



**Høgskulen  
på Vestlandet**

# **BACHELOROPPGAVE**

Et ressursorientert perspektiv på  
mangfold.

“The resource perspective on  
diversity.”

**Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode  
GUPEL412**

**Avdeling for lærerutdanning – GLU 5-10**

**Institutt: Høgskolen på Vestlandet**

**Innleveringsdato: 02.06.2017**

**Antall tegn: 52 271**

**Kandidatnummer: 313**

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jfr. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	s. 1
1.0 Innledning.....	s. 2-3
2.0 Pedagogiske og fagdidaktiske tilnærminger til kulturelt mangfold.....	s. 3-4
2.1 En ressursorientert pedagogisk tilnærming.....	s. 4-6
2.2 Religionsdidaktiske tilnærminger til kulturelt mangfold.....	s. 6-9
2.3 Tidligere forskning.....	s. 9-10
3.0 Metode og presentasjon av materialet.....	s. 10
3.1 Metode.....	s. 10-11
3.2 Presentasjon av materialet.....	s. 11-14
3.3 Oppsummering av funn.....	s. 14
4.0 Et ressursorientert perspektiv og den religionsdidaktiske diskursen....	s. 14-15
4.1 Pedagogisk tilnærming til mangfold.....	s. 15-16
4.2 Religionsdidaktiske tilnærminger til mangfoldet.....	s. 16-18
4.3 Forholdet mellom religionsdidaktiske og pedagogiske tilnærminger til mangfoldet.....	s. 18-19
5.0 Konklusjon.....	s. 19-20
6.0 Litteratur.....	s. 21-22

## Abstract

This bachelor dissertation is about “the resource perspective on diversity”. The Norwegian society consists of a great diversity. Disagreements and conflicts are a natural part of such a society. “The resource perspective on diversity” is about using diversity as a resource in school and society. Within this perspective, the school must be an arena where everyone is involved in multiculturalism. By learning that people are different and that disagreements and conflicts are natural in a diverse society, this can help students develop tolerance and respect towards each other and prepare them for a life in a multicultural society. This dissertation argues that it is important to have an understanding of the individual student's religious background if diversity is to be recognized and appreciated as a resource in an educational context. Therefore, through document analysis, I will try to locate the religious dimension within the resource perspective. The document I'm going to analyze is the White Paper nr. 6. This paper is drawn on behalf of the Norwegian government and contain important matters about integration and how diversity can be used as a resource both in society and in school. To find out if the religious dimension is represented in the resource perspective, I will first analyze what the document says about resources in relation to the diversity of the school. Then I will discuss what I found in the political document in the light of educational theory and religious didactic theory. In the continuation of this I will discuss similarities and differences between the educational theory and the religious didactic theory in relation to the resource perspective on diversity. This dissertation will therefore determine if the religious dimension is included in the political directions of diversity as a resource

## 1.0 Innledning

Norge er et land i utkanten av Europa. I et historisk perspektiv har landets geografiske beliggenhet fremtvunget et behov for handel med andre nasjoner. Også i dagens Norge er det et stort behov for import av varer og ressurser som landet ikke klarer å produsere selv. Alt dette er med på å fortelle en historie der ulike mennesker stadig har vært i kontakt med hverandre på tvers av landegrenser. Impulser fra andre land har derfor påvirket Norge på ulike måter gjennom historien. Gjennom historien har også Norge i stor grad vært preget av innvandring av ulike folkegrupper, noe som selvsagt har hatt en påvirkning for hvordan Norge som nasjon ser ut i dag. Som nasjon har derfor ikke Norge bestått av en gjennomsyrende monokulturell befolkning. Dette er viktig kunnskap i forhold til hvordan vi i dag tenker i møte med nyere innvandringsgrupper. Samtidig er det viktig å bruke historien vår til å bevisstgjøre dagens unge om hvordan ulike grupper av mennesker har blitt behandlet gjennom historien. Som andre nasjoner har også Norge en turbulent historie i forhold til mottakelsen og behandlingen av ulike folkegrupper. Det er viktig å være bevisst denne historien i lys av den nyere innvandringen de siste 50 årene. Hvem og hva det vil si å være norsk har bidratt til at det i dag tydelig kan identifiseres en ”vi” og ”de andre” tankegang som øker skille mellom såkalte nordmenn og nyere landsmenn. I skolen har dette bidratt til et økt skille mellom majoritets elever og minoritets elever. For å motarbeide en slik diskurs blir det viktig å fokusere på mangfoldet som en ressurs og implementere en tankegang i skolen som bygger på at forskjellighet og ulikhet er et gode for felleskapet. Ved å gjøre dette får noen elever en perspektivutvidelse, mens andre får en bekreftelse på egen kulturell bakgrunn. Gjennom innvandringen til Norge har det også etablert seg nye religioner. Det norske samfunnet er ikke derfor bare flerkulturelt, men også flerreligiøst. Norge kjennetegnes derfor også av en synlig pluralisme, der ulike kulturer lever side om side i samfunnet. Det er viktig at dette livssynsmangfoldet blir synliggjort i dagens skole, slik barn i alle aldre kan føle seg ivaretatt i den felleskulturelle skolen.

Aamaas og Duesund har foretatt en undersøkelse for å kartlegge implementeringen av flerkulturelle perspektiv i lærerutdanningen de siste tiårene. De har foretatt en undersøkelse blant lærerstudenter over en treårsperiode, med påfølgende gruppeintervjuer av både studenter og forelesere (Aamaas & Duesund, 2016, s. 30-31). Det er oppsiktsvekkende at studenter, med unntak av dem som har hatt KRLE som valgfag, etterspør mer konkret kunnskap om religioner og kulturer. ”Det blei etterlyst meir fokus på det fleirkulturelle i form av tema om kulturar, religionar og minoritetsgrupper, spesielt i PEL-faget” (Aamaas & Duesund, 2016, s.

34). De fleste studentene er enige om at mangfoldet må bli ansett som en ressurs, noe som er i tråd med gjeldene stortingsmeldinger, men er usikker på hvordan de i praksis kan tilrettelegge undervisningen for elever fra ulike kulturer. Religion er en viktig og integrert del av elevens kulturelle bakgrunn. Derfor blir det vanskelig å utnytte det kulturelle mangfoldet som en ressurs, dersom den enkelte lærer ikke har kunnskap om elevens religiøse bakgrunn. Dagens flerkulturelle kontekst fremtvinger altså et behov for å tenke nytt i møte med elevmangfoldet, noe religionsdidaktikken i denne oppgaven vil bli utfordret til å svare på.

Med dette som utgangspunkt ønsker jeg å undersøke det ressursorienterte perspektivet på religions og livssynsmangfold. For å gjøre dette vil jeg foreta en dokumentanalyse.

Dokumentet jeg vil undersøke er Meld. St. 6 (2012-2013) En helhetlig integreringspolitikk: Mangfold og felleskap. Meldingen egner seg for analyse ettersom den i stor grad bidrar til å prege dagens flerkulturelle diskurs. Jeg vil forsøke å finne ut i hvilken grad det ressursorienterte perspektivet vektlegger tilnærminger som er sammenfallende med de religionsdidaktiske diskursene. Derfor vil jeg først ta utgangspunkt i hva dokumentet sier om ressurser i forhold til det mangfoldet som er i skolen. Deretter vil jeg diskutere det jeg har funnet i det politiske dokumentet i lys av pedagogisk og religionspedagogisk/didaktisk teori. I videreførelsen av dette vil jeg diskutere forholdet mellom politiske føringer og pedagogiske og fagdidaktiske tilnærminger til mangfoldet med fokus på religions og livssynsmangfoldet. Før jeg gjør dette vil det derimot være nødvendig med en redegjørelse av de pedagogiske og fagdidaktiske tilnærmingene som jeg velger å anvende i denne oppgaven og tydelig understreke mitt bidrag til feltet.

## 2.0 Pedagogiske og fagdidaktiske tilnærminger til kulturelt mangfold

En skole som er flerkulturell blir ofte betegnet som en skole med et kulturelt mangfold. ”Det er snakk om flerkultur fordi flerkultur består av flere monokulturer” (Munthe, 2011, s. 12). Utfra denne forståelsen av kulturelt mangfold, kan identitet knyttes tett opp mot etnisk tilhørighet. Derimot er det viktig at kultur ikke bare ses som en statisk størrelse. Det er nemlig mulig å tilhøre mange ulike kulturer samtidig og likevel ha et harmonerende identitetsbilde. Denne forståelsen av kultur er sammenfallende med Eriksen og Sørheims kulturforståelse, referert i Breidlid (2017, s. 15). De reflekterer en forståelse som vektlegger gjensidig forståelse mellom mennesker i nåtiden. Denne kulturforståelsen er viktig ettersom den viser det komplekse identitetsbildet i det kulturelle mangfoldet. I videreførelse av denne kulturforståelsen står Gilhus og Mikaelsson som representanter for en religionsvitenskapelig

tilnærming som fremhever betydningen det har å forstå religion som en integrert del av kultur og samfunn. Studier av den enkeltes religion vil dermed bidra til en forståelse av hvordan mennesker samhandler og opprettholder sin verden på (Gilhus & Mikaelsson, 2012, s. 32-33). Dette er også en forståelse som har blitt gjengitt i en rekke europeiske dokumenter de siste tiårene. Både White Paper som ble utgitt i 2008 og Signposts som ble utgitt i 2014, understreker den betydningen det har å inkludere den religiøse dimensjonen i arbeidet med det kulturelle mangfoldet i skolen (Wang, 2017, s. 210). Den religionsvitenskapelige tilnærmingen og de europeiske retningslinjene viser altså betydningen en grunnleggende religionsforståelse har for å kunne ivareta det kulturelle mangfoldet i et ressursperspektiv.

## 2.1 En ressursorientert pedagogisk tilnærming

An-Magritt Hauge står som representant for en ressursorientert pedagogisk tilnærming. Tilnærmingen har som fokus å utvikle en praksis der det språklige og kulturelle mangfoldet blir gjort til en felles ressurs i skolen. ”På skoler med denne tilnærmingen betraktes mangfold som normaltilstand, og ulike perspektiver gis verdi i fellesskapet” (Hauge, 2014, s. 11). Hauge kaller dette for den felleskulturelle skolen. Den felleskulturelle skolen står som en motsats til den problemorienterte skolen. ”En problemorientert forståelse fører med seg forestillingen om at skolen er inne i en tilstand som forhåpentligvis vil gå over” (Hauge, 2014, s. 11). En skole som er preget av en problemorientering vil iverksette organisatoriske tiltak for å gjøre minoritetselevne mest mulig lik majoritetselevne og skolekulturen for sådan. Her ivaretas det flerkulturelle utenfor klassefellesskapet. Det er ønskelig at det pedagogiske arbeidet befinner seg innenfor det ressursorienterte perspektivet, noe som også er det perspektivet som vil behandles videre her.

En ressursorientert pedagogisk tilnærming ivaretar en rekke pedagogiske prinsipper som er avgjørende for å kunne skape en trygg og forsvarlig skolehverdag for elevmangfoldet i skolen i dag. Pedagogikken er blant annet nærliggende knyttet opp til den vide forståelsen av tilpasset opplæring, der opplæringen blir tilpasset innenfor klassens ordinære rammer (Hauge, 2014, s. 15). Det er nemlig ønskelig at det flerkulturelle ikke isoleres fra fellesskapet, men heller bidrar til at majoritetselevne får en perspektivutvidelse, samtidig som minoritetsspråklige elever opplever å få en identitetsbekreftelse. Det ressursorienterte perspektivet er også tett knyttet opp til integrering. Her ses det kulturelle mangfoldet som en ressurs for samfunnet. Samtidig handler integrering om å skape noe nytt. Her må både minoritetselever og majoritetselever foreta endringer dersom en skal kunne skape en ny

samfunnsmessig helhet. Jo mer forskjellig og mangfoldig elevsammensetningen er, desto mer en berikelse utgjør elevgruppen for felleskapet som helhet (Hauge, 2014, s. 266).

Det ressursorienterte perspektivet handler i stor grad om å gjøre den kompetansen som minoritets elever har med seg til skolen, relevant også for andre elever. Hauge viser til at religionsfaget nettopp er en god møteplass for elever fra ulike kulturer, der ulike verdier og trosspørsmål kan løftes frem på en likeverdig og støttende måte. Dette forutsetter derimot en solid didaktisk kompetanse og refleksivitet hos den enkelte lærer, slik at han eller hun egner å håndtere komplekse spørsmål som kan oppstå i møte mellom tradisjonell religionsutøvelse og moderne livsform i det norske samfunnet (Hauge, 2014, s. 178-180). Hauge viser til hvordan Halldis Breidlid og Tove Nicolaisen bidrar med ny kunnskap til dette feltet ved å vise til hvordan religiøse fortellinger kan bidra til å gjøre religionsfaget til en kulturell møteplass. Breidlid og Nicolaisen (2011, s. 63) hevder nemlig at alle religiøse fortellinger inneholder tre dimensjoner. Dimensjonene er representert ved en allmennmenneskelig, religiøs og religionsspesifikk dimensjon. Den allmennmenneskelige dimensjonen viser at religiøse fortellinger inneholder noen sentrale motiver som er gjeldene for alle mennesker ettersom religiøse fortellinger tar for seg sentrale menneskelige anliggender som er kjent for alle. Den religiøse dimensjonen viser hvordan fortellinger fra ulike religioner kan være sammenfallende i forhold til religiøse motiver. Her vil en religiøs person gjenkjenne sentrale motiver i en fortelling og knytte tematikken opp til egen religiøs forståelse. Den religionsspesifikke dimensjonen viser til særegne momenter i en religionsfortelling som bidrar til at fortellingen kun angår den bestemte religionen. I arbeidet med slike fortellinger løftes både likheter og forskjeller frem, samtidig som det skapes bevissthet om at selv om mennesker har ulike referanserammer, så kan de likevel slutte opp om de samme verdiene. Arbeidet med slike religiøse fortellinger kan dermed bidra til å gjøre klasserommet til en flerkulturell møteplass, der ulike perspektiver løftes frem, diskuteres og gis verdi i felleskapet.

Interkulturell pedagogikk har blitt fremhevet som en viktig tilnærming i møte med elevmangfoldet i skolen. Solbue (2014) referert i (Solbue, 2016, s. 52) hevder at interkulturell pedagogikk i stor grad handler om muligheten til å definere seg selv i møte med andre. I lys av det ressursorienterte perspektivet blir det nødvendig å synliggjøre forskjellene mellom elevene for å slik kunne bygge opp en praksis som verdsetter den ressursen det kulturelle mangfoldet utgjør for felleskapet. Det skal altså være trygt å kunne være seg selv i klassefellesskapet. Den interkulturelle pedagogikken skal medvirke til at det blir bygget opp et

klassefelleskap der elevene møter hverandre med respekt. For at dette skal være mulig, understreker både White Paper og Signposts viktigheten av at den religiøse dimensjonen inkluderes i det interkulturelle arbeidsfeltet. “Et viktig signal om forståelsen av religion i det interkulturelle møtet kom allerede i 2002, da Europarådet besluttet at den religiøse dimensjonen skulle inkluderes i deres arbeid med interkulturell utdanning” (Wang, 2017, s. 210). Den religiøse dimensjonen i det interkulturelle møtet skal dermed fremme viktige kunnskaper og holdninger som er nødvendige for at mangfoldet skal kunne leve sammen med hverandre i et flerkulturelt samfunn. Interkulturell kompetanse handler derfor ikke bare om kunnskap, men også om holdninger og ferdigheter som fremmer gode mellommenneskelige relasjoner. I denne sammenheng fremhever Wang (2017, s. 221-222) at kunnskapsinnholdet burde bestå av sentrale nøkkelbegrep tilknyttet den enkelte religion, samt kjennskap til mangfoldet blant individer og grupper innenfor den enkelte religiøse tradisjon. Videre påpeker Wang i sin artikkel betydningen av holdninger som fremmer en åpenhet i forhold til andre kulturer og religioner, særlig når det kommer til det å anerkjenne den enkeltes personlige overbevisning. Ved å vektlegge disse kvalitetene ved den interkulturelle kompetansen, begynner vi å nærme oss kjernen i hva en ressursorientert tilnærming innebærer i forhold til religions- og livssynsmangfoldet.

For å oppnå en slik interkulturell kompetanse viser Wang (2017, s. 220) til Signposts som foreslår noen didaktiske tilnærminger. Disse bygger på en fortolkende og kontekstuell tilnærming. For å utvide diskursen vil jeg også nevne en kulturbevisst og religionsvitenskapelig tilnærming. Sammensatt representerer nemlig disse tilnærmingene ulike didaktiske posisjoner som har blitt benyttet i arbeidet med det religiøse mangfoldet siden 1990-tallet. Derfor bidrar de alle med viktige perspektiv til hvordan det religiøse mangfoldet kan synliggjøres i et ressursperspektiv.

## 2.2 Religionsdidaktiske tilnærminger til kulturelt mangfold

Jeg vil nå presentere fire ulike tilnærminger innenfor religionsdidaktikken og synliggjøre deres individuelle bidrag til det ressursorienterte feltet. Wang (2017, s. 220) viser til at den fortolkende tilnærmingen konsentrerer seg om den dynamikken som eksisterer mellom de ulike religionene, gruppene innenfor religionene og ikke minst individene innenfor disse. Tilnærmingen er kritisk til generelle beskrivelser som gjerne virker generaliserende ettersom tilhørerne av en spesifikk religion ikke nødvendigvis vil kjenne seg igjen i den aktuelle beskrivelsen som fremstilles av dem. Wang (2017, s. 221) viser til at tilnærmingen gjerne



deles inn i tre faser. Den første fasen handler om hvordan ulike religioner blir fremstilt for elevene, den andre om hvordan religionen blir tolket av elevene og tilhørerne av de ulike religionene, mens den tredje fasen handler om at elevene skal reflektere kritisk over det de har lært, i møte med elevmangfoldet og representantene for de religionene de har lært om. Dette er noe som fostrer til kritisk refleksjon. Samtidig viser den fortolkende tilnærmingen at hverdagsreligiøsiteten på mange måter må ses i sammenheng med andre sosio-kulturelle prosesser dersom en skal få en helhetlig innsikt i hvordan religionsutøvelsen kommer til uttrykk i den enkelte elevs hverdagsliv i skolen.

”Signposts trekker også frem den kontekstuelle religionsundervisningen” (Wang, 2017 s. 222). Innenfor denne tilnærmingen burde religionsundervisningen i større grad ta utgangspunkt i den lokale religiøsiteten gjennom for eksempel ekskursjoner til religiøse trossamfunn slik at direkte møter og opplevelser kan finne sted. Øystein Lund Johannessen peker dessuten på at den kontekstuelle tilnærmingen gjenspeiler den økende livssynspluraliteten i samfunnet, slik den viser seg i elevens nærmiljø (Johannessen, 2015, s. 52). Afdal (1997, s. 11) sier at en kontekstuell religionsundervisning tar utgangspunkt i den lokale religiøsiteten og livstolkningen og har som mål å legge til rette for videreføring og foredling. Ved å ta hensyn til en kontekstuell tilnærming er det et sentralt mål at mangfoldet skal kunne føle seg ivaretatt ved at deres egne religiøse erfaringer og den lokale religiøsiteten blir gjenspeilt i undervisningen, samtidig som undervisningen gjenspeiler de store tradisjonene i verdenssammenheng. Derimot kan noen elever oppleve det som vanskelig hvis de blir bedt om å fortelle om sin egen tro. Leganger-Krogstad har skrevet en artikkel der hun diskuterer ulike strategier for hvordan undervisningen burde legges frem for elever med hensyn til alder og kognitiv utvikling. Her hevder hun at elever i aldersgruppen 14-16 år ofte har vansker med å definere egen identitet, samtidig som at gruppetilhørighet er noe som blir viktigere. Derfor har elevene i denne aldersgruppen ofte et behov for å ha en viss distanse til lærestoffet, slik at det ikke blir for personlig. Ofte kan det være lurt at læreren dermed benytter seg av mer nøytrale undervisningsmetoder som ikke innebærer like stor grad av personlig involvering (Leganger-Krogstad, 2014, s. 120-122).

En annen didaktisk tilnærming er Geir Skeies kulturbevisste tilnærming. ”Et av de viktigste bidragene har blant annet vært det teoretiske skillet han etablerer mellom ulike pluraliteter, som empirisk forskjellige måter sosiokulturelle forskjeller manifesterer seg som mønstre i samfunn på” (Johannessen, 2015, s. 52). Geir Skeie (1998, s. 21-32) skiller mellom tre former

for pluraliteter, nemlig tradisjonell pluralitet, moderne pluralitet og postmoderne pluralitet. Innenfor tradisjonell pluralitet lever ulike grupper i samfunnet adskilte fra hverandre, med egne bestemte verdier og religiøs tilknytning. Innenfor den moderne pluraliteten eksisterer fortsatt en tankegang som bygger på tradisjonell pluralitet, men fokuset er lagt mer på felles referanserammer for individene i samfunnet og for de religiøse gruppene som de enkelte individene forholder seg til. Innenfor postmoderne pluralitet tillegges en individualisering større vekt, der det enkelte individ i større grad fatter egne valg på vegne av seg selv i samspill med egne sosio-kulturelle omgivelser. Den kulturbevisste tilnærmingen bidrar dermed med viktige perspektiv til hvordan det burde arbeides med det kulturelle mangfoldet i skolen. Det er nemlig viktig å ikke se på kultur kun som en statisk størrelse. Breidlid (2017, s. 17) hevder at det er viktigere å utvikle en forståelse for samfunnets kulturelle og religiøse kompleksitet. Denne kompleksitetsforståelsen av mangfoldet viser i større grad hvordan hver enkelt elev berøres av komplekse sosiale relasjoner. Det betyr at mens elever blir forsøkt ekskludert og assimilert på noen arenaer, vil mange oppleve å bli sosialt integrert på andre. Dette viser at det er mulig å ha en rekke tilhørigheter, uten at dette nødvendigvis fører til personlige verdikonflikter. Samfunnets kulturelle kompleksitet er på mange måter et resultat av den postmoderne pluraliteten som Skeie har skissert ovenfor. Den postmoderne pluralitetsforståelsen kan derfor representere en viktig forståelsesramme i møte med det kulturelle mangfoldet i den felleskulturelle skolen i dag.

Den siste tilnærmingen jeg vil presentere er den religionsvitenskapelige tilnærmingen. Bengt-Ove Andreassen (2012, s. 19) argumenterer for at den religionsvitenskapelige tilnærmingen skiller seg fra de andre tilnærmingene, ved at den bygger på en formidlingspedagogikk der fagets formål er å gi kunnskaper om religioner og livssyn, noe som i seg selv skal ha en dannende funksjon. En religionsvitenskapelig tilnærming vil ikke legge så mye hovedfokus på fagets eksistensielle side, ettersom tilnærmingen mener at en individorientert behandling av den enkelte elevs eksistensielle spørsmål vil peke utover fagets grenser. Dermed mener han ikke at faget burde vært foruten eksistensielle spørsmål, men at elevenes personlige religiøse spørsmål ikke burde være hovedsaken for hva undervisningen burde dreie seg om. Fagkunnskapen og et kritisk distansert arbeid er et viktig hovedfokus innenfor den religionsvitenskapelige tilnærmingen. Andreassen er dermed forsiktig med å inkludere den religiøse identitetsdannelsen i undervisningen. ”Vektlegges religiøs identitetsdannelse og oppdragelse, kan en slik begrunnelse stå i fare for ikke å være forenlig med et felles og obligatorisk religionsfag for alle, og heller ikke med et skolefag som er sekulært og

pedagogisk begrunnet” (Andreassen, 2012, s. 20). Andreassen fremhever også at en religionsvitenskapelig tilnærming i større grad burde være preget av et utenfraperspektiv, fremfor et innenfraperspektiv. ”Noe forenklet kan vi si at et innenfraperspektiv på religion vektlegger å presentere en religion gjennom de troendes øyne. Et utenfraperspektiv er i større grad beskrivende og har en klar avstand til det som beskrives” (Andreassen, 2012, s. 103). I videreførelse av dette har han også bemerkninger i forhold til Breidlid og Nicolaisens bruk av religiøse fortellinger, og da særlig den allmenmenneskelige dimensjonen. Andreassen (2012, s. 114) hevder at den allmenmenneskelige dimensjonen relateres til den enkelte elevs liv på en måte som kan oppfattes som tilslutning til en annen religion eller livssyn. Han mener at en slik undervisning ikke vil kunne forsvares i en skole som skal være tilgjengelig for alle. Dermed er individorientering og religionsfagets eksistensielle side nedtonet innenfor denne retningen.

### 2.3 Tidligere forskning

Det er ikke blitt gjort tidligere forskning på hva et ressursorientert perspektiv innebærer i forhold til det religiøse mangfoldet. Forskningsundersøkelser som er blitt brukt i denne oppgaven understreker derimot et behov for en styrket kompetanse i skolen for å ivareta også det religiøse mangfoldet. Dette er sammenfallende med synet til religionsdidaktikeren Andreassen, som nettopp understreker at den kulturelle kompetansen til lærere er svært lite vektlagt i den pedagogiske faglitteraturen som er beregnet for studiefaget pedagogikk med elevkunnskap (Andreassen, 2012, s. 78 & 198). De fire tilnærmingene som er redegjort for, er også et forsøk på å imøtekomme de europeiske direktivene om økt kulturkompetanse ved å vektlegge forståelsen av pluraliteten i samfunnet, den lokale religiøsitetens betydning og elevenes egen livstolkning i møte med fremstillingen av deres egen religion. Denne oppgaven bidrar dermed med noe nytt ved at den vil se det ressursorienterte perspektivet innen pedagogisk tenkning i sammenheng med den faglige religionsdidaktiske diskursen om mangfold. En analyse av St. Meld. Nr. 6 (Barne- og likestillingsdepartementet, 2012-2013) vil derfor bidra til å kaste nytt lys over hvordan den felleskulturelle skolen nettopp ivaretar det religiøse og kulturelle mangfoldet innenfor rammen av et ressursperspektiv. Oppgaven går derimot ikke dypt inn i de ulike fagdidaktiske diskursene. En slik oppgave ville blitt for omfattende for en bacheloroppgave. Den gir likevel et rimelig innblikk i diskursene.

I videre forskningsundersøkelser kunne det vært fruktbart å analysere i hvor stor grad den kommende læreplanen som i skrivende stund er under revisjon av Ludvigsen-utvalget, har

klart å implementere den religiøse dimensjonen i sitt arbeid med det flerkulturelle perspektivet. I videreførelse av dette kan det også være hensiktsmessig å gjennomføre empiriske studier av den nasjonale satsingen kompetanse for mangfold, som skal bidra til kompetanseheving hos både enkeltpersoner og ulike sektorer forøvrig (Solbue & Bakken, 2016, s. 11). En evaluering av den nevnte satsingen vil dermed kunne bidra til å gi et innblikk i hvordan lærerutdanningsinstitusjonene og dermed andre utdanningsinstitusjoner, ivaretar det pluralistiske og flerkulturelle perspektivet i skolen og barnehagen i dag.

### 3.0 Metode og presentasjon av materialet

I denne delen av oppgaven skal jeg undersøke det ressursorienterte perspektivet på religions og livssynsmangfold. Skolen er representert av et kulturelt mangfold. Spørsmålet er hvordan dette mangfoldet blir ivaretatt og hvordan ressursene dette mangfoldet utgjør blir nyttiggjort i den felleskulturelle skolen. St. Meld. Nr. 6 inneholder en rekke føringer for hvordan skolen skal integrere mangfoldet. I denne delen av oppgaven skal jeg derfor kategorisere mangfolds- og ressursbegrepets føringer, for å deretter kunne tolke hvordan disse begrepene blir brukt for å konstruere en forståelse for hva det flerkulturelle egentlig innebærer. I den videre bearbeidelsen vil funnene kunne gi et godt utgangspunkt for videre drøftelser om hvorvidt den religiøse dimensjonen er representert i tilknytning til den ressursorienterte tilnærmingen til elevmangfoldet.

### 3.1 Metode

Jeg skal foreta en dokumentanalyse. Grønmo referert i Christoffersen og Johannessen (2012, s. 87) viser til at dokumenter er et overlevert materiale som stammer fra en bestemt situasjon i fortiden. Dokumenter gir oss derfor informasjon om et spesifikt innhold, samtidig som det forteller oss noe om forfatterens virkelighetsbilde og meninger. For å undersøke styringsdokumentet vil jeg benytte meg av en diskursinspirert tilnærming. Skovholt og Veum (2014, s. 33-34) viser til hvordan en diskurs rundt tankemønstre og begrepsbruk kan skapes innenfor ulike grupper, institusjoner og kulturer i samfunnet. Tekstskapernes konstruksjoner kan dermed prege mye av diskursen rundt hvordan det tenkes om det flerkulturelle på. Som tidligere nevnt skal jeg konsentrere meg om hvordan det skrives om mangfoldet i sammenheng med det ressursorienterte perspektivet, og hvorvidt de ulike religionsdidaktiske posisjonene er representert i meldingen. Stortingsmeldingen har stor grad av legitimitet ettersom den bygger på et omfattende verk av tidligere offentlige utredninger (Bakken og

Solbue, 2016, s. 11). Stortingsmeldingen gjenspeiler dermed regjeringens syn på hvordan mangfoldet kan integreres i samfunnet, samtidig som den i seg selv er med på å prege diskursen rundt hvordan det samtales om det kulturelle mangfoldet på. Jeg vil konsentrere meg om kapittel 4 av stortingsmeldingen, ettersom dette kapittelet retter seg spesifikt inn mot barnehage og utdanningssektoren, og dermed gjenspeiler elevmangfoldet i den felleskulturelle skolen. Jeg vil også vise til sentrale utdrag fra kapittel 8 som har relevans for å forstå stortingsmeldingens forhold til det religiøse mangfoldet. Meldingen er omfattende, noe som gjør at det ikke vil være plass til en fullstendig analyse av hele meldingens karakter i denne oppgaven. Likevel vil de nevnte kapitlene kunne gi viktige føringer i forhold til det mangfoldet som er i skolen.

### 3.2 Presentasjon av materialet

Stortingsmeldingen presenterer en rekke føringer i forhold til det mangfoldet som er i skolen. Den ressursorienterte tilnærmingen blir presentert seks ganger i kapittel fire. Dette er særlig i sammenheng med hvordan skolen kan utnytte mangfoldet som en ressurs for felleskapet. ”Å verdsette flerspråklighet og kulturelt mangfold er å anerkjenne den kompetansen som mange mennesker har og å gi muligheter for at deres ressurser kommer til nytte i samfunnet” (Barne og likestillingsdepartementet, 2012-2013, s. 48). Flerspråklighet er også et begrep som går igjen i kapittelet. Språk og flerspråklighet nevnes 5 av 6 ganger i sammenheng med den ressursorienterte tilnærmingen. Samtidig nevnes mangfoldsbegrepet 7 ganger i sammenheng med det ressursorienterte perspektivet. Også her er ressurstilnærmingen knyttet tett sammen med språk. ”Mangfold og flerspråklighet er ressurser i det norske samfunnet og skal verdsettes i utdanningsløpet” (Barne og likestillingsdepartementet, 2012-2013, s. 48). Også kulturbegrepet trekkes frem og gis en sentral plass. ”I barnehagen og skolen får mange barn erfaring med ulike språk og kulturelle uttrykk. Dette kan bidra til økt toleranse og gi barn og unge erfaringer med flerspråklighet og mangfold som en ressurs” (Barne og likestillingsdepartementet, 2012-2013, s. 50). Her understrekes den kompetansen som mangfoldet utgjør og hvordan møtet mellom ulike kulturelle uttrykk kan bidra til å fremme toleranse. Kompetansen skal ikke bare utnyttes, den skal også verdsettes. Stortingsmeldingen løfter dette synspunktet frem allerede i begynnelsen av kapittelet. ”Alle barn i Norge og deres foreldre skal føle seg inkludert og respektert, uavhengig av livssyn og kulturell bakgrunn” (Barne og likestillingsdepartementet, 2012-2013, s. 48). Dette henger igjen sammen med at samfunnet i skolen skal gjenspeile samfunnet som elevene møter i hverdagen. God opplæring

og erfaring med mangfold, kan bidra til å fremme en toleranse bygget på gjensidig respekt og åpenhet.

Kapittelet presenterer videre en rekke føringer for hvordan skolen som helhet burde organiseres med hensyn til elevmangfoldet. Her ses opplæring i sammenheng med et godt læringsmiljø. ”Det handler blant annet om å tilby god opplæring i fag, sikre at alle elever får innfridd sine rettigheter, og skape gode og inkluderende læringsmiljø slik at alle elever får et best mulig læringsutbytte” (Barne og likestillingsdepartementet, 2012-2013, s. 54). Alle elever har altså rett til å møte en undervisning som sikrer dem best mulig læringsutbytte. Kapittelet går også inn på hvordan et slikt felleskap kan løftes frem. ”Barnehagen skal tilby et individuelt tilpasset og likeverdig tilbud der ulike individer og ulike kulturelle ytringer møtes i respekt for det som er forskjellig, slik at alle barn får delta aktivt i et inkluderende felleskap” (Barne og likestillingsdepartementet, 2012-2013, s. 51). Selv om sitatet eksplisitt nevner barnehagen, så har sitatet en tydelig overføringsverdi til skolesektoren og andre institusjoner som driver med pedagogisk opplæring. Det å være forskjellig blir her en viktig verdi i seg selv. Men for at dette skal være mulig fremhever meldingen at læringsmiljøet både må være trygt og inkluderende. ”Et godt læringsmiljø er en forutsetning for å kunne bygge relasjoner på tvers av kulturelle, religiøse og etniske forskjeller” (Barne og likestillingsdepartementet, 2012-2013, s. 56). Samtidig må diskriminering og andre krenkelser motarbeides dersom et godt læringsmiljø skal kunne holdes frem. ”Arbeidet for å motvirke rasistiske og diskriminerende holdninger skal gjennomsyre all virksomhet i skolene” (Barne og likestillingsdepartementet, 2012-2013, s. 56). I forhold til diskriminering i skolen har blant annet spørsmålet om bruken av hijab ofte vært oppe til debatt. ”Regjeringen ønsker ikke forbud mot religiøse hodeplagg som hijab eller turban i skolen. Et slikt forbud kan etter regjeringens vurdering være diskriminerende” (Barne og likestillingsdepartementet, 2012-2013, s. 107). Kapittelet understreker derfor i sin helhet den sentrale betydningen det har å inkludere flerkulturelle perspektiv i oppbygningen av et godt læringsmiljø, et læringsmiljø som skal inkludere alle elever. ”Det flerkulturelle perspektivet må være en del av det systematiske arbeidet med læringsmiljø” (Barne og likestillingsdepartementet, 2012-2013, s. 56).

Kapittel 8 i stortingsmeldingen er tydeligere med å plassere mangfoldet inn i det norske samfunnet. Mangfoldsbegrepet blir ofte brukt beskrivende, for å understreke at den norske majoriteten er forskjellig og sammensatt av ulike folkegrupper. ”Mangfold er hverdagen i

Norge” (Barne og likestillingsdepartementet, 2012-2013, s. 103).”Det demokratiske styresettet og norsk lov setter rammer for alle som bor i Norge. Innenfor disse rammene er, og skal det være, mange måter å være norsk på” (Barne og likestillingsdepartementet, 2012-2013, s. 103). Denne beskrivelsen av mangfoldet er også i overensstemmelse med kapittelets senere føringer om mangfoldet innenfor et ressursperspektiv. I denne sammenhengen understrekes følgende perspektiv:

Det er rom for sammensatte identiteter der en både kan være norsk og delta i det norske felleskapet, og føle tilhørighet til eget eller familiens opprinnelsesland, og kultur og tradisjon derfra. Det er bra for Norge at det bor mennesker her med tilknytning til andre land. Det å ha bakgrunn fra og kjennskap til andre land og kulturer er en ressurs, for den enkelte og for samfunnet, og det er viktig å anerkjenne og ta i bruk ulike erfaringer og kompetanse. (Barne og likestillingsdepartementet, 2012-2013, s. 104)

I kapittelet kommer det tydelig frem at det norske felleskapet rommer store forskjeller, som igjen er betinget av et stort mangfold. For at dette mangfoldet skal kunne leve i fredelig sameksistens, har regjeringen lagt ned noen føringer som de bygger politikken sin på. Frihet innenfor rammen av norsk lov er et sentralt prinsipp. ”Mangfold, likestilling, likeverd, toleranse, ytringsfrihet, solidaritet, økonomisk og sosial likhet, vern om barns rettigheter, tros- og livssynsfrihet og flerspråklighet som ressurs er andre grunnleggende verdier som regjeringen bygger sin politikk på” (Barne og likestillingsdepartementet, 2012-2013, s. 103). Det er tydelig at regjeringspolitikken ønsker at mangfoldet skal finne sin plass i samfunnet. ”For at samfunnet skal fungere, må individer og grupper også oppleve at de lever sammen med hverandre” (Barne og likestillingsdepartementet, 2012-2013, s. 103). Kapittelet inneholder også en rekke føringer i forhold til det religiøse mangfoldet. Blant annet presenteres religionskritikk som en viktig del av samfunnsdebatten, men selve kritikken må være saklig begrunnet. ”Hver enkelt troende må behandles som enkeltmenneske med egne meninger, enten vedkommende er muslim, kristen eller jøde. Folk må ikke stilles kollektivt til ansvar for enkeltpersoners ytringer og handlinger” (Barne og likestillingsdepartementet, 2012-2013, s. 108). ”Blant de i dag over 650 000 innbyggerne i Norge som har innvandret eller som er født av innvandrede foreldre, finnes det en rekke ulike oppfatninger, erfaringer og tradisjoner, og med det, ulike tolkninger og praktiseringer av de samme verdiene” (Barne og likestillingsdepartementet, 2012-2013, s. 104). ”Det er imidlertid store forskjeller i religiøsitet mellom innvandrere fra ulike land, og også forskjeller ut fra hvilket område de kommer fra i

det samme landet” (Barne og likestillingsdepartementet, 2012-2013, s. 106). I videreførelse av dette fremhever regjeringen viktigheten av å bekjempe fordommer, stereotypier og uheldige virkelighetsoppfatninger, dersom et trygt felleskap med rom for mangfold skal kunne fremmes (Barne og likestillingsdepartementet, 2012-2013, s. 110). I arbeidet med å bekjempe slike holdninger, fremheves den avgjørende betydningen kontakt med mennesker som er ulik en selv har, slik at unyanserte fordommer kan motarbeides. Desto viktigere blir det at regjeringen legger til rette for bredest mulig samfunnsdeltakelse, slik at direkte møter nettopp kan finne sted (Barne og likestillingsdepartementet, 2012-2013, s. 108).

### 3.3 Oppsummering av funn

I dette kapitlet har jeg funnet en rekke føringer til mangfoldet innenfor et ressursperspektiv. Både kapittel fire og kapittel åtte fremhever viktigheten av at mangfoldet synliggjøres og gis verdi i felleskapet. Kapittel fire fremhever særlig den ressursen flerspråklighet og ulike kulturelle uttrykk gir til felleskapet. Kapitlet gir videre en rekke føringer for hvordan læringsmiljøet burde tilpasses mangfoldet. Her fremheves den sentrale betydningen det har at skolen tilpasser sin virksomhet i forhold til elevmangfoldet som til enhver tid befinner seg på skolen, og ikke omvendt. Dette innebærer en undervisning fri for diskriminering, der flerkulturelle perspektiv kan synliggjøres og gis verdi i felleskapet. Kapittel åtte av meldingen synliggjør i større grad regjeringens tilnærming også til det religiøse mangfoldet. Her presiseres det tydeligere at bakgrunn og kjennskap til andre land og kulturer, er en viktig ressurs for felleskapet. Samtidig fremheves viktige verdier som tros og livssynsfrihet, og betydningen av direkte møter med mangfoldet fremheves slik at unyanserte generaliseringer eller fordommer kan motarbeides. I den videre bearbeidelsen av oppgaven vil jeg diskutere videre noen av perspektivene som jeg har behandlet ovenfor, i lys av pedagogisk og religionsdidaktisk teori som ble gjennomgått i kapittel 2.

### 4.0 Et ressursorientert perspektiv og den religionsdidaktiske diskursen

I denne delen av oppgaven skal jeg vekte den pedagogiske tilnærmingen og de ulike religionsdidaktiske tilnærmingene utfra de funn jeg har gjort i dokumentanalysen. I det følgende skal jeg derfor først ta utgangspunkt i hvordan Hauge utvikler de føringene hun finner i stortingsmeldingen i henhold til den pedagogiske tilnærmingen til mangfoldet.



Deretter skal jeg drøfte det ressursorienterte perspektivet utfra de religionsdidaktiske tilnærmingene som jeg har presentert tidligere. Her skal jeg identifisere hvordan de religionsdidaktiske tilnærmingene samsvarer med det ressursorienterte perspektivet som både stortingsmeldingen og Hauge særskilt uthever. Avslutningsvis skal jeg diskutere forholdet mellom de pedagogiske og religionsdidaktiske føringene og tydelig få frem forskjeller og likheter i forhold til den ressursorienterte tilnærmingen til mangfoldet.

#### 4.1 Pedagogisk tilnærming til mangfold

Som allerede nevnt inneholder Stortingsmeldingen en rekke føringer i forhold til mangfoldet. Føringene er særlig knyttet opp mot ressursperspektivet og utformingen av læringsmiljøet. Blant annet fremhever stortingsdokumentet den avgjørende betydningen det har at mangfoldet anerkjennes som en ressurs i utdanningsløpet. Samtidig skal alle elever oppleve å møte en undervisning som er individuelt tilpasset dem. I følge Hauge er den felleskulturelle skolen utformet som en direkte konsekvens av det språklige og kulturelle mangfoldet, og derfor må ressursen som mangfoldet utgjør brukes som en ressurs i læringsfellesskapet. Skolen som helhet må dermed alltid tilrettelegge sin virksomhet i forhold til det mangfoldet som til enhver tid befinner seg der. Meldingen har en rekke føringer i forhold til hvordan dette fellesskapet skal utformes. Her skal nemlig ulike kulturelle ytringer møtes i et inkluderende felleskap og flerkulturelle perspektiv skal gjennomsyre skolehverdagen (Barne og likestillingsdepartementet, 2012-2013, s. 48-56). Hauge utdyper disse føringene ved å vise til hvordan læringsmiljøet både kan ha en perspektivutvidende, men også en identitetsbekreftende funksjon. Her viser hun blant annet til hvordan religionsfaget kan være spesielt egnet i forhold til å synliggjøre det religiøse mangfoldet. Ulike arbeidsmåter innenfor religionsfaget kan nemlig bidra til å gjøre faget om til en flerkulturell møteplass, hvor ulike perspektiver løftes frem og gis verdi innenfor et inkluderende felleskap. Arbeidsmåter innenfor dette faget kan derimot utfordre den enkelte lærers kulturkompetanse, ettersom komplekse spørsmål i møte mellom tradisjonell religionsutøvelse og moderne livsform ofte kan oppstå i en slik kontekst. Hauge viser derfor til den avgjørende betydningen arbeidet med ulike religiøse fortellinger kan ha, da i forbindelse med at både likheter og forskjeller kan løftes frem og drøftes på en likeverdig og støttende måte. Slik kan uenigheter og konflikter løftes frem som noe naturlig innenfor et flerkulturelt samfunn, slik at viktige verdier som toleranse og respekt kan fremmes og forberede elevene til et liv i et mangfoldig samfunn.

Målet for stortingsmeldingen er å utvikle en helhetlig integreringspolitikk som ivaretar mangfoldet i den felleskulturelle skolen. Hauge har utviklet noen sentrale perspektiver i forbindelse med hvordan integreringen skal fungere i skolen. Blant annet viser hun til at integrering er en gjensidig prosess (Hauge, 2014, s. 266). Det vil si at det ikke er minoritetslevene alene som må tilpasse seg skolens virksomhet. I et klassefelleskap må både minoritetslevene og majoritetslevene foreta tilpasninger i forhold til hverandre, dersom et inkluderende felleskap skal kunne fremmes. Hauge ser dette i et ressursperspektiv. Et mangfoldig felleskap gir nemlig erfaringer med det som er annerledes, noe som fremmer viktige refleksjoner i møte med verdier som en nødvendigvis ikke står for selv. Slike refleksjoner er viktige, slik at erfaringer med hva det vil si å være et flerkulturelt samfunn fremmes allerede i skolen. Erfaringer fra et slikt felleskap kan nemlig bidra til at både minoritets- og majoritetslever utvikler en handlingskompetanse som fremmer sameksistens i et mangfoldig samfunn. Hauge viser til hvordan et slikt felleskap kan fremmes allerede i skolen, ved at mangfoldet blir sett på som normaltilstand, og ulike perspektiver gis verdi i felleskapet. Slik gir det ressursorienterte perspektivet mange elever muligheten til å kunne føle seg inkludert i et læringsfelleskap som skal være tilgjengelig for alle.

## 4.2 Religionsdidaktiske tilnærminger til mangfoldet

Jeg har til nå sett på hvordan Hauge har utviklet føringene i stortingsmeldingen med hensyn til mangfoldet. Herunder skal jeg drøfte hvordan de religionsdidaktiske tilnærmingene vektlegger perspektiver som samsvarer med den ressursorienterte pedagogiske tilnærmingen til mangfoldet.

Som tidligere nevnt, blir mangfoldet i kapittel åtte av stortingsdokumentet tydeligere plassert i det norske samfunnet. Det blir særskilt uthevet at det er rom for sammensatte identiteter der en både kan være norsk og føle tilhørighet til eget opprinnelsesland, kultur og tradisjoner derfra. Dette synspunktet er sammenfallende med den kulturbevisste tilnærmingen. Den postmoderne pluralitetsforståelsen beskriver nemlig et samfunn bestående av en kulturell kompleksitet der mange berøres av komplekse sosiale relasjoner. Dermed kan mange elever oppleve å ha tilhørighet til ulike kulturer, og likevel ha et harmonerende identitetsbilde. Denne pluralitetsforståelsen skal representere et speilbilde av dagens postmoderne samfunn, og erstatter dermed den tradisjonelle pluralitetsforståelsen, som i større grad beskriver et samfunn bestående av ulike grupper som lever adskilte fra hverandre. På den ene siden er

stortingsmeldingen i overensstemmelse med denne tankegangen. Kapittel åtte presiserer nemlig at det er ønskelig at individer og grupper lever sammen med hverandre, og ikke bare ved siden av eller i motsetning til hverandre. På den andre siden legger ikke meldingen skjul på at minoritetsgrupper kan oppleve å bli utstøtt av innbyggerne i det norske samfunnet, som i større grad reflekterer en tradisjonell pluralitetsforståelse. Dermed kan samfunnet fortsatt være i den moderne pluralitetsfasen, der den tradisjonelle pluralitetsbeskrivelsen fortsatt er aktuell. Felles for de ulike pluralitetsforståelsene, er at de alle beskriver hvordan ulike sosiokulturelle forskjeller manifesterer seg som mønstre i samfunnet på. Derfor kan pluralitetsforståelsen variere mye, alt etter hvordan samfunnet er utformet og hvilke erfaringer samfunnsmedlemmene har med mangfold. For å unngå en pluralitetsforståelse som fremmer en tankegang som bygger på at grupper og individer skal leve ved siden av, eller i motsetning til hverandre, fremhever meldingen viktigheten av direkte møter med mangfoldet. Gjennom direkte møter kan risikoen for unyanserte fremstillinger reduseres (Barne og likestillingsdepartementet, 2012-2013, s. 104-110). Religionsdidaktikken viser i denne sammenhengen til hvordan kontekstuelle erfaringer i møte med livssynsmangfoldet i nærmiljøet kan være med på å bidra til å fremme en slik utvikling. Derimot legger ikke de behandlede kapitlene av stortingsmeldingen frem noen forslag til hvordan slike kontekstuelle møter kan finne sted. Likevel blir direkte møter med mangfoldet fremmet som et sentralt anliggende i regjeringens politikk for at mangfoldet skal kunne føle seg integrert i det norske samfunnet.

Den fortolkende tilnærmingen er også representert i dette kapitlet. Tilnærmingen handler om å utvikle en forståelse for religion som tradisjon og historisk størrelse, samtidig som en forstår de menneskene som en møter fra ulike tros- og livssyn i dag. Stortingsmeldingen fremhever nettopp den fortolkende tilnærmingen i sin omtale av religionskritikk. Her fremheves nemlig viktigheten av at hver enkelt troende behandles som et enkeltmenneske med egne meninger, og ikke stilles kollektivt til ansvar for enkeltpersoners handlinger eller ytringer. I videreførelse av dette fremhever meldingen at det finnes en rekke ulike oppfatninger, erfaringer og tradisjoner, og ulike tolkninger og praktiseringer av mennesker som deler de samme verdiene (Barne og likestillingsdepartementet, 2012-2013, s. 104 & 108). Den fortolkende tilnærmingen er en viktig tilnærming å holde frem innenfor et inkluderende felleskap. Som tidligere nevnt fremhever den interkulturelle pedagogikken viktigheten av å fremme forskjellene mellom elevmangfoldet, slik at det blir trygt å kunne være seg selv. I lys av den ressursorienterte tilnærmingen skal dessuten forskjeller verdsettes og ulike

bakgrunner gis verdi i felleskapet. I sammenheng med den fortolkende tilnærmingen blir det viktig å fremheve at religiøsitet til mangfoldet kan komme til uttrykk på forskjellige måter. Religionens rolle i den enkeltes liv kan nemlig variere mye. Stortingsmeldingen fremhever dette ved å vise til at det finnes store forskjeller i religiøs praksis mellom mennesker fra samme land og mellom mennesker fra ulike land. I denne sammenheng løfter både Gilhus og Mikaelsson frem et interessant perspektiv i forbindelse med den religionsvitenskapelige tilnærmingen. De fremhever nemlig at det ikke er nok å kun studere den enkeltes religion dersom en skal få en helhetlig forståelse for mangfoldet. Viktigere er det å se hvordan religionen kommer uttrykk i samspill med andre sosio-kulturelle prosesser. Dermed er et inkluderende klassefelleskap nettopp en viktig arena hvor elevene kan utvikle en forståelse for religion både som tradisjon og historisk størrelse, samtidig som hver enkelt troende behandles som et enkeltmenneske med egne meninger, og ikke defineres utfra den religiøse konteksten han eller hun står i.

#### 4.3 Forholdet mellom religionsdidaktiske og pedagogiske tilnærminger til mangfoldet

Den ressursorienterte tilnærmingen har altså noen perspektiver som samsvarer med de religionsdidaktiske tilnærmingene til mangfoldet. Stortingsmeldingen fremhever blant annet i kapittel fire at flerkulturelle perspektiv skal synliggjøres i arbeidet med det kulturelle mangfoldet. Hauge har som tidligere nevnt, utviklet disse føringene i forhold til hvordan flerkulturelle perspektiv kan synliggjøres innenfor de ulike fagene. Her fremhever hun hvordan KRLE-faget er en god møteplass for det kulturelle mangfoldet, der ulike perspektiver kan løftes frem, diskuteres og gis verdi i felleskapet. Det samme synspunktet kan sies å være fremhevet innenfor den kontekstuelle, fortolkende og kulturbevisste tilnærmingen. Alle tilnærmingene forsøker nemlig på ulike måter å synliggjøre det religiøse mangfoldet, og religiøs identitetsdannelse er noe som skal støttes i undervisningen. Derimot kan dette synspunktet være en utfordring innenfor den religionsvitenskapelige tilnærmingen.

Andreassen mener nemlig at en religion må presenteres så objektivt og nøytralt som mulig, helst fra et utenfraperspektiv. Dermed blir ikke den enkelte elevs forhold til sin egen religion viet stor oppmerksomhet innenfor denne tilnærmingen. Dette står som en motsats til den fortolkende tilnærmingen som fremhever at religiøsitet til mangfoldet kan komme til uttrykk på forskjellige måter, noe som også bør gjenspeiles i klasserommet. Den religionsvitenskapelige tilnærmingen kan dermed sies å stå i motsetning til de andre

religionsdidaktiske og pedagogiske tilnærmingene. Men på den andre siden deler den religionsvitenskapelige tilnærmingen noen trekk med den kontekstuelle tilnærmingen. Leganger-Krogstad står nemlig innenfor den kontekstuelle tradisjonen og har skrevet en artikkel der hun argumenterer for at elever i ungdomsalderen har behov for en viss distanse til lærestoffet, slik at det ikke blir for personlig. Hun viser blant annet til at elevene har vanskeligheter med å finne sin egen identitet i denne perioden. Derfor burde ikke undervisningen utfordre elevene for mye i forhold til eget religiøst ståsted. Dette viser at de ulike religionsdidaktiske posisjonene ikke er enige med hverandre. Særlig kan den religionsvitenskapelige tilnærmingen representere en utfordring i forhold til å se det religiøse mangfoldet i klasserommet som en ressurs. Det kan derfor være nødvendig å finne en balanse mellom de ulike perspektivene. En slik balanse kan bygge på stortingsmeldingens føringer om viktigheten av et inkluderende felleskap som verdsetter ulike kulturelle uttrykk, i sammenheng med den kontekstuelle tilnærmingens bidrag om hvordan en må ta hensyn til elevenes kognitive utvikling. Alle elever har nemlig rett til å møte en undervisning som er tilpasset dem, slik at elevmangfoldet får de samme læringsbetingelsene innenfor et inkluderende felleskap.

## 5.0 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg forsøkt å finne ut om den ressursorienterte tilnærmingen vektlegger tilnærminger som er sammenfallende med de religionsdidaktiske diskursene. Gjennom teori har jeg blant annet redegjort for hvordan kunnskap rundt den enkelte elevs religiøse ståsted kan lette det pedagogiske arbeidet i flerkulturelle kontekster. Nyere europeiske dokumenter understreker dessuten den avgjørende betydningen det har å inkludere den religiøse dimensjonen i arbeidet med det kulturelle mangfoldet. For å besvare denne problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i pedagogisk og religionsdidaktisk teori, og analysert denne teorien i forhold til St. Meld. nr. 6. Gjennom analyse av forskningsresultatene har jeg avdekket at det ressursorienterte perspektivet ikke er en del av den religionsdidaktiske diskursen. Verken den pedagogiske litteraturen eller stortingsdokumentet nevner spesifikt de fire religionsdidaktiske posisjonene i sammenheng med det ressursorienterte perspektivet. Men likevel fremmer de religionsdidaktiske tilnærmingene mye av den samme tankegangen som er nedfelt i det ressursorienterte perspektivet. Den kulturbevisste tilnærmingen viser til viktigheten av å fremme gode mellommenneskelige relasjoner slik at grupper og individer kan leve fredelig sammen med hverandre i det norske samfunnet. Den fortolkende tilnærmingen er også

representert i stortingsmeldingen og kan tolkes i videreførelse av den kulturbevisste tilnærmingen. Tilnærmingen vektlegger nemlig at kjennskap til mangfoldet blant individer og grupper innenfor den enkelte religiøse tradisjon og respekt for den enkeltes personlige overbevisning, kan bidra til å fremme sameksistens og gode relasjoner i et flerkulturelt samfunn. Derimot har ikke denne oppgaven gått dypt inn i de ulike religionsdidaktiske posisjonene, da dette hadde blitt for omfattende for en bacheloroppgave. De ulike religionsdidaktiske posisjonene representerer hver for seg ulike forskningstradisjoner og kan drøftes langt mer utførlig enn hva denne oppgaven angår. Likevel gir denne oppgaven et rimelig innblikk i diskursene og hvordan de kan bidra med viktige tilnærminger i arbeidet med mangfoldet som en ressurs. I videre undersøkelser kan det være interessant med en metodetriangulering med påfølgende empiriske undersøkelser i forhold til det praktiske feltet av det ressursorienterte perspektivet. En svakhet med denne bacheloroppgaven er at den undersøker det ressursorienterte perspektivet utfra et teoretisk perspektiv. Dermed er den ikke dekkende til å beskrive hvordan det ressursorienterte perspektivet blir praktisert ute i skolene. I videre forskning hadde det derfor vært fruktbart å intervju og observere lærere i skolen, både religionslærere og lærere som ikke har dette faget, for å analysere i hvor stor grad praktiseringen av det ressursorienterte perspektivet blir påvirket av den enkelte lærers kompetanse innenfor KRLE-disiplinen. En slik undersøkelse kan gi et tydeligere bilde av hvordan mer konkret kunnskap om religioner og kulturer, kan utgjøre en ressurs i arbeidet med det kulturelle mangfoldet i skolen. Denne oppgaven bidrar dermed med viktige perspektiv til hvordan de ulike religionsdidaktiske posisjonene kan styrke integreringen i skolen. Jeg mener derfor at lærere med kompetanse innenfor KRLE i større grad burde brukes i arbeidet med å utvikle pedagogiske praksiser som ivaretar de samfunns mål som stortingsmeldingen og Hauge særskilt uthever. Kunnskap om andre menneskers religion, livssyn eller kulturelle praksiser, kan nemlig bidra i arbeidet med å skape kulturelle møteplasser, der forskjelligheter kan synliggjøres og verdsettes i felleskapet. Slik kan religionsdidaktikken bidra til å bygge opp en praksis der elevene verdsetter et felleskap der de kan lære av hverandre. Et slikt felleskap er et ressursorientert felleskap, et felleskap som skal inkludere alle.

## Litteratur

Andreassen, Bengt-Ove. (2012). *Religionsdidaktikk. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget

Afdal, G., Haakedal, E. & Leganger-Krogstad, H. (1997). *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug

Aamaas, Å. & Duesund, K. (2016). Lærarutdanning i ei tid prega av mangfold. I Solbue, V. & Bakken, Y (Red.), *Mangfold i skolen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (s. 27-44). Bergen: Fagbokforlaget

Breidlid, H. (2017). Identitet, kulturarv og nasjonalt felleskap. I Breidlid, H., Lybæk, L., Valen-Sendstad, Å. & Winje, G. (Red.), *Grunnleggende felles verdier? Menneskerettigheter og religionspluralisme i skolen*. (s. 15-25). Oslo: Cappelen Damm

Breidlid, H. & Nicolaisen, T. (2011). *I begynnelsen var fortellingen* (2. Utgave.). Oslo: Universitetsforlaget

Bakken, Y. & Solbue, V. (2016). ”Det handler jo egentlig om å være sammen som mennesker”. I Solbue, V. & Bakken, Y (Red.), *Mangfold i skolen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (s. 11-24). Bergen: Fagbokforlaget

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og felleskap*. (Meld. St. Nr. 6 2012-2013). Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag

Gilhus, I, S. & Mikaelsson, L. (2012). *Nytt blikk på religion. Studiet av religion i dag*. Oslo: Pax Forlag

- Hauge, A. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, Ø, L. (2015). *Kulturkompetanse i religionsundervisningen? En studie av religionslæreres arbeid i det mangfoldige klasserommet* (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger.
- Leganger-Krogstad, H. (2014). From Dialogue to Trialogue: A Sociocultural Learning Perspective on Classroom Interaction. *Journal for the Study of Religion* 27(1), s. 104-128.
- Munthe, E. (2011). Mangfold i skolen. I Postholm, M, B., Munthe, E., Haug P. & Krumsvik, R, J. (Red.), *Elevmangfold i skolen* (s. 11-27). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Skeie, G. (1998). *En kulturbevisst religionspedagogikk* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Solbue, V. (2016). Hvordan er prinsippet om likeverd forstått og praktisert i tre forskjellige klasser i videregående skole? I Børhaug, F, B. & Helleve, I (Red.), *Interkulturell Pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*. (s. 45-56). Bergen: Fagbokforlaget
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse. En innføring*. Oslo: Cappelen Damm
- Wang, Y, M. (2017). Toleranse og interkulturell kompetanse. Europeiske retningslinjer for religions- og livssynsundervisningen. I Redse, A. Afset, B. & Løvlie, B. *Toleranse-religion-konflikt*. (s. 210-228). Kristiansand: Portal forlag