, som også inkluderer misvisende kommunikasjon mellom læreren og eleven, har linjer til kulturteori. Det oppstår tolkninger gjennom to ulike kulturfilter, som fører til misforståelser. Det er Geertz sin kulturfiltermodell, som er opptatt av mønstret av mening bak ytringsformene, som kan være interessant her.

4.3 Hovedkonklusjon

Problemstillinga og forskningsspørsmålet i mastergradsarbeidet mitt innledet med: *Hvordan fungerer religionen i norskopplæringa av voksne flerspråklige?* Dette forskningsspørsmålet har vært en ledetråd gjennom alle prosessene i arbeidet, både i dokumentanalysen, i alle de fire kategoriene og endelig i drøftinga av funn. Samtidig antydet jeg tidlig i arbeidet en oppfatning om at mangelen på tematisering av religion gir dårligere norskopplæring av voksne flerspråklige. Jeg har dokumentert hvordan mangelen på religion kommer til uttrykk. Religion har utvilsomt potensiale til å fungere som en sentral motivasjonsfaktor i norskopplæringa for denne gruppe av voksne flyktninger og innvandrere. Materialet mitt inneholder såpass sterke indikasjoner på at fravær av religion fører til vanskelige situasjoner for elevene, som derav resulterer i slett norskopplæring. På denne bakgrunn i slutfasen i studien, vil jeg argumentere for at religionen fungerer godt som motivasjonsfaktor i norskopplæringa av voksne flerspråklige.

Materialet åpenbarer tydelig at det er en sammenheng mellom trivsel på skolen, på den ene side, og hvordan religion blir behandlet fra voksenopplæringa, på den annen side. I alle de fire kategoriene er det tydelige indikasjoner på at når jeg tematiserer religionen deres (og andres), blir elevene glade og fornøyde. I noen tilfeller kan det påvises at fagresultater i norsk blir bedre når religionen deres blir tatt på alvor av læreren. Gode fagresultater i norsk på bakgrunn av tematisering av religion gjelder innenfor et bestemt tidsrom. Virkningen av forholdet fagresultater og religion på lengre sikt er et åpent og interessant spørsmål. Forutsatt en arbeidsperiode på noen dager eller ei uke vil jeg ut fra materialet mitt kunne hevde en teori. Min teori er at det innenfor en kortere arbeidsperiode i norskopplæringa av voksne flerspråklige er *en sammenheng mellom graden av tematisering av religion på den ene side og trivsel og fagresultater på den annen side*. Med andre ord gir mangel av tematisering av religion dårligere trivsel og fagresultater på kort sikt, og økt tematisering av religion gir god trivsel og gode fagresultater på kort sikt.

I tillegg til at religionen fungerer som motivasjonsfaktor for elevene (det er motiverende for dem når det norske samfunnet representert ved voksenopplæringa viser toleranse og interesse for deres religion), bidrar også religionen både til selvspekt og utvikling av integrasjon. Selvspekt er godt bidrag til å hevde sin identitet og gir styrke i utøving av norsk muntlig og skriftlig. Når religionen til den flerkulturelle voksne eleven blir satt inn i en naturlig imøtekommende kontekst i den nye kulturen og eleven tilegner seg kunnskap om norsk religion og kultur, øker det muligheten for vellykket integrasjon. Ingen eller mangelfull tematisering av religion kan faktisk føre til langsom progresjon i integreringsprosessen.

Fagdidaktiske fordeler ved å synliggjøre og tematisere religion er blant annet at religionsemner er et godt hjelpemiddel for samtaler i norskopplæringa, fordi elevene er særlig engasjerte i religiøse spørsmålsstillinger. Når læreren og den flerkulturelle voksne eleven møter hverandre i religiøse spørsmålsstillinger er min erfaring at virkningen er særdeles kontaktskapende. En god medmenneskelig kontakt mellom læreren og eleven gir muligheter på mange måter. Materialet mitt i kategoriene foran har flere indikasjoner på at veien til bruk av humor ofte ikke er langt unna. Men bruk av humor i religiøs sammenheng er selvsagt ikke noe som kan nyttes i enhver sammenheng. Tilliten mellom læreren og eleven må være til stede. Læreren må også være trygg på sin religionskunnskap. Religion som didaktisk faktor er ikke bare å vurdere som en elev- og læreforutsetning, men også i høy grad som en lærerforutsetning.

Etter min oppfatning bør norskopplæringa ved administrasjonen eller en nedsatt lærergruppe fange opp ulike religiøse høytidsdager, som vil kunne utløse store endringer i planlegging og undervisning. Religionen kan brukes positivt i pedagogisk forstand når for eksempel flertallet i en klasse er borte grunnet religionen. Mindretallet i klassen kan da ha mulighet til å få usedvanlig god tilpassa undervisning.

Som en del av hovedkonklusjonen vil jeg hevde en fattigere norskopplæring av flerkulturelle voksne uten religionen. Mitt forslag og min visjon er økt tematisering av religion. Religion som eget fag på linje med samfunnskunnskap er en mulighet. Kritikken kan da bli at religionen får for stor plass i forhold til norsk. En slik eventuell kritikk vil jeg møte med alle funn i materialet mitt, som peker i retning av faglig god norskundervisning sammen med religionen. I et eget religionsfag vil det være innlysende at elevene selv bidrar. Relevante religioner er ikke bare i bøkene, men disse religionene er levende blant våre voksne flerkulturelle elever. Religion har en verdi og betydning i seg selv. Men i denne sammenhengen er den også særdeles viktig som didaktisk faktor. Religionen har i dag for liten og ustrukturert plass i norskopplæringa av voksne flerkulturelle, men innehar mange muligheter.

I møtet mellom voksenopplæringas (det norske samfunnet) religion og kultur, representert ved læreren, på de ene side, og den flerkulturelle voksne elevens religion og kultur, på den annen side, er implisitt et stort læringspotensiale. Innledningsvis i forordet er et sitat med pedagogisk profil av teologen og filosofen Søren Kierkegaard. Avslutningsvis - når det gjelder det daglige og viktige religions- og kulturmøtet mellom lærer og elev i norskopplæringa av voksne flerspråklige - vil jeg også sitere Søren Kierkegaard: *Mellom menneske og menneske er dette det høyeste. Disippelen er anledning til at læreren forstår seg selv, læreren er anledning til at disippelen forstår seg selv.*

Litteraturliste

Alfdal, Haakedal og Leganger-Krogstad (2001): *Tro, livstolkning og tradisjon, innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bhagavadgita (1990). Oslo: Universitetsforlaget.

Bibelen (2011). Oslo: Bibelselskapet

Bjørndal og Lieberg (1978): *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug forlag.

Bodø Kommune (2010): Dokument om bønn i skoletida og deltakelse ved fredagsbønn oppvekst- og kulturavdelingen. Bodø Voksenopplæring.

Bodø Voksenopplæring (2011/12): Virksomhetsplan.

Botvar og Schmidt (2010): *Religion i dagens Norge. Mellom sekularisering og sakralisering*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bouman (1993): *Kristne og muslimer. Det de har felles og det som skiller dem*, oversatt av Akselen. Oslo: Luther Forlag.

Bronfenbrenner (1976/1978): *The Ecology of Human Development Experiments*, Cambridge.

Dahl og Habert (1986): *Møte mellom kulturer*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalen (2010): *Intervju som forskningsmåte, en kvalitativ tilnærming* Oslo: Universitetsforlaget.

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, NESH, (1999): *Etiske retningslinjer*. NESH.

Europarådet. (1950/1999). *Den europeiske menneskerettskonvensjonen*, EMK.

Europarådet. (1987/1989). *Europeisk konvensjon om forebyggelse av tortur og umenneskelig eller nedverdiggende behandling eller straff*. Europarådet

FNs konvensjon mot tortur og annen grusom, umenneskelig eller nedverdiggende behandling eller straff (1984/1987). De Forente Nasjoner.

FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter (1966/1972). De Forente Nasjoner.

FNs verdenserklæring om menneskerettigheter (1948), De Forente Nasjoners tredje Generalforsamling.

Fonneland (2006): *Kvalitative metoder, intervju og observasjon*, Kraft og Natvig (red), Metode i religionsvitenskap. Oslo: Pax Forlag.

Fuglseth og Skogen (red) (2007): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk, design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Furseth og Repstad (2006): *Innføring i religionssosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Geertz (1966/1982): *Cultural System, Anthropological Approaches to the Study of Religion*, Tavistock publ. London.

Gilhus og Mikaelsson (2001): *Nytt blick på religion*. Oslo: Pax Forlag.

Gilje og Grimen (1995): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* Oslo: Universitetsforlaget.

Goodson, (2000): *Livshistorie, kilde til forståelse av utdanning*, oversatt av Thorbjørnsen Bergen: Fagbokforlaget.

Grønmo (1996): *Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Henriksen og Krogseth (2001): *Pluralisme og identitet. Kulturanalytiske perspektiver på nordiske nasjonalkirker i møte med religiøs og moralsk pluralisme*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Hjaerpe (2005): *99 spørsmål om islam og noen færre svar*, oversatt av Lie. Oslo: Humanist Forlag.

Hylland Eriksen (2002): *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Høgmo (1998): *Fremmed i det norske hus. Innvandreres møte med bygdesamfunn, småby og storby*. Oslo: ad Notam Gyldendal.

Imsen (2001): *Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen (2001): *Lærerens verden, innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen (2002): *Tilhørighetens mange former. Unge muslimer i Norge*. Oslo: Pax forlag

Jacobsen (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget,

Kommunal og regionaldepartementet. (2004): Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere, Introduksjonsloven

Koranen (1989): norsk - arabisk utgave, tilrettelagt i oversettelse av Berg. Oslo: Universitetsforlaget.

Kraft og Natvig (2006): *Metode i religionsvitenskap*. Oslo: Pax Forlag.

Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.(2006) Læreplanverket for den 10 - årige grunnskolen, den generelle delen.

- Luckmann (1967): *The Invisible Religion. The Problem of Religion in Modern Society*, Macmillan, New York.
- Marander-Eklund, Illman og Henriksson (2004): *Metodkompassen- kulturvetarens metabok*, Åbo Akademi, Åbo.
- Neegaard (2004): *Når Gud bestemmer menyen. Regler om mat og drikke i verdensreligionene*. Oslo: Yrkeslitteratur A/S.
- Nordskog og Popperud (2001): *Sentrale emner i voksenpedagogikk*. Bekkestua: NKI-Forlaget.
- NOU 2010:7: *Mangfold og utredning, flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* (Østbergutvalgets innstilling).
- Numan (2007): *Livshistorier - Life History Research*
- Næss (2007): *Observasjon, s. 102*, Fuglseth og Skogen (red), Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk, design og metoder. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Postholm (2005): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad (1994): *Mellom nærhet og distanse* Oslo: Universitetsforlaget.
- Roald (2004): *Islam*. Oslo: Pax Forlag.
- Rørvik (1998): *Didaktisk refleksjon. Frå normative premisser til pedagogisk praksis* Oslo: Universitetsforlaget.
- Stabell-Kulø (1987): *Fremmede guder i klasserommet. Religionenes fagdidaktikk*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Tafjord (2006): *Refleksjonar kring refleksivitet, s. 250-251*, Kraft og Natvig (red), Metode i religionsvitenskap. Oslo: Pax Forlag.
- Thagaard (1998): *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Thielst (1999): *Kierkegaards filosofi*, Det lille forlag. Fredriksberg.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere
- Utdanningsdirektoratet (1994). Lov om voksenopplæring av 1994.
- VOX (2005) Vox, nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk. Metodisk veiledning til læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere.
- VOX (2011). Vox, nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk. Utkast til læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere.

Waage (2004): *Islam i en moderne verden .Et essay om dialog*. Oslo: Cappelens Forlag.

Østberg (2003): *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget

Aagaard (1990): *Håndbog i verdens religioner*, Politikens Forlag, København.

Aall (2007/2011): *Rettsstat og menneskerettigheter*. Bergen: Fagbokforlaget.

\

Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

- 1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.*
- 2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*
- 3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*
- 4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iverksettingen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fådelt øyskole?*
- 5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstitusjon.*
- 6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikkscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*
- 7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*
-
- 1/2005: Pettersen, Kjell Rune: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*
- 2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*
- 3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*
- 4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*
- 5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*
- 6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henvist PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åse Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stornes, Lars-Even: *Å skape en god lærings situasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/-vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*

- 9/2006: Samuelsen, Brig: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdanning.*
- 10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*
- 11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp.*
- 12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*
- 13/2006: Iversen, Ingjerd M.: *Evaluering av arbeidet mot frafall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*
- 14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*
-
- 1/2007: Grepperud, Marit: - "Alene..nei!" *Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*
- 2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*
- 3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*
- 4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*
- 5/2007: Sundt, Janne: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*
- 6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsete, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*
- 7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda: *Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetsspråklige barn.*
- 8/2007: Rakel Magdalene Flaaten: *Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune - En intervjuundersøkelse*
- 9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) "Mellom barken og veden". *Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*
- 10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*
- 11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Utprøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

1/2008 Anne Mary H. Cebakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøviken og Torill Valøy Gjøviken:
Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?

4/2008 Siri Grytøyr: *Barnehagen og læring*
En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningstesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnerud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Bruteig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære*
- Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklige ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*

1/2009 Synnøve Ødegård: *Tilpasset opplæring i grunnskolen tidsrommet 1970 til 2008 - en historisk dokumentanalyse*

2/2009 Tone Bruland: *Særskilt tilrettelegging og tilpasning i LOSA*

3/2009 Merethe Olsen: *Bodø-modellen. Den nye desentraliserte og nettverksbaserte organiseringen av PPT i Bodø kommune*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1890-4998

1/2008 Trond Lekang: *Evalueringer fra oppfølgingsarbeidet av nyutdannede lærere*

1/2009 May Line Tverbakk: ”...men nå er det inni hodet mitt...” *En studie av monoritetsspråklige elevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen*

2/2009 Åshild Botolfsen: *Når skal du begynne å undervise? Læringsarbeid i klassemøtet. Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning*

3/2009 Kathrin Olsen: *Erfaringer fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismspekterdiagnoser*

4/2009 May-Britt Benjaminsen: *Hvorfor akkurat meg? Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen*

5/2009 Jan-Harald Notgevich: *Vi er i hvert fall best i verden når det gjelder trivsel*

6/2009 Hege Kristin Bang: - *Hvordan tilrettelegges matematikkundervisningen for de faglig sterkeste elevene på småskoletrinnet?*

7/2009 Marita Andreassen, Randi Pettersen: *Et alternativt medikamentfritt treningsprogram for elever med ADHD. Metode utviklet ved Dore-senteret i London*

8/2009 Anne Grete Ellingsen; *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunsformidling i skolen*

9/2009 Marit Skaret; *Innovasjon i skolen. Samarbeid rundt elever med store funksjonsnedsettelse*

1/2010 Sidsel Boldermo; *Hvordan kan man i barnehage bidra til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling? Et mestringsperspektiv på innadvendt atferd*

2/2010 Lill A. Sørensen; *Kan elever gjennom systematisk og veiledet skriving av begreper utvikle sin forståelse i matematikk? Gjennomføring av en innovasjon med bruk av digitalt verktøy for skriving i matematikk.*

3/2010 Elisabeth Berg; *Lesing i skuddet. Et leseprosjekt i videregående skole*

4/2010 Geir Selnes; *Matematikklærerens sin forståelse og beskrivelse av hvordan tilpassa opplæring bør utføres i klasserommet*

5/2010 Vibeke Øie; *Arbeid med lesestrategier på 7. trinn – nyttig del av læringsarbeidet eller bortkastet tid?*

6/2010 Susan Diana Andreassen; *Tilpasset opplæring – fra begrep til praksis. Med fokus på arbeid med muntlighet i Norskfaget*

7/2010 Sigrun Anne Sandnes; *"Kan vi vente med å se?" Hvordan observerer barnehagen barn som er i risikozonen for å utvikle språkvansker, og hva blir gjort for å forebygge slike vansker?*

8/2010 Lill-Karin Pedersen; *Early Years Literacy Program- en helhetlig undervisningsmetode. En undersøkelse av hvordan "EYLP" kan styrke selvoppfatning, mestring og motivasjon hos elever i lese- og skriveopplæringen, som ikke får den utvikling som forventet.*

9/2010 Trine-Lise Varfjell; *Gutter og lesing*

11/2010 Wenche Helsingeng; *Den voksne CI-bruker og kommunen: Hvordan fungerer dette samfunnet?*

12/2010 Brit Johanne Pedersen; *To mestringshistorier. Livshistorieforskning med fokus på tilpasset opplæring for minoritets elever i norsk skole*

13/2010 Eirin Furre Nilsen; *"Ka gjør æ når alt e borte etter to minutta?". En studie av lærerens rolle i utviklingen av gode, strategiske lesere*

14-2010 Anne-Trine Kristiansen; *...Sånn muntlige høytlesningsfag...En casestudie av arbeid med muntlige tekster i skolen etter kunnskapsløftet*

15/2010 Mona Lisa Strand; *Det ble litt opphovring med ordene. En studie av elever på femte trinnns lesevaner og bruk av lesestrategier*

16/2010 Torill Birkelund og John Berg; *Lærerkompetanse - en viktig faktor i den skriftspråklige begynneropplæringen*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Universitetet i Nordland, serie ISSN:1890-4998

1/2011 Nina Krogstad: *Hvilke tiltak benytter skolen seg av når de legger til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med diagnosen ADHD? En survey-undersøkelse med bruk av prestrukturert spørreskjema*

2/2011 Ingvild Andreassen: *Hvordan vurderer styrere, helsesøstre og barnevernspedagoger det tverretatlige samarbeidet i forhold til førskolebarn med særskilte behov? En intervjuundersøkelse med fokus på barnehagen*

3/2011 Liesl Kristensen og Oddbjørg Mellingen: *Vi må jo kunne det, for at elevene skal lære ...Elever med dysleksi og PC*

4/2011 Hege Ross: *"Du ender jo alltid opp med de snille klassene" - Gode relasjoner i forebygging og reduksjon av samspillsvansker*

5/2011 Tone Dalen: *Rosa og blå. Lesepraksis i barnehagen. En diskursanalyse av leseaktiviteter i et likestillingsperspektiv*

6/2011 Anne Line Bruun: *En analyse av læreverk i matematikk i forhold til Læreplanverket for Kunnskapsløftet*

7/2011 Janne Vik Lossius: *Utvikling av estetisk kompetanse i skolen. "Every learning has a little pain"*

8/2011 Sølvi Solhaug og Britt Inger Wigen: *Om tilpasset opplæring i skolen for elever i utsatte livssituasjoner*

9/2011 Tommy Hanssen: *Hvilke effekter kan intensiv trening med Magnimaster Gold ha på ulike deler av leseprosessen hos elever med dysleksi?*

10/2011 Mia van Rijn-Janssen: *Tilpasset Opplæring ved skoleforberedende aktiviteter Et aksjonsforskningsprosjekt i barnehagen*

11/2011 Hilde Hansen og Kaisa Ludviksen: *Lærernes psykososiale arbeidsmiljø En casestudie med livshistorieintervju som metode*

12/2011 Odd Magne Nicolaisen og Kristin Willassen: *Små barn og psykisk helse. En casestudie med intervju som metode*

13/2011 Bente Forsbakk: *Er 451 større eller mindre enn 541?" Posisjonssystemet – en av de viktige byggesteinene i matematisk kompetanse*

14/2011: Tove Th. Heggedal. *Samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen. Hva skjer når PP-tjenesten integreres i skolens elevtjeneste? I hvilken grad kan det bidra til utviklingen av en lærende skole?*

15/2011 Evy Janne Jensvoll: *Om gutter og læreplaner. En studie om endringer i læreplanene og mulige konsekvenser for guttenes motivasjon og læring.*

16/2011 Lill-Anita Hamran og Anne Brit Larsen: *Elever med epilepsi i grunnskolen 1.-7.trinn.*

17/2011 Tore Tverbakk: *Rektor, jeg lærer best når jeg har to lærere i matematikk! En studie av rektors bruk av eleverfaringer i arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen.*

18/2011 Lillian Egren: *Skolevegring i videregående skole*

19/2011 Natallia Bahdanovich Hanssen: *Ka ska vi gjør i dag? En casestudie om musikkens påvirkning på utvikling av ordforståelse og ordforråd hos 3-4 års barn*

1/2012 Anne-Rita Kolberg: *Ut fra to skolehistorier – hva gjør at noen klarer å gjennomføre videregående skole og andre ikke?*

2/2012 Hanne Marit Kvitting: *Erfaringer med kartleggingsverktøyet DAT-Kon*

3/2012 Berit Opland: *Henvisninger til PP-tjenesten - en studie av hvordan henvisningskategoriene fordeler seg i forhold til alder og kjønn*

4/2012 Helene Myrvoll Pettersen: *Samarbeid mellom hjem og skole. En studie av hvordan to foreldre til barn med diagnose innenfor autismespekteret opplever samarbeidet med skolen*

5/2012 Anne Grete Altermark: *LOSA. Lokal opplæring i samarbeid med arbeidslivet. Elvers erfaring med opplæringsmodellen*

6/2012 Inga Øybekk: *Samarbeid mellom skole og statlige omsorgssentre for enslige mindreårige asylsøkerbarn. En kvalitativ casestudie med fokus på samarbeid om opplæring*

7/2012 Riibe, Margrethe, Madland, Sidsel Eivik: *Hva har rektors ledelse av skolen som organisasjon å si for elevens leseopplæring?*

8/2012 Lien, Heidi og Gerd Valla: *Hvordan har prosjekt "Leselyst" bidratt i arbeidet med å forebygge for lese- og skrivevansker i førskolealder? En intervjuundersøkelse av erfaringer til informanter fra helsestasjoner og barnehager i en nordlandskommune*

9/2012 Tone Fjell Dahl og Kent Nyheim: *Kan bruk av relasjonspedagogikk i klasserommet bidra til å redusere relasjonell aggresjon mellom jenter? En studie i videregående skole, studiespesialiserende linje*

10/2012 Nina Zachariassen: *Hvordan kan Lesefokus bidra til å tilpasse opplæring i lesing og skriving til alle elevene i første klasse? En kvalitativ studie av læreres erfaring med bruk av metoden Lesefokus.*

11/2012 Jan Arne Pettersen: *Læring mellom dilemma og kaos? Bruk av entreprenørskap som arbeidsform i videregående opplæring*

12/2012 Tanja Sandvik: *«det er mange melodier i fiolinen – om man bare kan finne dem» – fra sakkyndig vurdering til en praktisk og målrettet IOP*

13/2012 Ragnhild Øines Knutstad; *Om tilpasset og strukturert opplæring for elever med autisme i grunnopplæringen. Hvordan gjøre det i praksis?*

14/2012 Sissel Therese Normann Repvik: *Erfaringer og opplevelser fra prosjektet tidlig intervensjon i regi av KoRus-Nord – håndtering og forebygging av atferdsproblematikk i grunnskolen*

15/2012 Gunn-Karin Monsen: *Hvordan kan dårlig læringsmiljø forbedres gjennom god klasseledelse...*

16/2012 Marianne Pettersen: *Tilpasset opplæring for elever med tourettes syndrom...*

17/2012 Rønnaug Benjaminsen: *Om tilpasset opplæring med vektlegging på sosial kompetanse...*

18/2012 Lisa Stien Strand: *«Kanskje jeg har lyst på ei utfordring, eller noe sånt?» Tilpasset opplæring for den faglig sterke eleven med fokus på skjønnlitteraturundervisning*

19/2012 Elin Aanes: *Læraren og eleven. Den komplekse bildeboka og opplevinga*

Anne Karin Kvitnes: *Språkstimulering, språkkartlegging og tiltak ved språkvansker i barnehagen*

21/2012 Nina Aaker: *”NY START” en studie av hvordan et utvalg lærere anvender og vurderer metoden ”Ny start”*