

Vägvisare – Program och praktik för undervisning om religioner och icke-religiösa livsåskådningar i interkulturell utbildning



Robert Jackson

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

**Vägvisare –
Program och praktik
för undervisning
om religioner
och icke-religiösa
livsåskådningar
i interkulturell utbildning**

Robert Jackson

Originalalets titel:

*Signposts – Policy and practice for teaching
about religions and non-religious world views
in intercultural education*
ISBN 978-92-871-7914-2

*Åsikterna som uttrycks in denna skrift är
författaren/författarnas ansvar och åter-
speglar inte nödvändigtvis Europarådets
officiella policy.*

Alla rättigheter förbehålles.
Ingenting i publikationen får
översättas, reproduceras eller
vidarebefordras, i någon form eller
på något sätt, digitalt (CD-rom,
Internet, osv.) eller tryckt, inklusive
fotokopiering, inspelning eller
genom något datalagrings- eller
datasökningsystem,
utan skriftligt tillstånd från
Kommunikationsdirektoratet
(F-67075 Strasbourg Cedex eller
publishing@coe.int).

Omslag och layout: SPDP,
Europarådet

Foto: © Shutterstock

Översättning: Paul Moerman

Europarådets Publikationer
F-67075 Strasbourg Cedex
<http://book.coe.int>
ISBN 978-92-871-8442-9
© Europarådet, juli 2017
Tryckt vid Europarådet

Innehållsförteckning

FÖRORD	5
INLEDNING	7
TACK TILL	11
REKOMMENDATIONEN: BAKGRUND, TEMAN OCH UTMANINGAR	13
PRESENTATION AV VÄGVISARE OCH HUVUDTEMAN	21
TERMINOLOGI INOM UNDERVISNING OM RELIGIONER OCH LIVSÅSKÅDNINGAR	27
KOMPETENS OCH DIDAKTIK FÖR ATT FÖRSTÅ RELIGIONER	33
KLASSRUMMET SOM FRIZON	47
REPRESENTATIONER AV RELIGIONER I MEDIA	59
ICKE-RELIGIÖSA ÖVERTYGELSER OCH LIVSÅSKÅDNINGAR	65
MÄNSKLIGA RÄTTIGHETER	75
KONTAKTER MELLAN SKOLAN, ORGANISATIONER OCH DET OMGIVANDE SAMHÄLLET	85
FORTSATT DISKUSSION OCH HANDLING	97
REFERENSER	101
BILAGOR	
1. Rekommendationen i fulltext	113
2. Samverkansgruppen för implementering: medlemmar och möten	121
3. Papers som presenterats av inbjudna sakkunniga på viktiga teman under skriftens tillkomst	125

Förord

Rekommendation CM/Rec(2008)12 från Ministerkommittén till medlemsländerna om religioners och andra livsåskådningars dimension av interkulturell utbildning var en historisk milstolpe i Europarådets arbete med utbildningsfrågor. Före 2002 omfattade arbetet med interkulturell utbildning inte religion. Religion ansågs vara en fråga för det privata livets sfär. Efter hand blev det uppenbart att religion allt mer blivit en angelägenhet också i den offentliga sfären. Uppfattningen fick en konkretisering i händelserna i USA den 11 september 2001 och hur de analyserades och tog plats i den offentliga diskussionen världen över. Ståndpunkten intogs att alla unga människor borde skaffa sig en förståelse av religioner och trosuppfattningar som en del av sin utbildning. Så påbörjade Europarådet 2002 under tillsyn av Styrkommittén för utbildning sitt första projekt om den religiösa dimensionen av interkulturell utbildning. 2007 publicerades sedan en referensskrift i ämnet för lärare runtom i Europa. År 2008 ledde vidare diskussioner till Europarådets Vitbok om interkulturell dialog: *Living together as equals in dignity* ("Att leva tillsammans som jämlikar i värdighet"). Samma år samlade Europarådet företrädare för europeiska religiösa ledare och humanistiska organisationer, tillsammans med företrädare för institutionella partners inom Europarådet och från flera internationella ideella organisationer. Det blev Europarådets första *Exchange* ("Utbytesmöte") där representanter för religiösa ledare och organisationer från civilsamhällen i Europa deltog för att diskutera utbildningsfrågor relaterade till det ändrade klimatet kring religion i den offentliga sfären. Sedan dess har dessa viktiga utbyten ägt rum varje år i den samråds- och samverkansanda som återspeglas i föreliggande skrift. Ännu 2008 utfärdade Ministerkommittén sin rekommendation för religioners och livsåskådningars dimension av interkulturell utbildning.

Det är med glädje vi nu publicerar ett dokument vars syfte är att utgöra ett stöd för beslutsfattare, skolor och lärarutbildare – liksom andra verksamma inom utbildning – att implementera rekommendationen i sina respektive nationella, regionala och lokala sammanhang. Dokumentets titel *Vägvisare* är särskilt tillämplig då intentionen är att inspirera till dialog och handling hos användare i medlemsländerna, som ställs inför en rad frågeställningar i olika kontexter. Vi är mycket tacksamma gentemot deltagarna i Samverkansgruppen för implementering som inrättades gemensamt av Europarådet och Europeiska Wergelandscentret, som formulerade idéerna i *Vägvisare* och diskuterade ett utkast sedan samarbetet inleddes 2010. Särskild tacksamhet riktas till Gabriele Mazza som först initierade projektet som Europarådets utbildningschef och sedan som Samverkansgruppens ordförande ledde arbetet i rätt riktning. Vår tacksamhet är stor även mot professor Robert Jackson, vice-ordförande och rapportör för Expertgruppen, som skrivit texten å sina kollegers vägnar och som använt olika utkast till dokumentet under samrådsmöten med potentiella användare i olika delar av Europa sedan 2011. Professor Jackson har deltagit i samtliga Europarådets projekt med anknytning till religiös mångfald och utbildning sedan 2002, och har varit aktiv på området i sin roll vid Europeiska Wergelandscentret, liksom från sin hembas vid University of Warwick.

Nästa steg är att beslutsfattare, skolor, lärarutbildare med studenter, tillsammans med berörda professionsföreningar i enskilda länder och på europeisk nivå, begagnar sig av *Vägvisare* som verktyg i samråd och handling. Dokumentet kan användas i sin helhet eller med fokus på enskilda avsnitt om specifika teman för diskussion eller studium.

Jag hoppas innerligt att *Vägvisare* tillsammans med Europarådets rekommendation får en bred användning i hela Europa.

Jag anbefaller *Vägvisare* till er.

Snežana Samardžić-Marković
Generaldirektör Demokrati

Inledning

Syftet med *Vägvisare* är att stödja implementeringen av Rekommendation CM/Rec(2008)12 om religions- och livsåskådningsdimensionen i interkulturell utbildning i medlemsländerna. Varför har då rekommendationen, ett resultat av betydande samarbetsinsatser mellan regeringar, inte lett till någon mera kännbar implementering eller märkbar inverkan i nationella sammanhang? Ett ofta förekommande och enkelt svar är att Europarådet inte kan luta sig mot en armé för att försvara dess värderingar och upprätthålla respekten för dess normer och stadgar, så mycket mer som dessa är så pass mjuka som icke-bindande "rekommendationer". Att säkra och, än mer, värdera genomslagskraften av vissa slags initiativ och deklARATIONER från Europarådet, däribland rekommendationer, är mödosamma processer som påverkas av en komplex samling villkor och omständigheter, hur relevant och angelägen en åtgärd uppfattas, skiftande sociopolitiska sammanhang, och viljan och förmågan i de nationella politiska och myndighetssystemen att visa mottaglighet för gemensamma erfarenheter och att dra lärdom från dem.

Bristande politisk vilja på nationell nivå att uppmärksamma och tillämpa internationella förklaringar har under åren gett näring åt numera livliga mellanstatliga diskussioner om behovet att "överbrygga gapet" mellan teori och handling, politik och praktik. Att det förhåller sig så ger en antydning om de inbyggda svårigheter och den djupa frustration som alla som förespråkar politiskt samarbete tåmpas med i sin verksamhet på en mängd områden, som utbildning. Frustrationen fördjupas av övertygelsen att en mobilisering av internationella ansträngningar borde kunna bära frukt med tillbörlig politisk vilja, rätt spridning och uppmuntran på nationell nivå.

Europeiska Wergelandcentret (EWC) för utbildning i demokratiskt medborgarskap, mänskliga rättigheter och interkulturell medvetenhet grundades av Europarådet och de norska myndigheterna just med målsättningen att överbrygga gapet mellan politik och praktik. Initiativtagarnas gemensamma insatser för en bättre implementering av Rekommendation CM/Rec(2008)12, upprinnelse till *Vägvisare*, bör uppmärksammas och välkomnas.

De mellanstatliga insatser som utmynnade i Rekommendation CM/Rec(2008)12, fördjupningsarbetet med rekommendationen och nu utgivningen av *Vägvisare* visar ett pågående engagemang att integrera studiet av religiösa övertygelser i utbildning, i minst fem avseenden. För det första, de sammanfallande roller som rådets Parlamentariska församling, Kommissionären för mänskliga rättigheter och rådets mellanstatliga samarbetsmekanismer samt Sekretariatet spelade i att samstämt och konsekvent lyfta fram "problematiken" kring religionens dimension i interkulturell dialog och förståelse. För det andra, snabbheten och effektiviteten i processen mellan regeringarna som ledde till att Ministerkommittén i rätt tid antog Rekommendation CM/Rec(2008)12. För det tredje, viljan hos Ministerkommitténs representanter att sedan driva en decennielång engagerad process inom det mångfacetterade ämnesområdet, genom att organisera evenemang – "Utbyten" – i medlemsländerna med relevans för de berörda ämnena. För det fjärde, Sekretariats aktiva roll, i samspel med EWC, inte bara i att initiera processen i sin helhet, utan också i att uppehålla den till denna dag genom att ta fram skriften *Vägvisare*, just i syfte att optimera de insatser som redan görs i rekommendationens anda och öka dess chanser att omdömesgilt och omsorgsfullt implementeras i medlemsländerna. Låt oss slutligen vara klara över att *Vägvisare* inte hade sett ljuset utan det redan nämnda samarbetet mellan Europarådet och Europeiska Wergelandcentret i Oslo. I själva verket är EWC i sig ett konkret resultat av ett utomordentligt, högst inspirerande samarbetsinitiativ, pådrivet av Rådet och de norska myndigheterna, för att möta 2000-talets utmaningar kring demokratiskt medborgarskap, mänskliga rättigheter och interkulturell utbildning i Europa. Institutets rungande succé är en källa till berättigad tillfredsställelse för de som bidragit till dess tillkomst, både i Oslo och i Strasbourg, inte minst inom Europarådets Sekretariat. *Vägvisare* har att tacka en omvitnad styrka hos Europarådet för sin tillblivelse: Förmågan att uthålligt driva frågor genom en rad sammanhållna aktiviteter under en lång tid, undvika kortlivade insatser och tillämpa ett brett spektrum av både välbeprövade och innovativa arbetsmetoder. Tack vare insatserna i två påföljande projekt, utfärdandet av en framsynt rekommendation och, i dag, av skriften *Vägvisare*, har Rådet ännu en gång positionerat sig som stigfinnare och fanbärare i en ytterst ömtålig terräng för Europas politiska, sociala och pedagogiska framtid.

Som antytt är nästa utmaning att uppnå en högre grad av operationalisering i medlemsländerna. Det realiserar inte genom att följa ett enskilt färdigt recept, som ju inte finns, utan snarare genom att utnyttja rekommendationen och *Vägvisare* för att sätta i gång en bred spridningsprocess genom debatt, kontextualisering, utprovande och riktad aktionsforskning. Åtskilligt har redan åstadkommit av Expertgruppen som ansvarade för första uppföljningsfasen av rekommendationen, med ett första gemensamt pedagogiskt ramverk för en klassrumspraktik, ett klagörande av kvardröjande språkliga och semantiska tvetydigheter och ett första studium av sambandet mellan interkulturell utbildning och tilltaget att behandla trosbaserade och icke-trosbaserade åskådnings- och värdesystem jämsides. Mycket återstår, särskilt gällande frågor som vuxenutbildning och utbildning utanför skolan, den nödvändiga kopplingen till ett uttalat perspektiv av livslångt lärande, till ett sociokulturellt och samhällsutvecklingsperspektiv, samt implikationer för grund- och vidareutbildning av lärare och andra resurspersoner.

Expertgruppen, som jag haft förmånen att vara ordförande för, är fullt medveten om att *Vägvisare* är ett pågående utvecklingsarbete, och om den storslagna utmaning som dess författare, professor Jackson, så beundransvärt antagit som rapportör, genom att binda samman gruppens idéer. Ändå har arbetet bara börjat, och nästa fas måste innefatta flera diskussioner med flera parter och grupper, som familjer, medier, trossamfund och sekulära institutioner, föreningar och sakkunniga, förutom lärare och lärarutbildare. Men som en grupp med företrädare för ett brett spektrum av bakgrunder och inriktningar, med både troende och icke-troende (och kanske något däremellan ...), delade medlemmarna samma tro på interkulturell utbildning och dess betydelse för att skapa större empatisk förståelse för våra likheter och skillnader, samma tro på nödvändigheten att med en mångfald av mått och medel ta sig an religioner och andra livsåskådningar, och samma tillit till Europarådets förmåga att gå i spetsen för dessa insatser.

Vägvisare pekar mot framtiden och lämnar ett kraftfullt bidrag till rådets prioriteringar som plattform för ett brett idémässigt och operativt ramverk som återstår att upprättas (inte olikt det Gemensamma europeiska referensnätverket för språk), inom vilket demokratiska och medborgerliga kompetenser (som interkulturella färdigheter) kan identifieras och göras till bidrag att stärka en demokratisk kultur. Europarådet bygger sitt handlande på styrkan i sina värderingar, kvalitén i sina argument och relevansen i sina erfarenheter för att inspirera män och kvinnor av god vilja i ett ständigt sökande efter mening och mer fulländade former av mänsklig samlevnad. Att bidra till att gå från det blott mänskliga till hela mänsklighetens framåtskridande (och samtidigt undvika bakslag) är ett uppdrag för utbildning allmänt och för interkulturell utbildning i synnerhet. Europarådet har ingen armé, utan hämtar sin styrka ur sin förmåga att ställa sig i tjänst för historiska och långsiktiga insatser för att främja en demokratisk kultur och mänskliga rättigheter, personlig utveckling och gemensam humanitet. Må *Vägvisare* bli ett genuint bidrag till den storslagna uppgiften.

Gabriele Mazza

Ordförande i Expertsamverkansgruppen Europarådet/Wergelandcentret

Tack till

Tack från ordförande, författare och övriga medlemmar i Samverkansgruppen för implementering till Ana Perona-Fjeldstad, Europeiska Wergelandcentrets föreståndare, för hennes insatser och uppmuntran i gruppen, och till hela EWC-staben, särskilt till Gunnar Mandt, som lämnade ett bestående bidrag, och till Ornella Barros, för hennes stöd i beredningen av manuset inför publiceringen. Vår tacksamhet riktas också till Dr. Mandy Robbins från Glyndwr University för hennes analys av frågeenkäten, till Isabelle Lacour, för hennes ovärderliga tekniska råd och stöd, och till Sjur Bergan, chef för Utbildningsdepartementet (DGII) vid Europarådet. Ett särskilt tack riktas till Ólöf Olafsdóttir, som gick i pension 2013 från sin post som Direktör för demokratiskt medborgarskap och deltagande vid Europarådet, för hennes entusiasm och uppmuntran till projektet, till Villano Qiriasi, chef för Utbildningspolicyavdelningen, för hans oavslåliga stöd i detta och liknande tidigare projekt, och till Dr. Claudia Lenz, forskningschef vid Europeiska Wergelandcentret, för sina bidrag till gruppens framsteg med idéer och organisatoriskt stöd.

Vi vill uttrycka vår tacksamhet även till alla gästföreläsarna vid ett otal möten med Samverkansgruppen för implementering (se Bilaga 2); till medlemmarna i Europarådets Utbildningskommitté för deras hjälpsamma bevakning och stöd under frågeenkäten och särskilt till alla medlemmar som svarat på frågeformuläret on-line, till forskare, lärarutbildare, lärare och studenter som bidragit med material, som illustrerande exempel på specifika insatser, till forskare från olika delar av Europa som delat med sig av sitt arbete, till lärare, lärarutbildare, beslutsfattare, rådgivare och forskare som givit feedback vid konferenser och möten (som hölls i Österrike, Belgien, England, Estland, Finland, Frankrike, Island, Irland, Nederländerna, Norge och Sverige mellan 2011 och 2013) där professor Jackson talat om det framskridande arbetet med skriften.

Kapitel 1

Rekommendationen: bakgrund, teman och utmaningar

Rekommendationen

I december 2008 utfärdade Europarådet en viktig rekommendation från Ministerkommittén till medlemsstaterna om religioners och andra livsåskådningars dimension av interkulturell utbildning (Europarådet 2008a). Rekommendationen växte fram ur ett arbete på området inom Europarådet som pågått sedan 2002, en vidareutveckling av tidigare insatser inom interkulturell utbildning och angränsande områden. Rekommendationen ger spännande möjligheter för diskussion och handling i medlemsstaterna kring studiet av religioner och icke-religiösa livsåskådningar inom interkulturell utbildning.

Föreliggande skrift – *Vägvisare* – kom till för att underlätta diskussion, reflektion och handling. Den är i första hand skriven för beslutsfattare på alla nivåer, för skolor (med lärare, skolledare och huvudmän) och för alla verksamma inom lärarutbildning i Europa. Den är ämnad som uppmuntran och stöd i diskussioner och fullödiga praktiska tillämpningar av Europarådets Rekommendation 2008.

Religion och skolor i Europa

På grund av historiska olikheter i relationen mellan stat och religion och även kulturella skillnader, finns olika infallsvinklar på religionens plats i läroplanerna i Europas länder, liksom skiftande inställningar i frågan hos olika intressenter, som beslutsfattare, skolor, lärarutbildare, föräldrar och barn. Alla länder påverkas av faktorer som sekularisering och överstatliga eller globala företeelser som migration, och många har de senaste decennierna genomgått förändringsprocesser.

Av tradition har en del europeiska stater, som Spanien och Italien, med en dominerande statsanknuten tradition, ordnat undervisning eller utbildning enbart eller främst i majoritetsreligionens trossatser och värderingar. Vissa länder med andra traditioner kring relationen mellan stat och kyrka erbjuder undervisning om flera religioner. I exempelvis England och Wales får alla elever i offentliga skolor undervisning om en mängd religioner. I andra länder, som Frankrike och Albanien, har lite religionsundervisning erbjudits, eller så har hemmet eller privata religiösa skolor setts som rätt plats för sådan undervisning. I en del stater eller nationer, som Norge och Skottland, kombineras undervisning om religioner med undervisning om icke-religiösa filosofier eller etiska förhållningssätt, eller erbjuds olika tillvalsämnen. Vissa länder, som Tyskland, har en lagstiftning på nationell nivå, men överlåter beslutsfattandet och utformningen av politik och praktik för religion och utbildning (och relaterade frågor) åt regionala myndigheter. Givetvis passar en del länder inte in i någon av dessa generaliserande modeller (Davis och Miroshnikova 2012; Jackson et al. 2007; Kuyk et al. 2007). Bidragen i publikationerna från forskningsprojektet *Religious Education at Schools in Europe* (REL-EDU, "Religionsundervisning i skolor i Europa") vid universitetet i Wien visar att religionens plats i utbildning är föremål för debatt i de hittills nämnda länderna, men att alla länder på olika sätt hanterar "överstatliga" teman som mångfald, globalisering och sekularisering (Jäggle, Rothgangel och Schlag 2013; Jäggle, Schlag och Rothgangel 2014; Rothgangel, Jackson och Jäggle 2014; Rothgangel, Skeie och Jäggle 2014).¹

Före 2002 fanns inga specifika projekt inom Europarådet som samlade länderna för att tänka igenom frågor om religion och offentlig utbildning. Varför kom det en förändring? En del av svaret har att göra med olika aspekter av globalisering som migration och kraftigt förbättrad kommunikation via Internet. Enskilda länder är föremål för en mängd olika influenser från hela världen. I världspolitik har religion blivit ett ämne i den offentliga diskussionen, av både positiva och negativa anledningar. Uttalanden från religiösa ledare som påven eller Dalai Lama rapporteras internationellt, medan följderna av negativa händelser, som efter den 11 september 2001 i USA, fortsätter att göra sig gällande globalt och vida rapporteras i media.

Kulturell och religiös mångfald manifesteras i alla länder. Ingen nation är kulturellt homogen. I en del länder finns väletablerade etniska och religiösa minoriteter, ofta med en mycket lång historia som ibland sträcker sig längre tillbaka än tiden för statens tillkomst. I många länder finns sådana minoriteter till följd av migration från andra länder inom och utanför Europa, främst under 1900-talet och i detta århundrade. Mångfald inom ett land är komplext och anknyter till globala, nationella, regionala

1. REL-EDU-serien består av sex delar: **Del 1 – Centraleuropa:** Österrike, Kroatien, Tjeckiska republiken, Tyskland, Ungern, Polen, Hertigdömet Liechtenstein, Slovakien, Slovenien, Schweiz. **Del 2 – Nordeuropa:** Danmark, Estland, Lettland, Litauen, Finland, Island (Färöarna), Norge, Sverige. **Del 3 – Västeuropa:** Belgien, England, Frankrike, Irland, Luxemburg, Nederländerna, Nordirland, Skottland, Wales. **Del 4 – Sydeuropa:** Andorra, Cypern, Grekland, Italien, Malta, Monaco, Portugal, San Marino, Spanien. **Del 5 – Sydosteuropa:** Albanien, Bosnien-Hercegovina, Bulgarien, Kosovo, Makedonien, Montenegro, Rumänien, Serbien, Turkiet. **Del 6 – Östeuropa:** Armenien, Azerbajdzjan, Georgien, Moldavien, Ryssland, Ukraina, Belarus. Del 1-3 gavs ut på engelska 2014; del 1 gavs ut på tyska 2013. Del 4-6 förbereds. Se även Bråten 2013, 2014a och b för en metodologi för jämförande studier av "religiös utbildning" i olika länder.

och lokala frågor. Alla dessa faktorer hänger samman med ett alltmer utbrett synsätt att religion och tro inte är rent privata angelägenheter utan borde vara del av diskussionen och dialogen i det offentliga rummet.

Alltså pågår debatten om religion och utbildning i många länder. Europarådet kom fram till slutsatsen att en bred utbildning om religioner vore önskvärd för alla skol elever oavsett religiös eller icke-religiös bakgrund, för att bekämpa fördomar eller intolerans och för att främja ömsesidig förståelse och demokratiskt medborgarskap. Händelserna den 11:e september blev en katalysator för förändring. Europarådets första stora projekt om religion och utbildning påbörjades 2002. I det skedet var fokus helt på den nya idén att föra in religion som en aspekt av interkulturell utbildning. I ett senare skede lades beteckningen "icke-religiösa livsåskådningar" till religioner av inkluderings skull. Innebörden av begreppet "icke-religiösa livsåskådningar" och liknande uttryck ägnas särskild uppmärksamhet i kapitel 7.

Europarådets perspektiv på undervisning om religioner och icke-religiösa livsåskådningar

Europarådets idéer om undervisning om religioner och icke-religiösa livsåskådningar är tätt sammankopplade med rådets arbete med interkulturell utbildning, utbildning i mänskliga rättigheter och utbildning i demokratiskt medborgarskap. En förståelse av religioner och icke-religiösa livsåskådningar betraktas som en väsentlig aspekt av interkulturell förståelse. En förståelse av kulturell mångfald ses som en dimension av utbildning i demokratiskt medborgarskap och utbildning i mänskliga rättigheter, som är nära besläktade och ömsesidigt berikar varandra.

Som uttrycks i Europarådets Vitpaper om interkulturell dialog 2008 – *Living together as equals in dignity*, bidrar en förståelse av religioner och icke-religiösa livsåskådningar särskilt till interkulturell dialog, "ett öppet och respektfullt utbyte av synsätt mellan individer och grupper med olika etniska, kulturella, religiösa och språkliga bakgrunder och arv utifrån en ömsesidig förståelse och respekt" (Europarådet 2008b: 10-11).

Kopplingen till utbildning i demokratiskt medborgarskap och i mänskliga rättigheter betonas även i Europarådets *Stadga om utbildning i demokratiskt medborgarskap och i mänskliga rättigheter*, liksom behovet av ökad interkulturell förståelse, dels genom ökad kunskap och uppmuntran till dialog, men också genom att värdesätta olikheter mellan grupper av troende (Europarådet 2010).

Rekommendationens etos

Europarådets arbete med utbildning om religioner och icke-religiösa livsåskådningar är en viktig dimension av interkulturell utbildning. Interkulturell utbildning och befrämjandet av interkulturell dialog är viktiga delar av de tätt sammanlänkade utbildningarna i mänskliga rättigheter och i demokratiskt medborgarskap. Rekommendationen accentuerar värderingar som tolerans och solidaritet som följer ur en förståelse av andra, värderingar som utgör fundamentet i Europarådets arbete med utbildning.

Rekommendationens etos är inkluderande och demokratisk. Den är mån om att erbjuda en utbildning om religioner och icke-religiösa livsåskådningar som skiljer sig från modeller för religionsundervisning som siktar på att fostra barn och ungdomar i en särskild troendetradition. Ändå kan den modell för interkulturell utbildning som föreslås, om rekommendationen följs, vara ett komplement till flera former av trosbaserad undervisning och den går att anpassa i flera "utåtriktade" trosbaserade sammanhang.

Rekommendationen erkänner mångfald och komplexitet på lokal, regional och internationell nivå och uppmuntrar till att göra kopplingar mellan det "lokala" och det "globala". Den förespråkar också utforskandet av frågor om religion och identitet och att vårda positiva relationer med föräldrar och religiösa samfund och grupperingar liksom organisationer som sysslar med icke-religiösa filosofier. Avsikten är, genom läroplaner och programinriktningar för hela skolan, att låta ungdomar komma i kontakt med en mångfald av ståndpunkter och debatter i en anda av ömsesidig tolerans.

Omfattning och relevans

Rekommendationen är relevant både för programinriktningar för hela skolan och för undervisning i klassrummet. Inställningen är att optimala lärandeförhållanden skapas genom ett tryggt forum eller en lärandemiljö där unga människor kan gå i dialog och diskussion, modererad av lärare med specialkunskaper och färdigheter. Exempel ges på didaktiska metoder som är "öppna", "inkluderande" och "opartiska", som erkänner och respekterar deltagarnas olika bakgrund och som upprätthåller människorättsvärden.

Ingen antydning finns i rekommendationen att alla religiösa eller icke-religiösa inriktningar borde täckas in. Kunskapsinnehållet måste få vara selektivt och i vart fall delvis relatera till varje kontext. Att hitta rätt balans mellan färdigheter, attityder och kunskaper är en nyckelfråga. Tonvikten ligger på att utveckla kompetenser som innefattar noga valda kunskaper, lämpliga färdigheter och förhållningssätt som öppnar för interkulturell och interreligiös förståelse. Rekommendationens syfte är att förmedla kunskap men även att förespråka känslighet, ömsesidighet och empati och att bekämpa fördomar, intolerans, trångsynthet och rasism. Rekommendationen slår fast att en sådan kunskapsförmedling förutsätter en högkvalitativ lärarutbildning, en rik variation av läromedel samt kontinuerlig forskning och utvärdering.

Interkulturell utbildning och religiös mångfald och dialog i Europa – en utmaning

Som ovan antyds bedrevs Europarådets nya arbete med religionsfrågor inte på ett nytt verksamhetsområde, utan anknöt till en pågående utforskning av centrala utbildningsfrågor som interkulturell utbildning, utbildning i demokratiskt medborgarskap och i mänskliga rättigheter. Insatserna sågs som ett väsentligt bidrag till interkulturell utbildning, med sikte på antingen undervisning i ett separat ämne

eller invävt i andra läroplansämnen. Därför kallades projektet *Intercultural education and the challenge of religious diversity and dialogue in Europe* ("Interkulturell utbildning och religiös mångfald och dialog i Europa – en utmaning"). Grundtanken med att föra in temat religiös mångfald i interkulturell utbildning byggde på en särskild syn på sambandet mellan religion och kultur, i enlighet med Europarådets tidigare arbete med interkulturell utbildning. Nedan utvecklas grundidén. Tills vidare bör understrykas att inga föresatser fanns att betrakta religion som endast en aspekt av mänsklig kultur och att den breda utbildning om religioner som här föreslås bör ses som komplement till andra former av religionsundervisning.

Projektet resulterade bland annat i en konferens anordnad av Europarådet och Norge, en bok med papers som presenterats på konferensen (Europarådet 2004) och en vida spridd referensbok för skolor (Keast 2007). Arbetet med projektet ledde till en viktig rekommendation från Ministerkommittén (medlemsstaternas utrikesministrar som representerar sina regeringar), som 2008 gick ut till samtliga 47 medlemsstater. Samtliga 47 utrikesministrar ställde sig bakom rekommendationens innehåll. Rekommendationens etos är samstämmig med Europarådets mål att verka för att medvetandegöra och utveckla Europas kulturella identitet i dess mångfald. Med andra ord vill rekommendationen vara ett verktyg och ett stöd för intressenter i medlemsstaterna att se över frågor om religion och utbildning i skolan med hänsyn till var och ens historia och traditioner. Rekommendationen skall inte ses som en färdig kursplan utan bör användas flexibelt i olika sammanhang för att svara mot beslutsfattares och utbildares behov i varje enskilt land.

Även om projektet under 2002 handlade om "Religiös mångfald och dialog i Europa", så bestämde Ministerkommittén 2008 att vidga rekommendationens ansvarsområde till att inkludera "icke-religiösa livsåskådningar" jämte religioner. Man tog fasta på att medan många människor har en tillhörighet till religiösa traditioner som källor för vägledning och värderingar, så grundar många andra i de europeiska samhällena sina värderingar inte på religion. Vidgningen återspeglar internationella diskussioner liksom utbildningspolitiska förändringar i Europas länder (se kapitel 7).

Tankeutbyten om religionsaspekten i interkulturell dialog

Frågor om den religiösa dimensionen av interkulturell dialog och utbildning och om förståelsen av religioner och icke-religiösa livsåskådningar diskuterades vid en serie utbytesmöten som Europarådet årligen organiserat sedan 2008. Vid Exchange 2008, till exempel, sammanfördes företrädare för Europas stora religioner och humanistiska organisationer, representanter för Europarådets institutionella partners (som Europarådets parlamentariska församling, Europeiska domstolen för mänskliga rättigheter och Kommissionären för mänskliga rättigheter) samt representanter för en mängd internationella ideella organisationer, några med anknytning till de stora religionerna och andra med verksamhet inriktad på barn, kvinnor och utbildning. Detta var Europarådets första utbytestillfälle där företrädare för religiösa ledare och andra företrädare för civilsamhällena i Europa möttes för att diskutera utbildningsfrågor mot bakgrund av religionens nya närvaro i den offentliga sfären. Vid Exchange 2009, som också hölls i Strasbourg, fortsatte diskussionen om studiet av

religioner och icke-religiösa livsåskådningar som inslag i utbildning i demokratiskt medborgarskap, mänskliga rättigheter och interkulturell dialog. Exchange 2010 hölls i Ohrid i forna Jugoslaviska Republiken Makedonien, då man granskade "Medias roll i fostran i interkulturell dialog, tolerans och ömsesidig förståelse: medias yttrandefrihet och respekt för kulturell och religiös mångfald". Diskussionen fortsatte vid mötet i Luxemburg 2011. Exchange 2012 hölls i Durrës i Albanien och koncentrerade på temat "Att ta ansvar för morgondagens Europa: unga människors roll för den interkulturella dialogens religiösa dimension", medan Exchange 2013, som ägde rum i Jerevan i Armenien, fokuserade på "Religionsfrihet i dagens värld: utmaningar och garantier".

Alla dessa möten, som hölls i den interkulturella dialogens anda som återspeglas i Europarådets Vitbok 2008, förde samman företrädare för religioner och religiösa samfund med andra representanter för grupper inom civilsamhället, även med icke-religiösa livsåskådningar. Alla fick tillfälle att diskutera Europarådets pågående arbete på området och frågor som kom upp; alla inlägg togs till vara av de som ledde Europarådets arbete framåt om religioners och icke-religiösa livsåskådningars roll i interkulturell utbildning. Även föreliggande skrift författades i den interkulturella dialogens anda som genomsyrar Europarådets Vitbok 2008.

Europarådets rekommendation

Europarådets rekommendation om religioners och icke-religiösa livsåskådningars dimension av interkulturell utbildning (Europarådet 2008a) offentliggjordes i december 2008, efter publiceringen av Vitboken om interkulturell dialog: *Living together as equals in dignity* (Europarådet 2008b) och några månader efter att det första utbytesmötet hållits vid Europarådet.

I dokumentet hänvisas till flera rekommendationer från Europarådets parlamentariska församling och kopplingar görs även till Vitboken om interkulturell dialog, som argumenterar för att en förståelse av kulturell mångfald förutsätter kunskaper och insikter i världens främsta religioner och icke-religiösa livsåskådningar och deras roll i samhället.

Rekommendationen tar hänsyn till befintliga utbildningssystem och praxis i medlemsländerna och uppmärksamhet riktas på "de bästa praktiker som redan finns i de olika länderna". Det är en anpassbar referenstext, inget orubbligt ramverk. Den vill också visa en känslighet för att arbetet med unga människor fordrar olika tillvägagångssätt som tar "hänsyn till elevernas ålder och mognad".

Vägvisare

År 2011 sammansatte Europarådet, med Europeiska Wergelancentret som partner, en expertkommitté, Samverkansgruppen för implementering, för att erbjuda vägledning i tillämpningen av rekommendationen i medlemsländerna. Resultatet är *Vägvisare*, som återspeglar kommitténs tankar. Rekommendationen koncentrerar på formell utbildning, med särskild inriktning på skolan. Likväl hoppas vi att dokumentet

även kommer att visa sig vara användbart som tankestimulans för alla verksamma i icke-formell och informell utbildning och i fritidsundervisning².

Vi hoppas att *Vägvisare* kommer att användas konstruktivt och efter förtjänst i ett otal undervisningssammanhang, både där religion eller en kombination av religion, etik och/eller icke-religiösa livsåskådningar ges som separat ämne och där undervisning om religioner inte explicit nämns alls i läroplanen. Vi hoppas att *Vägvisare* kommer att vara till nytta för dig och till stöd och inspiration i diskussioner och granskningar av ditt lands programinriktningar och praktiker. Dokumentet i sin helhet eller enskilda kapitel om speciella teman kan användas i diskussioner som kan leda till en utveckling av dessa inriktningar, som ett verktyg för alla som arbetar i skolan, som stöd i utbildning, antingen på lärarutbildning eller i kontinuerlig vidareutbildning för yrkesverksamma lärare och andra i skolan, samt som stimulans för vidare klassrumsbaserad forskning.

-
2. Ett exempel på fritidsundervisning som omfattar målet "Att komma förbi stereotyper och fördomar med hänsyn till deras etniska, religiösa och kulturella ursprung" är *The Nansen Model for Integrated Education* (NMIE) i grundskolan, som används i ett integrerat utbildningsprojekt i Petrovec, en kommun utanför Skopje i Makedonien. I projektet deltar elever, lärare och föräldrar från den makedonska och den albanska etniska gemenskapen (<http://nmie.org/index.php/en/nmie-in-the-primary-school-koco-racin-ognjanci-petrovec-municipality>, nedladdad den 23 juni 2014.)

Kapitel 2

Presentation av *Vägvisare* och huvudteman

Vägvisare är ett stöd i fördjupningsarbetet i rekommendationens olika teman om undervisning om religioner och icke-religiösa livsåskådningar i skilda nationella kontexter. Skriften heter *Vägvisare* för att betona dess flexibla karaktär. Den är ett verktyg att använda av utbildare och andra intressenter i medlemsländerna som i sina specifika sammanhang utarbetar programinriktningar och praktiker för undervisning och lärande om religioner och livsåskådningar, under noga iakttagande av de principer, värderingar och idéer som beskrivs i rekommendationen.

Religion, kultur och interkulturell utbildning

Under diskussionerna på möten och konferenser ställdes frågan huruvida rekommendationen reducerar religion, i all dess komplexitet, till mänsklig kultur. Så var inte rekommendationens syfte. Genom att betrakta religion som kulturellt fenomen band Europarådet samman arbetet med "att förstå religioner och trosuppfattningar" med arbetet kring förståelsen av andra aspekter av den egna och andras kulturer. Diskussionen under rekommendationens framskrivning och inom Europarådet visade att detta inte betyder att religion framställs som ett uttryck för mänsklig kultur enbart (för religiöst troende betyder det avgjort mer än så), utan visade en vilja att hitta läromedel för elever oavsett bakgrund att bättre förstå språkbruk, övertygelser och anspråk hos samhällsmedlemmar som intar en religiös ståndpunkt eller en icke-religiös position. Syftet är, med andra ord, särskilt med hänsyn till religioner, att ta fram metoder som hjälper eleven att förstå religiöst språkbruk ur den invigdes perspektiv. Det fordrar fantasi och empati, men är logiskt sett väsensskilt från att initieras eller fostras i ett visst religiöst synsätt.

När det gäller religioner räcker det inte att undervisa om religioners historia eller yttre fenomen. Religion låter sig inte reduceras till praktiker, artefakter eller byggnader. Det är nödvändigt att försöka förstå innebörden även i det religiösa språket så som religiöst troende använder det, som uttryck för sina trosuppfattningar, värderingar och känslor. En sådan förståelse kräver kunskaper, men också attityder och färdigheter som ger självinsikt och insikt i och förståelse för andras övertygelser och värderingar, liksom värderingar som befäster människovärdet.

Europarådets arbete kring interkulturell kompetens har stor relevans för utvecklingen av sådan förståelse och sådana insikter. Men det finns komplementär resurser inom fälten religionsundervisning och religionsdialog som också bör utnyttjas i utvecklingen av kompetenser för att förstå andras trosuppfattningar och värderingar. En huvudprioritet är att identifiera faktorer som bidrar till en elevs kompetens att förstå en annan människas religiösa perspektiv och att fundera hur en sådan kompetens kan utvecklas. Först är det dock nödvändigt att urskilja olika modaliteter för att förstå religioner.

Att förstå religioner och religiös förståelse

En del författare gör en distinktion mellan "att förstå religion(er)" och "religiös förståelse" (t. ex. Cox 1983). Vissa religiöst troende menar att en förståelse bara skaffas genom initiering i det religiösa sättet att leva. Ur det perspektivet uppnås "förståelse" endast genom religiös fostran, med deltagande i religiös praktik och undervisning. Den formen av religionsundervisning (som vi kunde kalla för utvecklingen av en "religiös förståelse", en tydligt religiös förståelsemodell) kan vara lämplig för unga människor i familjer som bekänner sig till en viss religiös tradition. Mindre lämplig vore den däremot som del av en offentlig utbildning tillgänglig för alla elever, med en stor variation i bakgrund och med skilda religiösa och icke-religiösa perspektiv.

Inom det akademiska fältet religionsstudier är synsättet att alla, oavsett religiös anknytning, kan uppnå ett mått av förståelse (att förstå religioner), med argumentet att det finns tillgängliga verktyg från en mängd olika akademiska discipliner med vilka eleven kan utveckla en förståelse för religioner och religiöst troende människors perspektiv – fält som historia, konst, drama, litteratur och textstudier, etnografi, psykologi och (inter)kulturella studier. Tillämpliga metoder som behövs berör inte bara förvärv av kunskap, utan också förkovran i färdigheter och olika gynnsamma färdigheter. Metoderna används inte endast i försöken att förstå andras språkbruk och erfarenheter, utan även för ökad självkänedom hos eleven i fråga om egna uppfattningar och värderingar.

Ur metodologisk synvinkel kan det vara viktigt att inte göra en alltför skarp distinktion mellan metoder som används av religiöst troende/praktiker i utvecklandet av en "religiös förståelse" och de som används av religiösa "utomstående" i försöken "att förstå religioner". Som ett exempel bygger både fältet teologi och religionsstudier på snarlika metoder och inriktningar, som förhållningssätt, färdigheter och kunskaper som kännetecknar "dialogprocessen".

Att utveckla en förståelse för ett religiöst perspektiv fordrar således möten och interaktioner med religiöst troende och/eller deras skrifter, berättelser, praktiker, doktriner, osv. Därtill lär pluralistiska klasser i offentligt finansierade skolor bestå av unga människor med både religiös och icke-religiös bakgrund. För vissa kan utvecklandet av en förståelse av en annan religiös ståndpunkt väcka religiösa eller teologiska frågor. På så vis kan en elev genom att utveckla en förståelse av religioner i viss mån utveckla en "religiös förståelse".

Icke-religiösa livsåskådningar

Rekommendationen berör förståelsen av icke-religiösa livsåskådningar jämte förståelsen av religioner. Dock definieras icke-religiösa livsåskådningar inte och inte heller diskuteras i rekommendationen hur dessa förhåller sig till religioner. I kapitel 7 tas specifika frågor upp kring införlivandet av studier av icke-religiösa livsåskådningar i religionsstudier och diskuteras relaterade koncept som "livsinställningar" (*life stances*) och "världsåskådningar" (*world views*).

Att sprida rekommendationen

Rekommendationen publicerades och sändes ut till medlemsländerna i december 2008. För att uppmuntra diskussion och aktivt bruk av rekommendationen bland intressenter fick Samverkansgruppen för implementering i 2011 uppdraget att ta fram ett dokument för att understödja användare i att aktualisera rekommendationen i sina specifika nationella eller regionala sammanhang. *Vägvisare* är ett resultat av gruppens arbete.

I syfte att ge understöd i arbetet beslöt Samverkansgruppen:

- ▶ att genomföra en frågeenkät bland medlemmarna i Europarådets utbildningskommitté;
- ▶ att rådgöra med tänkbara intressenter genom att ordna konferenser och möten i olika delar av Europa;
- ▶ att ta till vara senare europeisk och internationell forskning med relevans för undervisning och lärande om religioner och icke-religiösa livsåskådningar.

Enkäten

En av de första uppgifterna för Samverkansgruppen för implementering var att sammanställa ett on-line frågeformulär, som i slutet av 2011 skickades till Europarådets utbildningskommitté med representanter från alla medlemsländer. Huvudsyftet var att inventera problem som uppstått i tillämpningen av rekommendationens idéer i specifika nationella sammanhang. Svarefrekvensen var hög med ett överväldigande stöd för mer diskussion om rekommendationen¹. I några av svaren antydde svårigheter att skriva ur en nationell synvinkel i de fall utbildning styrs av regionala myndigheter. Likväl framträdde ur svaren viktiga övergripande teman, som expertkommittén tog intryck av.

Ur svaren framkom att det på många håll uppstod förvirring, i och med att olika betydelsenysanser kan tolkas in i termer som "religionsundervisning" eller "icke-religiösa livsåskådningar" i olika kontexter och länder, ibland i ett och samma land. Temat rymde diskussioner om skillnaden mellan religionsundervisning sedd som tillfällen för unga människor med olika bakgrund att fördjupa sin förståelse av religion(er), och religionsutbildning förstådd som initiering av unga människor i ett visst religiöst levnadssätt.

1. Data analyserades av Dr. Mandy Robbins (Robbins 2012).

Undervisningens kvalitet var en annan återkommande fråga, en fråga med implikationer för pedagogikens och didaktikens utformning och för lärarutbildningen. Över lag fanns även bryderier om hur icke-religiösa livsåskådningar bör definieras, integreras eller behandlas jämte religioner, eller till och med (i några fall) huruvida det var lämpligt alls att behandla ämnesområdet sida vid sida med religion.

Ett annat bekymmer som kom till uttryck gällde representationer i media av religioner (t.ex. i tv, på Internet och i läroböcker) och hur dessa går att kritiskt behandla i klassrummet. Vidare tog en del respondenter upp frågor om mänskliga rättigheter som yttrandefrihet och elever ur minoritetsgruppers rättigheter (som att bära religiösa symboler).

Ett annat tema som fördes fram var att rekommendationen inte bara var relevant för klassrummet, utan allmänt för skolans programinriktning för mångfald, som del av interkulturell utbildning, samt för kontakter med det omgivande samhället och med andra skolor, som del av utbildning i demokratiskt medborgarskap. Rekommendationen ansågs ha relevans för hela skolans etos, inte bara för läroplansämnena.

Annan feedback från intressenter

Ytterligare feedback kom från en mängd olika intressenter vid presentationer på konferenser och möten i olika europeiska länder mellan 2011 och 2013. Många av frågeställningarna i svaren på frågeformuläret kom igen och några av rekommendationens resonemang vidgades. Som ett exempel argumenterades att rekommendationen bör hanteras flexibelt i sinsemellan vitskilda kontexter, som i länder med olika historiska kopplingar mellan stat och religion. På samma sätt lyftes frågor fram om urval av kunskapsinnehåll och enligt vilka urvalsprinciper, liksom om balansen mellan kunskaper, färdigheter och förhållningssätt i olika nationella och religiösa kontexter.

En central fråga som diskuterades på möten i länderna gällde komplimenterande mål för interkulturell utbildning och olika former av trosbaserad utbildning. Många utbildare verksamma i trosbaserade sammanhang uttryckte ett starkt intresse att ta sig an frågor om religiös (och icke-religiös) mångfald på sätt som stämmer överens med Europarådets rekommendation, i syfte att öka ömsesidig förståelse och att befärma en kultur av dialog och fredlig samexistens i samhället.

Forskning

Vägvisare är tänkt som ett praktiskt användbart dokument. Som sådant är det skrivit särskilt för beslutsfattare, skolor och lärarutbildare. Senare europeisk och annan internationell forskning i de inventerade frågorna kan vara särskilt relevant för utformningen av programinriktningar, praktiker och lärarutbildningar, varför några studier belyses i texten nedan. Tillämpliga forskningsresultat sammanfattas och kopplas till användares behov.

Illustrerande exempel på programinriktning, praktik och forskning

Vissa medlems- och observatörländer har redan utformat programinriktningar och många praktiskt verksamma inom utbildning, liksom lärarutbildare, har utvecklat idéer och metoder i sina utbildningssystem i dialog med rekommendationens olika teman. Sammanfattande redogörelser om dessa, med exempel från praktik och forskning, presenteras här kort som illustrerande exempel. De är inte tänkta som mallar att användas i andra länder, utan ges som illustrationer hur beslutsfattare, lärare, skolelever, lärarutbildare och forskare i sina nationella eller regionala kontexter kan pröva sig fram och tackla liknande problemställningar som användare av Europarådets rekommendation ställts inför.

Vägvisares struktur och innehåll

Utifrån enkätsvaren och andra rådslag identifierades en rad centrala teman för vidare utforskning. Ur dessa teman och ur rekommendationens text följde de teman som behandlas i *Vägvisare* från kapitel 3 till kapitel 9. Varje tema (se listan nedan) kan ses som ett diskussionstema, och olika intressenter kanske kommer till olika slutsatser, särskilt om man arbetar i olika nationella situationer. Dessutom behövs mer forskning kring vissa frågor. Syftet är att stötta beslutsfattare, skolor (med lärare och skolläring) och lärarutbildare i tolkning och tillämpning av rekommendationen i de aktuella kontexterna. De centrala teman som identifierades och som behandlas i separata kapitel är:

- ▶ **Terminologi** (kapitel 3): Flera termer diskuteras och deras olika betydelser i specifika kontexter, i syfte att undvika missförstånd och för att hjälpa användare att samla en samstämd och tydlig vokabulär för att diskutera undervisning om religioner och icke-religiösa livsåskådningar.
- ▶ **Kompetens och didaktik** (kapitel 4): Uppmärksamhet riktas mot utvecklandet av kompetenser (adekvata kunskaper, färdigheter och förhållningssätt) för ökad förståelse av ett urval religioner och icke-religiösa livsåskådningar. Illustrerande exempel ges på didaktiska metoder att användas av lärare och lärarutbildare för ökade kompetenser på området.
- ▶ **Klassrummet som "frizon" för elevdialog** (kapitel 5): Frågeställningar tas upp som grundregler för dialog och lärares roll att understödja och moderera samtal. Resultat från senare forskning lyfts fram med bäring på klassrummet som fredad zon, relevant för beslutsfattare, skolor och lärarutbildare.
- ▶ **Analys av framställningar av religioner i radio och tv, på Internet och i läroböcker** (kapitel 6): Religioners "interna mångfald" belyses och hur lärare kan få hjälp att utveckla en lyhörddhet för ungdomars olika bakgrund i klassrummet. Med referens till senare forskning ägnas särskild uppmärksamhet åt hur lärare och elever metodiskt kan analysera mediala representationer av religioner.
- ▶ **Problemställningar om klassificering, beskrivning och integrering av "icke-religiösa livsåskådningar"** (kapitel 7) kartläggs, diskuteras och illustreras med exempel från pågående debatter, forskning och policy.

- ▶ **Frågeställningar och diskussion om mänskliga rättigheter** (kapitel 8) i undervisning om religioner och icke-religiösa livsåskådningar.
- ▶ **Vägledning för utformning av programinriktningar och praktiker för kontakter mellan skolan, organisationer och det omgivande samhället** och för kontakter med skolor lokalt, nationellt och internationellt (kapitel 9). Exempel ges på prövade praktiker och resultat från forskningsstudier.
- ▶ **Att främja fortsatt diskussion och handling** (kapitel 10): Slutligen föreslås ett antal produktiva idéer för fortsatt diskussion på nationell och regional nivå och kanaler presenteras för feedback till Europarådet och Europeiska Wergelandcentret.

Sammanfattning

Förhoppningen är att *Vägvisare* kommer att stimulera och bidra till en konstruktiv diskussion om Europarådets rekommendation, stimulera debatter om beslutsfattande, klassrumspraktik, kontakter mellan skola och samhälle och om lärarutbildning i olika delar av Europa och kanske utanför. Dokumentet kan användas i sin helhet, eller enstaka kapitel på ett särskilt tema, som utgångspunkt för diskussion och utbildning.

Rekommendationen bygger på tidigare arbeten som Europarådet lett inom det interkulturella området och hänger tätt samman med rådets insatser för utbildning i mänskliga rättigheter och i demokratiskt medborgarskap. Genom att beskriva forskningsfältet som en gren inom interkulturell utbildning, formulerades målet att öka förståelsen av religiöst troendes språkbruk och praktiker. Även "icke-religiösa livsåskådningar" diskuterades, och hur dessa kan integreras med religioner. En distinktion gjordes mellan "att förstå religioner" och "religiös förståelse". En uppfattning fördes fram att skolundervisning om religioners och icke-religiösa livsåskådningars dimension av interkulturell utbildning i princip kan vara till gagn för båda.

Ökade kompetenser hos lärare och elever på området är av högsta vikt, vilket fordrar en definiering av lämpliga kunskaper, färdigheter och förhållningssätt samt effektiva didaktiska metoder för att utveckla kompetenserna. Intentionen är inte att täcka in alla kunskapsaspekter. Rekommendationens användare behöver hitta en lämplig balans av kunskapsinnehåll med relevans för sina specifika sammanhang och elevernas ålder och förmågor.

Utformning och innehåll i *Vägvisare* bygger på rådslag – med nationella representanter i Europarådets utbildningskommitté via en frågeenkät, med en rad intressenter och experter vid konferenser och möten i Europas länder och med forskare inom utbildning om religioner och trosuppfattningar i skolor runtom i Europa.

Kapitel 3

Terminologi inom undervisning om religioner och livsåskådningar

Frågeenkäten, rådslagen under konferenspresentationer och en genomgång av senare relevant forskning inom fältet visade sammantaget att tvetydigheter i terminologin kan vara källor till missförstånd och konflikt. En större klarhet i begreppshandlingen är av högsta vikt.

Terminologi i fack- och akademisk litteratur

Att översätta pedagogisk terminologi har sina egenheter och problem. Till exempel används *pedagogik* i de nordiska länderna som en allmän term för "utbildning", som täcker in teorier om socialisation och lärande i en vidare mening än undervisning eller skolning. *Didaktik* ses som den del av det pedagogiska fältet som handlar specifikt om undervisning. Samtidigt förstås på italienska *educazione* i trängre mening som utbildningens praktik och resultat, medan *pedagogia* betecknar utbildningsteori. På engelska kan *education* användas för teori eller praktik medan *pedagogy* ofta används med hänsyftning på undervisningens metoder och former. Detta är förvirrande, eftersom det som i Storbritannien ofta benämns *pedagogy* (som till exempel i Grimmitt 2000) i andra europeiska språk vanligtvis kallas för didaktik (eller motsvarande). I en tysk kontext omfattar termen *Bildung* inte bara kunskap och förståelse utan även lärandets implikationer för den personliga utvecklingen.

Fältet religioner och trosuppfattningar är ett särskilt terminologiskt minfält. Centrala begrepp som "religion", "religioner", "religiös", "religiös mångfald", "religionsdimensionen", "den religiösa dimensionen", "tro", "icke-religiös", "teist", "ateist", "agnostisk", "sekulär", "sekularitet", "sekularism", "trosuppfattning", "övertygelse", "andlighet", "världsåskådning", "livsåskådning", "multikulturell utbildning", "interkulturell utbildning", "interkulturell dialog", "religiös litteracitet", m.m. har olika innebörder och associationer i olika språk och kontexter. Ibland relateras dessa kontexter till specifika nationella sammanhang. Ibland relateras kontexterna till mera specifika synsätt inom och tvärs igenom länder. Så kan en del opponera mot en distinktion mellan "religiös" och "andlig". Andra kanske ser traditioner som taoism, konfucianism och vissa former av buddism som icke-religiösa livsåskådningar, medan åter andra hellre kategoriserar dessa som religioner eller andliga rörelser.

Uttrycket "religiös mångfald" är också mångtydigt och används på olika sätt. Det kan hänföras till den interna mångfalden inom en viss religion, till mångfalden av förhållningssätt som individer kan ha gentemot en nedärvd religiös tradition, eller till hur flera religioner praktiseras (troligtvis på en mängd olika sätt) inom ett och samma område (Akkari 2012).

I vissa språk, som engelskan, kan begreppet "tro" (*faith*) användas omväxlande med "religion". Ändå finns ingen enhetlighet i spektrumet av innebörder för varje term, och vissa författare föredrar att använda "troendetradition" eller "religiös tradition" hellre än "tro" eller "religion", i ett försök att föreslå något mindre fastlåst och förtingligt (Akkari 2012). På tyska görs en klar distinktion mellan *Glaube* (tro), med syftning på individens perspektiv, och *Religion*, som hänsyftar till ett mer institutionaliserat perspektiv.

"Sekulär" kan användas som motsatsbegrepp till "religiös", som i uttrycket "religiös och sekulär mångfald". I rysk tappning, till exempel, associeras termen "sekulär" gärna med ateism och icke-religion. Dock används i många sammanhang termen "sekulär" icke-teologiskt, som beteckning på ett styrelseskick, snarare än en ateistisk inställning. I det avseendet bör en viktig distinktion göras mellan "sekulär" och "seku- laristisk". Ett sekulärt utbildningssystem kan stödja en religionsundervisning som tillåter religions- eller trosfrihet. Detta är fullständigt olikt en sekularistisk agenda, som strävar mot att helt avskaffa religionsstudier eller mot en uteslutande reduktionistisk tolkning av religion. Dessutom behövs en klar distinktion mellan deskriptiva begreppsanvändningar (sekularitet, pluralitet, modernitet/postmodernitet, osv.) och normativa (sekularism, pluralism, modernism/postmodernism) (Skeie 1995, 2002).

Abdeljalil Akkari (2012) pekar på översättningsproblem kring det franska konceptet *laïcité*. Till arabiskan översätts det på en rad olika sätt, som مدني [*madani*] ("civil", "stadsboende" och "urban") eller علمانية [*almaaniat*] med samma rot som i ordet علم [*alam*] för "värld"; konceptet har allmänt negativa konnotationer då det förknippas med ateism eller anti-religiösa stämningar. Régis Debray (2002) föreslår begreppet *fait religieux* ("religiöst faktum") för större neutralitet och mindre terminologisk förvirring. Dock är även den konnotationen laddad med mångtydighet, till exempel översatt till engelskan. Åsyftas enbart "information om religioner" eller antyds även ökad förståelse av religiöst språkbruk?

Termen "tro" används i stadgar om mänskliga rättigheter (som i frasen "religions- eller trosfrihet") med hänsyftning till livsåskådningar eller tanketraditioner av annan än religiös art (som sekulär humanism), men i andra kontexter syftar "tro" ofta på religiös tro. Alla dessa mångtydigheter kan leda till missförstånd och feltolkningar av innebörden i offentliga eller akademiska texter. Frågan om att integrera studier av icke-religiösa livsåskådningar eller övertygelser med religionsstudier eller studier av religioner, liksom frågor om fältets terminologi diskuteras vidare i kapitel 7. Tills vidare kan nämnas att en viktig terminologidiskussion rörande "icke-religion" pågår. "Icke-religion" har föreslagits som ett övergripande begrepp, medan "ateism", "sekularism", osv. används i mera specifika sammanhang inom detta allmänna område (Lee 2012).

Även den internationellt använda terminologin inom området skolundervisning om religion(er) skapar en del förvirring. Det som i USA och republiken Irland, för att ta två

exempel, brukar kallas *religious education*, ("religionsundervisning") brukar i England ofta kallas *religious nurture* ("religiös fostran") eller *religious instruction* ("religiös utbildning"). Det som i England kallas "religious education", allmänt betraktat som ett opartiskt studium av religioner i statsfinansierade skolor, kallas *religious education* i USA och i Sydafrika. I Frankrike, där oklarhet finns kvar kring religionsundervisningens plats i offentlig utbildning, används begreppet *le fait religieux* [*religionsämnet, ö.a.*] med hänsyftning på ett ämnesinnehåll "om religioner" som undervisas genom andra ämnen hellre än som separat studieämne. *Le fait religieux* översätts ofta till engelskan som *education about religious facts*, "utbildning om religiösa fakta" men enligt en källa inom Europarådet kan uttrycket beteckna, beroende på kontext, "religion och trosuppfattningar", "religioner och trosuppfattningar" (båda i pluralis) och "religioner och trossystem" (i betydelsen icke-religionsbaserade trossystem) (Europarådet 2009).

Vad är religioner?

Diskussionerna ovan kringgår frågan vad religioner är. Inom forskningsfältet religioner förs en livlig diskussion om båda kategorierna "religion" och "religioner". I spektrumets ena ände betraktas religioner som klart definierbara och separata fenomen med egna sanningsanspråk (t.ex. Wright 2008). I andra änden är religion och religioner "dekonstruerade" och betraktas helt enkelt som inget mer än aspekter av kultur (t.ex. Fitzgerald 2000). I en mellanposition ses religioner som klart identifierbara, men var och en med ett mått av intern mångfald och omtvistade gränser och relaterade till andra religioner genom "familjelikheter" (Flood 1999; Jackson 1997, 2008). Med det synsättet blir "religioner" offentliga kulturuttryck, utan att reduceras till mänsklig kultur. De har en transcendent syftning (ofta men inte alltid teistisk), fokuserar på existentiella frågor och erkänner samtidigt starka påverkan av det globala och det lokala, däribland en rörelse mot individualistiska ståndpunkter å ena sidan och mot auktoritära positioner (t.ex. fundamentalism) å andra sidan.

Andlighet och det andliga

Ytterligare komplikationer uppstår i användningen av begrepp som "andlig utbildning" eller "utbildning om andlighet". Begreppen förekommer med referens till konventionella förståelser av religion och religioner, och även uttryck som "kristlig andlighet" eller "buddistisk andlighet" förekommer. Vissa författare menar att religion förutsätter andlighet men att andlighet inte förutsätter religion (Fry et al. 2005). Andra associerar andlighet till personliga upplevelser av det transcendentala, medan de förknippar "religiositet" med religiösa institutioner och föreskrivna teologier och ritualer (Zinnbauer et al. 1997). Ofta används "andlighet" i postmodern bemärkelse, ibland med referens till icke-konventionella förståelser av religioner (till exempel att inta en humanistisk filosofisk hållning, kombinerat med en etik grundad i kristendom), till synteser av idéer och värderingar från flera religiösa traditioner eller former av "icke-religiös" andlighet utan direkt koppling till religioner.

Livsinterpretation: *livsåskådning*

En del författare, särskilt från norra Europa, slår en bro mellan "religion" och sekulära livsåskådningar genom att använda begrepp med prefixet "liv": livsfrågor, livsriktning, livsfilosofi, livsinterpretation och livsinställning. En distinkt skandinavisk forskningstradition går tillbaka till Anders Jeffners bruk av beteckningen *livsåskådning* (Jeffner 1981), som haft en bred påverkan i de nordiska länderna sedan 1970-talet genom en mängd teoretiska och empiriska studier (se kapitel 7).

Religiös litteracitet

I litteraturen används termen "religiös litteracitet" på minst tre rätt olika sätt, kopplat till:

- ▶ lärandet om religioner, som innefattar en förståelse av religiöst språkbruk på ett öppet och objektivt sätt (Moore 2007);
- ▶ studiet av religioner och hur de värderas utifrån perspektiv på kunskap och sanning (Wright 1998);
- ▶ religiöst lärande (Felderhof 2012).

I denna kontext ligger den förstnämnda användningen närmast till hands och är mest relevant för det slags religions- och trosstudier som rekommendationen avser, med hänseende till offentligt finansierad utbildning och skola.

Terminologi avseende "förståelse"

I förra kapitlet gjordes en distinktion mellan "att förstå religion(er)" och "religiös förståelse" (Cox 1983). Förmågan "att förstå religioner" delas av alla medborgare i olika grad, medan en "religiös förståelse" mera är en förmåga som religiöst troende och praktiker kan utveckla. De två förmågorna hänger samman. Till exempel kan en förståelse av en annan religion än den egna bidra till den egna religiösa förståelsen. På liknande sätt kan en individs religiösa förståelse inom en viss troendetradition öka förståelsen för en annan religiös hållning. Synsättet finns inbyggt i dialogiska eller interreligiösa metoder för att förstå religioner. Att vara religiöst troende och praktiserande är dock inte en nödvändig förutsättning för att skaffa en förståelse av religioner.

Multikulturell och interkulturell utbildning

Båda begreppen "multikulturell utbildning" och "interkulturell utbildning" har använts på en mängd olika sätt, ibland alternerande. Medan termen "multikulturell" av vissa författare – exempelvis inom kulturanthropologi – använts på ett flexibelt och icke-essentialistiskt sätt (t.ex. Goodenough 1976), framställdes i vissa tidiga beteckningar av multikulturell utbildning religioner och kulturer som avgränsade entiteter (se Jackson 1997, 2004, 2011a). Inom multikulturell utbildning omskrevs en kultur ofta som ett slutet system, med en fast och strikt förståelse av etnicitet. I en sådan syn på multikulturell utbildning uppmärksammades inte makthierarkier inom olika kulturella grupper och man tog inte intryck av en pågående akademisk

debatt om kulturers beskaffenhet. I ett avståndstagande från den låsta synen på kulturer myntade vissa författare begrepp som "kritisk" (May 1999: 33) eller "reflektiv" multikulturalism (Rattansi 1999: 77) som ger uttryck för en kritik av essentialistiska kulturuppfattningar och för ett erkännande av kulturers interna mångfald liksom maktrelationers roll i hur kulturer utvecklas. En sådan förståelse underbyggs av empirisk evidens som visar på multikulturalism som ett resultat av gemensamma förhandlingar och ständiga maktkamper mellan kulturella, etniska och rasskillnader (t.ex. Baumann 1996, 1999).

Trots mer kritiska och nyanserade bruk av begreppet "multikulturell" används det fortfarande ofta – och i politiska sammanhang allt oftare – på ett negativt sätt, låst vid idén om separata, slutna kulturer som lever sida vid sida i ett samhälle. I en politisk diskurs förknippas "multikulturalism" ofta med policyn som upprätthåller den idén (Vertovec och Wessendorf 2010). Delvis som reaktion mot den multikulturella diskursen har begreppet "interkulturell" fått större spridning och används i diskussioner och litteratur inom Europarådet (Barrett 2013). Huvudpoängen är att den inriktning för studier av religioner och icke-religiösa livsåskådningar som förespråkas i Europarådets rekommendation är samstämmig med idéer om interkulturell utbildning betingad av en noga och komplex analys av kultur och religion och av komplexiteten i individers kulturbyggande i sina liv, inklusive skolelever. En sådan nyanserad tolkning bör också ges begreppet "mångfald".

Slutsats

Diskussionen visar på behovet av klarhet i terminologibruket hos beslutsfattare, lärarutbildare och i skolan, och klarhet i mål- och syftesformuleringar. Som Abdeljalil Akkari menar:

Inte bara skapar överföringen av termer från ett språk till ett annat ofta stora problem, utan även de historiska och politiska konnotationerna skiljer sig från en nationell kontext till en annan. Den terminologiska förvirringen underlättar inte intaget av undervisningen om religiös mångfald i klassrummet och i skolans läroplaner. Särskilda ansträngningar behövs för att fastställa gemensamma begrepp och för att analysera hur olika begrepp uppfattas av olika parter i skolsammanhang. (Akkari 2012)

Som råd i sin praktiska verksamhet rekommenderas därför att beslutfattare, skolor, lärarutbildare och andra:

- ▶ förklarar innebörden av nyckelbegrepp i styrdokument och läroplaner. I vissa dokument kan det vara till hjälp att införa en ordlista med nyckeltermer och definitioner;
- ▶ gör distinktioner mellan beskrivande och normativa betydelser i hanteringen av vissa begrepp. En del författare använder termer som sekularitet, pluralitet, modernitet och postmodernitet i ren deskriptiv mening, medan motsvarigheterna sekularism, pluralism, modernism och postmodernism används mera normativt;
- ▶ presenterar en klar grund för undervisning om religioner och icke-religiösa livsåskådningar och formulerar såväl adekvata övergripande målsättningar som specifika syften;

- ▶ rådgör med viktiga intressenter under processen att utarbeta styrdokument och läroplaner och söker enhetlig begreppsanvändning;
- ▶ uppmuntrar elever att utforska olika innebörder av tekniska termer.

Kapitel 4

Kompetens och didaktik för att förstå religioner

Inledning

I frågeenkäten uttrycktes ett stort intresse för utvecklingen av kompetenser hos elever och lärare för att förstå religioner och för en höjning av kvalitén i undervisningen. Detta kapitel handlar om utvecklingen av en interkulturell kompetens hos lärare och elever, med referens till diskussionen på temat bland sakkunniga i Europarådet under skrivandet. Diskussionen kopplas till didaktiska metoder som utarbetades för att befrämja förståelsen av religioner. I kapitlet redogörs för två illustrerande didaktiska modeller för studiet av religioner i skolan, som rekommendationen hänvisar till och som överensstämmer med den syn på interkulturell kompetens som beskrivs nedan. Båda modeller går att anpassa till specifika situationer och behov och kan kombineras med andra modeller. Ytterligare didaktiska modeller presenteras i Grimmitt (2000) och Keast (2007); en till kontextuell modell som utvecklats i Norge och som lämpar sig för interkulturell utbildning förtjänar att nämnas (Leganger-Krogstad 2011).

Integreringen av undervisning om icke-religiösa livsåskådningar i religionsundervisning diskuteras för sig i kapitel 7, som ger kortfattade förslag på hur de nedan presenterade illustrativa didaktiska modellerna kan anpassas på liknande sätt. I kapitel 7 behandlas även behovet på lärarutbildningar av praktisk övning i en kombinerad undervisning i religiösa och icke-religiösa livsåskådningar.

Det grundläggande målet eller syftet med att aktualisera religionsaspekten i interkulturell utbildning är att utveckla förståelsen av religioner. En sådan förståelse utvecklas genom kompetens, som omfattar kunskapsurval, relevanta färdigheter och lämpliga förhållningssätt, mot en bakgrund av värderingar att värna om, som tolerans, respekt för andras rätt att inta en religiös eller icke-religiös ståndpunkt, människovärde och medborgaranda.

Här hävdas det principiella synsättet att alla kan skaffa någon grad av förståelse av religioner, inbegripet av den religiöst troendes/praktiserandes perspektiv, som framhålls i den pågående diskussionen om interkulturell kompetens inom Europarådet. Som tidigare antytt kan den religiöst troendes kompetens i "religiös förståelse" ofta komplimentera eller bidra till kompetensen "att förstå religioner".

Elevers interkulturella kompetens och förståelse av religioner

I allmänna termer är rekommendationen klar över vilken kompetens elever som studerar religiösa och icke-religiösa livsåskådningar är tänkta att utveckla. Kompetens skall utvecklas genom:

- ▶ att utveckla en tolerant attityd och respekt för rätten att ha en viss tro, attityder som grundas på erkännandet av varje enskild människas medfödda värdighet och grundläggande frihet;
- ▶ att fostra till känslighet för religioners och icke-religiösa livsåskådningars mångfald som bidrar till Europas rikedom;
- ▶ att säkra att undervisningen om religioners och icke-religiösa livsåskådningars mångfald sker enligt samma målsättningar för utbildning i demokratiskt medborgarskap och mänskliga rättigheter och med respekt för alla individers lika värde;
- ▶ att främja kommunikation och dialog mellan människor med olika kulturell, religiös och icke-religiös bakgrund;
- ▶ att främja medborgaranda och måttfullhet i att uttrycka sin identitet;
- ▶ att befärma skapandet av rum för interkulturell dialog för att förebygga klyftor mellan religioner eller kulturer;
- ▶ att främja kunskap om olika aspekter av religiös mångfald (symboler, praktiker, osv.);
- ▶ att ta upp känsliga eller kontroversiella frågeställningar som kan följa ur religioners och icke-religiösa livsåskådningars mångfald;
- ▶ att utveckla förmågan till kritisk värdering och reflektion i förståelsen av olika religioners och icke-religiösa livsåskådningars perspektiv och levnadssätt;
- ▶ att bekämpa fördomar och stereotyper visavi olikheter, som hindrar interkulturell dialog, och att fostra till respekt för alla individers lika värde;
- ▶ att fostra till förmågan att analysera och objektivt tolka den skiftande informationsmängden om mångfalden av religioner och icke-religiösa livsåskådningar, utan fördomar gentemot behovet att respektera elevers religiösa eller icke-religiösa livsåskådningar och utan fördomar gentemot religionsundervisning som ges utanför den offentliga utbildningens sfär. (Europarådet 2008a)

I Europarådets publikation *Developing intercultural competence through education* ("Att utveckla interkulturell kompetens genom utbildning") (Barrett et al. 2013), framställs interkulturell kompetens som en kombination av kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som hjälper eleven

- ▶ att förstå och respektera människor som uppfattas ha andra kulturella tillhörigheter än en själv;
- ▶ att tillbörligt, effektivt och respektfullt bemöta dessa människor i samarbete och kommunikation
- ▶ att skapa positiva och konstruktiva relationer med dessa människor;
- ▶ att förstå sig själv och sina egna mångskiktade kulturella tillhörigheter genom möten med kulturell "annanhet".

I dokumentet definieras relevanta färdigheter och förhållningssätt och ges många relevanta idéer för utvecklingen av en interkulturell kompetens i olika

utbildningssammanhang. Nedan beskrivs ett antal huvudidéer för utvecklingen av en interkulturell kompetens med illustrerande didaktiska exempel för "att förstå religioner". *Developing intercultural competence through education* fokuserar på förståelsen av andra människor i deras specifika, ofta komplexa kulturella kontexter. Förståelsen byggs upp delvis genom att lära sig att förhålla sig till andra. Dokumentet befäster även att reflektion över en sådan förståelse hjälper elever att förstå sig själva och vilka influenser de utsätts för. Implicit finns en värdedimension, som en skribent beskriver som "en etisk medborgerlig medvetenhet om kunskap som påkallar *ansvarsfullt tänkande och handling* förutom kunskaper, färdigheter och förhållningssätt" (Poulter 2013). Värdedimensionen får implikationer för unga människors beteende i diskussioner och är ett tema i en pågående debatt inom Europarådet om interkulturell kompetens (se kapitel 5 "Klassrummet som frizon" och kapitel 8 om mänskliga rättigheter).

Illustrativa didaktiska metoder

Två exempel på didaktiska modeller med bäring på religionens dimension av interkulturell utbildning som omnämns i rekommendationen ges här som illustration. För båda metoderna visas hur de går att använda för att utveckla de kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som utgör interkulturell kompetens. Exempelen ges översiktligt och går att anpassa och tillämpa i olika sammanhang. Den ene är tolkningsmodellen (Jackson 1997, 2004: kapitel 6, 2011b) och den andra dialogmodellen (t.ex. Ipgrave 2001, 2003, 2013). I båda modellerna uppmuntras elevers aktiva deltagande i läroprocessen, och även i studiemetodernas utformning och dokumentation.

Tolkningsmodellen "uppmuntrar en flexibel förståelse av religioner och icke-religiösa övertygelser och undviker att placera dessa i ett rigid förutbestämt ramverk" (Europarådet 2008a). Modellen kan användas i klasser med religiös och icke-religiös mångfald liksom i sammanhang där klassens sammanställning är mindre varierande.

Dialogmodellen, som hjälper elever att "gå i dialog med andra människor som har andra värderingar och idéer" (Europarådet 2008a), är särskilt användbar i klasser med religiös och kulturell mångfald, men går att anpassa till olika sammanhang.

Båda modellerna syftar till att upprätta en trygg stämning, att göra klassrummet till "frizon" (se kapitel 5). Givetvis kan även andra pedagogiska och didaktiska metoder relevantgöras för idéerna om kompetens som beskrivs i Europarådets dokument och användare anmodas att anpassa och utveckla metodologier efter sina speciella behov och kontexter.

Tolkningsmodellen

Tolkningsmodellen fokuserar på det dynamiska förhållandet mellan religioner, olika grupperingar inom dessa och individer som känner tillhörighet till sådana grupper. Modellen syftar till att gå bortom stereotyper genom att erkänna att individer med en viss religiös bakgrund kan uppleva, förstå och framställa sin religion på sätt som kan skilja sig från givna, generaliserande beskrivningar, även i läroböcker. Tolkningsmodellen tar intryck av forskningsresultat som visar att unga människor

upplever att läromedlen i skolan inte alltid framställer deras religiösa bakgrund på ett rättvist eller riktigt sätt (t.ex. Jackson et al. 2010; Moulin 2011).

I tolkningsmodellen studeras individer i kontexten för olika grupper, företrädesvis religiösa, som de känner tillhörighet till. Att bättre förstå en grupp medverkar till en bättre förståelse av den religion individen relaterar till. Lärprocessen kan röra sig i olika riktningar. Utgångspunkten kan vara en individ, en religiös gruppering (ett samfund, en sekt) eller en religion i generella termer, som kristendom, islam eller hinduism. Huvudtanken är att förståelsen ökar genom att granska relationen mellan individer, grupper och religioner i stort.

I fokus är även att försöka tolka religiöst språkbruk och religiös symbolik. Elevers förståelse bildar avsats för ett tankesprång i försöket att förstå andra människors religiösa meningsskapande.

Dessutom betonar tolkningsmodellen reflektionens betydelse, på samma sätt som i Europarådets publikation *Developing intercultural competence through education*, där elevers reflekterande över sitt lärande ses som verktyg för ökad självförståelse.

Tolkningsmodellen koncentrerar på tre huvudaspekter med hänseende till lärandet om religioner:

- ▶ hur religioner beskrivs eller framställs för elever (representation);
- ▶ hur elever tolkar religiöst språkbruk och symboler (interpretation);
- ▶ hur elever låter sig påverkas av sitt lärande om religioner (reflektion).

Läroinnehåll och lärare kan arbeta med dessa tre övergripande principer på ett kreativt sätt och utforma egna strategier för att möta elevgrupperns särskilda behov. Exempel på strategier som lärare använt (ofta i samspel med elever) och på hur läroinnehåll tillämpat tolkningsmodellens principer, ges i Ipgrave, Jackson och O'Grady (2009) och i Miller, O'Grady och McKenna (2013).

Representation

Med hänsyn till framställningar av religioner arbetar tolkningsmodellen på tre intill varandra liggande "nivåer".

Individer

Varje individ är unik. På individnivå kan vi bäst värdera religionens mänskliga ansikte och höra personliga berättelser som bryter igenom stereotyper. Dessa kan höras från framstående internationella personligheter, i intervjuer med lokala personer, eller i elevers egna personliga berättelser. Som ovan nämnts visar flera forskningsprojekt att många skolungdomar inte alltid känner igen hur deras religioner framställs i läroböcker och läromedel, att de inte stämmer med deras egna kunskaper och erfarenhet som individer som lever sina liv inom sina grupper och traditioner (till exempel Jackson et al. 2010; Moulin 2011). Tolkningsmodellens syfte är att få unga människor att göra sina egna röster hörda i sammanhanget.

Grupper

Nästa nivå är "gruppen". Det kan vara ett samfund eller en sekteristisk grupp, eller en kombination av dessa med andra grupper, exempelvis etniska. Ett projekt eller arbete som till exempel utgår från en familj med muslimsk bakgrund eller från en lokal kyrkoförsamling, kan ge inblick i en grupp och påverka och berika vår förståelse av religionen i ett bredare perspektiv.

Religioner

Den mest övergripande nivån är religionen eller den "religiösa traditionen". Här omfattar "kristendom" hela spektrumet av konfessionella och kulturella yttringar. Det står genast klart att det är omöjligt för någon enskild att till fullo få ett grepp om detta. Både invigda och utomstående individer kan ha olika syn på traditionens omfång. Det har ingen betydelse. Var och en av oss, lärare eller elev, kan undan för undan forma vår egen bild av religionerna och sambanden mellan dem. Varje gång vi lär oss något nytt utmanas vår tidigare förståelse, som kan modifieras. Diskussion och analys av centrala koncept lämpar sig bäst på denna nivå. En initial förståelse av centrala koncept ger ett ramverk för vidare förståelse, som modifieras efter hand under det fortsatta lärandet.

Att begagna sig av dessa nivåer syftar inte till att fragmentera religioner. Det är i förhållandet och samspelet mellan individer, grupper och traditioner man får inblick i hur människor lever och praktiserar sina religioner, som skolelever. De tre nivåerna erbjuder olika utgångspunkter för att utforska religioner: en enskild personlighets religiösa perspektiv, som Martin Luther Kings eller Dalai Lamas; en församlings eller ett trossamfunds perspektiv (se kapitel 9 för exempel på kontakter med organisationer utanför skolan); eller studiet av en central text inom en större religiös tradition.

Interpretation

Den centrala tanken här är att oförbehållsamt och så långt det går försöka förstå innebörden i en annan människas religiösa språk. Detta görs inte genom att tränga undan sin egen förförståelse i ansträngningen att vara inkännande mot någon annan. Det handlar snarare om att försöka använda sin förförståelse som avstamp för ett tankesprång i letandet efter mening i vad den andra söker förklara, även om ens livsåskådning är mycket olik den studerade individens, gruppens eller traditionens. Till exempel kan olika förståelser av begreppet "lidande", som elever tillför ett samtal, användas som utgångspunkt för att få grepp om den mångskiktade buddhistiska idén *dukkha*, ofta översatt som "lidande", "ångest", "stress" eller "otillfredsställelse".

Modellen tar också med det faktum att olika religiöst troende personer använder religiöst språk på olika sätt. Vissa använder det bokstavligt i alla lägen. Andra använder det ibland metaforiskt, så att betydelsen av det som uttrycks i vissa avseenden skiljer sig från en bokstavlig tolkning av orden. I en annan metod används intervjuer – att faktiskt be människor att förklara vad de menar när de använder religiöst språk (se kapitel 9).

Reflektion

Tolkningsmodellen inriktar sig på att försöka förstå innebörden av religiösa symboler, språkbruk och levnadssätt och den förutser också diskussioner på temat sanning och förhållandet mellan sanning och mening (t.ex. när du påstår att något är sant, vad precis menar du då?)

Reflektion innebär att elever ges möjlighet att fundera över sin förförståelse och sina värderingar i relation till vad de lärt sig. Det innebär inte att man delar de synsätt som studerats, utan att man använder nya insikter för att öka sin självkänedom och att kritiskt granska sina antaganden. Tyskans begrepp *Bildung* är här relevant, som åsyftar inte bara kunskap och förståelse utan lägger till en reflekterande dimension.

Reflektion ger också tillfälle till distanserad, konstruktiv kritik av studiematerialet. Reflektionsarbetets två olika aspekter – att komma närmare stoffet för att så långt det går känna in andra och att distansera sig från stoffet och tillämpa sitt kritiska omdöme – kan vidare delas upp i en rad möjliga aktivitetsområden, bland annat:

- ▶ **Självkänedom:** Att bli mera medveten om sina åsikter och fördomar och att lära sig att granska och utmana dem (genom att begrunda vilka influenser som kan ha format dem).
- ▶ **Värderingar som associeras med andra religioner:** Att diskutera och redogöra för värderingar hos enskilda/grupper/religioner som studeras och som kan härledas till den religiösa traditionen, och att jämföra och kontrastera med egna värderingar. Däri urskiljs värderingar som delas, som kommer ur olika sätt att leva, eller som överlappar men inte är identiska med egna värderingar (se kapitel 8 om mänskliga rättigheter).
- ▶ **Att lära från andras värderingar:** Att reflektera över hur de studerade individers/grupper/traditioners värderingar är relevanta för/bidrar till sociala värderingar, som medborgaransvar. Sådan reflektion väcker frågor om tolerans eller respekt för andras livsåskådningar eller för olika sätt som individer praktiserar sin livssyn (kräver den här inställningen min respekt?) och en insikt om hur individers och grupper värderingar eller handlingar kan uppfattas som positiva bidrag till social harmoni i en bredare samhällelig kontext.
- ▶ **Likheter och olikheter med egna övertygelser och värderingar:** Att reflektera över hur individers livsåskådningar, i sina grupper och traditioners kontexter, skiljer sig från/liknar/överlappar med egna övertygelser.
- ▶ **Förbättra undervisningsmetoder:** Att reflektera över använda undervisningsmetoder och föreslå förbättringar i syfte att bättre förstå andra.

Att anpassa reflektionsmoment i olika nationella kontexter

I vissa nationella kontexter kan samtliga ovan nämnda reflektionsmoment realiseras om lärare hanterar och tillämpar dem med omdöme i klassrummets skyddade sfär, med tillbörliga grundregler om omtänksamhet och så vidare. I andra nationella sammanhang kanske diskussioner om personliga åsikter anses olämpliga. I de sammanhangen kan reflektionsmomentet begränsas till en närmare granskning av implikationer av olika trosuppfattningar och värderingar för sociala (snarare än personliga) värderingar i samhället – som frågor om medborgaranda, fördomar,

interkulturell och interreligiös förståelse. Bruce Grelle har skrivit om en sådan tillämpning i en amerikansk kontext (Grelle 2006).

Interkulturell kompetens och tolkningsmodellen

Hur kan tolkningsmodellen användas för ökad interkulturell kompetens? Tolkningsmodellens grundprinciper kan uttryckas i samma termer som beskriver de kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som krävs för att utveckla en interkulturell kompetens, som behandlas i Europarådets publikation *Developing intercultural competence through education*; till exempel:

Representation fordrar:

Kunskap om och förståelse av

- ▶ centrala begrepp inom olika religioner/religiösa traditioner;
- ▶ perspektiv, praktiker och trosinriktningar hos grupper inom en religion;
- ▶ exempel på centrala skrifter, relevant historia, osv.;
- ▶ kunskap om exempel som visar på religioners interna mångfald av trosuppfattningar och praktiker.

Färdigheter

- ▶ att kunna lyssna till människor med andra religioner;
- ▶ att kunna samspela med människor med andra religioner;
- ▶ att kunna samla in pålitlig information om andra religioner;
- ▶ att kunna förmedla utbytestillfällen om religioner.

Förhållningssätt som:

- ▶ att respektera den enskildes rätt att inta en religiös eller icke-religiös ståndpunkt;
- ▶ att vara öppen gentemot människor med olika religioner och kulturer;
- ▶ att vara öppen för att lära om olika religioner;
- ▶ att vara beredd att avvakta med bedömningar;
- ▶ att vara beredd att tåla ambivalens;
- ▶ att värdesätta religiös och kulturell mångfald.

Interpretation fordrar:

Kunskap om och förståelse av:

- ▶ centrala koncept inom olika religioner;
- ▶ perspektiv, praktiker och trosinriktningar hos grupper inom en religion;

Färdigheter som:

- ▶ empati;
- ▶ att kunna inta flera perspektiv;
- ▶ att kunna samspela med och lyssna till människor med andra religioner;
- ▶ diskussionsförmåga.

Förhållningssätt som:

- ▶ att vara öppen gentemot människor med religioner/andra religioner/andra grenar av ens egen religion;
- ▶ att vara beredd att avvakta med bedömningar och att tåla ambivalens;

- ▶ att värdesätta religiös och kulturell mångfald;
- ▶ flexibilitet i kulturellt och kommunikativt beteende.

Reflektion fordrar:

Kunskap om och förståelse av:

- ▶ centrala koncept inom olika religioner/religiösa traditioner;
- ▶ perspektiv, praktiker och trosinriktningar hos grupperingar inom en religion;
- ▶ medvetenhet om egna åsikter och antaganden.

Färdigheter som:

- ▶ att lyssna till människor från andra religioner/religiösa grupper;
- ▶ att samspela med människor från andra religioner/religiösa grupper;
- ▶ empati;
- ▶ att kunna inta flera perspektiv;
- ▶ att kunna värdera olika religiösa/icke-religiösa perspektiv inklusive sina egna;
- ▶ medvetenhet om egna fördomar och omdömen;
- ▶ flexibilitet och anpasslighet i kulturellt och kommunikativt beteende.

Förhållningssätt som:

- ▶ att vara öppen att reflektera över sina egna övertygelser och påståenden;
- ▶ att vara beredd att lära från andra;
- ▶ att vara beredd att ge distanserad och balanserad kritik av olika religiösa och icke-religiösa ståndpunkter.

Exemplet nedan visar hur tolkningsmodellens grundprinciper på ett kreativt sätt kan tillämpas av lärare och elever. Grundskolelärare Kevin O'Grady arbetade med (till en början) svagt motiverade 12- till 13-åriga elever i en övervägande "vit", urban, högpresterande offentlig skola i norra England. I klassen fanns inga elever från muslimska familjer.

Illustrerande exempel Aktionsforskning och tolkningsmodellen

■ "Jag utformade ett aktionsforskningsprojekt under tolv veckor i en klass, med klassrumsobservationer, gruppintervjuer och analys av elevernas loggböcker. Eleverna bidrog till forskningen genom att kartlägga sina intressen och preferenser. Deras bidrag hjälpte vår planering av ett arbete om islam. Eleverna antecknade efter hand nya idéer och utvärderade arbetet i sina loggböcker. De skrev också ned svaren på mina frågor i gruppintervjuer.

■ Jag analyserade loggboksanteckningarna och reviderade studieupplägget för att ta till vara elevernas idéer. Idéerna i loggböckerna ledde till ett upplägg att studera islam med anknytning till frågor som intresserade dem särskilt.

■ Jag gick från elevernas intresse för kläder och mode (ett vanligt tema i loggboksinläggen) till frågor de hade om islamisk klädsel, genom exempel från ett urval medieinslag och relaterade till islam i ett bredare perspektiv. Intresset för kläders symboliska betydelse och fascinationen för mode visade på elevernas intresse för muslimska klädvanor. Intressen som dessa blev del i lektionsplaneringen. Elevarbeten kring deras inställningar till kläder och

jämförelser med islamiska koder togs med. Ämnet som helhet påverkades av målet att det islamiska innehållet skulle trigga i gång en omvärdering av elevernas attityder, antingen mot kläder, familjeliv eller andra frågor som de tog upp.

■ Eleverna fann aktiviteter som bild, kreativt skrivande och diskussioner av videon viktiga, men drama var mest populärt som utforskande aktivitet av ämnen. Frågorna som togs upp handlade både om islam (muslimer, islamiska trosfrågor och idéer) och om individen och samhället (personliga och religiösa frågor och frågor om samhället och världen i stort).

■ Elevernas loggboksanteckningar och min egen observationslogg bekräftade att eleverna tyckte det var viktigt att lära om sig själva och om islam. Eleverna tog även upp frågor om ras och etnisk identitet, och tillfället togs i akt att utforska dessa, vilket bidrog till interkulturell och medborgerlig utbildning och till att studera religioner.

■ Bland de kreativa aktiviteter som eleverna var med om att utforma fanns – i exemplet om islamisk klädedräkt – en analys av sambandet mellan mobbning och klädsel, en studie av islamiska klädkoder, och en prövning genom drama av hur ett förbud mot religiösa klädstilar i skolan skulle kunna upplevas. Mycket tillfredsställande var att eleverna visade stor mognad i diskussionerna efter aktiviteterna

■ Frågor diskuterades om hur både islam som religion och muslimer som individer framställdes i skolans, familjens och mediala sammanhang. Tolkningsfrågor diskuterades, om innebörder i centrala koncept och symboler (som klädsel). Reflektionsfrågor togs upp i växlingen mellan personliga intressen och tankar och motsvarigheter i de studerade exemplen från islam."

Mer om Kevin O'Grady's arbete finns att läsa i O'Grady 2008, 2009, 2013.

Dialogmodellen

Flera didaktiska modeller har utvecklats för religionsstudier med fokus på dialog mellan barn och ungdomar (Castelli 2012; Ipgrave 2013; Jackson 2004, kapitel 7; Keast 2007; Leganger-Krogstad 2011; Weisse och Knauth 1997). Även forskning från REDCo (*Religion in Education: a Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Nations* ["*Religion i utbildning: ett bidrag till dialog eller en orsak till konflikt i samhällsförändringar i europeiska länder*"]), som ingående diskuteras i kapitel 5 om fredade zoner, är mycket relevant för dialog som didaktisk metod (t.ex. Knauths, von der Lippes, Kozyrevs och Schihalejevs arbeten). Dialog fordrar lämpliga förhållningssätt samt förmågan att sätta sig in i andras idéer och tankesätt: Förmågan "att ställa frågor, lyssna, reflektera, resonera, förklara, fundera och undersöka idéer; att analysera problem, ställa hypoteser och tänka ut lösningar; att diskutera, argumentera, granska fakta, försvara, pröva och värdera argument" (Alexander 2006: 5). I Castellis modell, som han kallar "trosdialog", integreras utforskandet av religiösa och icke-religiösa livsåskådningar, i syfte att utveckla elevers

färdigheter och förhållningssätt att bemöta andras trosuppfattningar och samtidigt bättre uttrycka sina egna (Castelli 2012).

Ipgraves dialogmodell – som vi nedan tar upp som ett exempel – har visat sig fungera bra i skolor med en mångreligiös och mångkulturell elevsammansättning. Modellen tar avstamp i elevers intresse att fördjupa sig i religiösa frågor och i deras förmåga att använda religiöst språkbruk som de mött i umgänget med skolkamrater och i partnerskolor. Ipgraves arbete utvecklades i samarbete med grundskoleelever i åldrarna 8 till 11, men går att anpassa för äldre elever (Ipgrave 2003, 2013).

I modellen tar läraren ofta en understödjande roll och driver och klargör frågeställningar, medan eleverna ges utrymme att visa handlingskraft och ses som medagerande i undervisning och lärande. Modellen utformades för att öka elevers självkänsla, utveckla kritiskt tänkande, stötta mindre högpresterande barn att uttrycka sig och skapa en anda av moraliskt allvar. Eleverna hjälptes även att ta sig an idéer och koncept från olika religiösa traditioner, att reflektera kring sina inlägg och motivera sina åsikter. Dessutom diskuterade de hur de kommit fram till sina slutsatser och hjälptes att se att det kan finnas alternativa synsätt och att visa mottaglighet för andras argument.

När modellen prövades visade det sig att egen erfarenhet av religiös mångfald (eller indirekt via mejlkontakt) gav eleverna motivation att utforska religiösa frågeställningar. Vidare kunde konstateras att eleverna inte rörde sig i en relativistisk riktning och tänkte att alla religioner var lika sanna (eller falska). Dialogmodellen har flera grunddrag:

- ▶ Den första är erkännandet av mångfald, olikhet och förändring – genom ständiga möten mellan olika synsätt, insikter och idéer. Elevernas sociala bakgrund med skilda erfarenheter och påverkansfaktorer ses som en resurs.
- ▶ Den andra är öppenhet och ett positivt gensvar till olikhet. Att utbyta olika synpunkter ses gagna samtliga deltagare. Detta förstärks i de fall en skolas etos kännetecknas av att mångfald värderas högt (inom gränser som diskuteras i kapitel 5 om fredade zoner och kapitel 8 om mänskliga rättigheter). Eleverna formulerar själva grundregler för religionsstudierna. De ringade in idéer som respekt för varandras religion, att allvarsamt tala och tänka om olikheter och vikten av att vara beredd att lära sig nya saker, inklusive om sin egen religion. Eleverna uppmuntras att formulera egna frågor i mötet med andra uppfattningar om religion, inte minst när de formulerar frågor till gästföreläsare (se kapitel 9).
- ▶ Den tredje är diskussion och debatt. Olika stimuli används för att ta upp debattfrågor och diskussionsteman, som berättelser och andra texter, fallstudier, citat som ger uttryck för olika synsätt, bilder eller videoklipp och exempel på undervisningstraditioner inom olika religioner. Eleverna invigs också i etiska frågeställningar (för eller emot våldsanvändning eller att döda djur) eller om tron (som frågan om det finns ett liv efter döden).

Tillämpningar av modellen

När dialogmodellen först prövades i aktionsbaserad forskning i en grundskola i urban miljö utgjordes de primära resurserna av skolans mångfald i elevintag, länkat, genom

mejlkommunikation, till elevers levda erfarenheter i andra grundskolor i området. Ytterligare röster togs in i klassrumsdiskussionerna genom:

- ▶ utsagor från personer med olika trosuppfattningar eller åsikter eller olika ståndpunkter i moralfrågor som barnen debatterade;
- ▶ utdrag och citat från skrifter som diskussionsunderlag om religiösa traditioner.

Under projektets gång uppmuntrades eleverna ständigt till aktivt personligt engagemang i olika religiösa traditioners idéinnehåll och koncept (hur kan jag relatera den här idén till hur jag själv tänker?)

Eleverna uppmuntrades:

- ▶ att reflektera över sina inlägg och att motivera sina åsikter (på vilka grunder tycker du så?);
- ▶ att tänka igenom hur de kom fram till sina slutsatser (hur kom du fram till det här svaret?);
- ▶ att inse att det finns andra synsätt (kan du se anledningar varför en del människor inte skulle hålla med om vad du sa?);
- ▶ att vara mottagliga för andras argument (tycker du att X kan ha en poäng här?)

Rollspel användes där eleverna intog olika ståndpunkter. Eleverna (individuellt eller i grupper) skulle då argumentera ur en viss intressegrupps synvinkel i ett tänkt fall. I ett exempel spelade nioåringar roller som naturvårdare, turist, statstjänsteman och sörjande pappa, och dryftade frågan om en människoätande tiger skulle jagas och dödas. Aktiviteter som denna hjälper barnen att urskilja värderingar utifrån sin egen bakgrund, som kanske inte är helt samma, men kanske ändå överlappar, med andra elevers värderingar och allmänt formulerade människorättsvärden (se kapitel 8).

Dialogmodellen bjuder in eleverna som aktiva deltagare som förhandlar om olika tankesätt från sin barndom i hem, samhälle och skola, och som tillgår sina tidigare erfarenheter, kunskaper och förståelser som resurser för lärandet i klassrummet. Eleverna ses som medverkande i undervisning och lärande. Undervisningen optimerar elevernas bidrag, medan läraren bjuder in, modererar, intervjuar och frågar och fyller på med faktauppgifter.

Interkulturell kompetens och dialogmodellen

Hur kan dialogmodellen användas för att öka interkulturell kompetens? Huvudprinciperna i Ippraves dialogmodell kan uttryckas som de kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som erfordras för att utveckla en interkulturell kompetens, formulerad i Europarådets skrift *Developing intercultural competence through education*.

En fruktbar dialog är till exempel beroende av förhållningssätt som:

- ▶ att respektera den enskildes rätt att inta en viss religiös eller icke-religiös ståndpunkt;
- ▶ att värdesätta religiös och kulturell mångfald;
- ▶ att vara öppen gentemot människor med olika religioner och kulturer;
- ▶ att vara öppen att lära sig om olika religioner;
- ▶ att vara beredd att avvakta med bedömningar;
- ▶ att tåla mångtydighet;

Dessa attityder bör återspeglas i hela skolans inriktning, i klassrumsinteraktionens etos och i individuella elevers inlägg.

Erforderliga färdigheter är:

- ▶ förmåga att värdera olika religiösa/icke-religiösa perspektiv, även egna;
- ▶ medvetenhet om egna fördomar och omdömen;
- ▶ att lyssna till människor från andra religioner/religiösa grupper;
- ▶ att interagera med människor från andra religioner/religiösa grupper;
- ▶ empati;
- ▶ att kunna inta flera perspektiv;
- ▶ att kunna värdera olika religiösa/icke-religiösa perspektiv, inklusive egna.

Modellen tar avstamp i elevers tidigare kunskaper och erfarenheter. Kunskaperna utvecklas och fördjupas genom att tillgå resurser som:

- ▶ att ta del av andras kunskaper och erfarenheter i klassen, däribland hur religiös terminologi används, och att värdesätta mångfalden av kunskaper och erfarenheter,
- ▶ kontextorienterat faktaunderlag som läraren fyller på med, som exempel på centrala koncept, fördjupning i viktiga skrifter, undervisningssätt och relevant historia, utsagor ur olika synvinklar och kritiskt användande av visuella och andra läromedel (se kapitel 6).

Kreativa kombinationer av didaktiska modeller

En del lärarutbildare och lärare använder en kreativ blandning av idéer från olika didaktiska modeller, som i fallet med ett projekt i Sankt Petersburg i Ryska federationen, där idéer från tolknings-, dialog- och andra modeller tillämpades:

vår metod är *tolkning* ... Vi urskiljer till exempel ... tre faser i lärprocessen: representation, tolkning och reflektion/ bildning. De tre faserna bildar en mikrocycel som upprepas varje gång på ett nytt tema, först under en lektion, sedan i större skala när en serie tematiskt relaterade lektioner avslutas med en "summerings"lektion ... Interaktionen i klassrummet fokuserar också ... på elevernas tolkningsarbete. Att söka mening i texter och berättelser är en central uppgift för eleverna under lektionerna. Som ett resultat ges vår metod en *dialogisk* kvalitet, då deltagandet i diskussionerna blir ett naturligt inslag i att kommunicera mening ... Vi ser på våra elever som intresserade forskare som vill förstå och engagera sig i det de blir invigda i. (Kozyrev 2012: 75)

Lärarkompetens

Rekommendationen understryker betydelsen av kvalitativ grund- och vidareutbildning för att öka lärarkompetensen på området och hänvisar till kompetensutveckling i lämpliga didaktiska metoder. Lärare bör:

- ▶ få hjälp att skaffa en rik mångfald av läromedel i sin undervisning; och
- ▶ få tillfällen att utbyta läromedel och lyckade erfarenheter och kunna utvärdera dessa.

Tillfällen till utbyte och dialog rekommenderas även mellan elever från olika kulturella miljöer (se exempel i kapitel 9), liksom att belysa den interkulturella dialogens lokala och globala dimensioner.

Schihalejevs analys av klassrumdialog och interaktion mellan lärare och elever i Estland inom REDCo-projektet (elever i åldrar 14 till 16 år) innehåller observationer kring lärarens roll:

- ▶ Positiv bekräftelse av elevers respons utan diskussion bidrar inte till dialog; intrycket blir att "rätt" svar redan givits.
- ▶ Elever hindras att djupare utforska ett tema om läraren intar en alltför auktoritativt understödjande roll; om lärarens inlägg är för kraftfulla finns en risk att eleverna förlitar sig för mycket på lärarens argument eller helt enkelt avstår från att delta. (Schihalejev 2010: 166-67)

På lärarutbildningar bör lärarstudenter åtminstone få praktisk erfarenhet av samma metoder och lärandesätt som skolelever kommer att möta, för att kunna bli kompetenta faktaförmedlare, ledsagare och lyhörda moderatorer i elevdialogen.

Vad gäller didaktik uppmuntras klasskamraters aktiva deltagande (som i tolknings- och dialogmodellerna). Det gör att erfarenhet och övning att tillämpa aktiva lärometoder ses som högst önskvärdt för lärare, med hänsyn till utvecklandet av de färdigheter och attityder som berördes i exemplen ovan och som även täcker in den komplexa frågan om "innehållsurval".

Specialkunskap om religioner är en stor fördel. Ändå visar erfarenhet att lärare som är lyhörda för religioners interna mångfald och för att individers eller grupper uttryck för sin religion ofta skiljer sig från framställningar i läroböcker, kan bygga en kunskapsbas i sin undervisning om de får stöd. Särskilt hjälpfullt är om de vid behov kan vända sig till personer med större specialkunskap för rådfrågning. Givetvis kommer kvalitativa kurser i lärares grund- och vidareutbildning att öka och främja undervisningskvaliteten.

I Europarådets rekommendation nämns särskilt skapandet av "fredade zoner" för elevdialog och interaktion. Frågor på temat (bland annat om lärarkompetens) tas upp i nästa kapitel. Se även kapitel 6 om att kritiskt analysera representationer av religioner i media, och kapitel 9 om betydelsen av positiva kontakter med föräldrar och olika samhällsgrupper, studiebesök utanför skolan och kontakter med elever i andra skolor. Lärarutbildning bör ske inom ett ramverk av människorättsvärden som värnar människovärdet och demokratiskt medborgarskap (se kapitel 8).

Sammanfattning

Begreppet kompetens relaterat till religionens dimension av interkulturell utbildning diskuterades, med särskilt fokus på eleven. En kompetensmodell som utarbetats och fortsatt diskuteras inom Europarådet redovisades, med referens till två illustrativa didaktiska modeller för religionsundervisning. Exemplen beskrevs för att belysa centrala frågeställningar för undervisning om religiös mångfald och som inspiration i utvecklandet av lämpliga metoder i specifika nationella och regionala sammanhang. Även om det finns olikheter i de redovisade modellerna så är grundinställningen

samma i analysen av kulturellt och religiöst kunskapsinnehåll och gentemot elevens handlingskraft, i enlighet med Europarådets arbete om interkulturell utbildning och utbildning i demokratiskt medborgarskap och i mänskliga rättigheter (Europarådet 2010).

Några anmärkningar gjordes om utvecklingen av en lärarkompetens och önskvärdheten av kvalitativa grundkurser och vidareutbildningar för lärare (som specificeras i rekommendationen). I nästa kapitel behandlas temat om klassrummet som "frizon" för aktivt lärande, som i de ovan redovisade modellerna, och tas frågan upp om att hantera kontroversiella ämnen i undervisningen. Undervisning om icke-religiösa livsåskådningar behandlas i kapitel 7.

Kapitel 5

Klassrummet som frizon

Inledning

Europarådets rekommendation diskuteras pedagogiska förutsättningar för att utforska religioners och icke-religiösa livsåskådningars mångfald i skolan, och förespråkas "skapandet av en trygg lärandemiljö som uppmuntrar till att yttra sig utan rädsla för att bli bedömd eller förlöjligad" (7.1). I det hänseendet är rekommendationen samstämmig med rådets arbete om mänskliga rättigheter, utbildning i demokratiskt medborgarskap och interkulturell dialog (Europarådet 2008b, 2010). Temat "fredade zoner" är relevant för beslutsfattare, skolans organisationer, lärare och lärarutbildare. Efterlysningen av aktiva lärandemodeller med hög grad av elevinteraktion och meningsutbyte har implikationer för beslut om skolans programinriktning.

Att skapa en "frizon" för att utforska mångfald, där enskilda elevers tro och värderingar bemöts med lyhördhet, fordrar insikt både om religioners och icke-religiösa livsåskådningars "interna mångfald" och personliga natur (se kapitel 7). Som Francesca Gobbo formulerar det:

Fokus på religioner och icke-religiösa livsåskådningar i interkulturell utbildning bjuder (eller kräver) att vi betrakta mångfalden inte bara utifrån, utan även inifrån ("intern mångfald"), givet att en homogen kulturell, språklig och religiös nationell (eller etnisk) identitet oftare är en historisk "invention" än en historisk realitet, då den bortser från (eller lyckas förminska eller suddas bort) "olika minnen" med vilka individer och/eller kollektiv lever sina liv. (Gobbo 2012)

Professor Gobbo menar att det behövs insikt och respekt i klassrummet för denna interna mångfald och att den ska användas som en resurs av alla inblandade. Didaktiska grepp som de ovan beskrivna tolknings- och dialogmodellerna syftar till att befrämja en sådan stämning av öppet och respektfullt utbyte av synsätt i klassrummet. En trygg stämning eller fredad zon bör dock värnas inte bara i klassrummet, utan i hela skolans policy och i kontakter mellan skolan och det omgivande samhället (se kapitel 9).

En fredad zon i klassrummet

Diskussionen i detta kapitel fokuserar på klassrummet. "Frizon" är kodbeteckning för en önskvärd stämning i klassrummet. I en trygg klassrumsmiljö tillåts elever att öppet uttrycka sina synsätt och åsikter även om dessa skiljer sig från lärares eller klasskamraters. Likväl behövs det grundregler som alla inblandade bör förstå och vara överens om, i fråga om att värna om en hövlig och finkänslig stämning där alla inkluderas och visas respekt.

Forskning inom området värderingar med bäring på utbildning i medborgarskap och religioner, liksom forskning på andra områden inom yrkesmässig utbildning, är högst relevant för hur diskussioner om religioner och icke-religiösa livsåskådningar planeras och genomförs, där elever i hög grad och på ett personligt sätt deltar medan lärare agerar understödande och som resurs med relevant sakkunskap.

Viktigt att betona är att metoder som befämjar dialog och lärarens roll som ledare inte minskar kravet på lärare att ständigt fördjupa och förnya adekvat och kvalitativ ämneskunskap.

Forskning kring "fredade zoner" handlar främst om elevers åsikter och samspel, och om frågor och problem som lärare kan ställas inför som ledare av öppna diskussioner i klassrummet. I det följande redovisas några teman från relevant forskning, liksom observationer och förslag för olika intressenter.

Forskning om socialarbete

En del forskning har gjorts i USA med socionomstudenter, de flesta i tjugooårsåldern (Holley och Steiner 2005). Studenterna urskilde följande drag som utmärker klassrum som "fredade zoner":

- ▶ Lärare skall inte döma eller vara partiska, upprätta tillbörliga grundregler för deltagande, inte vara obekväma med konflikter samt vara stöttande och respektfull.
- ▶ Klasskamrater skall visa goda diskussionsfärdigheter, uppriktigt dela med sig av idéer/åsikter/fakta, inte döma, vara mottagliga för nya tankar och skapa en känsla av gemenskap.
- ▶ Studenterna själva skall ha ett öppet sinne, delta aktivt, vara stödande och visa respekt för andra.
- ▶ Miljön: i klassrummet skall man sitta så att alla ser alla och rummet skall ha lämplig storlek.

Studenterna urskilde följande egenskaper i klassrum som de ansåg vara otrygga för öppna samtal och utbyten:

- ▶ Lärare som var kritiska mot elevers inlägg, partiska och dömande.
- ▶ Klasskamrater som inte uttalade sig, var dömande, trångsynta och/eller apatiska.
- ▶ Om studenterna själva kände sig rädda, oroliga, hotade, otrygga, osäkra.
- ▶ Miljön: att sitta i rader ansågs inte främja öppen debatt och dialog.

En stor majoritet av respondenterna fann det mycket viktigt att skapa en frizon i klassrummet och en majoritet upplevde att de lärde sig mer i sådana klassrum. Majoriteten av studenterna sade sig ha fått akademiska utmaningar i den fredade zonen. Majoriteten utmanades även i termer av personlig utveckling och medvetenhet. Studenterna uppgav att de fick större chans att lära av andra, vidga sina vyer, öka sin självkännet och skaffa effektiva kommunikationsfärdigheter i den fredade zonen. De uppgav också att innehållet var mer "verkligt", "handfast" och "erfarenhetsbaserat" i den trygga lärandemiljön.

Studiens resultat visade inga större skillnader i fråga om kön eller ras/ethnicitet i uppfattningen om vilka faktorer som var nödvändiga för att skapa en frizon. Studenterna tillskrev lärarna det största ansvaret för att skapa en tillitsfull klassrumsmiljö men var inte alltid medvetna om sin egen roll i etablerandet eller hindrandet av fredade zoner.

Studiens författare drog slutsatsen att det är orealistiskt att förvänta sig att alla klassrum skall kännas helt trygga för samtliga elever. Det bästa man kan eftersträva är att skapa en tryggare miljö. Författarna rekommenderar att eleverna själva utformar och utvecklar riktlinjer för klassrumsdiskussioner, så att de lär sig vilka beteenden och attityder de förväntas uppvisa.

Forskning om utbildning i medborgarskap

Vad gäller forskning om medborgarskapsutbildning visar Deakin Cricks genomgång av sju internationella forskningsstudier på en positiv effekt av lärarledd diskussion och dialog för elevers lärande och prestationer (Deakin Crick 2005):

- ▶ Metoder inriktade på diskussion och dialog är särskilt effektiva för lärandet och för elevers motivation och engagemang.
- ▶ En samarbetsinriktad lärandemiljö som bemyndigar elever leder till ökat självförtroende, större självtillit och positiva beteenden.
- ▶ Elevers deltagande ökar när lektionsinnehållet anknyter till personliga erfarenheter.
- ▶ Ökad medvetenhet om andras situation hjälper elever att analysera och reflektera över egna personliga berättelser och erfarenheter.
- ▶ Diskussion och dialog kring gemensamma värderingar, mänskliga rättigheter, rättvis- och jämlikhetsfrågor var effektiva metoder.
- ▶ Diskussionens kvalitet är en central faktor i lärandet.
- ▶ Deltagande, dialogisk aktivitet understödjer måluppfyllelse.
- ▶ Elever blir engagerade när erfarenheten känns utmanande, uppnåelig och relevant för deras liv.

Nedan riktas blicken på forskning specifikt om skolundervisning och lärande om religioner och trosuppfattningar, med särskilt fokus på forskning om interaktion i klassrummet.

REDCo-projektet

I Europeiska kommissionens REDCo-projekt (t.ex. Jackson 2012a; REDCo: www.redco.uni-hamburg.de/web/3480/3481/index.html) undersöktes 14- till 16-åriga

skolelevers åsikter i åtta europeiska länder (England, Estland, Frankrike, Tyskland, Nederländerna, Norge, Ryska federationen och Spanien) om undervisning och lärande om religiös mångfald. Trots att undersökningarna genomfördes i länder och stater med rätt olika inriktningar på skolundervisning om religioner, framkom ur svaren några gemensamma teman, däribland idén om en trygg klassrumsmiljö:

- ▶ Elever vill ha fredlig samexistens tvärsigenom olikheter, vilket de tror är möjligt.
- ▶ För elever är fredlig samexistens avhängig av kunskap om varandras religioner och livsåskådningar, av att ha gemensamma intressen och att göra saker tillsammans.
- ▶ Elever som lär sig om religiös mångfald i skolan är mera beredda att samtala om religioner/trosuppfattningar med elever med annan bakgrund än de som inte gör det.
- ▶ Elever vill gärna undvika konflikter: en del religiöst engagerade elever känner sig utsatta.
- ▶ Elever vill att lärandet sker i en trygg klassrumsmiljö där det finns överenskomna rutiner för yttranden och diskussion.
- ▶ De flesta elever vill gärna att offentligt finansierad skola skall vara en plats där man lär sig om olika religioner/livsåskådningar hellre än för undervisning in i en särskild religion/livsåskådning (Jackson 2012b: 7-8).

De omfattande REDCo-studierna innehöll analyser av klassrumsinteraktioner i de åtta deltagande länderna. De flesta av dessa var analyser av videoinspelade lektioner¹. Professor Thorsten Knauth samordnade lektionsanalyser av hur elever och lärare i olika länder samarbetade. Diskussionerna fokuserade på konfliktfrågor knutna till religioner. Forskningen visar att elever i åldrarna 14 till 16 år ville ha tillfällen till understödd dialog i klassrummet när de lär sig om religioner. Diskussioner om religion inom religiöst blandade grupper utanför klassrummet visade sig vara sällsynta. Forskningen visade att det kan finnas "osynliga barriärer" mellan olika grupper under modererade klassrumsdiskussioner, särskilt när elever med olika bakgrund kommer samman för första gången.

REDCo-forskningen visar att lärares syn på hur man bäst tar sig an en varierad religionsundervisning i klassrummet beror på flera samverkande faktorer:

- ▶ lärarens personliga sätt att undervisa;
- ▶ lärarens intressen och värderingar (van der Want et al. 2009);
- ▶ lärarens ämneskunskap, som spelar stor roll för klassrumsinteraktionen kring religion och värderingar. Välinsatta lärare visar större förmåga att hantera elevers inlägg (von der Lippe 2010).

Von der Lippes forskning, som genomfördes i norska skolor, visar också vilken negativ inverkan framställningar av religiösa företeelser i media kan ha på samspelet i klassrummet, och föreslår olika sätt att komma till rätta med det (se kapitel 6 för ett illustrerande exempel i hennes forskning om hur ungdomar tolkar media).

Schihalejevs reflektioner kring forskning om klassrumsinteraktioner och intervjuer med elever och lärare i Estland leder till slutsatsen att elever "brukar intressera sig

1. I skolorna i två av länderna gick det inte att videoinspela klassrumsinteraktionen av olika etiska skäl. I de fallen ljudinspelades samspelet i klassrummet och transkriberingarna analyserades.

för sina klasskamraternas synsätt, vilket kan utnyttjas för att öka motivationen och utveckla en djupare och mer mångskiftande förståelse av ett fenomen” (Schihalejev 2010: 177). Läraren behöver hjälpa eleverna att “packa upp” sina svar, hellre än att bara bekräfta dem; annars uppfattar eleverna att ett “tillfredsställande svar” redan givits. Om läraren lägger sig i för mycket finns en risk att eleverna förlitar sig på lärarens argument eller förblir tysta (Schihalejev 2009: 287). Vad gäller dialogens dynamik påpekar Schihalejev att:

dialog ses som ett värdefullt redskap för ökad självförståelse, förståelse av andra och av studerade koncept. Elever är beredda att utmanas genom dialog. Om eleven upplever trygghet och att en tillit byggs upp kommer hon eller han att ta risken att gå in i en konflikt eller känsliga områden hellre än att undvika dem eller ta itu med dem på ett okontrollerat sätt. (Schihalejev 2010: 177)

Å andra sidan noterar hon också att “distans” – att diskutera frågor på lagom avstånd från elevers personliga erfarenheter – initialt kan vara ett gynnsamt sätt att bygga upp en trygg stämning där elever efter hand förmår att utgå mera direkt från egna erfarenheter (Schihalejev 2010: 164).

REDCo-forskningen fann att majoriteten av ungdomarna i undersökningen såg på skolan som en potentiell frizon för en dialog om religioner. Kamratgruppen eller familjen såg de inte som lämpliga eller sannolika fora där den sortens utbyten kan äga rum på ett fruktbart sätt. De var angelägna om att undvika att religion blev ett konfliktämne. Eleverna uttryckte en önskan att lärandet om religioner skulle ske i en trygg klassrumsmiljö med uppgjorda rutiner för uttalanden och diskussioner.

Studierna av lärare, elever och klassrumsinteraktioner understryker behovet av klassrummet som “frizon” för öppna samtal om mångfald. Eleverna nämnde som ett särskilt villkor för en “fredad zon” att inte bli förlöjligade eller utestängda på grund av sin religion eller övertygelse (ter Avest et al. 2009).

Von der Lippe noterar att en del religiöst engagerade elever, särskilt de med muslimsk eller karismatisk kristen bakgrund, var oroliga att samtal om religion skulle leda till konflikt, och de var särskilt rädda att deras trosuppfattningar kanske skulle kritiseras eller att de personligen skulle behöva svara på stereotypa framställningar av sin tro (von der Lippe 2012). Resultaten bekräftar behovet av en hög grad av lyhördhet i utformningen av metoder där elever delar med sig av sina personliga åsikter.

Trots en del elevers uttalade önskan att undvika konflikt ger överblicken av REDCo-forskningen argument för att “konflikter” går att använda konstruktivt i undervisning och lärande (Skeie 2008). O’Grady’s klassrumsmodell med drama och rollspel ger exempel på en lyckad hantering av konfliktämnena i klassrummet (O’Grady 2013). Fedor Kozyrev, som arbetar i REDCo-teamet från Ryska federationen, kom fram till en liknande slutsats. I några skolor i Sankt Petersburg videoinspelade och analyserade han exempel på klassrumsinteraktioner kring religiösa ämnen, som alla handlade om potentiella konfliktfrågor. Han fann, i samspelet mellan dialog och konflikt, att konflikt brukar komma först, medan dialog fungerade som ett sätt att lösa eller undvika konflikt. Lärarens roll var att underlätta för dialog. I Kozyrevs observation:

- ▶ **Lärarens personlighet och professionalism har stor betydelse.** “Det beror helt på läraren om interaktionen blir stängd eller öppen, lärarcentrerad och

bilateral (lärare–elever) eller multilateral, där elever med olika synvinklar bjuds in till samtal med fokus på olikheter inom klassgruppen och gör de öppna för diskussion.”

- ▶ **En nyckelfaktor för kvalitén på dialogen är relationen mellan läraren och eleverna som byggts upp under tidigare arbeten.** “Grader av ömsesidig tillit och respekt, långlivade mellanmännsliga spänningar och problem, lärarens engagemang och hur eleverna upplever den, utgör alla organiska komponenter av interaktion och bidrar väsentligt till samspelets kvalité och förlopp.”
- ▶ **Dialogen blir mera naturlig, intensiv och produktiv om läraren har ett personligt tilltal till eleverna.** “Denna mellanmännsliga aspekt av samspelet mellan lärare och elever framstår som en oundgänglig grundförutsättning för dialog, i en konfessionell liksom i en icke-konfessionell ram.” (Kozyrev 2009: 215)

Lärares medvetenhet om klassrumsinteraktionens dynamik är viktig. REDCo-forskning som genomfördes av Knauth med kolleger (t.ex. Knauth 2009) visade att det kan finnas interreligiösa hinder, till exempel mellan starkt religiösa muslimska elever och de som är mer påverkade av värderingar och attityder i en allmän ungdomskultur men ändå håller fast vid en islamisk identitet. I den kontexten gav klassrumsdialogen eleverna tillfälle att pröva och utmana sina idéer.

Thorsten Knauth ger nedan en sammanfattning av sitt arbete i Hamburg.

Illustrativt exempel Klassrumsdialog i en fredad zon

■ “Som del av det europeiska forskningsprojektet REDCo samordnade jag analysen av videoinspelade lektioner i olika länder som visade elever och lärare i diskussion. Diskussionerna fokuserade på konfliktämnen med anknytning till religioner. I mitt eget arbete i Hamburg framkom ett antal centrala principer med bäring på klassrummet som potentiell ‘frizon’ för dialog.

■ Diskussionerna fungerade bäst när läraren presenterade ett tema som en öppen frågeställning, hellre än att inta en bestämd ståndpunkt. Att ha grundregler var mycket viktigt, särskilt att låta varje elev tala utan att bli avbruten. En icke-dömande attityd från lärarens sida var också viktig. Att låta elever med olika bakgrund komma till tals på det sättet gav dem tillfälle att pröva, ändra, bekräfta eller återintä vissa ståndpunkter, eller att inta ‘mellanpositioner’. En sådan dialog var utmanande och innehöll inslag av risktagande; det krävdes skicklighet och lyhördhet från läraren som moderator.

■ Studien i Hamburg genomfördes i olika skolor. I några av diskussionerna i klassrummet deltog religiöst engagerade elever. Det fanns även en sekulär men mångkulturell miljö med elever som var mera distanserade gentemot religioner. I de situationerna intog eleverna ett ‘intresserat outsider’-perspektiv som gav upphov till en dialog om religioner, snarare än en ‘interreligiös dialog’ som uppstod i andra sammanhang.

■ För det mesta deltog eleverna med öppna sinnen och delade ett intresse för religiös mångfald, och de var särskilt engagerade när religioner kunde relateras till etiska och politiska frågor. De diskussionerna visade ett behov av att utveckla en religiös litteracitet bland eleverna, liksom en förmåga att analysera religionens roll i det sociala livet och även hur religioner framställs i media.

■ Forskningen visade på ett antal mönster i förhållandet mellan dialog och konflikt: Det fanns en tendens att undvika konflikter för att behålla lugn och ro i gruppen. Ibland fanns 'dolda konflikter' med koppling till maktstrukturer i klassrummet. De kunde knytas till elevers olika kommunikationsfärdigheter och grad av självförtroende. Självförtroende kopplades till acceptans och erkänsla i klassen. Relationen mellan majoritets- och minoritetsgrupper kunde också kopplas till kommunikationsfärdigheter och självförtroende. I rollen som moderator måste läraren se till att diskussionen inte domineras av mer själv-säkra och talföra elever, så att även de som är mindre duktiga eller benägna att uttrycka sig i grupp kan få en röst.

■ I sammanfattning beror framgång på:

- ▶ en kommunikativ stämning i klassen där grundregler är klara för alla;
- ▶ lärarens kompetens att moderera i diskussionen på ett lyhört och effektivt sätt; och
- ▶ elevernas självförtroende, som tålmodigt behöver byggas upp genom ständig övning i dialog."

(Mer om Thorsten Knauths forskning finns i Knauth 2006, 2008 och Jozsa, Knauth och Weisse 2009).

Data från olika REDCo-studier, bland annat från Estland, England, Norge, Frankrike och Nederländerna, visar på låg motivation hos många "sekulära" elever att direkt befatta sig med en religiös vokabulär. Ändå framstod tolerans som en viktig värdering hos de flesta eleverna, sett till projektet som helhet. Eftersom de flesta ungdomarna tyckte att det var nödvändigt att lära om religioner i skolan för att främja tolerans i pluralistiska samhällen, bör beslutsfattare, skolor och lärarutbildare överväga att utveckla diskussionsformer om tolerans av religiös olikhet som en bro – inte ett alternativ – för fördjupning i andras religiösa språkbruk.

Annan europeisk forskning

Kvalitativ forskning i Sverige om religionsundervisning visar att en del lärare försöker undvika diskussion mellan eleverna kring tro och värderingar då de inte kan garantera en respektfull stämning i klassrummet (Osbeck 2009). Kvalitativa studier i Norge och England visar även hur försök till dialog om tro och värderingar i klassrummet kan övergå i mindre respektfulla diskussioner med inslag av diskriminering av religiösa minoriteter (Lied 2011; Moulin 2011).

Det kan också förekomma inslag av bristande respekt mellan religioner, och även mobbning, där ungdomar från en gren av en religiös tradition kan bete sig negativa mot elever från en annan gren av samma religion, särskilt om läraren är omedveten

om vissa problem och bygger sin information på förenklade texter för klassrumsbruk (Nesbitt 2013).

När det gäller undervisning specifikt om religioner ger Ipgraves och McKennas forskning med äldre grundskoleelever i England exempel på ökad respekt, tolerans, interaktion och social sammanhållning bland elever med olika tro som får tillfälle till dialog (t.ex. Ipgrave och McKenna 2007). Ipgraves aktionsforskning visar metoder och strategier som hjälper elevdialogen i klassrummet att komma i gång. Det är en av få internationella forskningsstudier om elevdialog med grundskoleelever i åldrarna 9 till 11 år i stället för tonåringar (Ipgrave 2013). Castelli ger exempel från sin forskning och praktik av dialogmodellen med äldre grundskole- och gymnasieelever i utforskandet av religiösa och icke-religiösa livsåskådningar i klassrummet (Castelli 2012).

Joyce Miller understryker i sitt arbete behovet av att bygga en stadig pedagogisk och teoretisk grund för att kunna ta upp svåra tvistefrågor i klassrummet, som religiös extremism. Hon föreslår två möjliga infallsvinklar: Att främja elevers moraliska orientering med hjälp av människorättsfrågor (Miller 2013a) eller att eleverna genom dialogiska och hermeneutiska metoder ökar sin kunskap om och förmåga att fördjupa sig i texter, symboler och ritualer (Miller 2013b).

Observationer

Forskningsresultaten om religion i skolan korrelerar med forskning om elevdialog och om klassrummet som fredad zon på andra områden. Deakin Cricks genomgång av forskning om utbildning i medborgarskap i Europa visar att deltagande i samtalsaktiviteter understödjer måluppfyllelse och att eleverna visar engagemang när erfarenheterna upplevs som utmanande, uppnåeliga och relevanta för sina liv (Deakin Crick 2005). Holley och Steiners forskning om blivande socionomer pekar på att sittande i rader inte leder till öppen diskussion och dialog, och noterar den positiva effekten om elever är delaktiga i att sätta upp riktlinjer för klassrumsdiskussion, vilket hjälper dem att inse vilka beteenden och attityder som är önskvärda för ett positivt samspel i klassrummet (Holley och Steiner 2005).

Mångfalds komplexitet

REDCo och andra forskningsresultat om religion och utbildning visar på komplexiteten i mångfaldsbegreppet i sen modernitet, som bildar ram för dialog. Traditionella idéer om pluralitet samspelar i en bredare kontext av modern eller postmodern pluralitet (Jackson 2004; Skeie 2003). Med hänseende till religion intar vissa elever traditionella ståndpunkter medan andra, som identifierar sig med en viss religiös tradition, kanske inte håller med alla eller flera av dess traditionella trossatser; ytterligare andra kanske formulerar en livsåskådning inspirerad av en mängd religiösa och humanistiska källor, åter andra uttalar olika icke-religiösa perspektiv.

Det lokala

Lokal geografi är en till faktor som styr klassers etniska och religiösa sammansättning och som påverkar attityder som kan komma till uttryck i klassrummet. Detta

återkommer i REDCo-projektet och senare forskning om ungdomars attityder gentemot religiös mångfald (Ipgrave 2014).

Eleverna

Elever brukar hellre diskutera mångfaldsfrågor kopplade till religion och livsåskådning i skolan än någon annanstans. Elevers personlighet har stor betydelse för frågan om en fredad zon, liksom hur många elever i en klass som utgör undergrupper, samt hur relationen är mellan elever och lärare. Att till en början diskutera frågor med viss distans till elevernas personliga erfarenheter kan gynna skapandet av en tillitsfull stämning där eleverna efter hand relaterar till mer personliga erfarenheter. En del lärare har funnit att det hjälper att dela upp klassen i mindre grupper för att underlätta för elever som har mindre lätt att uttrycka sina åsikter. Flera forskningsstudier visar på en upplevd utsatthet bland elevminoriteter, och olika studier rapporterar om elever som helst undviker konflikt; likväl kunde i REDCo-projektet framgångsrika lektioner observeras, där konfliktfrågor medvetet togs upp. Elevers ålder har också betydelse. REDCoforskningen berörde 14- till 16-åringar. I Ipgraves forskning med 10- och 11-åringar användes didaktiska metoder som passade yngre elever bättre. Genom övning brukar elever växa i självförtroende och i färdigheter att delta i klassrumsdialogen med sin kompetens. Att diskutera "tolerans" kan vara en bro till att studera religiöst språkbruk.

Läraren

Lärarens roll är avgörande. Läraren bör vara medveten om sina egna övertygelser och värderingar i relation till sin yrkesroll och kunna inta en opartisk position i processen (Jackson 1982). Läraren behöver färdigheter att understödja och moderera diskussioner, kunskaper om religioner och trosuppfattningar, samt medvetenhet om ungdomarnas bakgrund och om maktrelationer i klassen. Lärarens personlighet och professionalitet är viktig, liksom den mellanmänskliga relationen mellan lärare och elever. Om läraren spelar en alltför styrande roll kanske eleverna förlitar sig för mycket på lärarens argument eller avstår från att delta i diskussionen. Allt detta ställer krav på lärarens grund- och vidareutbildning och på den enskilda läraren att skaffa kunskap. Skolans övergripande värdegrund bör också vara förenlig med det dialogiska lärandet. I sin understödjande roll agerar läraren ofta som "opartisk ordförande", som ser till att alla synpunkter kommer fram, och ibland även som "objektiv källa", som klargör olika synvinklar utan att redogöra för sina egna. I sin roll som moderator behöver läraren se till att samtalet inte domineras av de mer självsäkra och vältaliga eleverna (eller som sagt av läraren själv), så att de som är mindre starka eller mindre benägna att uttrycka sig i grupp kan göra sina röster hörda.

Sanning och mening

Läraren bör vara skicklig i att opartiskt understödja och moderera i diskussioner om mening och sanning med koppling till trosuppfattningar som kommer till uttryck under diskussionerna. Att uttrycka åsikter innebär ansträngningar att förklara mening i språkbruk och att formulera sanningsanspråk. I diskussion klargörs och

omformuleras ståndpunkter, genom att reflektera över förhållandet mellan "mening" och "sanning" och att förklara språkbruk, till exempel när språk används metaforiskt eller bokstavligt.

Religions- och trosfrihet

Elever behöver förstå att principen om religions- eller trosfrihet ger den enskilde rätt att ha en tro, även om andra inte delar den. Deltagare behöver inse att de skall respektera allas rätt att ha sin tro. Vad gäller att värdera åsikter och praktiker som skiljer sig från de egna (och att klargöra egna åsikter), bör elever uppmuntras att reflektera över olika sätt att bemöta åsikter och trosuppfattningar som de inte delar.

- ▶ **Tolerans** – Jag håller inte med din åsikt/accepterar inte ditt sanningsanspråk, men jag respekterar din rätt att ha det synsättet.
- ▶ **Respekt** – Även om jag inte accepterar ditt sanningsanspråk så respekterar jag dess positiva effekter på det personliga och sociala livet.
- ▶ **Erkänsla** – Jag håller inte med din åsikt/accepterar inte ditt sanningsanspråk, men ditt synsätt/levnadssätt har mycket positiva moraliska och sociala effekter som samhället bör erkänna.

Risk

Det är orealistiskt att vänta sig att alla klassrum skall kännas helt och hållet "trygga" för alla elever hela tiden. Att ordna tillfällen för elevdialog och tankeutbyte innebär oundvikligt ett element av risktagande, som går att minimera genom lämplig förberedelse och övning.

Grundregler och demokratiska principer

Forskningsstudier påtalar behovet av överenskomna grundregler (elevers delaktighet i beredningen av grundregler har nämnts tidigare). Det är dock önskvärt att inte bara komma överens om dessa regler utan att också förstå dem som exempel på liberala demokratiska grundprinciper för det offentliga och politiska livet i skola och samhället, antingen de ses som underförstådda i offentlig politisk kultur (Rawls 1993: 223) eller rättfärdigas med hänvisning till övergripande principer som mänskliga rättigheter.

Följande grundregler utarbetades av olika elevgrupper tillsammans med sina lärare.

- ▶ Att använda lämpligt språk.
- ▶ Även om principen om yttrandefriheten respekteras bör man vara klar över att det finns gränser; till exempel skall inget rasistiskt eller sexistiskt språk eller någon form av "hatiskt tal" förekomma (se www.nohatespeechmovement.org).
- ▶ Endast en person åt gången talar, utan att bli avbruten.
- ▶ Att visa respekt för andras rätt att uttrycka åsikter och övertygelser som skiljer sig från de egna.
- ▶ Idéer skall utmanas, inte individerna som uttrycker dem.
- ▶ Eleverna skall uppmuntras att ange grunderna för sina åsikter.
- ▶ Meningsutbyten skall vara inkluderande: alla skall ges tillfälle att uttrycka sin åsikt.

Sammanfattning

Idén om en "frizon" för hövlig och ordnad klassrumsinteraktion behandlades, när kontroversiella frågor som religion diskuteras. Forskningsfynd redovisades om religionsundervisning i skolan, särskilt redogörelser för ungdomars åsikter och interaktioner i klassrummet. Den allmänna slutsatsen är att lämpliga metoder och tillvägagångssätt finns för att göra klassrum till fredade zoner, dock att all klassrumsinteraktion innebär ett mått av risktagande, i synnerhet när kontroversiella frågor tas upp till diskussion och olika sanningsanspråk förs fram. Detta går att minimera genom lärares medvetenhet om maktförhållanden i klassen, kunskap om elevers bakgrund och om relevanta forskningsresultat. Vidare finns belägg för att ungdomars självförtroende och färdigheter att med sin kompetens delta i klassrumsdialogen ökar med övning. Vad gäller yttrandefrihet intas ståndpunkten att kontroversiella frågor bör tas upp, men att alla åsiktsuttryck bör präglas av lyhördhet, för mångfalden av synsätt som finns i skolan, för minoritetsgrupper som representeras i skolan och för demokratins och de mänskliga rättigheternas grundprinciper.

Kapitel 6

Representationer av religioner i media

Inledning

Hur kan lärare hjälpa elever att kritiskt analysera mediala framställningar av religioner, i tidningsreportage och tv-program, som ibland är felaktiga eller känslöbetonade, eller bådadera? Den sortens frågor ställde respondenter i enkäten, trots att mediefrågor inte tas upp i rekommendationen. Dock menas i rekommendationen att interkulturell kompetens innebär "att bekämpa fördomar och stereotyper gentemot olikhet, som hindrar interkulturell dialog, och att fostra till respekt för varje individs lika värde" (avsnitt 5).

I gengäld diskuterades mediefrågor särskilt vid två av Europarådets utbytesmöten (se kapitel 1) där företrädare för religiösa och trosorganisationer i Europa samlades, representanter från medievärlden, Europarådets institutioner och civilsamhällets organisationer. På utbytesdagarna i Ohrid i 2010 i "Forna Jugoslaviska republiken Makedonien", stakades vägar ut att nå vidare med viktiga utmaningar i mediernas och trons värld. Bland utmaningar för journalister och medieverksamma nämndes:

- ▶ att se över sina åtaganden om korrekthet och uppriktighet, rätt till gensvar och vederbörlig journalistisk kritik, samt granska sina förutfattade meningar;
- ▶ att erbjuda bättre utbildningsprogram och kurser för journalister och religiösa ledare;
- ▶ att stödja mediekompetensprogram så att människor förstår både hur media fungerar men även hur de kan göra inlägg;
- ▶ att ge utrymme i offentlig radio och tv åt troende och anhängare av trosuppfattningar att dela med sig av sina tankar och livsperspektiv och stärka dialog.

(<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1579393&Site=CM>)

Vid utbytesmötet 2011 i Luxemburg betonade deltagarna medias avgörande roll att komma undan stereotyper liksom nödvändigheten för religiösa samfund och icke-religiösa grupper att använda media och Internet för att nå ut och föra en dialog med ungdomar. Behovet befästes av undervisning i att använda både traditionella och nya medier (<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1835599&Site=COE>). Även en rapport från Europarådet riktar uppmärksamhet på "förvrängda bilder och skadliga stereotyper av minoriteter i media" (Europarådet 2011).

“Media” var ett ämne som respondenterna lyfte fram i frågeenkäten i detta projekt. En del respondenter betonade vikten av att lärare får hjälp att hantera oriktiga och/eller känsloladdade framställningar av religioner i tidningsartiklar och tv-program. På flera möten uttrycktes kritik av framställningar av religioner som ungdomar möter i läroböcker och internetkällor.

I detta kapitel tas frågor upp om media, med redovisningar av forskningsresultat om klassrumsdiskussioner om medierepresentationer av religioner samt hur religioner framställs i skolan. Diskussionen följs av en sammanfattning av arbetet med ett projekt inom Europarådet om självreflektioner över interkulturella möten genom visuella medier, i syfte att hjälpa ungdomar att tolka medierepresentationer av kulturellt innehåll, som framställningar av religioner. Förhoppningen är att exemplen på europeisk forskning och utveckling sammantaget ger relevant och användbar information för beslutsfattare, skolor och lärarutbildare. Mer arbete behöver göras om ungdomars egen produktion av media och användning av mediebaserade sociala nätverk.

RedCo-forskning om mediediskurser

Som en del av REDCo-projektet studerade den norska forskaren Marie von der Lippe interkulturell dialog i relation till utbildningspolitik och klassrumspraktik under religionslektioner i norska skolor. Hon fann att elever påverkades av olika slags diskurser. Där fanns “dominanta” diskurser om religion och politik som de mötte främst i media, men även personliga “diskursarenor” med koppling till familj, vänner, skola och verksamheter där elever visade handlingskraft. Elever påverkades särskilt av “dominanta” medierepresentationer av islam. I klassrummet utgick de från den mediediskursen och tenderade i den kontexten att vara mer negativa om islam och muslimer än de var i intervjuer med forskaren (von der Lippe 2009a). Marie von der Lippe, lärarutbildare och forskare, redogör här för sitt arbete med elever och lärare:

Illustrerande exempel

Ungdomar, media och religion i klassrummet

■ *“Hur pratar ungdomar om religion, vad pratar de om och varför pratar de som de gör? Under min tid som forskare om ungdomar och religion har dessa frågor ofta kommit tillbaka till mig. Baserat på klassrumsobservationer, videospelningar av klassrumsinteraktioner och intervjuer med elever med olika etnisk och religiös/icke-religiös bakgrund fann jag att ungdomars språk i hög grad påverkas av så kallade “dominanta” diskurser om religion och politik. Diskurserna möter de huvudsakligen genom media och offentliga debatter (von der Lippe 2011a). Eleverna påverkades särskilt av dominanta medieframställningar av islam. I klassrummet utgick de från den mediediskursen och de hade en tendens att vara mera negativa om islam och muslimer i den kontexten än de var i individuella intervjuer med mig (von der Lippe 2009a). Uppenbarligen kan sådana attityder ha en negativ effekt på idén om klassrummet som ‘frizon’ för dialog [se Kapitel 5].*

■ I min studie upplevde jag att elevernas dagliga diskurser präglades både av dominanta diskurser i den multikulturella debatten, och av personliga erfarenheter av religiös och kulturell mångfald. Dessa diskurser står ofta i opposition till varandra, och det verkar vara svårare för eleverna att aktivera diskurser som relaterar till egna erfarenheter än till de som relaterar till framställningar i media. När eleverna tolkar verkligheten utifrån personliga erfarenheter av kulturell och religiös mångfald i det dagliga livet, är framställningarna generellt mer positiva än framställningar de möter i media. Kort sagt är den starka påverkan av mediediskurser (som tv-nyheter och Internet) tydlig, men elever förmår också formulera egna, mer självständiga ståndpunkter. Med hänsyn till skolan är detta viktiga resultat.

■ Enligt eleverna är skolan en av de få platser där de faktiskt pratar om religion och erfarenheter av religiös mångfald; skolan allmänt och religionsundervisning i synnerhet kan därför spela en viktig roll. Mina studier av klassrumsinteraktion visar att det går att ge elever tillfälle att dela med sig av sina synsätt, och att kritisera dominanta diskurser kan hjälpa dem att koppla sin kunskap och förståelse av religioner till sin egen personliga och sociala utveckling – men detta kräver insatser från läraren (von der Lippe 2010; 2011a). Sambandet mellan det personliga och det sociala i klassrumsinteraktioner antyder hur personlig reflektion kan knytas till teman som samhällsmoral och medborgarskap. Diskursanalysen avslöjade att det finns mycket att lära av hur ungdomar pratar (von der Lippe 2011b). Om den kunskapen används för att hjälpa elever att bli mer medvetna om *hur* de pratar om andra, *vad* de pratar om och *varför* de pratar som de gör, blir det lättare att se var och hur fördomar och stereotyper konstrueras. Att göra dessa processer mer synliga och tydliga, för både elever och lärare, kan förhoppningsvis bidra till en mera öppen, transparent och balanserad diskussion i klassrummet.”

Böcker och andra läromedel i skolan

Nyare europeisk forskning om kvalité och användning av undervisningsmaterial om religioner i skolor är begränsad. Vilka läromedel och hur de används varierar stort i Europa. Vad gäller läroböcker finns varierande traditioner, från föreskrivna läroböcker för alla elever i en årskurs, som i Grekland (Palaiologou et al. 2012), till ett fritt urval källor för lärare, förutom för offentliga examen, som i England.

I Storbritannien beställde ministeriet för barn, skola och familj en storskalig granskning av böcker, elektroniska källor och andra läromedel som används i skolundervisningen om världsreligioner (Jackson et al. 2010). Religionerna var buddhism, kristendom, hinduism, islam, judendom och sikhism. Studien omfattade en systematisk genomgång (av akademiker specialiserade i var och en av de sex religionerna, sakkunniga utbildare från vart och ett av de större trossamfundet samt ämneslärare i religionskunskap) av ett för tillfället tillgängligt urval av webbresurser och läroböcker; 20 fallstudier av materialanvändning i skolor (10 i grundskolans tidiga och 10 i de äldre årskurserna och gymnasium); och en frågeenkät i grundskolor och gymnasier

runtom i England (med över 600 svar), med fokus på användning av läroböcker och andra läromedel, inklusive Internet.

Centrala frågor var:

- ▶ Vilka läromedel (böcker, IKT-resurser och annat material) finns tillgängliga för skolundervisning och lärande om världsreligioner?
- ▶ Vilka läromedel används i skolan i praktiken för att öka förståelsen av världsreligioner?
- ▶ Hur är de i skolan använda läromedlens innehåll och karaktär?
- ▶ Hur använder lärare läromedlen i klassrummet?
- ▶ Vilka är de viktigaste faktorer som bör beaktas i valet av läromedel för skolundervisning om världsreligioner?

Studien innehåller en värdering av lättillgängligt publicerat material för skolor (bland annat böcker utgivna sedan 2000), vilka faktorer som påverkar urval och användning samt en granskning av hur dessa läromedel bidrar till lärandet.

Granskarna beskrev många av läroböckerna för religionsundervisning som tilltalande och engagerande med en positiv bild av religionerna. Böcker för 11- till 13-åringar nådde högst vad gäller adekvat kunskap och förståelse av religionerna. Likväl pekade de akademiska granskarna och trossakkunniga ut ett stort antal fel och kritiska inslag i redogörelserna för religionerna.

Många av läromedlen som faktiskt användes på lektioner hade lärare själva utformat och sammanställt från ett varierat urval publicerade källor (inklusive nätresurser och böcker). Trenden innebär att kvalitén på hjälpmedlen, och på elevers lärande genom dem, är starkt beroende av lärarens kunskaper, färdigheter och engagemang.

Fallstudien och frågeenkäten visade att:

- ▶ elektroniska källor ökar i popularitet, särskilt i och med intåget av interaktiva tavlor och tillgången på gratis videoklipp online;
- ▶ många exempel fanns på flitig användning av "förstahandskällor", som inbjudna gäster till skolan, studiebesök och artefakter (se kapitel 9 om kontakter mellan skola och samhällsgrupper);
- ▶ lärare skaffade ofta enstaka böcker som personliga läromedel hellre än uppsättningar av böcker för hela klassen.

Följande rekommendationer gavs i rapporten:

- ▶ Föreläggare, författare och webbdesigners bör samarbeta med akademiker och trossakkunniga för att säkra korrekta, balanserade och rimliga framställningar av religiösa traditioner i läromedlen.
- ▶ Skolledare och religionsämneslärare bör upprätta samverkansrelationer mellan skolan och lokala trossamfund, så att elever kan lära om religioners roll i samhället (se kapitel 9).
- ▶ Föreläggare, författare och webbdesigners bör befrämja en "samlevnadskultur" genom att visa positiva exempel från religioner på socialt engagemang, samhällsliv och samarbeten mellan trossamfund.

Den omfattande rapporten ger exempel från ett enskilt land, men lyfter fram viktiga allmängiltiga teman med relevans för skolor i hela Europa. Där finns frågor om framställningar av religioner, med deras interna mångfald (se kapitel 4), som aktualiserar

författares och förläggares ansvar. Där finns belägg att lärare kände att de måste välja och anpassa publicerat material för att möta elevers behov, som understryker ett fortsatt behov av lärare med specialkunskaper för religionsundervisning. Där finns särskilda frågor kring omdömesgill användning av gratis tillgängligt material på Internet.

Ett viktigt initiativ i uppmuntran till kritisk användning av Internet, med ungdomars direkta inblandning, är Europarådets projekt *Young People Combating Hate Speech Online* ("Ungdomar i kamp mot hatiskt tal på nätet" som pågick mellan 2012 och 2014. Projektets ledord är jämlikhet, värdighet, mänskliga rättigheter och mångfald, och siktar in på hatiskt tal, rasism och diskriminering (även religiös sådan) som uttrycks på nätet. "[Projektets] arbetsmetoder är medvetandegörande, argumentation och att söka kreativa lösningar. Det är ett handlings- och insatsinriktat projekt, som syftar till att rusta ungdomar och ungdomsorganisationer med de kompetenser som behövs för att känna igen och agera mot dessa kränkningar av de mänskliga rättigheterna" (www.nohatespeechmovement.org).

Hittills har lite forskning gjorts om ungdomars nyttjande av Internet som hjälpmedel i sitt lärande om religioner. En småskalig studie i Sverige av Hanna Zipernovszky visar att gymnasiestudenter får lite träning att använda Internet som källa i religionsundervisning. Eleverna använde då gärna nätet på samma sätt som böcker och menade att det inte var någon vinst med digitalt lärande om enda skillnaden var att de läste en text på en skärm i stället för på papper (Zipernovszky 2010, 2013).

Flertalet lärare och skolledare såg det som ett högst värdefullt komplement till böcker och andra läromedel, inklusive Internet, att ha direktkontakt med religiösa samfund utanför skolan, genom att medlemmar i religiösa samfund besöker skolan och elever och lärare gör studiebesök till böneplatser (se kapitel 9). Annan forskning, som von der Lippes bidrag till REDCo-projektet, understryker vikten av att hjälpa elever att öka sin förmåga att analysera och värdera allmänt spridda representationer av religioner i media, som man brukar möta i nyhetssändningar. Lärarens kompetens (med sin kunskapsbas) är här avgörande för att hjälpa eleverna att analysera och kritiskt granska "dominerande" mediediskurser med hänseende till hur religioner framställs.

Självreflektioner över interkulturella möten genom visuella medier

Genom ett annat projekt inom Europarådet, med syfte att hjälpa elever att analysera interkulturella möten, togs material fram som stöd att analysera mediebilder. Projektet fick titeln *Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media* ("Självbiografier från interkulturella möten genom visuella medier"), här förkortat och benämnt Självreflektioner över visuella medier. Projektet utformades som stöd för elever i analys och kritiskt tänkande kring en bild som de sett i media, exempelvis på tv, i en bok eller på Internet. Även om tanken är att inkludera kulturellt material av olika slag, så är självreflektionsprojektet högst relevant för elevers lärande om religioner. Bilden som skall analyseras bör visa en eller flera praktiserande personer med en annan religion från ett annat land, eller med en annan religiös bakgrund i elevens land. Det kan vara en stillbild (t.ex. ett foto) eller en rörlig (t.ex. ett videoklipp

på nätet). Mötet är envägs, det vill säga betraktaren tolkar bilden utan att personen på bilden har en roll i mötet. Däremot kan fotografens eller filmregissörens roll analyseras, dvs. den (eller de) som gjorde bilden och valde hur den skulle framställas. Materialet i projektet Självreflektioner över visuella medier skall hanteras i två sammanhängande syften:

- ▶ **Självgranskning:** att guida elever att granska sitt gensvar på en bild. Genom upprepad tillämpning av materialet under en tidsperiod kan elever se tillbaka och jämföra hur de tittat på ett urval bilder och på så vis lära om sig själva.
- ▶ **Undervisning och lärande:** lärare kan tillämpa materialet för att stimulera reflektion och analys och därmed understödja målinriktat lärande.

Tre centrala idéer finns bakom projektet Självreflektioner över visuella medier:

- ▶ Bilder i visuella medier kan påverka människors tankar, känslor och beteenden gentemot människor från andra kulturer och religioner, ofta utan att vara medvetna om påverkan.
- ▶ Ett verktyg som hjälper människor att reflektera över bilder de sett kan öka medvetenhet och lyhördhet inför stereotyper och underliggande budskap om människor från andra religioner och kulturer som förmedlas genom visuella medier.
- ▶ Verktuget kan hjälpa människor att bli mer medvetna om "dolda" medieproduktionsprocesser som avgör innehållet i bilderna de möter i visuella medier.

The Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media finns i versioner för yngre elever (från 5 - 6 år till runt 10 - 12 år) och andra (från högstadium och gymnasium till vuxna) och finns tillgängligt på www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM_Tool_en.asp.

Kritisk användning av visuella medier har givetvis stor betydelse som resurs i lärande om kulturell mångfald, inklusive religiös mångfald. Men även förstahandserfarenhet är högst önskvärt som resurs för en förståelse av religioner (se kapitel 9).

Sammanfattning

I kapitlet behandlades frågor med koppling till framställningar av religioner i media och läroböcker som har relevans för beslutsfattare, skolor och lärarutbildare. I rekommendationen finns en vädjan om att erbjuda kvalitativa läromedel för skolelever. Tematan togs upp i en storskalig forskningsstudie, om kvalitet, produktion och användning i skolan av läroböcker och internetsidor om religioner, och några allmänna principer refererades. Forskning inom REDCoprojektet visar på behovet av lärare som kan stödja elever att tillgå egna "personliga diskurser" i analysen av mediala framställningar av religioner. Pågående forskning om äldre elevers användning av Internet i studiet av religioner nämndes. Europarådets projekt *Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media* uppmärksammades. Det ses som ett mycket värdefullt verktyg för elever och lärare i analysen av medierepresentationer av religioner.

Kapitel 7

Icke-religiösa övertygelser och livsåskådningar

Inledning

detta kapitel behandlas frågor som berör integreringen av "icke-religiösa livsåskådningar" och religioner. Några frågor nämndes kort i kapitel 1 och 3 om terminologi.

Europarådet värnar rätten till religions- och trosfrihet, inklusive icke-religiösa trosuppfattningar. I ministerrådets rekommendation (Europarådet 2008a) förespråkas undervisning om både "religioner och icke-religiösa livsåskådningar i interkulturell utbildning".

Organiserade religioner betraktas som institutioner som stiftats av och engagerar medborgare som har rätt till religions- och trosfrihet och som är en del av civilsamhället. Religioner har därmed "potential att ge vägledning i etiska och medborgerliga frågor som spelar roll i nationalsamhällen". Därför välkomnar Europarådet och respekterar religion "i all dess mångfald, som former för många europeiska medborgares etiska, moraliska, ideologiska och andliga uttryck, med insikt om skillnader mellan religionerna själva och förhållandena i det berörda landet" (Europarådet 2007, paragraf 3).

På samma sätt respekteras rätten till "icke-religiösa övertygelser" inom Europarådet, och interkulturell utbildning förväntas medföra ökad förståelse av både religioner och icke-religiösa livsåskådningar. Mångfalden och komplexiteten av religioner och icke-religiösa livsåskådningar erkänns i Europarådets rekommendation 2008 om religioners och icke-religiösa livsåskådningars dimension av interkulturell utbildning.

Religiösa och icke-religiösa livsåskådningar är mångskiktade och komplexa fenomen; de är inte entydiga. Därtill har människor religiösa och icke-religiösa livsåskådningar i varierande grad och av olika anledningar; för vissa är sådana livsåskådningar centrala och kan vara fråga om val, för andra är de underordnade och kanske fråga om historiska omständigheter. Religioners och icke-religiösa livsåskådningars dimension av interkulturell utbildning bör därför återspegla den mångfalden och komplexiteten på lokal, regional och internationell nivå. (Europarådet 2008a, bilaga: paragraf 3)

Ur Europarådets perspektiv bör undervisning om båda delarna "öka tolerans liksom ömsesidig förståelse och tillit". En sådan undervisning ses som "grundläggande förutsättning för ökad tolerans och en "samlevnadskultur", liksom för ett erkännande av våra olika identiteter på grundval av de mänskliga rättigheterna" (Europarådet 2008a, bilaga: paragraf 4).

Icke-religiösa livsåskådningar

I rekommendationens text används begreppet "icke-religiösa livsåskådningar" utan att närmare definieras (Alberts 2012). Som i fallet med "religioner" betraktas icke-religiösa livsåskådningar som "kulturella fakta" inom området social mångfald, och beskrivs som "komplexa fenomen; de är inte entydiga". Grundprinciper anges som utgångspunkt för hur religioner och icke-religiösa livsåskådningar behandlas inom ramen för interkulturell utbildning. Grundprinciperna omfattar:

- ▶ religions- och trosfrihet;
- ▶ deras bidrag till det kulturella, sociala och individuella livet;
- ▶ deras påverkan på individen i det offentliga livet;
- ▶ de definieras inte helt och fullt och en gång för alla av familj eller samhälle;
- ▶ de studeras bäst på ett tvärvetenskapligt sätt;
- ▶ kunskap om dem bör bidra till ökad medvetenhet om mänskliga rättigheter, fred, demokratiskt medborgarskap, dialog och solidaritet;
- ▶ religioners och icke-religiösa livsåskådningars dimension av interkulturell dialog är en förutsättning för ökad tolerans och en samlevnadskultur;
- ▶ sättet på vilket religioner och icke-religiösa livsåskådningar presenteras bör anpassas till elevers ålder och mognad liksom till befintliga välfungerande praktiker i medlemsstaterna. (Alberts 2012).

Det låter klart och användbart. Kvar är dock frågan "Vad precis är en icke-religiös livsåskådning?" Att definiera icke-religiösa livsåskådningar ter sig minst lika problematiskt som att definiera religioner.

Religioner och övertygelser

Det finns just nu ingen samsyn om vad det stora fältet som betecknas som "religioner och icke-religiösa livsåskådningar" precis omfattar och en del problem kvarstår för att hitta en terminologi som beskriver fältet och som tillfredsställer alla parter. Föga överraskande pågår en livlig akademisk debatt som täcker in teman som komplexiteten i att skilja mellan religion och icke-religion (Lee 2012) och mellan religion och tro (Day 2009, 2011).

Den specifika beteckningen *non-religious convictions* har ingen bred användning i engelskspråkiga länder och förekommer i Europarådets dokument som en översättning av franskans *convictions non religieuses*. Ett problem med beteckningen är att den kan tyckas täcka in endast övertygelser eller trosuppfattningar och inte andra aspekter av levnadssätt eller livsåskådningar.

Inom vissa organisationer och projekt görs åtskillnad, men bevaras en länk, mellan de två stora områdena "det religiösa" och det "icke-religiösa". Till exempel används i FN:s program Alliance of Civilisations termen *Education about religions and beliefs* ("Undervisning om religioner och övertygelser") (<http://erb.unaoc.org>). Här används termen "beliefs" i teknisk mening med specifik hänsyftning (och "förkortat") till icke-religiösa övertygelser eller trosuppfattningar. I så måtto återspeglar den mänskorrättskoder som talar om "religions- eller trosfrihet" (se kapitel 8). På liknande sätt används i *The OSCE Toledo Guiding Principles* terminologin från undervisning om religioner och övertygelser, som i dokumentets fullständiga titel *The Toledo Guiding*

Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools ("Vägledande principer för undervisning om religioner och övertygelser i offentliga skolor") (OSCE 2007). Språkbruket kritiserar ibland av de som menar att termen *beliefs*/"övertygelser" främst förknippas med icke-religiösa perspektiv. Dessutom är inte heller "religion" synonym med "teism" och i vissa religioner, som buddhism eller hinduism, finns icke-teistiska stråk.

Att kombinera religionsundervisning med undervisning i etik och värderingar

I försöken att integrera studiet av icke-religiösa perspektiv kombineras i vissa länder och regioner religionsundervisning (eller motsvarande) med undervisning i värderingar. Så finns i den kanadensiska provinsen Québec en kursplan om etik och religionskultur, obligatorisk för alla elever (*Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, Québec 2008); i Skottland finns på vissa skolnivåer religions- och moralundervisningsprogram. I läroplansdokumentet *Religious and Moral Education Principles and Practice* ("Principer och praktik för religions- och moralundervisning" står:

Religions- och moralundervisning hjälper barn och ungdomar att utforska världens största religioner och åskådningar som är oberoende av religiös tro och att se de utmaningar dessa övertygelser och värderingar ställer. Undervisningen hjälper dem att utveckla och reflektera över sina värderingar och sin förmåga till moraliskt omdöme. (Education Scotland 2014)

En del kritiker påpekar att en icke-religiös ståndpunkt inte bara handlar om etik. Andra menar att rubriker som "etik och religionskultur" eller "religions- och moralundervisning" antyder att moral är ett jämförbart eller parallellt fenomen med religion. De kritikerna påpekar ibland att det moraliska perspektivet för religiöst troende är en integrerad del av ett större religiöst synsätt som omfattar andra aspekter eller dimensioner. Norges *Kursplan för religion, livsfilosofier och etik* (Kunnskapsdepartementet 2008) breddar fältet till att innefatta såväl ickereligiösa filosofier som etik. Vi återkommer om terminologifrågan nedan

En sista punkt rörande etik är att en del lärare ordnar tillfällen att bjuda in gästföreläsare som arbetar med etiska frågeställningar, som domare och yrkesverksamma inom vård och omsorg (se kapitel 9).

Andlighet

Annan terminologi kan vara inkluderande för både religiösa och icke-religiösa livs-åskådningar. Till exempel finns en växande litteratur om utbildning och andlighet där både religiösa och icke-religiösa tolkningar av det andliga tas upp. Bland de som förespråkar ett inkluderande grepp finns Jacqueline Watson (Watson 2009a, 2009b, 2010). Watson föreslår en pedagogik för andlig utbildning modellerad på dialogen mellan trosuppfattningar, som hjälper ungdomar att uttrycka sina åsikter i en sfär av tillit och en acceptans för att det kommer att finnas olika sätt att se på det andliga, även ateistiska. I det perspektivet sker elevernas andliga utveckling och

förändring genom en ständig process av dialog med varandras olikheter. Ingen slutgiltig åsiktsenighet förväntas, även om det troligtvis kommer att ske en utveckling av personliga synsätt under dialogprocessen mellan olikheter. Ett problem med att använda termen "andlighet" i både religiösa och icke-religiösa sammanhang är att termen i sig är ifrågasatt. En del skribenter vill reservera "andlighet" för religiösa traditioner, medan en del anhängare av icke-religiösa levnadssätt ogärna beskriver sin filosofi eller livssyn som "andlig".

Livsåskådningar

Som nämnts i kapitel 3 om terminologi slår en del författare i Europa en bro mellan "religioner" och "sekulära världsåskådningar" genom att använda ord med prefixet "liv": livsfrågor, livsorientering, livsfilosofi, livsinterpretation, livsåskådning, livsinställning. En distinkt nordisk forskningstradition går tillbaka till Anders Jeffner och hans beteckning *livsåskådning*, som haft ett stort inflytande i skandinaviska och även andra länder sedan 1970-talet. Jeffners ursprungliga definition av *livsåskådning* har tre dimensioner: "syn på världen", "värdeinriktning" och "grundinställning". Efter Jeffner har forskningstraditionen utvecklats i utbildningssammanhang av författare som Sven Hartman (Hartman 1986, 1994). Olika termer i de nordiska språken hänför sig till "livsorientering" (t.ex. Norge: livssyn, "view of life"; Sverige: *livsåskådningar*, "interpretations of life"). Begreppen är inkluderande mot religiösa och icke-religiösa levnadssätt ("livsinterpretation" omfattar ofta religiösa och icke-religiösa levnadssätt, medan *livssyn*/"view of life" förstås som en del av både religiösa och icke-religiösa livsåskådningar). De motsvarar i grova drag den engelska termen *world view*/"världsåskådning", ett uttryck som används alltmer i pedagogisk litteratur för både religiösa och icke-religiösa filosofier eller levnadssätt (se nedan). De som arbetar mot en integrering av religiösa och icke-religiösa perspektiv hänvisas till den litteraturen för vägledning (t.ex. Gunnarsson 2008, 2009a och 2009b) samt till litteratur kring världsåskådningar (se nedan).

Livs- och världsåskådningar

Nära begreppet *life stance*/"livsinställning" finns *world view*/"världsåskådning". Den engelska termen *world view* är en översättning av tyskans *Weltanschauung*, ett grundläggande koncept inom tysk filosofi som hänsyftar på ett ramverk av idéer och övertygelser inom vilket individer eller grupper tolkar och interagerar med världen. I religiös, teologisk och pedagogisk diskurs brukar *world view* användas friare. En översikt av ett urval litteratur om undervisning i livsåskådningar av forskare i Nederländerna påvisar ett gemensamt intresse för existentiella frågor. De föreslår en tillfällig definition av *world view* som "en syn på livet, världen och mänskligheten" (van der Kooij et al. 2013).¹ Med den definitionen betraktas alla religioner som livsåskådningar, medan alla livsåskådningar inte betraktas som religioner – religioner blir en underkategori

1. I nederländsk pedagogisk litteratur används för *world view* övervägande *levensbeschouwing*; i skriftens svenska översättning används Jeffners m.fl. *livsåskådning*. ö.a.

till livsåskådningar. I litteraturen delas livsåskådningar in i två breda kategorier som skribenterna kallar "organiserade" respektive "personliga" livsåskådningar.

Organiserade livsåskådningar är mer eller mindre etablerade system med en grupp anhängare, även om gränserna på sina håll ifrågasätts, medan personliga livsåskådningar är individers sätt att se på livet och mänskligheten. Organiserade livsåskådningar har med tiden utvecklats till relativt sammanhängande, etablerade system av trossatser och värderingar med grupper av följare. Organiserade livsåskådningar innehåller inte alltid samma element. Världsreligionerna är organiserade livsåskådningar, liksom sekulär humanism. Organiserade livsåskådningar är klart definierade sätt att se på livet, världen och mänskligheten. De ger svar på existentiella frågor, föreskriver moraliska värderingar (en aspekt som överlappar med den existentiella), syftar på att påverka tanke och handling och att ge livet mening. Detta kan ske genom metafysisk övertygelse – som att tjäna Gud – men också genom moralisk och social övertygelse, som moraliskt ansvar gentemot andra människor och naturen. Vad som går att sortera in i en lista med organiserade livsåskådningar är dock problematiskt. Sekulär humanism är en självklar kandidat. Den innebär ateism men är inte blott en förklaring av en ateistisk ståndpunkt. Sekulär humanism (på engelska Humanism med stort H) intar positionen att mänskliga varelser har förmåga att vara etiska utan religion eller Gud. Men den betonar också det unika ansvar som en människa står inför och moraliska konsekvenser av hennes beslut. Sekulär humanism omfattar inställningen att varje form av ideologi, religiös eller politisk, bör granskas grundligt av varje individ och inte bara accepteras eller förkastas i hävd av auktoritet. Den innebär även ett ständigt sökande efter sanning, främst genom vetenskap och filosofi.

Det är inte lika okomplicerat att identifiera andra icke-religiösa organiserade livsåskådningar. Borde, som ett exempel, "neoliberalism" (ekonomisk, egenintressestyrd, utilitaristisk, rationell individualism) tas med? Och finns det organiserade livsåskådningar som har en fot både i det religiösa och det icke-religiösa, som "ekologisk holism", som kanske går att betrakta som en livsåskådning i vardande?

Personliga livsåskådningar beskriver personliga sätt att se på identitet som ger livet mening och påverkar tanke och handling. En personlig livsåskådning kan grundas på eller knyts till en religiös eller sekulär organiserad livsåskådning (som humanism), men det är inget nödvändigt villkor. Religiösa eller andliga trosuppfattningar kan ingå, men utan tillhörighet till en organiserad grupp, eller så kan man tillhöra en viss grupp utan att dela alla uppfattningar som förknippas med gruppen. En personlig livsåskådning kan vara mer eklektisk och idiosynkratisk än en organiserad livsåskådning. Påverkade av faktorer som individualism, sekularisering och globalisering skaffar sig många en personlig livsåskådning som inte bygger på en enstaka organiserad livsåskådning. En personlig livsåskådning innehåller moraliska värderingar och ideal, och kan innehålla olika slags praktiker eller inte. Personliga livsåskådningar är mer komplexa och svårare att avgränsa än organiserade livsåskådningar. De kan, eller också inte, ha kopplingar till organiserade religiösa livsåskådningar av mer "kulturell" eller "etnisk" än teologisk eller andlig art. Som Francesca Gobbo påpekar:

Varje individ är – i större eller mindre utsträckning – ett mångkulturellt subjekt, eftersom hennes/hans kulturella invigning i familjen och den sociala miljön inte hindrar henne/honom från att utforska, jämföra, värdera och lära sig andra kulturella perspektiv och

praktiker (om inte maktskillnaderna i ett givet samhälle hindrar ett sådant utforskande på grund av lagstiftad segregering eller exkludering i den politiska sfären). (Gobbo 2012)

Personliga livsåskådningar kan vara djupt andliga till sin natur, bygger ofta på idéer och praktiker från religioner och kanske innefattar en beaktelse till humanitära och ekologiska värderingar. En del personliga livsåskådningar bygger på mer än en religiös tradition. Därtill behöver personliga livsåskådningar inte vara helt individualistiska utan kan överlappa med eller delas av andra. Till exempel används beteckningen "jubu" av vissa människor med judisk bakgrund som praktiserar former av buddhistisk meditation (Kamenetz 1994). En del medlemmar i Sea of Faith Network kombinerar inslag av kristen andlighet och praktik med ett i allt väsentligt ateistiskt synsätt (Boulton 1996).

Någon kan ha en personlig livsåskådning men vissa aspekter kan vara svårformulerade eller latent snarare än explicita, eller så kan en individ röra sig mot en mer personlig livsåskådning. Övertygelser som ligger till grund för en personlig livsåskådning kan leda till uttryck för mening genom handling (t.ex. handlingar grundade på ett moraliskt beslut). Det kan uppstå tillfälliga förluster av mening, till exempel genom dödsfall eller ett brutet förhållande. Det motsäger inte tanken om en bakomliggande personlig livsåskådning.

I sammanfattning är en personlig livsåskådning ett sätt att se på livet, identitet, världen och mänskligheten som betingas av existentiella frågor och omfattar värderingar och ideal. Personliga livsåskådningar kan bygga på en rad källor. De påverkar individen i tanke och handling och ger därigenom mening åt livet.

Intressant är att Simeon Wallis i sin kvalitativa forskning med tonåringar fann att en majoritet av eleverna som sa sig inte ha någon religion identifierade sig varken med ateism eller med agnosticism, men intog mindre klart definierade ståndpunkter (av 23 elever identifierade sig endast sju som "ateister" varav två "agnostiker"). Han noterar att inkluderingen av sekulära livsfilosofier jämsides med studiet av religioner inte tar hänsyn till mångfalden inom den "tysta majoriteten" icke-religiösa/a-religiösa elever (Wallis 2013).

Undervisning om livsåskådningar: program och praktik

Här finns en rad frågeställningar för beslutsfattare, praktiker och lärarutbildare. En central fråga för beslutsfattare i vissa kontexter är huruvida det är praktiskt eller politiskt möjligt att integrera studiet av icke-religiösa livsåskådningar eller livsinställningar med religioner inom ramen för interkulturell utbildning i skolan. Elevernas ålder är självklart en bedömningsfaktor. Som ovan nämnts pågår redan undervisning om organiserade livsåskådningar eller livsinställningar, religioner inräknade, i flera utbildningssystem, som i Norge, där elever studerar religioner och andra livsåskådningar som sekulär humanism (se Brätens illustrerande exempel nedan).

Att förutom organiserade livsåskådningar belysa personliga livsåskådningar är önskvärt för att ge en nyanserad och icke-stereotypisk bild av mångfald. Vad gäller personliga livsåskådningar uppmuntrar vissa utbildningssystem ungdomar att relatera sitt lärande om religioner till hur de själva skaffar sig en uppfattning om

livet eller identitet. Det kan innebära både ett närmande och ett avståndstagande från andras övertygelser och värderingar, som att hålla med dem som har en annan bakgrund, men också att utveckla mer kritiska tankar och omdömen.

Skolan kan inte förväntas hjälpa eleverna att bilda sig en fullt sammanhängande personlig livsåskådning. Det är en livslång process. Ungdomar kan dock stimuleras att reflektera kring sin egen och andras livsinställning eller livsåskådning. På så vis kan existentiella frågor och frågor om livets mening, tillsammans med influenser från olika livsåskådningar, hjälpa elever att få en djupare förståelse för andra, och därigenom få en djupare förståelse av sig själva. Särskilt viktigt är detta i samhällen med en blandning av traditionella och icke-traditionella religiösa och sekulära livsåskådningar.

Vad gäller lärarens roll uppmuntrar vissa utbildningssystem inte lärare att diskutera sin personliga livsåskådning med eleverna, utan betonar lärarens roll som förmedlare av pålitligt sakinnehåll och den som underlättar för diskussion och dialog. I en del utbildningssystem, på grund av konstaterade risker för missionering, vore det förbjudet för lärare att dela med sig av sina personliga livsåskådningar under lektionerna. I vissa sammanhang kan lärare utgå från personliga synsätt på ett opartiskt mer än neutralt sätt (Jackson 1997: 135-36). Lämpliga riktlinjer för att värna respekt för mångfald och att främja jämlikhet i undervisning om religioner och övertygelser med titeln *A Practice Code for Teachers of RE* ("En praktisk kodex för lärare i religionskunskap") finns tillgänglig på http://religiouseducationcouncil.org.uk/media/file/Practice_Code_för_Teachers_of_RE.pdf.

Oddrun Bråten, lärarutbildare och forskare, observerade lektioner (RLE) i Norge. I exemplet nedan beskriver hon lektioner där målet är att integrera religiösa och icke-religiösa livsåskådningar i RLE-undervisning.

Illustrerande exempel

Att utforska religioner och livsåskådningar tillsammans

■ "För ett par år sedan observerade jag RLE-lektioner som visar när undervisning i religion, livsåskådning och etik är som bäst. 'Ikke-religiøse livssyn' har varit integrerade i RLE i Norge sedan ämnena 'kristendomskunskap' och 'livssyn' slogs ihop 1997. I två 10:e klasser (elever 15-16 år) ledde läraren elevdiskussioner med utgångspunkt i popsångstexter. I lektionerna jag observerade var det 'What if God was one of us?' av Joan Osborne.

■ I första gruppen tog diskussionen en existentiell vändning som förde eleverna till gränserna för sitt tänkande; till exempel påpekade en elev att 'Gud kan inte ha skapat från ingenting; och vad fanns före Gud, eller före Big Bang? Det är faktiskt inte möjligt, men här är vi ...' I den andra gruppen tog samtalet en etisk vändning, eftersom eleverna inte kunde enas om det att vara snäll mot alla – ifall det visar sig att de är Gud (som i sångtexten) – är en god eller en självisk handling. De diskuterade också om tvivel är en *del av tron*, och om människor har en fri vilja.

■ I både observerade grupper verkade eleverna vilja ta avstånd från varje bekännelse att vara kristen/religiös. Till exempel kunde de säga 'Inte att jag

tror på detta, men ...! Ingen av de uttryckte en öppen kristen livsåskådning även om mångfalden som återspeglades i dessa ganska homogena grupper formellt varierade från medlemmar i Norska kyrkan till möjlig samhörighet med Humanistiska förbundet.

■ I ämnets namn står 'L' för *livssyn*, som signalerar inkludering av icke-religiösa livs- eller världsåskådningar. Undervisning om organiserade sekulära livsåskådningar är dock bara en liten del av ämnets tredjedel. Faktiskt är bara en 'organiserad' sekulär livsåskådning representerad, humanism. Inom huvudfältet etik och filosofi återfinns däremot ämnesinnehåll om humanism som bred historisk tradition, inklusive frågeställningar om mänskliga rättigheter och människovärde.

■ Det är viktigt att förstå att RLE inte är ett religionsbaserat, utan ett neutralt och inkluderande ämne. Det öppnar för möjligheter till diskussion med utgångspunkt i de många individuella livsåskådningarna bland dagens ungdomar, inklusive icke-religiösa inställningar. När det gäller läraren jag observerat, lyckade han i sina ansträngningar att understödja dialog att skapa en sfär där en öppen dialog om etiska och existentiella frågor kunde äga rum, och där deltagare fick tillfälle att fritt uttrycka olika sekulära livsåskådningar.

■ Detta är inte ett exempel på undervisning om en organiserad sekulär livsåskådning, utan på en lärare som stimulerar sina elever att tänka kring sina egna och andras personliga livsåskådningar. Genom att använda sångtexter skapade han en öppen och trygg stämning för diskussion där hans egen livsinställning inte kom i vägen. Eftersom det ägde rum i årskurs 10 underlättade det också att använda tidigare lärdomar genom att eleverna gav uttryck för sina livsåskådningar, och på så vis hjälpte det dem att klargöra och kanske utveckla sina synsätt. Därför menar jag att detta är ett exempel på RLE när det är som bäst."

Mer om Oddrun Bråtens arbete finns i Bråten 2013, 2014a och 2014b.

Religiösa och icke-religiösa trosuppfattningar i skolan

Vad gäller didaktik vore det intressant att utveckla metoder som täcker in både religiösa och icke-religiösa livsåskådningar liksom organiserade och personliga livsåskådningar. Tolkningsmodellen går att anpassa till att omfatta icke-religiösa livsinställningar, med dess dynamiska inriktning på relationer mellan individer, olika grupper de tillhör och den större tradition (eller organiserade livsåskådning) som de främst identifierar sig med. Därtill bör varje metod som använder dialog i vart fall vara inkluderande gentemot alla deltagare, oavsett religiös eller icke-religiös bakgrund eller personlig livsåskådning. Castellis inkluderande klassrumsmetod "dialog om tro" syftar uttryckligen till att integrera studiet av religiösa och icke-religiösa livsåskådningar (Castelli 2012) och Ipgaves dialogmodell (se kapitel 4) går att anpassa i samma syfte (Ipgave 2001, 2013). Projektet *Face to Faith* med användning av videokonferenser för att främja dialog mellan skolelever i olika länder är också värt att belysa i sammanhanget (se kapitel 9). Det vore även värdefullt att studera exempel på hur lärare

i Norge, Skottland och Québec lyckats integrera undervisning om religion och etik eller om religiösa och icke-religiösa livsåskådningar (som i Bråtens exempel ovan). Europarådets pågående arbete med interkulturell kompetens (att skaffa lämpliga kunskaper, färdigheter och förhållningssätt) kan tillämpas på undervisning om livsåskådningar eller livsinställningar, liksom på undervisning om religioner.

En rad frågeställningar för beslutsfattare, lärarutbildare och skolor behandlas. Beslutsfattare behöver undersöka frågor kring integreringen av "icke-religiösa livsåskådningar" i religionsundervisningen och formulera programinriktningar som fungerar i den egna kontexten. En viktig frågeställning är om och hur både organiserade och personliga livsåskådningar skall representeras. En fråga särskilt för skola och lärarutbildning är att utveckla metoder som hjälper lärare (i grund- som i vidareutbildning) att hitta en balans mellan sakkunskap, i fråga om kunskap om och förståelse av olika relevanta livsåskådningar, och färdigheter att hjälpa elever att utforska dessa aktivt och engagerat, anpassat till ålder och förmåga. En mycket viktig och mera övergripande fråga för utbildare med universitetsexamensrätt är att definiera lämpligt innehåll för ämnesbehörighet som kräver bredare ämneskunskap än vad som ges på kurser i religion eller teologi.

Sammanfattning

I ansträngningarna att integrera undervisning om "icke-religiösa livsåskådningar" och religioner i interkulturell utbildning står beslutsfattare, skolor och lärarutbildare inför ett antal problemställningar att ta itu med. Här diskuterades definitions- och terminologifrågor, liksom vilka färdigheter och förhållningssätt som krävs för att främja dialog (se även kapitel 4). Kombinationer av undervisning om religioner och sekulär etik gavs som exempel att inkludera icke-religiösa livsåskådningar jämsides med religioner som del av interkulturell utbildning. "Andlighet" sågs användbart som möjligt samlingsbegrepp att täcka in religioner och icke-religiösa livsåskådningar och några frågeställningar i sammanhanget berördes. Termerna "livsinställning" (och besläktade termer) och "världsåskådningar" behandlades, som potentiellt användbara för att täcka in både religiösa levnadssätt och icke-religiösa livsåskådningar. En viktig distinktion gjordes mellan organiserade och personliga livsåskådningar. Några problemställningar formulerades för beslutsfattare, skolor, lärarutbildare och universitet som erbjuder tillämpliga ämneskurser.

Kapitel 8

Mänskliga rättigheter

Inledning

En av Europarådets grundläggande målsättningar är "att skydda mänskliga rättigheter, pluralistisk demokrati och rättssäkerhet"; mänskliga rättigheter utgör verksamhetens kärna. Rekommendationen förklarar:

Rekommendationens syfte är att säkra att hänsyn tas till religioners och icke-religiösa livsåskådningars dimension av interkulturell utbildning som ett bidrag att stärka mänskliga rättigheter, demokratiskt medborgarskap och deltagande och att utveckla kompetenser för interkulturell dialog. (Europarådet 2008a: 9)

Europarådets arbete för undervisning om religioner och icke-religiösa livsåskådningar som en dimension av interkulturell utbildning skall förstås inom ramen för rådets övergripande verksamhet kring utbildning i mänskliga rättigheter och utbildning i demokratiskt medborgarskap.

Inom Europarådet ses utbildning i demokratiskt medborgarskap och i mänskliga rättigheter som nära sammanhängande. Som Europarådets stadga om utbildning i demokratiskt medborgarskap och i mänskliga rättigheter formulerar det:

Utbildning i demokratiskt medborgarskap och utbildning i mänskliga rättigheter är nära förknippade och stödjer varandra. De skiljer sig åt när det gäller fokus och omfattning snarare än när det gäller mål och metoder. Utbildning i demokratiskt medborgarskap fokuserar huvudsakligen på demokratiska rättigheter och skyldigheter och aktivt deltagande i samhällets medborgerliga, politiska, sociala, ekonomiska, rättsliga och kulturella sfärer. Utbildning i mänskliga rättigheter handlar om ett bredare spektrum av de mänskliga rättigheterna och de grundläggande friheterna i alla aspekter av människors liv. (Europarådet 2010)

Utbildning i mänskliga rättigheter och interkulturell utbildning är också intimt förknippade med Europarådets tänkande, som i Ministerkommitténs *Declaration Regarding Intolerance – A Threat to Democracy* ("Förklaring om intolerans – ett hot mot demokratin"), som uppmuntrar till utbildningsinsatser som befrämjar interkulturell förståelse som del av undervisning i demokrati (Europarådet 1981, 2.7) och Rapporten från Europarådets Grupp av framstående personer, som uppmuntrar insatser för ökad interkulturell kompetens genom utbildning som medel att motverka intolerans (Europarådet 2011). I rapportens första del listar medlemmarna ett antal hot mot Europarådets värderingar, däribland en möjlig krock mellan "religiös frihet" och yttrandefrihet. Därefter anges de viktigaste krafter som kan åstadkomma förändring i offentliga attityder, såsom utbildare, massmedia, civilsamhället och religiösa grupper. Ett tema bland flera som tas upp i rapporten är stereotyper och felaktiga framställningar av religiösa grupper.

Med särskilt hänseende till lärarutbildning förespråkar Europarådet i Rekommendation 2008 att erbjuda "utbildning i överensstämmelse med Europakonventionen om de mänskliga rättigheterna; utbildningen skall vara objektiv och öppensinnad". Medlemsländerna rekommenderas att "utforma utbildning i didaktiska metoder som säkrar utbildning i demokrati på lokal, regional, nationell och internationell nivå" (Europarådet 2008a).

En del av tankebyggnaden inom mänskliga rättigheter, till exempel om barns, föräldrars, lärares och minoritetsgruppers rättigheter, har påverkat europeisk lagstiftning. Beslutsfattare, skolor och lärarutbildare behöver vara medvetna om och ta hänsyn till centrala teman.

I detta kapitel redogörs för idéerna om mänskliga rättigheter och ges en översikt av juridiska frågor med relevans för föräldrar, vårdnadshavare och barn. Därefter följer en vidgad diskussion om konceptet människovärde, centralt i idén om mänskliga rättigheter. Det kan konstateras att inte alla kulturer och religioner uttrycker idéer om människovärde och mänsklig individualitet på samma sätt; att diskutera olika synsätt ses som en del av interkulturell utbildning. Som hjälp ges bakgrundsinformation om debatten kring förhållandet mellan individens autonomi, mänskliga rättigheter och skyldigheter. Slutligen sätts fokus på hanteringen av problemställningar med potentiella konflikter mellan vissa religiösa gruppers värderingar och traditioner, och människorättskoders liberala perspektiv. Där finns bland annat diskussionen om religiösa symboler i skolan, som en del respondenter i frågeenkäten lyfte fram. (Temat elevs yttrandefrihet i diskussioner tas upp i kapitel 5 om "fredade zoner"). Skolan har ett stort ansvar att hantera frågor om mänskliga rättigheter med koppling till religion. I en omfattande rapport från Europarådet slås fast att utbildning är ett viktigt verktyg i kampen mot intolerans, men att utbildning även är en arena där religiös diskriminering förekommer (Europarådet 2011).

Allmänna förklaringen om mänskliga rättigheter

Den universella deklARATIONEN om mänskliga rättigheter antogs av FN:s generalför-samling i december 1948. Principerna för de mänskliga rättigheterna som formuleras

i deklarationen och andra människorättsstadgar ligger till grund för Europarådets och andra västerländska mellanstatliga organisationer.

Förklaringen skrevs i ett klimat präglad av moraliskt gensvar på grymheterna begångna under andra världskriget. Med dess trettio artiklar utgör den ett försök att definiera grundläggande rättigheter som varje individ åtnjuter i hävd av att vara människa. Artiklar 18 till 21 tar upp andliga, offentliga och politiska friheter, inklusive religions- eller trosfrihet. "Tro" används i det sammanhanget i teknisk bemärkelse med referens till andra trossystem eller livsåskådningar än religiösa (se kapitel 7).

I debattklimatet efter den nionde september uttrycktes inom flera mellanstatliga organisationer en angelägenhet om att ungdomar borde ha kunskaper och insikter om mångfalden av religioner och övertygelser – eller religiösa och icke-religiösa livsåskådningar – i syfte att främja ett klimat av samexistens präglad av ömsesidig tolerans, eller snarare ömsesidig respekt. Bland de mellanstatliga organisationerna fanns Europarådet, OSSE/Organisationen för säkerhet och samarbete i Europa och Förenta nationerna genom dess program Alliance of Civilisations. I Europarådets ministeriella rekommendation delas det inkluderande synsättet.

Mänskliga rättigheter och lagstiftning

Allmänna förklaringen och andra människorättsstadgar har införlivats i internationell lag, i Europakonventionen om skydd för de mänskliga rättigheterna och i enskilda länders lagstiftning. Därigenom finns lagar som berör mänskliga rättigheter med bäring på utbildningsfrågor – om barns, föräldrars, lärares och minoriteters rättigheter med hänseende till religioner och livsåskådningar – som har relevans för beslutsfattare, skolor och lärarutbildare. Lagarna påverkar Europarådets arbete på området (till exempel Europarådet 1981, 2010) liksom OSSE:s insatser på utbildningsområdet (OSCE 2007). Med hänseende till offentligt finansierad utbildning finns problemställningar om avvägningar mellan föräldrars eller vårdnadshavares och barns rättigheter, liksom frågeställningar som berör i klassrummet och i lärarprofessionen representerade lärares och minoriteters rättigheter.

Föräldrars och vårdnadshavares rättigheter

Internationell rätt stadgar att föräldrar och vårdnadshavare har rätt att uppföstra sina barn i enlighet med sin religiösa eller livsfilosofiska övertygelse (*Vienna Concluding Document 1989*, citerat i OSCE 2007: 34). På samma sätt stadgar artikel 2 i Protokollet till Europakonventionen om skydd för de mänskliga rättigheterna att:

Ingen får förvägras rätten till undervisning. Vid utövandet av den verksamhet som staten kan ta på sig i fråga om utbildning och undervisning skall staten respektera föräldrarnas rätt att tillförsäkra sina barn sådan utbildning och undervisning som står i överensstämmelse med föräldrarnas religiösa och filosofiska övertygelse. (Europarådet 1950, citerat i OSCE 2007: 38)

Därtill stadgar Internationella konventionen om medborgerliga och politiska rättigheter (ett multilateralt fördrag – som är en del av Internationella lagen om mänskliga

rättigheter – antaget av FN:s generalförsamling 1966 och i kraft sedan 1976) att "konventionsstaterna förpliktat sig att respektera föräldrars och, i förekommande fall, vårdnadshavares frihet att tillförsäkra sina barn sådan religiös och moralisk bildning som stämmer överens med sin egen övertygelse" (FN 1966/1971, citerat i OSCE 2007: 39).

Ändå följer ur detta inte att staten är skyldig att erbjuda en form av utbildning som stämmer överens med föräldrars trosuppfattning. Det avgör staten. Dock kan föräldrar motsätta sig urval och innehåll i religionsundervisningen som erbjuds deras barn inom system där sådan undervisning kan anses "syfta till eller medföra att projicera en viss uppsättning trosuppfattningar som sanna (eller falska). Följaktligen bör föräldrar ha rätten att undandra sina barn sådana undervisningsformer" (OSCE 2007: 39).

Barns rättigheter

I internationell lag betraktas barn som autonoma individer. Som barn har de samma rätt till religions- eller trosfrihet som vuxna. Barns rättigheter skall dock ses i avvägning mot föräldrars eller vårdnadshavares rättigheter med hänsyn till barns fostran inom en viss religiös eller filosofisk tradition. I lagen utövas barns rättigheter i utbildnings-sammanhang ofta av föräldrar och vårdnadshavare å barns vägnar. Internationell lag erkänner att barn i ett visst skede av sin utveckling kan vilja hävda sina egna rättigheter med hänseende till religion eller trosuppfattning, till exempel med hänseende till en egen religiös identitet. Det finns ingen klart definierad punkt i lagen som avgör skiftet från föräldrars agerande å sina barns vägnar till att barn agerar som autonoma individer. I rättsliga prejudikat gynnas barns bästa som huvudfaktor att ta hänsyn till. Vad gäller staten fastslår internationell lag samma skyldighet till neutralitet som gentemot vuxna. Som artikel 3.1 i Konventionen om barns rättigheter formulerar:

Staten har samma skyldighet att inta en neutral hållning och visa tolerans och respekt gentemot barn som gentemot vuxna, och skall inte blanda sig i försök att betvinga någons samvete. I praktiken kan antas att de rättigheter som föräldrar åtnjuter med hänsyn till sina barns utbildning i överensstämmelse med sina religiösa eller filosofiska övertygelser förs över till barnen själva på sätt som motsvarar deras växande förmågor. (citerat i OSCE 2007: 36)

Beslutsfattare, skolor och lärarutbildare hänvisas till *The Toledo Guiding Principles* (OSCE 2007) för vidare information och diskussion om lärares och minoriteters rättigheter. Interkulturell diskussion om människovärde och mänskliga rättigheter.¹

Interkulturell diskussion om människovärde och mänskliga rättigheter

En del kritiker ifrågasätter det universella i de mänskliga rättigheterna och argumenterar särskilt att alla värdesystem på något sätt relaterar till specifika kulturella

1. Ytterligare frågor rörande lagar och mänskliga rättigheter relaterade till religion och utbildning i Europa diskuteras i Hunter-Henin (2011).

(inklusive religiösa) historier och erfarenheter (t.ex. MacIntyre 1981: 69). Några menar att idéerna om naturliga rättigheter och mänsklig jämlikhet har rötter i kristen tradition (Waldron 2002). Oavsett idéns ursprung formulerades den allmänna förklaringen om mänskliga rättigheter i en sekulär (dock ej sekularistisk) kontext av en mellanstatlig organisation som är del av den offentliga politiska sfären. Deklarationen bildar den moraliska grunden för arbetet inom de mellanstatliga organisationer som har att hålla sig neutrala gentemot religiösa anspråk. Inte desto mindre är den västerländska politiska och kulturella kontexten inom vilken deklamationen kom till uppenbar.

Konceptet människovärde

Många som är kritiska mot ett universellt påtvingande av västerländsk liberal demokrati och en västerländsk formulering av mänskliga rättigheter, accepterar idén om människans medfödda värde – det som den universella deklamationen kallar "människovärdet". De uttrycker det dock annorlunda än utifrån den västerländska synen på den autonoma individen. De tillämpar moraliska koncept och praktiker från sina egna kulturella och religiösa traditioner som stödjer idén om människovärdet som nödvändig förutsättning för ett rättvist samhälle.

I en variant av det synsättet betonas i en del kulturer den individuella identitetens relationella natur, där individer inte betraktas som "självständiga enheter" som går att definiera isolerade från mänskliga relationer (Parekh 1994). Det betyder inte att människovärdet eller en rättvis social ordning inte skulle vara aktuell. I en traditionell hinduisk familj förväntas till exempel vissa familjemedlemmar ha särskilda förpliktelser i hävd av sin ställning i familjen (till exempel som äldste son eller kusin). På så sätt blir autonomi, så som många i Väst uppfattar den, begränsad med hänsyn till en individs födelse. Det motsäger dock inte idén om människovärdet.

Mot en konstruktiv dialog om mänskliga rättigheter

Många argumenterar för en konstruktiv dialog mellan individer och grupper som betonar olika aspekter av konceptet människovärde. Det dialogiska synsättet erkänner olika moraliska, religiösa och kulturella grundvalar för idén om människovärdet, men också hur de överlappar varandra. Det dialogiska synsättet är i samklang med Europarådets arbete, som ivrar starkt för att främja och utforska interkulturell (inklusive interreligiös) dialog. I synsättet erkänns besläktade uttryck för idén om mänskliga rättigheter inom olika kulturella eller religiösa levnadssätt. Då går det till exempel att nå konsensus genom att diskutera "överlappande värderingar" i försöken att hitta en sorts gemensam plattform, även om vissa moraliska grunder härrör från olika traditioner eller trosuppfattningar (Jackson 1997). Detta ligger nära det som filosofen John Rawls kallar "överlappande konsensus" (Rawls 1993).

En liknande metod har använts i arbetet med yngre elevers dialog, där barn med olika religiös och kulturell bakgrund utgår från sina traditioner i samtal om en gemensam etisk fråga (Ipgrave 2013; se kapitel 4). Det har även funnits diskussioner om reflexivitet, där tanken är att ens förståelse fördjupas i mötet med olikhet (Jackson 1997, 2004; se kapitel 4).

Rättigheter och skyldigheter

Ett dialogtema är förhållandet mellan rättigheter och skyldigheter eller plikter. Ibland hörs kritik att människorättsregler främst fokuserar på rättigheter och för lite på skyldigheter eller plikter. Även om kritiken har fog för sig är den inte helt rättvis, då artiklarna 28-30 i allmänna förklaringen tar upp plikter. I artikel 29 står specifikt: "Var och en har plikter mot samhället, i vilket den fria och fullständiga utvecklingen av hans eller hennes personlighet ensamt är möjlig." Hur som helst har flera kritiker uttryckt behovet att uppmärksamma grundläggande plikter och skyldigheter mera. Ett exempel är *The Universal Declaration of Human Responsibilities* ("Universella deklARATIONEN om mänskliga skyldigheter") som publicerades av The InterAction Council 1997, en internationell grupp med Helmut Schmidt som ordförande.² I dokumentet fastställs den allmänna förklaringens västerländska sociala och historiska kontext samtidigt som ansatser görs för ett närmande mellan Öst och Väst:

Traditionellt har många samhällen förstått mänskliga relationer i termer av skyldigheter snarare än rättigheter. Generellt sett stämmer det exempelvis in på många österländska tanketraditioner. Medan i Väst, åtminstone sedan 1600-talets upplysningstid, traditionellt koncepten om frihet och individualism betonats, har föreställningar om skyldighet och gemenskap varit rådande i Öst. Det faktum att en universell deklARATION om mänskliga rättigheter formulerades i stället för en universell deklARATION om mänskliga skyldigheter återspeglar tveklöst författarnas filosofiska och kulturella bakgrund som, som bekant, representerade Västs makthavare som gick segrande ur andra världskriget. (InterAction Council 1997)

Dokumentet fortsätter:

Eftersom rättigheter och skyldigheter oupplösligt hänger samman har idén om en mänsklig rättighet endast mening om vi erkänner alla människors skyldighet att respektera den. Oavsett ett samhälles värderingar grundar sig mänskliga relationer universellt på att det finns både rättigheter och skyldigheter.

Exempel på skyldigheter relaterade till rättigheter i den allmänna förklaringen om mänskliga skyldigheter är:

- ▶ Om vi har rätt till åsikts-, samvets- och religionsfrihet så har vi även skyldighet att respektera andras åsikter eller religiösa principer.
- ▶ Om vi har rätt till utbildning så har vi även skyldighet att lära oss så mycket vi förmår och, där det är möjligt, att dela med oss av våra kunskaper och erfarenheter till andra.
- ▶ Om vi har rätt att dra nytta av jordens gåvor så har vi även skyldighet att vårda och återställa jorden och naturresurserna.

2. InterAction Council upprättades 1983 som en oberoende internationell organisation (utan formell anknytning till Förenta nationerna) för att samla en grupp tidigare statschefer och regeringsledares erfarenheter.

Problem i klassrummet: potentiell konflikt om mänskliga rättigheter – ett hot mot frizonen?

Diskussionen ovan syftar till att föreslå en utgångspunkt för en kritisk och reflekterande granskning av människorättsfrågor som optimerar dialogen mellan olika åsikter inom ett brett ramverk som befäster konceptet människovärde som grundval för mänskliga rättigheter. Likväl finns det situationer där en mänsklig rättighet potentiellt eller faktiskt kommer i konflikt med en annan (till exempel föräldrars rättigheter och barns, eller mellan individers rättigheter i den offentliga sfären). Skiljaktigheter kan även uppstå mellan företrädare för vissa konservativa åsikter, kanske grundade i en religiös ståndpunkt, och de med liberala åsikter med stöd i människorättskoder. Till exempel bör potentiella krockar beaktas mellan synsätt och traditioner inom vissa minoritetsgrupper och andra sätt att se på aspekter av mänskliga rättigheter.

Lärare behöver värna mänskliga rättigheter, men hur kan de värna om ett "fredat" klassrum för de som inte delar (eller kommer från hem där föräldrar inte delar) vissa liberala synsätt? Motsättningar kan finnas mellan konservativa religiösa ståndpunkter och mera liberala som återspeglas i människorättskoder. Det kan gälla synen på homosexualitet, jämlikhet mellan könen eller bärande av religiösa kläder och symboler. I de fallen bör en distinktion göras mellan rätten att ha en åsikt som kan vara oförenlig med vissa människorättsprinciper, och skyldigheten/plikten att handla i enlighet med en regel eller en lag grundad på människorättsprinciper.

Att hantera diskussioner i klassrummet kring sådana frågor fordrar betydande färdigheter, och beslutsfattare, skolor (inklusive lärare) och lärarutbildare behöver omdömesgillt avgöra gränser för vad som är lämpligt att diskutera på lektionerna med hänsyn till rådande rätts- och utbildningssystem och kulturella kontexter, och med hänsyn till elevernas ålder och förmågor. Frågan om klassrummet som "frizon" diskuteras i kapitel 5.

Religiösa symboler, kläder och artefakter i skolan

Ett problem som vissa ungdomar med religiös bakgrund ofta ställs inför, liksom deras föräldrar, är att ha religiösa symboler i det offentliga rummet, som skolan. Flera respondenter i enkäten som skickades till medlemmarna i Europarådets utbildningskommitté lyfte fram frågan som ett debattämne i sina länder.

I de flesta länder som deltog i REDCo-forskningsprojektet stödde majoriteten bland tonåringarna rätten för religiöst troende att ge ett modererat uttryck för sin tro i skolan. De motsatte sig till exempel inte bärande av diskreta religiösa symboler i skolan eller frivilliga andaktsövningar för elever med en viss religion.

Dock fanns det tydliga nationella skillnader, särskilt gällande mer synliga symboler och kläder. Till exempel fanns i REDCo:s kvantitativa enkät betydande skillnader mellan franska och norska elevers svar. Nästan 60% av de franska eleverna var negativa mot att bära religiösa symboler, medan mer än 60% av det norska urvalet tyckte att det borde vara tillåtet att bära synliga religiösa symboler i skolan (von der Lippe 2009b: 169).

Olika länder inom Europarådet har olika riktlinjer i frågan, ibland befäst i lag. Europarådet gav 2008 ut *Manual on the wearing of religious symbols in public areas* ("Manual om bärande av religiösa symboler i offentliga rum") i syfte att klargöra beteckningen religiösa symboler och att vägleda beslutsfattare, experter med flera i de kriterier som Europadomstolen för mänskliga rättigheter använt i prejudikatfall (Evans 2008). Frågor om religiösa symboler och kläder hänförliga till Europakonventionen om de mänskliga rättigheterna diskuteras ingående ur ett juridiskt perspektiv av författaren, professor Malcolm Evans. Här ges ett smakprov på viktiga punkter i manualen.

I prejudicerande fall slår Europadomstolen för mänskliga rättigheter fast att staten har ett stort mått av frihet att bestämma hur den uppfyller sitt ansvar som "neutral och opartisk" reglerare av religiöst liv. Men domstolen betonar också att staten skall skydda religions- eller trosfriheten samtidigt som andras rättigheter och friheter respekteras. I manualen analyseras hur Europakonventionen om skydd för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande friheterna förhåller sig till åsikts-, samvets- och religionsfrihet. Centrala begrepp i Europadomstolens rättspraxis beskrivs, som principer om respekt, individens och samhällsgruppers autonomi och icke-diskriminering. Statens roll och ansvar granskas (neutralitet, opartiskhet, fostran i pluralism och tolerans, och skydd av andras rättigheter) liksom den enskildes ansvar.

Syftet med manualen är att klargöra begrepp rörande religioners och trosuppfattningars synlighet i det offentliga rummet och företeelsen att bära religiösa symboler. Centrala problemställningar för beslutsfattare att hantera om bärande av religiösa symboler analyseras också. Slutligen tillämpas principerna och metoderna på aktuella områden i det offentliga livet, däribland offentliga utbildningsinstitutioner som skolan.

Enligt manualen finns ingen universell definition av en religiös symbol. Det finns olika sätt att förstå och definiera religiösa symboler. Ett är att begränsa till "bilder av religiös tillbedjan", ett annat att ta med allt som utgör aspekter av den troendes religiösa liv. Det kan omfatta klädesplagg, redskap, skrifter, bilder och byggnader. Europadomstolen om mänskliga rättigheter synes förespråka en flexibel hållning där individen för sig själv, före staten eller domstolen, avgör vad som är en religiös symbol. Å andra sidan slås fast att det inte betyder att bärande av religiösa symboler inte kan vara föremål för restriktioner från statens sida.

Andra viktiga punkter i manualen är:

- ▶ Barn har religions- eller trosfrihet och staten skall säkra att ämneskunskapen i läroplanen förmedlas på ett objektivt, kritiskt och pluralistiskt sätt.
- ▶ Lärare får ge uttryck för sin religion eller tro, men skall inte utnyttja sin ställning för att påtvinga personliga övertygelser som inte överensstämmer med elevernas.
- ▶ Legitima begränsningar kan åläggas lärare i arbetet i klassrummet för att garantera en lämplig lärandemiljö och att barns och föräldrars mänskliga rättigheter respekteras.
- ▶ Varje begränsning av elevers uttryck för sin religion eller trosuppfattning bör var strikt nödvändig och med tillbörlig hänsyn till strävan mot offentlig säkerhet, hälsa, ordning eller skydd av andras rättigheter.

Läsaren hänvisas till manualen för att placera frågorna i en nationell kontext. Manualen förtjänas att studeras i detalj, men inom ramen för detta dokument är professor Evans lista med huvudpunkter för beslutsfattare att ta ställning till rörande restriktioner att bära religiösa kläder och artefakter särskilt aktuell, och återges nedan.

Frågeställningar för formuleringen av riktlinjer för begränsningar av religiösa symboler i offentliga rum

- ▶ Återspeglar begränsningen en allmänt neutral och opartisk inställning till alla former av religion och tro, eller en strävan att gynna en särskild uppfattning om det goda?
- ▶ Är begränsningen diskriminerande i det att den är mera direkt eller hårdare riktad mot anhängare av en religion eller trosuppfattning än andra?
- ▶ Är begränsningen direkt ämnad att skydda ett av konventionens "legitima intressen", i synnerhet andras rättigheter och friheter?
- ▶ Föreligger ett trängande skäl varför intresset måste skyddas?
- ▶ Finns alternativ till begränsningen som kan säkra att intresset tillgodoses och som inte medför en större inskränkning av friheten att uttrycka sin tro genom att bära sådana religiöst inspirerade kläder eller artefakter?
- ▶ Om man kan anta att inga genomförbara alternativa metoder finns, är restriktionen begränsad till det minimum som krävs för att uppnå de angivna legitima målen?
- ▶ Är införandet av begränsningen förenligt med principer om respekt och/eller behovet av fostran till tolerans och pluralism?

Över allt annat bör betonas att den relevanta frågan inte är huruvida en begränsning är "rimlig" eller inte i de sammantagna omständigheterna i ett visst fall, utan huruvida den är "nödvändig", vilket är en helt annan fråga, och avsevärt höjer tröskeln för vad som är legitimt.

Om nationella politiska makthavare och beslutsfattare iakttar dessa frågeställningar i övervägandet av begränsningar i att bära religiösa symboler, så ökar chansen att besluten blir i överensstämmelse med [Europa]konventionen [om mänskliga rättigheter], visar tillbörlig respekt för religionsfriheten och samtidigt eftersträvar en balans mellan olika inblandade intressen. (Evans 2008: 87-88)

Frågan om yttrandefrihet i skolan som en del respondenter i frågeenkäten lyfte fram diskuteras i kapitel 5 om klassrummet som fredad zon.

Sammanfattning

För att summera några av punkterna i detta kapitel, bör beslutsfattare, skolor och lärarutbildare ta mått och steg för att säkerställa:

- ▶ att ingen diskriminering förekommer mot personer med eller utan religiösa trosuppfattningar i skolan och klassrummet;
- ▶ att lärare och elever känner till de viktigaste människorättskoder och vad de föreskriver om religions- eller trosfrihet;

- ▶ att skolans programinriktning och individuella lärare befrämjar en anda av samlevnad präglad av ömsesidig tolerans;
- ▶ att skolan uppmärksammar barns och föräldrars/vårdnadshavares rättigheter;
- ▶ att rätten till yttrandefrihet i skolan och klassrummet vägs mot plikter och skyldigheter gällande hövlighet och känslighet för minoriteters närvaro;
- ▶ att noga ha begrundat bedömningar av gränser för vad som är lämpligt att diskutera i klassrummet inom ramen för landets lagstiftnings- och utbildningssystem och kulturella kontext och med hänsyn till elevers ålder och förmågor;
- ▶ att alla begrundar sambandet mellan rättigheter och skyldigheter;
- ▶ att riktlinjer för bärande av religiösa symboler och kläder i skolan är i överensstämmelse med nationell lagstiftning; inom dessa gränser bör beslutsfattare överväga om tänkta restriktioner faktiskt är nödvändiga.

Människorättsprinciper utgör den etiska grunden för Europarådets arbete och har även stor påverkan på internationell och europeisk lagstiftning. I detta kapitel redogjordes för den allmänna förklaringen om de mänskliga rättigheterna och för lagstiftning avseende barn, föräldrar och vårdnadshavare härledd från människorättskoder. En diskussion fördes om olika sätt att uttrycka människovärdet med koppling till klassrumsdiallog och till reflektioner över sambandet mellan mänskliga rättigheter och skyldigheter eller plikter. Därefter uppmärksammades den potential som finns i meningsskiljaktigheter om människorätsfrågor som återspeglas i klassrumsdiskursen. Några frågor berörde sammanhang där konservativa religiösa synsätt krockar med mer liberala perspektiv, vilket kan utmana idén om klassrummet som "frizon" (se kapitel 5). Slutligen togs frågan upp om att bära religiösa symboler i skolan, med referens till forskningsresultat om ungdomar i en del länder och som vägledning utifrån en av Europarådet bekostad manual med redogörelser för europeisk lagstiftning i sammanhanget.

Kapitel 9

Kontakter mellan skolan, organisationer och det omgivande samhället

Inledning

Europarådets rekommendation ses skolan som en vital del av den offentliga sfären och betraktas kommunikation mellan skolan, individer och grupper i det omgivande samhället som högst betydelsefull. "Utbildning i didaktiska metoder som säkrar demokratisk bildning på lokal, regional, nationell och internationell nivå" uppmuntras. Till exempel uppmuntras i rekommendationen (Europarådet 2008a) till metoder på lärarutbildning som "underlättar för tillfällen till utbyte och dialog mellan elever från olika kulturella miljöer" och som "tar hänsyn till den interkulturella dialogens lokala och globala natur". Vidare förespråkas i rekommendationen att lärare tränas att inse vikten av att ha positiva relationer med föräldrar och lokalsamhället, inklusive religiösa grupperingar.

Exempel finns från olika delar av Europa på skolor som skapar kontakter mellan barn och ungdomar i samma åldersgrupper på en ort och årskamrater på en annan ort, och på skolor som skapar internationella kontakter (se nedan).

Skolor kan på flera sätt skapa gemensamma utbildningsytor med religiösa organisationer och livsåskådningsgrupper i lokalsamhället. Det kan vara att bjuda in gäster från dessa samhällsgrupper till skolan som resurser i lärandet och som bidrag att uppnå lärandemål. Gäster kan till exempel bjudas in till skolan och arbeta med elever under en lektion, bidra med andra resurser, föreläsa eller ge en presentation för hela eller delar av skolan, eller kanske bli intervjuade av en lärare eller av en eller flera elever med frågor som förberetts i samråd med läraren.

Ett annat sätt att skapa kontakter är att ordna studiebesök till religiösa och andra samfund. Elever besöker och studerar en eller några religiösa byggnader. De får tillfälle att träffa medlemmar i lokala samfund i deras miljö och får möjlighet att intervju nyckelpersoner i samfundet eller samla information på annat sätt, till exempel genom att ta foton (om det är tillåtet) eller genom att anteckna observationer.

Vanligtvis ordnas studiebesöket när ingen andaktsövning eller annan religiös aktivitet pågår. Läraren bör i vilket fall förmedla till föräldrar och elever hur besökare förväntas uppföra sig eller agera. Till exempel förväntas besökare till ett hinduiskt tempel, en sikhisk *gurdwara* eller en moské vara lämpligt klädda, täcka benen, ta av skorna och i en del fall ha huvudbonad och tvätta händerna. Det bör förklaras att sådana handlingar görs av respekt för en religiös tradition och i sig inte är böne- eller andaktshandlingar. Eleverna skall dock inte känna sig tvingade att delta i vad som kan uppfattas som religiös praxis, som att buga framför sikhernas heliga skrift Guru Granth Sahib. Eleverna bör vidare vara medvetna om vad som är korrekt beteende i ett visst andaktsrum, som att undvika att röra vid något som inom samfundet betraktas som heligt. Lärare kan rådgöra om dessa frågor med det religiösa samfundets ledare eller kontaktpersoner när besöket planeras. Inget i detta är okomplicerat och fordrar noggsamt förberedande och samråd, varför tid och medel bör läggas på studiebesöken som en del av skolans policy

Det är viktigt att ta hänsyn till elevernas olika religiösa och andra trosuppfattningar i samband med besök till böneplatser och andaktsrum. Det gäller både kontakter med föräldrar och känslighet för enskilda elevers bakgrund och engagemang. Idén om en "fredad zon" (som diskuterades i kapitel 5) går att tillämpa på studiebesök utanför skolan och inbjudna gäster till skolan, på samma sätt som på interaktionen i klassrummet.

När det gäller besök till skolan av medlemmar i religiösa samfund eller andra åskådningssgrupper bör klargöras för gästerna att deras roll inte är att missionera utan att informera och förklara. Å skolans vägnar kan läraren eller den som ordnar gästbesöket ha olika roller, som att ta och hålla kontakt med organisationens nyckelpersoner, klargöra syftet och samfundets och medlemmarnas roll (att informera, förklara och så vidare, inte missionera). Den som organiserar besöket bör även säkerställa att gäster har lämpliga färdigheter att fullgöra de uppgifter de anförtros (som att ge en presentation på lämplig nivå). Den som sköter besöket bör också kommunicera med övriga skolkollegiet och berörda elever för att se till att besöket går smidigt. De som ordnar ett besök bör se till att elever och kolleger tackar gästen både informellt i egen person och formellt i brev eller mejl, och att allt det praktiska tas om hand. Kanske behöver man erbjuda gästen reseersättning eller logi.

Med tanke på allt ansvar är uppgiftens komplexitet uppenbar. Kontakter med samhällsgrupper utanför skolan kräver en övergripande skolpolicy, lämpligt stöd från personal och berörda elever och en kontaktperson (eller personer) på skolan som ansvarar för kontakterna, samt ekonomiskt stöd i vissa fall. Studiebesök med elever utanför skolan behöver givetvis all den omsorg som brukar ges alla slags externa studiebesök – föräldrars medgivande, information till föräldrar, transport, hälso- och säkerhetsfrågor, vägledning till elever om lämpligt beteende och klädsel, m.m. Kort sagt behöver berörd personal, i samband med ordnandet av aktiviteter med gästbesök på skolan och elevers studiebesök i det omgivande samhället, skaffa nödvändig kompetens. Att gå igenom dessa frågor och skaffa erfarenhet kan påbörjas på lärarutbildning och fördjupas genom kontinuerlig professionsutveckling i skolan både genom formella kurser och genom att lära av erfarna kolleger (se kapitel 4 och exemplen nedan).

Sammanfattning: lärarens roll

Sammanfattningsvis bör det från skolans sida klargöras att gäster till skolan inte ersätter lärare.

Lärarens roll består i:

- ▶ Att förbereda gästens besök
 - att ta kontakt med det aktuella samfundet och dess talespersoner;
 - att förklara syftet med kontakten och med skolbesöket av samfundets medlem(mar) och att förklara grundregler;
 - att se till att vald gästföreläsare har rätt erfarenhet att genomföra överenskomna uppgifter;
 - att sätta in tänkbara gästföreläsare i deras roll (gäster kan ombedjas att hålla ett kort anförande, intervjuas av en lärare eller svara på elevers frågor);
 - att bistå talaren med presentationsmetoder (som att avråda från att läsa från en skriven text; om gästen inte är bekväm med att tala informellt utifrån anteckningar rekommenderas andra kommunikationssätt, som att intervjuas av en lärare);
 - att ta hänsyn till mångfalden av religioner och livsåskådningar i berörda klasser.
- ▶ Att förbereda ett studiebesök utanför skolan
 - att kontakta och informera berörda ledare eller deras representanter på böneplatsen eller andaktsrummet som skall besökas, om syftet med besöket, vad eleverna kommer att förväntas göra liksom samfundets förväntningar gällande klädsel, m.m.;
 - att kommunicera med föräldrarna om syften med och regler för besöket, om lämpliga kläder och beteenden, samt andra relevanta frågor;
 - att sätta in eleverna i förväntade beteenden och kläddlar och om att skilja mellan handlingar som visar respekt för samfundet och dess trosuppfattningar och böne- eller andaktshandlingar;
 - att sätta in eleverna i pedagogiska aktiviteter som skall genomföras under besöket (observationer, intervjuer, att lyssna på en presentation, eventuell fotografering, osv.) och förväntade resultat;
 - att ta hänsyn till mångfalden bland religioner och trosuppfattningar i berörda klasser ;
 - att hantera praktikaliteter kring transport, hälso- och säkerhetsfrågor, osv.

Nedan ges exempel på aktiviteter ämnade att skapa kontakter med det omgivande samhället. Där finns dialog mellan elever (via mejl och videokonferenser), att ta gäster till skolan och att ta med elever på studiebesök utanför skolan. De ges som illustrerande exempel på olika möjligheter som nämnts ovan. Några forskningsresultat kring sådana aktiviteter ges i sammanfattning.

Dialog mellan elever

Att bygga digitala broar

I ett projekt togs elevers färdigheter till vara att skapa dialog genom e-post och sammanfördes 10- och 11-åringar från skolor i olika delar av England – en utpräglad mångkulturell stad i Midlands och ett kulturellt mer homogent och lantligt område i södra England. Eleverna i det kulturellt homogena området kunde bygga relationer och kommunicera med och lära från eleverna med olika religiösa och sekulära bakgrunder som bodde i staden. Projektet beskrivs och utvärderas i följande texter: Ipgrave 2013 och McKenna, Ipgrave och Jackson 2008. Se även kapitel 4 och 5 för vidare diskussion om Ipgrades dialogmodell.

Projektet Face to Faith

I projektet *Face to Faith*, sponsrat av Tony Blair Faith Foundation, används videokonferenser för att skapa dialog mellan ungdomar från olika länder i världen, med läraren främst i rollen som understödjare. Tony Blair Faith Foundation har som målsättning att främja respekt och förståelse för de stora världsreligionerna och att visa hur tron kan vara ett kraftfullt verktyg för det goda i den moderna världen. Charlotte Keenan, vd för Tony Blair Faith Foundation skriver:

Vårt skolprogram *Face to Faith* arbetar med 12- till 17-åringar i hela världen och för samman elever att interagera i en modererad sfär och diskutera globala frågor ur en mängd tros- och livsåskådningsperspektiv, på ett respektfullt och tryggt sätt. Ungdomarna lär sig att respektera, inte räddas olikheter, och får en ökad förståelse för varandra. Om vi kan lära våra barn att erkänna våra gemensamma band, vår gemensamma mänsklighet som vi delar med andra kulturer i världen, då kan vi få en bättre uppfattning än de som försöker söndra och förvränga. (Keenan 2013)

För mer information, se www.tonyblairfaithfoundation.org/projects/supporting-next-generation.

Inbjudna gäster till skolan

Föräldrar som gästtalare

En före detta grundskolelärare som arbetat med 11- till 13-åriga elever, ger följande exempel på en personlig erfarenhet som gav fördjupad lärarkompetens och på en värdefull lärandeerfarenhet för eleverna:

Genom elever i skolan tog jag kontakt med några lokala samfund. Vi hade ett betydande antal judiska elever i skolan och jag kontaktade ortens rabbin. Det ledde till besök i synagogan och till återkommande besök av rabbinen till skolan. Jag bjöd också in föräldrar att ge föredrag, vanligtvis på skolsamlingar och ofta med frågestund. Jag minns att jag bad en pappa som var muslim och ingenjör, att komma och tala till låg- och mellanstadiet om islam. Han dök upp och verkade mycket nervös, och hade en bunt anteckningar som han tänkte läsa upp. Som tur var kunde jag fråga honom över en kopp kaffe om han mindes hur det var att vara 11 år. Han sa att det gjorde han; han

var palestinier från Jaffa. Under Ramadan ansträngde sig han och hans bröder hårt att hålla fastan. Men framåt eftermiddagen stekte solen så hett att deras krafter sinade, och de klättrade upp i apelsinträden och satte tänderna i det saftiga fruktköttet. Jag sa: "Tror du att du kan berätta den här historien för eleverna i stället för att läsa från dina papper?" Lyckligtvis gjorde han det med stort engagemang – det kom många mycket intressanta frågor – och jag lärde mig mer om att bjuda gäster till skolan, samtidigt som jag lärde mig mer om att berätta om religioner för ungdomar. (Jackson 2012a, p. 59)

Äldre elever som gästtalar

Just nu pågår flera projekt där gymnasieelever övar sig i att tala om sin religion eller livsåskådning till elever i högstadiet.

En lokal utbildningsnämnd i London grundade Ambassadors of Faith and Belief (AFaB) (ung. "Trons ambassadörer"), där gymnasieelever (främst 16- och 17-åringar) tränas att berätta om sin religion eller livsåskådning för elever i grundskolans senare årskurser. Projektet utformades för att möta tre lokala behov: att stödja kvalitativ undervisning om religioner och andra livsåskådningar; att ge gymnasieelever i de högre årskurserna tillfälle att fördjupa sina personliga och sociala färdigheter; och att bidra till social sammanhållning. Eleverna försöker att dels ge en allmän bild av religionen eller livsåskådningen, dels dela med sig av personliga perspektiv och erfarenheter. Elevambassadörerna tillgodogör sig övning i presentations- och undervisningsmetoder och skaffar erfarenhet av att arbeta och kommunicera med ungdomar. Grundskoleleverna får höra olika röster från olika religiösa och åskådningssinriktningar som berättar allmänt om en religion eller livsåskådning, men de får också höra personliga synvinklar i en stämning präglad av hövlighet och öppen diskussion, i klassrummets trygga sfär och under lärarens tillsyn. Som en av organisationerna kommenterade: "Ambassadörerna gav eleverna i grundskoleklasserna tillfällen till starka och autentiska personliga möten och dialoger med väldigt positiva rollmodeller för tron, med en mångfald av bakgrunder." Grundskoleeleverna som deltagit sa att mötena med ambassadörerna hade hjälpt dem att inse att religion är "modernt" och att olika människor har olika sätt att leva sin tro.

Nedan beskriver gymnasieelever som arbetar som trons ambassadörer vad de kan erbjuda yngre elever.

Illustrerande exempel

Ungdomar beskriver sin roll som Trons ambassadörer

Moenes

■ "Jag bestämde mig för att gå med i AFaB-projektet därför att jag tilltalades av idén att främja förståelsen mellan yngre människor med olika trosuppfattningar. Jag som kommer från en muslimsk familj med blandad etnicitet (bosnisk pappa och egyptisk mamma) har haft förmånen att uppleva olika kulturella tolkningar av den islamiska tron. Ingen av mina föräldrar tvingade sina åsikter eller synsätt på mig, utan jag fick fritt utforska olika religioner själv. Jag tror att det är avgörande att barn ges samma frihet, och förmedlade att det är okej

att ställa frågor, eftersom det bara kommer att öka sammanhållningen mellan trosuppfattningar i samhället.

■ Jag laser biologi, kemi, engelsk litteratur och historia, med ett särskilt starkt intresse för mellanöstern- och europeisk historia och politik.”

Olivia

■ ”Jag är praktiserande katolik och går till Saint Thomas of Canterbury-kyrkan. Jag är engagerad i Brentwood Catholic Youth Service, som jag gillar jättemycket, därför att det är roligt att träffa jämnåriga som också har ett stort engagemang i sin tro.

■ Jag går i sista ring nu och läser biologi, engelsk litteratur, psykologi och matte. Mina hobbyn är att läsa, cykla, lyssna på musik och shoppa. Jag gillar att vara med i ambassadörprogrammet därför att det hjälper mig att dela med mig av mina erfarenheter och mitt sätt att se på katolicism. Även om jag kommer att undervisa om min tro så kommer jag också att lära mig mer om den, vilket jag ser fram emot.”

Shironika

■ ”Hej! Jag går i sista ring nu och läser biologi, kemi, matte och ekonomi. Religion har alltid varit bland mina favoritektioner, att gå till, så därför är jag Ambassadör nu. Ambassadörsprojektet är inte bara ett underbart sätt för elever att se religioner ur ett annat perspektiv utan jag får också chansen att fördjupa min egen förståelse av andra religioner.

■ När det gäller min tro är jag på en andlig resa. Jag är uppvuxen i en hinduisk familj och fostrades som praktiserande hindu och gick till templet en gång i veckan. Men när jag blev äldre började jag allt mer tvivla på Guds existens, så just nu är jag agnostiker. Trots det ger jag mina presentationer om hinduism eftersom jag kan utgå från mina egna erfarenheter från min uppväxt. Med det sagt, om någon av skolpersonalen eller eleverna vill veta mer om mina agnostiska uppfattningar så är jag mer än glad att svara på alla frågor.”

Akshita

■ ”Jag laser matte, avancerad matte, ekonomi och sociologi. På fritiden gillar jag att läsa, förutom att jag deltar i skolans fritidsaktiviteter. Som ateist tilltalas jag av ambassadörsprogrammet eftersom alla elever i grundskolan inte får undervisning om ateism. Genom att delta i programmet kan jag hjälpa dem att lära sig om det. Att det kommer en ateistisk Ambassadör på besök hjälper många elever att ifrågasätta sin religion, vilket kan få de att bli starkare i sin tro och mer öppna för nya idéer. Tack.”

Amol

■ ”Hej! Jag heter Amol och jag går i sista ring. Först och främst är jag jätteglad att vara med i ambassadörsprojektet därför att jag tror att det ger yngre elever en helt ny insiktsfull inblick i andra trosuppfattningar och kulturer. Mitt huvudmål i projektet är att ge underhållande och upplysande presentationer för eleverna så att vi båda får ut något av det: de får lära om sådant som kan

vara lite nytt för dem (och ha kul samtidigt, hoppas!) och så får jag en givande erfarenhet av att jobba med dem och att förstå min egen tro bättre.

■ Jag är hindu och går ofta till templet och till hinduiska festivaler. Hemma ber min familj ofta vid helgonskrinet (där finns föremål som jag jättegärna vill ta med och visa för eleverna) och jag skulle nog säga att jag är väl insatt i min tro och tankarna bakom en del aspekter av den. Jag tanker prata om det på ett kul och inte FÖR tråkigt sätt!

■ Om du vill veta så läser jag just nu biologi, kemi, engelsk litteratur och musik, och hoppas en dag bli tandläkare, alltså, om min dröm att komma med i ett rockband inte slår in!"

Daniella

■ "Jag heter Daniella och jag är elev på ett judiskt gymnasium och läser ämnen på A-nivå [*externa examen runt 18*], matte, biologi, kemi och religion. Jag älskar musik och spelar klarinett, saxofon och piano och går på Redbridge Music School där jag spelar i en orkester.

■ Eftersom jag är uppvuxen i ett judiskt hem och har gått i judisk skola sedan jag var fyra år, har jag samlat kunskaper att föra vidare information om judendomen på ett allsidigt sätt. Jag förstår att det kan vara svårt att få grepp om vissa koncept i andra människors religioner och därför tänker jag ge enkla men ändå upplysande presentationer om judendomen.

■ Att vara Ambassadör har varit en mycket spännande och lärorik erfarenhet för mig eftersom jag känner mig mycket stolt att veta att jag kommer att kunna lära andra om min religion. Att bli Ambassadör har inte bara gett mig de färdigheter jag behöver för att föra min kunskap vidare utan det har också hjälpt mig att lära mer om min egen religion. Mitt självförtroende har vuxit och presentationerna jag kommer att ge är upplysande och interaktiva därför att jag ofta kommer att ha med mig judiska artefakter för att göra presentationerna mer spännande."

Mer om projektet *Ambassadors of Faith and Belief* finns att läsa på: www.redbridgeafab.org.uk/index.php.

Studiebesök till platser och människor: Elevers användning av etnografiska metoder

Äldre grundskole- och gymnasieelever övade sig i etnografiska metoder inför studiebesök utanför skolan, till exempel till böneplatser och för att intervjua viktiga informanter (t.ex. Jackson 1990). Etnografiska metoder innefattar systematiska observationer, dokumentanalys (t.ex. litteratur på besöksplatsen; anslagstavlor, osv.) och strukturerade intervjuer (där eleverna väljer ut frågor och gör upp ett intervjuschema under lärarens tillsyn). Metoderna är ägnade att utveckla elevernas interkulturella kompetens på ett aktivt och engagerat sätt, skaffa kunskaper och färdigheter och fostra till lämpliga förhållningssätt för att lära sig förstå och uppskatta olika levnadssätt.

Eleverna fördjupar sin insikt om komplexiteten i att förstå andras levnadssätt genom att ta del av aktiviteter där fältstudiemetoder diskuteras. Erfarenhet visar att eleverna ger mycket positiv respons när de hjälper till att komma på idéer och metoder för att försöka förstå andras trosuppfattningar och praktiker.

Intressanta frågor kommer upp genom praktiska aktiviteter för att försöka förstå andras sätt att leva. Hur gör elever med sekulär bakgrund för att förstå religiösa levnadssätt? Hur kan elever som har en religion förstå trosuppfattningar i andras traditioner? Lika viktigt, hur skaffar sig elever från en trosinriktning inom en religiös tradition en förståelse för en annan gren inom samma tradition? Etnografiska metoder ger elever verktyg för att få en känsla för traditioner som skiljer sig från de egna och hjälpa dem att förstå religiösa praktiker, trosuppfattningar, terminologi och symboler. Metoderna kan motverka tendenser att projicera bekanta koncept och begrepp på främmande ritualer och praktiker och kanske hjälpa elever att hantera negativa eller till och med fientliga känslor som kan uppstå i mötet med nya och initialt främmande trosuppfattningar och ritualer.

Att använda data

Syftet med att systematiskt samla in data med etnografiska metoder är att erbjuda ungdomar flera sätt att bli varse och tolka religiöst troendes och praktiserandes mening. Elever som intervjuat en hinduisk tempelkommittés ordförande använde materialet i en presentation för hela skolan som avslutning på ett studium av två böneplatser – den lokala församlingskyrkan och det hinduiska templet. Föräldrar var närvarande och bland gästerna fanns prästen och templets ordförande. Presentationen innehöll etiska frågeställningar om interkulturella relationer, en förklarande guide till bildarbeten som klassen gjort (foton och andra visuella alster) och ett simulerat inslag om besöken för tevenyheter. Genom att skapa i andra estetiska uttrycksformer som poesi och bild får eleverna möjlighet att uttrycka sina känslor och upplevelser av besöken de gjort och människorna de mött.

Att analysera interkulturella möten

Ytterligare aktiviteter kan vara handledd kritisk reflektion kring erfarenheter av möten med personer med en annan religiös, eller religiös och kulturell bakgrund. Ett läromedel är *Autobiography of Intercultural Encounters* ("Självreflektioner över interkulturella möten") (Byram et al. 2009), framtaget av en tvärvetenskaplig grupp utbildare som del av ett projekt inom Europarådet, en uppföljning av rådets Vitbok om interkulturell dialog (Europarådet 2008b). Det är ämnat att användas för självreflektion i flerämnesundervisning, som religions- eller medborgarskapsundervisning, och utformat som stöd i analysen av möten som gjort ett starkt intryck på elever. Mötet som väljs ut kan vara en erfarenhet mellan människor från olika länder, eller med personer med en annan religiös eller kulturell bakgrund i samma land; det kan givetvis också vara en erfarenhet från ett studiebesök utanför skolan eller ett möte med en inbjuden gäst till skolan.

Användare väljer ut och beskriver ett interkulturellt möte de varit med om, analyserar det individuellt och inventerar olika aspekter av sin interkulturella kompetens (kunskaper, färdigheter och förhållningssätt) just nu. En kritisk analys ingår av hur

man agerade den gången, hur man ser tillbaka på mötet nu och hur man kanske kommer att förhålla sig i framtiden.

Självreflektioner över interkulturella möten är utformat att användas av elever enskilt eller med stöd av en lärare (till exempel i analysen av ett besök på en religiös plats) eller en förälder. Det finns två versioner, en för yngre elever, upp till 11 år, en för äldre användare i och utanför skolan. En ledsagarguide medföljer, tillgänglig på: www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool_en.asp.

En intressant utveckling av projektet är *Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media* ("Självreflektioner över interkulturella möten genom visuella medier") som togs upp i kapitel 6.

Se www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM_Tool_en.asp.

Forskning om inbjudna gäster och studiebesök

Det finns lite europeisk forskning om undervisning om religioner och andra livsåskådningar där gästbesök till skolan ingår eller studiebesök utanför skolan och liknande aktiviteter för att skapa kontakter mellan skolan och det omgivande samhället. I kapitel 6 om medierepresentationer av religioner redogörs för forskning som visar betydelsen av att bygga kontakter med religiösa samfund utanför skolan, vilket bekräftas i fallstudier och en lärarenkät i England (Jackson et al. 2010).

I Sverige har Lars Naeslund bedrivit forskning om hur 17-åriga elever påverkades av möten på skolan med gäster med bakgrund och engagemang i olika världsreligioner (Naeslund 2009). Gästerna "företrädde" inte sin religion utan snarare sin egen personliga livsåskådning i förhållande till sin religiösa tradition (se kapitel 7). Som Naeslund menar, "var och en bär med sig en repertoar av erfarenheter och kunskaper, som har gett dem en personlig syn på livet inom en bestämd tradition". Intervjuer och texter som eleverna skrev visade att dessa möten för många blev utmanande konfrontationer med olikhet och viktiga pedagogiska erfarenheter. Naeslund noterar:

Den sammanfattande bilden av texterna är att ungdomarna – åtminstone tillfälligt – lämnar sina mysiga hem för att möta den andre. Hemma igen kunde mycket vara som det alltid hade varit, dock inte allting ... Texterna vittnar om att eleverna inte bara lär sig om religion utan kanske till och med mer av religion. (Naeslund 2009: 193)

Bland Naeslunds gäster fanns representanter från icke-religiösa organisationer. Elevernas respons på dessa fanns dock inte med i forskningsrapporten.

Även i Sverige bedrivs forskning av Thérèse Halvarson Britton. Som del av sin forskning deltog hon som lärare i en 15-timmars kurs om islam med 16- till 17-åriga elever, där ett studiebesök till en moské ingick. Eleverna var mycket positiva efter besöket som lärandeerfarenhet. I kontrast mot vanliga lektioner gav studiebesöket ett perspektiv inifrån religionen. Eleverna uppskattade:

- ▶ mötet med en troende som gav ett personligt perspektiv;
- ▶ tillfället att ställa egna frågor och få världens "insider"-svar (med ett kritiskt perspektiv);
- ▶ tillfället att uppleva moskémiljön och hur religionen praktiseras.

De tyckte att det var viktigt att diskutera besöket efteråt för att reda ut olika ämnen och frågor som kommit upp under besöket. Halvarson Britton noterade att moskémiljön påverkade elevernas beteende. De gav varandra och värden mer uppmärksamhet än om de lyssnat till en talare i klassrummet. De visade också mer respekt genom sättet på vilket de ställde frågor än de skulle ha gjort i skolan. Eleverna intog två eller tre roller under besöken: den "toleranta och respektfulla eleven"; den "frågande och kritiska eleven"; och "sökaren som funderar på livsfrågor" (Halvarson Britton 2012).

I England gjorde Jo Beavan forskning 2011-12 med tonåringar och lärare på 17 högstadie- och gymnasieskolor där gäster togs emot och studiebesök gjordes (Beavan 2013). I samtliga skolor utom tre ordnades studiebesök under perioden, de flesta till lokala böneplatser, men även några utan koppling till religion, som ett besök till tingsrätten. Av 45 besök relaterade till religion eller etik fans bara sex utflykter som lärarna inte tyckte varit värdefulla. Över 150 elever fyllde i ett frågeformulär efter ett besök till antingen en gurdwara (ett sikhiskt tempel) eller en kyrka. Ett högt procenttal bland respondenterna var mycket positiva efter ett besök, bland annat tyckte de om att få prata med anhängare av den aktuella religionen, att de kände att de efter besöket förstod mer om religionens trosuppfattningar och praktiker och att de var nöjda att de hade följt med.

Vad gäller inbjudna gäster till skolan fyllde över 100 elever i frågeformulär efter lektioner med gästtalare, en om etiska och personliga frågor – en relationsrådgivare – och en franciskanermunk. En mycket stor majoritet hade tyckt om att lyssna på gästtalaren, höll med om att det är ett effektivt sätt att lära om religiösa eller etikrelaterade instanser och att religionen/instansen gjorde samhällsnytta. En betydande majoritet höll med om att de hade ändrat sitt sätt att tänka om religionen/instansen efter att ha lyssnat på talaren. Beavan noterar också att gästerna påtalade erfarenhetens värde för sig själva och sina samfund. Hon uppmärksammar även lyckade besök av gäster till skolan som yrkesmässigt arbetar med personliga och samhällseliga etikfrågor – som domare och terapeuter – som ett sätt att närma sig etiska frågor utan specifik anknytning till religion.

Mängden tillgänglig europeisk forskning är än så länge begränsad, men de nämnda exemplen visar på ett mycket positivt stöd från elever för studiebesök till böneställen och andra platser med koppling till religion och etik i samhället, och för tillfällen att lyssna på gästtalare. Tveksamheter som lärare uttryckte handlade mest om brist på tid och resurser att ordna med gästtalare och studiebesök, vilket bekräftar uppfattningen att det bör finnas policyn för hela skolan för stöd och finansiering av sådana aktiviteter.

Slutsatser

I rekommendationen uppmuntras till kontakter mellan skolan och det omgivande samhället, inklusive religiösa samfund och icke-religiösa organisationer, som hjälpmedel i lärandet, som stöd i utvecklandet av en samlevnadskultur tvärsigenom olikheter, och som ett sätt att länka lokala problem- och frågeställningar till globala. Självklart är detta inte endast en angelägenhet för utformandet av programinriktningar eller läroplaner, utan kräver både kompetensutveckling för lärare och utvecklande

av övergripande skolpolicyn med engagemang av skolledare, styrande instanser och lärare. Både utbildning och resurser behövs. Att skaffa erfarenhet av att ordna aktiviteter med studiebesök och inbjuda gäster till skolan bör också vara en del av lärarutbildningen.

Exempel gavs på projekt som uppmuntrar dialog mellan barn och ungdomar med olika religiös, etnisk och nationell bakgrund, däribland ett projekt med användning av e-post och ett internationellt projekt med videokonferenser. Att bjuda in gästtalare från olika samfund till skolan diskuterades, däribland ett exempel med partnerskap mellan gymnasie- och grundskolor, där gymnasieelever fick öva sig i att berätta om sin tro eller livsåskådning. En redogörelse gavs för hur etnografiska metoder användes vid studiebesök utanför skolan för att fördjupa elevers förståelse av andras religiösa språkbruk, symboler och erfarenheter, liksom en presentation av en resursbank inom Europarådet för analys av interkulturella möten. Det noterades även att gäster vittnade om välgörande effekter av sina skolbesök för sig själva och för sina samfund. Forskning från Sverige och Storbritannien visade ett mycket positivt gensvar från gymnasieelever som lyssnat på gäster till skolan som talat om religiösa eller etiska frågor eller besökt böneplatser eller verksamheter som berör etik i samhället.

Kapitel 10

Fortsatt diskussion och handling

Summering

Vägvisare är skrivet som ett stöd för beslutsfattare, skolor och lärarutbildare i Europarådets medlemsländer att tolka och handla enligt Ministerkommitténs Rekommendation 2008 för undervisning om religioner och icke-religiösa livsåskådningar. Skriften är inte tänkt som mall utan som verktyg i utformandet av programinriktningar och praktiker för att möta behoven hos utbildare i medlemsländerna. Syftet är att sporra till verksamma metoder i undervisningen om religioner och andra livsåskådningar som bidrag till en interkulturell utbildning för alla elever oavsett bakgrund. *Vägvisare* ger inte företräde åt någon enskild religiös eller icke-religiös synvinkel, syftet är att ge företräde åt dialog, ömsesidigt lärande, fördjupad förståelse av ens egen och andras bakgrund och traditioner, tolerans för olika trosuppfattningar i samhället, hövlighet och respekt för människovärdet.

Vägvisare vill stimulera till tanke och reflektion och stödja kolleger att tillämpa rekommendationens idéer i sina specifika sammanhang och efter elevers och lärares behov, med hänsyn tagen till europeiska och globala frågeställningar, samt till "de bästa praktiker som redan finns i de olika medlemsländerna". Det är en anpassbar arbetsskrift, inget stramt ramverk.

Vägvisare tar notis om de strukturer och system för religionsundervisning eller undervisning om religioner och andra livsåskådningar som redan finns i länderna. Likväl noteras även en opinion och angelägenhet bland forskare att oavsett nationella eller regionala ordningar fördjupa arbetet med frågor om mångfald, sekularisering och globalisering i utformandet av en skolundervisning om religioner och livsåskådningar för vår tid.¹

Religionsundervisning och undervisning om religioner och andra livsåskådningar äger rum i en interkulturell kontext, oavsett rådande system eller vilket slags mångfald som förekommer nationellt eller lokalt. Förhoppningen är att sakkunniga i både "konfessionella" och "icke-konfessionella" utbildningssystem som innefattar religion hittar sätt att samarbeta med andra som verkar för interkulturell utbildning och bidrar till att utforma programinriktningar, undervisningsmetoder och läromedel för skolundervisning om religioner och andra livsåskådningar inom ett ramverk präglat av respekt för människovärdet.

1. Till exempel Jäggle, Rothgangel och Schlag 2013; Jäggle, Schlag och Rothgangel 2014; Rothgangel, Jackson och Jäggle 2014; Rothgangel, Skeie och Jäggle 2014.

Praktiska vägar framåt

Tillsammans med rekommendationen utgör *Vägvisare* ett bidrag till Europarådets *Strategy for Education 2014-2016* ("Strategi för utbildning"), särskilt rådets insatser för demokratisk och interkulturell kompetens och dess *Action Plan for Diversity* ("Handlingsplan för mångfald"). Tillämpningar av skriften kommer att främjas och exemplifieras på Europeiska Wergelandcentrets och Europarådets hemsidor.

Förhoppningen är att beslutsfattare, skolor, lärarutbildare och andra intressenter i de enskilda länderna kommer att använda *Vägvisare* tillsammans med Europarådets rekommendation på flera sätt:

- ▶ som underlag för vidareutbildning för lärare;
- ▶ som verktyg i lärarutbildning;
- ▶ som underlag för policydiskussioner på nationell, regional och lokal nivå;
- ▶ av ämneskunniga i religionsundervisning som efterlyser metoder att införa studiet av religiös och kulturell mångfald i sina program;
- ▶ av ämneskunniga i interkulturell utbildning eller lärare i religion som samarbetar med verksamma inom utbildning i medborgarskap, interkulturell utbildning, utbildning i mänskliga rättigheter eller andra områden inom etik- och värdegrundsundervisning;
- ▶ som riktad rådgivning i arbetet att öka kunskapsnivån i dessa ämnen hos barn, föräldrar, lärare, beslutsfattare, politiker och andra samhällsmedlemmar.

Nationella professionsorganisationer inom området religionsundervisning, interkulturell utbildning och utbildning i medborgarskap kan sprida och använda *Vägvisare* i publikationer och på konferenser. Dokumentet går att använda i undervisningssyfte i sin helhet, eller med enskilda kapitel på specifika teman.

Vägvisare kan också vara ett underlag för samarbetsprojekt på europeisk nivå. Det kan gälla kursprogram för lärare som Wergelandcentret samordnar. Europeiska och internationella professionsorganisationer² kan använda *Vägvisare* på konferenser och andra samarbetsforum. Europeiska och internationella organisationer kan använda *Vägvisare* produktivt och uppmuntra sina medlemmar i olika delar av Europa att använda sig av skriften och rekommendationen.

Medlemmar i europeiska, regionala (som *The Nordic Conference on Religious Education*) och nationella professionsorganisationer har givit konstruktiv feedback på utkast till *Vägvisare*. Många forskare och lärarutbildare verksamma inom fältet religiös mångfald och religionsundervisning har också direkt eller indirekt bidragit till skriftens tillkomst.

2. Till exempel *The International Seminar on Religious Education and Values* (ISREV), *The International Association for Intercultural Education* (IAIE) (<http://iaie.org/index.html>), *The Co-ordinating Group for Religion in Education in Europe* (CoGREE), *The European Forum for Teachers of Religious Education* (EFTRE); och *The European Association for the Study of Religions* (EASR), som har en *Special Interest Group* för religioner och skolundervisning.

Aktionsforskning

Det finns många användningsområden för *Vägvisare*, i kombination med rekommendationen, som utgångspunkt för forskning och utveckling, till exempel aktionsforskningsprojekt på teman som:

- ▶ lärarkompetens inom området;
- ▶ lärarutbildning;
- ▶ elevkompetens inom området;
- ▶ integrering av studiet av religioner och icke-religiösa livsåskådningar;
- ▶ analys av klassrumsdiskussion/dialog inom området;
- ▶ elevers analys av framställningar av religioner och andra livsåskådningar i olika media;
- ▶ elevers kommunikation på sociala media om religioner och andra livsåskådningar;
- ▶ kontakter mellan skolelever från olika landsdelar eller från flera länder;
- ▶ studiebesök utanför skolan för att träffa medlemmar i religiösa och andra samfund, inbjudna gäster till skolan som berättar om sin tro eller filosofi för elever.

Arbetsområden för aktionsforskning finns i både grundskola och gymnasium, och möjligheter finns för samverkansprojekt och komparativa studier som sammanför forskare, lärare och elever från flera länder.

Flera europeiska forskningsprojekt har genomförts, företagits eller påbörjats under tiden *Vägvisare* utarbetades och skrevs fram.

Förhoppningen är att forskare (däribland forskande lärare) kommer att använda sig av skriften *Vägvisare* och rekommendationen, och även använda *Vägvisare* för att ta fram forskningsuppslag i enskilda länder eller grupper av länder i Europa. Europeiska Wergelandcentret samarbetar gärna med forskare som vill föreslå eller driva forskningsprojekt som utformas i syfte att åstadkomma positiv praxisförändring, inte minst genom att bidra med nätverkande.

Sammanfattning

2002 tog Europarådet initiativet att föra in religionens dimension i sitt arbete med interkulturell utbildning. Den nya satsningen kom ur ett konstaterande att religioner var ett aktuellt diskussionsämne i det offentliga rummet, inte minst i media; det fanns ingen mening att utelämna sådana studier i offentlig utbildning för alla elever. I 2008, samstämmigt med inriktningen i Europarådets Vitbok om interkulturell dialog, formulerade Ministerkommittén explicit behovet att bredda intresseområdet och införliva icke-religiösa livsåskådningar jämsides med religiösa. I Rekommendation 2008 formulerades vägledande principer för utvecklingsarbetet på området i medlemsländerna.

Vägvisare är skrivet som ett stöd för beslutsfattare, skolor, lärarutbildare och andra intressenter i det konstruktiva arbetet att implementera rekommendationen. *Vägvisare* bör därför ses mindre som ett mål i sig än som ett verktyg, en byggsten eller ett steg i en pågående process. Medlemmarna i Samverkansgruppen för implementering

hoppas uppriktigt att skriften kommer att visa sig vara till nytta och få betydelse som effektiv sporre till spännande initiativ i enskilda länder och forsknings- och utvecklingssamarbeten över hela Europa, och kanske långt utanför.

Referenser

Akkari A. (2012), "Hidden faces of religious diversity and their potential use in education", paper presenterat vid 5:e Gemensamma mötet med Europarådets/Europeiska Wergelandcentrets Expertgrupp för implementeringen av Rekommendation CM/Rec(2008)12 "Religioners och icke-religiösa livsåskådningars dimension av interkulturell utbildning", den 4-5 oktober i Sankt Petersburg.

Alberts W. (2012), "The dimension of 'non-religious convictions' within intercultural education", paper presenterat vid 3:e Gemensamma mötet med Europarådets/Europeiska Wergelandcentrets Expertgrupp för implementeringen av Rekommendation CM/Rec(2008)12 "Religioners och icke-religiösa livsåskådningar i interkulturell utbildning", den 2-4 maj i Oslo.

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

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

Barrett M. (red.) (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 interculturell competence through education*, Council of Europe, Strasbourg.

Baumann G. (1999), *The multiculturell 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 (red.), *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. (red.), *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, European Council, Strasbourg (häfte och DVD publicerade på franska och engelska), nedladdad den 27 juni 2014 från www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool_en.asp.

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.

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

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

Davis D. H. och Miroshnikova E. (red.) (2012), *The Routledge international handbook of religious education*, Routledge, London och 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), s. 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, s. 56-75.

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

Education Scotland (2014), *Religious and moral education: principles and practice*, nedladdad den 27 juni från www.educationscotland.gov.uk/larandeteachingandassessment/cur-riculumareas/rme/nondenominational/principlesandpractice/index.asp.

Europarådet (2013), "Autobiography of intercultural encounters through visual media", European Council, Strasbourg, nedladdad den 27 juni 2014 från www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM_Tool_en.asp.

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

Europarådet (2010), Europarådets stadga om utbildning i demokratiskt medborgarskap och i mänskliga rättigheter, antagen inom ramen för Ministerkommitténs Rekommendation CM/Rec(2010)7, nedladdad den

28 februari 2017 från <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804884d0>.

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

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

Europarådet (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", nedladdad den 27 juni 2014 från [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).

Europarådet (2007), "State, religion, secularity and human rights", Parliamentary Assembly of the European Council, Recommendation 1804, nedladdad den 27 juni 2014 från <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/t07/EREC1804.htm>.

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

Europarådet (1981), "Declaration regarding intolerance – A threat to democracy" (Antagen av Ministerkommittén den 14 maj 1981 vid 68:e sammankomsten), nedladdad den 27 juni 2014 från <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=682325>.

Europarådet (1950), "Konventionen om skydd för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande friheterna", nedladdad den 28 februari 2017 från http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_SWE.pdf.

Evans M. D. (2008), *Manual on the wearing of religious symbols in public areas*, Martinus Nijhoff Publishers, Leiden och Boston, nedladdad den 27 juni 2014 från www.coe.int/t/dghl/standardsetting/hrpolicy/Publications/Manuals_religiös_symbols_eng.pdf.

Felderhof M. (2012), "Secular humanism", i 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. och 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 presenterat vid 5:e Gemensamma mötet med Europarådets/Europeiska Wergelandcentrets Expertgrupp för implementeringen av Rekommendation CM/Rec(2008)12 "Religioners och icke-religiösa livsåskådningars dimension av interkulturell utbildning", den 4-5 oktober i Sankt Petersburg.

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

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

Grimmitt M. H. (red.) (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", i Skeie G. (red.), *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), s. 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", opublicerat paper, 12th Nordic Conference on Religious Education (NCRE), "Religious education in post-secular (?) societies", juni, Reykjavik, Island.

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

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

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

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

InterAction Council (1997), "A universal declaration of human responsibilities", nedladdad den 27 juni 2014 från <http://interactioncouncil.org/a-universal-declaration-of-human-responsibilities>.

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

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

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

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

Ippgrave J. (2003), "Dialogue, citizenship and religious education", i Jackson R. (Red.), *International perspectives on citizenship, education and religious diversity*, Routledge Falmer, 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", opublicerat paper presenterat vid det 6:e Gemensamma mötet med Europarådets/Europeiska Wergelandcentrets Expertgrupp för implementeringen av Rekommendation CM/Rec(2008)12 "Religioners och icke-religiösa livsåskådningars dimension av interkulturell utbildning", den 6-7 december i Strasbourg.

Jackson R. (2012b), "Context document: Council of Europe recommendation on the dimension of religions and nonreligious convictions within intercultural education – Towards a Roadmap", opublicerat paper presenterat vid 5:e Gemensamma mötet med Europarådets/Europeiska Wergelandcentrets Expertgrupp för implementeringen av Rekommendation CM/Rec(2008)12 "Religioners och icke-religiösa livsåskådningars dimension av interkulturell utbildning", den 4-5 oktober i Sankt Petersburg.

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

Jackson R. (2011b), *Studying religions: the interpretive approach in brief*, nedladdad den 27 juni 2014 från www.theewc.org/library/category/view/studying.religions.the.interpretive.approach.in.brief/.

Jackson R. (2011a), "Antiracist education, multicultural education and the interpretive approach", *The EWC Statement Series*, första häftet 2011, Europeiska Wergelandcentret, Oslo.

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

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

Jackson R., Miedema S., Weisse W. och Willaime J.-P. (Red.) (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", i Jackson R. och Starkings D. (Red.), *The junior RE handbook*, Stanley Thornes, Cheltenham.

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

Jäggle M., Rothgangel M. och Schlag T. (red.) (2013), *Religiöse 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. och Rothgangel M. (red.) (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 (engelsk översättning Jäggle et al. 2013).

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

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

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

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

Keenan C. (2013) "How to counter violent extremism", nedladdad den 27 juni 2014 från <http://tonyblair-faithfoundation.org/religion-geopolitics/commentaries/commentary/how-counter-violent-extremism>.

Knauth T. (2009), "Dialogue on a grassroots-level: analysing dialogue-oriented classroom interaction in Hamburg RE", i Avest I. (ter), Jozsa D.-P., Knauth T., Rosón J. och Skeie G. (red.), *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 students in Hamburg", i Knauth T., Jozsa D.-P., Bertram-Troost G. och Ipgrave J. (red.), *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", i Jackson R., Miedema S., Weisse W. och Willaime J.-P. (red.), *Religion and education in Europe: developments, contexts and debates*, Waxmann, Münster.

Kooij J. C. (van der), Ruyter D. J. (de) och 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), s. 210-28.

Kozyrev F. (2012), "Religion as a gift: a pedagogical approach to RE in St Petersburg, i Avest I. (ter) (red.), *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", i Avest I. (ter), Jozsa D.-P., Knauth T., Rosón J. och Skeie G. (red.), *Dialogue and conflict on religion: studies of classroom interaction on European countries*, Waxmann, Münster.

Kunnskapsdepartementet (2008), *Læreplan i religion, livssyn og etikk*. Nedladdad från <https://www.udir.no/kl06/RLE1-01>.

Kuyk E. et al. (red.) (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), s. 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", opublicerat paper presenterat vid 5:e Gemensamma mötet med Europarådets/Europeiska Wergelandcentrets Expertgrupp för implementeringen av Rekommendation CM/Rec(2008)12 "Religioners och icke-religiösa livsåskådningar i interkulturell utbildning", den 4-5 oktober i Sankt Petersburg.

Lied S. (2011), "The dialogical RE classroom: a safe forum and a risky business. Comments to Robert Jackson", i 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 students aged 13-15", i Jackson R. (red.), *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), s. 15-34.

Lippe M. (von der) (2011a), "Young people's talk about religion and diversity: A qualitative study of Norwegian pupils aged 13-15", *British Journal of Religious Education*, 33(2), s. 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", i 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", i Valk P. et al. (red.), *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", i Avest I. (ter) et al. (red.), *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 peoples' perceptions and experiences with religion and religious education in Norway", i Knauth T. et al. (red.), *Encountering religious pluralism in school and society: a qualitative study of teenage perspectives in Europe*, Waxmann, Münster.

MacIntyre A. (1981), *After virtue* (2:a utgåva), Duckworth, London.

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

McKenna U., Ipgrave J. och 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. och McKenna U. (red.) (2013), *Religion in education: innovation in international research*, Routledge, New York och London.

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

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

Miller J. (2011), "Learning outside the classroom" i Gearon L. (red.), *The religious education CPD handbook*, nedladdad den 27 juni från www.re-handbook.org.uk/section/approaches/learning-outside-the-classroom-lotc.

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 students in secondary school religious education lessons", *British Journal of Religious Education*, 33(3), s. 313-26.

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

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

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

O'Grady K. (2009), "Action research and religious education", i Ipgrave J., Jackson R. och O'Grady K. (red.) (2009), *Researching religious education through a community of practice: action research and the interpretative 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), s. 361-76.

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

OSSE (2013), *Guidelines on human rights education for human right activists*, Organisationen for Säkerhet och Samarbete i Europa, Office for Democratic Institutions and Human Rights, Warszawa, nedladdad den 27 juni 2014 från www.osce.org/odihr/105050.

OSSE (2007), *The Toledo Guiding Principles on teaching about religions and beliefs in public schools*, Organisationen for Säkerhet och Samarbete i Europa, Office for Democratic Institutions and Human Rights, Warszawa, nedladdad från <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", i Palaiologou N. och Dietz G. (red.), *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", i Shtromas A., *The end of isms? Reflections on the fate of ideological politics after Communism's collapse*, Blackwell, Oxford.

Poulter S. (2013), Kansalaisena maailmalla. Koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä [*Medborgarskap i en sekulär era. Finsk religionsundervisning som en sfär för medborgerlig utbildning*], doktorsavhandling, Universitetet i Helsingfors.

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

Rattansi A. (1992), "Changing the subject: racism, culture and education", i Donald J. och Rattansi A. (red.), *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", opublicerad rapport, Europarådet/Europeiska Wergelandcentret.

Rothgangel M., Jackson R. och Jäggle M. (red.) (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. och Jäggle M. (red.) (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), s. 277-88.

Schreiner P. (2012a), "The dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", opublicerat paper presenterat vid 5:e Gemensamma mötet med Europarådets/Europeiska Wergelandcentrets Expertgrupp för implementeringen av Rekommendation CM/Rec(2008)12 "Religioners och icke-religiösa livsåskådningars dimension av interkulturell utbildning", den 4-5 oktober i Sankt Petersburg.

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", opublicerat paper presenterat vid 5:e Gemensamma mötet med Europarådets/Europeiska Wergelandcentrets Expertgrupp för implementeringen av Rekommendation CM/Rec(2008)12 "Religioners och icke-religiösa livsåskådningars dimension av interkulturell utbildning", den 4-5 oktober i Sankt Petersburg.

Skeie G. (2008), "Dialogue and conflict in the religious education classroom: some intermediate reflections from a research project", i Streib H., Dinter A. och 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" i Jackson, R. (red.), *International perspectives on citizenship, education and religious diversity*, RoutledgeFalmer, London, s. 51-66.

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

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

Tony Blair Faith Foundation (2011), "Face to Faith", nedladdad den 27 juni 2014 från www.tonyblairfaith-foundation.org/projects/supporting-next-generation.

Vertovec S. och Wessendorf S. (2010), "Introduction: assessing the backlash against multiculturalism in Europe" i Vertovec S. och Wessendorf S. (red.), *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", opublicerat paper presenterat vid RE 21 Conference, University College Cork, den 29-30 august 2013, Irland.

Want A. (van der), Bakker C., Avest I (ter) och Everington J. (red.) (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), s. 5-18.

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

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

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

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

Wright A. (1998), *Spiritual pedagogy: a survey, critique och 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, s. 549-64.

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

Zipernovszky H. (2010), "Some experiences of using Internet based platforms in RE", *Panorama: International Journal of Comparative Religious Education and Values*, 22, s. 167-72.

Bilaga 1

Rekommendationen i fulltext

Rekommendation CM/Rec(2008)12 från Ministerkommittén till medlemsländerna om religioners och icke-religiösa livsåskådningars dimension av interkulturell utbildning.

*(*Antagen av Ministerkommittén den 10 december 2008 vid Ministerrepresentanternas 1044:e möte)*

Ministerkommittén, med hänsyn till bestämmelserna i Artikel 15.b i Europarådets stadga,

som beaktar Europarådets målsättning att uppnå större enhet mellan dess medlemmar genom att stärka demokratiskt medborgarskap;

som erinrar om Europeiska kulturkonventionen (1954) (ETS No. 18) som understryker behovet av utbildning för att öka ömsesidig förståelse mellan människor;

som tar hänsyn till Rekommendation No. R (84) 18 om utbildning av lärare i utbildning för interkulturell förståelse, i synnerhet i en migrationskontext;

som beaktar föreskrifterna i Rekommendation Rec(2002)12 om utbildning i demokratiskt medborgarskap i vilken Ministerkommittén förklarar:

- ▶ att utbildning i demokratiskt medborgarskap främjar social sammanhållning, ömsesidig förståelse, interkulturell och interreligiös dialog och solidaritet;
- ▶ att implementeringen av en utbildning i demokratiskt medborgarskap kräver ett erkännande och accepterande av olikheter och ett utvecklande av en kritisk inställning till information, tankemönster och filosofiska, religiösa, sociala, politiska och kulturella koncept, och samtidigt ett fortsatt ställningstagande för Europarådets grundläggande värderingar och principer;

som erinrar om Resolution Res(2003)7 om Europarådets ungdomspolicy, som beaktar befrämjandet av interkulturell dialog och i synnerhet dialog mellan civilisationer, och strävan efter fred som prioriterat tema åren framöver;

som beaktar Parlamentariska församlingens Rekommendation 1111 (1989) om "den europeiska dimensionen av utbildning", som betonar att tolerans och solidaritet följer ur en större förståelse av och kunskap om "andra";

som beaktar Parlamentariska församlingens Rekommendation 1346 (1997) om "utbildning i mänskliga rättigheter" som efterlyser komponenter som främjar tolerans och respekt för människor från olika kulturer;

som beaktar Parlamentariska församlingens Rekommendation 1396 (1999) om "Religion och demokrati" som uppmanar medlemsländerna att befärma bättre relationer med och mellan religioner och skydda frihet och lika rättigheter till utbildning för alla medborgare oavsett religiösa trosuppfattningar, sedvanor och ritualer;

som beaktar Parlamentariska församlingens Rekommendation 1720 (2005) om "Utbildning och religion" som förklarar att utbildning är nödvändig för kampen mot okunnighet, stereotyper och missuppfattningar om religioner;

som beaktar Parlamentariska församlingens Rekommendation 1804 (2007) om "Stat, religion, världslighet och mänskliga rättigheter" som rekommenderar att Ministerkommittén uppmanar medlemsländerna att understödja grund- och vidareutbildning för lärare med omsorg om en objektiv, balanserad undervisning om religioner som de är i dag och om religioner historiskt, och att fordra utbildning i mänskliga rättigheter för alla religiösa ledare, i synnerhet de som har en pedagogisk roll i kontakt med ungdomar;

som beaktar Parlamentariska församlingens Rekommendation 1805 (2007) om "Hädelse, religiösa förolämpningar och hatiskt tal gentemot individer på grund av deras religion" som rekommenderar Ministerkommittén att ge sin kompetenta styrkommitté anvisningar att utarbeta praktiska riktlinjer för nationella utbildningsdepartement i syfte att öka förståelse och tolerans bland elever med olika religioner;

som tar hänsyn till Europeiska konferensen "Den religiösa dimensionen av interkulturell utbildning" (Oslo, den 6-8 juni 2004), som kartlade nödvändiga förutsättningar för tillämpningen av den religiösa dimensionen i interkulturell utbildning i skolor i medlemsländerna i ljuset av resultatet av 21:a Ständiga konferensen av europeiska utbildningsministrar (Aten, den 10-12 november 2003);

som erinrar om Wrocławdeklarationen om femtio år av europeiskt kulturellt samarbete (den 10 december 2004) som underströk betydelsen av systematisk uppmaning till interkulturell och interreligiös dialog grundad på prioriteringen av gemensamma värderingar som medel att öka medvetenhet om och förståelse av varandra för att förhindra konflikter, verka för försoning och värna om sammanhållning i samhället, genom formell och informell utbildning;

som tar hänsyn till handlingsplanen antagen vid stats- och regeringschefers tredje toppmöte (Warszawa, den 16-17 maj 2005) som uttryckligen hänvisade till interkulturell dialog och till religiös mångfalds särskilda utmaningar;

som beaktar tidigare initiativ från Kommissionären för mänskliga rättigheter på området interkulturell dialog och i synnerhet *The Volga Forum Declaration* (2006), antagen av deltagarna vid internationella konferensen *Dialogue of Cultures and Inter-Faith Co-operation* ("Dialog mellan kulturer och samarbete mellan trosuppfattningar") som hölls i Nizjnij Novgorod den 7 till 9 september 2006, som uppmanade Europarådet att gå i dialog med religiösa organisationer som bygger på universella värderingar och principer;

som beaktar slutdeklarationen från Europeiska konferensen om Den interkulturella dialogens religiösa dimension, San Marino, den 23 och 24 april 2007;

som erinrar om Vitbok om interkulturell dialog "Living together as equals in dignity" som tillkännagavs vid 118:e sessionen (Strasbourg, 7 maj 2008), som påminner om att visionen om vår kulturella mångfald bör grundas på kunskap om och förståelse av de största religionerna och icke-religiösa livsåskådningarna i världen och deras roll i samhället;

som erinrar om Europarådets utbytesmöte 2008 om den interkulturella dialogens religiösa dimension (Strasbourg, den 8 april 2008) som underströk, bland annat, betydelsen för alla elever i pluralistiska demokratier att under sin skoltid lära känna och förstå livsåskådningar olika sina egna;

som tar hänsyn till upprättandet i Oslo av "Europeiska resurscentret för utbildning i interkulturell förståelse, demokratiskt medborgarskap och mänskliga rättigheter" som kommer att samarbeta med Europarådet och vars uppdrag och mandat är att stödja och fortsatt föra fram Europarådets utbildningsarbete för interkulturell förståelse, demokratiskt medborgarskap och mänskliga rättigheter, med religioners och icke-religiösa livsåskådningars dimension, och att bidra till implementeringen av Europarådets normer för utbildning;

som noterar att Styrkommittén för utbildnings (CDED) projekt *The new challenge to intercultural education: religious diversity and dialogue in Europe* ("Interkulturell utbildnings nya utmaning: religiös mångfald och dialog i Europa") (2002-2005) har gjort det möjligt, bland annat:

- ▶ att göra betydande framsteg i idéinriktning, innehåll och lärandemetoder för den religiösa dimensionen av interkulturell utbildning;
- ▶ att understryka den grundläggande betydelsen att beakta den religiösa dimensionen av interkulturell utbildning för att främja ömsesidig förståelse, tolerans och en samlevnadskultur;
- ▶ att lägga fram förslag till innovativa undervisningsmetoder och lärandestrategier som tar hänsyn till religiös mångfald i interkulturell dialog;
- ▶ att sammanställa en referensbok med flera koncept och pedagogiska metoder för lärare att sätta sig in i den religiösa dimensionen av interkulturell utbildning;

1. Rekommenderar medlemsländernas regeringar, med tillbörlig hänsyn till sina grundlagsstrukturer, nationella eller lokala förhållanden och utbildningssystem:

a. att utgå från principerna formulerade i bilagan till rekommendationen i sina aktuella eller framtida utbildningsreformer;

b. att driva fram initiativ inom området interkulturell utbildning som tar till vara mångfalden av religioner och icke-religiösa livsåskådningar i syfte att öka toleransen och skapa en samlevnadskultur;

c. att sprida rekommendationen till relevanta offentliga och privata instanser (inklusive religiösa samfund och andra livsåskådningsgrupper), i överensstämmelse med nationella förfaranden;

2. Uppmanar Europarådets generalsekreterare att delge rekommendationen partnerländerna i Europeiska kulturkonventionen som inte är medlemmar i Europarådet.

Bilaga till rekommendation Cm/rec(2008)12

Omfattning och definitioner

1. Syftet med rekommendationen är att säkerställa att hänsyn tas till religioners och icke-religiösa livsåskådningars dimension av interkulturell utbildning som ett bidrag till att stärka mänskliga rättigheter, demokratiskt medborgarskap och deltagande, och till att utveckla kompetenser för interkulturell dialog, på följande nivåer:

- ▶ utbildningspolitik, i form av entydiga utbildningsprinciper och mål;
- ▶ institutioner, särskilt genom öppna lärandemiljöer och inkluderande programriktningar;
- ▶ undervisande personals professionella utveckling genom adekvat utbildning.

2. I rekommendationens intentioner betraktas "religioner" och "icke-religiösa livsåskådningar" som kulturella fakta inom området social mångfald.

3. Religiösa och icke-religiösa livsåskådningar är mångskiktade och komplexa fenomen; de är inte entydiga. Därtill har människor religiösa och icke-religiösa livsåskådningar i varierande grad och av olika anledningar; för vissa är sådana livsåskådningar centrala och kan vara fråga om val, för andra är de underordnade och kan vara fråga om historiska omständigheter. Religioners och icke-religiösa livsåskådningars dimensioner av interkulturell utbildning bör därför återspegla denna mångfald och komplexitet på lokal, regional och internationell nivå.

Principer för beaktande av religioners och icke-religiösa livsåskådningars dimension av interkulturell utbildning

4. Följande principer bör utgöra grundvalen och beskriva perspektivet ur vilket religioner och icke-religiösa livsåskådningar beaktas inom ramen för interkulturell utbildning:

- ▶ principen om samvets- och tankefrihet omfattar friheten att ha eller inte ha en religion, och friheten att utöva sin religion, överge den eller byta om man så önskar;
- ▶ enighet om att religioner och icke-religiösa övertygelser åtminstone är "kulturella fakta" som bidrar, jämte andra företeelser som språk och historiska och kulturella traditioner, till det sociala och individuella livet;
- ▶ upplysning och kunskap om religioner och icke-religiösa livsåskådningar som påverkar individers beteenden i det offentliga livet bör ingå i undervisning för att öka tolerans liksom ömsesidig förståelse och tillit;
- ▶ religiösa och icke-religiösa livsåskådningar utvecklas i individuellt lärande och erfarenhet och är inte helt och fullt fördefinierade av familj eller samhällsgrupp;
- ▶ en ämnesintegrerad inriktning för undervisning i religiösa, moraliska och medborgerliga värderingar bör uppmuntras för att öka medvetenheten om mänskliga rättigheter (inklusive jämlikhet mellan könen), fred, demokratiskt medborgarskap, dialog och solidaritet;
- ▶ interkulturell dialog med dess religiösa och icke-religiösa livsåskådningars dimension är en grundläggande förutsättning för ökad tolerans och en

samlevnadskultur, liksom för erkännandet av våra olika identiteter på grundval av de mänskliga rättigheterna;

- ▶ sättet på vilket religioners och icke-religiösa livsåskådningars dimensioner av interkulturell utbildning implementeras i praktiken kan anpassas till berörda elevers ålder och mognad liksom till redan befintlig välfungerande praxis i respektive medlemsland.

Målsättningar för en interkulturell inriktning på religioners och icke-religiösa livsåskådningars dimension av utbildning

5. Utbildning bör utveckla interkulturell kompetens genom:

- ▶ att utveckla en tolerant attityd och respekt för rätten att ha en viss tro, attityder grundade på erkännandet av varje enskild människas medfödda värdighet och grundläggande friheter;
- ▶ att fostra till en lyhördhet för mångfalden av religioner och icke-religiösa livsåskådningar som en bidragande komponent till Europas rikedom;
- ▶ att säkra att undervisning om religioners och icke-religiösa livsåskådningars mångfald stämmer överens med målen för utbildning i demokratiskt medborgarskap, mänskliga rättigheter och respekt för varje individs värdighet;
- ▶ att befrämja kommunikation och dialog mellan människor med olika kulturell, religiös och icke-religiös bakgrund;
- ▶ att främja medborgaranda och återhållsamhet i att uttrycka sin identitet;
- ▶ att erbjuda möjligheter att skapa rum för interkulturell dialog för att förhindra religiös eller kulturell osämja och split;
- ▶ att sprida kunskap om olika aspekter (symboler, praktiker, osv.) av religiös mångfald;
- ▶ att hantera känsliga eller kontroversiella frågor som mångfalden av religioner och icke-religiösa livsåskådningar kan ge upphov till;
- ▶ att utveckla färdigheter för kritisk värdering och reflektion i ansträngningen att förstå olika religioners och icke-religiösa livsåskådningars perspektiv och levnadssätt;
- ▶ att bekämpa fördomar och stereotyper gentemot olikheter som hindrar interkulturell dialog och fostra till respekt för varje enskild människas lika värde;
- ▶ att fostra till förmågan att analysera och opartiskt tolka mängden av olika informationskällor om mångfalden av religioner och icke-religiösa livsåskådningar, utan förfång för respekten för elevers religiösa eller icke-religiösa livsåskådningar och utan fördomar mot religionsundervisning som ges vid sidan om offentlig utbildning.

Villkor för hanteringen av religioners och icke-religiösa livsåskådningars mångfald i utbildningssammanhang

6. Följande förhållningssätt bör uppmuntras i syfte att undanröja hinder för en lämplig hantering av religioners och icke-religiösa livsåskådningars mångfald i utbildningssammanhang:

- ▶ att erkänna religioners och icke-religiösa livsåskådningars plats i den offentliga sfären och i skolan som ämne för diskussion och reflektion;

- ▶ att värdesätta kulturell och religiös mångfald liksom social sammanhållning;
- ▶ att erkänna att olika religioner och humanistiska traditioner djupt påverkat Europa och fortsatt gör det;
- ▶ att förespråka en balanserad infallsvinkel i beskrivningen av religioners och andra livsåskådningars roll i historia och kulturarv;
- ▶ att acceptera att religioner och icke-religiösa livsåskådningar ofta är en viktig del an individers identitet;
- ▶ att erkänna att uttryck för religiös tillhörighet i skolan, utan överdåd eller missionering, med tillbörlig respekt för andra, den offentliga ordningen och de mänskliga rättigheterna, är förenligt med ett sekulärt samhälle och staters och religioners respektive autonomi;
- ▶ att komma över fördomar och stereotyper kring religioner och icke-religiösa livsåskådningar, i synnerhet minoritetsgruppers och invandrades praktiker, för att bidra till utvecklingen av samhällen grundade på solidaritet.

Undervisningsaspekter av en interkulturell inriktning på religioner och icke-religiösa livsåskådningar i utbildning

7. I uppmuntran att beakta religioners och icke-religiösa livsåskådningars mångfald i utbildningssammanhang och att befrämja interkulturell dialog, kan följande pedagogiska premisser och lärandemetoder ses som väl tillämpliga:

7.1. Pedagogiska premisser

- ▶ känslighet för alla människors lika värde;
- ▶ erkännande av mänskliga rättigheter som värderingar som skall gälla bortom religiös och kulturell mångfald;
- ▶ kommunikation mellan individer och förmåga att inta andras position för att skapa en miljö där ömsesidig tillit och förståelse odlas;
- ▶ lärande i samarbete där människor från alla traditioner kan inkluderas och delta;
- ▶ skapande av en trygg lärandemiljö som uppmuntrar till att uttrycka sig utan rädsla att bli dömd eller förlöjligad;

7.2. Lärandemetoder

- ▶ använda "simulering" för att skapa undervisningssituationer präglade av dialog, dilemman och reflektion;
- ▶ uppmuntra elever att objektivt reflektera över sin egen och andras tillvaro och uppfattning;
- ▶ använda rollspel för att försöka formulera och förstå andras synpunkter och känslor;
- ▶ använda "levande bibliotek";
- ▶ samarbete i stället för konkurrens i skapandet av en positiv självbild;
- ▶ utveckling av lämpliga pedagogiska ansatser som:
 - en fenomenologisk ansats ämnad att fostra i kunskap om och förståelse av religioner och icke-religiösa livsåskådningar liksom respekt för andra människor oavsett deras religiösa eller icke-religiösa livsåskådningar;

- en tolkande ansats som uppmuntrar till en flexibel förståelse av religioner och icke-religiösa livsåskådningar och undviker inlåsning i ett rigid fördefinierat ramverk;
- en ansats som ökar eleverns förmåga att respektera och gå i dialog med andra som omhuldar andra värderingar och idéer;
- en kontextuell ansats som tar hänsyn till lokala och globala förutsättningar för lärande.

Implikationer för nationella programriktningar för lärares grund- och vidareutbildning

8. I enlighet med ovan nämnda principer, målsättningar och undervisningsmetoder uppmanas medlemsländerna:

- ▶ att framhålla utbildning som ett av de främsta sätten att öka lärares kompetenser, som därmed också har plikten att bidra till att bygga ett mer tolerant och sammanhållet samhälle;
- ▶ att ge lärare utbildning och medel att skaffa relevanta undervisningsresurser i syfte att utveckla tillhöriga färdigheter för att behandla religioner och icke-religiösa livsåskådningar i en utbildning med interkulturell inriktning;
- ▶ att erbjuda utbildning i överensstämmelse med Europakonventionen om de mänskliga rättigheterna; utbildningen skall vara objektiv och öppensinnad;
- ▶ att utforma utbildning i didaktiska metoder som säkrar undervisning i demokrati på lokal, regional, nationell och internationell nivå;
- ▶ att uppmuntra ett mångperspektiv på lärarutbildningsprogram som central faktor för att beakta vittskilda sätt att se på undervisning och lärande;
- ▶ att utbilda lärare att utveckla metoder som ger ökade förutsättningar:
 - att skapa kraftfulla och varierande undervisningsresurser;
 - att utbyta resurser och lyckade erfarenheter kring religioners och icke-religiösa livsåskådningars dimension;
 - att uppmuntra till kritisk värdering av källors pålitlighet och giltighet;
 - att skapa tillfällen till utbyte och dialog mellan elever från olika kulturella miljöer;
 - att beakta den interkulturella dialogens lokala och globala natur;
 - att iaktta ständig vaksamhet, med tillhörig hänsyn till rättsliga regler och yttrandefrihet, och bekämpa spridning av missionerande, rasistiskt eller främlingsfientligt innehåll;
 - att inse vikten av att upprätta positiva relationer med föräldrar, lokalsamhälle och religiösa samfund (som ibland kan medverka vid studiebesök till böneplatser och andaktsrum, osv.);
 - att ta till vara spännvidden och den ökande användningen av ny informationsteknologi.
- ▶ att under utformandet av programriktningar för lärarutbildning tillhandahålla nödvändiga resurser för forskning och resultatvärdering om framgångar, svårigheter och praktiker.

Bilaga 2

Samverkansgruppen för implementering: medlemmar och möten

Medlemmar i Samverkansgruppen för implementering

Abdeljalil Akkari är universitetslektor och leder en forskningsgrupp om internationell utbildning vid universitetet i Geneve. Han är återkommande rådgivare till UNESCO och andra internationella organisationer. Han var forskningsdekan vid The Higher Pedagogical Institute HEP-BEJUNE i Basel. Hans publikationer omfattar studier om undervisningsplanering, mångkulturell utbildning, lärarutbildning och ojämlikhet i utbildning. Hans främsta forskningsintressen just nu har fokus på lärarutbildning och reformer i utbildningssystem i ett komparativt och internationellt perspektiv. Han är nära knuten till projektet *Education and Religious Diversity in the Western Mediterranean* ("Utbildning och religiös mångfald i västra medelhavsområdet"), som Europarådet påbörjade 2010 i samarbete med UNESCO Chairs vid universitetet i Bergamo, Rioja, Tunis och Marrakech. Projektets syfte är att öka lärares förståelse av frågeställningar kring religiös mångfald och icke-religiösa livsåskådningar i utbildningssystem i några länder i västra medelhavsregionen – Spanien, Italien, Marocko och Algeriet

Wanda Alberts tog sin doktorexamen i religionsstudier (*Religionswissenschaft*) vid universitetet i Marburg i Tyskland. Hon är professor i religionsstudier vid universitetet i Hannover. Tidigare var hon professor vid institutionen för arkeologi, historia, kulturstudier och religion vid universitetet i Bergen i Norge, med ansvar för lärarutbildningsprogrammet för det obligatoriska grundskoleämnet "Religion, livssyn och etik". Hon var med och instiftade The Working Group on Religion in Secular Education inom European Association for the Study of Religions (EASR), som verkar för tillämpningen av ett icke-konfessionellt religionsvetenskapligt studium av utbildning om religion och icke-religiösa livsåskådningar.

Francesca Gobbo är professor i interkulturell utbildning och pedagogisk antropologi vid universitetet i Turin i Italien. Efter examen från universitetet i Padua studerade hon vid University of California i Berkeley. Hon har varit Fulbrightstipendiat (1969), gästforskare vid UC Berkeley (1995) och Harvard University (2001). Hon är medredaktör för internationella tidskrifter, har omfattande publikationer på italienska och engelska och har medverkat i Comeniusprojekt. Hon är medredaktör för den internationella tidskriften *Intercultural Education*. Hon studerar och undervisar i aktuella pedagogiska frågor ur ett komparativt och tvärdisciplinärt perspektiv där hon kombinerar utbildningsteori med teorier från kulturanthropologi och pedagogisk antropologi för att problematisera och vidga interkulturell utbildnings diskurs och forskning.

Robert Jackson (viceordförande) PhD, DLitt var föreståndare för Warwicks forskningsenhet för religioner och utbildning (1994-2012) och är professor i religioner och utbildning vid University of Warwick och professor i religiös mångfald och utbildning vid Europeiska Wergelandcentret i Oslo. Han har medverkat i internationell forskning och utveckling på området, bidragit till europeiska REDCo- projektet och OSCE *Toledo Guiding Principles on teaching about religions and beliefs in public schools*. Han har medverkat i samtliga av Europarådets projekt om religion och interkulturell utbildning sedan 2002, och han var medarrangör vid Europarådets första Exchange/ utbytesmöte med representanter för europeiska religions- och livsåskådningsorganisationer i 2008. Han var redaktör för *British Journal of Religious Education* (1996-2011). Han har publicerat 22 böcker och flera artiklar och bokkapitel inom området religion och utbildning. 2013 mottog han The William Rainey Harper Award från The Religious Education Association i USA, som tilldelas "framstående ledare vars arbete på andra områden har fått stor betydelse för religionsundervisning". Han är Fellow of the Academy of Social Sciences.

Claudia Lenz har doktorexamen i statsvetenskap från universitetet i Hamburg. Hennes nuvarande positioner är forsknings- och utvecklingsledare vid Europeiska Wergelandcentret och universitetslektor vid Norges teknisk-naturvetenskapelige universitet (NTNU). Hennes forsknings- och publikationsområden är: historiskt medvetande, minneskultur och minnespolitik med anknytning till andra världskriget och Förintelsen samt kvalitativa forskningsmetoder som metodologiska resurser i utbildningsprocesser. Hennes senaste publikation är *Teaching historical memories in an intercultural perspective. Concepts and methods. Experiences and results from the TeacMem project*, ReiheNeuengammerKolloquien, Band 4. Berlin: MetropolVerlag 2013 (medredaktörer Helle Bjerg, Andreas Körber och Oliver von Wrochem).

Gabriele Mazza (ordförande) har examen i statsvetenskap, sociologi och pedagogik från universitet i Italien, Frankrike och USA. För närvarande är Dr. Mazza internationell rådgivare och tillbringar det mesta av sitt yrkesliv vid Europarådet och Förenta nationerna. Från sina höga verkställande positioner i båda organisationer har han fokuserat sina insatser på områden utbildning, ungdomar och kultur. Insatser under hans ledarskap omfattar paneuropeiska reformer på institutionsnivå, politiska inriktningar och riktade stödsatser i Europarådets 47 medlemsländer och därutöver. Han har väsentligt bidragit till skapandet och vidgandet av kulturella nätverk och multilaterala institutioner, däribland Europeiska Wergelandcentret (EWC). Vid det senare var han medlem i grundarstyrelsen med ansvar för utbildning i demokratiskt medborgarskap och mänskliga rättigheter, interkulturellt lärande, språk- och kulturpolicyn. Dr. Mazza har haft en ledande roll i framförhandlingarna av utbildningsfördrag i efterkrigstidens forna Jugoslavien, särskilt i Kroatien, Östra Slovenien och Bosnien-Hercegovina. Nyligen har han initierat insatser till stöd för ett europeiskt-arabiskt samarbete, med särskild tonvikt på utbildningens bidrag till interkulturell dialog.

Villano Qiriaz är föreståndare för *The Education Policy Division* vid Europarådet i Strasbourg. Villano Qiriaz tog examen i filologi och franska språket och litteratur vid universitetet i Tirana 1988. Han kom till Europarådet 1996 med erfarenhet av undervisning och journalistik och har sedan dess haft ledaransvar för flera multilaterala projekt på utbildningsområdet med fokus på interkulturell utbildning, religionsutbildning,

utbildning i demokratiskt medborgarskap och utbildning i mänskliga rättigheter och kvalitetsutbildning. Från 2004 till 2012 var han sekreterare för Europarådets Styrkommitté för utbildning, ett mellanstatligt organ med ansvar för utformande och implementering av nya utbildningspolicyn i rådets 47 medlemsländer. Villano Qiriazhi är sekreterare för The Standing Conference of Ministers of Education, som hållits regelbundet sedan 1959 i något av Europarådets medlemsländer.

Peter Schreiner studerade utbildningsfilosofi, sociologi och teologi vid Johannes Gutenberguniversitetet i Mainz i Tyskland, med examen som Diplom-Pädagoge. Han har doktorsexamen efter samhandledning vid VU Amsterdam och Friedrich Alexander Universität Erlangen Nürnberg (DPhil). För närvarande är han Senior Researcher vid Comenius-Institutet, Protestant Centre för Educational Research and Development i Münster. Sedan 2003 har han varit ordförande för Inter-European Commission on Church and School (ICCS) och sedan 2004 moderator för Co-ordinating Group for Religion in Education in Europe (CoGREE). Hans huvudsakliga verksamhetsområden är komparativ religionsutbildning, interkulturellt och interreligiöst lärande, alternativa metoder i utbildningsfilosofi, ekumeniskt lärande, religion och utbildning, europeisering av utbildning, och protestantiska kyrkors utbildningsinsatser. Han har en omfattande publikation på dessa områden. Vid Europarådet har han medverkat som sakkunnig i flera projekt om interkulturell utbildning.

Marianna Shakhnovich tog examen som Dr. habil. i idéhistoria och religionsfilosofi vid statsuniversitetet i Sankt Petersburg. Hon har varit professor och föreståndare vid institutionen för religionsfilosofi och religionsstudier vid statsuniversitetet i Sankt Petersburg sedan 1998. Hennes kreativa och forskningsarbeten koncentrerar på klassiska traditioners historia i religionsfilosofi, teorier och metoder inom religionsstudier och religion och utbildning. Hon har skrivit mer än 150 artiklar och böcker, bland annat läroböcker för kandidatexamen: *World religions* (2003, redaktör och medförfattare) och *Religious studies* (2013, redaktör och medförfattare), samt för skolelever: *The fundamentals of the world religious culture* (2013). Från 2009 till 2012 var hon medlem i samrådsstyrelsen för implementeringen av ämneskursen "The fundamentals of religious cultures and secular ethics" i skolor i Ryssland. Hon har även medverkat i flera av Europarådets projekt om interkulturell dialog och interreligiös dialog genom utbildning och om religiös mångfald.

Datum och orter för möten med Samverkansgruppen för implementering

1:a mötet: Oslo, 9-11 maj 2010

2:a mötet: Paris, 9-10 november 2011

3:e mötet: Oslo, 10-11 maj 2011

4:e mötet: Oslo, 3-4 maj 2012

5:e mötet: Sankt Petersburg, 4-5 oktober 2012

6:e mötet: Strasbourg, 6-7 december 2012 (i samordning med ett gemensamt möte med slutkonferensen för Europarådets projekt *Education and religious diversity in the Western Mediterranean* (EDIR))

7:e mötet: Paris, 27-28 maj 2013

8:e mötet: Paris, 28-29 januari 2014

Papers som medlemmar i Samverkansgruppen för implementering bidragit med

Medlemmar i Samverkansgruppen för implementering beredde och presenterade papers som bidrog med idéer och insikter som förts in i *Vägvisare*: Akkari 2012; Alberts 2012; Gobbo 2012; Jackson 2012 b och c; Lenz 2012; Schreiner 2012a [se även Schreiner 2012b]; Shakhnovitch 2012.

Bilaga 3

Papers som presenterats av inbjudna sakkunniga på viktiga teman under skriftens tillkomst

“Experiences of children with religious minority background in the Norwegian educational system” (Oslo, 2-4 maj 2012)

Raena Aslam (Multicultural Integration and Resource Network/MIR).

“The Norwegian subject on education on religions and philosophies of life – the ECHR judgment against Norway” (Oslo, 2-4 maj 2012)

Gunnar Mandt: Tidigare vicegeneraldirektör vid norska utbildningsministeriet; särskild rådgivare vid Europeiska Wergelandcentret.

“The development of the ethics and religious culture subject in Quebec” (Paris, 9-10 november 2011)

Jacques Pettigrew: Tjänsteman med övergripande ansvar för programmet Etik och religionskultur (ERC) vid ministeriet för utbildning, fritid och idrott (MELS), Quebec, Canada.

“First results of the survey: analysis of the first responses to the questionnaire” (Paris, 9-10 november 2011)

Dr. Mandy Robbins: Associate Fellow, WRERU, University of Warwick och Senior Lecturer i psykologi, Glendŵr University, Wales. Expert på religion och utbildning och på kvantitativ forskning.

“Educational programmes at the State Museum on the History of Religion for teachers and children of different ages” (Sankt Petersburg, 5 oktober 2012)

Dr. Ekaterina Teryokova: Vicedirektör vid State Museum on the History of Religion, Sankt Petersburg, Ryska federationen.

“The work of the European Council of Religious Leaders” (Oslo, 2-4 maj 2012)

Stein Villumstad: Generalsekreterare för “The European Council of Religious Leaders” som är en del av det globala nätverket “Religions for peace”. Expert i interreligiös dialog, internationell utveckling, konfliktförvandling och mänskliga rättigheter.

“The interaction between intergovernmental co-operation initiatives and national realities: The French example” (Paris, 9-10 november 2011)

Jean-Paul Willaime: Forskningsföreståndare vid École Pratique des Hautes Études, Department of Religious Studies, Sorbonne, Paris. Han är medlem i The Research Centre (EPHE-CNRS) och tidigare föreståndare för European Institute of Religious Studies. Från 2007 till 2011 var han ordförande för International Society for the Sociology of Religion. Han ledde det franska teamet som bidrog till Europeiska kommissionens REDCo-projekt.

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
c/o Michot Warehouses
Bergense steenweg 77
Chaussée de Mons
BE-1600 SINT PIETERS LEEUW
Fax: + 32 (0)2 706 52 27
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.
Klečakova 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
Vimmelskaflet 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
Éditions du Conseil de l'Europe
F-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
F-67000 STRASBOURG
Tel.: + 33 (0)3 88 15 78 88
Fax: + 33 (0)3 88 15 78 80
E-mail: librairie-kleber@coe.int
http://www.librairie-kleber.com

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann s.a.
Stadiou 28
GR-105 64 ATHINA
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 Correiros 61-3
PT-1100-162 LISBOA
Tel: 351 21 3224040
Fax: 351 21 3224044
E mail: apoio.clientes@marka.pt
www.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/Éditions du Conseil de l'Europe
F-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

Hur kan studiet av religioner och icke-religiösa livsåskådningar bidra till interkulturell utbildning i Europas skolor? En viktig rekommendation från Europarådets ministerkommitté (Rekommendation CM/Rec(2008)12 om religioners och icke-religiösa livsåskådningars dimension av interkulturell utbildning) hade som syfte att redogöra för utbildningsformens art och mål.

Vägvisare går betydligt längre genom att erbjuda råd till beslutsfattare, skolor (med lärare, skolledare och huvudmän) och lärarutbildare att hantera frågeställningar som rekommendationen kan ge upphov till. Med stor hänsyn till feedback från utbildningsmyndigheter, lärare och lärarutbildare i Europarådets medlemsländer vill *Vägvisare* ge råd, till exempel hur begrepp som används i utbildningsformen kan förklaras, hur kompetenser för undervisning och lärande kan utvecklas och vilka didaktiska metoder som går att tillämpa, hur en "fredad zon" kan skapas i klassrummet för ledda elevdialoger, hur elever kan stöttas i analysen av medierepresentationer av religioner, hur icke-religiösa livsåskådningar kan diskuteras jämsides med det religiösa perspektivet, hur människorättsfrågor kan behandlas i relation till religion och trosuppfattningar och hur kontakter kan skapas mellan skolor (även olika skoltyper), med organisationer och det omgivande samhället. *Vägvisare* är ingen läroplan eller policyförklaring. Syftet är att erbjuda beslutsfattare, skolor och lärarutbildare i Europarådets medlemsländer, liksom andra som vill använda sig av skriften, verktyg att arbeta med frågor som uppstår i tolkningen av rekommendationen för att möta enskilda länders behov.

Vägvisare är frukten av en internationell expertgrupps arbete, sammansatt av Europarådet och Europeiska Wergelandcentret, och författades å arbetsgruppens vägnar av professor Robert Jackson.

www.coe.int

Europarådet är kontinentens ledande organisation för de mänskliga rättigheterna. Det består av 47 medlemsstater, varav 28 är medlemmar av Europeiska unionen (EU). Alla medlemsstater i Europarådet har undertecknat den europeiska konventionen om skydd för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande friheterna (Europakonventionen), ett fördrag som syftar till att skydda de mänskliga rättigheterna, demokrati och rättsstatsprincipen. Europeiska domstolen för de mänskliga rättigheterna (Europadomstolen) övervakar genomförandet av Europakonventionen i medlemsstaterna.

<http://book.coe.int>
ISBN 978-92-871-8442-9
€9,50/\$US 19



9 789287 184429

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE