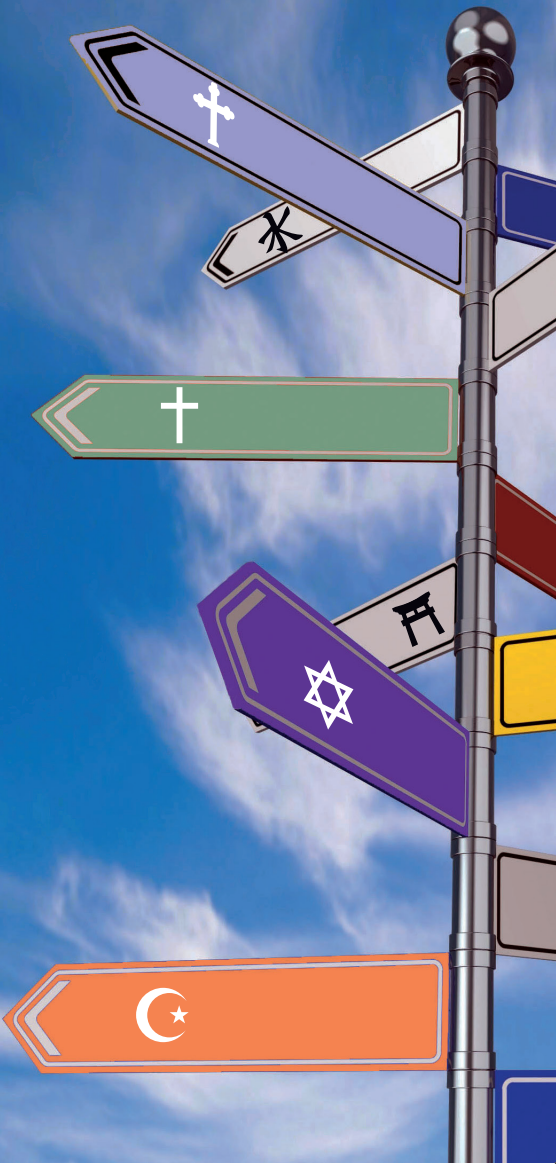


Signposts – Beleid en praktijk van het onderwijs over religieuze en niet-religieuze levensbeschouwingen in een interculturele context



Robert Jackson

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

Signposts - Beleid en praktijk van het onderwijs over religieuze en niet-religieuze levensbeschouwingen in een interculturele context

Robert Jackson

Vertaling: Peter Kraal & Cok Bakker

*De in dit document vervatte standpunten
komen voor rekening van de auteur(s) en
vertegenwoordigen niet noodzakelijkerwijs
het officiële beleid van de Raad van Europa.*

Alle rechten voorbehouden. Niets uit
deze uitgave mag worden vertaald,
verveelvoudigd of in enige vorm of
op enige wijze - elektronisch
(cd-rom, internet, enz.) of mechanisch,
zoals middels fotokopieën,
opnamen of enig ander opslag- of
zoeksysteem - worden verspreid
zonder voorafgaande schriftelijke
toestemming van het Directoraat
Communicatie van de Raad van
Europa (F-67075 Strasbourg Cedex of
publishing@coe.int

Omslag: SPDP, Raad van Europa
Foto: © Shutterstock
Layout: Jouve

Council of Europe Publishing
F-67075 Strasbourg Cedex
<http://book.coe.int>
ISBN 978-92-871-8227-2
© Raad van Europa, augustus 2014
Drukwerk Raad van Europa

Inhoud

VOORWOORD	5
INLEIDING	7
1. DE AANBEVELING: ACHTERGROND, KWESTIES EN UITDAGINGEN	11
2. INTRODUCTIE VAN <i>SIGNPOSTS</i> EN DE SLEUTELTHEMA'S	19
3. DE TERMINOLOGIE VAN ONDERWIJS OVER RELIGIES EN OVERTUIGINGEN	27
4. COMPETENTIE EN DIDACTIEK OM RELIGIES TE BEGRIJPEN	33
5. DE KLAS ALS EEN VEILIGE RUIMTE	49
6. DE REPRESENTATIE VAN RELIGIES IN DE MEDIA	61
7. NIET-RELIGIEUZE OVERTUIGINGEN EN WERELDBEELDEN	69
8. MENSENRECHTENKWESTIES	79
9. DE SCHOOL VERBINDEN MET ANDERE GEMEENSCHAPPEN EN ORGANISATIES	91
10. HET BEVORDEREN VAN VERDERE DISCUSSIE EN ACTIE	103
REFERENTIES	107
APPENDIX	
1. De volledige tekst van de Aanbeveling	119
2. De <i>Joint Implementation Group</i> : lidmaatschap en bijeenkomsten	121
3. Papers gepresenteerd door experts (op uitnodiging) over belangrijke onderwerpen voor de ontwikkeling van het document	125

Voorwoord

Anbeveling CM/Rec(2008)12 door het Comité van Ministers aan de lidstaten over de dimensie van religies en niet-religieuze overtuigingen in intercultureel onderwijs was een mijlpaal in de geschiedenis van de inzet van de Raad van Europa op het gebied van educatie. Voor 2002 bevatte werk over intercultureel onderwijs geen religie. Religie werd gezien als een privézaak. Geleidelijk aan werd duidelijk dat religie in toenemende mate een onderwerp was dat om aandacht vroeg, ook in de publieke sfeer. Dit gezichtspunt werd geconcretiseerd door de gebeurtenissen van 11 september 2001 in de Verenigde Staten en de daaropvolgende analyse en wereldwijde publieke discussie. Het werd gangbaar te denken dat alle jongeren als deel van hun onderwijs een begrip van religies en (geloofs-) overtuigingen zouden moeten ontwikkelen. En dus begon de Raad van Europa een eerste project over de religieuze dimensie in intercultureel onderwijs in 2002 onder supervisie van de Steering Committee for Education. Vervolgens werd in 2007 een naslagwerk gepubliceerd over dit onderwerp voor gebruik door mensen in het onderwijs in heel Europa. In 2008 werd verder gediscussieerd, hetgeen bijdroeg aan het ontstaan van de *White Paper on Intercultural Dialogue – Living together as equals in dignity* van de Raad van Europa. In hetzelfde jaar bracht de Raad van Europa vertegenwoordigers van Europese religieuze leiders en humanistische organisaties bijeen, samen met vertegenwoordigers van institutionele partners binnen de Raad van Europa en van verscheidene internationale NGO's. Dit was de eerste "Uitwisseling" van de Raad van Europa waarbij vertegenwoordigers van religieuze leiders en organisaties uit de burgermaatschappij betrokken werden om te discussiëren over onderwijskwesties in relatie tot het veranderende klimaat over religie in de publieke sfeer. Zulke belangrijke uitwisselingen hebben sindsdien jaarlijks plaatsgevonden en de consultatieve en collaboratieve aard van deze bijeenkomsten wordt weerspiegeld in deze tekst. Het was ook in 2008 dat het Comité van Ministers deze aanbeveling uitvaardigde over de dimensie van religies en niet-religieuze overtuigingen in intercultureel onderwijs.

We hebben nu het genoeg een document te publiceren dat zich richt op het ondersteunen van beleidsmakers, scholen en docentenopleiders – en daadwerkelijk ook andere actoren in het onderwijs – in het gebruiken van de aanbeveling in hun eigen nationale, regionale en lokale context. De titel van het document – *Signposts* – is vooral toepasselijk omdat de intentie is discussie en actie door gebruikers te faciliteren in de lidstaten die zich zelf ook genooddaakt zien een reeks kwesties in hun eigen settings aan te pakken. Wij zijn de leden van de Joint Implementation Group, opgezet door de Raad van Europa en het European Wergeland Centre, die de ideeën in *Signposts* hebben gevormd en conceptmateriaal hebben bediscussieerd sinds ze begonnen samen te werken in 2010, erg dankbaar. Een speciaal dankwoord voor Gabriele Mazza die, als initiator van dit project als Director of Education van de Raad van Europa, fungeerde als voorzitter van de Joint Implementation Group om het de juiste richting op te sturen. We danken evenzo professor Robert Jackson, de vicevoorzitter en rapporteur van de Group of Experts, die de tekst heeft geschreven in naam van zijn collega's en die verscheidene conceptversies van het document heeft gebruikt in consultatieve bijeenkomsten met potentiële gebruikers in verschillende delen van Europa sinds 2011. Professor Jackson is betrokken geweest bij alle projecten van de Raad van Europa die te maken hadden met religieuze diversiteit en onderwijs sinds 2002 en is actief geweest in dit veld in zijn rol bij het European Wergeland Centre en op zijn thuisbasis bij de University of Warwick.

De volgende stap is voor beleidsmakers, scholen, docentenopleiders en hun leerlingen, samen met alle relevante professionele instellingen in de afzonderlijke landen en op Europees niveau, om *Signposts* te gebruiken als een instrument voor hun overleg en handelen. Het hele document of afzonderlijke hoofdstukken over specifieke onderwerpen kunnen worden gebruikt als focus voor discussie of studie.

Ik hoop oprecht dat *Signposts*, samen met de aanbeveling van de Raad van Europa, in heel Europa gebruikt gaan worden.

Ik beveel u *Signposts* aan.

Snezana Samardzic-Markovic
Director General of Democracy

Inleiding

Het doel van *Signposts* is te helpen bij de implementatie van de Aanbeveling CM/Rec(2008)12 over de dimensie van religieuze en niet-religieuze overtuigingen in het intercultureel onderwijs van de lidstaten. Hoe kan het dat een aanbeveling die voortkomt uit een grote inspanning van samenwerking van regeringen niet opgevolgd wordt door enige waarneembare vorm van implementatie en geen waarneembare impact heeft binnen een nationale context? Een van de meest voorkomende, en makkelijkste, antwoorden op deze vraag is dat de Raad van Europa niet kan steunen op een leger om bepaalde waarden te verdedigen en respect af te dwingen voor normen en maatstaven, zeker als het om zoiets softs gaat als niet-bindende “aanbevelingen”. Het is een lastig proces om de impact van bepaalde typen initiatieven en uitspraken, inclusief aanbevelingen, van de Raad van Europa, in te schatten en vast te stellen, omdat processen als deze afhankelijk zijn van een complexe set van condities en omstandigheden. Deze betreffen ook de gepercipieerde relevantie en noodzaak van een bepaalde maatregel, de gevarieerde socio-politieke context en de bereidheid en de capaciteit van de nationale politiek en het overheidssysteem om zichzelf te confronteren met externe, collectieve ervaringen en daar lessen uit te trekken.

De gedurende vele jaren soms ontoereikende politieke wil op nationaal niveau om kennis te nemen van en actie te ondernemen met betrekking tot internationale uitspraken heeft op internationaal niveau tot levendige gesprekken geleid over de noodzaak om het gat te dichten tussen theorie en actie, beleid en praktijk. Dat dit zo is, geeft waarschijnlijk de moeilijkheidsgraad en het frustratieniveau aan van de vele hoofdrolspelers in de politieke samenwerking, actief op vele fronten, inclusief het onderwijs. Frustratie die opgebouwd is door het besef dat met politieke wil, passende verspreiding en moed op nationaal niveau de gezamenlijke inspanning vrucht kan dragen.

Het European Wergeland Centre (EWC) voor onderwijs gericht op democratisch burgerschap, mensenrechten en interculturele bewustzijn was juist opgericht door de Raad van Europa en de Noorse autoriteiten om het gat te dichten tussen beleid en praktijk. Hun gezamenlijk initiatief om het implementatiepotentieel van Aanbeveling CM/Rec(2008)12 te vergroten is vermeldenswaard en zeer welkom. Het is dit initiatief dat mede aanleiding is voor *Signposts*.

De intergouvernementele activiteiten die geleid hebben tot Aanbeveling CM/Rec(2008)12, de uitwerking van de aanbeveling zelf en nu de publicatie van *Signposts*, bewijzen om tenminste vijf redenen het voortdurende commitment aan het opnemen van de studie van religieuze overtuigingen in het onderwijs. Ten eerste, de convergerende rollen van de Parlementaire Assemblee, de Commissaris voor de Mensenrechten, de intergouvernementele samenwerkingsmechanismen en van de Raad en het Secretariaat wat betreft het harmonieus en consistent naar voren brengen van de problemen die te maken hebben met de dimensie van religie in de interculturele dialoog en het onderlinge begrip. Ten tweede, de snelheid en effectiviteit waarmee het intergouvernementele proces tot stand werd gebracht, hetgeen heeft geleid tot de tijdige aanneming van Aanbeveling CM/Rec(2008)12 door het Comité van Ministers. Ten derde, de daaropvolgende bereidheid van de gedeputeerden van dit Comité om een decennialang proces van directe betrokkenheid bij dit onderwerp dat vele facetten kent in gang te houden door de organisatie van significante evenementen – de “Exchange” – in lidstaten. Ten vierde, de actieve rol die het Secretariaat van de Raad speelt, in overleg met het EWC, niet alleen door dit hele proces te initiëren, maar ook door het tot op de dag van vandaag voort te zetten door het opstellen van dit document *Signposts*, met als doel de impact van de Aanbeveling te maximaliseren en de kansen te vergroten om de Aanbeveling selectief en doordacht geïmplementeerd te krijgen in de lidstaten. Als laatste, laten we er ons van bewust zijn dat *Signposts* het licht niet zou hebben gezien zonder de reeds genoemde samenwerking tussen de Raad van Europa en Oslo's EWC. Het EWC zelf is in feite al een concrete uitkomst van een bijzonder geïnspireerd, gezamenlijk initiatief, gefaciliteerd door de Raad en de Noorse autoriteiten om de uitdagingen van de 21e eeuw in termen van democratisch burgerschap, mensenrechten en intercultureel onderwijs in Europa onder ogen te zien. Het nagalmende succes van dit instituut stemt terecht tot tevredenheid voor degenen die aan de basis stonden van het ontstaan, zowel in Oslo als in Straatsburg, en niet in het minst in het Secretariaat van de Raad van Europa. *Signposts* dankt zijn bestaan aan een van de erkende sterke punten van de Raad van Europa: het vermogen om zaken door te zetten door het organiseren van coherente activiteiten met voldoende looptijd, het vermijden van vluchtige initiatieven en het toepassen van een hele reeks beproefde en innovatieve werkmethoden. Door het werk van twee opeenvolgende projecten, het opstellen van een toekomstgerichte aanbeveling en nu door dit *Signposts* document, heeft de Raad eens te meer zichzelf in een cruciaal gevoelig gebied gepositioneerd als wegbereider en vaandeldrager voor de politieke, sociale en educatieve toekomst van Europa.

De volgende uitdaging is, zoals gezegd, erin te slagen hogere niveaus van operationalisatie in de lidstaten te bereiken. Dit kan niet bereikt worden door het toepassen van een standaard, kant-en-klaar recept (dat bestaat immers niet), maar eerder door de aanbeveling en *Signposts* te benutten om zo aan te sporen tot een breder proces van verbreiding, debat, contextualisering, experimenteren en doelgericht actie-onderzoek. Veel is al bereikt door de Expertgroep die verantwoordelijk is voor de eerste fase van wat volgt op de aanbeveling, waarbij een eerste gemeenschappelijk pedagogisch kader voor de praktijk in de klas hoort, de verduidelijking van hardnekkige taalkundige en semantische dubbelzinnigheden en een eerste verkenning van de schakel tussen intercultureel onderwijs aan de ene kant, en het verschijnsel van religieuze

en niet-religieuze levensbeschouwingen en waardensystemen, aan de andere kant. Er is echter nog veel te doen, in het bijzonder met betrekking tot het volwassenen onderwijs en buitenschoolse educatie, het sterker benoemen en benadrukken van het perspectief van 'lifelong learning' en het gewenste sociaal-cultureel en maatschappelijk ontwikkelingsperspectief en de implicaties voor de initiële opleiding en bijscholing van leraren en andere personen die hiertoe bijdragen.

De Expertgroep, waarvan ik het voorrecht had om voorzitter te zijn, is zich bewust dat het werken aan *Signposts* een vorm van "werk in uitvoering" is en dat de enorme uitdaging ervan bewonderingswaardig is aangegaan door de auteur, Professor Jackson, die het als Rapporteur is gelukt een algehele samenhang van hun gedachten te verschaffen. Toch is dit werk nog maar net begonnen, de volgende fase moet meer gesprekken met meer spelers en kringen bevatten, inclusief families, media, geloofsinstituten en seculiere instanties, verenigingen en experts, als ook leraren en hun opleiders. Maar als groep, die een breed scala aan achtergronden en gevoeligheden vertegenwoordigt, zowel gelovigen als niet-gelovigen (en misschien zij die er ergens tussen in zitten...) hebben de leden hetzelfde geloof in de waarde van intercultureel onderwijs om daardoor een groter empathisch begrip van elkaars overeenkomsten en verschillen te krijgen, en hetzelfde geloof in de noodzaak wegen en middelen te vermenigvuldigen om met de dimensies van religieuze en niet-religieuze levensbeschouwingen om te gaan, en hetzelfde vertrouwen in het vermogen van de Raad van Europa om deze inspanning te leiden.

Signposts kijkt naar de toekomst en draagt sterk bij aan de prioriteiten van de Raad als een fundament van een nog te op te bouwen breder conceptueel en operationeel kader (niet veel anders dan het Common European Framework of Reference for Languages) waarin democratische en burgerschapscompetenties (inclusief interculturele vaardigheden) geïdentificeerd kunnen worden, en dat een bijdrage levert aan het voeden van een democratische cultuur. De Raad van Europa fundeert deze activiteit op de kracht van haar waarden, de kwaliteit van haar argumenten en de relevantie van haar ervaring om mannen en vrouwen te inspireren tot welwillendheid in hun nooit eindigende zoektocht naar betekenis en succesvolle vormen van menselijke samenleven. Een van de missies van onderwijs in het algemeen en intercultureel onderwijs in het bijzonder is om een hulp te zijn bij het verschuiven van louter menselijke naar waarlijk menswaardige vooruitgang, zonder terugval. De Raad van Europa heeft geen leger, maar haalt kracht uit de mogelijkheid dienstbaar te mogen zijn aan een historische, langdurige inspanning om een democratische cultuur, mensenrechten, persoonlijke groei en gemeenschappelijke menselijkheid te bevorderen. Moge *Signposts* zich bewijzen als een echte bijdrage aan deze gigantische opdracht.

Gabriele Mazza
Voorzitter van Joint Expert Group Council of Europe/Wergeland

Hoofdstuk 1

De aanbeveling: achtergrond, kwesties en uitdagingen

De aanbeveling

In december 2008 liet de Raad van Europa een belangrijke aanbeveling van het Comité van Ministers aan de lidstaten rondgaan over de dimensie van religieuze en niet-religieuze overtuigingen binnen het interculturele onderwijs (Raad van Europa 2008a). De aanbeveling oversteeg het werk dat op dit gebied reeds in de Raad van Europa sinds 2002 was gedaan, en bouwde voort op eerder werk met betrekking tot intercultureel onderwijs en gerelateerde aandachtsgebieden. De aanbeveling biedt spannende mogelijkheden tot discussie en activiteiten in de lidstaten betreffende de studie van religieuze en niet-religieuze levensbeschouwingen in intercultureel onderwijs.

De huidige publicatie – *Signposts* – is opgesteld om discussie, reflectie en actie te faciliteren. Het is voornamelijk geschreven voor beleidsmakers op elk niveau, voor scholen (leraren, schoolleiders en bestuurders inbegrepen) en voor degene die betrokken zijn bij lerarenopleidingen door heel Europa. Het is bedoeld als een aanmoediging en ondersteuning in de discussie over en de volledige implementatie van de aanbeveling uit 2008 van de Raad van Europa.

Religie en scholen in Europa

Er zijn verschillende benaderingswijzen voor de plaatsbepaling van religie in het curriculum op de scholen in Europese landen, gedeeltelijk vanwege uiteenlopende verledens van religie en staat, aangevuld door culturele verschillen en verschillende houdingen hier tegenover door de verschillende spelbepalers: beleidsmakers, scholen, lerarenopleiders, ouders en kinderen. Alle staten staan daarbij potentieel onder invloed van factoren als secularisatie en supranationale en wereldwijde ontwikkelingen, inclusief de migratie van mensen, en veel landen zijn in de afgelopen decennia door processen van verandering gegaan.

Sommige Europese staten, zoals Spanje en Italië, met een dominante religieuze traditie van staatswege, hebben traditioneel instructie of educatie uitsluitend of voornamelijk vormgegeven in de geloofsinhouden en waarden van de religieuze traditie van de meerderheid. Sommige landen met verschillende tradities van relaties tussen kerk en staat bieden onderwijs aan in een variëteit van religies. Engeland en Wales bijvoorbeeld bieden onderwijs aan in een spectrum aan religies aan alle leerlingen van de zogenaamde community schools. In andere landen wordt weinig onderwijs over religie gegeven of vindt men dat de thuissituatie of privé scholen de geschikte plaatsen zijn voor religieus onderwijs, zoals bijvoorbeeld in Frankrijk en Albanië het geval is. Sommige landen combineren religieus onderwijs met het onderwijzen van niet-religieuze stromingen of ethische benaderingen of bieden verschillende optionele onderwerpen aan, zoals bijvoorbeeld Noorwegen en Schotland doen. Sommige landen, zoals Duitsland, hebben wetgeving op nationaal niveau, maar delegeren besluitvorming en organisatie van beleid en praktijk van religie en onderwijs (en aanverwante gebieden) aan de regionale autoriteiten. En natuurlijk passen sommige landen in geen van deze gegeneraliseerde modellen (Davis and Miroshnikova 2012; Jackson et al. 2007; Kuyk et al. 2007). De bijdragen aan de boeken van het *Religious Education at Schools in Europe Project* (REL-EDU) van de Universiteit van Wenen laten zien dat in de Europese landen die tot nu toe onder de loep genomen zijn, de plaats van religie in het onderwijs weliswaar onderwerp is van debat, maar dat alle staten op verschillende manieren reageren op supranationale kwesties van diversiteit, globalisatie en secularisatie (Jäggle, Rothgangel and Schlag 2013; Jäggle, Schlag and Rothgangel 2014, Rothgangel, Jackson and Jäggle 2014; Rothgangel, Skeie and Jäggle 2014).¹

Voor 2002 waren er geen specifieke projecten van de Raad van Europa die verschillende Europese landen erbij betrokken om kwesties over religie en onderwijs te doordenken. Waarom is dat veranderd? Een deel van het antwoord heeft te maken met verscheidene aspecten van globalisering, zoals migratie van volken en de enorm verbeterde communicatie via internet. Individuele landen ondergaan veel invloeden van over de hele wereld. In wereldwijde gebeurtenissen is religie een onderwerp van publieke discussie geworden, zowel in positieve als negatieve zin. Uitlatingen van religieuze leiders zoals de Paus en de Dalai Lama krijgen internationaal aandacht, terwijl de consequenties van negatieve gebeurtenissen, zoals de gebeurtenissen op 11 september 2001 in Amerika, wereldwijd nog steeds impact hebben en uitgebreid verslagen zijn door de media.

Culturele en religieuze diversiteit speelt in elk land. Geen enkele staat is cultureel homogeen. Sommige landen hebben vast omlijnde en gevestigde etnische en

1. De zes delen van de REL-EDU serie zijn achtereenvolgens: Volume 1 – Central Europe, Austria, Croatia, Czech Republic, Germany, Hungary, Poland, Principality of Liechtenstein, Slovakia, Slovenia, Switzerland. Volume 2 – Northern Europe, Denmark, Estonia, Latvia, Lithuania, Finland, Iceland (Faroe Islands), Norway, Sweden. Volume 3 – Western Europe, Belgium, England, France, Ireland, Luxembourg, the Netherlands, Northern Ireland, Scotland, Wales. Volume 4 – Southern Europe, Andorra, Cyprus, Greece, Italy, Malta, Monaco, Portugal, San Marino, Spain. Volume 5 – Southeast Europe Albania, Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Kosovo, Macedonia, Montenegro, Romania, Serbia, Turkey. Volume 6 – Eastern Europe, Armenia, Azerbaijan, Georgia, Moldova, Russia, Ukraine, Belarus. De delen 1-3 zullen in 2014 worden vertaald in het Engels; deel 1 werd in 2013 in het Duits gepubliceerd. De delen 4-6 zijn in voorbereiding. Vergelijk ook Bråten 2013, 2014a and b voor een methodologie voor vergelijkend onderzoek van "Religious Education" tussen verschillende landen.

religieuze minderheidsgroepen, vaak met een lange geschiedenis die teruggaat tot voor de vorming van de staat. Vele staten hebben zulke minderheden als gevolg van migratie vanuit andere landen binnen Europa en erbuiten, voornamelijk gedurende de 20e eeuw. Diversiteit binnen staten is complex en is verbonden met zowel wereldwijde als ook nationale en lokale kwesties. Al deze factoren worden geassocieerd met een groter wordend inzicht dat religie en geloof geen pure privékwesties zijn en onderdeel horen te zijn van discussie en dialoog in het publieke domein.

En dus zijn er debatten gaande over religie en onderwijs in vele landen. De Raad van Europa kwam tot de conclusie dat breed onderwijs over religies een wenselijke activiteit is voor alle scholieren, ongeacht hun religieuze of niet-religieuze achtergrond, om vooroordeel of intolerantie te bestrijden en onderling begrip en democratisch burgerschap te bevorderen. De gebeurtenissen van 9/11 echter waren een katalysator voor verandering. Het eerste grote project van de Raad van Europa over religie en onderwijs startte in 2002. Toen lag de focus geheel op het nieuwe idee om religie te beschouwen als een aspect van intercultureel onderwijs. Later werd naast 'religie' de term 'niet-religieuze overtuigingen' toegevoegd. Specifieke aandacht aan de interpretatie van deze en dergelijke termen wordt in hoofdstuk 7 gegeven.

Een perspectief van de Raad van Europa op onderwijs van religieuze en niet-religieuze overtuigingen

De opvattingen van de Raad van Europa over onderwijs van religieuze en niet-religieuze overtuigingen zijn nauw verbonden met haar inspanningen op het terrein van intercultureel onderwijs en onderwijs over mensenrechten en democratisch burgerschap. Het begrijpen van religieuze en niet-religieuze overtuigingen wordt gezien als een essentieel aspect van intercultureel begrip. Het begrijpen van culturele diversiteit wordt gezien als een dimensie van onderwijs over democratisch burgerschap en mensenrechten, die nauw verbonden zijn en elkaar onderling steunen.

Zoals gesteld in het document van de Raad, getiteld de *White Paper on Intercultural Dialogue – Living together as equals in dignity* uit 2008, draagt het begrijpen van religieuze en niet-religieuze overtuigingen bij aan een internationale dialoog, die te beschouwen is als "een open en respectvolle uitwisseling van gezichtspunten tussen individuen, groepen met verschillende etnische, culturele, religieuze en taalkundige achtergronden en erfgoed op basis van onderling begrip en respect" (Raad van Europa 2008b: 10-11).

De link met onderwijs over democratisch burgerschap en mensenrechten wordt ook benadrukt in het *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* van de Raad van Europa vanwege de noodzaak intercultureel begrip te ontwikkelen, gedeeltelijk door toegenomen kennis en bemoedigende dialogen, maar ook door de waardering van verschillen tussen geloofsgemeenschappen (Raad van Europa 2010).

Het ethos van de aanbeveling

De inzet van de Raad van Europa voor onderwijs over religieuze en niet-religieuze overtuigingen is een belangrijke dimensie van intercultureel onderwijs. Intercultureel onderwijs en het stimuleren van een interculturele dialoog zijn belangrijke aspecten van de nauwe verwantschap met het onderwijs over mensenrechten en democratisch

burgerschap. De aanbeveling benadrukt de waarden van tolerantie en solidariteit, verworven door begrip van elkaar; waarden die de onderbouwing zijn van het werk van de Raad op het gebied van onderwijs. Het ethos van de aanbeveling is inclusief en democratisch. Het betreft het aanbieden van onderwijs over religieuze en niet-religieuze overtuigingen die verschillen van vormen van religieus onderwijs die specifiek gericht zijn op het opvoeden van kinderen en jonge mensen in een bepaalde geloofstraditie. Maar als de aanbeveling opgevolgd wordt, kan de vorm van zulk intercultureel onderwijs complementair zijn aan vele vormen van confessioneel onderwijs en kan ook aangepast worden aan verscheidene meer naar buiten gerichte confessionele contexten.

De aanbeveling erkent diversiteit en complexiteit op lokaal, regionaal en internationaal niveau en moedigt connecties tussen “lokaal” en “globaal” aan. Het pleit ook voor de exploratie van kwesties over religie en identiteit en het cultiveren van goede relaties met ouders en religieuze gemeenschappen, als ook met organisaties gebaseerd op niet-religieuze denkbeelden. De intentie is om – van schoolidentiteit tot curriculum-onderdeel – jonge mensen in te leiden in een pluriforme werkelijkheid en te leren debatteren in een sfeer van onderlinge tolerantie.

Dekking en relevantie

De aanbeveling is relevant voor zowel de beleidsvoering van de school als geheel als ook voor het onderwijs in de klas. Het beschouwt de ideale leercontext door het creëren van een veilig forum en onderwijsleerproces waarin jonge mensen de dialoog en discussie kunnen aangaan, onder leiding van docenten die met toereikende specialistische kennis en vaardigheden dit mogelijk maken. Didactische methoden worden als voorbeeld gegeven die “open”, “inclusief” en “onpartijdig” zijn en die de verscheidene achtergronden van de deelnemers erkennen en respecteren en de waarden van mensenrechten overeind houden.

In de aanbeveling wordt niet gesuggereerd dat elk religieus of niet-religieus standpunt aan bod dient te komen. Kennisinhoud moet selectief zijn en te relateren aan een context, in ieder geval gedeeltelijk. Een centrale plaats wordt ingenomen door het vraagstuk van het balanceren tussen vaardigheden, houdingen en kennis. De nadruk ligt op de ontwikkeling van competenties, waaronder zorgvuldig geselecteerde kennisinhouden, toereikende vaardigheden en attitudes, die intercultureel en interreligieus begrip faciliteren. Het doel van de aanbeveling is kennis te verschaffen, maar ook om fijngevoeligheid, wederkerigheid en empathie te cultiveren, en vooroordelen, intolerantie, dweperij en racisme te bestrijden. De aanbeveling erkent dat een dergelijke voorziening gedragen moet worden door een docentenopleiding van hoge kwaliteit, rijke en gevarieerde hulpmiddelen en doorlopend onderzoek en evaluatie.

Intercultureel onderwijs en de uitdaging van religieuze diversiteit en dialoog in Europa

Zoals hierboven al is aangeduid, was het nieuwe werkgebied religie nauw verbonden aan reeds eerder verkende onderwijs gerelateerde sleutelthema's, zoals intercultureel onderwijs en onderwijs over democratisch burgerschap en mensenrechten, en het

was dus niet zozeer een totaal nieuw activiteitengebied voor de Raad van Europa. Het nieuwe werkgebied werd gezien als een betekenisvolle bijdrage aan intercultureel onderwijs, hetzij onderwezen als een apart vak, hetzij als een dimensie van verschillende schoolvakken. Het project werd zodoende "Intercultureel onderwijs en de uitdaging van religieuze diversiteit en dialoog in Europa" genoemd. Op grond van de uitgesproken visie met betrekking tot de relatie tussen religie en cultuur, gerelateerd aan eerder werk van de Raad op het gebied van intercultureel onderwijs, werd religieuze diversiteit als een thema binnen intercultureel onderwijs ingebracht. Over de legitimatie daarvan wordt hieronder meer gezegd. Voor nu is het belangrijk op te merken dat er geen intentie was religie te beschouwen als alleen maar een aspect van menselijke cultuur. Het voorstel en pleidooi voor breed onderwijs over religies kan dan ook complementair worden opgevat aan verscheidene vormen van confessioneel-religieus onderwijs.

Een van de uitkomsten van het project betrof een conferentie, georganiseerd door de Raad van Europa en Noorwegen, een bundel met de paper-presentaties van die conferentie (Raad van Europa 2004) en een wijdverspreid naslagwerk voor scholen (Keast 2007). Dit werk leidde tot een belangrijke aanbeveling van het Committee of Ministers (de ministers van Buitenlandse Zaken van alle lidstaten als vertegenwoordigers van hun regeringen) die in 2008 naar de 47 lidstaten werd gestuurd. De inhoud van de aanbeveling werd door alle 47 ministers onderschreven. De strekking van de aanbeveling komt overeen met het doel van de Raad van Europa om het bewustzijn en de ontwikkeling van Europa's culturele identiteit en diversiteit te bevorderen. Met andere woorden, de aanbeveling is bedoeld als een hulpmiddel voor spelbepalers in de lidstaten om kwesties van religie en onderwijs op scholen in kaart te brengen, hun geschiedenissen en tradities erbij betrekken. De aanbeveling is niet bedoeld als een vaststaand curriculum, maar wel om flexibel gebruikt te worden in verschillende contexten om tegemoet te komen aan wat beleidsmakers en onderwijskundigen in afzonderlijke landen nodig achten.

Hoewel het project van 2002 ging over "Religious diversity and dialogue in Europe", kwam het Committee of Ministers in 2008 tot het gezichtspunt dat de opdracht van de aanbeveling uitgebreid moest worden met de notie van "niet-religieuze overtuigingen". Het werd erkend dat, naast het gegeven dat veel mensen zich bekennen tot religieuze tradities die bronnen van inspiratie en waarden verschaffen, er vele anderen in Europese gemeenschappen zijn wiens waarden niet verankerd zijn in religieuze tradities. Deze uitbreiding weerspiegelt internationale discussies en ook het veranderende onderwijsbeleid in sommige Europese landen (zie hoofdstuk 7).

Uitwisselingen over de religieuze dimensie van de interculturele dialoog

Kwesties die te maken hebben met de religieuze dimensie van de intercultureel dialoog en onderwijs en met het begrijpen van religies en niet-religieuze (geloofs-) overtuigingen, waren onderwerp van discussie tijdens een serie uitwisselingen die jaarlijks sinds 2008 georganiseerd werden door de Raad van Europa. Bij de uitwisseling van 2008 bijvoorbeeld, waren vertegenwoordigers aanwezig van de voornaamste religies in Europa en van humanistische organisaties, samen met vertegenwoordigers van institutionele partners binnen de Raad van Europa

(zoals de Parlementaire Assemblee van de Raad, het Europese Hof voor de Mensenrechten en de Commissaris voor de Mensenrechten), vertegenwoordigers van een verscheidenheid aan internationale, non-gouvernementele organisaties, waarvan sommigen gelieerd aan de grote religieuze tradities, en een reeks anderen waaronder groepen gericht op kinderen, vrouwen en onderwijs. Dit was de eerste uitwisseling van de Raad van Europa waarbij vertegenwoordigers van religieuze leiders en andere vertegenwoordigers van de burgermaatschappij in Europa aanwezig waren om te discussiëren over onderwijsaangelegenheden in relatie tot het veranderende klimaat ten aanzien van religie in de publieke sfeer. De uitwisseling van 2009, ook in Straatsburg gehouden, borduurde voort op het onderwijs over religie en niet-religieuze overtuigingen, in het perspectief van een bijdrage aan democratisch burgerschap, mensenrechten en interculturele dialoog. De uitwisseling van 2010 werd gehouden in Ohrid, in de voormalige Joegoslavische republiek Macedonië, en verkende “de rol van de media in het kweken van een interculturele dialoog, tolerantie en onderling begrip: persvrijheid en respect voor culturele en religieuze diversiteit”. Deze belangrijke discussie werd voortgezet tijdens de bijeenkomst in Luxemburg in 2011. De uitwisseling van 2012 werd gehouden in Durrës, Albanië, met als thema “De verantwoordelijkheid nemen voor Europa’s toekomst: de rol van jonge mensen in de religieuze dimensie van de internationale dialoog”, terwijl de uitwisseling van 2013, die plaatsvond in Yerevan, Armenië, zich concentreerde op “Vrijheid van religie in de wereld van vandaag: uitdagingen en zekerheden”.

Al deze bijeenkomsten, gehouden in de geest van de interculturele dialoog volgens de *White Paper* (2008) van de Raad, brachten vertegenwoordigers van religies en religieuze denominaties bijeen, samen met andere vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties, waarvan sommigen zich oriënteerden op een niet-religieus gedachtengoed. Allen hadden de kans om te discussiëren over het doorlopende werk van de Raad van Europa op dit gebied en de kwesties die hierbij opspeelden; hun bijdragen zijn serieus beschouwd door diegene die de Raad van Europa’s activiteiten wat betreft de rol van religies en niet-religieuze overtuigingen in intercultureel onderwijs in gang houden. Het huidige document is eveneens geschreven in de geest van interculturele dialoog waarmee de Raad van Europa’s *White Paper* uit 2008 is doordrenkt.

De aanbeveling van de Raad van Europa

De aanbeveling van de Raad van Europa over de dimensie van religies en niet-religieuze overtuigingen in intercultureel onderwijs (Raad van Europa 2008b) werd gepubliceerd in december 2008, volgend op de publicatie *White Paper on intercultural Dialogue – Living together as equals in dignity* (Raad van Europa 2008b) en juist een paar maanden na de eerste uitwisseling van de Raad.

Het document is gerelateerd aan de verscheidene aanbevelingen van de Parlementaire Assemblee van de Raad van Europa en verbindingen worden gelegd met het *White Paper on Intercultural Dialogue* dat beargumenteert dat begrip van culturele diversiteit ook kennis en begrip moet bevatten van de voornaamste religies en niet religieuze denktradities en van hun rol in de maatschappij.

De aanbeveling is gevoelig voor de onderwijssystemen en -praktijken zoals die aan de orde zijn in de lidstaten en aandacht wordt gevraagd voor de “reeds bestaande *best practices* van de bewuste lidstaten”. Het is bedoeld als een op specifieke toepassing gerichte referentietekst en niet als een inflexibele, allesbepalende tekst. Deze gevoeligheid blijkt ook uit de erkenning dat verschillende benaderingen nodig zouden kunnen zijn voor jonge mensen van verschillende leeftijden, “rekening houdend met de leeftijd en rijpheid van de leerlingen”.

Signposts

De Raad van Europa heeft in 2011, in samenwerking met het European Wergeland Centre, een comité van experts opgezet (de Joint Implementation Group) om advies te geven over het gebruik van de aanbeveling in lidstaten. Het resultaat is *Signposts* dat het denkwerk van het comité weerspiegelt. De aanbeveling concentreert zich op het reguliere onderwijs met speciale verwijzing naar de school. We hopen echter dat het document ook bruikbaar is als denkstimulus voor degene die betrokken zijn bij niet-formele, informele vormen van educatie en extra-curriculair onderwijs.²

We hopen dat *Signposts* constructief en nuttig gebruikt kan worden in soms erg verschillende onderwijscontexten, inclusief die contexten waar religie, of een combinatie van religie, ethiek en/of niet-religieuze levensbeschouwingen, een apart vak is, en die waar onderwijs over religies überhaupt niet direct in het curriculum voorkomt. We hopen dat *Signposts* bruikbaar en nuttig voor u zal zijn in het stimuleren van discussie en het beoordelen van beleid en onderwijspraktijken in uw land. Het hele document, maar ook aparte hoofdstukken over bepaalde onderwerpen, kan gebruikt worden in discussies die leiden tot beleidsontwikkeling, als een handvat voor betrokkenen op de scholen, als opleidingsinstrument, zowel voor de initiële opleiding als ook voor bij- en nascholing, en tot slot ook als stimulans voor verder praktijkgericht en ‘class room based’ onderzoek.

-
2. Een voorbeeld van extra-curriculair onderwijs dat tot doel heeft “het overwinnen van stereotypen en vooroordelen, verband houdend met hun etnische, religieuze en culturele oorsprong” is het Nansen Model for Integrated Education (NMIE) op de basisschool, dat gebruikt wordt voor een geïntegreerd onderwijsproject in de dorpsgemeenschap Petrovec, bij Skopje in de voormalige Joegoslavische republiek Macedonië. Aan het project doen leerlingen, docenten en ouders uit Macedonische en Albanese etnische gemeenschappen mee (<http://nmie.org/index.php/en/nmie-in-the-primary-school-koco-racin-ognjanci-petrvec-municipality>, bezocht 23 juni 2014)

Hoofdstuk 2

Introductie van *Signposts* en de sleutelthema's

Signposts is een hulp bij het doordenken van kwesties van onderwijs over religies en niet-religieuze wereldbeelden in verschillende nationale contexten, overeenkomstig de aanbeveling. Het document is Signposts genoemd om z'n flexibele aard te benadrukken. Het is een instrument voor onderwijsbetrokkenen en andere stakeholders in de lidstaten, die bezig zijn hun eigen beleid en onderwijs- en leerstrategieën te ontwikkelen met betrekking tot religies en geloven in hun eigen context, maar die rekening wensen te houden met de principes, waarden en ideeën uit de aanbeveling.

Religie, cultuur en intercultureel onderwijs

Gedurende de discussies over de aanbeveling op bijeenkomsten en conferenties, kwam de vraag op of de aanbeveling religie, in al z'n complexiteit, reduceert tot menselijke cultuur. Dit was niet de bedoeling van de aanbeveling. Door religie als een cultureel verschijnsel te categoriseren, verbond de Raad van Europa "het begrijpen van religies en geloven" aan haar eerdere werk over het begrijpen van andere aspecten van iemands eigen cultuur en die van anderen. Discussies, zowel tussen degene die de aanbeveling opstelden als breder binnen de Raad van Europa, laten zien dat dit niet betekent dat religie wordt voorgesteld als alleen maar een menselijke, culturele expressie (voor gelovigen is het duidelijk meer dan dit), maar dat meer naar mogelijkheden wordt gezocht om leerlingen in staat te stellen, ongeacht hun achtergrond, zoveel mogelijk de taal, geloofsovertuigingen en claims te begrijpen van degene die religieuze standpunten of niet-religieuze overtuigingen huldigen. Met andere woorden, met betrekking tot religies in het bijzonder is het de bedoeling methoden te gebruiken die de lerende in staat stelt geloofstaal vanuit het perspectief van de insider te begrijpen. Dit vereist verbeeldingskracht en empathie, maar is logischerwijs iets anders dan inwijding of geloofsopvoeding in een bepaald religieus perspectief.

In relatie tot religies is het niet toereikend te onderwijzen over de geschiedenis van religies of over de uiterlijke verschijningsvormen van religies. Religie is niet beperkt tot het praktiseren, tot voorwerpen en gebouwen. Het is ook belangrijk de betekenis van religieuze taal te begrijpen zoals die door gelovigen wordt gebruikt, inclusief specifieke expressies van hun geloof, waarden en emoties. Zulk begrip vereist kennis, maar ook een houding en vaardigheden die zelfbewustzijn genereren en bewustzijn en begrip van de geloofsovertuigingen van anderen, alsook van waarden die de menselijke waardigheid bevestigen.

De Raad van Europa's werk over interculturele competentie is erg relevant voor de ontwikkeling van dit type begrip en bewustzijn. Er zijn echter complementaire bronnen op het gebied van religieus onderwijs en de dialoog tussen geloven waaruit geput zou kunnen worden voor het ontwikkelen van de competentie om de geloven en waarden van anderen te begrijpen. Een hoge prioriteit hierbij heeft de identificatie van juist die elementen die bijdragen aan iemands competentie het religieuze perspectief van iemand anders te begrijpen en te bedenken hoe zo'n competentie ontwikkeld zou kunnen worden. Eerst is het echter nodig verschillende begripswijzen in relatie tot religies te onderscheiden.

Het begrijpen van religies en religieus begrip

Sommige auteurs hebben een onderscheid gemaakt tussen "het begrijpen van religie(s)" en "religieus begrip" (bijvoorbeeld Cox 1983). Sommige religieuze insiders claimen dat het begrijpen alleen verworven kan worden door inwijding in een religieuze manier van leven. Vanuit dit perspectief kan "begrijpen" alleen worden bereikt door een vorm van geloofsofvoeding, hetgeen directe betrokkenheid (engagement) vereist bij de religieuze praktijken en het bedoelde onderwijs. Deze vorm van religieus onderwijs (we zouden dit het ontwikkelen van "religieus begrip" kunnen noemen, een onderscheidende religieuze manier van begrijpen) zou toereikend zijn voor jonge mensen uit families die gelovig zijn en binnen een bepaalde religieuze traditie willen opvoeden. De vorm is echter niet geschikt als onderdeel van het publieke onderwijs dat toegankelijk hoort te zijn voor alle leerlingen met een brede diversiteit aan achtergronden, waaronder verschillende religieuze en niet-religieuze perspectieven.

De academische discipline van de religiewetenschap (en veelal ook theologie) is van mening dat een bepaalde mate van begrip (het begrijpen van religies) mogelijk is voor allen, ongeacht religieuze toewijding en commitment, met als argument dat er instrumenten zijn uit een verscheidenheid aan verschillende academische disciplines, die leerlingen in staat kunnen stellen een begrip van religies en de perspectieven van religieus-gelovige mensen te ontwikkelen. Zulke velden zijn bijvoorbeeld geschiedenis, kunst, drama, literaire en linguïstische disciplines, etnografie, psychologie en (inter)culturele studies. De vereiste technieken betreffen niet alleen de verwerving van kennis, maar ook de ontwikkeling van vaardigheden en het cultiveren van verscheidene geschikte attitudes. Zulke technieken worden niet alleen gebruikt in een poging de taal en ervaring van anderen te begrijpen, maar ook in het ontwikkelen van zelfbewustzijn van de kant van leerlingen in relatie tot hun eigen huidige vooronderstellingen en waarden.

Vanuit methodisch oogpunt bezien is het belangrijk om geen al te scherp onderscheid te maken tussen technieken gebruikt door gelovigen/belijdenden en "buitenstaanders" om 'religieus begrip' te ontwikkelen in een poging "religies te begrijpen". Zowel in de theologie als in de religiewetenschap wordt gebruik gemaakt van vergelijkbare technieken en disposities, zoals houdingen, vaardigheden en kennisconstructie geassocieerd met het proces "dialoog".

Ook de ontwikkeling van begrip voor een religieus perspectief vereist ontmoeting en interactie met religieus gelovigen en/of hun teksten, verhalen, praktijken, doctrines,

etc. Bovendien, pluriform samengestelde klassen in publiek gefinancierde scholen bestaan hoogstwaarschijnlijk uit jonge mensen met religieuze, maar even goed ook niet-religieuze achtergronden. Voor sommigen die begrip van verschillende religieuze standpunten ontwikkelen, rijzen als vanzelf religieuze of theologische vragen. Voor hen kan dus de ontwikkeling van een begrip van religies tot op zekere hoogte leiden tot “religieus begrijpen”.

Niet-religieuze overtuigingen

Naast het begrijpen van religies, bevat de aanbeveling ook het begrijpen van niet-religieuze levensovertuigingen en levensbeschouwingen. Deze zijn echter niet precies in de aanbeveling gedefinieerd en hun relatie tot religies is niet bediscussieerd. Hoofdstuk 7 zal specifiek aandacht geven aan kwesties met betrekking tot het integreren van de studie van niet-religieuze overtuigingen met de studies van religie, en zal gerelateerde concepten zoals “life stance” en “world view” introduceren en bediscussiëren.

De aanbeveling verspreiden

De aanbeveling werd gepubliceerd in december 2008 en circuleerde onder de lidstaten. Om discussie en actief gebruik van de aanbeveling door de betrokkenen aan te moedigen, werd in 2011 de Joint Implementation Group (JIG) belast met de taak een document op te stellen dat het de gebruikers mogelijk maakt betrokken te raken bij de aanbeveling in hun eigen nationale of regionale context. *Signposts* is het resultaat van hun werk.

Om ze te helpen bij hun taak, besloot de JIG:

- ▶ een enquête te houden onder leden van de Education Committee van de Raad van Europa;
- ▶ potentiële stakeholders te consulteren door conferenties en bijeenkomsten te organiseren in verschillende delen van Europa;
- ▶ notie te nemen van recent Europees en internationaal onderzoek dat relevant is voor het onderwijzen en leren over religies en niet-religieuze overtuigingen.

De enquête

Een van de eerste taken van de Joint Implementation Group was het ontwikkelen van een online vragenlijst, gedistribueerd eind 2011 aan het Education Committee van de Raad van Europa, waarin alle lidstaten vertegenwoordigd zijn. Een hoofddoel was kwesties te identificeren die opkwamen door het toepassen van ideeën uit de aanbeveling in afzonderlijke nationale contexten. Er was veel respons en overweldigende steun voor meer discussie over de aanbeveling.¹ Er waren er een paar die aangaven het moeilijk te vinden vanuit een nationaal gezichtspunt te schrijven, omdat onderwijsbeleid gedelegeerd was aan regionale autoriteiten. Toch kwamen

1. De data werden geanalyseerd door Dr. Mandy Robbins (Robbins 2012).

sommige belangrijke, algemene punten uit al die antwoorden bovendien, die zijn meegenomen door het comité experts.

Uit de antwoorden kwam duidelijk naar voren dat er verwarring was bij de verschillende landen, en soms zelfs binnen één en hetzelfde land, over termen als “religieus onderwijs” (“religious education”) en “niet-religieuze overtuigingen” (“non-religious convictions”) vanwege de verschillende betekenissen die eraan werden gegeven. Direct hieraan gerelateerd was ook de discussie over de relatie tussen religieus onderwijs gezien als een middel voor jongeren om het begrijpen van religie(s) te verdiepen, ongeacht hun eigen achtergrond, en religieus onderwijs begrepen als inwijding voor jongeren in een bepaalde religieuze manier van leven.

Vaak werd gerefereerd aan de notie ‘kwaliteit van onderwijs’, een punt dat implicaties heeft voor de ontwikkeling van pedagogiek, didactiek en lerarenopleidingen. Er was ook een algemene zorg hoe niet-religieuze overtuigingen gedefinieerd zouden moeten worden en hoe dit te integreren of te behandelen zou zijn naast religies, of zelfs (in enkele gevallen) of het wel toelaatbaar is dergelijke overtuigingen parallel aan religies een gelijkwaardige plaats te geven.

Een andere veelgehoorde zorg betrof de representatie van religie door de media (bijvoorbeeld door televisie, internet en schoolboeken) en hoe hier kritisch mee om te gaan in de klas. Bovendien refereerden sommigen aan mensenrechtenkwesties zoals vrijheid van expressie en de rechten van leerlingen uit minderheidsgroepen (inclusief het dragen van religieuze symbolen).

Een ander punt dat naar voren kwam was dat de relevantie van de aanbeveling niet alleen de klas betreft, maar ook het totale schoolbeleid met betrekking tot diversiteit, en hoe dit bijdraagt aan intercultureel onderwijs en contacten met lokale en bredere gemeenschappen, om zo bij te dragen aan onderwijs over democratisch burgerschap en contact met andere scholen. De aanbeveling werd gezien als relevant voor de identiteit van de school als geheel, en niet alleen maar voor curriculumvakken.

Andere feedback van stakeholders

Meer feedback kwam er van een gevarieerd aantal overige stakeholders tijdens presentaties op conferenties en bijeenkomsten in verschillende Europese landen tussen 2011 en 2013. Veel vraagtekens waren echo’s van antwoorden op de vragenlijst en sommige waren een aanvulling op punten gemaakt in de aanbeveling. Het punt bijvoorbeeld dat met de aanbeveling flexibel gewerkt moet worden in soms behoorlijk verschillende contexten, in landen bijvoorbeeld met heel verschillende geschiedenissen van religie en staat. Ook de kwestie van het selecteren van kennisinhouden en het vinden van toepasbare principes hiervoor, als ook het vinden van een balans tussen kennis, vaardigheden, houdingen, kwam op in sommige nationale en religieuze contexten.

Een hoofdpunt dat naar voren kwam bij verscheidene landen betreft de complementariteit van de belangen van intercultureel onderwijs en verscheidene vormen van levensbeschouwelijk of religieus georiënteerd onderwijs. Veel leerkrachten en beleidsmakers in dergelijke levensbeschouwelijk georiënteerde contexten hebben

het grote belang benadrukt van het behandelen van kwesties van religieuze (en niet-religieuze) diversiteit in overeenstemming met de aanbeveling van de Raad van Europa, met als doel onderling begrip te ontwikkelen en een cultuur van dialoog en vreedzaam samenleven in de maatschappij te promoten.

Onderzoek

Signposts is bedoeld als een praktisch bruikbaar document. Zo is het bedoeld, specifiek voor beleidsmakers, docenten en hun opleiders. Omdat recent Europees en ander internationaal onderzoek naar genoemde onderwerpen bijzonder relevant is voor de ontwikkeling van beleid, praktijk en lerarenopleidingen, zal er in de tekst hieronder aandacht aan worden besteed. Relevante onderzoeksresultaten zullen samengevat worden en gerelateerd worden aan wat de gebruikers nodig hebben.

Illustratieve voorbeelden van praktijk, beleid en onderzoek

Sommige lidstaten en zogenaamde 'observer-states' hebben reeds beleid ontwikkeld en sommige leraren en lerarenopleiders hebben ideeën en aanpakken ontwikkeld binnen hun eigen onderwijssystemen, die in overeenstemming zijn met de verscheidene aspecten van de aanbeveling. Samenvattingen van sommige van deze ideeën en aanpakken, inclusief een paar specifieke voorbeelden van praktijken en onderzoeken, zullen hier gepresenteerd worden als korte illustratieve voorbeelden. Zij zijn niet bedoeld als een soort van mal voor andere staten, maar worden gegeven als voorbeelden van manieren waarop beleidsmakers, docenten, leerlingen, lerarenopleiders en onderzoekers proberen in hun eigen nationale of regionale context kwesties aan te pakken die overeenkomen met kwesties die gebruikers van de aanbeveling van de Raad van Europa tegenkomen.

Structuur en inhoud van *Signposts*

Een serie hoofdpunten zijn vastgesteld, zoals die naar voren zijn gekomen uit de enquête en andere consultaties, en die zijn geïdentificeerd voor verdere exploratie. Samen met de tekst van de aanbeveling, hebben deze kwesties de onderwerpen bepaald die aan de orde komen in de hoofdstukken 3 tot en met 9 van *Signposts*. Over elk van deze kwesties (hieronder opgesomd) kan uitvoerig worden gedebatteerd en verschillende stakeholders zullen mogelijk verschillende conclusies trekken, zeker als ze werken in verschillende nationale situaties. Bovendien vereisen sommige kwesties nader onderzoek. Het doel is beleidsmakers, scholen (inclusief docenten en senior management) en lerarenopleiders te ondersteunen bij de interpretatie en het gebruik van de aanbeveling binnen hun eigen context. De vastgestelde hoofdpunten, bediscussieerd in afzonderlijke hoofdstukken, zijn:

- **Terminologie** (Hoofdstuk 3): de discussie over verschillende termen en hun verschillende betekenissen in specifieke contexten wordt beschreven om de kans op verkeerd begrip te reduceren en gebruikers te helpen een duidelijk en eenduidig vocabulaire vast te stellen om het algemene gebied van onderwijs over religies en niet-religieuze overtuigingen te behandelen.

- ▶ **Competentie en didactiek** (Hoofdstuk 4): aandacht wordt gegeven aan de ontwikkeling van competentie (toereikende kennis, vaardigheden en houdingen) om begrip te kweken voor geselecteerde religies en niet-religieuze overtuigingen. Voorbeelden worden gegeven van didactische benaderingen, te gebruiken door docenten en docentenopleiders in het ontwikkelen van competentie in dit domein.
- ▶ **De klas als een “veilige ruimte” voor de dialoog tussen leerlingen** (Hoofdstuk 5): verscheidene kwesties worden onder de loep genomen, zoals basisregels voor een dialoog en de rol van de docent die dat faciliteert en begeleidt. Uitkomsten van recent onderzoek naar de klas als een veilige ruimte, relevant voor beleidsmakers, scholen en docentenopleiders, worden voor het voetlicht gebracht.
- ▶ **Het analyseren van manieren waarop religies in beeld worden gebracht door de media, internet en schoolboeken** (Hoofdstuk 6): aandacht wordt gegeven aan de “interne diversiteit” van religies en aan het helpen van docenten hun gevoeligheid tegenover jonge mensen uit verschillende achtergronden in hun klas te ontwikkelen. Onder verwijzing naar recent onderzoek wordt speciale aandacht gegeven aan de manier waarop leerlingen kan worden geleerd mediarepresentaties van religies te analyseren.
- ▶ **Kwesties die te maken hebben met de classificatie, beschrijving en incorporatie van “niet-religieuze overtuigingen”** (Hoofdstuk 7): voorbeelden van recente discussies, onderzoek en beleid worden geïdentificeerd, bediscussieerd en geïllustreerd.
- ▶ **Kwesties en debatten over mensenrechten** (Hoofdstuk 8) in relatie tot het onderwijzen over religies en niet-religieuze overtuigingen worden beschouwd.
- ▶ **Richtlijnen voor het ontwikkelen van beleid en praktijken hoe scholen te verbinden met lokale gemeenschappen en organisaties** en het ontwikkelen van lokale, nationale en internationale contacten met andere scholen (Hoofdstuk 9). Voorbeelden van good practice, uitkomsten van onderzoeksstudies inbegrepen, worden gepresenteerd.
- ▶ **Het promoten van verdere discussie en actie** (Hoofdstuk 10): tenslotte, sommige ideeën om discussie op nationaal en regionaal niveau te promoten worden voorgesteld, als ook mechanismen voor het geven van feedback aan de Raad van Europa en het European Wergeland Centre.

Conclusie

De hoop is dat *Signposts* de constructieve discussie van de Raad van Europa's Aanbeveling zal stimuleren en een bijdrage zal leveren aan het debat over het maken van beleid, de praktijk van de klas, het verbinden van gemeenschappen en het opleiden van docenten in verschillende delen van Europa en misschien erbuiten, aan te moedigen. Het hele document, of afzonderlijke hoofdstukken over specifieke onderwerpen, kan gebruikt worden als basis voor discussie en in de opleidingen.

De aanbeveling bouwt verder op eerder werk in het interculturele veld, uitgevoerd door de Raad van Europa, en legt verband met haar activiteiten op het gebied van 'human rights education' en onderwijs in democratisch burgerschap. Door het

studiedomein te presenteren als een tak van intercultureel onderwijs is het doel om begrip van de taal en praktijken van gelovigen te bevorderen. “Niet-religieuze overtuigingen” worden er ook bij betrokken, en kwesties die te maken hebben met de integratie daarvan in/met religies zullen bediscussieerd worden. Een onderscheid werd gemaakt tussen “het begrijpen van religies” en “religieus begrip”. Het standpunt wordt ingenomen dat onderwijs op scholen over de dimensie van religies en niet-religieuze overtuigingen binnen intercultureel onderwijs in principe aan beide kan bijdragen.

De ontwikkeling van competenties van docenten en leerlingen in dit domein is van primair belang, en dit behelst ook het identificeren van geschikte kennis, vaardigheden en houdingen en effectieve didactische methoden voor het ontwikkelen van die competenties. Er is geen intentie om alle aspecten van kennis te behandelen. Gebruikers van de aanbeveling zullen een geschikte balans moeten vinden tussen studiemateriaal in relatie tot hun eigen context en de leeftijd en geschiktheid van leerlingen.

De vorm en inhoud van *Signposts* zijn ontstaan door consultatie – met verschillende nationale vertegenwoordigers van het *Education Committee* van de Raad van Europa via een enquête, met een reeks stakeholders en experts door conferenties en bijeenkomsten in verschillende Europese landen, en met onderzoekers op het gebied van onderwijs over religies en overtuigingen op scholen in Europa.

Hoofdstuk 3

De terminologie van onderwijs over religies en overtuigingen

De enquête, de consultaties tijdens conferentiepresentaties en een overzicht van recent en relevant onderzoek toonden dat de dubbelzinnigheid van technische termen een potentiële bron voor onbegrip en conflict kan zijn. Duidelijkheid in het gebruik van terminologie is van groot belang.

Terminologie in de professionele en academische literatuur¹

Diverse onderwijsbegrippen hebben zo hun eigen vertaalproblemen. “Pedagogy” bijvoorbeeld, (*pedagogikk*) in Noorse landen, wordt gebruikt als een algemene term voor “education”, hetgeen theorieën van socialisatie en leren dekt dat breder is dan onderwijzen of schoolse instructie. “Didactics” (*didaktikk*) is dat deel van de discipline van de pedagogiek dat specifiek gaat over het geven van onderwijs.

-
1. Noot van de vertalers: In de originele Engelse tekst van *Signposts* wordt in hoofdstuk 3 afwisselend gewerkt met het originele begrip in de landstaal van een lidstaat (meestal exemplarisch bedoeld) of met een meest voor de hand liggend Engels equivalent daarvan. In de vertaling is deze werkwijze consequent gevolgd, omdat de nuance anders verloren zou gaan. Immers, ook weer in het vertalen van een Engelse begrip naar het Nederlands speelt dezelfde problematiek als het punt dat nu juist in dit hoofdstuk wordt gemaakt.

Voor het Nederlandse taalveld zou de discussie nader kunnen worden geconcretiseerd door rekening te houden met meerduideligheid bij de begrippen ‘religie’ en ‘godsdienst’, het veel gebruikte ‘religieuze traditie’ of ‘godsdienstige traditie’ in onderscheid van resp. ‘religie’ of ‘godsdienst’. De Nederlandse term ‘levensbeschouwing’ vraagt bijzondere aandacht, omdat hiermee een deel van de Engelse discussie (het wel of niet religieus zijn van een levensbeschouwing) kan worden opgelost. Voor het taalveld rond opvoeden dient in de Nederlandse discussie verwarring te worden voorkomen door helder te maken hoe het Engelse ‘education’ vertaald kan worden zowel met ‘opvoeding’ als ‘onderwijs’. Voorts dient helder gemaakt te worden hoe de disciplines pedagogiek, onderwijskunde en didactiek, eventueel ook vakdidactiek, van elkaar onderscheiden worden.

Tot slot wijzen we op de op zich al levendige discussie in het Nederlandse onderwijs over de aanduiding van het vak waarin ‘Religion and non-religious world views’ aan de orde worden gesteld: godsdienstonderwijs, godsdienst/levensbeschouwing, levensbeschouwelijke vorming, religie, religiekunde, Geestelijke Stromingen, etc. De Nederlandse begrippendiscussie wordt in een internationaal vergelijkend perspectief nog kleurrijker en maakt de oproep in dit hoofdstuk helder te zijn ook voor Nederland relevant.

Daarentegen wordt “Education” (*educazione*) in het Italiaans smaller opgevat als de concrete praktijk van het onderwijs en resultaten daarvan, terwijl “pedagogy” (*pedagogia*) verwijst naar meer onderwijskundige theorie. In het Engels kan “education” gebruikt worden voor theorie en praktijk en wordt “pedagogy” juist weer vaak gebruikt om te refereren aan onderwijsmethoden en benaderingen. Dit is verwarrend omdat wat in de UK vaak pedagogiek genoemd wordt (zoals in Grimmitt 2000 bijvoorbeeld) vaak juist didactiek (of een equivalente term) heet in verscheidene andere Europese talen. In de Duitse context, betekent de term *Bildung* niet alleen cognitieve kennis en begrip, maar juist ook de implicaties van leren voor persoonlijke ontwikkeling.

Het gebied van religie en geloven is al helemaal een terminologisch mijnenveld. Sleutelbegrippen – zoals “religion”, “religions”, “religious”, “religious diversity”, “dimension of religions”, “religious dimension”, “faith”, “non-religious”, “theist”, “atheist”, “agnostic”, “secular”, “secularity”, “secularism”, “belief”, “conviction”, “spirituality”, “world view”, “life stance”, “multicultural education”, “intercultural education”, “intercultural dialogue”, “religious literacy”, etc. hebben verschillende betekenissen en associaties in verschillende talen en contexten. Deze contexten houden soms verband met bepaalde nationale situaties, soms meer met bepaalde gezichtspunten binnen en tussen naties. Bijvoorbeeld, er zijn er die erop tegen zijn onderscheid te maken tussen “religious” en “spiritual”. Anderen zien tradities als taoïsme, confucianisme en sommige vormen van boeddhisme als niet-religieuze wereldbeelden, terwijl weer anderen ze eerder zouden categoriseren als religies of spirituele bewegingen.

De uitdrukking “religious diversity” is ook ambigu en wordt op verschillende manieren gebruikt. Het kan verwijzen naar de interne diversiteit van een bepaalde religie, naar de verscheidenheid aan relaties die personen aangaan met een geërfde religieuze traditie, of aan meerdere gepraktiseerde religies (zeer waarschijnlijk op verscheidene manieren) tegelijkertijd (Akkari 2012).

In sommige talen, zoals het Engels, kan de term “faith” gebruikt worden in plaats van “religion”. Maar de betekenisvelden van de termen komen niet exact overeen, en sommige auteurs prefereren het gebruik van “faith tradition” of “religious tradition” boven “faith” of “religion” in een poging deze termen iets losser en minder vastomlijnd te omschrijven. Het Duits maakt duidelijk onderscheid tussen *Glaube* (faith), refererend aan het persoonlijke perspectief, en *Religion* (religion), refererend aan een meer geïnstitutionaliseerd perspectief.

“Secular” kan gebruikt worden tegenover “religious”, zoals in de uitdrukking “religious and secular diversity”. In de Russische discussie echter, bijvoorbeeld, neigt de term “secular” ertoe geassocieerd te worden met atheïsme en a-religieuze overtuigingen. In vele contexten echter, wordt het woord “secular” niet-theologisch gebruikt, maar betekent eerder een typering van de inrichting van staat dan een atheïstisch standpunt. In deze zin moet er een belangrijk verschil worden gemaakt tussen “secular” en “secularist”. Een seculier onderwijssysteem kan een vorm van religieus onderwijs steunen dat vrijheid van religie en geloof toestaat. Dit verschilt totaal van een secularistische agenda die de studie van religie tracht te onderdrukken of die religie geheel op een reductionistische manier interpreteert. Het beschrijvend gebruik van termen (secularity, plurality, modernity/postmodernity, etc.) dient bovendien duidelijk onderscheiden te worden van normatief gebruik (secularism, pluralism, modernism/postmodernism) (Skeie 1995, 2002).

Abdeljalil Akkari (2012) wijst op problemen met de vertaling van de Franse term *laïcité*. In het Arabisch wordt het op een aantal manieren vertaald, zoals *madani* (civil, city-dwelling en urban) of *aalmania* dat z'n wortels heeft in de term voor de "wereld", en het concept heeft daarmee in het algemeen negatieve connotaties, geassocieerd met atheïsme of anti-religieuze sentimenten. Een poging tot neutraliteit en vermijding van terminologische verwarring bracht Régis Debray tot het voorstel van de term *fait religieux* ("religious facts" / feiten; Debray 2002). Maar wanneer dat weer vertaald wordt in het Engels, is deze term juist zeer ambigu. Betekent het simpel "informatie over religies" of suggereert het een ontwikkeling in het begrip van religieuze taal?

De term "belief" wordt gebruikt in mensenrechten verklaringen (zoals in "freedom of religion or belief") om te verwijzen naar opvattingen of filosofieën die niet religieus van aard zijn (zoals seculier humanisme), maar in andere contexten refereert "belief" vaak aan religieus geloof. Deze ambiguïteiten kunnen leiden tot onbegrip en verkeerde interpretaties van betekenissen van officiële of academische teksten. De kwestie van integratie van studies van niet-religieuze overtuigingen of geloven met studies van religie of religies en hun terminologieën wordt in hoofdstuk 7 bediscussieerd. Voor het moment is het belangrijk te wijzen op een doorlopend debat over de terminologie van "non-religion". "Non-religion" is voorgesteld als een overkoepelende term, waarbij de termen "atheïsme", "secularism", etc. meer specifiek gebruikt worden binnen dit algemene veld (Lee 2012).

Wanneer we verder inzoomen op de studie van religie(s) op school en we ons concentreren op de aanduiding van het vak, veroorzaakt ook dat in het internationale gebruik, veel verwarring. Wat in de VS en de Republiek Ierland, om twee voorbeelden te nemen, gebruikelijk is om "religious education" te noemen, wordt in Engeland vaak "religious nurture" of "religious instruction" genoemd (confessioneel godsdienstonderwijs). Wat in Engeland "religious education" genoemd wordt, in het algemeen beschouwd als de onpartijdige studie van religies op de staatsscholen, wordt "religion education" genoemd in de VS en Zuid-Afrika. In Frankrijk, waar in het openbaar onderwijs nog steeds een bepaalde onzekerheid heerst over de plaats van het bestuderen van godsdienst, wordt de term *le fait religieux* gebruikt om het inhoudelijk "over religies" te hebben in de verschillende schoolvakken en niet als een apart schoolvak. De notie *Le fait religieux* wordt in het Engels vaak vertaald als "education about religious facts" (feiten), maar volgens een bron van de Raad van Europa, zou de uitdrukking, afhankelijk van de context, weergegeven kunnen worden als "religion and beliefs", "religions and beliefs" (beide meervoud) en "religions and belief systems" (in de betekenis van non-faith-based belief systems) (Raad van Europa 2009).

Wat zijn religies?

De discussie hierboven draait om de vraag "wat zijn religies"? Over beide categorieën "religie" en "religies" wordt levendig gedebatteerd in het veld van religiestudies. Aan de ene kant van het spectrum worden religies beschouwd als duidelijk definieerbare en aparte verschijnselen met hun eigen waarheidsclaims (e.g. Wright 2008). Aan de andere kant worden religie en religies "gedeconstrueerd" en simpel beschouwd als niet meer dan elementen van cultuur (e.g. Fitzgerald 2000). Een middenpositie wordt ingenomen door hen die religies beschouwen als duidelijk identificeerbaar,

maar elk met een eigen mate van interne diversiteit en betwiste grenzen en verbonden met andere religies door “familiegelijkenis” (Flood 1999; Jackson 1997, 2008). Volgens deze visie zijn “religies” open expressies van cultuur, maar worden ze niet gereduceerd tot menselijke cultuur. Ze hebben een transcendente referentie (vaak, maar niet altijd, theïstisch), een focus op existentiële kwesties en erkennen de hedendaagse, krachtige invloed van globalisatie en lokalisatie, inclusief stappen richting individualistische standpunten aan de ene kant en autoritaire standpunten (fundamentalismen bijvoorbeeld) aan de andere kant.

Spiritualiteit en het spirituele

Het wordt nog ingewikkelder bij het gebruik van termen als “spiritual education” of “education about spirituality”. Zulke termen kunnen gebruikt worden in relatie tot conventionele begripsswijzen van religie en religies, en uitdrukkingen als “christelijke spiritualiteit” of “boeddhistische spiritualiteit” kunnen dan gebezigd worden. Sommige auteurs vinden dat spiritualiteit nodig is voor religie, maar religie niet nodig is voor spiritualiteit (Fry et al. 2005). Voor anderen wordt spiritualiteit geassocieerd met een persoonlijke beleving van het transcendente, terwijl “religiousness” geïdentificeerd wordt met religieuze instituten en voorgeschreven theologie en rituelen (Zinnbauer et al. 1997). “Spirituality” wordt vaak gebruikt in een meer postmoderne zin om te verwijzen naar onconventionele begripsswijzen van religies (het innemen van een humanistisch filosofisch standpunt bijvoorbeeld, gecombineerd met een in het christendom gewortelde ethiek), of naar een synthese van ideeën en waarden uit een reeks religieuze tradities of naar vormen van “niet-religieuze” spiritualiteit die niet direct refereren aan religies.

Levensinterpretatie: *livsaskädning*

Sommige auteurs, vooral uit het noorden van Europa, maken een brug tussen “religion” en seculiere wereldbeelden door termen in combinatie met de prefix “life”/leven te gebruiken: levensvragen, levensoriëntatie, levensfilosofie, levensinterpretatie en levenshouding. Er is een aparte Scandinavische onderzoekstraditie die teruggaat op Anders Jeffners gebruik van de term *livsaskädning* (Jeffner 1981) dat een brede invloed heeft gehad in Scandinavische landen sinds de jaren ‘70 van de vorige eeuw door verscheidene theoretische en empirische studies (zie hoofdstuk 7).

Religieuze geletterdheid

Deze term ‘religious literacy’ wordt in de literatuur op minstens drie heel verschillende manieren gebruikt, namelijk in relatie tot:

- ▶ Het leren over religies, inclusief het ontwikkelen van begrip van het religieus gebruik van taal op een open en onpartijdige manier (Moore 2007);
- ▶ Het bestuderen van religies en het beoordelen ervan, gebruik makend van een specifieke visie op kennis en waarheid (Wright 1998);
- ▶ Het op een religieuze manier leren (Felderhof 2012).

In de huidige context komt de eerstgenoemde manier het dichtste bij en is het meest relevant voor het soort studie van religies en geloven, zoals wordt nagestreefd in de aanbeveling, en dan met het oog op het onderwijs op openbare, brede scholen.

Terminologie met betrekking tot “het begrijpen”

In het vorige hoofdstuk werd een bruikbaar onderscheid gemaakt tussen het “begrijpen van religie(s)” en “religieus begrip” (Cox 1983). Het “begrijpen van religies” is een capaciteit die potentieel alle burgers in verschillende mate delen, terwijl “religieus begrip” een capaciteit is die ontwikkeld kan worden door religieus gelovigen en praktijkbeoefenaars. Deze capaciteiten zijn met elkaar verbonden. Bijvoorbeeld, het begrijpen van een religie die anders is dan de eigen religie kan bijdragen aan het eigen religieus begrip. Evenzo, iemands religieus begrip binnen een bepaalde traditie kan behulpzaam van bij het begrijpen van een ander religieus standpunt. Dit gezichtspunt is inherent aan dialogische of interreligieuze benaderingen van het begrijpen van religies. Echter, dat iemand een religieus gelovige en praktijkbeoefenaar is, is geen noodzakelijke voorwaarde voor de ontwikkeling van enig begrijpen van religies.

Multicultureel en intercultureel onderwijs

Beide termen “multicultural education” en “intercultural education” zijn op verscheidene manieren gebruikt en lijken soms zelfs uitwisselbaar. Terwijl de term “multicultural” door sommige auteurs – in culturele antropologie bijvoorbeeld – gebruikt is op een erg flexibele en niet-essentialistische manier (e.g. Goodenough 1976), stelden een paar vroege visies op multicultureel onderwijs religies en culturen voor als vaststaande grootheden (bediscussieerd in Jackson 1997, 2004, 2011a). In multicultureel onderwijs werd een cultuur vaak gepresenteerd als een gesloten systeem met een vastgesteld en inflexibel begrip van etniciteit. Dit type multicultureel onderwijs vermeed aandacht te geven aan machts hiërarchieën binnen verschillende culturele groepen en negeerde ook het academisch debat over de aard van culturen. Sommige schrijvers verwierpen zo’n gesloten visie op culturen en stelden termen als “critical” (May 1999:33) of “reflexief multiculturalisme” (Rattansi 1999:77) voor om daarmee te wijzen op benaderingen die kritisch staan tegenover essentialistische visies op cultuur en die de interne diversiteit en de rol van machtsrelaties in de vorming van cultuur erkennen. Dit begrip wordt versterkt door empirisch bewijs dat aantoonde dat multiculturalisme het resultaat is van gezamenlijke onderhandelingen en een doorlopende machtsstrijd over culturele, etnische en raciale verschillen (e.g. Baumann 1996, 1999).

Ondanks het kritischer en genuanceerder gebruik van “multicultureel”, wordt de term nog vaak gebruikt – in toenemende mate in een politieke context – op een negatieve manier, waarmee het beeld wordt voortgezet dat er aparte, vaststaande culturen los naast elkaar bestaan binnen een en dezelfde samenleving. In het politieke discours wordt “multiculturalism” vaak geïdentificeerd met beleid dat dit idee bestendigt (Vertovec en Wessendorf 2010). Gedeeltelijk als reactie op dit doorlopende debat

over multiculturalisme, is de term “intercultural” gangbaarder geworden en wordt ook gebruikt in discussies en publicaties van de Raad van Europa (Barrett 2013). Het kernpunt is dat de benaderingen van de studie van religies en niet-religieuze overtuigingen die door de Raad van Europa verdedigd worden hun weerklink vinden in ideeën over intercultureel onderwijs, die nadrukkelijk aandacht geven aan een verfijnde analyse van cultuur en religie en aan de complexiteit van cultuurvorming in de levens van personen, inclusief scholieren. Deze genuanceerde interpretatie geldt ook voor de term “diversity”.

Conclusie

Deze discussie suggereert de noodzaak tot duidelijkheid in het gebruik van terminologie door beleidsmakers, scholen en lerarenopleiders, en duidelijkheid in het formuleren van doelen en doelstellingen. Zoals Abdeljalil Akkari het zegt:

De overgang van ene taal naar de andere wordt niet alleen bemoeilijkt door de vele termen, maar de historische en politieke connotaties verschillen ook, afhankelijk van de nationale context. Deze terminologische verwarring is niet bevorderlijk voor de introductie van onderwijs over religieuze diversiteit in de klas en in schoolcurricula. Het vereist een speciale inspanning de gangbare termen te bepalen en te analyseren hoe de verschillende termen opgevat worden door de stakeholders in een schoolcontext (Akkari 2012).

Dus, als het gaat om praktisch advies, is het aanbevelenswaardig dat beleidsmakers, scholen, lerarenopleiders en andere gebruikers de volgende zaken in hun activiteiten betrekken:

- ▶ uitleggen wat de betekenis is van de sleuteltermen die gebruikt worden in documentatie zoals beleidsdocumenten en syllabi. In sommige documenten zou het een hulp kunnen zijn een verklarende woordenlijst toe te voegen waarin sleuteltermen gedefinieerd worden;
- ▶ maak op een duidelijke manier onderscheid tussen beschrijvende en normatieve betekenissen wanneer speciale termen worden gebruikt. Veel auteurs bijvoorbeeld, gebruiken termen als seculariteit, pluraliteit, moderniteit en postmoderniteit in een puur beschrijvende zin, terwijl hun equivalenten – secularisme, pluralisme, modernisme en postmodernisme – gebruikt worden als normatieve termen;
- ▶ presenteer een duidelijke ‘rationale’ voor de studie van religies en niet-religieuze levensbeschouwingen, waarbij geëigende algemene doelen en specifieke doelstellingen worden gesteld;
- ▶ raadpleeg stakeholders die tevens sleutelfiguren zijn bij het ontwikkelen van beleidsdocumenten en syllabi en streef naar consensus en overeenstemming in het gebruik van bepaalde termen;
- ▶ moedig leerlingen en leerlingen aan om de verschillende betekenissen van technische termen te verkennen.

Hoofdstuk 4

Competentie en didactiek om religies te begrijpen

Introductie

De enquête gaf een betrokkenheid aan bij de verwante kwesties van de ontwikkeling van competentie van leerlingen en docenten in relatie tot het begrijpen van religies en het verbeteren van de doceer kwaliteit. Dit hoofdstuk behandelt de ontwikkeling van de interculturele competentie van docenten en leerlingen, rekening houdend met de discussie over dit onderwerp in de tijd toen experts in de Raad van Europa erover schreven. Deze discussie is verbonden met didactische benaderingen die ontwikkeld waren om het begrijpen van religies te bevorderen. Het hoofdstuk introduceert twee illustratieve benaderingen van het bestuderen van religies op schoolniveau, waaraan gerefereerd wordt in de aanbeveling en die samenhangen met de visie op interculturele competentie zoals hieronder gepresenteerd. Beide benaderingen kunnen aangepast worden aan speciale situaties en behoeften en gecombineerd worden met andere benaderingen. Andere didactische benaderingen worden gepresenteerd in Grimmitt (2000) en Keast (2007); ook verdient de conceptuele benadering aandacht, zoals die is ontwikkeld in Noorwegen en vervlochten met intercultureel onderwijs (Leganger-Krogstad 2011).

De integratie van de studie van niet-religieuze overtuigingen met de studie van religies wordt specifiek bediscussieerd in hoofdstuk 7, waarin ook beknopte suggesties worden gedaan over hoe de illustratieve didactische benaderingen zoals hieronder geïntroduceerd dienovereenkomstig aangepast zouden kunnen worden. Aan kwesties over de opleidingsbehoeften van docenten met betrekking tot het voorbereiden van onderwijs over een combinatie van religieuze en niet-religieuze levensbeschouwingen wordt in hoofdstuk 7 ook aandacht geschonken.

Het fundamentele doel van de religieuze dimensie van intercultureel onderwijs is het ontwikkelen van een begrip van religies. Dit begrip wordt ontwikkeld door het verwerven van competentie, hetgeen specifieke kennis, het ontwikkelen en toepassen van relevante vaardigheden en het cultiveren van geschikte houdingen inhoudt, tegen een achtergrond van het hooghouden van zekere waarden, zoals tolerantie, respect voor andermans recht om een religieuze of niet-religieuze overtuiging te hebben, menselijke waardigheid en burgerzin.

Interculturele competentie van leerlingen en het begrijpen van religies

De aanbeveling is in algemene zin duidelijk over de aspecten van competentieontwikkeling die verwacht wordt van leerlingen die leren over religieuze en niet-religieuze overtuigingen. Competentie zou ontwikkeld moeten worden door:

- ▶ de ontwikkeling van een tolerante houding en respect voor het recht een bepaald geloof aan te hangen, houdingen gebaseerd op de erkenning van de inherente waardigheid en fundamentele vrijheden van elk mens;
- ▶ een gevoeligheid voor de diversiteit van religies en niet-religieuze overtuigingen aan te kweken als een element dat bijdraagt aan de rijkdom van Europa;
- ▶ te garanderen dat onderwijs over de diversiteit van religies en niet-religieuze overtuigingen consistent is met de doelen van onderwijs voor democratisch burgerschap, mensenrechten en respect voor gelijkwaardigheid van alle individuen;
- ▶ het promoten van communicatie en dialoog tussen mensen van verschillende culturen, religieuze en niet-religieuze achtergronden;
- ▶ het bevorderen van burgerzin en bescheidenheid in het uitdrukken van iemands identiteit;
- ▶ het geven van mogelijkheden om ruimte te creëren voor interculturele dialoog om zo religieuze of culturele scheidsmuren te vermijden;
- ▶ het bevorderen van kennis van verschillende aspecten (symbolen, praktijken, etc.) van religieuze diversiteit;
- ▶ het onder ogen zien van de gevoelige of controversiële kwesties die kunnen opkomen uit de diversiteit van religies en niet-religieuze overtuigingen;
- ▶ het ontwikkelen van vaardigheden voor kritische evaluatie en reflectie met betrekking tot het begrijpen van de perspectieven en manieren van leven van verschillende religies en niet-religieuze overtuigingen;
- ▶ het bestrijden van vooroordelen en stereotypen met betrekking tot 'anders-zijn', die een barrière kunnen vormen voor de interculturele dialoog en het onderwijzen met respect voor gelijkwaardigheid van alle individuen;
- ▶ het aankweken van het vermogen onpartijdig de vele gevarieerde informatie-items te analyseren en interpreteren, die betrekking hebben op de diversiteit van religies en niet-religieuze overtuigingen, zonder vooroordeel tegenover de behoefte de religieuze of niet-religieuze overtuigingen van leerlingen te respecteren en zonder vooroordeel tegenover het religieuze onderwijs dat gegeven wordt buiten de sfeer van de publieke educatie (Raad van Europa 2008a).

De publicatie van de Raad van Europa *"Developing intercultural competence through education"* (Barrett et al. 2013) presenteert interculturele competentie als een combinatie van kennis, vaardigheden en houdingen die degene die ze leren in staat stelt:

- ▶ mensen te begrijpen en te respecteren die bij zichzelf verschillende culturele verwantschappen hebben bespeurd;
- ▶ passend, effectief en respectvol te reageren wanneer ze interacteren en communiceren met zulke mensen;
- ▶ positieve en constructieve relaties met zulke mensen aan te gaan;

- zichzelf en hun eigen meervoudige culturele verwantschappen beter te begrijpen door ontmoetingen met cultureel “anders zijn”.

Het document identificeert relevante vaardigheden en houdingen en heeft vele ideeën die relevant zijn voor de ontwikkeling van interculturele competentie in verschillende onderwijscontexten. Hieronder worden sommige sleutelideeën met betrekking tot de ontwikkeling van interculturele competentie gecombineerd met illustratieve voorbeelden van didactieken voor “het begrijpen van religies”. Het document *Developing intercultural competence through education* focust op het begrijpen van anderen in hun afzonderlijke, vaak complexe, culturele contexten. Het begrijpen wordt gedeeltelijk ontwikkeld door te leren hoe in relatie tot anderen te staan. Het document bevestigt ook dat reflectie op dit begrijpen leerlingen kan helpen zichzelf te begrijpen en de verscheidene invloeden die op hen inwerken. Er is daarbij sprake van een impliciete waardendimensie, wat een auteur beschreven heeft als “een ethische burgerzin die oproept tot verantwoordelijk denken en handelen, in aanvulling op kennis, vaardigheden en houdingen” (Poulter 2013). Deze waardendimensie heeft implicaties voor de manier waarop jonge mensen zichzelf gedragen tijdens discussies en is deel van een doorlopende discussie binnen de Raad van Europa over interculturele competentie (zie Hoofdstuk 5 “De klas als een veilige ruimte” en Hoofdstuk 8 over mensenrechtenkwesties).

Illustratieve didactische benaderingen

Twee voorbeelden van didactische benaderingen van de religieuze dimensie van intercultureel onderwijs, genoemd in de aanbeveling, zullen als illustratie gebruikt worden. In elk geval wordt uitgelegd hoe de betreffende benadering gebruikt kan worden om de kennis, vaardigheden en houdingen te ontwikkelen die interculturele competentie bewerkstelligen. De voorbeelden worden schetsmatig gegeven en kunnen aangepast worden voor gebruik in verschillende contexten. De voorbeelden betreffen de interpretatieve benadering (Jackson 1997, 2004: hoofdstuk 6, 2011b) en de dialogische benadering (bijv. Ipgrave 2001, 2003, 2013). Beide benaderingen moedigen de actieve participatie van leerlingen in het leerproces aan, en zelfs het bijdragen aan het ontwerp en evaluatie van studiemethoden.

De interpretatieve benadering “moedigt een flexibel begrijpen van religies en niet-religieuze overtuigingen aan en vermijdt deze te plaatsen in een rigide, voorgegeven kader” (Raad van Europa 2008a). Het kan gebruikt worden in klassen die religieus en niet-religieus divers zijn en ook in situaties waarin er minder diversiteit is.

De dialogische benadering die leerlingen in staat stelt om “betrokken te raken bij dialogen met andere personen die andere waarden en ideeën hebben” (Raad van Europa 2008a) is vooral nuttig in religieuze en cultureel diverse klassen, maar kan aangepast worden aan verschillende situaties.

Beide benaderingen willen bijdragen aan een veilige sfeer in de klas (zie Hoofdstuk 5). Andere pedagogische en didactische benaderingen kunnen natuurlijk gelinkt worden aan het idee van competentie, gepresenteerd in het document van de Raad van Europa, en gebruikers worden aangemoedigd methodologieën aan te passen of te ontwikkelen passend in hun eigen context en naar behoefte.

De Interpretatieve benadering

De Interpretatieve benadering focust op de dynamische relatie tussen religies, verscheidene soorten groepen binnen religies en de individuen die zich identificeren met zulke groepen. De benadering wil het gebruik van stereotypen vermijden door te erkennen dat individuen van een bepaalde religie hun religie kunnen ervaren, begrijpen en presenteren op een manier die in sommige opzichten verschilt van algemene beschrijvingen in bijvoorbeeld schoolboeken. De interpretatieve benadering is gevoelig voor onderzoeksresultaten die aantonen dat sommige jonge mensen voelen dat sommige bronnen die op school gebruikt worden hun eigen religieuze achtergrond niet eerlijk en accuraat naar voren brengen (e.g. Jackson et al. 2010; Moulin 2011).

De interpretatieve benadering beschouwt individuen in de context van de verscheidene, meestal religieuze, groepen waartoe ze behoren. Het begrijpen van zulke groepen is verbonden met het ontwikkelen van een breder begrip van een bepaalde religie waarmee individuen zich verbonden voelen. Het leerproces kan verschillende richtingen uitgaan. Het startpunt zou een individueel persoon kunnen zijn of een bepaalde religieuze groep (misschien een denominatie of een sekte) of het zou een algemene religie kunnen zijn zoals het christendom, de islam of het hindoeïsme. Het kernpunt is dat begrip toeneemt door relaties te onderzoeken tussen individuen, groepen en bredere religies.

Er is ook een focus op het proberen religieuze taal en symbolen te interpreteren. Dit brengt met zich mee dat er gebruik wordt gemaakt van de manier waarop leerlingen vanuit zichzelf interpreteren, en dat als startpunt voor het maken van een denkbeeldige sprong in een poging de religieuze betekenissen van anderen te snappen.

Zoals de publicatie van de Raad van Europa *Developing intercultural competence through education* de reflectie van leerlingen op hun leerproces als een middel tot zelfbegrip ziet, ziet de interpretatieve benadering het precies zo, het idee van reflexiviteit benadrukkend.

De interpretatieve benadering concentreert zich op drie sleutelprincipes die leren over religies betreffen:

- ▶ hoe religies geportretteerd of gepresenteerd worden aan de leerling (representatie);
- ▶ hoe religieuze taal en symbolen door de leerling geïnterpreteerd worden (interpretatie);
- ▶ hoe de leerling reageert op hun eigen leerproces over religies (reflexiviteit).

Lerarenopleiders en docenten kunnen creatief werken met deze drie algemene principes, en kunnen hun eigen strategieën ontwikkelen om aan de behoeften van afzonderlijke groepen leerlingen tegemoet te komen. Voor voorbeelden van de variëteit aan strategieën die leraren en lerarenopleiders gebruiken (vaak in nauwe samenwerking met leerlingen/leerlingen) in het toepassen van principes van de interpretatieve benadering wordt verwezen naar Ipgrave, Jackson en O'Grady (2009) en Miller, O'Grady en McKenna (2013).

Representatie

Met betrekking tot de representatie van religies, gebruikt de interpretatieve benadering drie onderling verbonden “niveaus”.

Individen

Elk individu is uniek. Het is op dit niveau waarop we het menselijk gezicht van religie het best op waarde kunnen schatten en persoonlijke verhalen kunnen horen die stereotypen doorbreken. Dat kunnen verhalen zijn van internationaal bekende figuren, ze kunnen gebaseerd zijn op interviews met lokale mensen, of persoonlijke verhalen van leerlingen zelf. Zoals boven aangegeven, hebben verscheidene onderzoeksprojecten aangetoond dat individuele jonge mensen op school soms vinden dat portretten van hun eigen religies in veel schoolboeken en bronnen niet overeenkomen met hun eigen kennis en ervaring als individuen die behoren tot diezelfde groepen en tradities (bijvoorbeeld Jackson et al. 2010; Moulin 2011). De interpretatieve benadering wil jonge mensen in dit opzicht een eigen stem geven.

Groepen

Het volgende niveau is dat van de “groep”. Dit kan een denominatie of een sekte zijn of een combinatie van beide met andere aspecten van een groep, zoals de etniciteit van de groep. Een project of opdracht gericht op een familie met een islamitische achtergrond of op een lokale kerk bijvoorbeeld, kan informatie opleveren over die specifieke groep en is informatief en beïnvloedt het begrip van de bredere religie.

Religies

Het breedste niveau is dat van de religie of “religieuze traditie”. Dus “het christendom” omvat al z’n verschillende denominationele en culturele manifestaties. Het is onmiddellijk duidelijk dat het onmogelijk zou zijn voor wie dan ook om hier volledig greep op te krijgen. Ook zouden verschillende insiders en outsiders verschillende visies hebben op de draagwijdte van de traditie. Dit doet er niet toe. Elk van ons (docent of leerling) kan geleidelijk ons eigen idee vormen over de religies en hun onderlinge relatie. Telkens als we iets nieuws leren wordt ons voorafgaand begrip uitgedaagd en zou omgevormd kunnen worden. Een discussie en analyse van sleutelconcepten past het beste op dit niveau. Een voorlopig begrip van sleutelconcepten verschaft een kader voor begrip dat vervolgens omgevormd kan worden wanneer er meer geleerd wordt.

Het is niet de bedoeling religies te fragmenteren door deze niveaus te hanteren. Het is de relatie van individuen, groepen en traditie die worden samengebracht, en wat inzicht verschaft in religie als geleefd en gepraktiseerd door mensen, inclusief de religieuze levens of leerlingen op school. De drie niveaus kunnen ook verschillende startpunten suggereren voor het onderzoeken van religies: het religieuze perspectief van een bepaald individu, zoals Martin Luther King of de Dalai Lama; het perspectief van een bepaalde gemeenschap of denominatie binnen een religie (zie hoofdstuk 9 bijvoorbeeld over onderwerpen over links met gemeenschappen buiten de school); of een studie van een tekst die centraal staat in een hele religieuze traditie.

Interpretatie

Het centrale idee hier is oprecht zoveel mogelijk begrip proberen te krijgen van de betekenis van de religieuze taal van een ander. Dit wordt niet gedaan door iemands eigen huidige begrip te onderdrukken door zich in te moeten leven in iemand anders. Het probeert eerder iemands huidige begrip als startpunt te gebruiken voor het maken van een denkbeeldige sprong, om zo de zin te zien in wat een ander aan het uitleggen is, zelfs wanneer het wereldbeeld van zo iemand erg verschilt van dat van de bestudeerde persoon, groep of traditie. Verscheidene persoonlijke opvattingen van de notie "lijden", aangedragen door leerlingen bijvoorbeeld, kan gebruikt worden als startpunt om het meervoudig gelaagde boeddhistische idee *dukha* te snappen, vaak vertaald als lijden, bezorgdheid, stress en ontevredenheid. Deze benadering dekt ook af dat verschillende religieuze mensen religieuze taal op verschillende manieren gebruiken. Sommigen gebruiken het continu letterlijk, sommigen meer metaforisch, zodat de betekenis kan verschillen al naar gelang van de contexten en dan dus ook soms kan verschillen van de letterlijke betekenis van de woorden. Het kan echter ook door middel van interviews, door mensen te vragen uit te leggen wat ze bedoelen wanneer ze religieuze begrippen bezigen (zie hoofdstuk 9).

Reflexiviteit

De interpretatieve benadering houdt zich bezig met het proberen de betekenis van religieuze taal, symbolen en manieren van leven te begrijpen, maar het anticipeert ook op discussies over waarheidsvragen en de relatie tussen betekenis en waarheid (bijvoorbeeld, wat bedoel je nou eigenlijk precies wanneer je een bepaalde waarheidsclaim doet?).

Reflexiviteit houdt ook kansen voor leerlingen in om te reflecteren op hun eigen huidige begrip en waarden in relatie tot wat ze hebben geleerd. Dit impliceert niet dat ze de visies die ze hebben bestudeerd overnemen, maar dat ze de nieuwe inzichten gebruiken om zelfbewustzijn te creëren en een kritisch onderzoek te doen naar de eigen aannames. De Duitse term *Bildung* is relevant hier en betreft niet alleen kennis en begrip, maar ook een reflexieve dimensie.

Reflexiviteit betreft ook het aanbieden van mogelijkheden voor afstandelijke, constructieve kritiek op het bestudeerde materiaal. De twee verschillende aspecten van reflexiviteit – dicht bij het bestudeerde komen om zo veel als mogelijk empathie te hebben met anderen en afstand bewaren tot het bestudeerde en zo iemands kritische vermogens te benutten – kunnen verdeeld worden in een reeks mogelijke activiteiten, waaronder de volgende:

- ▶ Zelfbewustzijn: zich meer bewust worden van eigen huidige visies en vooroordelen en leren hoe ze te onderzoeken en te bevragen (door te beschouwen welke invloeden ze gevormd zouden kunnen hebben).
- ▶ Waarden die geassocieerd worden met andere religies: bediscussiëren en boven water krijgen van waarden van de bestudeerde individuen/groepen/religie, die geworteld zijn in de religieuze traditie, en ze vergelijken en contrasteren met de eigen waarden. Hierbij het identificeren van gedeelde waarden die geworteld kunnen zijn in verschillende levensstijlen, of misschien

waarden die overlappen met de eigen waarden, maar niet identiek zijn (zie hoofdstuk 8 over mensenrechten).

- ▶ Leren van andermans waarden: in ogenschouw nemen hoe de persoonlijke waarden van de bestudeerde individuen/groepen/religie relevant zijn voor/zouden kunnen bijdragen aan sociale waarden, zoals burgerschap. Zo'n beschouwing roept vragen op over de mate van tolerantie van wereldbeelden van anderen; respect voor andere wereldbeelden of voor de manieren waarop individuen hun manier van leven praktiseren (stuurt dit standpunt mijn respect?) en erkennen hoe de waarden of acties van bepaalde individuen en groepen herkend zouden kunnen worden door een bredere gemeenschap als zijnde een positieve factor in het bijdragen aan sociale harmonie.
- ▶ Overeenkomsten en verschillen met de eigen geloven en waarden: beschouwen hoe geloofsaanspraken van individuen, in de context van eigen groepen en traditie, verschillend zijn van/gelijk zijn aan/overlappen met de eigen geloofsaanspraken.
- ▶ Verbeteren van studiemethoden: reflecteren op de studiemethoden die tot dusver gebruikt zijn en voorstellen ontwikkelen om ze te verbeteren om zo een beter en dieper begrip te verkrijgen van anderen.

Het inpassen van reflexieve activiteiten in de verschillende nationale contexten

In sommige nationale contexten zouden alle hierboven genoemde reflexieve activiteiten bruikbaar kunnen zijn, onder de voorwaarde dat ze goed geleid en gefaciliteerd worden door docenten in de veilige ruimte van de klas, met geschikte grondregels voor beleefde en beschaafde omgangsvormen enzovoort. In sommige andere nationale contexten zou de discussie over persoonlijke visies als ongepast beschouwd kunnen worden. In dat geval kan het reflexieve element beperkt worden tot het onderzoeken van de implicaties van geloven en waarden vanuit specifieke gezichtspunten voor het geheel van een samenleving – zoals kwesties die verband houden met burgerschap, vooroordeel, intercultureel en interreligieus begrip. Bruce Grelle schreef hierover in relatie tot de Amerikaanse context (Grelle 2006).

Interculturele competentie en de interpretatieve benadering

Hoe kan de interpretatieve benadering gebruikt worden om interculturele competentie te vergroten? De sleutelprincipes van de interpretatieve benadering kunnen uitgedrukt worden in de kennis, vaardigheden en houdingen, die ook nodig zijn om interculturele competentie te ontwikkelen, zoals bediscussieerd in de publicatie van de Raad van Europa *Developing intercultural competence through education*. Bijvoorbeeld,

Representatie vereist:

kennis en begrip van:

- ▶ de sleutelconcepten geassocieerd met een bepaalde religie/religieuze traditie;
- ▶ de perspectieven, praktijken en overtuigingen van groepen binnen een bepaalde religie;

- ▶ voorbeelden van sleutelteksten en relevante geschiedenis, etc.;
- ▶ kennis van voorbeelden van diversiteit van geloof en geloofspraktijken binnen de religieuze tradities.

vaardigheden zoals:

- ▶ luisteren naar mensen met een andere religie;
- ▶ omgaan met mensen met een andere religie;
- ▶ hoe betrouwbare informatie te vergaren over andere religies
- ▶ als tussenpersoon optreden tijdens uitwisselingen betreffende religies.

houdingen zoals:

- ▶ respect voor het recht van een persoon een bepaald religieus of niet-religieus gezichtspunt te hebben;
- ▶ openheid naar mensen uit verschillende religies en culturen;
- ▶ openheid om over verschillende religies te leren;
- ▶ bereidheid om een oordeel op te schorten;
- ▶ bereidheid om ambigüiteiten te tolereren;
- ▶ op waarde schatten van religieuze en culturele diversiteit.

Interpretatie vereist:

Kennis en begrip van:

- ▶ de sleutelconcepten geassocieerd met een bepaalde religie;
- ▶ de perspectieven, praktijken en overtuigingen van groepen binnen een bepaalde religie.

Vaardigheden zoals:

- ▶ empathie;
- ▶ multiperspectiviteit;
- ▶ de capaciteit om te gaan met en te luisteren naar mensen van verschillende religies;
- ▶ discussievaardigheden.

Houdingen zoals:

- ▶ openheid naar mensen van religies/andere religies/andere takken van de eigen religie;
- ▶ bereidheid oordelen op te schorten en ambigüiteit te tolereren;
- ▶ op waarde schatten van religieuze en culturele diversiteit;
- ▶ flexibiliteit in cultureel en communicatief gedrag.

Reflexiviteit vereist:

Kennis en begrip van:

- ▶ de sleutelconcepten geassocieerd met een bepaalde religie/religieuze traditie;
- ▶ de perspectieven, praktijken en overtuigingen van groepen binnen een bepaalde religie;
- ▶ bewustheid van de eigen visies en aannames.

Vaardigheden als:

- ▶ luisteren naar mensen van andere religies/religieuze groepen;
- ▶ omgaan met mensen van andere religies/religieuze groepen;
- ▶ empathie;

- ▶ multiperspectiviteit;
- ▶ evalueren van verschillende religieuze/niet-religieuze perspectieven, inclusief die van zichzelf;
- ▶ bewust worden van de eigen vooroordelen en oordelen;
- ▶ flexibiliteit en adaptiviteit in cultureel en communicatief gedrag.

Houdingen zoals:

- ▶ openheid om te reflecteren op de eigen geloofsaanspraken en claims;
- ▶ bereidheid te leren van anderen;
- ▶ bereidheid een gedistantieerde en gebalanceerde kritiek te uiten op verschillende religieuze en niet-religieuze standpunten.

Het voorbeeld dat hieronder volgt laat zien hoe het sleutelconcept van de interpretatieve benadering denkbeeldig gebruikt kan worden door docenten met leerlingen. Docent voortgezet onderwijs Kevin O'Grady werkte met (in het begin) slecht gemotiveerde leerlingen van 12 en 13 jaar in zijn voornamelijk "witte", stedelijke, algemeen vormende, breed toegankelijke school voor VO in het noorden van Engeland. Er waren geen leerlingen uit moslimfamilies in de klas.

Illustratief voorbeeld – Actie-onderzoek en de interpretatieve benadering

■ "Ik ontwierp een actie-onderzoeksproject dat werd uitgevoerd met een klas gedurende 12 weken, waarin gebruik werd gemaakt van klasseobservaties, groepsinterviews en documentanalyses van logboeken van leerlingen. De leerlingen droegen bij aan het onderzoek, waarbij ze hun eigen interesses en voorkeuren bepaalden. Hun bijdragen hielp en bij onze werkplanning over de islam. Leerlingen schreven nieuwe ideeën en hun evaluaties van vorderingen op in de logboeken. Zij noteerden ook antwoorden op de vragen die ik stelde in de groepsinterviews.

■ Ik analyseerde de logboeken en paste ons studieprogramma aan om de ideeën van leerlingen weer te kunnen geven. Hun ideeën uit de dagboeken zetten aan tot een benadering om de islam te bestuderen met onderwerpen die zij interessant vonden.

■ Ik ging van de eigen persoonlijke interesse van de leerlingen in kleding en mode (een veelvoorkomend thema in de logboeken) naar hun vragen over islamitische kleding, daarbij gebruik makend van voorbeelden van geselecteerde verhalen in de media, en verbond die in bredere zin met de islam. Interesse in de symbolische betekenis van kleding en hun fascinatie voor mode verklaarden de interesse van leerlingen in islamitische kleding. Interesses zoals deze werden in onze lesplannen opgenomen. Kijken naar de houding van leerlingen ten opzichte van kleding en een vergelijking met islamitische voorschriften hoorde er ook bij. Het onderwerp als geheel was omschreven met betrekking tot het doel dat islamitisch materiaal aan zou zetten tot heroverweging van de eigen houdingen ten opzichte van ofwel kleren, gezinsleven of welke andere vraag dan ook.

■ Leerlingen identificeerden activiteiten zoals kunst, creatief schrijven en discussie over video's als belangrijk, maar drama was de meest populaire activiteit om kwesties te verkennen. De naar voren gebrachte kwesties gingen zowel over de islam (over moslims, islamitische geloven en concepten) als ook over individu en maatschappij (persoonlijke en religieuze vragen en vragen over de maatschappij en de wereld).

■ Wat leerlingen in hun logboek opschreven en wat ikzelf observeerde, bevestigde het belang dat leerlingen gaven aan het leren over zichzelf naast het leren over de islam. Vragen werden gesteld door leerlingen over ras en etnische identiteit en de kans werd gegrepen deze onderwerpen te verkennen, bijdragend aan intercultureel en burgerschapsonderwijs als ook aan de studie van religies.

■ Denkbeeldige activiteiten bedacht door de leerlingen bevatten – in het voorbeeld van islamitische kleding – analyses van de relatie tussen pesten en kleding, onderzoek van islamitische kledingvoorschriften en het gebruik van drama om te verkennen hoe het zou voelen om een ban op het dragen van religieuze kleding op school te ervaren. Het was bevredigend te ervaren dat leerlingen een hoge mate van volwassenheid toonden in de discussies tijdens het uitvoeren van deze activiteiten.

■ Kwesties van de representatie van islam zowel als religie als ook als individuele moslims in de context van school, familie en mediaportretten, werden bediscussieerd. Kwesties van interpretatie werden onder de loep genomen door discussies over de betekenis van sleutelconcepten en symbolen (inclusief kleding). Reflexiviteitskwesties werden overzichtelijk door de heen-en-weer beweging tussen de persoonlijke interesse van leerlingen en betrokkenheid en hun equivalenten in de bestudeerde voorbeelden uit de islam".

Meer over Kevin O'Grady's werk in O'Grady 2008, 2009, 2013.

Een dialogische benadering

Verscheidene didactische benaderingen van de studie van religies die focussen op dialoog zijn ontwikkeld voor gebruik met kinderen en jongeren (Castelli 2012; Ipgrave 2013; Jackson 2014, hoofdstuk 7; Keast 2007; Leganger-Krogstad 2011; Weisse en Knauth 1997). Ook delen van het onderzoeksproject van REDCo (*Religion in Education: a contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries*), bediscussieerd in hoofdstuk 5 over "veilige ruimte", is erg relevant voor de dialoog als een didactische benadering (bijvoorbeeld het werk van Knauth, Von der Lippe, Kozyrev en Schihalejev). Dialoog vereist geschikte houdingen en vaardigheden om om te gaan met andere ideeën en denkwijzen dan die van onszelf. Het houdt het vermogen in "vragen te stellen, te luisteren, te reflecteren, te redeneren, uit te leggen, te speculeren en ideeën te verkennen; problemen te analyseren, hypothesen te vormen en oplossingen te vinden; te argumenteren, bewijs te onderzoeken, te verdedigen, te peilen en argumenten in te schatten" (Alexander 2006: 5). Castelli's

benadering, die hij “faith dialogue” noemt, integreert een verkenning van religieuze en niet-religieuze wereldbeelden, met als doel vaardigheden en houdingen te ontwikkelen die leerlingen leren hoe te reageren op geloofsaanspraken van anderen en ondertussen het vermogen te ontwikkelen die van henzelf onder woorden te brengen (Castelli 2012).

Ipgraves benadering van dialoog – die we hier als voorbeeld nemen – heeft goed gewerkt op multireligieuze en multiculturele scholen. Het legt er de nadruk op dat kinderen er al lang klaar en bereid toe om met religieuze vragen om te gaan en dat zij in staat zijn de religieuze taal te gebruiken die ze tegenkomen in de interactie met leeftijdsgenoten op school en op partnerscholen. Haar werk werd ontwikkeld in samenwerking met basisschoolkinderen in de leeftijd van 8 tot 11 jaar, maar is ook toepasbaar in het werken met oudere leerlingen (Ipgrave 2003, 2013).

Met deze aanpak treedt de docent vaak op in de rol van facilitator, in het aanzetten tot en verduidelijken van vragen, en veel zeggenschap wordt aan leerlingen gegeven, die beschouwd worden als medeverantwoordelijken en medevormgevers in het proces van onderwijzen en leren. Deze benadering bleek het zelfvertrouwen van kinderen te vergroten, kansen te verschaffen om kritische vaardigheden te ontwikkelen, onder-presteerders in staat te stellen zichzelf uit te drukken, en om een klimaat van morele ernst te creëren. Leerlingen werden ook geholpen met het omgaan met ideeën en concepten uit verschillende religieuze tradities, om na te denken over hun eigen bijdragen en om hun eigen meningen te onderbouwen. Zij bediscussieerden ook hoe ze tot hun eigen conclusies kwamen, en zij werden aangemoedigd de mogelijkheid van alternatieve gezichtspunten te erkennen en open te zijn voor de argumenten van anderen.

In het uitproberen van deze benadering bleek dat de directe ervaring van religieuze pluraliteit (of via indirect contacten via e-mail) leerlingen motiveerden om religieuze kwesties te verkennen. Bovendien werd duidelijk dat kinderen niet opschoven naar een relativistische instelling waarbij ze zouden kunnen denken dat alle religies even waar (of niet waar) zijn. De benadering van dialoog heeft verscheidene elementen:

- ▶ het eerste is de acceptatie van diversiteit, verschil en verandering – door regelmatig contact met verschillende gezichtspunten, begripswijzen en ideeën. Dit komt tot stand door de verschillende ervaringen en invloeden in de sociale achtergronden van de leerlingen.
- ▶ Het tweede is open te zijn naar en positief te reageren op verschil. Uitwisseling van verschillende gezichtspunten wordt gezien als gunstig voor alle deelnemers. Dit wordt ook versterkt door een ethos van de school als geheel dat diversiteit op waarde schat (binnen de grenzen die bediscussieerd worden in hoofdstuk 5 over “veilige ruimte” en hoofdstuk 8 over mensenrechten). De leerlingen zelf formuleren basisregels voor de studie van religies. Kinderen identificeerden ideeën zoals respect voor elkaars religie, serieus praten en denken over verschillen, en klaar zijn om nieuwe dingen te leren, ook over hun eigen religie. Leerlingen worden aangemoedigd hun eigen vragen te formuleren wanneer zij in aanraking komen met andere standpunten over religie, niet in het minst wanneer ze vragen formuleren om te stellen aan gast-sprekers (zie hoofdstuk 9).

- ▶ Het derde is discussie en debat. Verschillende stimuli worden gebruikt om vragen en discussiepunten op te roepen, zoals verhalen, teksten, case studies, quotes die verschillende gezichtspunten uitdrukken, foto's of video's en voorbeelden van onderwijzingen uit verschillende religies. Leerlingen worden ook ingeleid in ethische kwesties (zoals de voors en tegens van het gebruik van geweld of het doden van dieren) en geloofskwesties (zoals of er een leven na de dood kan zijn).

Het toepassen van het model

In het uittesten van het dialogische model door actie-onderzoek uit te voeren op een stedelijke basisschool, kwam de voornaamste inbreng van de eigen diverse schoolpopulatie, aangevuld met de ervaringen van kinderen van andere lokale basisscholen, door gebruik te maken van een werkvorm met e-mail communicatie. Verder waren nog andere stemmen in de klasdiscussie vertegenwoordigd door:

- ▶ quotes van mensen die een variëteit aan geloven en gezichtspunten aanhangen of verschillende standpunten innemen over de morele kwesties, die door de leerlingen werden bediscussieerd;
- ▶ discussiemateriaal uit religieuze tradities, inclusief uittreksels en tekstcitaten.

Telkens werd persoonlijke betrokkenheid bij ideeën en concepten van verschillende religieuze tradities aangemoedigd (hoe verbindt dit idee zich met mijn denkbeelden?).

De leerlingen werden aangemoedigd:

- ▶ te reflecteren op hun eigen bijdragen en hun eigen meningen te rechtvaardigen (op grond waarvan denk je dit?);
- ▶ te bedenken hoe ze tot hun conclusies kwamen (hoe kwam je tot dit antwoord?);
- ▶ de mogelijkheid alternatieve gezichtspunten te herkennen (kun je redenen bedenken waarom sommige mensen het niet eens zouden zijn met wat jij vindt?);
- ▶ open te zijn voor de argumenten van anderen (denk je dat X hier een punt heeft?).

De werkvorm van het rollenspel werd gebruikt om leerlingen te helpen zich bezig te houden met verschillende gezichtspunten. Hierbij moesten kinderen (als individuen of in groepen) een zaak beargumenteren vanuit het gezichtspunt van een bepaalde groep. Bijvoorbeeld, een 9-jarige speelde de rol van een conservatief, een toerist, een overheidsofficial en een rouwende vader in de discussie of er jacht gemaakt moest worden op een mensen-etende tijger om hem te doden. Zo'n activiteit helpt kinderen vanuit hun eigen achtergrond waarden te identificeren die misschien niet identiek zijn aan – maar misschien toch in belangrijke mate overlappen met – de waarden van andere kinderen en met conventioneel uitgedrukte mensenrechtenwaarden (zie hoofdstuk 8 hieronder).

Deze dialogische benadering behandelt kinderen als actieve deelnemers omdat zij het zijn die de variatie aan ideeën over kind-zijn thuis, in de gemeenschap en op school ter tafel brengen en omdat zij toegang verschaffen tot hun eerdere ervaring,

kennis en begrip als bronnen voor het leren in de klas. Kinderen worden gezien als mede-werkers in het onderwijs- en leerproces. Dit type onderwijzen maximaliseert de input van een leerling, met de docent als aanjager, voorzitter, interviewer en bevrager, maar ook als de verschafter van informatie.

Interculturele competentie en de dialogische benadering

Hoe kan de dialogische benadering gebruikt worden om interculturele competentie te vergroten? De sleutelprincipes van Ipgraves dialogische benadering kan uitgedrukt worden door termen als kennis, vaardigheden en houdingen die vereist zijn om interculturele competentie te ontwikkelen, zoals bediscussieerd in de publicatie van de Raad van Europa *Developing intercultural competence through education*.

Een succesvolle dialoog bijvoorbeeld, is afhankelijk van de ontwikkeling van houdingen zoals:

- ▶ respect voor het recht van een persoon een bepaald religieus of niet-religieus gezichtspunt te hebben;
- ▶ religieuze en culturele diversiteit op waarde schatten;
- ▶ openheid voor mensen uit verschillende religies en culturen;
- ▶ openheid voor leren over verschillende religies;
- ▶ bereidheid oordeel op te schorten;
- ▶ bereidheid ambiguïteit te tolereren.

Deze houdingen dienen in het beleid van de hele school tot uiting te komen en in het ethos van interactie in de klas, als ook in de bijdragen van individuele leerlingen.

Noodzakelijke vaardigheden zijn o.a.:

- ▶ het vermogen verschillende religieuze/niet-religieuze perspectieven te evalueren, ook die van zichzelf;
- ▶ het bewust zijn van de eigen vooroordelen en oordelen;
- ▶ luisteren naar mensen uit andere religies/religieuze groepen;
- ▶ omgaan met mensen uit andere religies/religieuze groepen;
- ▶ empathie;
- ▶ multiperspectiviteit;
- ▶ evalueren van verschillende religieuze/niet-religieuze perspectieven, ook die van zichzelf.

Deze aanpak benadrukt de voorafgaande kennis en ervaring van kinderen. Kennis wordt dieper ontwikkeld door een reeks bronnen aan te boren, zoals:

- ▶ het delen van kennis en ervaring van anderen in de klas (inclusief hun gebruik van religieuze terminologie en het besef van diversiteit van kennis en ervaring),
- ▶ verdere contextuele informatie van de docent, zoals voorbeelden van sleutelconcepten, een beschouwing van sleutelteksten, onderwijzingen en relevante geschiedenis, citaten vanuit verschillende gezichtspunten, en het kritisch gebruik van visuele en andere bronnen (zie hoofdstuk 6 hieronder).

Creatieve combinaties van didactische benaderingen

Sommige lerarenopleiders en docenten maken een creatieve mix van de verschillende didactische benaderingen, zoals het geval is bij een project in St Petersburg waar ideeën worden gebruikt van de interpretatieve, dialogische en andere benaderingen:

‘onze benadering is *interpretatief*... we onderscheiden bijvoorbeeld ... drie fases in het onderwijsproces: representatie, interpretatie en reflectie..... De microcyclus, gevormd door deze fases, komt elke keer bij een nieuw onderwerp, eerst in een les en dan op grotere schaal wanneer een sequentie van door onderwerp verbonden lessen eindigt met een speciale “conclusie-”les (summing up lesson) ... Wij focussen ook op interactie in de klas ... op de interpretatieve activiteit van leerlingen. Zoeken naar betekenissen van bestudeerde teksten en vertellingen is een kernactiviteit van het leren door de leerling. Als resultaat verwerft onze aanpak een *dialogische* kwaliteit, omdat de participatie in discussies een natuurlijk element van betekenisdeling wordt ... Wij beschouwen onze leerders als onderzoekers die geïnteresseerd zijn in het begrijpen van en die betrokken zijn bij de aangeboden leerstof” (Kozyrev 2012: 75).

Competentie van een docent

De aanbeveling benadrukt het belang van het voorzien in een hooggekwalificeerde initiële en in-service lerarenopleidingen om de competentie van een docent op dit gebied te vergroten, en het refereert aan de ontwikkeling van competenties in geschikte didactische strategieën. De aanbeveling stelt dat docenten:

- ▶ in staat gesteld zouden moeten worden rijke en gevarieerde onderwijsmaterialen te verschaffen; en
- ▶ mogelijkheden zouden moeten hebben onderwijsmaterialen en succesvolle ervaringen uit te wisselen, en in staat te zijn ze te evalueren.

Mogelijkheden voor uitwisseling en dialoog tussen leerlingen uit verschillende culturele omgevingen worden ook aanbevolen (zie hoofdstuk 9 bijvoorbeeld), als ook aandacht voor de lokale en globale aard van interculturele dialoog.

Schihalejevs analyse van dialoog in de klas en docent-leerling interactie in Estland voor het REDCo-project (leerlingen in de leeftijd van 14 tot 16) bevat enkele observaties over de rol van de docent:

- ▶ Positieve versterking van leerlingenreacties zonder discussie draagt niet bij aan een dialoog; het wekt de indruk dat het “juiste” antwoord reeds gegeven is.
- ▶ Leerlingen worden afgeschrikt om een onderwerp dieper te verkennen als de docent een te grote rol als facilitator inneemt; als de bijdrage van de docent te groot is, hebben leerlingen de neiging te vertrouwen op de onderbouwing van de docent of doen simpelweg helemaal niet meer mee (Schihalejev 2010: 166-67).

De opleiding tot docent moet tenminste de docenten in opleiding voorzien van ervaringen met dezelfde methoden en leermogelijkheden zoals ze ervaren zouden worden door de leerlingen, om ze te helpen in hun ontwikkeling tot competente informatieverschaffers, facilitators en sensitieve begeleider van de dialoog.

Met betrekking tot de didactiek: actieve deelname van klasgenoten wordt aangemoedigd (zoals in interpretatieve en dialogische benaderingen). Ervaring en training in het gebruik van activerende onderwijsmethodes is dus zeer wenselijk voor docenten, verbonden met de ontwikkeling van de hele reeks aan vaardigheden en houdingen zoals die hierboven zijn aangegeven, waaronder ook de ingewikkelde kwestie van “inhoudsselectie”.

Specialistische kennis van de religies is een sterk voordeel. Ervaring heeft echter aangetoond dat docenten die gevoelig zijn voor de interne diversiteit van religies en voor het feit dat persoonlijke en groepsexpressies van religies waarschijnlijk vaak verschillen van veel schoolboekrepresentaties, in staat zijn hun kennisbasis op te bouwen in de uitvoering van hun werk, gedurende het onderwijzen, op voorwaarde dat ze adequaat ondersteund worden. Het is vooral nuttig voor docenten als zij toegang hebben tot en de mogelijkheid hebben om mensen te raadplegen met meer specialistische kennis dan per se vereist zou zijn. Onnodig te zeggen dat de voorziening in een hooggekwalificeerde initiële en in-service docentenopleiding de kwaliteit van onderwijzen zal verhogen en vergroten.

De Aanbeveling van Council of Europe noemt specifiek het vormgeven aan een “veilige ruimte” voor leerlingen-interactie en dialoog. De kwesties die hier zoal mee samenhangen (inclusief punten over competentie van een docent) worden besproken in het volgende hoofdstuk. Zie ook hoofdstuk 6 in relatie tot de kritische analyse van mediarepresentaties van religies en hoofdstuk 9 voor een discussie over het aangaan van positieve relaties met ouders en leden van verschillende gemeenschappen, waaronder ook het organiseren van bezoeken buiten de school en het bouwen van relaties met leerlingen van andere scholen. Docentenopleidingen zouden aangeboden moeten worden binnen een kader van de waarde van mensenrechten die menselijke waardigheid en democratisch burgerschap bevorderen (zie hoofdstuk 8).

Conclusie

De term “competentie”, in relatie tot de religieuze dimensie van intercultureel onderwijs, was onderwerp van discussie speciaal gericht op leerlingen. Een competentie-model zoals dat werd ontwikkeld en in beraad is bij de Council of Europe, hebben we beschouwd in relatie tot twee illustratieve, didactische benaderingen van het leren over religies. De voorbeelden werden uitgewerkt om een paar sleutelkwesties bloot te leggen van het onderwijs over religieuze diversiteit en om de ontwikkeling van geschikte methoden in bepaalde nationale en regionale settings te stimuleren. Hoewel er verschillen zijn tussen de opgevoerde voorbeelden, delen zij standpunten en perspectieven over het analyseren van cultureel en religieus materiaal en over de inbreng van leerlingen, in overeenstemming met het werk van de Raad van Europa, namelijk het onderwijs voor democratisch burgerschap en mensenrechten (Raad van Europa 2010).

Een paar opmerkingen werden gemaakt over de ontwikkeling van de competenties van docenten en de wenselijkheid van hooggekwalificeerde initiële en in-service opleidingen (zoals gespecificeerd in de aanbeveling). Het volgende

hoofdstuk beschouwt kwesties die te maken hebben met de klas als “veilige ruimte” voor activerende leerstrategieën, zoals die onder meer hierboven zijn besproken, en bevat ook aandacht voor onderwijs over controversiële kwesties. Kwesties over onderwijs over niet-religieuze overtuigingen zullen in hoofdstuk 7 aan de orde komen.

Hoofdstuk 5

De klas als een veilige ruimte

Introductie

De aanbeveling van de Raad van Europa, betreffende de onderwijsgerelateerde randvoorwaarden voor het verkennen van de diversiteit van religies en niet-religieuze overtuigingen op school, heeft als suggestie “de voorziening van een veilige leerplek te creëren om expressie aan te moedigen zonder angst veroordeeld te worden of belachelijk gemaakt te worden” (7.1). In dit opzicht is de aanbeveling consistent met het werk van de Raad over mensenrechten, onderwijs voor democratisch burgerschap en interculturele dialoog (Raad van Europa 2008b, 2010). De kwestie van “veilige ruimte” is relevant voor beleidsmakers, de school-‘community’ en docenten en docentenopleiders. De aanmoediging van actieve vormen van leren, hetgeen een significant niveau van leerlingen-interactie en uitwisseling inhoudt, kan beslissingen op beleidsniveau tot gevolg hebben.

Een “veilige ruimte” verschaffen voor de verkenning van diversiteit, hetgeen gevoeligheid toont voor de standpunten over geloof en waarden van individuele leerlingen, vereist erkenning van “interne diversiteit” en het persoonlijke karakter van religieuze en niet-religieuze levensbeschouwingen (zie hoofdstuk 7). Zoals Francesca Gobbo het zegt:

de focus op religies en niet-religieuze overtuigingen binnen intercultureel onderwijs nodigt ons uit (of eist van ons) niet alleen de diversiteit extern te beschouwen, maar ook de diversiteit van binnenuit (“interne diversiteit”), gegeven dat een homogene culturele, taalkundige en religieuze nationale (of etnische) identiteit vaak meer een historische “uitvinding” is dan een historische realiteit, daar het de “verschillende herinneringen” volgens welke individuen en/of collectieven hun leven leiden over het hoofd ziet (of succesvol kleineert of verwijdert) (Gobbo 2012).

Professor Gobbo betoogt dat een klas deze interne diversiteit moet erkennen en respecteren en moet toestaan dat het door alle betrokkenen gebruikt wordt als een bron. De interpretatieve en dialogische didactische benaderingen waaraan hierboven werd gerefereerd, hebben als doel zo’n atmosfeer van open en respectvolle uitwisseling van visies in de klas te bevorderen. Een klimaat van de ‘veilige ruimte’ echter dient niet alleen in de klas gecultiveerd te worden, maar ook in het totale schoolbeleid en in relaties tussen de school en de bredere gemeenschap (zie hoofdstuk 9).

Veilige ruimte in de klas

In dit hoofdstuk concentreert de discussie zich op de klas. De klas als een “veilige ruimte” is een korte, kernachtige aanduiding voor een gewenste klasse-atmosfeer. In een veilige klas zijn leerlingen in staat hun visies en standpunten open uit te drukken, zelfs als deze verschillen van die van de docent of van klasgenoten. Daarvoor zijn basisregels nodig die alle deelnemers moeten begrijpen en moeten willen gehoorzamen. Deze basisregels hebben betrekking op beleefdheid en gevoeligheid en dienen insluiting en respect voor anderen te garanderen.

Onderzoeksresultaten op het gebied van waarden, gerelateerd aan burgerschap en religieus onderwijs, en onderzoek van andere gebieden van professioneel onderwijs, zijn heel relevant voor de planning en uitvoering van discussies die gaan over religies en niet-religieuze overtuigingen, waarbij leerlingen een hoge graad van persoonlijke participatie hebben en docenten facilitator en bron van relevante kennis zijn.

Het is belangrijk te benadrukken dat benaderingen die de dialoog tussen leerlingen en de rol van docenten als facilitator aanmoedigen, niet de noodzaak reduceren dat docenten een toereikend hoge kwaliteit vakken bezitten en onderhouden.

Onderzoek naar de “veilige ruimte” gaat voornamelijk over de visies en interacties van leerlingen, en over kwesties en problemen die op kunnen komen wanneer docenten open discussies in de klas begeleiden. Sommige punten uit relevant onderzoek zal hier gedeeld worden, samen met enkele observaties en suggesties voor overige stakeholders.

Onderzoek naar sociaal werk

In de Verenigde Staten is onderzoek gedaan met leerlingen maatschappelijk werk, voornamelijk twintigers (Holley en Steiner 2005). Leerlingen gaven de volgende karakteristieken van de klas als “veilige ruimte”:

- ▶ Docenten dienen niet te oordelen en onbevooroordeeld te zijn, geschikte basisregels voor deelname te ontwikkelen, met conflicten om te kunnen gaan en tot steun en respectvol te zijn.
- ▶ Klasgenoten dienen goede discussievaardigheden te tonen, oprecht ideeën/ opinies/feiten te delen, niet te oordelen en open te staan voor nieuwe ideeën en gemeenschapszin.
- ▶ Zijzelf: leerlingen dienen ‘open minded’ te zijn, actief deel te nemen, ondersteunend en respectvol naar anderen.
- ▶ Omgeving: tijdens sessies dienen klasgenoten elkaar te kunnen zien en de ruimte dient voldoende groot te zijn.

Leerlingen gaven ook de volgende karakteristieken van klassen die zij beschouwden als onveilig voor open dialoog en uitwisseling:

- ▶ Docenten die kritisch waren op de interventies van leerlingen, en die bevooroordeeld en oordelend waren.
- ▶ Klasgenoten die hun mond hielden, oordelend waren, gesloten en/of apathisch waren.

- ▶ Zelf: leerlingen die bang waren, bezorgd, geïntimideerd, onzeker, zonder vertrouwen.
- ▶ Omgeving: in rijen zitten werd beschouwd als niet bevorderlijk voor open discussie en dialoog.

Een grote meerderheid van de respondenten vond het erg belangrijk een veilige ruimte te creëren in de klas en de meerderheid merkte dat ze meer leerden in zo'n klas. De meerderheid van de leerlingen gaf aan dat ze academisch uitgedaagd werden in een veilige ruimte. De meerderheid voelde zich ook uitgedaagd met betrekking tot persoonlijke groei en bewustzijn. Leerlingen rapporteerden dat zij in een veilige ruimte waarschijnlijk meer van anderen leren, hun eigen gezichtspunten uitbreiden, hun zelfbewustzijn vergroten en effectieve communicatievaardigheden ontwikkelen. Zij vermeldden ook dat de inhoud meer "echt", "praktisch" en "ervaringsgericht" was in een veilige leeromgeving.

Resultaten van de studie gaven geen grote verschillen weer in gender en ras/ethniciteit wat betreft de perceptie van wat nodig is om een veilige ruimte te creëren. Leerlingen legden het grootste deel van de verantwoordelijkheid voor een veilige klas bij de docenten en waren zich niet altijd van bewust van hun eigen rol in het creëren, of tegenwerken, van veilige ruimten.

De auteurs van de studie concluderen dat het onrealistisch is te verwachten dat elke klas volledig veilig is voor alle leerlingen. Het beste waarnaar gestreefd kan worden is de vorming van een steeds veiligere plek. De auteurs bevelen de productie van door leerlingen ontwikkelde richtlijnen voor klasdiscussie aan, zodat leerlingen leren welke gedragingen en houdingen van ze verwacht worden.

Onderzoek naar burgerschapsonderwijs

Met betrekking tot burgerschapsonderwijs toonde de review van zeven internationale onderzoeksstudies door Deakin Crick de positieve impact aan van begeleide discussie en dialoog op het leren en presteren van leerlingen (Deakin Crick 2005):

- ▶ Benaderingen die discussie en dialoog gebruiken, zijn vooral effectief in het versterken van het leerproces en in het verhogen van de motivatie en betrokkenheid van leerlingen.
- ▶ Een coöperatieve leeromgeving die leerlingen sterker maakt (empowerment), leidt tot toegenomen zelfverzekerdheid en een positiever gedrag.
- ▶ Participatie van leerlingen neemt toe wanneer de lesinhoud verband houdt met hun eigen persoonlijke ervaringen.
- ▶ Door bewustzijn te kweken van de situaties van anderen, worden leerlingen in staat gesteld hun eigen persoonlijke verhalen en ervaringen te analyseren en erop te reflecteren.
- ▶ Discussie en dialoog over gedeelde waarden, mensenrechten en kwesties over rechtvaardigheid en gelijkheid zijn effectieve methoden.
- ▶ De kwaliteit van de discussie is een sleutelfactor in het leren.
- ▶ Participatieve gespreksactiviteiten bestendigen prestatie.
- ▶ Leerlingen raken betrokken wanneer de ervaring uitdagend is, realiseerbaar en relevant voor hun eigen levens.

We richten ons nu op onderzoek dat specifiek gaat over doceren en leren over religies en overtuigingen op scholen, waarbij de focus in het bijzonder ligt op onderzoek naar interactie in de klas.

Het REDCo-project

Het REDCo-project van de Europese Commissie (bijv. Jackson 2012a; REDCo: www.redco.uni-hamburg.de/web/3480/3481/index.html) onderzocht de meningen van leerlingen van 14 tot 16 jaar in acht verschillende Europese landen (Engeland, Estland, Frankrijk, Duitsland, Nederland, Noorwegen, de Russische Federatie en Spanje) over het onderwijzen en leren over religieuze diversiteit. Ondanks het feit dat de studies uitgevoerd werden in naties en staten met een behoorlijk verschillend beleid ten aanzien van religieus onderwijs en doceren over religies op scholen, kwamen er gezamenlijke algemene thema's uit reacties van de acht landen naar voren, inclusief het idee van een veilige klasomgeving:

- ▶ Leerlingen wensen vreedzame co-existentie door verschillen heen en geloven dat dit mogelijk is.
- ▶ Vreedzame co-existentie hangt voor leerlingen af van kennis van elkaars religies en wereldbeelden en het delen van gezamenlijke interesses en het samen doen van dingen.
- ▶ Leerlingen die leren over religieuze diversiteit op school zijn meer bereid gesprekken te hebben over religies/overtuigingen met leerlingen met andere achtergronden dan zij die dat niet leren.
- ▶ Leerlingen wensen conflict te vermijden: sommige religieus betrokken leerlingen voelen zich kwetsbaar.
- ▶ Leerlingen willen dat het leren plaatsvindt in een veilige klasomgeving waar er overeengekomen procedures zijn voor expressie en discussie.
- ▶ De meeste leerlingen zouden alle publiek gefinancierde scholen als een plek willen kennen om te leren over verschillende religies/wereldbeelden, eerder dan om instructie te krijgen over één bepaalde religie/wereldbeschouwing (Jackson 2012b: 7-8).

De veelomvattende REDCo-studies bevatten ook analyses van interacties in de klas in de acht deelnemende landen. De meeste van deze analyses waren op video opgenomen.¹ Professor Thorsten Knauth coördineerde de lesanalyses van samenwerkende leerlingen en docenten in verschillende landen. Discussies spitsten zich toe op kwesties over conflict in relatie tot religies. Het onderzoek toont dat leerlingen van 14 tot 16 jaar geneigd waren de mogelijkheden van ondersteunde dialoog over religies in de klas te verwelkomen. Discussies over religie binnen religieus gemengde groepen buiten de klas waren zeldzaam. Het onderzoek toonde dat er “onzichtbare grenzen” kunnen zijn tussen verschillende groepen gedurende begeleide dialogen in de klas, voornamelijk wanneer leerlingen met verschillende achtergronden voor de eerste keer samenkomen.

1. Op scholen in twee landen was het niet mogelijk om interacties in klassen op video op te nemen om verscheidene ethisch-juridische redenen. In deze gevallen werden deze op geluidsbanden opgenomen en werden de transcripties geanalyseerd.

Het REDCo-onderzoek toont dat het beeld dat docenten hebben van hoe de diverse klas met betrekking tot religieus onderwijs te benaderen, afhankelijk is van verschillende onderling verbonden factoren zoals:

- ▶ hun persoonlijke onderwijsstijl;
- ▶ hun interesses en waarden (Van der Want et al. 2009);
- ▶ hun vakkennis: dit kan een significante rol spelen in de interactie in de klas over religie en waarden. Goed geïnformeerde docenten zijn beter in staat om te gaan met interventies van leerlingen (Von der Lippe 2010).

Von der Lippe's onderzoek, uitgevoerd op Noorse scholen, laat ook de negatieve impact zien die mediarepresentaties van bepaald religieus materiaal kunnen hebben op de dynamiek in de klas, en het stelt manieren voor hoe hiermee om te gaan (zie hoofdstuk 6 voor een illustratief voorbeeld van haar onderzoek over de interpretatie van media door jongeren).

Schihalejev's reflecties op onderzoek naar interactie in de klas en interviews met leerlingen en docenten in Estland leiden tot de conclusie dat leerlingen "doorgaans geïnteresseerd zijn in de visies van hun klasgenoten, hetgeen gebruikt kan worden om de motivatie te verbeteren en een dieper en veelzijdiger begrip te ontwikkelen van een onderwerp van gesprek" (Schihalejev 2010: 177). Docenten dienen leerlingen te helpen hun reacties "uit te pakken" en ze niet simpel te bevestigen; anders krijgen leerlingen de indruk dat een "bevredigend antwoord" reeds gegeven is. Als de docent een te grote bijdrage levert, neigen de leerlingen ernaar zich te verlaten op zijn onderbouwing of blijven stil (Schihalejev 2009: 287). Met betrekking tot de dynamiek van dialogen wijst Schihalejev erop dat:

de dialoog gezien wordt als een waardevol instrument om zichzelf, anderen en de bestudeerde concepten te begrijpen. Leerlingen zijn bereid uitgedaagd te worden door dialoog. Als de leerling herkent dat er veiligheid is en opgebouwd vertrouwen, zal hij of zij het risico nemen om confronterende en kwetsbare onderwerpen aan te pakken en ze niet te vermijden of er op ongecontroleerde manieren mee om te gaan (Schihalejev 2010: 177)

Ze merkt echter ook op dat "verafstandelijken" - discussie-items die ver afstaan van de persoonlijke ervaring van leerlingen – een bruikbare initiële techniek kan zijn om een atmosfeer van veiligheid op te bouwen, waarin leerlingen in staat zijn direct hun persoonlijke ervaring aan te boren (Schihalejev 2010: 164).

REDCo-onderzoek vond dat de meerderheid van de ondervraagde jongeren de school aangaven als een potentieel veilige ruimte voor dialoog over religies. Zij vonden niet dat een groep leeftijdsgenoten of het gezin geschikt zouden zijn of als mogelijke plekken zouden kunnen dienen voor effectieve uitwisseling van dit type. Zij wilden graag vermijden dat religie een bron van conflict zou worden. Leerlingen spraken hun wens uit dat leren over religies plaats zou vinden in een veilige klasomgeving waar overeengekomen procedures voor expressie en discussie golden.

De studies van docenten, leerlingen en klasinteracties onderstreepten de noodzaak van een klas als "veilige ruimte" om open te kunnen communiceren over diversiteit. Een criterium van "veilige ruimte" dat speciaal genoemd werd door leerlingen is niet belachelijk gemaakt of gemarginaliseerd te worden vanwege iemands religie of geloof (Ter Avest et al. 2009).

Von der Lippe tekent op dat sommige religieus toegewijde leerlingen, voornamelijk met een moslim- en charismatisch christelijke achtergrond, bezorgd waren dat conversaties over religie tot conflicten zouden leiden, en zij vreesden in het bijzonder dat hun eigen geloof bekritiseerd zou kunnen worden of dat zij persoonlijk zouden moeten reageren op stereotype weergaven van hun geloof (Von der Lippe 2012). De uitkomst versterkt de noodzaak van een hoge graad van gevoeligheid in het ontwikkelen van benaderingen waarin leerlingen hun eigen persoonlijke standpunten ontboezemen.

Ondanks dat sommige leerlingen de wens aangaven conflicten te willen vermijden, argumenteert een overzicht van REDCo-onderzoek dat “conflict” constructief gebruikt kan worden in onderwijsleerproces (Skeie 2008). O’Grady’s klasbenadering, die drama en rollenspel gebruikt, geeft voorbeelden van succesvolle uitwerking van conflictkwesties in de klas (O’Grady 2013). Fedor Kozyrev, die in het Russische REDCo-team werkt, kwam tot eenzelfde conclusie. Hij legde op verschillende scholen in St Petersburg voorbeelden van interactie in de klas over religie in relatie tot potentiële conflictkwesties op video vast en analyseerde ze. Hij vond dat, in de wisselwerking van dialoog en conflict, het conflict doorgaans eerst opkwam, en dat daarna een dialogisch proces functioneerde als een middel om het conflict op te lossen of te vermijden. De rol van de docent was de dialoog te faciliteren. In Kozyrevs observatie:

- ▶ **De persoonlijkheid en professionaliteit van de docent is erg belangrijk.** “Het hangt geheel van de docent af of de interactie een meer gesloten of juist een meer open karakter zal hebben, of het zal draaien om de docent en bilateraal zal zijn (docent- leerlingen) of poly-lateraal waarbij leerlingen met verschillende visies tot conversatie uitgenodigd worden en gefocust wordt op bestaande verschillen in een groep leeftijdsgenoten en die te ontsluiten voor discussie”.
- ▶ **Een sleutelfactor in de kwaliteit van de dialoog is de relatie tussen de docent en de leerlingen zoals vormgegeven in eerder werk.** “Het niveau van wederzijds vertrouwen en respect, langdurige interpersoonlijke spanningen en problemen, de toewijding van de docent en de perceptie ervan van de kant van de leerlingen, brengen een organische component van interactie tot stand en dragen essentieel bij aan haar kwaliteit en koers”.
- ▶ **De dialoog wordt natuurlijker, intensiever en productiever wanneer de docent leerlingen persoonlijk aanspreekt.** “Dit interpersoonlijk element van docent-leerling-interactie lijkt een onvermijdbare voorwaarde voor dialoog te zijn, zowel in een confessionele als in een niet-confessioneel kader.” (Kozyrev 2009: 215)

De ‘awareness’ van de docent van de dynamieken die in de interactie in de klas een rol spelen, is belangrijk. Het REDCo-onderzoek, uitgevoerd door Knauth en collega’s (bijv. Knauth 2009), toonde dat er intra-religieuze grenzen kunnen zijn, bijvoorbeeld tussen erg religieuze moslim-leerlingen en zij die meer beïnvloed zijn door waarden en houdingen uit de algemene jeugdcultuur, maar waarin nog steeds hun islamitische identiteit behouden blijft. In deze context verschaft dialoog in de klas leerlingen een mogelijkheid hun ideeën te testen en te bevragen.

Thorsten Knauth geeft hieronder een samenvatting van zijn werk in Hamburg.

Een illustratief voorbeeld Dialogen in een veilige klas

■ “Als onderdeel van het Europese onderzoeksproject REDCo, coördineerde ik de analyse van op videoband opgenomen lessen in verschillende landen waarin leerlingen en docenten in discussie treden. De discussies richtten zich op conflictkwesities in relatie tot religies. In mijn eigen werk in Hamburg werden een aantal sleutelprincipes duidelijk betreffende de klas als een potentieel “veilige ruimte” voor dialoog.

■ Discussies werkten het beste wanneer de docent een onderwerp presenteerde als een open vraag, en niet vanuit een bepaald standpunt. Basisregels bleken daadwerkelijk belangrijk, in het bijzonder om leerlingen in staat te stellen zonder onderbreking te spreken. Een houding zonder oordeel van de docent was ook belangrijk. Leerlingen met verschillende achtergronden in staat te stellen op deze manier te participeren, gaf ze de mogelijkheid bepaalde standpunten te testen, te veranderen, te bevestigen of te herformuleren, of zichzelf te positioneren bij “tussen-”standpunten. Zo’n dialoog was uitdagend en had elementen van risico; het vereiste een competente en gevoelige begeleiding door docenten.

■ Het Hamburg-onderzoek werd uitgevoerd in klassen op verschillende scholen. Bij sommige discussies waren religieus toegewijde leerlingen betrokken. Er was ook een seculiere, maar multiculturele setting, met leerlingen die verder van religie afstonden. In deze context spraken leerlingen vanuit het perspectief van een “geïnteresseerde buitenstaander”, waaruit een dialoog ontstond over religies, en niet een “interreligieuze dialoog” zoals voorkwam in een paar andere settings.

■ Leerlingen participeerden voornamelijk erg openhartig en deelden een brede interesse in religieuze diversiteit, en raakten vooral betrokken wanneer ethische en politieke kwesties met religies in verband werden gebracht. Deze dialogen toonden een behoefte religieuze geletterdheid te ontwikkelen bij leerlingen, als ook competentie om de rol van religie in het sociale leven te analyseren, inclusief de representatie van religie in de media.

■ Het onderzoek openbaarde een paar verschillende patronen die de relatie tussen dialoog en conflict vormden: er was een neiging om conflicten te vermijden om zo harmonie binnen de groep te bewaren. Er waren soms ‘verborgen conflicten’ die te maken hadden met machtsstructuren in de klas. Deze werden geassocieerd met verschillende niveaus van communicatievermogen van leerlingen en hun graad van zelfvertrouwen. Zelfvertrouwen had te maken met acceptatie en erkenning in de klas. De relatie tussen meerderheids- en minderheidsgroepen kon ook verbonden worden aan communicatievaardigheden en zelfvertrouwen. In hun rol als begeleiders dienen docenten ervoor te zorgen dat de dialoog niet gedomineerd wordt door leerlingen met meer vertrouwen en welbespraaktheid, zodat degene die minder in staat of bereid zijn zichzelf uit te drukken in een groepscontext een stem kunnen hebben.

■ Samengevat, succes is afhankelijk van:

- ▶ een communicatieve sfeer in de klas waarin basisregels helder zijn;
- ▶ de competentie van de docent de discussie sensitief en effectief te begeleiden; en
- ▶ het zelfvertrouwen van de leerling, hetgeen geduldig ontwikkeld moet worden gedurende het volhardend praktiseren van de dialoog.”

(Voor meer informatie over Thorsten Knauths onderzoek, zie Knauth 2006, 2008 en Jozsa, Knauth en Weisse 2009).

Data uit verscheidene REDCo-studies, inclusief die van Estland, Engeland, Noorwegen, Frankrijk en Nederland, tonen een lage motivatiegraad bij veel “seculiere” leerlingen om direct met een religieus vocabulaire aan de slag te gaan. Echter, bij de meerderheid der leerlingen bleek tolerantie een belangrijke waarde. Omdat de meeste jonge mensen merkten dat leren over religies op scholen noodzakelijk was om tolerantie in pluriforme maatschappijen te bevorderen, zouden beleidsmakers, scholen en docentenopleiders het ontwikkelen van discussies over tolerantie en religieuze verschillen anders kunnen beschouwen, namelijk als een brug – geen alternatief – om zich in andermans religieuze taal te verdiepen.

Ander Europees onderzoek

Kwalitatief onderzoek uitgevoerd in Zweden over doceren over religies heeft laten zien dat sommige docenten de dialoog door leerlingen over geloven en waarden proberen te vermijden omdat zij geen respectvolle sfeer in de klas kunnen garanderen (Osbeck 2009). Bovendien hebben kwalitatieve studies in Noorwegen en Engeland getoond hoe bedoelingen van dialoog over geloven en waarden in de klas om kunnen slaan in respectloze discussies waarin religieuze minderheden min of meer geslachtofferd werden (Lied 2011; Moulin 2011).

Er kunnen ook gevallen zijn van intra-religieuze respectloosheid, en zelfs pesten, waarin jonge mensen van een sociale groep uit een bepaalde religieuze traditie negatief gedrag zouden kunnen vertonen tegenover leerlingen uit een andere sociale groep binnen dezelfde religie, vooral als de docent niet op de hoogte is van bepaalde kwesties en leunt op informatie uit overgesimplificeerde leerboeken (Nesbitt 2013).

Met betrekking tot doceren over religies in het bijzonder, gaf het onderzoek van Ipgrave en McKenna in Engeland onder oudere basisschoolleerlingen voorbeelden van hoe respect, tolerantie, toegenomen interacties en sociale cohesie ontwikkeld kunnen worden wanneer leerlingen van verschillende geloofsrichtingen de mogelijkheid van dialoog wordt geboden (bijv. Ipgrave en McKenna 2007). Ipgraves actie-onderzoek toont hoe zekere methoden en strategieën een dialoog tussen leerlingen in de klas mogelijk kan maken. Dit is één van de weinige voorbeelden uit internationaal onderzoek naar leerling-tot-leerling-dialogen uitgevoerd, onder oudere basisschoolkinderen (in de leeftijd van 9 tot 11 jaar) in plaats van onder adolescenten (Ipgrave 2013). Castelli geeft voorbeelden van zijn eigen onderzoek

en praktijk van gebruik van een dialogische benadering onder leerlingen uit het voortgezet onderwijs om gezamenlijk in de klas religieuze en niet-religieuze wereldbeelden te verkennen. (Castelli 2012).

De noodzaak een gezonde pedagogisch-didactische en theoretische basis te ontwikkelen om in klassen gevoelige en omstreden kwesties aan te pakken, waaronder ook religieus extremisme, wordt in Joyce Millers werk benadrukt. Als mogelijke bases doet zij twee suggesties: het stimuleren van de morele ontwikkeling van leerlingen door mensenrechtenkwesties aan de orde te stellen (Miller 2013a); en het gebruik van dialogische en hermeneutische benaderingen om het begrip en betrokkenheid van leerlingen te ontwikkelen met teksten, symbolen en rituelen (Miller 2013b).

Observaties

Resultaten van onderzoek naar religie op scholen zijn in overeenstemming met onderzoek naar leerling-tot-leerling-dialoog en naar de klas als veilige ruimte op andere gebieden. Deakin Cricks overzicht van onderzoek naar burgerschapsonderwijs in Europa toont dat participatieve, gesprekswerkvormen prestaties op dat punt bestendigt en dat leerlingen betrokken raken wanneer de gesprekservaring uitdagend is, realiseerbaar is en relevant voor hun eigen levens (Deakin Crick 2005). Holley en Steiners onderzoek onder leerlingen Maatschappelijk Werk maakt duidelijk dat een klasse-opstelling in rijen niet bevorderlijk is voor een open discussie en dialoog en dat er een positieve effect ontstaat als leerlingen direct betrokken worden bij het opstellen van de richtlijnen voor de klasse-discussies, waarbij ze direct leren welke gedragingen en houdingen wenselijk zijn voor positieve interactie in de klas (Holley en Steiner 2005).

Diversiteit is complex

REDCo en andere resultaten van onderzoek naar religie en onderwijs maken de complexiteit van diversiteit duidelijk in een laat-moderne tijd, als context waarin die dialoog moet plaatsvinden. Traditionele ideeën van pluraliteit interacteren met een bredere context van moderne of postmoderne pluraliteit (Jackson 2004; Skeie 2003). Sommige leerlingen hebben met betrekking tot religie traditionele denkbeelden; anderen die zich rekenen tot een bepaalde traditionele traditie, hangen misschien niet alle of zelfs maar enkele van haar fundamentele traditionele leerstellingen aan; anderen putten misschien uit een variëteit van religieuze en humanistische bronnen wanneer zij hun persoonlijke wereldbeelden formuleren; anderen brengen misschien een verscheidenheid aan niet-religieuze perspectieven onder woorden.

Lokaleiteit

Lokale geografie is ook een factor die vaak de etnische en religieuze samenstelling van klassen bepaalt en van invloed is op de expressie van een attitude in de klas. Dit kwam uit REDCO-onderzoek en vervolgonderzoek naar de houdingen van jonge mensen tegenover religieuze diversiteit naar voren (Ipgrave 2014).

Leerlingen

De kans is groter dat leerlingen op school discussiëren over kwesties die over diversiteit van religie en wereldbeelden gaan dan waar elders dan ook. De persoonlijkheden van leerlingen zijn erg relevant voor de kwestie van de “veilige ruimte”, alsook de kwaliteit van de relatie tussen leerlingen en docent en de vorming van bepaalde subgroepen in een klas. Door in het begin te discussiëren over kwesties die ver afstaan van de persoonlijke ervaring van leerlingen, kan er een sfeer van veiligheid ontstaan waarin leerlingen direct hun persoonlijke ervaring kunnen aanspreken. Sommige docenten merkten dat het opdelen van klassen in kleinere groepen de leerlingen met meer schroom aanmoedigt hun ideeën uit te spreken. Verscheidene onderzoeksstudies brachten de bij zichzelf geconstateerde kwetsbaarheid van minderheden aan het licht en rapporteerden dat leerlingen graag conflicten willen vermijden; echter, sommige succesvolle lessen waarin direct gebruik van conflictkwesties werd gemaakt, werden ook geobserveerd in het REDCo-project. De leeftijd van leerlingen blijkt ook van belang. Het REDCo-onderzoek betrof leerlingen van 14 tot 16 jaar. Ipgraves onderzoek onder scholieren van 10 en 11 jaar gebruikte didactische methoden die geschikt waren voor jongere leerlingen. Oefening baart kunst: Het vertrouwen van leerlingen en hun vermogen competent aan dialogen mee te doen groeit door het te doen. Een discussie over “tolerantie” kan als brug functioneren voor de studie van religieuze taal.

Docenten

De rol van de docent is cruciaal. Docenten dienen zich bewust te zijn van hun eigen geloofsovertuigingen en waarden in relatie tot hun professionele rol en zij dienen in staat te zijn een onpartijdig procedureel standpunt in te nemen (Jackson 1982). Zij dienen te beschikken over faciliterende en begeleidingsvaardigheden; en kennis van het veld van religies en overtuigingen; en dienen zich bewust te zijn van de achtergronden van jonge mensen; en van machtsrelaties in de klassen. De persoonlijkheid en de professionaliteit van de docent is belangrijk, alsook de persoonlijke band tussen docent en leerlingen. Als docenten een te directieve rol aannemen, leunen leerlingen misschien te gemakkelijk op de argumenten van de docent of nemen geen deel aan de discussie. Dit alles stelt speciale eisen aan de initiële en in-service-lerarenopleidingen en aan individuele docenten om zichzelf te informeren. Het algemene ethos van de school moet ook consistent zijn met dialogisch leren. Door als een facilitator op te treden is de rol van de docent vaak die van een “onpartijdige voorzitter” die er voor moet zorgen dat alle gezichtspunten naar voren komen, maar soms ook die van “objectieve informant” die een reeks gezichtspunten uitlegt zonder dat van zichzelf te noemen. In hun rol als begeleiders moeten docenten proberen te garanderen dat de dialoog niet gedomineerd wordt door leerlingen met meer vertrouwen en welbespraaktheid (of inderdaad door de docent zelf), zodat zij die minder in staat of bereid zijn zichzelf uit te spreken in een groepscontext een stem kunnen hebben.

Waarheid en betekenis

Docenten moeten in staat zijn onpartijdig discussies te faciliteren en te begeleiden die over betekenis en waarheid gaan in relatie tot geloofsovertuigingen. Het uitspreken

van opvattingen houdt in dat gepoogd wordt de betekenis van de gebruikte taal uit te leggen en waarheidsclaims te formuleren. Discussie kan verduidelijking en herformulering van zulke standpunten als onderdeel hebben, door de relatie tussen “betekenis” en “waarheid” te beschouwen en het taalgebruik te verduidelijken (bijvoorbeeld wanneer taal metaforisch of letterlijk gebruikt wordt).

Vrijheid van religie of geloof

Leerlingen dienen te begrijpen dat het principe van vrijheid van religie of overtuiging individuen het recht geeft een bepaald geloof aan te hangen, zelfs als anderen dit niet delen. Participanten dienen te begrijpen dat zij het recht van anderen een bepaald geloof aan te hangen moeten respecteren.

Het evalueren van andermans verschillende visie en praktijken (en het verduidelijken van hun eigen visies) zou leerlingen kunnen aanmoedigen mogelijke reacties op visies en geloven die ze niet delen in ogenschouw te nemen.

- ▶ Tolerantie – Ik ben het niet eens met jouw visie/accepteer jouw waarheidsclaim niet, maar ik respecteer jouw recht die visie te hebben.
- ▶ Respect – Hoewel ik jouw waarheidsclaim niet accepteer, respecteer ik wel de positieve effecten die het heeft op het persoonlijke en sociale leven.
- ▶ Erkenning – Ik ben het niet eens met jouw visie/accepteer jouw waarheidsclaim niet, toch heeft jouw standpunt/manier van leven een paar erg positieve morele en sociale effecten die door de samenleving erkend zouden moeten worden.

Risico

Het is onrealistisch te verwachten dat welke klas dan ook altijd volledig “veilig” zal zijn voor alle leerlingen. Het verschaffen van mogelijkheden voor dialoog en uitwisseling brengt onvermijdelijk risico-elementen met zich mee die geminimaliseerd kunnen worden door passende voorbereiding en opleiding.

Basisregels en democratische principes

Onderzoeksstudies refereren aan de noodzaak van overeengekomen basisregels (en de directe inbreng van leerlingen in de voorbereiding van zulke basisregels werd genoemd). Het is echter wenselijk dat zulke regels niet op een simpele manier overeen worden gekomen, maar begrepen worden als voorbeeldstelling van liberale democratische principes die het publieke en politieke leven op school en in de maatschappij ondersteunen, of ze nu beschouwd worden als impliciet in de publieke politieke cultuur (Rawls 1993: 223) of gerechtvaardigd worden door een referentie aan bredere principes, zoals mensenrechten.

De volgende basisregels zijn ontwikkeld door verscheidene groepen leerlingen in samenwerking met hun docenten:

- ▶ Er moet een geschikte taal gebruikt worden.
- ▶ Tegelijk met het respecteren van het principe van de vrijheid van expressie, zou het onderkend moeten worden dat er grenzen zijn; bijvoorbeeld, er

- dient geen racistische of seksistische taal gebezigd te worden, of welke vorm van “haatdragende taal” dan ook (zie www.nohatespeechmovement.org).
- ▶ Eén persoon per keer spreekt tegelijkertijd, zonder interruptie.
 - ▶ Respect dient getoond te worden voor het recht van anderen visies en geloven uit te spreken die verschillen van eigen visies en geloven.
 - ▶ Ideeën dienen bevraagd te worden, niet degenen die ze uitspreken.
 - ▶ Leerlingen dienen aangemoedigd te worden redenen aan te dragen voor hun opvattingen.
 - ▶ Uitwisselingen dienen inclusief te zijn: aan een ieder dient de mogelijkheid gegeven te worden zich uit te spreken.

Conclusie

Het beeld van “veilige ruimte” voor burgerlijke en goedgeordende interactie in de klas, wanneer gediscussieerd wordt over controversiële kwesties als religies, werd onder de loep genomen. Inzichten uit onderzoek naar de studie van religies op scholen, vooral het opnemen van de visies van jonge mensen en interacties in de klas, zijn de revue gepasseerd. De algemene conclusie is dat er geschikte methoden en procedures zijn om van klassen veilige ruimten te maken, maar alle interactie in de klas brengt een zeker risico met zich mee, vooral wanneer controversiële kwesties bediscussieerd worden en verschillende waarheidsclaims worden gemaakt. Dit kan geminimaliseerd worden door het bewustzijn bij docenten te vergroten op het punt van machtsrelaties in de klas, hun kennis van de achtergronden van leerlingen en relevante onderzoeksresultaten. Er is bovendien bewijs dat het vertrouwen en vermogen van jonge mensen om competent te participeren in dialogen in de klas groeit door oefening. Met betrekking tot vrijheid van expressie wordt het gezichtspunt ingenomen dat controversiële kwesties aan bod dienen te komen, maar dat alle visies gevoelig dienen te zijn voor de pluraliteit van gezichtspunten binnen de school, voor minderheidsgroepen op school en voor de principes van democratie en mensenrechten.

Hoofdstuk 6

De representatie van religies in de media

Introductie

Hoe kunnen docenten leerlingen helpen mediaportretten van religies in kranten-artikelen en televisieprogramma's, die soms inaccuraat zijn of heel beladen of beide, kritisch te analyseren? Dit is het type vraag gesteld door respondenten van de enquête, hoewel de aanbeveling niet direct refereert aan mediakwesties. De aanbeveling vat echter interculturele competentie op als ook bevattend de "bestrijding van vooroordelen en stereotypen vis-à-vis anders-zijn, hetgeen obstakels zijn voor de interculturele dialoog en onderwijs in respect voor gelijke waardigheid van alle individuen" (sectie 5).

Mediakwesties werden echter specifiek bediscussieerd tijdens twee uitwisselingen van de Raad van Europa (zie hoofdstuk 1) die vertegenwoordigers van religieuze en geloofsorganisaties in Europa samenbracht, vertegenwoordigers van de media-industrie, plus vertegenwoordigers van instituten van de Raad van Europa en NGO's. De uitwisseling van 2010 in Ohrid, Macedonië, identificeerde een paar manieren waarop sleuteluitdagingen naar voren gebracht zouden kunnen worden in de werelden van media en geloof. Uitdagingen voor journalisten en andere pers bevatten:

- ▶ vernieuwing van toewijding aan nauwgezetheid, eerlijkheid, het recht van hoor- en wederhoor en zuiver journalistiek scepticisme en zelf-onderzoek naar de eigen vooringenomenheid;
- ▶ voorzieningen van betere opleiding- en trainingsprogramma's voor journalisten en religieuze leiders;
- ▶ ondersteuning van programma's over media-geletterdheid, zodat mensen begrijpen hoe de media werken, maar ook hoe ze eraan bij kunnen dragen;
- ▶ beschikbaar stellen van een plek binnen de publieke zenders voor gelovigen om hun ideeën en geloofsperspectieven te delen en om de dialoog te bekrachtigen. (<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1579393&Site=CM>)

Op de uitwisseling van 2011 in Luxemburg benadrukten participanten de cruciale rol van de media in het vermijden van stereotypen en de behoefte van de vertegenwoordigers van religieuze gemeenschappen en niet-religieuze groepen om meer gebruik te maken van de media, inclusief internet, om zo contact en dialoog met jonge mensen te intensiveren. De behoefte aan onderwijs over effectief gebruik van zowel traditionele als nieuwe media werd bekrachtigd (<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1835599&site=COE>). Een rapport van de Raad van Europa vroeg ook aandacht voor “verstorende beelden en schadelijke stereotypen van minderheden in de media” (Raad van Europa 2011).

“Media” was een onderwerp waaraan gerefereerd werd door respondenten van de enquête van het onderhavige project. Sommige respondenten uitten hun zorg om voldoende steun voor docenten om om te gaan met onnauwkeurige en/of sterk beladen representaties van religies in sommige krantenverslagen en televisieprogramma's.¹ Tevens klonk op verscheidene bijeenkomsten met stakeholders kritiek op de wijze waarop religies in schoolboeken en internetbronnen gepresenteerd werden aan jonge mensen.

Dit hoofdstuk bediscussieert mediakwesties door de introductie van verscheidene onderzoeksresultaten van de discussie over mediaweergaven van religies in de klas en van kwesties die te maken hebben met de representatie van religies op school. De discussie wordt gevolgd door een samenvatting van een project van de Raad van Europa over de “Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media” dat als doel heeft jonge mensen te helpen mediarepresentaties van cultureel materiaal, inclusief representaties van religies, te interpreteren. Het is te hopen dat deze voorbeelden uit Europees onderzoek en ontwikkelingen samen relevante en bruikbare informatie verschaffen aan beleidsmakers, scholen en docentenopleiders. Verder werk moet nog gedaan worden met betrekking tot de productie van media door jonge mensen zelf en hun gebruik van sociale media.

REDCo-onderzoek naar mediagesprekken

Als onderdeel van het REDCo-project bestudeerde de Noorse onderzoeker Marie von der Lippe de interculturele dialoog in relatie tot onderwijsbeleid en -praktijk in lessen godsdienst/levensbeschouwing op een paar Noorse scholen. Zij vond dat leerlingen beïnvloed werden door verschillende typen discoursen. Het betrof een “dominant” discours dat voornamelijk werd ingegeven door de media en dat ook religie en politiek omvatte, maar ook het discours van de persoonlijke “gespreksarena's” over familie, vrienden, school en activiteiten waarin leerlingen de bepalende actoren waren. Leerlingen waren vooral beïnvloed door de “dominante” mediaweergaven van de islam. In de klas gingen zij hierover door en hadden de neiging negatiever te zijn over de islam en moslims in deze context dan dat zij waren in hun interviews met de onderzoekster (von der Lippe 2009a). Marie von der Lippe, een docentenopleider en onderzoeker, doet hier verslag van haar werk met leerlingen en docenten:

1. Op scholen in twee landen was het niet mogelijk om interacties in klassen op video op te nemen om verscheidene ethische redenen. In deze gevallen werden deze op geluidsbanden opgenomen en werden de transcripties geanalyseerd.

Illustratief voorbeeld

Jonge mensen, media en religie in de klas

■ *"Hoe praten jonge mensen over religie, waar praten zij over en waarom praten zij zo? Gedurende mijn tijd als onderzoekster op het gebied van jonge mensen en religie, kwamen deze vragen vaak op me af. Gebaseerd op observaties in klassen, video-opnames van interactie in klassen en interviews met leerlingen met verscheidene etnische en religieuze/niet-religieuze achtergronden, stelde ik vast dat de taal van jonge mensen in hoge mate beïnvloed wordt door zogenaamde "dominante" gesprekken over religie en politiek. Deze gesprekken worden vooral in de media en in publieke debatten gevoerd (von der Lippe 2011a). Leerlingen waren vooral beïnvloed door dominante mediaweergaven van de islam. In de klas brachten zij deze mediagesprekken in, en zij hadden de neiging negatiever te zijn over de islam en moslims in deze context dan dat zij waren in de individuele interviews met mij (von der Lippe 2009a). Zulke houdingen kunnen duidelijk een negatief effect hebben op het idee van de klas als "veilige ruimte" voor dialoog (zie hoofdstuk 5).*

■ Ik vond in mijn studie dat de alledaagse gesprekken van leerlingen gekarakteriseerd worden door zowel de dominante gesprekken in het multiculturele debat, als door eigen persoonlijke ervaringen met religieuze en culturele diversiteit. Deze gesprekken staan vaak tegenover elkaar en het lijkt moeilijker voor ze te zijn gesprekken op gang te brengen die te maken hebben met hun eigen ervaringen dan die te maken hebben met weergaven in de media. Wanneer leerlingen de realiteit interpreteren gebaseerd op hun persoonlijke ervaringen met culturele en religieuze diversiteit in hun dagelijkse leven, zijn deze weergaven in het algemeen positiever dan de weergaven die zij tegenkomen in de media. In het kort, het krachtige effect van mediagesprekken (inclusief televisienieuws en internet) is duidelijk, maar leerlingen zijn ook capabel hun eigen, onafhankelijke standpunten te formuleren. In relatie tot de school zijn dit belangrijke resultaten.

■ Volgens de leerlingen is de school een van de weinige plekken waar zij echt over religie en hun ervaringen met religieuze diversiteit praten; school in het algemeen en religieus onderwijs in het bijzonder kunnen daarom een belangrijke rol spelen. Mijn studies van interactie in de klas tonen aan dat het geven van de mogelijkheid aan leerlingen hun visies te delen en dominante gesprekken te bekritisieren hen beter in staat kan stellen hun kennis en begrip van religies in verband te brengen met hun eigen persoonlijke en sociale ontwikkeling – maar dit vereist input van de docent (von der Lippe 2011b). Het verbinden van het persoonlijke en het sociale in interacties in de klas suggereert manieren waarop persoonlijke reflectie verbonden kan worden met thema's over sociale moraliteit en burgerschap. De discours-analyse maakte duidelijk dat er nog veel te leren valt van hoe jonge mensen praten (von der Lippe 2011b). Als deze kennis wordt gebruikt om leerlingen te helpen zich meer bewust te zijn van *hoe* ze praten over anderen, waar ze over praten (*wat*)

en *waarom* ze precies zo praten, wordt het makkelijker bloot te leggen waar en hoe vooroordelen en stereotypen ontstaan. Deze processen zichtbaarder en duidelijker maken voor zowel leerlingen als docenten zou hopelijk kunnen bijdragen aan een meer open, transparante en uitbalanceerde discussie in de klas.”

Studieboeken en ander lesmateriaal

Er is een beperkte hoeveelheid aan recent Europees onderzoek beschikbaar over de kwaliteit en het gebruik van leermiddelen met betrekking tot onderwijs over verschillende religies. Het gebruik van leermiddelen en andere hulpbronnen varieert aanzienlijk over heel Europa bezien. Met betrekking tot het gebruik van schoolboeken variëren tradities van het gebruik van voorgeschreven schoolboeken door alle leerlingen van bepaalde jaarklassen, zoals in Griekenland (Palaologou et al. 2012), tot een vrije bronnenkeuze door docenten, behalve bij het centraal examen, zoals in Engeland.

Een grootschalige studie vond plaats in opdracht van het *Department for Children, Schools and Families* (UK) met als doel om boeken, elektronische bronnen en ander materiaal dat wordt gebruikt op scholen ten behoeve van onderwijs over wereldreligies, kritisch te onderzoeken (Jackson et al. 2010). De gespecificeerde religies waren het boeddhisme, christendom, hindoeïsme, islam, judaïsme en sikhisme. Het onderzoek bevatte een systematisch overzicht (door academici, gespecialiseerd in de genoemde zes religies, door gespecialiseerde opleiders van elk van de voornaamste geloofsgemeenschappen en door gespecialiseerde docenten in religieus onderwijs) van een steekproef van huidig beschikbare internetbronnen en schoolboeken; 20 case studies van het gebruik van materialen op scholen (10 op basisscholen en 10 op scholen voor voortgezet onderwijs); en een vragenlijst voor basisscholen en scholen voor VO over heel Engeland (met meer dan 600 reacties), gefocust op het gebruik van schoolboeken en andere bronnen, inclusief internetbronnen.

Sleutelvragen waren o.a.:

- ▶ Welke materialen (boeken, ICT-bronnen en andere materialen) zijn beschikbaar voor scholen voor het onderwijzen over en het leren van wereldreligies?
- ▶ Welke materialen gebruiken scholen in de praktijk om begrip van wereldreligies te ontwikkelen?
- ▶ Wat is de inhoud/aard van deze door scholen gebruikte materialen?
- ▶ Hoe worden deze materialen gebruikt door docenten in de klas?
- ▶ Wat zijn de sleutelfactoren voor scholen in de overweging welke materialen gebruikt zouden moeten worden voor onderwijs over wereldreligies?

De studie bevat ook een evaluatie van de gepubliceerde materialen die direct voor gebruik beschikbaar zijn voor de scholen (inclusief boeken die gepubliceerd zijn sinds 2000); de studie beschouwt de factoren die hun selectie en gebruik beïnvloeden en onderzoekt de bijdrage van de materialen aan het leerproces.

Veel boeken over religieus onderwijs werden door recensenten omschreven als attractief en innemend, zij presenteren een positief beeld van de religies. Boeken

gebruikt voor leerlingen van 11 tot 13 jaar kwamen het dichtst bij accurate kennis en begrip van de religies. Academische recensenten en adviseurs van geloofsgemeenschappen echter, vonden een groot aantal fouten en punten van kritiek in de beschrijvingen van de respectieve religies.

Veel van de daadwerkelijk gebruikte materialen in de klas werden ontwikkeld en bij elkaar gesprokkeld door de docenten zelf, uit een hele reeks en variëteit van gepubliceerde bronnen (inclusief internetbronnen en boeken). Deze trend betekent dat de kwaliteit van de materialen, en het daardoor gestimuleerde leerproces van de leerling, afhankelijk is van de kennis, vaardigheid en het commitment van de docent.

De case-studies en de enquête toonden aan dat:

- ▶ elektronische bronnen steeds populairder worden, vooral met de introductie van de interactieve smartboards en de beschikbaarheid van gratis videoclips online;
- ▶ er vele voorbeelden waren van het uitgebreid gebruik van bronnen “uit de eerste hand” zoals bezoekers van de school, uitstapjes en artefacten (zie hoofdstuk 9 over de relatie tussen scholen en gemeenschappen);
- ▶ docenten waarschijnlijk eerder individuele boeken aankopen als persoonlijke bronnen dan een hele set voor gebruik door hele klassen.

Het rapport bevatte de volgende aanbevelingen:

- ▶ Uitgevers, auteurs en ontwerpers van websites zouden samen moeten werken met academici en adviseurs van geloofsgemeenschappen om zeker te zijn van de accuratesse, balans en geschiktheid van de representatie van religieuze tradities in hun onderwijsmateriaal.
- ▶ Schoolleiders en docenten godsdienst/levensbeschouwing zouden partnerschappen moeten ontwikkelen tussen de school en lokale geloofsgemeenschappen, zodat leerlingen kunnen leren over de rol van religies in de maatschappij (zie hoofdstuk 9).
- ▶ Uitgevers, auteurs en webdesigners zouden een cultuur van “samen-leven” moeten promoten door voorbeelden te geven van religieuze communes, positieve sociale inzet en gezamenlijke actie tussen verschillende geloofsgemeenschappen.

Dit uitgebreide rapport geeft een voorbeeld van één bepaald land, maar werpt belangrijke algemene punten op die relevant zijn voor scholen in heel Europa. Het gaat over de kwestie van de weergave van religies en hun interne diversiteit (zie hoofdstuk 4), en dit legt verantwoordelijkheid bij auteurs en uitgevers. Er is bewijs dat docenten de noodzaak voelen gepubliceerde materialen te selecteren en aan te passen om te voldoen aan wat de leerlingen nodig hebben, hetgeen aangeeft dat docenten continu specialistische expertise wat betreft de studie van religies nodig hebben. Er zijn bepaalde kwesties over het onderscheidende gebruik van materialen die gratis beschikbaar zijn op internet.

Een belangrijk initiatief met betrekking tot het aanmoedigen van een kritische benadering van internetgebruik, waarbij jonge mensen direct betrokken waren, is het project van de Raad van Europa *Young People Combating Hate Speech Online* dat de periode 2012 tot 2014 beliep. Het project staat voor gelijkheid, waardigheid, mensenrechten en diversiteit, en neemt haatdragende taal, racisme en discriminatie

(inclusief religieuze discriminatie) op internet op de korrel. “De werkmethoden [van het project] zijn bewustzijnsverbreding, verdediging en de zoektocht naar creatieve oplossingen. Het is een project voor actie en interventie. Het project rust jonge mensen en jongerenorganisaties uit met de competenties die noodzakelijk zijn om zulke mensenrechtenschendingen te herkennen en er tegen op te treden” (www.nohatespeechmoveent.org).

Weinig onderzoek is tot dusver gedaan naar het gebruik van internet door jongeren als een bron voor leren over verschillende religies. Een nog steeds lopende, kleinschalige studie, uitgevoerd in Zweden door Hanna Zipernovszky, laat zien dat er weinig instructie door docenten aan bovenbouwleerlingen van VO-scholen wordt geboden over het gebruik van internet als een bron voor religieonderwijs. Leerlingen neigen er dus naar internet op dezelfde manier te gebruiken als een schoolboek en zagen geen voordeel in digitaal leren als het enige verschil is de tekst te lezen op een beeldscherm in plaats van op papier (Zipernovszky 2010: 2013).

Direct contact met religieuze gemeenschappen buiten school, door schoolbezoeken door leden van religieuze gemeenschappen en door bezoeken aan religieuze plekken door leerlingen en docenten, werd door veel docenten en schoolleiders beschouwd als van een aanzienlijke toegevoegde waarde boven het gebruik van een boek en andere bronnen waaronder ook internetsites (zie hoofdstuk 9). Ander onderzoek, zoals de bijdrage van Von der Lippe aan het REDCo-project, benadrukt het belang leerlingen te helpen hun eigen vermogen te ontwikkelen om bredere media-weergaven van religies, zoals we ze doorgaans tegenkomen in nieuwsuitzendingen, te analyseren en evalueren. De competentie van docenten (inclusief hun kennisbasis) is hier essentieel om leerlingen te helpen om goed toegerust te zijn om de “dominante” mediagesprekken in relatie tot de representatie van religies te analyseren en bekritisieren.

Autobiografie van interculturele ontmoetingen door de visuele media

In een ander project van de Raad van Europa, dat als doel had leerlingen te helpen interculturele ontmoetingen te analyseren, is materiaal ontwikkeld specifiek om leerlingen te helpen mediabeelden te analyseren. Het project heeft als titel *Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media*, hier afgekort tot *Autobiography and Visual Media*. Dit project is ontwikkeld om leerlingen te ondersteunen bij het analyseren en kritisch doordenken van een specifiek beeld dat leerlingen tegengekomen zijn in de media, bijvoorbeeld op televisie, in een boek of op internet. Hoewel het de bedoeling is dat verscheidene soorten cultureel materiaal ook zouden worden opgenomen, is dit project niettemin toch erg relevant voor de behoeften van leerlingen die over religies leren. Het te analyseren visuele beeld zou een of meerdere mensen moeten tonen die een andere religie uit een ander land aanhangen, of van een andere religieuze achtergrond zijn in het eigen land. Het visuele beeld kan stilstaand zijn (bijv. een foto) of bewegend materiaal (bijv. een videoclip). De ontmoeting komt van één kant, dat wil zeggen dat de kijker het beeld interpreteert en dat de persoon op het beeld geen rol heeft in de ontmoeting. De rol van de persoon (of personen) echter die het beeld maakte(n) en daardoor beslisten hoe het beeld aan

anderen gepresenteerd wordt, bijvoorbeeld de fotograaf of de filmregisseur, kan geanalyseerd worden. Het materiaal van het project heeft twee verbonden doelen:

- ▶ Zelfevaluatie: het gidst de leerlingen bij het evalueren van hun eigen reacties op een specifieke beeld. Als zij dat regelmatig blijven doen, kunnen zij terugkijken en vergelijken hoe zij een reeks beelden hebben geëvalueerd en kunnen zij dus over zichzelf leren.
- ▶ Onderwijzen en leren: docenten kunnen dit gebruiken als een middel om reflectie en analyse te stimuleren en kunnen zo het leren op weloverwogen manieren faciliteren.

Er zijn drie hoofdgedachten achter het project:

- ▶ Beelden die mensen zien in de media kunnen hun gedachten, gevoelens en gedragingen tegenover mensen uit andere culturen en religies beïnvloeden, vaak zonder dat ze zich daarvan bewust zijn.
- ▶ Een instrument dat mensen helpt om te reflecteren op de beelden die ze gezien hebben, kan ze in staat stellen zich meer bewust te zijn van of gevoelig te zijn voor stereotypering en voor de impliciete boodschappen over mensen van andere religies en culturen die overgedragen worden door de visuele media.
- ▶ Het instrument kan mensen helpen zich meer bewust te worden van de “verborgen” productieprocessen van de media die verantwoordelijk zijn voor de inhoud van de beelden die door de visuele media tot ons komen.

Het project is beschikbaar in versies voor jonge leerlingen (in de leeftijd van 5 en 6 jaar tot ongeveer 10 tot 12 jaar) en anderen (van de leeftijd van het voortgezet onderwijs tot volwassenen) en kan gevonden worden op www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM_Tool_en.asp. Het kritisch gebruik van visuele media is duidelijk erg belangrijk bij het selecteren van leermiddelen over culturele en religieuze diversiteit. Ervaring uit de eerste hand echter is ook zeer wenselijk als een bron voor het begrijpen van religies (zie hoofdstuk 9).

Conclusie

Verscheidene kwesties zijn de revue gepasseerd die te maken hebben met de representatie van religies in de media en schoolboeken, hetgeen relevant is voor beleidsmakers, scholen en docentenopleiders. De aanbeveling bevat een pleidooi om te voorzien in hooggekwalificeerde bronnen voor gebruik door leerlingen op school. Kwesties, opgeroepen door een grootschalig onderzoek over de kwaliteit, productie en gebruik van schoolboeken en internetsites over religies werden bediscussieerd en een paar algemene principes werden samengevat. Onderzoek van het REDCo-project toont de behoefte aan docenten die leerlingen in staat kunnen stellen hun eigen “persoonlijke gesprekken” te gebruiken in het analyseren van mediaweergaven van religies. Sommig, nog doorlopend onderzoek naar het gebruik van het internet door oudere leerlingen met betrekking tot de studie van religies werd ook aangestipt. Aandacht werd gegeven aan het project van de Raad van Europa, genaamd *Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media*. Dit werd beschouwd als een zeer waardevol instrument voor gebruik door leerlingen en docenten in het analyseren van voorbeelden van mediaweergaven van religies.

Hoofdstuk 7

Niet-religieuze overtuigingen en wereldbeelden

Introductie

Het huidige hoofdstuk heeft als doel een variëteit aan kwesties aan de orde te stellen betreffende de integratie van “niet-religieuze overtuigingen” met religies. Sommige van deze kwesties werden kort genoemd in hoofdstuk 1 en in hoofdstuk 3 over terminologie.

De Raad van Europa houdt het recht van vrijheid van religie of niet-religieus geloof hoog, en de ministeriële aanbeveling (Raad van Europa 2008a) verdedigt de studie van beide “religieuze en niet-religieuze overtuigingen binnen intercultureel onderwijs”.

Georganiseerde religies worden beschouwd als instituties die opgezet zijn door betrokken burgers die recht hebben op vrijheid van religie en die deel uitmaken van de burgermaatschappij. Religies hebben dus een “potentieel om richting te geven aan ethische en civiele kwesties die een rol te spelen hebben in nationale gemeenschappen”. De Raad van Europa verwelkomt en respecteert dus religie “in al haar pluraliteit, als een vorm van ethische, morele, ideologische en spirituele expressie van bepaalde Europese burgers, rekening houdend met de verschillen tussen de religies zelf en de omstandigheden in de landen waar het om gaat” (Raad van Europa 2007, paragraaf 3).

Het recht “niet-religieuze overtuigingen” aan te hangen wordt gelijkelijk gerespecteerd in de Raad van Europa en van intercultureel onderwijs wordt verwacht dat het de ontwikkeling van begrip van zowel religies als niet-religieuze overtuigingen omvat. De diversiteit en complexiteit van religies en niet-religieuze overtuigingen is erkend in de aanbeveling van de Raad van Europa van 2008 over de dimensie van religies en niet-religieuze overtuigingen binnen intercultureel onderwijs.

Religieuze en niet-religieuze overtuigingen zijn diverse en complexe verschijnselen; zij zijn niet monolithisch. Hierbij hangen mensen in variërende mate religieuze en niet-religieuze overtuigingen aan en om verschillende redenen; voor sommigen staan zulke overtuigingen centraal en kunnen een kwestie van keuze zijn, voor anderen is het een bijkomstigheid en kan het een kwestie van historische omstandigheden zijn. De dimensie van religies en niet-religieuze overtuigingen binnen intercultureel onderwijs dient daarom zulke diversiteit en complexiteit op een lokaal, regionaal en internationaal niveau te weerspiegelen (Raad van Europa 2008a, appendix: paragraaf 3)

Vanuit het perspectief van de Raad van Europa zou onderwijs in religieuze en niet-religieuze overtuigingen “tolerantie en onderling begrip en vertrouwen” moeten ontwikkelen. Zulk onderwijs wordt beschouwd als “een essentiële voorwaarde voor de ontwikkeling van tolerantie en een cultuur van “samen leven”, alsook voor de erkenning van onze verschillende identiteiten op basis van mensenrechten” (Raad van Europa 2008a, appendix: paragraaf 4).

Niet-religieuze overtuigingen

De tekst van de aanbeveling benoemt “niet-religieuze overtuigingen”, maar definieert deze niet (Alberts 2012). Zoals bij de notie “religies” worden niet-religieuze overtuigingen beschouwd als “culturele feiten” binnen het grotere gebied van sociale diversiteit en worden beschreven als “complexe verschijnselen; zij zijn niet monolithisch”. Principes worden gegeven als de basis waarop religies en niet-religieuze overtuigingen ondergebracht kunnen worden in een kader van intercultureel onderwijs. Deze zijn:

- ▶ vrijheid van religie of geloof
- ▶ hun bijdrage aan het culturele, sociale en individuele leven;
- ▶ hun invloed op individuen in het publieke leven;
- ▶ zij zijn niet geheel voorgeschreven door familie of gemeenschap;
- ▶ zij kunnen het beste benaderd worden op een interdisciplinaire manier;
- ▶ kennis hiervan zou de ontwikkeling van gevoeligheid voor mensenrechten, vrede, democratisch burgerschap, dialoog en solidariteit moeten helpen;
- ▶ de dimensie van religies en niet-religieuze overtuigingen voor de interculturele dialoog is een voorwaarde voor het ontwikkelen van tolerantie en een cultuur van “samen leven”;
- ▶ de manier waarop religies en niet-religieuze overtuigingen geïntroduceerd worden, zou geschikt moeten zijn voor de leeftijd en rijpheid van leerlingen als ook voor huidige ‘best practices’ in de lidstaten. (Alberts 2012).

Dit is duidelijke taal en ook nuttig. We zitten echter nog met de vraag “wat precies een niet-religieuze overtuigingen” is. Het definiëren van niet-religieuze overtuigingen lijkt op z’n minst even problematisch te zijn als het definiëren van religies.

Religies en geloofsovertuigingen

Er is momenteel geen consensus over wat precies het brede veld “religies en niet-religieuze overtuigingen” omvat en het is problematisch een terminologie te vinden om dit veld te omschrijven op een manier waar iedereen tevreden mee is. Het is niet verrassend dat er een levendige academische discussie is over kwesties als de complexiteit van het onderscheiden van religie en niet-religie (Lee 2012) en tussen religie en geloof (Day 2009, 2011).

De specifieke term “niet-religieuze overtuigingen” wordt niet veel gebruikt in Engelssprekende landen en verschijnt in documenten van de Raad van Europa als een vertaling van het Franse ‘*convictions non religieuses*’. Eén probleem met deze

term alleen al is dat het alleen overtuigingen of geloofsclaims lijkt te omvatten en niet andere aspecten van een manier van leven of levensbeschouwing afdekt.

Sommige organisaties en projecten onderscheiden de twee algemene gebieden van “het religieuze en het niet-religieuze”, zonder ze te scheiden. Het programma van de Verenigde Naties, *Alliance of Civilisations* bijvoorbeeld, gebruikt de term “Education about Religions and Beliefs”: (<http://erb.unaoc.org>). Hier wordt de term “Beliefs” gebruikt in technische zin om specifiek te refereren (en op een tekortkomende manier) aan niet-religieuze (geloofs-)overtuigingen. Op deze manier weerspiegelt dit de mensenrechtencodes die spreken van “freedom of religion or belief” (zie hoofdstuk 8). De *OSCE Toledo Guiding Principles* gebruiken gelijkelijk de terminologie van onderwijs over religies en geloven, zoals in de volledige titel van het document *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools* (OSCE 2007). Dit taalgebruik echter wordt soms bekritiseerd door degene die denken dat de term “geloven” primair geassocieerd lijkt te worden met niet-religieuze perspectieven. Bovendien is “religie” geen synoniem van “theïsme” en stromingen in bepaalde religies, zoals het boeddhisme en hindoeïsme, zijn niet-theïstisch.

Het combineren van religieus onderwijs met moreel of waardenonderwijs

In een poging de studie van niet-religieuze perspectieven te integreren, combineren sommige landen of regio's religieus onderwijs (of het gangbare equivalent daarvan) met waardenonderwijs. In de Canadese provincie Québec vinden we een syllabus over *Ethics and Religious Culture* voor alle leerlingen (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec 2008) en in Schotland zijn er voor alle leerniveaus programma's *Religious and Moral Education*. Zoals het officiële curriculumdocument “*Religious and Moral Education Principles and Practice*” stelt:

Religieus en moreel onderwijs stelt kinderen en jonge mensen in staat om de grootste godsdiensten en visies van de wereld, die onafhankelijk zijn van religieus geloof, te verkennen, en om de uitdagingen gesteld door deze geloven en waarden te beschouwen. Het steunt ze in het ontwikkelen en reflecteren op hun waarden en hun capaciteit tot moreel oordeel (Education Scotland 2014)

Sommige critici wijzen erop dat het niet alleen ethiek is wat een niet-religieuze instelling inhoudt. Anderen suggereren dat titels als “ethiek en religieuze cultuur” of “religieus en moreel onderwijs” lijken te impliceren dat moraliteit een vergelijkbaar of parallel verschijnsel is als religie. Zulke critici wijzen er soms op dat voor religieuzen een moreel perspectief integraal is aan een breder religieus panorama dat ook andere aspecten of dimensies omvat. Noorwegens *Curriculum for religion, philosophies of life and ethics* (Kunnskapsdepartementet 2008) verbreedt het veld met niet-religieuze filosofieën en ethiek. We zullen ons hieronder verder bezighouden met deze kwestie van naamgeving.

Een laatste punt met betrekking tot ethiek is dat sommige docenten de mogelijkheden hebben gebruikt gastsprekers uit te nodigen die werken in de context van ethische kwesties – bijvoorbeeld mensen die werken in de rechtspraak of in de zorg (zie hoofdstuk 9).

Spiritualiteit

Andere, mogelijk te gebruiken terminologie omsluit beide opvattingen (het religieuze en niet religieuze). Er is bijvoorbeeld een groeiende hoeveelheid literatuur over onderwijs en spiritualiteit, waarvan een deel beide interpretaties van het spirituele bevat. Onder degenen die een inclusieve benadering verdedigen, is Jaqueline Watson (Watson 2009a, 2009b, 2010). Watson stelt een pedagogiek voor spiritueel onderwijs voor die gemodelleerd is naar een interreligieuze dialoog, hetgeen jonge mensen in staat stelt hun verschillende visies in een veilige omgeving uit te drukken, inclusief een acceptatie dat er verschillende visies op het spirituele zullen zijn, waaronder ook atheïstische visies. De spirituele ontwikkeling en transformatie van leerlingen hangt voor haar af van een continu proces van dialoog over elkaars verschillen. Een definitieve keuze voor een visie wordt niet verwacht, hoewel een zekere ontwikkeling van persoonlijke visies waarschijnlijk plaatsvindt door het proces van dialoog over anders zijn. Een probleem met het gebruik van de term “spiritualiteit” voor beide velden is dat de term zelf omstreden is. Aan de ene kant claimen sommige schrijvers “spiritualiteit” specifiek voor religieuze tradities; aan de andere kant wensen sommige aanhangers van niet-religieuze manieren van leven hun filosofie of levensbeschouwing niet te beschrijven als “spiritueel”.

Levensinterpretatie

Zoals aangegeven in Hoofdstuk 3 over terminologie slaan sommige Europese schrijvers een brug tussen “religie” en “seculiere wereldbeelden” door een term met het prefix “leven” te gebruiken: levensvragen, levensoriëntatie, levensfilosofie, levensinterpretatie, levensvisie, levensinstelling. Er is een aparte Noordse onderzoekstraditie die teruggaat tot Anders Jeffners gebruik van de term *livsåskådning* hetgeen een brede invloed heeft gehad in Scandinavische landen en erbuiten sinds de jaren ‘70 van de vorige eeuw. Jeffners originele definitie van de term bevat drie dimensies: “wereldbeeld”, “waardenoriëntatie” en “basishouding”. Deze onderzoekstraditie is sinds Jeffner ontwikkeld in onderwijskundig/pedagogische termen door schrijvers als Sven Hartman (Hartman 1986, 1994). Verscheidene termen in de Noorse talen refereren aan “levensoriëntatie” (bijv. Noorwegen: *livssyn* “beeld van het leven”; Zweden: *livsåskådningar* “interpretaties van het leven”). Deze termen refereren aan religieuze en niet-religieuze manieren van leven (“levensinterpretatie” omvat vaak religieuze en niet-religieuze manieren van leven, terwijl *livssyn* “beeld van het leven” beschouwd wordt als een onderdeel van beide levensinterpretaties). Zij zijn grofweg een equivalent van de Engelse term “world view”, een uitdrukking die steeds meer gebruikt wordt in de onderwijsliteratuur voor zowel religieuze als niet-religieuze filosofieën of manieren van leven (zie hieronder). Zij die in hun werk religieuze en niet-religieuze perspectieven willen integreren, worden geadviseerd deze literatuur te raadplegen (bijv. Gunnarsson 2008, 2009a en 2009b) als ook literatuur die over wereldbeelden handelt (zie hieronder).

Wereldbeelden

De term “life stance” (levenshouding, levensbeschouwing) staat behoorlijk dicht bij “world view” (wereldbeeld). De Engelse term “world view” is een vertaling van

het Duitse *Weltanschauung*, een fundamenteel concept in de Duitse filosofie, dat soms refereert aan het kader van ideeën en (geloofs-)claims waarmee een individu, of bredere groep, de wereld interpreteert en ermee interacteert. In het religieuze, theologische en onderwijskundig-pedagogische spraakgebruik, neigt “wereldbeeld” nogal eens losser gebruikt te worden. Een overzicht van een greep uit de literatuur over onderwijs van wereldbeelden door Nederlandse onderzoekers bevestigt een gezamenlijke betrokkenheid bij existentiële vragen. Zij stellen een voorlopige definitie van “wereldbeeld” voor als “een beeld op het leven, de wereld en de mensheid” (van der Kooij et al. 2013). Volgens deze definitie zouden alle religies beschouwd kunnen worden als wereldbeelden, maar niet alle wereldbeelden zouden als religies beschouwd kunnen worden; religies zouden geassocieerd kunnen worden als een subset van wereldbeelden. In de literatuur vallen wereldbeelden in twee brede categorieën – die de auteurs “georganiseerde” en “persoonlijke” wereldbeelden noemen.

Georganiseerde wereldbeelden zijn min of meer gevestigde systemen met een groep aanhangers, hoewel hun grenzen vaak betwist worden, terwijl persoonlijke wereldbeelden vooral de beelden van individuen zijn op het leven en de mensheid. Georganiseerde wereldbeelden hebben zich in de loop der tijd ontwikkeld als relatief coherente, vastgestelde systemen van geloofs- en waarden tradities met groepen volgelingen. Georganiseerde wereldbeelden bevatten niet altijd dezelfde elementen. De wereldreligies zijn als het ware georganiseerde wereldbeelden, zoals ook het humanisme dat is. Georganiseerde wereldbeelden zijn duidelijke beelden van het leven, de wereld en de mensheid. Zij verschaffen antwoorden op existentiële vragen, schrijven morele waarden voor (dit element overlapt met het existentiële element), mikken op het beïnvloeden van het denken en handelen en op het verschaffen van zin aan het leven. Dit zou kunnen door metafysische geloofsclaims – bijvoorbeeld het dienen van God – maar het zou ook kunnen door morele en sociale claims van een overtuiging, zoals bijvoorbeeld met betrekking tot morele verantwoordelijkheden tegenover andere mensen en de natuur. Er is nochtans een probleem over wat precies in een lijst van georganiseerde wereldbeelden opgenomen zou moeten worden. Seculier humanisme is een duidelijke kandidaat. Het bevat atheïsme, maar is niet simpel een uiteenzetting van een atheïstisch standpunt. Seculier humanisme (of Humanisme met een hoofdletter H) stelt zich op het standpunt dat mensen capabel zijn om ethisch te kunnen oordelen zonder religie of een God. Maar het benadrukt ook de unieke verantwoordelijkheid die mensen hebben en de morele consequenties van hun beslissingen waar ze voor staan. Seculier humanisme bevat de visie dat elke vorm van ideologie, ofwel religieus of politiek, grondig onderzocht dient te worden door elk individu en niet simpel op gezag geaccepteerd of verworpen dient te worden. Het bevat ook een doorlopende studie naar waarheid, in de eerste plaats door wetenschap en filosofie.

Het is niet eenduidig helder hoe andere niet-religieuze georganiseerde wereldbeelden te identificeren zijn. Zou bijvoorbeeld “neo-liberalisme” (economisch, gericht op zichzelf, utilitair, rationeel individualisme) erbij horen? En zijn er misschien georganiseerde wereldbeelden die zowel het religieuze als het niet-religieuze opgenomen hebben, zoals bijvoorbeeld een “ecologisch holisme” dat wellicht gezien kan worden als een opkomend wereldbeeld?

Persoonlijke wereldbeelden beschrijven persoonlijke visies op identiteit die zin aan het leven geven en die het denken en handelen beïnvloeden. Een persoonlijk wereldbeeld kan gebaseerd worden op of verband houden met een religieus of seculier georganiseerd wereldbeeld (zoals het humanisme), maar dit is geen noodzakelijke voorwaarde. Het zou het aanhangen van religieuze of spirituele overtuigingen kunnen inhouden, maar zonder dat men tot een georganiseerde groep behoort, of andersom dat men tot een specifieke groep behoort zonder al de overtuigingen aan te hangen die geassocieerd worden met die groep. Een persoonlijk wereldbeeld kan meer eclectisch en idiosyncratisch zijn dan een georganiseerd wereldbeeld. Door factoren als individualisme, secularisatie en globalisatie hebben veel mensen een persoonlijk wereldbeeld ontwikkeld dat niet gebaseerd is op een enkel georganiseerd wereldbeeld. Een persoonlijk wereldbeeld omvat morele waarden en idealen en zou al dan niet praktijken van verscheidene typen kunnen omvatten. Persoonlijke wereldbeelden zijn complexer en moeilijker af te bakenen dan georganiseerde wereldbeelden. Zij kunnen ook al dan niet verbindingen bevatten met georganiseerde religieuze wereldbeelden die meer “cultureel” of “ethisch” van aard zijn dan theologisch of spiritueel. Zoals Francesca Gobbo opmerkt:

elk individu is – in meer of mindere mate – een multicultureel subject, omdat haar/zijn culturalisatie binnen de familie en sociale omgeving haar/hem niet belet te verkennen, vergelijken en evalueren, en kennis te nemen van andere culturele perspectieven en praktijken (tenzij de machtsverschillen in een gegeven maatschappij zulke verkenningen verhindert door segregatie of buitensluiting (gelegaliseerd binnen het politieke domein). (Gobbo 2012)

Persoonlijke wereldbeelden kunnen diep spiritueel van aard zijn, zich vaak basierend op ideeën en praktijken van religieuze tradities en misschien ook met een commitment aan humanitaire en ecologische waarden. Sommige persoonlijke wereldbeelden zouden zich ook kunnen baseren op meer dan één religieuze traditie. Bovendien hoeven persoonlijke wereldbeelden niet compleet individualistisch te zijn en kunnen overlappen met of gedeeld worden met anderen. De term “Jubu” bijvoorbeeld, wordt gebruikt door sommige mensen met een Joodse achtergrond die vormen van boeddhistische meditatie praktiseren (Kamenetz 1994). Sommige leden van het *Sea of Faith Network* combineren vormen van christelijke spiritualiteit en praktijk met een essentieel atheïstische zienswijze.

Iemand kan een persoonlijk wereldbeeld hebben, maar moeite hebben sommige aspecten hierin uit te verwoorden, die dus eerder latent dan expliciet zijn. Overtuigingen die een persoonlijk wereldbeeld onderbouwen kunnen leiden tot juist een expressie van zingeving door/in het handelen (bijv. een handeling als gevolg van een morele beslissing). Er zou een tijdelijk verlies van zin kunnen zijn – bijvoorbeeld door verlies van een geliefde of een gebroken relatie. Dit ontkent het idee van een persoonlijk wereldbeeld op de achtergrond niet.

Samengevat, een persoonlijk wereldbeeld is een beeld van het leven, identiteit, de wereld en de mensheid dat verband houdt met existentiële vragen en waarden en idealen bevat. Persoonlijke wereldbeelden kunnen uit een variëteit aan bronnen putten. Zij beïnvloeden de gedachte en actie van een individu en geven doorgaans zin aan het leven.

Het is interessant en belangrijk dat Simeon Wallis in zijn kwalitatief onderzoek onder adolescenten vond dat een meerderheid van de leerlingen, die aangaf “geen religie” te hebben, zich niet identificeerde met atheïsme of agnosticisme, maar dat ze minder duidelijk gedefinieerde posities betrokken (slechts 7 van de 23 leerlingen noemden zichzelf “atheïst” met 2 “agnostici”). Hij merkt op dat de insluiting van seculiere filosofieën bij de studie van religies geen rekening houdt met de diversiteit binnen de “zwijgende meerderheid” van niet-religieuze/a-religieuze leerlingen (Wallis 2013).

Onderwijs over wereldbeelden en levensbeschouwing: strategie en praktijk

Er zijn verscheidene problemen voor beleidsmakers, praktijkmensen en lerarenopleiders. Een sleutelvraag voor beleidsmakers in sommige contexten is of het praktisch of beleidsmatig mogelijk is om een reflectie op niet-religieuze wereldbeelden of levensbeschouwingen naast religies in de context van intercultureel onderwijs op scholen op te nemen. De leeftijd van kinderen is duidelijk een factor bij het vormen van zo’n oordeel. Zoals boven aangegeven, vindt de studie van georganiseerde wereldbeelden of levensbeschouwingen, inclusief religies, reeds plaats in een variëteit aan onderwijssystemen, zoals in Noorwegen, waar leerlingen religies en andere wereldbeelden bestuderen zoals het eculier humanisme (zie Brätens illustratief voorbeeld hieronder).

Een zekere mate van reflectie op persoonlijke wereldbeelden, in aanvulling op georganiseerde wereldbeelden, is wenselijk om een genuanceerd en niet-stereotiep beeld van diversiteit te krijgen. Met betrekking tot persoonlijke wereldbeelden, moedigen sommige onderwijssystemen jongeren aan hun leren over religies in verband te brengen met hun eigen ontwikkeling van levensvisies of persoonlijk beleven van identiteit. Dit kan zowel nabijheid als afstand inhouden bij het beschouwen van overtuigingen en waarden van anderen, bijvoorbeeld empathie hebben met mensen met andere achtergronden, maar ook bij het toepassen van kritische ideeën en oordelen die verder van ze afstaan.

Van scholen kan niet verwacht worden dat ze kinderen helpen bij het ontwikkelen van een volledig coherent persoonlijk wereldbeeld. Dit is een levenslang proces. Jonge kinderen echter kunnen gestimuleerd worden na te denken over hun eigen levensinstelling of wereldbeeld en die van anderen. Existentiële vragen en kwesties van de zin van het leven, samen met de invloed van wereldbeelden, kunnen leerlingen helpen een beter begrip te verkrijgen van anderen, en hierdoor een beter begrip van zichzelf. Dit is vooral ook belangrijk in samenlevingen waar een mix van traditionele en niet-traditionele religieuze en seculiere wereldbeelden naast elkaar bestaan.

Met betrekking tot de rol van de docent, moedigen sommige onderwijssystemen docenten niet aan hun eigen persoonlijke wereldbeelden te bediscussiëren met leerlingen, daar ze de rol van de docent vooral zien als die van autoritatieve informatiebron en facilitator van de discussie en dialoog. In bepaalde educatieve omgevingen zou het voor docenten verboden zijn hun eigen persoonlijke wereldbeelden met leerlingen in de klas te delen, vanwege een als gevaar ervaren bekeringsdrang. In sommige contexten zouden docenten juist in staat kunnen zijn te putten uit

hun eigen persoonlijke wereldbeelden op een eerder onpartijdige dan neutrale manier (Jackson 1997: 135-36). Een nuttige set richtlijnen voor het demonstreren van respect voor diversiteit en het bevorderen van gelijkwaardigheid in relatie tot het onderwijzen van religies en overtuigingen, getiteld "*A Practice Code for Teachers of RE*", is beschikbaar op http://religiouseducationcouncil.org.uk/media/file/Practice_Code_for_Teachers_of_RE.pdf.

Oddrun Bråten, een docentenopleider en onderzoeker, observeerde lessen *Religions, Life views and Ethics* (RLE) in Noorwegen. Ze beschrijft - in dit illustratief voorbeeld - lessen, gericht op de integratie van werk over religieuze en niet-religieuze wereldbeelden in RLE.

Illustratief voorbeeld **Het samen verkennen van religies en levensvisies**

■ "Een paar jaar geleden observeerde ik voorbeeldige lessen 'Religions, Life views and Ethics' (RLE). "Niet-religieuze wereldbeelden" zijn een integraal onderdeel van RE in Noorwegen geweest sinds de samenvoeging van de vakken 'Christendom' en 'Levensbeschouwingen' in 1997. In twee groepen (in de leeftijd van 15-16 jaar) faciliteerde de docent discussies van leerlingen die zich baseerden op teksten van popsongs. In de lessen die ik observeerde was dit 'What if God was one of us' van Joan Osborne.

■ In de eerste groep nam de discussie een existentiële wending, hetgeen de leerlingen naar de grenzen van hun denken leidde; een leerling merkte bijvoorbeeld op dat 'God nooit uit het niets kan scheppen; en wat er was voor God of voor de Big Bang? Dit is echt niet mogelijk, toch zijn we hier...' In de andere groep nam de conversatie een ethische wending, daar leerlingen het niet eens waren of vriendelijk voor iedereen zijn – in het geval zij God zouden zijn (in de context van de songtekst) – een goede of een zelfzuchtige daad was. Zij bediscussieerden ook of twijfel een ook een onderdeel van geloof kan zijn en of de mens een vrije wil heeft.

■ In beide geobserveerde groepen leken de leerlingen een zekere afstand te willen houden van de erkenning christelijk of religieus te zijn. Zij zouden bijvoorbeeld zeggen 'niet dat ik erin geloof, maar...' Niemand sprak een openlijk christelijk wereldbeeld uit, hoewel de meerderheid van deze behoorlijk homogene groepen formeel de bandbreedte besloeg van het lidmaatschap van de Church of Norway tot mogelijke associatie met het Humanistisch Verbond.

■ In de naam van het vak in Noorwegen staat de letter 'L' van Life views voor de inclusie van niet-religieuze levensbeschouwingen of wereldbeelden. Het onderwijzen van georganiseerde seculiere wereldvisies echter, is slechts een derde deel van het vak. Slechts één 'georganiseerde' seculiere levensvisie wordt daadwerkelijk weergegeven, namelijk humanisme. Onder het voornaamste gebied van ethiek en filosofie echter, kan men materialen vinden geassocieerd met humanisme in haar bredere historische traditie, inclusief discussies over mensenrechten en menselijke waardigheid.

■ Men moet begrijpen dat RLE geen religieus georiënteerd vak is, maar neutraal en inclusief. Dit opent mogelijkheden voor discussies gebaseerd op de vele individuele wereldbeelden die jonge mensen vandaag de dag hebben, inclusief niet-religieuze posities. In het geval van de docent die ik observeerde, bij zijn inspanningen de dialogen te faciliteren, lukte het hem een arena te creëren waar open dialoog over ethische en existentiële vragen plaatsvond en waar deelnemers in staat waren zich vrijelijk uit te spreken over verscheidene seculiere levensvisies.

■ Dit is geen voorbeeld van onderwijs over een georganiseerde seculier wereldbeeld, maar van een docent die zijn leerlingen stimuleert te denken over hun eigen persoonlijke wereldbeelden en die van anderen. Door het gebruik van songteksten creëerde hij een open veilige ruimte voor discussie waar zijn eigen levensinstelling geen rol speelde. De discussies met de leerlingen faciliteerde ook het gebruik van eerder verworven leerstof door de leerlingen doordat zij hun eigen wereldbeelden tot uitdrukking moesten brengen, en zo dus leerlingen te helpen om hun visies te verduidelijken en misschien zelfs te ontwikkelen. Daarom beschouw ik dit als een voorbeeld van RLE op z'n best."

Voor meer van Oddrun Brätens werk, zie Bräten 2013, 2014a en 2014b.

Religieuze en niet-religieuze overtuigingen op scholen

Wat betreft de didactiek zou het interessant zijn benaderingen te ontwikkelen die zowel religieuze als niet-religieuze wereldbeelden konden omvatten, als ook georganiseerde en persoonlijke wereldbeelden. De interpretatieve benadering zou aangepast kunnen worden om ook niet-religieuze levensovertuigingen erbij te nemen, met z'n dynamiek van relaties tussen individuen, de verscheidene soorten groepen waar ze toe behoren en de bredere traditie (of georganiseerd wereldbeeld) waar ze het meeste mee hebben. Elke benadering echter, die dialoog gebruikt, zou in elk geval alle deelnemers moeten includeren, ongeacht de religieuze of niet religieuze achtergrond of persoonlijk wereldbeeld. Castelli's inclusieve benadering van de "geloofsdialoog" in de klas mikt specifiek op integratie van de studie van religieuze en niet-religieuze levensvisies (Castelli 2012) en Ipgraves dialogische benadering (zie hoofdstuk 4) zou ook aangepast kunnen worden om hetzelfde te doen (Ipgrave 2001, 2013). Het gebruik van video-conferencing voor het project *'Face to Faith'* om de dialoog tussen leerlingen op scholen in verschillende landen te promoten, is in deze context het verkennen waard (zie hoofdstuk 9). Het zou ook waardevol zijn voorbeelden te onderzoeken van hoe het docenten in Noorwegen, Schotland en Québec gelukt is studies van religie en ethiek of van religieuze en niet-religieuze wereldbeelden te integreren (zoals in Brätens voorbeeld hierboven). De Raad van Europa's doorlopend werk over interculturele competentie (verwerving van voldoende kennis, vaardigheden en houdingen) kan toegepast worden op de studie van wereldbeelden en levensbeschouwingen precies zoals het kan op religies.

Verscheidene aandachtspunten zijn benoemd voor beleidsmakers, docentenopleiders en scholen. Beleidsmakers dienen de kwesties van integratie van "niet-religieuze

overtuigingen” met studies van religies te verkennen en een beleid te formuleren dat werkbaar is in hun eigen context. Een belangrijke kwestie is of en hoe zowel georganiseerde als persoonlijke wereldbeelden of levensbeschouwingen weer te geven. Een bepaalde kwestie voor scholen en docentenopleiders is manieren vast te stellen om docenten te helpen (ofwel in de initiële of in-service-opleiding) hun expertise in balans te brengen, wat hun kennis en begrip van verscheidene relevante wereldbeelden betreft, met hun competentie leerlingen te helpen deze te verkennen op een actieve en geëngageerde manier, geschikt voor hun leeftijd en aanleg. Een erg belangrijke, bredere kwestie voor aanbieders van officieel gecertificeerde opleidingen en instellingen is om geschikte inhoud vast stellen voor het benoemen van deze issues in de bredere range van vakken dan alleen bij de studie van religies of theologie.

Conclusie

In de poging tot integratie van de studie van “niet-religieuze overtuigingen” en religies binnen intercultureel onderwijs, krijgen beleidsmakers, scholen en docentenopleiders een aantal problemen onder ogen. We bediscussieerden problemen waaronder definitiekwesties en terminologische ingewikkeldheden, hetgeen ook geldt voor de vaardigheden en houdingen die nodig zijn om de dialoog te bevorderen (zie ook hoofdstuk 4). Voorbeelden van de combinatie van de studie van religies en seculiere ethiek werden gegeven als een manier om naast religies ook niet-religieuze overtuigingen erbij te betrekken als onderdeel van intercultureel onderwijs. Het gebruik van “spiritualiteit” werd beschouwd als een mogelijke generieke term om religies en niet-religieuze overtuigingen te dekken, hetgeen weer nieuwe problemen opleverden. De term “life orientation” (samen met aanverwante termen) en “wereldbeelden” werden in ogenschouw genomen, die beide gezien kunnen worden als potentieel werkbaar voor het omvatten van religieuze manieren van leven en niet-religieuze overtuigingen.² Een belangrijk onderscheid werd gemaakt tussen georganiseerde en persoonlijke wereldbeelden. Sommige kwesties voor beleidsmakers, scholen, docentenopleiders en providers van universiteitscolleges werden ook geïntroduceerd.

2. Noot van de vertalers (in navolging van hetgeen we opmerkten bij het vertalen van hoofdstuk 3): ook hier blijkt in de internationale discussie het Nederlandse (lastig of niet te vertalen) begrip ‘levensbeschouwing’ van groot belang, omdat dit begrip de beide begrippen ‘life orientation’ en ‘wereldbeeld’ insluit.

Hoofdstuk 8

Mensenrechtenkwesties

Introductie

Een van de fundamentele doelen van de Raad van Europa is “mensenrechten, pluralistische democratie en de rechtsorde te beschermen”; mensenrechten vormen het hart van de activiteiten. De aanbeveling schrijft:

Het doel van de aanbeveling is te garanderen dat er rekening gehouden wordt met de dimensie van religieuze en niet-religieuze overtuigingen in intercultureel onderwijs als een bijdrage aan de versterking van mensenrechten, democratisch burgerschap en participatie, en aan de ontwikkeling van competenties voor interculturele dialoog. (Raad van Europa 2008a: 9)

De Raad van Europa's werk over onderwijs van religies en niet-religieuze overtuigingen als een dimensie van intercultureel onderwijs dient dus begrepen te worden in de context van de bredere activiteit die gerelateerd is aan onderwijs over mensenrechten en voor democratisch burgerschap.

Binnen de Raad van Europa wordt onderwijs voor democratisch burgerschap en mensenrechtenonderwijs beschouwd als nauw verwant. Zoals de Raad van Europa's *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* het zegt:

Onderwijs voor democratisch burgerschap en mensenrechteneducatie zijn nauw met elkaar verbonden en steunen elkaar onderling. Zij verschillen eerder in focus en reikwijdte dan in doelen en praktijken. Onderwijs voor democratisch burgerschap focust primair op democratische rechten en verantwoordelijkheden, en actieve participatie in relatie tot civiele, politieke, sociale, economische, wettelijke en culturele gebieden van de maatschappij, terwijl mensenrechtenonderwijs zich bezighoudt met het bredere spectrum van mensenrechten en fundamentele vrijheden in elk aspect van de levens van mensen. (Raad van Europa 2010)

Mensenrechtenonderwijs en intercultureel onderwijs zijn nauw verbonden in het denken binnen de Raad van Europa, net als in de *Declaration Regarding Intolerance – A Treat to Democracy* van de Committee of Ministers, dat alle vorm van onderwijs aanmoedigt dat intercultureel begrip als deel van onderwijs voor democratie bevordert (Raad van Europa 1981, 2.7) en het Report of the Group Eminent Persons of the Council of Europe, dat de ontwikkeling van interculturele competentie door onderwijs als middel om intolerantie tegen te gaan aanbeveelt (Raad van Europa 2011). In het eerste deel van dit rapport, identificeren de schrijvers verscheidene risico's voor de waarden van de Raad van Europa, inclusief een mogelijke botsing tussen "religieuze vrijheid" en vrijheid van expressie. Voorts identificeren zij de voornaamste actoren die veranderingen kunnen brengen in de publieke opinie en houdingen, inclusief onderwijsmensen, de massamedia, de burgermaatschappij en religieuze groepen. Onder de vele thema's die in dit rapport aan de orde komen wordt ook stereotypering en het verkeerd weergeven van religieuze groepen genoemd.

Specifiek in relatie tot docentenopleidingen, verdedigt de aanbeveling uit 2008 van de Raad van Europa "objectieve en open minded-opleidingen...die conform de Europese conventie van de rechten van de mens" zijn. Het beveelt ook aan dat staten opleidingen "ontwikkelen in onderwijs- en leermethoden die onderwijs in democratie op lokaal, regionaal, nationaal en internationaal niveau zeker stellen" (Raad van Europa 2008a).

Materiaal over mensenrechten, waaronder de rechten van kinderen, ouders, docenten en minderheidsgroepen bijvoorbeeld, heeft Europese wetten beïnvloed. Beleidsmakers, scholen en docentenopleiders dienen zich bewust te zijn van en rekening te houden met de sleutelkwesties.

Het huidige hoofdstuk introduceert het idee van mensenrechten en geeft een overzicht van een aantal wettelijke kwesties die te maken hebben met ouders en wettelijke verzorgers en met kinderen. Er volgt een bredere discussie die gerelateerd is aan het concept van menselijke waardigheid die centraal staat in het idee van mensenrechten. Het wordt erkend dat niet alle culturen en religies de ideeën van menselijke waardigheid en persoon op dezelfde manier uitdrukken en discussie over verschillende visies wordt beschouwd als een onderdeel van intercultureel onderwijs. Achtergrondinformatie over het debat over de relatie tussen persoonlijke autonomie, mensenrechten en verantwoordelijkheden wordt gegeven als bron. Tenslotte is er een focus op het behandelen van kwesties waar een potentieel conflict is tussen zekere waarden en tradities van bepaalde religieuze groepen en een liberaal perspectief geassocieerd met mensenrechtencodes. Eén ervan, genoemd door een aantal respondenten van de enquête, gaat over het dragen van religieuze symbolen op scholen (De kwestie van vrijheid van expressie van leerlingen tijdens discussies wordt bediscussieerd in hoofdstuk 5 over de "veilige ruimte"). Er zijn grote verantwoordelijkheden op scholen met betrekking tot het behandelen van mensenrechten in relatie tot religie. Zoals een belangrijk rapport van de Raad van Europa bevestigt, is onderwijs een belangrijk middel om intolerantie te bestrijden, maar het is ook een gebied waarin religieuze discriminatie kan voorkomen (Raad van Europa 2011).

Universele Verklaring van de rechten van de mens

De ‘*Universal Declaration of Human Rights*’ werd aangenomen door de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties in december 1948. De mensenrechtenprincipes geformuleerd in de Universele Verklaring en andere mensenrechtencodes onderstrepen het werk van de Raad van Europa en dat van andere Westerse intergouvernementele organisaties. De Universele Verklaring werd opgesteld in een klimaat van morele respons op de gruwelijkheden begaan tijdens de Tweede Wereldoorlog en, door haar 30 artikelen, poogt het fundamentele rechten te identificeren die gelden voor alle mensen krachtens hun mens-zijn. Artikel 18 tot 21 gaan over spirituele, publieke en politieke vrijheden, waaronder vrijheid van religie of geloof. In deze context wordt “geloof” gebruikt in technische zin om te refereren aan geloofssystemen of wereldbeelden anders dan het religieuze (zie hoofdstuk 7).

Er is sinds 9/11 een klimaat waarin verscheidene intergouvernementele organisaties zich erom bekommeren dat jonge mensen enige kennis en begrip van de diversiteit van religies en overtuigingen – of religieuze en niet-religieuze wereldbeelden – zouden moeten hebben om een klimaat van samen leven in een sfeer van wederzijdse tolerantie of zelfs wederzijds respect te bevorderen. Zulke organisaties zijn onder meer de Raad van Europa, de Organisatie voor veiligheid en samenwerking in Europa (OVSE) en de Verenigde Naties door hun programma *Alliance of Civilisations*. De ministeriële aanbeveling van de Raad van Europa neemt deze inclusieve visie op.

Mensenrechten en de wet

De Universele Verklaring en andere mensenrechtencodes zijn geïncorporeerd in internationale wetten, in de Europese Conventie van de rechten van de mens en in de wetgeving van sommige individuele landen. Er zijn dus wetten betreffende mensenrechten die verband houden met onderwijskwesties – over het recht van kinderen, ouders, docenten en minderheden in relatie tot religies en overtuigingen – die relevant zijn voor beleidsmakers, scholen en docentenopleiders. Deze wetgeving heeft het werk van de Raad van Europa in dit veld beïnvloed (bijvoorbeeld Raad van Europa 1981, 2010) alsook het op het onderwijs georiënteerde werk van de Organisatie voor veiligheid en samenwerking in Europa (OSCE 2007). In de context van publiek gefinancierd onderwijs, zijn er kwesties als het vinden van een juiste balans tussen de rechten van ouders of verzorgers en kinderen, als ook kwesties betreffende de rechten van docenten en minderheden die in de klas en in onderwijsgevende beroepen vertegenwoordigd zijn.

De rechten van ouders en verzorgers

Het is duidelijk in internationale wetgeving dat ouders en verzorgers het recht hebben hun kinderen te onderrichten volgens hun religieuze of filosofische overtuigingen (*Vienna Concluding Document* 1989, geciteerd in OSCE 2007: 34). Artikel 2 van *het Protocol to the European Convention on Human Rights* vermeldt dat:

Niemand zal het recht op onderwijs ontnegd worden. In de uitoefening van elke functie die de Staat op zich neemt in relatie tot onderwijs en onderwijzing

zal de staat het recht van ouders respecteren zich te verzekeren van zodanig onderwijs en onderwijzing dat dat conform hun eigen religieuze en filosofische overtuigingen is (geciteerd in OSCE 2007: 38).

Bovendien, het internationale *Covenant on Civil and Political Rights* (een multilaterale verhandeling – die onderdeel is van de internationale *Bill of Human Rights* – en die is aangenomen door de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties in 1966 en van kracht werd in 1976) voorziet erin dat staten zich inzetten “om respect te hebben voor de vrijheid van ouders en, indien dat het geval is verzorgers, het religieuze en morele onderwijs van hun kinderen te garanderen conform hun eigen opvattingen” (geciteerd in OSCE 2007: 39).

Hier volgt echter niet uit dat de staat moet voorzien in een vorm van onderwijs overeenkomstig de overtuigingen van de ouders. Dat moet de staat zelf uitmaken. Het is ouders echter mogelijk bezwaar te maken tegen de variëteit en inhoud van het religieuze onderwijs dat de kinderen geboden wordt binnen een bepaald systeem waar gevonden wordt dat zulk onderwijs “bedoeld is voor of het effect heeft van het projecteren van de waarheid (of onwaarheid) van een bepaalde set overtuigingen. Ouders moeten als consequentie het recht hebben hun kinderen weg te houden van zulk een vorm van onderwijzing” (OSCE 2007: 39).

De rechten van het kind

Internationale wetgeving beschouwt kinderen als autonome individuele personen. Zij hebben hetzelfde recht op vrijheid van religie of geloof als volwassenen. De rechten van kinderen echter, moeten in balans gezien worden met de rechten van ouders en verzorgers in relatie tot opvoeding binnen bepaalde religieuze of filosofische tradities. Bij wet worden de rechten van het kind in een educationele context vaak uitgevoerd door ouders en verzorgers in naam van het kind. Internationale wetgeving erkent dat op een gegeven moment in de ontwikkeling van het kind, hij of zij kan wensen de eigen rechten in relatie tot religie of overtuiging te claimen, bijvoorbeeld, met achting voor de eigen religieuze identiteit. Er is geen duidelijke wetsbepaling voor het beoordelen van de transitie van ouders die handelen in naam van kinderen en kinderen die handelen als autonome individuen. Jurisprudentie geeft een voorkeur aan voor het belang van het kind als een primaire overweging. Internationale wetgeving legt met betrekking tot de staat dezelfde verplichting vast om neutraal te blijven zoals het doet bij volwassenen. Zoals artikel 3.1 van de *Convention on the Rights of Children* het stelt:

De staat heeft dezelfde verplichting om een houding van neutraliteit en het cultiveren van tolerantie en respect te onderhouden in relatie tot kinderen dan dat het heeft in relatie tot volwassenen, en moet niet verwickeld raken in inspanningen het geweten van wie dan ook te forceren. Men kan in de praktijk verwachten dat de rechten van de ouders met betrekking tot de educatie van hun kinderen volgens hun religieuze of filosofische overtuigingen overgedragen zullen worden op de kinderen zelf op een manier die past bij hun ontwikkelende capaciteiten. (geciteerd in OSCE 2007: 36)

Beleidsmakers, scholen en docentenopleiders worden verwezen naar de *Toledo Guiding Principles* (OSCE 2007) voor verdere informatie en voor discussies over de rechten van docenten en minderheden.¹

Interculturele discussie over menselijke waardigheid en mensenrechten

Sommige critici stellen de universaliteit van mensenrechten ter discussie en beargumenteren in het bijzonder dat alle waardensystemen op enige manier relateren aan een bepaalde culturele (inclusief religieuze) geschiedenis en ervaring (bijv. MacIntyre 1981: 69). Sommigen argumenteren dat de ideeën van natuurlijke rechten en menselijke gelijkheid geworteld zijn in de christelijke traditie (Waldron 2002). Welke wortels het idee ook heeft, de Universele Verklaring van de rechten van de mens werd geformuleerd in de seculiere (maar niet secularistische) context van een intergouvernementele organisatie die deel uitmaakt van de publieke politieke sfeer. De Universele Verklaring vormt de morele basis van het werk van intergouvernementele organisaties die neutraal moeten blijven ten opzichte van religieuze claims. Nochtans is de westerse politieke en culturele context waarin de Universele Verklaring werd ontwikkeld duidelijk zichtbaar.

Het concept van menselijke waardigheid

Veel critici van de universele impositie van westerse liberale democratie en een westerse formulering van mensenrechten accepteren het idee van de aangeboren waarde van de menselijke persoon – wat de Universele verklaring “menselijke waardigheid” noemt. Echter, zij drukken het anders uit dan de westerse visie op de individuele, autonome persoon. Zij gebruiken morele concepten en praktijken vanuit hun eigen culturele en religieuze tradities die het idee van menselijke waardigheid als een noodzakelijke conditie voor een rechtvaardige maatschappij steunen.

Een versie van dit gezichtspunt wijst op de relationele aard van de individuele identiteit in sommige culturen, waarin personen niet beschouwd worden als zelfstandige en op zichzelf staande wezens (“self-contained units”) die gedefinieerd kunnen worden los van menselijke relaties (Parekh 1994). Dit betekent niet dat er hier geen betrokkenheid is bij menselijke waardigheid of een rechtvaardige sociale orde. In een traditionele hindoeïstische familie bijvoorbeeld, wordt van bepaalde familieleden verwacht bepaalde verantwoordelijkheden op zich te nemen vanwege hun speciale positie in de familie (hetgeen de oudste zoon kan zijn of de eerste neef bijvoorbeeld). Autonomie zoals begrepen door sommige mensen uit het westen, wordt hier dus beperkt door geboorte. Dit ontkent echter het idee van menselijke waardigheid niet.

Naar een constructieve dialoog over mensenrechten

Er is beargumenteerd dat er een constructieve dialoog kan zijn tussen individuen en groepen met verschillende punten waar ze de nadruk op leggen wanneer

1. Een website die gelijkheid en diversiteit in het onderwijs steunt en aandacht vraagt voor stereotypen en verkeerde representatie in de media is www.insted.co.uk/insted.html.

gediscussieerd wordt over het concept van menselijke waardigheid. Deze dialogische visie erkent verschillende morele, religieuze en culturele bronnen voor ideeën van menselijke waardigheid, maar erkent ook een zekere mate van overlap tussen de verschillende ideeën. Deze dialogische visie is consistent met het werk van de Raad van Europa, die een sterke toewijding heeft aan de promotie en verkenning van de interculturele (inclusief interreligieuze) dialoog. Er is erkenning in deze visie dat er verbonden expressies zijn van het idee van mensenrechten binnen verschillende culturele of religieuze manieren van leven. Consensus bijvoorbeeld, zou gevonden kunnen worden door de discussie over “overlappende waarden” – in een poging een zekere mate van overeenkomst te vinden, hoewel bepaalde morele rechtvaardigingen geworteld kunnen zijn in verschillende tradities of overtuigingen (Jackson 1997). Dit staat dicht bij wat de filosoof John Rawls bedoeld met een “overlappende consensus” (Rawls 1993).

Een gelijke benadering is gebruikt in werk over de dialoog tussen kinderen, waarin kinderen met verschillende religieuze en culturele achtergronden putten uit hun eigen tradities in het aanpakken van een gezamenlijke morele kwestie (Ipgrave 2013; zie hoofdstuk 4). Er zijn ook discussies geweest over reflexiviteit, met daarin het idee dat iemands begrip verdiept kan worden door in aanraking te komen met anders-zijn (Jackson 1997, 2004; zie hoofdstuk 4).

Rechten en verantwoordelijkheden

Een onderwerp voor dialoog zou de relatie tussen rechten en verantwoordelijkheden of plichten kunnen zijn. De kritiek is soms dat de mensenrechtencodes fundamenteel focussen op rechten en onvoldoende aandacht geven aan verantwoordelijkheden en plichten. Hoewel deze kritiek een punt heeft, is het niet geheel te rechtvaardigen, omdat de artikel en 28 tot 30 van de Universele Verklaring over plichten gaan. Artikel 29 zegt specifiek: “Iedereen heeft plichten ten aanzien van de gemeenschap waarin alleen de vrije en volledige ontwikkeling van zijn [sic] persoonlijkheid mogelijk is”. Nochtans is de noodzaak meer te focussen op fundamentele plichten en verplichtingen uitgedrukt door verscheidene critici. Een voorbeeld is de Universele Verklaring van de verantwoordelijkheden van de mens, gepubliceerd door de InterAction Council in 1997. Deze internationale groep werd voorgezeten door Helmut Schmidt.² Het document erkent de specifieke westerse sociale en historische context van de Universele Verklaring, en een poging tot toenadering tussen Oost en West werd ondernomen:

vele maatschappijen hebben over menselijke relaties traditioneel meer gedacht aan verplichtingen dan aan rechten. Dat is in algemene zin waar bijvoorbeeld voor veel oosters gedachtengoed. Terwijl traditioneel in het westen, tenminste sinds de 17de eeuw van de Verlichting, de concepten van vrijheid en individualiteit benadrukt werden, hebben in het oosten de noties van verantwoordelijkheid en gemeenschap de overhand gehad. Het feit dat de Universele Verklaring van de rechten van de mens werd afgescheiden in plaats van een Universele

2. Verdere kwesties over wet en mensenrechten in relatie tot religie en onderwijs in Europa worden bediscussieerd in Hunter-Henin (2011).

Verklaring van de plichten van de mens reflecteert ongetwijfeld de filosofische en culturele achtergrond van de auteurs die, zoals bekend, de westerse machten vertegenwoordigden die als overwinnaars uit de Tweede Wereldoorlog kwamen. (InterAction Council 1997)

Het document gaat verder:

Omdat rechten en plichten onontwarbaar verbonden zijn, heeft het idee van een mensenrecht alleen maar zin als we de plicht van alle mensen het te respecteren erkennen. Ongeacht de bepaalde waarden van een gemeenschap zijn menselijke relaties universeel gebaseerd op het bestaan van zowel rechten als plichten.

Voorbeelden van verantwoordelijkheden in relatie tot rechten die in de Universele Verklaring van de verantwoordelijkheden van de mens genoemd worden zijn:

- ▶ als we recht hebben op vrijheid van denken, geweten en religie, dan hebben we ook de verplichting andermans gedachten of religieuze principes te respecteren.
- ▶ Als we recht hebben op onderwijs, dan hebben we ook de verplichting zoveel mogelijk te leren al naar gelang onze capaciteiten en, waar mogelijk, onze kennis en ervaring met anderen te delen.
- ▶ Als we het recht hebben om te profiteren van de rijkdom van de aarde, dan hebben we ook de verplichting de aarde en z'n natuurlijke hulpbronnen te respecteren, ervoor te zorgen en te herstellen.

Potentieel conflict over verschil in mensenrechten in de klas – een bedreiging voor de veilige ruimte?

De discussie hierboven is bedoeld om de basis te leggen voor een kritisch en reflexief onderzoek naar mensenrechtenkwesties, hetgeen de dialoog maximaliseert tussen degene die verschillende visies hebben binnen een breed kader dat het concept van menselijke waardigheid als basis voor mensenrechten bekrachtigt. Er zijn echter situaties waarin het ene mensenrecht in een potentieel of actueel conflict zou kunnen komen met een ander mensenrecht (bijvoorbeeld, zekere rechten van ouders in relatie tot rechten van kinderen of zekere rechten van individuen in relatie tot de rechten van anderen in de publieke sfeer). Er kunnen ook onenigheden zijn tussen degene die bepaalde conservatieve visies hebben, misschien afgeleid van een bepaald religieus gezichtspunt, en zij die liberale visies hebben die consistent zijn met de mensenrechtencodes. De potentiële botsing tussen (sommige) visies van minderheidsgroepen en tradities en sommige aspecten van mensenrechten behoeft erkenning.

Docenten dienen mensenrechten te promoten, maar hoe kunnen zij klassen “veilig” maken voor degene die het niet eens zijn (of die van thuissituaties komen waar ouders het niet eens zijn) met zo’n liberale visie? Er kunnen inconsistenties zijn tussen bepaalde conservatieve religieuze standpunten en meer liberale instellingen, zoals vaak gereflecteerd in mensenrechten codes. Voorbeelden zijn visies op homoseksualiteit, ongelijkheid der seksen, religieuze kleding en het dragen van religieuze symbolen. In zulke gevallen moet er een onderscheid gemaakt worden tussen het

recht een visie te hebben die misschien inconsistent is met bepaalde mensenrechtenprincipes en de verantwoordelijkheid/plicht te handelen in overeenstemming met een regel of wet gebaseerd op mensenrechtenprincipes.

Om te kunnen omgaan met discussies in de klas die gaan over zulke kwesties is een aanzienlijke vaardigheid vereist en beleidsmakers, scholen (inclusief docenten) en docentenopleiders dienen zorgvuldig te oordelen over de grenzen van wat geschikt is om over te discussiëren in de klas binnen hun eigen speciale wettelijke kaders, onderwijskundig-pedagogische systemen en culturele context en met gepaste aandacht voor de leeftijd en aanleg van leerlingen. De kwestie van de klas als een “veilige ruimte” is bediscussieerd in hoofdstuk 5.

Religieuze symbolen, kleding en artefacten op scholen

Een speciale kwestie die sommige jongeren met religieuze achtergronden, en heel vaak ook hun ouders, tegenkomen, is het dragen van religieuze symbolen in publieke gelegenheden zoals de school. Dit werd genoemd als een zaak van debat in hun eigen landen door verscheidene respondenten van de vragenlijst die verzonden was naar leden van het *Education Committee* van de Raad van Europa.

In de meeste landen die participeerden in het REDCo-onderzoeksproject, steunde een meerderheid van de jongeren het recht van religieus-gelovigen op een gematigde expressie van hun geloof op school. Zij waren bijvoorbeeld niet tegen het dragen van onopvallende religieuze symbolen op school en hadden geen bezwaar tegen vrijwillige godsdienstige handelingen door leerlingen die een bepaalde religie aanhangen.

Er waren echter een paar duidelijke nationale verschillen, speciaal ten opzichte van de meer zichtbare symbolen en kleding. In de kwantitatieve enquête van REDCo bijvoorbeeld, waren er significante verschillen in responses van Franse en Noorse leerlingen. Bijna 60% van de Franse leerlingen stond negatief tegenover het dragen van religieuze symbolen, terwijl meer dan 60% van de Noorse steekproef vond dat het dragen van zichtbare religieuze symbolen op school toegestaan zou moeten worden. (Von der Lippe 2009b: 169).

Verschillende landen in de Raad van Europa hebben een reeks beleidslijnen over dit onderwerp, hetgeen soms ook in wetsteksten terug te vinden is. In 2008 lanceerde de Raad van Europa een *Manual on the wearing of religious symbols in public areas* met als doel het concept van een religieus symbool duidelijk te maken en richting te geven aan beleidsmakers, experts en anderen over de gebruikte criteria van het Europese Hof van de rechten van de mens in haar jurisprudentie (Evans 2008). Kwesties over religieuze symbolen en kleding in relatie tot de Europese Conventie van de rechten van de mens worden in detail bediscussieerd vanuit een wettelijk perspectief door de auteur, professor Malcolm Evans. Hier zal een snufje van sommige kernpunten uit de handleiding aan de orde komen.

In jurisprudentie heeft het Europese Hof van de rechten van de mens vastgesteld dat staten een brede marge van discretie hebben in het bepalen hoe hun verantwoordelijkheden in te vullen als “neutrale en onpartijdige regelaars” van religieus

leven. Het Hof heeft echter ook altijd benadrukt dat staten de vrijheid van religie of overtuiging zeker moeten stellen en tegelijkertijd de rechten en vrijheden van anderen moeten respecteren. De handleiding analyseert hoe de Europese Conventie van de rechten van de mens staat tegenover de vrijheid van gedachte, geweten en religie. Het identificeert de sleutelconcepten van de jurisprudentie van het Hof, waaronder de principes van respect, individuele en gemeenschapsautonomie en non-discriminatie. Het onderzoekt ook de rol en verantwoordelijkheden van de staat (neutraliteit, onpartijdigheid, het koesteren van pluralisme en tolerantie en het beschermen van de rechten van anderen) en die van individuen.

De handleiding richt zich op het verduidelijken van concepten over de zichtbaarheid van religies en overtuigingen in de publieke sfeer en de notie van het dragen van religieuze symbolen. Het analyseert ook essentiële vragen voor beleidsmakers wanneer ze kwesties als het dragen van religieuze symbolen willen aanpakken. Tenslotte past het deze principes en benaderingen toe op sleutelgebieden van het publieke leven, inclusief publieke onderwijsinstellingen zoals scholen.

Volgens de handleiding is er geen universele definitie van een religieus symbool. Er zijn verschillende benaderingen om religieuze symbolen te begrijpen. Eén benadering is ze te beschouwen als “beelden van religieuze devotie” en niet meer, terwijl andere benaderingen religieuze symbolen definiëren als alles wat een element vormt in het religieuze leven van een gelovige. Dit kan bijvoorbeeld kleding, gebruiksvoorwerpen, geschreven materiaal, foto's en gebouwen omvatten. Het Europese Hof van de rechten van de mens lijkt een voorkeur te hebben voor een flexibele benadering waarin het individu, eerder dan de staat of het Hof, bepaalt of iets een religieus symbool voor ze is. Het wordt echter ook duidelijk gemaakt dat dit niet betekent dat het dragen van religieuze symbolen niet beperkt zou mogen worden door de staat.

Andere sleutelpunten uit de handleiding zijn:

- ▶ Kinderen hebben vrijheid van religie of overtuiging en de staat dient zeker te stellen dat kennis in het curriculum op een objectieve, kritische en pluralistische manier overgedragen wordt.
- ▶ Docenten mogen hun religie of overtuiging uitdrukken, maar zij moeten hun positie niet uitbuiten om persoonlijke overtuigingen op te leggen die inconsistent zijn met overtuigingen van hun leerlingen.
- ▶ Een reeks restricties mag legitiem aan docenten in de klas opgelegd worden om er zo zeker van te zijn dat er een gepaste onderwijsomgeving blijft gehandhaafd en dat de mensenrechten van kinderen en ouders gerespecteerd worden.
- ▶ Elke beperking op de manifestatie van religie of overtuiging door leerlingen moet strikt noodzakelijk zijn en dat in het licht van het najagen van legitieme doelen van publieke veiligheid, gezondheid, orde of de bescherming van de rechten van anderen.

Lezers worden naar de handleiding verwezen om deze kwesties te beschouwen in de context van hun eigen nationale situatie. De handleiding is het waard in detail bestudeerd te worden, maar professor Evans' lijst van sleutelvragen voor beleidsmakers over het maken van restricties op het dragen van religieuze kleding en artefacten is in het bijzonder nuttig in de context van dit document en wordt hier weergegeven.

Vragen over beleid ten aanzien van restricties op religieuze symbolen in de openbare ruimte

- ▶ Is deze restrictie een reflectie van een algemene benadering die neutraal en onpartijdig is, omdat deze tussen alle vormen van religie of overtuiging staat, of zoekt het prioritering van een bepaalde opvatting van het goede?
- ▶ Is deze restrictie gevoelig voor discriminatie omdat het directer en ongenunaceerder omgaat met de volgelingen van een bepaalde religie of overtuiging dan dat het doet met andere?
- ▶ Is deze restrictie direct gericht op de bescherming van een "legitiem belang" zoals uiteengezet in de Conventie, en merkbaar op de bescherming van de rechten en vrijheden van anderen?
- ▶ Is er een dwingende reden waarom die belangen beschermd moeten worden?
- ▶ Zijn er alternatieven voor de restrictie die de realisatie van die belangen veilig dient te stellen en die niet een grotere beperking van de vrijheid inhoudt om iemands overtuigingen te tonen door het dragen van zulke religieus geïnspireerde kleding of artefacten?
- ▶ Aangenomen dat er geen andere uitvoerbare alternatieve benadering is, is de restrictie tot een minimum beperkt in de mate die nodig is om de specifieke, legitieme, geïdentificeerde doelen te realiseren?
- ▶ Is het opleggen van de restrictie compatibel met de principes van respect en/of de noodzaak tolerantie en pluralisme te kweken?

Boven alles dient benadrukt te worden dat de relevante vraag niet is of een restrictie "redelijk" is in alle omstandigheden, maar of het "noodzakelijk" is, hetgeen een erg moeilijke vraag is en een veel hogere drempel van legitimiteit opwerpt.

Als het zo is dat binnenlandse beleidsmakers en decision-makers deze vragen zouden moeten aanpakken wanneer ze beperkende maatregelen op het dragen van religieuze symbolen overwegen, dan zal het hoogst waarschijnlijk zo zijn dat hun beslissingen op één lijn zitten met de [Europese] Conventie [van de rechten van de mens] en de vrijheid van religie zorgvuldig respecteren, en ondertussen een eerlijke balans weten te vinden tussen de tegenstrijdige belangen die op het spel staan (Evans 2008: 87-88).

De kwestie van vrijheid van expressie op scholen, door sommige respondenten van de enquête opgeworpen, werd beschouwd in hoofdstuk 5 over de klas als een veilige ruimte.

Conclusie

Samengevat, beleidsmakers, scholen en docentenopleiders dienen stappen te nemen om er zeker van te zijn dat:

- ▶ er geen discriminatie is van degene met of zonder religieuze overtuigingen op scholen en in de klas;
- ▶ docenten en leerlingen vertrouwd zijn met de voornaamste mensenrechtencodes en hun uitspraken over vrijheid van religie en overtuiging;
- ▶ schoolbeleid en individuele docenten een klimaat van bevorderen in een sfeer van onderlinge tolerantie;

- ▶ op scholen aandacht wordt gegeven aan de rechten van kinderen en de rechten van ouders/verzorgers;
- ▶ het recht op vrijheid van expressie op scholen en in de klas in balans is met plichten en verplichtingen met betrekking tot beleefdheid en gevoeligheid voor de aanwezigheid van minderheden;
- ▶ zorgvuldig nagedacht wordt over het vellen van oordelen over de grenzen van wat geschikt is om te bediscussiëren in de klas binnen hun eigen wettelijke, onderwijskundig-pedagogische systemen en culturele context, en met gepaste aandacht voor de leeftijd en aanleg van leerlingen;
- ▶ de relatie tussen rechten en plichten door allen beschouwd worden
- ▶ het beleid over het dragen van religieuze symbolen en kleding op scholen consistent is met nationale wetgeving; binnen deze grenzen zouden beleidsmakers in ogenschouw moeten nemen of een voorgenomen restrictie ook echt noodzakelijk is.

Mensenrechtenprincipes vormen de morele basis voor het werk van de Raad van Europa en hebben ook veel invloed op internationale en Europese wetgeving. Dit hoofdstuk introduceerde de Universele Verklaring van de rechten van de mens met betrekking tot kinderen, ouders en verzorgers, afgeleid van mensenrechtencodes. Een discussie over de verschillende manieren van het uitdrukken van menselijke waardigheid werd beschouwd in relatie tot de dialoog in de klas en het werd verbonden met een overweging van de relatie tussen mensenrechten en verantwoordelijkheden of plichten. Vervolgens werd aandacht geschonken aan de mogelijkheid van onenigheid over mensenrechtenkwesities die in gesprekken in de klas zouden kunnen voorkomen. Dit betreft ook situaties waarin zekere conservatieve religieuze visies zouden kunnen botsen met bepaalde liberale perspectieven, hetgeen een potentiële bedreiging vormt voor het idee van de “veilige ruimte” in de klas (zie hoofdstuk 5). Tenslotte werd aandacht gegeven aan de kwestie van het dragen van religieuze symbolen op school, waarbij gerefereerd werd aan onderzoeksresultaten onder jonge mensen in bepaalde landen en aan advies op basis van een door de Raad van Europa gesponsorde handleiding die de Europese wet over dit onderwerp uitlegt.

Hoofdstuk 9

De school verbinden met andere gemeenschappen en organisaties

Introductie

De aanbeveling van de Raad van Europa ziet scholen als een vitaal onderdeel van de publieke sfeer en beschouwt communicatie tussen scholen en individuen en groepen in de bredere maatschappij als erg belangrijk. Het moedigt de ontwikkeling aan van “opleiding in methoden van onderwijzen en leren die onderwijs in democratie op lokaal, regionaal, nationaal en internationaal niveau zeker stellen”. Met betrekking tot de docentenopleiding bijvoorbeeld, moedigt de aanbeveling (Raad van Europa 2008a) benaderingen aan die “mogelijkheden tot uitwisselingen en dialoog tussen leerlingen uit verschillende culturele omgevingen faciliteren” en die “rekening houden met de lokale en globale aard van de interculturele dialoog”. Bovendien stelt de aanbeveling dat docenten opgeleid dienen te worden om zich bewust te zijn van het belang om positieve relaties tot stand te brengen met ouders en de lokale gemeenschap, inclusief religieuze gemeenschappen.

Er zijn voorbeelden uit verschillende delen van Europa van scholen die een band hebben met mensen binnen dezelfde lokale gemeente, van kinderen en jonge mensen die een band hebben met mensen van dezelfde leeftijd op verschillende plaatsen en van scholen die internationale banden hebben (zie hieronder).

Er zijn verschillende manieren waarop een school een onderwijsinhoudelijke link kan leggen met religieuze en geloofsorganisaties in hun lokale gemeenschappen. Dit betreft onder meer het uitnodigen van bezoekers uit zulke gemeenschappen op de school om te fungeren als bronpersonen in het realiseren van onderwijsdoelen. Bezoekers kunnen bijvoorbeeld uitgenodigd worden op school om in de klas met de kinderen te werken; of om andere middelen aan te bieden; of om te spreken of een presentatie te geven aan de hele school of een deel daarvan; of misschien om deel te nemen aan een interview door de docent of een interview met één of meerdere leerlingen, met vragen die voorbereid zijn met de docent.

Een andere manier om een link te leggen is door het organiseren van bezoeken van leerlingen aan religieuze en andere gemeenschappen. Leerlingen zouden bijvoorbeeld één of meer religieuze gebouwen kunnen bezoeken en bestuderen. Hun kan de mogelijkheid worden gegeven leden van de lokale gemeenschap in hun eigen ruimte te ontmoeten en de mogelijkheid stakeholders van de gemeenschap te interviewen, of op andere manieren informatie te verzamelen, bijvoorbeeld door fotografie (als dit toegestaan is) of door notities te maken van observaties.

Normaal gesproken zullen deze bezoeken plaatsvinden wanneer er geen dienst of andere religieuze activiteit gaande is. Nochtans dienen docenten te communiceren met ouders en leerlingen op de manier waarop van bezoekers verwacht mag worden zich te gedragen of te werk te gaan. Bij een hindoetempel bijvoorbeeld, een Sikh-Gurdwara of een moskee wordt van bezoekers verwacht dat ze passende kleding dragen, hun benen bedekken, hun schoenen uitdoen en in sommige gevallen hun haar bedekken en hun handen wassen. Het behoeft uitleg dat zulke daden worden verricht uit respect voor de religieuze traditie en zijn op zichzelf geen devotionele daden. Leerlingen zouden zich echter niet gedwongen moeten voelen deel te nemen aan wat als een religieuze praktijk uitgelegd zou kunnen worden, bijvoorbeeld het buigen voor de Guru Granth Sahib, het heilige boek van de Sikhs. Leerlingen dienen zich bovendien bewust van te zijn van correct gedrag op een bepaalde godsdienstige plaats, bijvoorbeeld door te vermijden dingen aan te raken die als heilig beschouwd worden binnen de religieuze gemeenschap. Docenten kunnen leiders en andere contacten binnen religieuze gemeenschappen over deze zaken raadplegen wanneer ze bezoeken organiseren. Niets hiervan is vanzelfsprekend en zorgvuldige voorbereiding en raadpleging is nodig, en tijd en middelen moeten vrijgemaakt worden voor bezoeken als onderdeel van het schoolbeleid.

Het is belangrijk de verschillende verwantschappen van leerlingen met religie en overtuigingen onder de loep te nemen in verband met deze bezoeken aan godsdienstige plaatsen. Dit impliceert een verbinding met de ouders en een gevoeligheid voor de achtergronden en commitments van individuele leerlingen. Het idee van de school als een “veilige ruimte” (zie hoofdstuk 5) is – naast de besproken interacties in de klas – zeker ook van toepassing op buitenschoolse bezoeken en op de rol van bezoekers aan de school.

Met betrekking tot schoolbezoeken door leden van geloofsgemeenschappen, dient aan hen uitgelegd te worden dat hun rol niet is om te bekeren, maar om informatie en uitleg te geven. In naam van de school heeft de docent of organisator een variëteit aan rollen, inclusief het maken van initieel contact en het onderhouden ervan met sleutelpersonen in een organisatie, het uitleggen van de doelen van het contact en de rol van de gemeenschap en de leden (informerende, uitleggende, enzovoorts, maar niet bekerende). De organisator moet zich er ook van verzekeren dat schoolbezoekers geschikte vaardigheden hebben om de taken te vervullen die ze toevertrouwd zijn (het geven van een presentatie op een passend niveau bijvoorbeeld). De organisator moet ook verbinding hebben met andere relevante staf van de school en met de leerlingen die erbij betrokken gaan worden, om er zo zeker van te zijn dat de bezoeken soepel gaan verlopen. Organisatoren moeten ervoor zorgen dat leerlingen en staf de bezoekers bedanken, zowel informeel persoonlijk als formeel door een

brief of e-mail, en dat alle relevante praktische zaken geregeld worden. Misschien is het nodig een reiskostenvergoeding aan te bieden of gastvrijheid te verlenen.

Wanneer gekeken wordt naar deze reeks verantwoordelijkheden, wordt de complexiteit van de onderneming duidelijk. Verbinding met gemeenschappen buiten de school vereist een breed schoolbeleid, voldoende steun voor de staf en leerlingen en een persoon (of personen) in de school die de verantwoordelijkheid voor de link op zich nemen, plus financiële ondersteuning in sommige gevallen. Bezoeken van leerlingen buiten de school verdienen natuurlijk alle aandacht die nodig is voor zulke bezoeken – toestemming van ouders en voorziening van relevante informatie aan de ouders, organisatie van het vervoer, aandacht voor gezondheids- en veiligheidskwesties, richtlijnen geven aan leerlingen over passend gedrag en kleding, etc. In het kort, met betrekking tot de organisatie van activiteiten waar schoolbezoekers en leerlingen die locaties in de gemeenschap bezoeken bij betrokken zijn, dient de staf de noodzakelijke competentie te ontwikkelen. Evalueren en ervaring opdoen, het kan beginnen in de initiële docentenopleiding en kan uitgebreid worden door continue professionele ontwikkeling op school door formele cursussen en door leren van meer ervaren collega's (zie hoofdstuk 4 en de voorbeelden hieronder).

Samenvatting: de rol van de docent

Samengevat, aan de kant van de school moet begrepen worden dat gasten op school geen vervangers van docenten zijn.

De rol van de docent is:

- ▶ de voorbereiding van de komst van de schoolbezoeker:
 - contact maken met een geschikte gemeenschap en haar contactpersonen;
 - uitleggen van het doel van het contact met en het bezoek van een lid/leden van de gemeenschap aan de school en basisregels uitleggen;
 - er zich van verzekeren dat een spreker is geselecteerd die voldoende ervaring heeft om de overeengekomen taken uit te voeren;
 - potentiële sprekers informeren over hun rol (bezoekers kunnen gevraagd worden een kort praatje te houden, deel te nemen aan een interview, uitgevoerd door de docent, of misschien antwoord te geven op vragen van leerlingen);
 - de spreker assisteren met presentatiemethoden (ontmoedigen om geschreven tekst voor te lezen bijvoorbeeld; als de gast niet genoeg vertrouwd is met informeel spreken van notities, kan een andere vorm van communicatie – zoals interview door de docent – aanbevolen worden);
 - rekening houden met de religieuze en geloofsdiversiteit in de klas.
- ▶ voorbereiding van een buitenschools bezoek:
 - contact leggen met en het informeren van leiders of hun vertegenwoordigers op de betreffende plek over de doelen van het bezoek, wat van de leerlingen verwacht wordt en de verwachtingen van de gemeenschap betreffende kleding, etc.;
 - contact met ouders over de doelen en protocollen van bezoeken en over passende kleding en gedrag, plus eventuele andere relevante zaken;

- informeren van leerlingen over verwacht gedrag en kleding en over het onderscheiden van respectvol gedrag binnen de gemeenschap en haar overtuigingen en devotionele rituelen;
- informeren van leerlingen over leeractiviteiten die uitgevoerd moeten worden gedurende het bezoek (eventueel observatie, interview, luisteren naar een presentatie, mogelijk fotografie, etc.) en over verwachte uitkomsten;
- rekening houden met religieuze en geloofsdiversiteit in de klas;
- afhandelen van praktische zaken van vervoer, gezondheids- en veiligheidskwesties, etc.

Nu volgen een aantal voorbeelden van activiteiten die verband houden met het bouwen van links met lokale gemeenschappen. Deze betreffen een leerling-tot-leerling-dialoog (gebruik makend van e-mail en video-conferencing), het brengen van gasten naar de school en het meenemen van leerlingen naar buitenschoolse bezoeken. Deze zijn ook bedoeld als illustraties van een reeks mogelijkheden hierboven genoemd. Sommige onderzoeksresultaten die met deze soorten activiteiten te maken hebben, worden samengevat.

Leerling-tot-leerling-dialoog

Het bouwen van e-bruggen

Een project dat het potentieel van kinderen voor dialoog via e-mail gebruikt, koppelde kinderen van 10 en 11 jaar van scholen uit verschillende delen van Engeland – een zeer multiculturele stad in de Midlands en een meer monocultureel gebied op het platteland in het zuiden van Engeland. Kinderen uit het monoculturele gebied waren in staat relaties te vormen en te communiceren met en te leren van kinderen uit een variëteit van religieuze en seculiere achtergronden uit de stad. Dit project is beschreven en geëvalueerd in de volgende teksten: Ipgrave en McKenna 2013, Ipgrave en Jackson 2008. Zie ook hoofdstuk 4 en 5 voor verdere discussie over Ipgraves dialogische benadering.

Het project Face to Faith

Het Face-to-faith project, gesponsord door de Tony Blair Faith Foundation, gebruikt video-conferencing om de dialoog tussen jonge mensen uit verschillende landen in de wereld te faciliteren, met de docent in de hoofdrol als facilitator. Deze Foundation richt zich op het promoten van respect en begrip voor de voornaamste religies van de wereld en toont hoe geloven een krachtige factor ten goede kan zijn in de moderne wereld. Charlotte Keenan, Chief Executive van de Foundation schrijft:

Ons schoolprogramma Face to Faith werkt met wereldwijd verbonden leerlingen van 12 tot 17 jaar die in een bescheiden ruimte met elkaar contact hadden en wereldwijde kwesties bediscussiëren vanuit een variëteit aan geloofsperspectieven op een respectvolle en veilige manier. Jonge mensen leren verschil te respecteren, niet bang te zijn, en krijgen begrip voor elkaar. Als we onze kinderen kunnen leren onze gezamenlijke banden te herkennen, het samen mens-zijn dat wij delen met andere culturen van de wereld, dan kunnen we een betere ideeën ontwikkelen dan degene die de boel willen verdraaien en verdelen. (Keenan 2013)

Voor meer informatie, zie www.tonyblairfaithfoundation.org/projects/supporting-next-generation.

Schoolbezoekers

Ouders als gastsprekers

Een voormalige docent in het voortgezet onderwijs die werkte met leerlingen van 11 tot 13 jaar, rapporteert het volgende voorbeeld als een persoonlijke leerervaring wat betreft het ontwikkelen van competentie, als ook een waardevolle leerervaring voor leerlingen:

Door leerlingen op school maakte ik contact met lokale gemeenschappen. We hadden een significant aantal Joodse leerlingen op school en ik had contact met de lokale rabbi. Dit leidde tot bezoeken aan de synagoge en tot regelmatige bezoeken van de rabbi aan de school. Ik nodigde ook ouders uit om te spreken, meestal leerlingen en ouders bijeen, en meestal met vragen. Ik herinner me een vader, een moslim en een ingenieur, die vroeg te mogen spreken voor de onderbouw over de islam. Hij verscheen ter plekke, erg nerveus, met een groot schrift vol notities die hij wilde voorlezen. Gelukkig vroeg ik hem na de koffie of hij zich kon herinneren dat hij 11 jaar was. Hij bevestigde dat; hij was een Palestijn uit Jaffa. Tijdens de Ramadan probeerden hij en z'n broer echt te vasten. Maar 's middags scheen de zon zo genadeloos dat hun wilskracht brak, ze klommen in sinaasappelbomen en zetten hun tanden in het sappige vruchtvlees. Ik zei: "denkt u dat u dit verhaal aan de kinderen kan vertellen in plaats van uw notities voor te lezen?" Gelukkig deed hij dit erg geëngageerd – er waren erg veel interessante vragen – en ik leerde een les over het uitnodigen van gasten op school als ook over de representatie van religies aan jonge mensen. (Jackson 2012a, p. 59)

Oudere leerlingen als gastsprekers

Er zijn verscheidene projecten die momenteel lopen waarin oudere leerlingen uit het voortgezet onderwijs getraind zijn om te spreken met oudere leerlingen op basisscholen over hun eigen religie of wereldbeeld.

Een lokale onderwijsautoriteit in Londen was een pionier in het project "*Abassadors of Faith and Belief*" (AfaB), waarin oudere leerlingen uit het voortgezet onderwijs (voornamelijk van 16 en 17 jaar) getraind waren om informatie te geven over hun eigen religie of wereldbeeld aan leerlingen op basisscholen. Het project was ontworpen om drie lokale behoeften aan te pakken: ondersteunen van onderwijs van goede kwaliteit over religies en andere levensinstellingen; bovenbouwleerlingen uit het voortgezet onderwijs kansen geven hun persoonlijke en sociale vaardigheden te vergroten; helpen de sociale cohesie te bevorderen. De leerlingen richtten zich op het geven van een algemeen beeld van de betreffende religie of wereldbeschouwing plus hun eigen persoonlijke perspectief en ervaring. De leerlingenambassadeurs profiteren van de presentatietraining en doceertechnieken, als ook van het krijgen van ervaring met het werken en communiceren met kinderen. De basisschoolkinderen horen een reeks verschillende stemmen, van verschillende religieuze en geloofsstandpunten, die praten over de religie of het wereldbeeld in het algemeen,

maar zij horen ook een paar persoonlijke visies, in een sfeer van beleefdheid, open discussie, op de veilige ruimte van de klas en onder supervisie van een docent. Een van de organisatoren zei: “de ambassadeurs hebben aan de basisschoolkinderen de kans gegeven een krachtige en authentieke persoonlijke ontmoeting en dialoog te hebben met erg positieve rolmodellen van een geloofsrichting met een diversiteit aan achtergronden”. Basisschoolkinderen die deelnamen, zeiden dat het ontmoeten van de ambassadeurs hen geholpen had te zien dat religie “modern” is en dat verschillende mensen verschillende manieren hebben om te leven met hun geloof.

Oudere leerlingen uit het voortgezet onderwijs die optraden als *Ambassadors of Faith and Belief* beschrijven hier wat ze jonge leerlingen te bieden hebben.

Illustratief voorbeeld

Jonge mensen beschrijven hun rol als Ambassadors of Faith and Belief

Moenes

■ “Ik besloot deel te nemen aan het AfaB-programma omdat het idee van het kweken van begrip tussen jonge mensen met verschillende geloofsopvattingen mij aansprak. Ik kom uit een moslimfamilie van gemengde etniciteit (Bosnische vader en Egyptische moeder) en ben bevoorrecht blootgesteld te zijn aan meerdere culturele interpretaties van het islamitische geloof. Geen van beide ouders dwongen hun visies of opinies aan mij op en zo werd mij de vrijheid gegeven verscheidene religies bij mezelf te verkennen. Ik dacht dat het essentieel is dat kinderen dezelfde vrijheid wordt gegeven en dacht dat het okay was vragen te stellen, omdat hierdoor de interreligieuze cohesie in de gemeenschap alleen maar zou vergroten.

■ Ik studeer biologie, scheikunde, Engelse literatuur en geschiedenis, met een speciale, sterke interesse in de geschiedenis en politiek van het Midden-Oosten en Europa”.

Olivia

■ “Ik ben katholiek en ga naar de St Thomas of Canterbury Church. Ik ben actief in de *Brentwood Catholic Youth Service*, en daar ben ik enthousiast over omdat het leuk is mensen van mijn leeftijd te kennen die ook erg met geloof bezig zijn.

■ Ik ben nu in jaar 12 en studeer biologie, Engelse literatuur, psychologie en wiskunde. Mijn hobby's zijn lezen, fietsen, naar muziek luisteren en shoppen. Ik vind het leuk deel te zijn van het Ambassadeursprogramma omdat het mij helpt mijn kijk op en ervaring met het katholicisme te delen. Hoewel ik over mijn geloofsrichting zal onderwijzen, zal ik er ook over leren, en daar kijk ik naar uit.”

Shironika

■ “Hallo, ik ben nu in jaar 12, studeer biologie, scheikunde, wiskunde en economie. Religiewetenschap was altijd een van mijn favoriete vakken en daarom ben ik nu een AfaB. Het AfaB-programma is niet alleen een geweldige manier voor kinderen religies te zien vanuit een ander perspectief, maar het geeft me ook de kans mijn eigen begrip van andere religies te ontwikkelen.

■ Wat mijn eigen geloof betreft, ik ben op een spirituele reis. Ik groeide op in een hindoehuishouden en werd opgevoed als een praktiserende hindoe die een keer per week naar de tempel ging. Toen ik echter ouder werd, groeide twijfels over God en zijn bestaan, en nu ben ik dus agnostisch. Desondanks geef ik mijn presentaties over het hindoeïsme omdat ik kan putten uit mijn eigen ervaringen tijdens het opgroeien. Als ik dat verteld heb, en als enig staf-lid of kind meer wil weten over mijn agnostische overtuigingen, zal ik gaarne antwoord geven op elke vraag.”

Akshita

■ “Ik studeer wiskunde, hogere wiskunde, economie en sociologie. In mijn vrije tijd vind ik lezen leuk en houd van activiteiten buiten het curriculum om. Ik ben een atheïst, en het AfaB-programma sprak mij aan omdat niet alle basisschoolleerlingen over atheïsme onderwezen worden. Door deel te nemen aan het programma, kan ik ze helpen hierover te leren. Een bezoek van een atheïstische AfaB helpt veel leerlingen hun religie te bevragen, hetgeen hen in staat stelt sterker in hun eigen geloof te staan en meer open te staan voor nieuwe ideeën. Dank u.”

Amol

■ “Hallo, ik ben Amol en ben in jaar 12. Allereerst ben ik blij deel te nemen aan het AfaB-programma omdat ik denk dat het jonge kinderen een geheel nieuw inzicht kan bieden op andere geloven en culturen. Mijn voornaamste doel in dit project is om onderhoudende en informatieve presentaties te geven aan kinderen zodat we er beiden wat aan hebben: zij leren dingen die misschien een beetje nieuw zijn voor ze (en hopelijk hebben ze er plezier bij!) en ik krijg de waardevolle ervaring met ze te werken en het beter begrijpen van mijn eigen geloof.

■ Ik ben een hindoe en ga regelmatig naar de tempel en naar hindoeësfestiviteiten. Thuis heeft mijn familie regelmatig een godsdienstoefening bij ons altaar (dat objecten bevat die ik graag meebreng en aan de kinderen laat zien) en ik vind het prettig me te realiseren dat ik veel weet over mijn eigen geloof en achtergronden daarvan. Ik probeer hierover op een aantrekkelijke en niet TE saaie manier te spreken!

■ In het geval je erin geïnteresseerd bent, ik studeer momenteel biologie, scheikunde, Engelse literatuur en muziek, en hoop ooit tandarts te worden, als tenminste mijn droom om in een rockband te spelen niet uitkomt!”

Daniella

■ “Mijn naam is Daniella en ik studeer op een Joodse school voor voortgezet onderwijs, op A level [externe examens rond 18] in wiskunde, biologie, scheikunde en religiewetenschap. Ik houd van muziek en speel klarinet, saxofoon en piano en ga naar de Redbridge Music School waar ik in een orkest speel.

■ Opgegroeid in een joods huishouden en joods onderwijs gehad vanaf m'n vierde jaar, heb ik de kennis vergaard om informatie over te kunnen dragen over het jodendom op een begrijpelijke manier. Ik begrijp dat sommige concepten in andermans religie moeilijk te vatten zijn en daarom probeer ik simpele, maar toch informatieve presentaties te houden over het jodendom.

■ Een Afab worden is een erg opwindende en lonende ervaring voor me geweest, daar ik een grote trots voelde in staat te zijn anderen onderwijs te geven over mijn eigen religie. Niet alleen heeft een Afab worden me de vaardigheden gegeven die ik nodig heb om mijn kennis door te geven, maar het heeft mij ook in staat gesteld meer te leren over mijn eigen religie. Mijn vertrouwen is gegroeid en de presentaties die ik houd zijn informatief en interactief, aangezien ik vaak joodse artefacten meebreng om de presentatie aansprekender te maken".

Meer over het Ambassadors of Faith and Belief-project, zie www.redbridgeafab.org.uk/index.php.

Het bezoeken van plaatsen en mensen: leerlingen die etnografische methoden gebruiken

Oudere leerlingen van basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs hebben gebruik gemaakt van etnografische onderzoeksmethoden, zoals die geschikt zijn gemaakt voor gebruik bij buitenschoolse bezoeken aan bijvoorbeeld godsdienstige plaatsen en voor het interviewen van sleutelinformanten (bijv. Jackson 1990). Etnografische onderzoeksmethoden bevatten systematische observaties, analyse van documenten (bijvoorbeeld literatuur tegengekomen tijdens bezoeken, mededelingenborden, etc.) en gestructureerde interviews (met leerlingen die de vragen selecteren en het interviewschema ontwerpen onder supervisie van de docent). De methode richt zich op het ontwikkelen van de interculturele competentie van leerlingen op een actieve en geëngageerde manier, het opbouwen van kennis, het ontwikkelen van vaardigheden en het kweken van passende houdingen bij het leren begrijpen en waarderen van verschillende manieren van leven. Leerlingen kunnen hun waardering van de complexiteit van het begrijpen van andermans manier van leven verdiepen door deel te nemen aan activiteiten waarin veldwerkmethoden bediscussieerd worden. De ervaring heeft geleerd dat leerlingen erg positief reageerden wanneer ze hielpen ideeën en methoden te bedenken om te proberen iemand anders' overtuigingen en praktijken te begrijpen.

Iemand anders' manier van leven proberen te begrijpen, roept interessante vragen op. Hoe pakken kinderen met een seculiere achtergrond het aan religieuze manieren van leven te begrijpen? Hoe krijgen kinderen met een religie greep op het geloof van mensen uit andere tradities? En even belangrijk, hoe krijgen kinderen met een bepaalde denominationale achtergrond begrip van anderen uit een andere tak van dezelfde religieuze traditie? Etnografische methoden kunnen kinderen werktuigen verschaffen die gevoelig gemaakt zijn voor tradities die anders zijn dan hun eigen traditie en ze helpen zin te zien in religieuze praktijken, overtuigingen, terminologie

en symbolen. Zij kunnen de gangbare neiging om doorsnee concepten en categorieën te plakken op rituelen en praktijken die men niet kent bestrijden, en zij kunnen leerlingen helpen de negatieve of eventueel zelfs vijandige gevoelens bij nieuwe en aanvankelijk vreemde overtuigingen en rituelen te overwinnen.

Het gebruik van data

Het doel van het systematisch verzamelen van materiaal, gebruikmakend van etnografische methoden, is om meerdere manieren te vinden waarop jonge mensen de betekenissen van religieuze gelovigen kunnen ontdekken en interpreteren. Kinderen die de voorzitter van een hindoetempelcomité interviewden, maakten gebruik van hun materiaal in een presentatie op school over twee godsdienstige plaatsen – de lokale parochiekerk en de hindoetempel; het was tevens het eindwerkstuk van hun opleiding. De presentatie werd gehouden in de aanwezigheid van ouders en gasten, inclusief de priester en de voorzitter van de tempel. In de presentatie kwamen morele kwesties over interculturele relaties aan de orde, zo ook een gids met uitleg over geïllustreerd werk van klasgenoten (inclusief fotografie en kunstwerken) en een gesimuleerde nieuwsuitzending over de bezoeken. Andere vormen van creatief werk die kunnen volgen op bezoeken betreffen poëzie en kunst, hetgeen leerlingen een mogelijkheid geeft hun eigen gevoelens over en reacties op bezoeken en de mensen die ze ontmoeten uit te drukken.

Het analyseren van interculturele ontmoetingen

Een ander type activiteit betreft geleide kritische reflectie op ervaringen met ontmoetingen van mensen met verschillend religieuze of religieus-culturele achtergronden. De publicatie *Autobiography of Intercultural Encounters* (Byram et al. 2009) is een bron, geproduceerd door een interdisciplinaire groep onderwijsmensen als deel van een project van de Raad van Europa, volgend op de *White Paper on Intercultural Dialogue* (Raad van Europa 2008b). Het is bedoeld voor alle curricula, inclusief vakken zoals burgerschap en religieus onderwijs en is ontworpen om gebruikers te helpen met de retrospectieve analyse van ontmoetingen die een grote indruk op ze gemaakt hebben. De gekozen ontmoeting kon een ervaring tussen mensen uit verschillende landen zijn of met individuen met een verschillende religieuze of culturele achtergrond uit hetzelfde land; het kon natuurlijk ook een ervaring van een buitenschools bezoek zijn of een ontmoeting met een gast op school.

Gebruikers selecteren en beschrijven een bepaalde interculturele ontmoeting die zij hebben ervaren, analyseren het individueel en identificeren verschillende aspecten van hun huidige interculturele competentie (inclusief kennis, vaardigheden en houdingen). Dit bevat ook een kritische analyse van de manier waarop de gebruiker toen handelde, hoe hij of zij de ontmoeting nu ziet en hoe hij of zij zou reageren in de toekomst.

De autobiografie is ontworpen om individueel gebruikt te worden of met behulp van een docent (bijvoorbeeld bij het analyseren van een bezoek aan een religieuze plaats) of ouder. Er zijn twee versies, één voor jongere leerlingen (tot zo'n 11 jaar) en één voor oudere gebruikers op en buiten school. De autobiografie

wordt vergezeld van een gebruikersgids en is beschikbaar online op: www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool_en.asp.

Een belangrijke ontwikkeling van het project is het instrument *Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media*, dat bediscussieerd is in hoofdstuk 6. Zie www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM_Tool_en.asp.

Onderzoek naar gasten op school en het organiseren van buitenschoolse bezoeken

Er is een beperkte hoeveelheid Europees onderzoek naar de inzet van gastbezoekers, buitenschoolse bezoeken en verwante activiteiten in het creëren van koppelingen tussen scholen en bredere gemeenschappen in het veld van religies en overtuigingen. Hoofdstuk 6, over mediaweergaven van religies, rapporteert over onderzoek dat het belang van het maken van koppelingen met religieuze gemeenschappen buiten de school aantoonde, hetgeen ook opgemerkt werd in diverse case studies op scholen en een enquête onder docenten in Engeland (Jackson et al. 2010).

Met betrekking tot schoolbezoekers heeft Lars Naeslund een onderzoek uitgevoerd in Zweden naar de impact op leerlingen van 17 jaar van de ontmoeting met gasten met een toegewijde religieuze achtergrond uit verschillende wereldreligies (Naeslund 2009). De gasten “representeerden” niet de religies, maar eerder hun eigen persoonlijke wereldbeschouwing in relatie tot hun bepaalde religieuze traditie (zie hoofdstuk 7). Zoals Naeslund het zegt: “iedereen draagt een repertoire aan ervaringen en kennis bij zich, hetgeen resulteerde in een persoonlijke levensvisie binnen een zekere traditie”. Interviews en teksten geschreven door de leerlingen lieten zien dat voor velen de ontmoetingen uitdagende ontmoetingen met een significante vormende impact waren. Naeslund merkt op:

Het concluderende beeld uit de teksten is dat jongeren – tenminste tijdelijk – hun gezellige thuissituaties verlaten om de ander te ontmoeten. Terug thuis kan veel hetzelfde gebeven zijn, echter niet alles ... De teksten geven aan dat de leerlingen niet alleen leren *over* religie, maar misschien zelfs meer *van* religie. (Naeslund 2009: 193)

Naeslunds gasten waren ook vertegenwoordigers van niet-religieuze organisaties. Echter, de reacties van de leerlingen op deze categorie gasten kwamen niet voor in het hierboven genoemde onderzoeksrapport.

Onderzoek werd ook uitgevoerd in Zweden door Thérèse Halvarson Britton. Als deel van haar onderzoek nam ze deel aan een cursus van 15 uur over de islam met leerlingen van 16 en 17 jaar, inclusief een veldbezoek aan een moskee. Leerlingen waren erg positief over dit bezoek als een leerervaring. In tegenstelling tot standaard-lessen, gaf het veldbezoek een perspectief van de religie van binnenuit. Leerlingen waardeerden het volgende in positieve zin:

- ▶ het ontmoeten van een gelovige die een persoonlijk perspectief gaf;
- ▶ de mogelijkheid hun eigen vragen te stellen en antwoorden te krijgen van de “insider-”gastheer (dit bevatte een kritisch perspectief);
- ▶ de mogelijkheid de moskee-omgeving te ervaren en de manier waarop de religie wordt gepraktiseerd.

Zij vonden dat het belangrijk was het bezoek achteraf te bediscussiëren om duidelijkheid te krijgen over verscheidene kwesties en vragen die opkwamen tijdens het bezoek. Halvarson Britton merkte op dat de omgeving het gedrag van de leerlingen in de moskee beïnvloedde. Zij gaven meer aandacht aan elkaar en aan de gastheer dan dat ze gedaan zouden hebben in de klas luisterend naar een spreker. Zij waren ook respectvoller in de manier waarop ze vragen stelden dan dat ze zouden zijn op school. Leerlingen namen twee of drie rollen op zich gedurende bezoeken: de “tolerante en respectvolle leerling”, de “vragende en kritische leerling” en “de zoeker die over levenskwesties nadenkt” (Halvarson Britton 2012).

Jo Beavan heeft onderzoek uitgevoerd in Engeland onder adolescenten en docenten in de periode 2011-2012 naar zowel bezoekers als bezoeken op 17 scholen voor voortgezet onderwijs. (Beavan 2013). Op drie na organiseerden scholen bezoeken in deze periode, de meerderheid aan lokale godsdienstige plaatsen, maar sommige ook niet verbonden aan religie, zoals een bezoek aan een rechtbank. Van de 45 bezoeken die verband hielden met religie of ethiek, waren er slechts zes waarvan de docenten vonden dat de trip niet waardevol was. Meer dan 150 leerlingen vulden een vragenlijst in na een bezoek aan een Gurdwara (sikhtempel) of een kerk. Een hoog percentage respondenten was erg positief over de bezoeken, zij genoten van gesprekken met een of meer volgelingen van de religie in kwestie, merkten dat ze meer begrepen van de overtuigingen en praktijken van de religie na het bezoek en dat zij blij waren dat zij erbij waren.

Wat schoolbezoekers betreft, meer dan 100 leerlingen vulden een vragenlijst in na lessen waarin zij toegesproken werden door gastsprekers: één over ethische en persoonlijke kwesties – een relatiecounselor (gespecialiseerd in problemen in menselijke relaties) – en een franciscaner pater. De overgrote meerderheid genoot ervan naar deze gastsprekers te luisteren, was het erover eens dat dit een effectieve manier is om te leren over religieuze en ethisch-gerelateerde organisaties en dat de religie/organisatie een nuttige bijdrage leverde aan de maatschappij. Een substantiële meerderheid was het erover eens dat de spreker hun gedachten over de religie/organisatie had veranderd. Beavan merkt ook op dat sommige schoolbezoekers wezen op de waarde van de ervaring voor zichzelf en voor hun gemeenschappen. Zij geeft ook aandacht aan het succesvolle gebruik van bezoekers die werken in rollen verbonden met persoonlijke en sociale ethiek – personen werkzaam in de rechtspraak en counselors bijvoorbeeld – als een manier om ethische kwesties aan te pakken die niet specifiek met religie te maken hebben.

De hoeveelheid aan beschikbaar Europees onderzoek tot nog toe is beperkt, maar de genoemde voorbeelden tonen erg positieve steun aan van de leerlingen voor buitenschoolse bezoeken aan godsdienstige plaatsen en gebouwen die te maken hebben met religie en ethiek in de samenleving, en voor de mogelijkheden om naar de gastsprekers te luisteren. De voornaamste aarzelingen uitgedrukt door de docenten betroffen hun eigen gebrek aan tijd en middelen om gastsprekers en buitenschoolse bezoeken te organiseren, hetgeen het idee versterkt dat er een schoolbeleid dient te zijn dat zulke activiteiten steunt en financiert.

Conclusies

De aanbeveling moedigt koppelingen tussen scholen en de bredere gemeenschap aan, inclusief religieuze gemeenschappen en niet-religieuze organisaties, als een middel om te leren, om te helpen bij de ontwikkeling van een cultuur van samenleven ondanks verschillen en om lokale problemen en zorgen te verbinden met die wereldwijd spelen. Dit is duidelijk geen simpele zaak in het proces van het maken van beleid en het ontwerpen van curricula, en vereist de inzet en de ontwikkeling van competenties aan de kant van zowel de betrokken docenten als van hen die betrokken zijn bij het ontwikkelen van het schoolbeleid, waarbij ook schoolleiders en bestuurders betrokken zijn. Zowel opleiding als middelen zijn nodig. Ervaringen met activiteiten zoals het organiseren van bezoeken en het uitnodigen van bezoekers op school kunnen ook opgenomen worden in initiële docentenopleidingen.

Voorbeelden werden gegeven van projecten die de dialoog aanmoedigen tussen kinderen en jonge mensen met verschillende religieuze, etnische en nationale achtergronden, waarbij een project dat gebruikt maakt van e-mail en een internationaal project dat video-conferencing gebruikt. Het gebruik van bezoekers uit verscheidene gemeenschappen als sprekers op scholen werd ook bediscussieerd, inclusief een voorbeeld van partnerschappen tussen scholen voor voortgezet onderwijs en basisscholen, waarin oudere leerlingen uit het voortgezet onderwijs getraind worden om informatie te geven over hun eigen geloof of wereldbeschouwing. Een verslag werd weergegeven van het gebruik van etnografische onderzoeksmethoden voor buitenschoolse bezoeken om zo begrip van andermans religieuze taal, symbolen en ervaringen bij leerlingen te maximaliseren. Materiaal voor het analyseren van interculturele ontmoetingen van de Raad van Europa werd geïntroduceerd. Ook werd opgemerkt dat bezoekers commentaar gaven over het profijt van schoolbezoeken voor hen persoonlijk en voor hun gemeenschappen. Onderzoeken uit Zweden en Engeland rapporteerden zeer positieve reacties van leerlingen uit het voortgezet onderwijs over hun ervaring met het luisteren naar schoolbezoekers die spraken over religieuze en ethische zaken, en met hun bezoeken aan godsdienstige plaatsen of plekken die te maken hebben met ethiek in de samenleving.

Hoofdstuk 10

Het bevorderen van verdere discussie en actie

Opsomming

Signposts is opgesteld als een hulp voor beleidsmakers, scholen en docenten-opleiders in de lidstaten van de Raad van Europa, zodat zij de aanbeveling uit 2008 van het Committee of Ministers over het onderwijzen van religies en niet-religieuze overtuigingen kunnen interpreteren en er naar kunnen handelen. Het is niet bedoeld als een blauwdruk, maar als gereedschap voor gebruik in het ontwikkelen van beleid en praktijken om tegemoet te komen aan de behoeften van onderwijsbetrokkenen in de lidstaten. Het doel is geschikte benaderingen aan te moedigen voor het onderwijs over religies en andere wereldvisies die bijdragen aan het interculturele onderwijs van alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond. Signposts promoot geen bepaald religieus of niet-religieus gezichtspunt, maar richt zich op het bevorderen van de dialoog, van elkaar leren, verdieping van het begrip van de eigen achtergrond en traditie en die van anderen, tolerantie van verschillende geloofstradities, aangehangen door anderen in de maatschappij, beleefdheid en respect voor menselijke waardigheid.

Signposts is een stimulans voor denken en reflectie, bedoeld om collega's te helpen om de ideeën van de aanbeveling aan te passen aan hun eigen context en aan de behoeften van leerlingen en docenten, onderwijs rekening houdend met Europese en wereldwijde kwesties, alsook met "de reeds bestaande best practices van de respectievelijke lidstaten". Het is een adaptief werkdocument en geen rigide kader.

Signposts erkent dat structuren en systemen van onderwijs over religies en andere wereldbeschouwingen of voor religieus onderwijs reeds bestaan in veel staten. Het erkent echter ook de wetenschappelijke opinie die vindt dat, welk nationaal of regionaal systeem er dan ook is, kwesties die verband houden met diversiteit, secularisatie en globalisatie uitgewerkt moeten worden in de ontwikkeling van contemporaine studies van religies en wereldbeschouwingen op scholen.¹

1. De InterAction Council werd gesticht in 1983 als een onafhankelijke internationale organisatie (het hoort formeel niet bij de Verenigde Naties) om de ervaringen van een groep voormalige staatshoofden en regeringsleiders te mobiliseren.

Religieus onderwijs en onderwijs over religies en andere wereldvisies vindt plaats in een interculturele context, van wat voor onderwijsbestel en van wat voor typen diversiteit er nationaal of lokaal dan ook maar sprake kan zijn. De hoop is dat specialisten in zowel “confessionele” als “niet-confessionele” onderwijssystemen waarin religie een plaats heeft, samen kunnen werken met anderen die betrokken zijn bij intercultureel onderwijs, om bij te dragen aan de ontwikkeling van beleid, onderwijsmethoden en materialen die verband houden met onderwijs over religies en andere wereldbeschouwingen op scholen binnen een kader dat de menselijke waardigheid respecteert.

Op praktische manieren verder

Signposts levert, samen met de aanbeveling, een bijdrage aan de Council of Europe’s *Strategy for Education 2014-2016*, en dan vooral in het werk dat is verzet over democratische en interculturele competenties en het *Action Plan for Diversity*. Het gebruik daarvan zal gepromoot worden en als voorbeeld worden gesteld op de website van de European Wergeland Centre en op die van de Raad van Europa.

De hoop is dat beleidsmakers, scholen, docentenopleiders en andere stakeholders in individuele staten *Signposts* zullen gebruiken, in combinatie met de aanbeveling van de Raad van Europa, op verscheidene manieren. *Signposts* kan gebruikt worden:

- ▶ als een basis voor in-service opleidingen van docenten;
- ▶ als gereedschap voor initiële docentenopleidingen;
- ▶ als een basis voor discussies over beleid op nationaal, regionaal en lokaal niveau;
- ▶ door specialisten in religieus onderwijs die zoeken naar manieren om een studie van religieuze en culturele diversiteit te incorporeren in hun programma’s;
- ▶ door specialisten in intercultureel onderwijs of door docenten godsdienst/levensbeschouwing, samen met degenen die werkzaam zijn ten behoeve van burgerschapsonderwijs, intercultureel onderwijs, mensenrechtenonderwijs of andere gebieden van waardenonderwijs;
- ▶ voor doelgericht advies aan kinderen, ouders, docenten, beleidsmakers, politici en andere leden van de maatschappij om het niveau van bewustheid over dit onderwerp omhoog te krijgen.

Nationale beroepsorganisaties uit de velden van religieus, intercultureel en burgerschapsonderwijs zouden *Signposts* kunnen promoten en zelf ook kunnen gebruiken door middel van hun publicaties en conferenties. Zowel het hele document als afzonderlijke hoofdstukken over specifieke onderwerpen kunnen gebruikt worden voor opleidingsdoeleinden.

Signposts kan ook een basis zijn voor gemeenschappelijk werk op Europees niveau. Zulk werk zou docentenopleidingsprogramma’s kunnen bevatten, gecoördineerd door het European Wergeland Centre, bijvoorbeeld. Europese en internationale professionele organisaties zouden gebruik kunnen maken van *Signposts* op conferenties en andere vormen van samenwerkende activiteiten. Europese en internationale

organisaties² zouden *Signposts* productief kunnen gebruiken en leden in verschillende delen van Europa kunnen aanmoedigen het document en de aanbeveling te gebruiken.

Leden van Europese, regionale (bijvoorbeeld de Nordic Conference on Religious Education) en nationale beroepsorganisaties hebben constructieve feedback gegeven op conceptmateriaal geschreven voor *Signposts*. Veel onderzoekers en docentenop-leiders die werken in het veld van religieuze diversiteit en onderwijs hebben direct of indirect bijgedragen aan de ontwikkeling van dit document.

Actie-onderzoek

Op veel terreinen kan *Signposts* gebruikt worden, in samenhang met de aanbeveling, als een startpunt voor onderzoek en ontwikkeling, inclusief actie-onderzoeksprojecten over onderwerpen als:

- ▶ competentie van docenten in dit veld;
- ▶ docentenopleidingen;
- ▶ competenties van leerlingen in dit veld;
- ▶ integratie van de studie van religies en niet-religieuze wereldbeschouwingen;
- ▶ analyseren van discussies/dialoog in de klas;
- ▶ leerlingen die representaties van religies en andere wereldbeschouwingen in verscheidene media analyseren;
- ▶ leerlingengebruik van sociale media in de communicatie over religies en andere wereldbeschouwingen;
- ▶ koppelen van leerlingen op scholen uit verschillende delen van hetzelfde land of van verschillende landen;
- ▶ gebruik van buitenschoolse bezoeken om leden van religieuze en andere gemeenschappen te ontmoeten, of het ontvangen van bezoekers op school die kunnen spreken met leerlingen over hun geloof of filosofie.

Er is een breed gebied voor actie-onderzoek op zowel basisscholen als op scholen voor voortgezet onderwijs, en er zijn mogelijkheden voor samenwerkingsprojecten en vergelijkend onderzoek, hetgeen onderzoekers, docenten en leerlingen uit verscheidene landen bijeen kan brengen.

Verscheidene Europese onderzoeksprojecten zijn reeds afgerond, ondernomen of begonnen gedurende de periode waarin *Signposts* ontwikkeld en opgesteld werd.³

De hoop is dat onderzoekers (inclusief onderzoekers die zelf ook docent zijn) gebruik zullen maken van dit document en de aanbeveling, als ook om *Signposts* te gebruiken om onderzoeksideeën te ontwikkelen in afzonderlijke landen of in

2. Bijvoorbeeld Jäggle, Rothgangel en Schlag 2013; Jäggle, Schlag en Rothgangel 2014; Rothgangel, Jackson en Jäggle 2014; Rothgangel, Skeie en Jäggle 2014.

3. Bijvoorbeeld het internationale Seminar on Religious Education and Values (ISREV), de International Association for Intercultural Education (IAIE) (<http://iaie.org/index.html>), de Co-ordinating Group for Religion in Education (CoGREE), het European Forum for Teachers of Religious Education (EFTRE) en de European Association for the study of Religions (EASR) die een Special Interest Group heeft over religies en schoolonderwijs.

groepen landen in Europa. Het European Wergeland Centre wil graag samenwerken met degene die onderzoeksprojecten ondernemen of voorstellen, die in elkaar zijn gezet om positieve veranderingen teweeg te brengen in de praktijk, speciaal door het faciliteren van netwerken.

Conclusie

In 2002 nam de Raad van Europa de stap om de dimensie van religie te incorporeren in het werk op het gebied van intercultureel onderwijs. Met deze nieuwe, avontuurlijke stap werd erkend dat religie nu een onderwerp was waarover gewoon gediscussieerd werd in de publieke sfeer, speciaal in de media; het had geen zin zulke studies weg te houden uit het publieke domein van het onderwijs voor alle leerlingen. In 2008, consistent met de benadering van de Raad van Europa's *White Paper on Intercultural Dialogue*, werd de behoefte het aandachtsgebied uit te breiden door niet-religieuze wereldvisies te incorporeren – naast religieuze wereldvisies – zelfs explicieter gemaakt door het Committee of Ministers. De aanbeveling van 2008 verschaft duidelijke richtlijnen die in ontwikkelingswerk in dit aandachtsveld in de lidstaten in ogenschouw genomen dienen te worden.

Signposts is opgesteld om beleidsmakers, scholen, docentenopleiders en andere stakeholders te ondersteunen bij het constructieve gebruik van de aanbeveling. *Signposts* dient daarom gezien te worden, niet als het eindpunt, maar als gereedschap en een element of stap in een doorlopend proces. De leden van de Joint Implementation Group hopen oprecht dat het document bruikbaar zal zijn en een rol zal spelen in het aanmoedigen van opwindende initiatieven in de individuele lidstaten en in gezamenlijk onderzoek over verschillende delen van Europa, en misschien erbuiten.

Referenties

Akkari A. (2012), "Hidden faces of religious diversity and their potential use in education", paper presented to 4th Meeting of the Joint Council of Europe/European Wergeland Centre Group of Experts on the Implementation of Recommendation CM/Rec(2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", 4-5 October, St Petersburg.

Alberts W. (2012), "The dimension of 'non-religious convictions' within intercultural education", paper presented to 3rd Meeting of the Joint Council of Europe/European Wergeland Centre Group of Experts on the Implementation of Recommendation CM/Rec(2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", 3-4 May, Oslo.

Alexander R. (2006), *Education as dialogues: moral and pedagogical choices for a runaway world*, Dialogos, Hong Kong.

Avest I. (ter) et al. (eds) (2009), *Dialogue and conflict on religion. Studies of classroom interaction on European countries*, Waxmann, Münster.

Barrett M. (ed.) (2013), *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Barrett M., Byram M., Lázár I., Mompoin-Gaillard P. and Philippou S. (2013) *Developing intercultural competence through education*, Council of Europe, Strasbourg.

Baumann G. (1999), *The multicultural riddle: rethinking national, ethnic and religious identities*, Routledge, London.

Baumann G. (1996), *Contesting culture: discourses of identity in multi-ethnic London*, Cambridge University Press, Cambridge.

Beavan J. (2013), "Exploring and assessing the role of visits and visitors in secondary religious education", unpublished research report, Warwick Religions and Education Research Unit, Centre for Education Studies, University of Warwick (Coventry), and Farmington Institute, Oxford.

Boulton D. (1996), *A reasonable faith: introducing the Sea of Faith Network, the Sea of Faith Network*, Loughborough.

Bråten O. M. H. (2014b), "New social patterns: old structures? How the countries of Western Europe deal with religious plurality in education", in Rothgangel M., Jackson R. and M. Jäggle (eds), *Religious education at schools in Europe, Vol. 2: Western Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.3), Vienna University Press/V&R unipress, Göttingen.

Bråten O. M. H. (2014a), "Are oranges the only fruit? A discussion of comparative studies in religious education in relation to the plural nature of the field internationally", in Rothgangel M., Skeie G. and Jäggle M. (eds), *Religious education at schools in Europe*, Vol. 3: Northern Europe (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.3), Vienna University Press/V&R unipress, Göttingen.

Bråten O. M. H. (2013), *Towards a methodology for comparative studies in religious education: a study of England and Norway*. Waxmann, Münster.

Byram M. et al. (2009), "Autobiography of intercultural encounters", Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg (booklet and DVD published in French and English), available at www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool_en.asp, accessed 27 June 2014.

Castelli M. (2012), "Faith dialogue as a pedagogy for a post secular religious education", *Journal of Beliefs and Values: Studies in Religion & Education*, 33(2), 207-16.

Council of Europe (2013), "Autobiography of intercultural encounters through visual media", Council of Europe, Strasbourg, available at www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM_Tool_en.asp, accessed 27 June 2014.

Council of Europe (2011), "Living together: combining diversity and freedom in 21st century Europe", Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe, Council of Europe, Strasbourg.

Council of Europe (2010), Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, adopted in the framework of Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers, available at www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charterpocket_EN.pdf, accessed 27 June 2014.

Council of Europe (2009), Unpublished memorandum on "English translation of 'le fait religieux'", English Translation Department, Directorate General of Administration and Logistics, Council of Europe, Strasbourg.

Council of Europe (2008b), White paper on intercultural dialogue: living together as equals in dignity, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (2008a), Recommendation CM/Rec(2008)12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", available at [https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec\(2008\)12&Language=lanEnglish&Ver=original&BackColorInternet=DBDCF2 &BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec(2008)12&Language=lanEnglish&Ver=original&BackColorInternet=DBDCF2 &BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FDC864), accessed 27 June 2014.

Council of Europe (2007), "State, religion, secularity and human rights", Parliamentary Assembly of the Council of Europe, Recommendation 1804, available at <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta07/EREC1804.htm>, accessed 27 June 2014.

Council of Europe (2004), *The religious dimension of intercultural education*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Council of Europe (1981), "Declaration regarding intolerance – A threat to democracy" (Adopted by the Committee of Ministers on 14 May 1981 at its 68th Session), available at <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=682325>, accessed 27 June 2014.

Cox E. (1983), "Understanding religion and religious understanding", *British Journal of Religious Education*, 6(1), pp. 3-13.

Cush D. (1997), "Paganism in the classroom", *British Journal of Religious Education*, 19(2), pp. 83-94.

Davis D. H. and Miroshnikova E. (eds) (2012), *The Routledge international handbook of religious education*, Routledge, London and New York.

Day A. (2011), *Believing in belonging: belief and social identity in the modern world*, Oxford University Press, Oxford.

Day A. (2009), "Researching belief without asking religious questions", *Fieldwork in Religion*, 4(1), pp. 86-104.

Deakin Crick R. (2005), Citizenship education and the provision of schooling: a systematic review of evidence, *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(2), December, pp. 56-75.

Debray R. (2002), *L'enseignement du fait religieux dans L'Ecole laïque*, Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, Odile Jacob, Paris.

Education Scotland (2014), *Religious and moral education: principles and practice*, available at www.educationscotland.gov.uk/learningteachingandassessment/curriculumareas/rme/nondenominational/principlesandpractice/index.asp, accessed 27 June 2014.

Evans M. D. (2008), *Manual on the wearing of religious symbols in public areas*, Martinus Nijhoff Publishers, Leiden and Boston, available at www.coe.int/t/dghl/standardsetting/hrpolicy/Publications/Manuals_religious_symbols_eng.pdf, accessed 27 June 2014.

Felderhof M. (2012), "Secular humanism", in Barnes L. P. (ed.) *Debates in religious education*, Routledge, London.

Fitzgerald T. (2000), *The ideology of religious studies*, Oxford University Press, New York.

Flood G. (1999), *Beyond phenomenology: rethinking the study of religion*, Cassell, London.

Fry L. W., Vitucci S. and Cedillo M. (2005), "Spiritual leadership and army transformation: theory, measurement, and establishing a baseline", *The Leadership Quarterly*, 16, pp. 835-62.

Gobbo F. (2012), *Intercultural understanding and safe space for learning*, paper presented to 4th Meeting of the Joint Council of Europe/European Wergeland Centre Group of Experts on the Implementation of Recommendation CM/Rec(2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", 4-5 October, St Petersburg.

Goodenough W. H. (1976), "Multiculturalism as the normal human experience", *Anthropology & Education Quarterly*, 7 (4), pp. 4-7.

Grelle B. (2006), "Defining and promoting the study of religion in British and American schools", in Souza M. (de) et al. (eds), *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions of education*, Springer Academic Publishers, the Netherlands.

Grimmitt M. H. (ed.) (2000), *Pedagogies of religious education: case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE*, McCrimmons, Great Wakering.

Gunnarsson G. J. (2009b), "To be honest and truthful: central values in the life interpretation among Icelandic teenagers", in Skeie G. (ed.), *Religious diversity and education: Nordic perspectives*, Waxmann, Münster.

Gunnarsson G. J. (2009a), "Life interpretation and religion among Icelandic teenagers", *British Journal of Religious Education*, 31(1), pp. 3-15.

Gunnarsson G. J. (2008), "I don't believe the meaning of life is all that profound: a study of Icelandic teenagers' life interpretation and values", PhD thesis, Stockholm University, Stockholm.

Halvarson Britton T. (2013), "Field visits as a part of religious education", unpublished paper, 12th Nordic Conference on Religious Education (NCRE), "Religious education in post-secular (?) societies", June, Reykjavik, Iceland.

Hartman S. G. (1994), "Children's personal philosophy of life", *Panorama: International Journal of Comparative Religious Education and Values*, 6(2), pp. 104-28.

Hartman S. G. (1986), *Children's philosophy of life*, Gleerup, Lund.

Holley L. C. and Steiner S. (2005), "Safe space: leerling perspectives on classroom environment", *Journal of Social Work Education*, 41(1), pp. 49-64.

Hunter-Henin M. (ed.) (2011), *Law, religious freedoms and education in Europe*, Ashgate, Farnham and Burlington.

InterAction Council (1997), "A universal declaration of human responsibilities", available at <http://interactioncouncil.org/a-universal-declaration-of-human-responsibilities>, accessed 27 June 2014.

Ipgrave J. (2014), "Relationships between local patterns of religious practice and young people's attitudes to the religiosity of their peers", in Arweck E. and Jackson R. (eds), *Religion, education and society: young people, religious identity, socialisation and diversity*, Routledge, New York and London.

Ipgrave J. (2013), "The language of interfaith encounter among inner city primary school children", *Religion & Education*, 40(1), pp. 35-49 and in Miller J., O'Grady K. and McKenna U. (eds), *Religion in education: innovation in international research*, Routledge, New York and London.

Ipgrave J., Jackson R. and O'Grady K. (eds) (2009), *Religious education research through a community of practice: action research and the interpretive approach*, Waxmann, Münster.

Ipgrave J. and McKenna U. (2007), "Values and purposes: teacher perspectives on the 'building e-bridges' project for inter faith dialogue between children across the UK", in Heimbrock H-G. and Bakker C. (eds), *Researching RE teachers: RE teachers as researchers*, Religious Diversity and Education in Europe Series, Waxmann, Münster.

Ippgrave J. (2003), "Dialogue, citizenship and religious education", in Jackson R. (ed.), *International perspectives on citizenship, education and religious diversity*, RoutledgeFalmer, London.

Ippgrave J. (2001), "Pupil to pupil dialogue in the classroom as a tool for religious education", *Warwick Religions and Education Research Unit Occasional Papers II*, University of Warwick, Institute of Education, Coventry.

Jackson R. (2012c), "Competence in the religious dimension of intercultural education", unpublished paper presented to 6th Meeting of the Joint Council of Europe/European Wergeland Centre Group of Experts on the Implementation of Recommendation CM/Rec(2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", Strasbourg, 6-7 December.

Jackson R. (2012b), "Context document: Council of Europe recommendation on the dimension of religions and nonreligious convictions within intercultural education – Towards a Roadmap", unpublished paper presented to 5th Meeting of the Joint Council of Europe/European Wergeland Centre Group of Experts on the Implementation of Recommendation CM/Rec(2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", St Petersburg, 4-5 October.

Jackson R. (2012a), "Religious education and the arts of interpretation revisited", in Avest I. (ter) (ed.), *On the edge: (auto)biography and pedagogical theories on religious education*, Sense Publishers, Rotterdam.

Jackson R. (2011b), *Studying religions: the interpretive approach in brief*, available at www.theewc.org/library/category/view/studying.religions.the.interpretive.approach.in.brief/, accessed 27 June 2014.

Jackson R. (2011a), "Antiracist education, multicultural education and the interpretive approach", *The EWC Statement Series*, first issue 2011, European Wergeland Centre, Oslo.

Jackson R. et al. (2010), *Materials used to teach about world religions in schools in England*, Department for Children, Schools and Families, London, available at https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/221974/DCSF-RR197A.pdf, accessed 27 June 2014.

Jackson R. (2008), "Contextual religious education and the interpretive approach", *British Journal of Religious Education*, 30(1), pp.13-24.

Jackson R., Miedema S., Weisse W. and Willaime J.-P. (eds) (2007), *Religion and education in Europe: developments, contexts and debates*, Waxmann, Münster.

Jackson R. (2004), *Rethinking religious education and plurality: issues in diversity and pedagogy*, RoutledgeFalmer, London.

Jackson R. (1997), *Religious education: an interpretive approach*, Hodder & Stoughton, London.

Jackson R. (1990), "Children as ethnographers", in Jackson R. and Starkings D. (eds), *The junior RE handbook*, Stanley Thornes, Cheltenham.

Jackson R. (1982) "Commitment and the teaching of world religions" in Jackson R. (ed.), *Approaching world religions*, John Murray, London.

Jäggle M., Rothgangel M. and Schlag T. (eds) (2013), *Religöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 5.1), Vienna University Press/V&R unipress, Göttingen.

Jäggle M., Schlag T. and Rothgangel M. (eds) (2014) *Religious education at schools in Europe. Vol. 1: Central Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.1), Göttingen: Vienna University Press/V&R unipress. (English translation of Jäggle et al. 2013)

Jeffner A. (1981), "Religion and understanding", *Religious Studies*, 17(2), pp. 217-25.

Jozsa D.-P., Knauth T. and Weisse W. (eds) (2009), *Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas*, Waxmann, Münster.

Kamenetz R. (1994), *The Jew in the lotus*, Harper, San Francisco.

Keast J. (ed.) (2007), *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.

Keenan C. (2013) "How to counter violent extremism", available from <http://tonyblair-faithfoundation.org/religion-geopolitics/commentaries/commentary/how-count-er-violent-extremism>, accessed 27 June 2014.

Knauth T. (2009), "Dialogue on a grassroots-level: analysing dialogue-oriented classroom interaction in Hamburg RE", in Avest I. (ter), Jozsa D.-P., Knauth T., Rosón J. and Skeie G. (eds), *Dialogue and conflict on religion: studies of classroom interaction on European countries*, Waxmann, Münster.

Knauth T. (2008), "Better together than apart: religion in school and lifeworld of learners in Hamburg", in Knauth T., Jozsa D.-P., Bertram-Troost G. and Igrave J. (eds), *Encountering religious pluralism in school and society: a qualitative study of teenage perspectives in Europe*, Waxmann, Münster.

Knauth T. (2006), "Religious education in Germany: a contribution to dialogue or source of conflict? Historical and contextual analysis of the development since the 1960s", in Jackson R., Miedema S., Weisse W. and Willaime J.-P. (eds), *Religion and education in Europe: developments, contexts and debates*, Waxmann, Münster.

Kooij J. C. (van der), Ruyter D. J. (de) and Miedema S. (2013), "'Worldview': the meaning of the concept and the impact on religious education", *Religious Education: The Official Journal of the Religious Education Association*, 108 (2), pp. 210-28.

Kozyrev F. (2012), "Religion as a gift: a pedagogical approach to RE in St Petersburg", in Avest I. (ter) (ed.), *On the edge: (auto)biography and pedagogical theories on religious education*, Sense Publishers, Rotterdam.

Kozyrev F. (2009) "Dialogues about religion – Incident analysis of classroom interaction in St Petersburg", in Avest I. (ter), Jozsa D.-P., Knauth T., Rosón J. and Skeie G. (eds), *Dialogue and conflict on religion: studies of classroom interaction on European countries*, Waxmann, Münster.

Kunnskapsdepartementet (2008), *Curriculum for religion, philosophies of life and ethics*, Available at: [www.udir.no/Stottemeny/English/Curriculum-in-English/Curriculum-in-English/under "Religion, philosophies of life and ethics"](http://www.udir.no/Stottemeny/English/Curriculum-in-English/Curriculum-in-English/under%20Religion,philosophies%20of%20life%20and%20ethics).

Kuyk E. et al. (eds) (2007), *Religious education in Europe*. IKO & ICCS, Oslo. Lee L. (2012), "Research note: talking about a revolution: terminology for the new field of non-religion studies" *Journal of Contemporary Religion*, 27(1), pp. 129-39.

Leganger-Krogstad H. (2011), *The religious dimension of intercultural education: contributions to a contextual understanding*, LIT Verlag, Berlin.

Lenz C. (2012), "School ethos, school cultures and school development: the dimension of religious and nonreligious convictions", unpublished paper presented to 5th Meeting of the Joint Council of Europe/European Wergeland Centre Group of Experts on the Implementation of Recommendation CM/Rec(2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education" St Petersburg, 4-5 October.

Lied S. (2011), "The dialogical RE classroom: a safe forum and a risky business. Comments to Robert Jackson", in Schüllerqvist B. (ed.), *Patterns of research in civics, history, geography and religious education*, Karlstad University Press, Karlstad.

Lippe M. (von der) (2012), "Young people's talk about religion and diversity: a qualitative study of Norwegian learners aged 13-15", in Jackson R. (ed.), *Religion, education, dialogue and conflict: perspectives on religious education research*, Routledge, London.

Lippe, M. (von der) (2011b), "Reality can bite: the perspectives of young people on the role of religion in their world", *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2011(2), pp. 15-34.

Lippe M. (von der) (2011a), "Young people's talk about religion and diversity: A qualitative study of Norwegian learners aged 13-15", *British Journal of Religious Education*, 33(2), pp. 127-42.

Lippe M. (von der) (2010), "'I have my own religion': a qualitative study of young people's constructions of religion and identity in a Norwegian context", in Lippe M. (von der), "Youth, religion and diversity: a qualitative study of young people's talk about religion in a secular and plural society: a Norwegian case", unpublished PhD thesis, University of Stavanger.

Lippe M. (von der) (2009b), "The French situation from a Norwegian point of view", in Valk P. et al. (eds), *Teenagers' perspectives on the role of religion in their lives, schools and societies: a European quantitative study*, Waxmann, Münster.

Lippe M. (von der). (2009a), "Scenes from a classroom: video analysis of classroom interaction in religious education in Norway", in Avest I. (ter) et al. (eds), *Dialogue and conflict on religion: studies of classroom interaction in European countries*, Waxmann, Münster.

Lippe M. (von der) (2008), "To believe or not to believe: young people's perceptions and experiences with religion and religious education in Norway", in Knauth T. et al. (eds), *Encountering religious pluralism in school and society: a qualitative study of teenage perspectives in Europe*, Waxmann, Münster.

MacIntyre A. (1981), *After virtue* (2nd edn), Duckworth, London.

May S. (ed.) (1999), *Critical multiculturalism: rethinking multicultural and antiracist education*, Falmer Press, London.

McKenna U., Ipgrave J. and Jackson R. (2008), *Inter faith dialogue by email in primary schools: an evaluation of the building e-bridges project*, Religious Diversity and Education in Europe Series, Waxmann, Münster.

Miller J., O'Grady K. and McKenna U. (eds) (2013), *Religion in education: innovation in international research*, Routledge, New York and London.

Miller J. (2013b), "Religious extremism, religious education and the interpretive approach", *Religion & Education*, 40(1), pp. 50-61.

Miller J. (2013a), "'Resilience', violent extremism and religious education", *British Journal of Religious Education*, 35(2), pp. 188-200.

Miller J. (2011), "Learning outside the classroom" in Gearon L. (ed.), *The religious education CPD handbook*, available at: www.re-handbook.org.uk/section/approaches/learning-outside-the-classroom-lotc, accessed 27 June 2014.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec (MELS) (2008), *Quebec education program: ethics and religious culture*. Gouvernement du Québec, Québec.

Moore D. M. (2007), *Overcoming religious illiteracy: a cultural studies approach to the study of religion in secondary education*, Palgrave Macmillan, New York.

Moulin D. (2011), "Giving voice to 'the silent minority': the experience of religious learners in secondary school religious education lessons", *British Journal of Religious Education*, 33(3), pp. 313-26.

Naeslund L. (2009), "The young and the other: learners' voices about encounters with faith", *Religious Education: The Official Journal of the Religious Education Association*, 104(2), pp. 166-96.

Nesbitt E. (2013), "Ethnography, religious education, and the Fifth Cup", *Religion & Education*, 40(1), pp. 5-19 and in Miller J., O'Grady K. and McKenna U. (eds), *Religion in education: innovation in international research*, Routledge, New York and London.

O'Grady K. (2013), "Action research and the interpretive approach to religious education", *Religion & Education*, 40(1), pp. 62-77 and in Miller J., O'Grady K. and McKenna U. (eds), *Religion in education: innovation in international research*, Routledge, New York and London.

O'Grady K. (2009), "Action research and religious education", in Ipgrave J., Jackson R. and O'Grady K. (eds) (2009), *Researching religious education through a community of practice: action research and the interpretive approach*, Waxmann, Münster.

O'Grady K. (2008), "'How far down can you go? Can you get reincarnated as a floor-board?' Religious education pedagogy, pupil motivation and teacher intelligence", *Educational Action Research*, 16(3), pp. 361-76.

Osbeck C. (2009), "Religionskunskapslärare," in Schüllerqvist I. B. and Osbeck C. (eds), *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*, Karlstad University Press, Karlstad.

OSCE (2013), *Guidelines on human rights education for human rights activists*, Organisation for Security and Co-operation in Europe, Office for Democratic Institutions and Human Rights, Warsaw, available at www.osce.org/odihr/105050, accessed 27 June 2014.

OSCE (2007), *The Toledo Guiding Principles on teaching about religions and beliefs in public schools*, Organisation for Security and Co-operation in Europe, Office for Democratic Institutions and Human Rights, Warsaw, available at <http://www.osce.org/item/28314.html>.

Palaiologou N. et al. (2012), "The new textbooks in civic and religious education and learning as an enlightenment approach", in Palaiologou N. and Dietz G. (eds), *Mapping the broad field of multicultural and intercultural education worldwide: towards the development of a new citizen*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.

Parekh B. (1994), "Decolonising liberalism", in Shtromas A., *The end of isms? Reflections on the fate of ideological politics after Communism's collapse*, Blackwell, Oxford.

Poulter S. (2013), *Kansalaisena maallistuneessa maailmassa. Koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä [Citizenship in a secular age. Finnish religious education as a place for civic education]*, doctoral thesis, University of Helsinki.

Rattansi A. (1999), "Racism, postmodernism and reflexive multiculturalism", in May S. (ed.), *Critical multiculturalism: rethinking multicultural and antiracist education*, Falmer Press, London.

Rattansi A. (1992), "Changing the subject: racism, culture and education", in Donald J. and Rattansi A. (eds), *Race culture and difference*, Sage in association with The Open University, London.

Rawls J. (1993), *Political liberalism*, Columbia University Press, New York.

Robbins M. (2012), "Analysis of the data received from the questionnaire on measures concerning the management of cultural and religious diversity in the European education systems", unpublished report, Council of Europe/European Wergeland Centre.

Rothgangel M., Jackson R. and Jäggle M. (eds) (2014), *Religious education at schools in Europe, Vol. 2: Western Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.2), Vienna University Press/V&R unipress, Göttingen.

Rothgangel M., Skeie G. and Jäggle M. (eds) (2014), *Religious education at schools in Europe, Vol. 3: Northern Europe* (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft, Band 10.3), Vienna University Press/V&R unipress, Göttingen.

Schihalejev O. (2010), *From indifference to dialogue? Estonian young people, the school and religious diversity*, Waxmann, Münster.

Schihalejev O. (2009), "Dialogue in religious education lessons – Possibilities and hindrances in the Estonian context", *British Journal of Religious Education*, 31(3), pp. 277-88.

Schreiner P. (2012a), "The dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", unpublished paper presented to 5th Meeting of the Joint Council of Europe/European Wergeland Centre Group of Experts on the Implementation of Recommendation CM/Rec(2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", St Petersburg, 4-5 October.

Schreiner P. (2012b), *Religion im Kontext einer Europäisierung von Bildung*, Waxmann, Münster.

Shakhnovich M. (2012), "The first results of the implementation of the school course The Basics of the Religious Cultures and Civil Ethics", unpublished paper presented to 5th Meeting of the Joint Council of Europe/European Wergeland Centre Group of Experts on the Implementation of Recommendation CM/Rec(2008) 12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", St Petersburg, 4-5 October.

Skeie G. (2008), "Dialogue and conflict in the religious education classroom: some intermediate reflections from a research project", in Streib H., Dinter A. and Söderblom K., *Lived religion: conceptual, empirical and practical-theological approaches. Essays in honour of Hans-Günther Heimbrock*, Brill Academic Publishers, Leiden.

Skeie G. (2003), "Nationalism, religiosity and citizenship in Norwegian majority and minority discourses" in R. Jackson (ed.), *International perspectives on citizenship, education and religious diversity*, RoutledgeFalmer, London, pp. 51-66.

Skeie G. (2002), "The concept of plurality and its meaning for religious education", *British Journal of Religious Education*, 25(2), pp. 47-59.

Skeie G. (1995), "Plurality and pluralism: a challenge for religious education", *British Journal of Religious Education*, 25(1), pp. 47-59.

Tony Blair Faith Foundation (2011), "Face to Faith", available at www.tonyblairfaith-foundation.org/projects/supporting-next-generation, accessed 27 June 2014.

Vertovec S. and Wessendorf S. (2010), "Introduction: assessing the backlash against multiculturalism in Europe" in Vertovec S. and Wessendorf S. (eds), *The multiculturalism backlash: European discourses, policies and practices*, Routledge, London.

Waldron J. (2002), *God, Locke and equality: Christian foundations in Locke's political thought*, Cambridge University Press, Cambridge.

Wallis S. (2013), "Educating 'young nones': young people of 'no religion' and RE in England", unpublished paper presented at RE 21 Conference, University College Cork, 29-30 August 2013, Ireland.

Want A. (van der), Bakker C., Avest I (ter) and Everington J. (eds) (2009), *Teachers responding to diversity in Europe: researching biography and pedagogy*, Waxmann, Münster.

Watson J. (2010), "Including secular philosophies such as humanism in locally agreed syllabuses for religious education", *British Journal of Religious Education*, 32(1), pp. 5-18.

Watson J. (2009b), "Responding to difference: spiritual development and the search for truth", in Souza M. (de), Francis L.J., O'Higgins-Norman J., Scott D.G. (eds), *International handbook of education for spirituality, care and wellbeing* (2 vols), Springer Academic Publishers, the Netherlands.

Watson J. (2009a), "Science, spirituality and truth: acknowledging difference for spiritual dialogue and human well-being", *International Journal of Children's Spirituality*, 14(4), pp. 313-22.

Weisse W. and Knauth T. (1997), "Dialogical religious education: theoretical framework and conceptual conclusions", in Andree T., Bakker C. and Schreiner P. (eds), *Crossing boundaries: contributions to inter-religious and intercultural education*, Comenius Institute, Münster and Berlin.

Wright A. (2008), "Contextual religious education and the actuality of religions", *British Journal of Religious Education*, 30(1), pp. 3-12.

Wright A. (1998), *Spiritual pedagogy: a survey, critique and reconstruction of contemporary spiritual education in England and Wales*, Culham College Institute, Abingdon.

Zinnbauer B. J. et al. (1997), "Religion and spirituality: unfuzzifying the fuzzy", *Journal for the Scientific Study of Religion*, 36, pp. 549-64.

Zipernovszky H. (2013), "A digital approach to the school subject religion: aspects of an on-going project", unpublished paper, 12th Nordic Conference on Religious Education (NCRE), University of Iceland, School of Education, 11 June, Reykjavik.

Zipernovszky H. (2010), "Some experiences of using Internet based platforms in RE", *Panorama: International Journal of Comparative Religious Education and Values*, 22, pp. 162-72.

Appendix 1

De volledige tekst van de Aanbeveling

We verwijzen naar de Nederlandse vertalingen.

Appendix bij Aanbeveling CM/Rec(2008)12

We verwijzen naar de Nederlandse vertalingen.

Appendix 2

De Joint Implementation Group: lidmaatschap en bijeenkomsten

Leden van de Joint Implementation Group

Abdeljalil Akkari is Associate Professor en directeur van een onderzoeksgroep naar internationaal onderwijs aan de universiteit van Genève. Hij wordt ook regulier adviseur voor de UNESCO en andere internationale organisaties. Hij was onderzoeksdecaan van het Higher Pedagogical Institute HEP-BEJUNE (Bienne, Zwitserland). Zijn voornaamste publicaties waren over onderwijsprogrammering, multicultureel onderwijs, docentenopleidingen en onderwijsongelijkheid. Zijn belangrijkste onderzoeksinteressen richten zich momenteel op het opleidingsonderwijs en hervormingen van onderwijs-systemen in een comparatief en internationaal perspectief. Hij is nauw betrokken bij een project met als titel "Onderwijs en religieuze diversiteit in het West-Mediterraanse gebied", gelanceerd in 2010 door de Raad van Europa in samenwerking met de UNESCO-voorzitters van de universiteiten van Bergamo, Rioja, Tunis en Marrakesh. Het project richt zich op het verbeteren van het begrip van de kwesties van religieuze diversiteit en niet-religieuze overtuigingen in relatie tot de onderwijssystemen in een reeks van landen, met name Spanje, Italië, Marokko en Algerije.

Wanda Alberts ontving haar PhD in de Religiewetenschappen (*Religionswissenschaft*) aan de universiteit van Marburg, Duitsland. Ze is nu professor in de Religiewetenschappen aan de universiteit van Hannover. Daarvoor was ze professor aan het departement Archeology, History, Cultural Studies en Religion aan de universiteit van Bergen, Noorwegen, waar ze verantwoordelijk was voor het docentenopleidingsprogramma voor het verplichte vak "Religie, levensvisies en ethiek". Ze was mede-oprichter van de Working Group on Religion in Secular Education van de European Association for the Study of Religions (EASR) met speciale interesse voor het toepassen van een niet-confessionele benadering in het onderwijs over religie en niet-religieuze levensbeschouwingen.

Francesca Gobbo is professor Intercultural Education and Antropologie of Education aan de universiteit van Turijn (Italië). Na haar studie aan de universiteit van Padova, studeerde ze aan de universiteit van Californië, Berkeley. Zij was Fulbright grantee (1969), Visiting Scholar aan de UC Berkeley (1995) en de universiteit Harvard (2001). Zij is lid van de editorial boards van internationale journals, heeft veel gepubliceerd in het Italiaans en Engels en nam deel aan Comenius-projecten. Ze is Associate Editor van het internationale tijdschrift *Intercultural Education*. Ze bestudeert en doceert over hedendaagse onderwijskwesties vanuit een comparatief en interdisciplinair perspectief en combineert onderwijstheorie met theorie van de culturele antropologie en onderwijsantropologie om zo de discussie en het onderzoek naar intercultureel onderwijs te problematiseren en te verbreden.

Robert Jackson (vicevoorzitter) PhD, D Litt was directeur van de Warwick Religions and Education Research Unit (1994-2012) en is professor Religions and Education aan de universiteit van Warwick en professor Diversity and Education aan het European Wergeland Centre, Oslo. Hij was betrokken bij internationaal onderzoek en ontwikkelingen in dit veld en droeg bij aan het Europese REDCo-project en aan *Toledo Guiding Principles on teaching about religions and beliefs in public schools* van de OCSE. Hij nam deel aan alle projecten van de Raad van Europa die te maken hadden met religie en intercultureel onderwijs sinds 2002 en hij was mede-organisator van de eerste uitwisseling van de Raad van Europa (2008) waaraan ook vertegenwoordigers van Europese organisaties op het gebied van religie en geloof deelnamen. Hij was editor van het *British Journal of Religious Education* (1996-2011). Hij heeft 22 boeken en veel artikelen en hoofdstukken in boeken gepubliceerd op het gebied van religies en onderwijs. Hij ontving in 2013 de William Rainey Harper Award van de Religious Education Association (USA), voorgedragen door "buitengewone leiders van wie het werk op andere gebieden grote impact heeft gehad op religieus onderwijs". Hij is Fellow of the Academy of Social Sciences.

Claudia Lenz heeft een PhD in Politieke Wetenschappen van de universiteit van Hamburg. Haar huidige banen zijn Head of Research and Development aan het European Wergeland Centre, en Associate Professor aan de Norwegian University for Technology and Science (NTNU). Haar onderzoeks- en publicatiegebieden zijn: Historical Consciousness, Memory Cultures en Memory Politics met betrekking tot de Tweede Wereldoorlog en de Holocaust, en kwalitatieve onderzoeksmethoden als methodologische middelen in educationele processen. Haar meest recente publicatie is *Teaching historical memories in an intercultural perspective. Concepts and methods. Experiences and results from the TeacMem project*, ReiheNeuengammerKolloquien, Band 4. Berlin: MetropolVerlag 2013 (co-edited met Helle Bjerg, Andreas Körber en Oliver von Wrochem).

Gabriele Mazza (voorzitter) heeft graden in de politicologie, sociologie en onderwijskunde van Italiaanse, Franse en Amerikaanse universiteiten. Hij is nu een internationale consultant en spendeerde het grootste deel van zijn professionele leven aan de Raad van Europa en de Verenigde Naties. Als een top Executive in beide organisaties focust hij zich op de gebieden onderwijs, jeugd en cultuur. Onder zijn bewind zijn o.a. een aantal pan-Europese hervormingen doorgevoerd op diverse institutionele niveaus in de 47 lidstaten van de Raad van Europa en erbuiten. Hij is ook direct betrokken geweest bij de totstandkoming van culturele netwerken en multilaterale instituties, waaronder het European Wergeland Centre. Hiervan was hij lid van de Founding Governing Board, waar hij zich bezighield met onderwijs voor democratisch burgerschap en mensenrechten, intercultureel leren, talen en cultureel beleid. Dr Mazza heeft een leidende rol gespeeld in de onderhandelingen over onderwijsakkoorden in het naoorlogse voormalig Joegoeslavië, in het bijzonder in Kroatië, Oost-Slavië en Bosnië-Herzegovina. Recenter heeft hij zich ingespannen voor de Europees-Arabische samenwerking met speciale nadruk op de bijdrage van onderwijs aan de interculturele dialoog.

Villano Qiriaz is hoofd van de Education Policy Division van de Raad van Europa (Straatsburg, Frankrijk). Mr Qiriaz studeerde af in Filosofie en Franse taal en literatuur aan de Tirana universiteit in 1988. Hij kwam bij de Raad van Europa in 1996

na ervaring te hebben opgedaan in het onderwijs en journalistiek en is sindsdien verantwoordelijk voor het management van verscheidene multilaterale projecten op het gebied van intercultureel onderwijs, religieus onderwijs, democratisch burgerschap en mensenrechtenonderwijs en kwaliteitsonderwijs. Van 2004 tot 2012 was hij Secretary of the Steering Committee of Education, het internationale lichaam dat verantwoordelijk is voor het ontwerp en de implementatie van nieuw onderwijsbeleid in de 47 lidstaten van de Raad van Europa. Mr Qiriazhi is de Secretary of the Standing Conference of Ministers of Education, die regelmatig georganiseerd is geweest sinds 1959 in één van de lidstaten van de Raad van Europa.

Peter Schreiner studeerde onderwijsfilosofie, sociologie en theologie aan de Johannes Gutenberg universiteit in Mainz, Duitsland, met een hoogste graad als Diplom-Pädagoge. Hij heeft een PhD als een Co-tutelle van de VU Amsterdam en de Friedrich Alexander Universität Erlangen Nürnberg (DPhil). Momenteel is hij Senior Researcher aan het Comenius-Institut, Protestant Centre for Educational Research and Development, Münster, Duitsland. Vanaf 2003 is hij President of the Inter-European Commission on Church and School (ICCS) en sinds 2004 begeleider van de Co-ordinating Group for Religion in Education in Europe (CoGREE). Zijn voornaamste werkgebieden omvatten comparatieve religieuze educatie, intercultureel en interreligieus leren, alternatieve benaderingen in de onderwijsfilosofie, oecumenisch leren, religie en onderwijs, de europeïsering van onderwijs en de betrokkenheid van de protestantse kerken bij het onderwijs. Hij heeft veel op deze gebieden gepubliceerd. Voor de Raad van Europa was hij als expert betrokken bij verscheidene projecten over intercultureel onderwijs.

Marianna Shakhnovich ontving haar Dr habil in de History of Philosophy and Philosophy of Religion van de Saint-Petersburg State University (Rusland). Ze is professor en hoofd van het Department of Philosophy of Religion and Religious Studies van de Saint-Petersburg State University geweest vanaf 1998. Haar ontwikkelings- en onderzoekswerk concentreert zich op de geschiedenis van de klassieke traditie in de godsdienstfilosofie, op de theorie en methoden van religieuze studies en op religie en onderwijs. Zij heeft meer dan 150 artikelen en boeken geschreven, waaronder schoolboeken voor leerlingen *World religions* (2003, editor en auteur) en *Religious studies* (2013, editor en auteur) en voor schoolkinderen *The fundamentals of the world religious culture* (2013). Van 2009 tot 2012 was ze lid van de coördinerende raad over de implementatie van een cursus "The fundamentals of religious cultures and secular ethics" op Russische scholen. Ze nam deel aan een paar projecten van de Raad van Europa over interculturele en interfaith dialoog door onderwijs en over religieuze diversiteit.

Data en locaties van bijeenkomsten van de Joint Implementation Group

1^{ste} bijeenkomst: Oslo, 9-11 mei 2010

2^{de} bijeenkomst: Paris, 9-10 november 2011

3^{de} bijeenkomst: Oslo, 10-11 mei 2011

4^{de} bijeenkomst: Oslo, 3-4 mei 2012

5^{de} bijeenkomst: St Petersburg, 4-5 oktober 2012

6^{de} bijeenkomst: Straatsburg, 6-7 december 2012 (een gezamenlijke bijeenkomst met de laatste conferentie van de Raad van Europa's project "Education and religious diversity in the Western Mediterranean" (EDIR))

7^{de} bijeenkomst: Parijs, 27-28 mei 2013

8^{ste} bijeenkomst: Parijs, 28-29 januari 2014

Papers van de leden van de Joint Implementation Group

Leden van de Joint Implementation Group hebben papers voorbereid en gepresenteerd met betrekking tot de ideeën en inzichten die ontwikkeld zijn en een plaats hebben gekregen in *Signposts*: Akkari 2012; Alberts 2012; Gobbo 2012; Jackson 2012b en c; Lenz 2012; Schreiner 2012a [zie ook Schreiner 2012b]; Shakhnovitch 2012.

Appendix 3

**Papers gepresenteerd door experts (op uitnodiging)
over belangrijke onderwerpen voor de ontwikkeling
van het document**

Sales agents for publications of the Council of Europe

Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie Européenne -
The European Bookshop
Rue de l'Orme, 1
BE-1040 BRUXELLES
Tel.: +32 (0)2 231 04 35
Fax: +32 (0)2 735 08 60
E-mail: info@libeurop.eu
<http://www.libeurop.be>

Jean De Lannoy/DL Services
Avenue du Roi 202 Koningslaan
BE-1190 BRUXELLES
Tel.: +32 (0)2 538 43 08
Fax: +32 (0)2 538 08 41
E-mail: jean.de.lannoy@dl-servi.com
<http://www.jean-de-lannoy.be>

BOSNIA AND HERZEGOVINA/ BOSNIE-HERZÉGOVINE

Robert's Plus d.o.o.
Marka Marulića 2/V
BA-71000 SARAJEVO
Tel.: + 387 33 640 818
Fax: + 387 33 640 818
E-mail: robertsplus@bih.net.ba

CANADA

Renouf Publishing Co. Ltd.
22-1010 Polytek Street
CDN-OTTAWA, ONT K1J 9J1
Tel.: +1 613 745 2665
Fax: +1 613 745 7660
Toll-Free Tel.: (866) 767-6766
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CROATIA/CROATIE

Robert's Plus d.o.o.
Marasovičeva 67
HR-21000 SPLIT
Tel.: + 385 21 315 800, 801, 802, 803
Fax: + 385 21 315 804
E-mail: robertsplus@robertsplus.hr

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Suweco CZ, s.r.o.
Klecakova 347
CZ-180 21 PRAHA 9
Tel.: +420 2 424 59 204
Fax: +420 2 848 21 646
E-mail: import@suweco.cz
<http://www.suweco.cz>

DENMARK/DANEMARK

GAD
Vimmelskaftet 32
DK-1161 KØBENHAVN K
Tel.: +45 77 66 60 00
Fax: +45 77 66 60 01
E-mail: reception@gad.dk
<http://www.gad.dk>

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
PO Box 128
Keskuskatu 1
FI-00100 HELSINKI
Tel.: +358 (0)9 121 4430
Fax: +358 (0)9 121 4242
E-mail: akatilaus@akateeminen.com
<http://www.akateeminen.com>

FRANCE

Please contact directly /
Merci de contacter directement
Council of Europe Publishing
Editions du Conseil de l'Europe
FR-67075 STRASBOURG cedex
Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81
Fax: +33 (0)3 88 41 39 10
E-mail: publishing@coe.int
<http://book.coe.int>

Librairie Kléber

1 rue des Francs-Bourgeois
FR-67000 STRASBOURG
Tel.: +33 (0)3 88 15 78 88
Fax: +33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-klieber@coe.int
<http://www.librairie-klieber.com>

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann s.a.
Stadiou 28
GR-105 64 ATHINAI
Tel.: +30 210 32 55 321
Fax: +30 210 32 30 320
E-mail: ord@otenet.gr
<http://www.kauffmann.gr>

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service
Pannónia u. 58.
PF. 1039
HU-1136 BUDAPEST
Tel.: +36 1 329 2170
Fax: +36 1 349 2053
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
<http://www.euroinfo.hu>

ITALY/ITALIE

Licosa SpA
Via Duca di Calabria, 1/1
IT-50125 FIRENZE
Tel.: +39 0556 483215
Fax: +39 0556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
<http://www.licosa.com>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika
Postboks 84 Blindern
NO-0314 OSLO
Tel.: +47 2 218 8100
Fax: +47 2 218 8103
E-mail: support@akademika.no
<http://www.akademika.no>

POLAND/POLOGNE

Ars Polona JSC
25 Obroncow Street
PL-03-933 WARSZAWA
Tel.: +48 (0)22 509 86 00
Fax: +48 (0)22 509 86 10
E-mail: arspolona@arspolona.com.pl
<http://www.arspolona.com.pl>

PORTUGAL

Marka Lda
Rua dos Correios 61-3
PT-1100-162 LISBOA
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
Web: www.marka.pt
E-mail: apoio.clientes@marka.pt

RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE

Ves Mir
17b, Butlerova ul. - Office 338
RU-117342 MOSCOW
Tel.: +7 495 739 0971
Fax: +7 495 739 0971
E-mail: orders@vesmirbooks.ru
<http://www.vesmirbooks.ru>

SWITZERLAND/SUISSE

Planetis Sàrl
16 chemin des Pins
CH-1273 ARZIER
Tel.: +41 22 366 51 77
Fax: +41 22 366 51 78
E-mail: info@planetis.ch

TAIWAN

Tycoon Information Inc.
5th Floor, No. 500, Chang-Chun Road
Taipei, Taiwan
Tel.: 886-2-8712 8886
Fax: 886-2-8712 4747, 8712 4777
E-mail: info@tycoon-info.com.tw
orders@tycoon-info.com.tw

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

The Stationery Office Ltd
PO Box 29
GB-NORWICH NR3 1GN
Tel.: +44 (0)870 600 5522
Fax: +44 (0)870 600 5533
E-mail: book.enquiries@tso.co.uk
<http://www.tsoshop.co.uk>

UNITED STATES AND CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

Manhattan Publishing Co
670 White Plains Road
USA-10583 SCARSDALE, NY
Tel: + 1 914 472 4650
Fax: +1 914 472 4316
E-mail: coe@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

Council of Europe Publishing/Editions du Conseil de l'Europe

FR-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: +33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>

Hoe kan de studie van religies en niet-religieuze levensbeschouwingen bijdragen aan intercultureel onderwijs op scholen in Europa? Een belangrijke aanbeveling van het Comité van Ministers van de Raad van Europa (Aanbeveling CM/Rec(2008)12 over de dimensie van religies en niet-religieuze overtuigingen in intercultureel onderwijs) heeft als doel de aard en doelstellingen van deze vorm van onderwijs te verklaren.

Signposts gaat veel verder door advies te geven aan beleidsmakers, scholen (inclusief docenten, managers en bestuurders) en docentenopleiders over de aanpak van kwesties die naar voren komen uit de aanbeveling. Zorgvuldig rekening houdend met de feedback van onderwijsofficials, docenten en docentenopleiders in de lidstaten van de Raad van Europa, adviseert Signposts bijvoorbeeld over het verduidelijken van termen die gebruikt worden in deze vorm van onderwijs; over het ontwikkelen van competenties voor onderwijzen en leren en het werken met verschillende didactische benaderingen; over het creëren van een "veilige ruimte" voor een begeleide leerling-tot-leerling-dialoog in de klas; over het helpen van leerlingen om representaties van religies in de media te analyseren; over het bediscussiëren van niet-religieuze wereldbeschouwingen naast religieuze perspectieven; over het omgaan met mensenrechtenkwesties die verband houden met religie en geloof; en over het koppelen van scholen (ook scholen van een verschillend type) aan elkaar en aan bredere gemeenschappen en organisaties. Signposts is geen curriculum of een beleidsstuk. Het doel is om aan beleidsmakers, scholen en docentenopleiders in de lidstaten van de Raad van Europa, als ook aan anderen die er gebruik van willen maken, het gereedschap te verschaffen om de kwesties die opkomen uit de interpretatie van de aanbeveling te duiden om zo tegemoet te komen aan de behoeften van de afzonderlijke landen.

Signposts is het resultaat van het werk van een internationaal panel van experts, bijeengeroepen door de Raad van Europa en het European Wergeland Centre, en is opgesteld in naam van de groep door professor Robert Jackson.

www.coe.int

De Raad van Europa is de toonaangevende mensenrechtenorganisatie van Europa. De Raad telt 47 lidstaten, waarvan 28 ook lid zijn van de Europese Unie. Alle lidstaten van de Raad van Europa hebben het Europees Verdrag voor de Rechten van de Mens ondertekend. Dit Verdrag is gericht op de bescherming van mensenrechten, democratische waarden en rechtsstaatbeginselen. Het toezicht op de uitvoering van het Verdrag in de lidstaten is in handen van het Europees Hof voor de Rechten van de Mens.

<http://book.coe.int>
ISBN 978-92-871-8227-2
€9,50/US\$19

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE



9 789287 182272