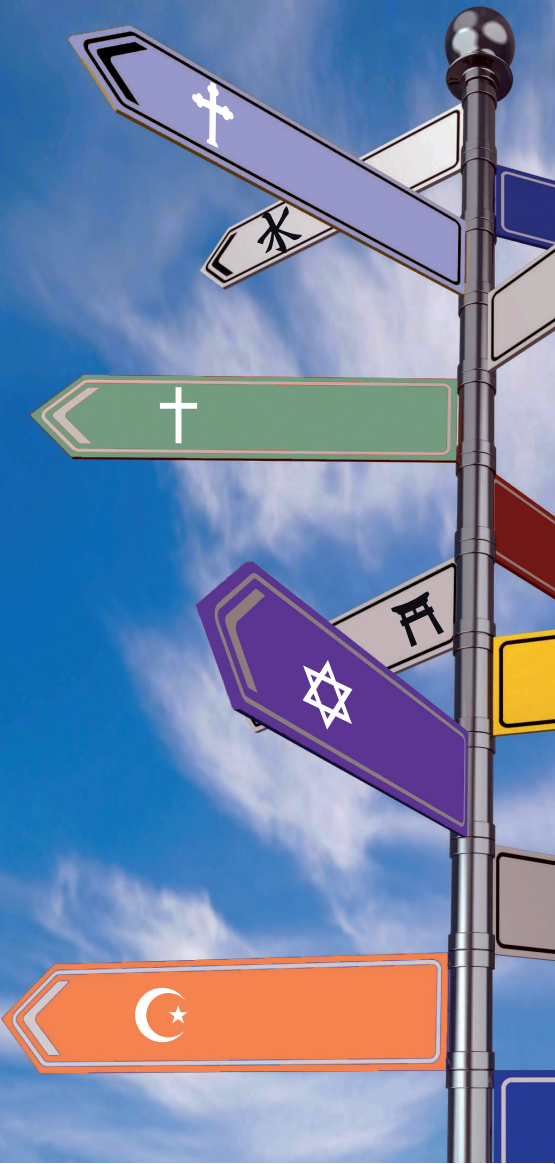


# Veivisere – Retningslinjer og praksis for undervisning om religioner og ikke-religiøse livssyn i interkulturell utdanning



Robert Jackson

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE



# **Veivisere – Retningslinjer og praksis for undervisning om religioner og ikke-religiøse livssyn i interkulturell utdanning**

Robert Jackson

*Synspunktene som uttrykkes i dette  
verket er forfatterens/forfatterenes  
ansvar og representerer ikke  
nødvendigvis Europarådets  
offisielle politikk.*

Alle rettigheter forbeholdes.  
Ingen del av denne utgivelsen  
kan bli oversatt, reproduisert  
eller videresendt, i noen form  
eller på noen som helst måte,  
digitalt (CD-rom, internett osv.)  
eller trykt, inkludert kopiering,  
opptak eller noe  
informasjonslagrings- eller  
gjenfinningssystem, uten  
skriftlig tillatelse fra  
Kommunikasjonsdirektoratet  
(F-67076 Strasbourg Cedex eller  
publishing@coe.int).

Omslag: SPDP, Europarådet  
Fotografi: © Shutterstock  
Layout: Jouve

Council of Europe Publishing  
F-67075 Strasbourg Cedex  
<http://book.coe.int>  
ISBN 978-92-871-8428-3  
© Council of Europe, mai 2017

# Innhold

---

<b>FORORD</b>	<b>5</b>
<b>INNLEDNING</b>	<b>7</b>
<b>TAKK TIL</b>	<b>11</b>
<b>1. ANBEFALINGEN: BAKGRUNN, PROBLEMSTILLINGER OG UTFORDRINGER</b>	<b>13</b>
<b>2. INTRODUKSJON TIL VEIVISERE OG SENTRALE TEMAER</b>	<b>21</b>
<b>3. TERMINOLOGI KNYTTET TIL UNDERVISNING OM RELIGIONER OG TRO</b>	<b>27</b>
<b>4. KOMPETANSE OG DIDAKTIKK FOR Å FORSTÅ RELIGIONER</b>	<b>33</b>
<b>5. KLASSEROMMET SOM ET TRYGT ROM</b>	<b>47</b>
<b>6. FREMSTILLINGEN AV RELIGIONER I MEDIA</b>	<b>59</b>
<b>7. IKKE-RELIGIØSE OVERBEVISNINGER OG LIVSSYN</b>	<b>67</b>
<b>8. MENNESKERETTIGHETSPØRSMÅL</b>	<b>77</b>
<b>9. SAMHANDLING MELLOM SKOLER, ORGANISASJONER OG SAMFUNN</b>	<b>87</b>
<b>10. Å FREMME VIDERE DISKUSJON OG TILTAK</b>	<b>99</b>
<b>REFERANSER</b>	<b>103</b>
<b>VEDLEGG</b>	
1. ANBEFALINGEN - DEN FULLSTENDIGE TEKSTEN	113
2. THE JOINT IMPLEMENTATION GROUP: MEDLEMMER OG MØTER	121
3. INNLEGG SOM BLE HOLDT AV INVITERTE EKSPERTER OM VIKTIGE EMNER FOR UTARBEIDINGEN AV DETTE DOKUMENTET	125



## Forord

---

**A**nbefaling CM/Rec(2008)12 fra Ministerkomiteen til medlemsstatene om religions- og livssynsdimensjonen (inkludert ikke-religiøse livssyn) i interkulturell utdanning var en milepæl i Europarådets pedagogiske arbeid. Før 2002 var ikke religion inkludert i arbeid med interkulturell utdanning. Religion ble betraktet som en privatsak. Det ble etter hvert klart at religion i stadig større grad også var et aktuelt tema for det offentlige rom. Særlig tydelig ble dette etter hendelsene i USA 11. september 2011, analysene av dem og den offentlige diskusjonen verden over. Det vokste fram en oppfatning om at alle unge mennesker burde ha en forståelse av religioner og tro som en del av utdanningen. Europarådet begynte sitt første prosjekt om religionsdimensjonene i interkulturell utdanning i 2002, under veiledning av Styringskomiteen for utdanning. Deretter ble det i 2007 utgitt et oppslagsverk om temaet til bruk for lærere over hele Europa. Året 2008 ga videre diskusjoner, som bidro til Europarådets hvitbok om interkulturell dialog: *Living together as equals in dignity*. Samme år samlet Europarådet representanter for Europas religiøse ledere og humanistiske organisasjoner, samt representanter fra institusjonelle partnere innen Europarådet og fra diverse internasjonale, frivillige organisasjoner. Dette var den første av Europarådets "meningsutvekslinger" som involverte representanter for religiøse ledere og sivilsamfunn i Europa for å diskutere pedagogiske spørsmål angående det skiftende klimaet når det gjelder religion i det offentlige rom. Slike viktige meningsutvekslinger har siden funnet sted årlig, og deres konsultative og kollaborative karakter gjenspeiles i denne teksten. I 2008 ga Ministerkomiteen også ut sin anbefaling om religions- og livssynsdimensjonen i interkulturell utdanning.

Vi har nå gleden av å gi ut et dokument som har til hensikt å hjelpe beslutningstakere, skoler og lærerutdannere – og andre aktører innen utdanning – med å gjøre seg nytte av anbefalingen i sine egne bestemte nasjonale, regionale og lokale kontekster. Tittelen på dokumentet, *Veivisere*, er valgt, for intensjonen er å tilrettelegge for diskusjon og tiltak for brukere i medlemsstatene, som selv må tenke gjennom en rekke problemstillinger i sine egne situasjoner. Vi vil takke medlemmene av *The Joint Implementation Group*, opprettet av Europarådet og Det europeiske Wergelandssenteret i fellesskap, som har utarbeidet ideene i *Veivisere* og diskutert utkast siden de først begynte å jobbe sammen i 2010. Vi vil spesielt takke Gabriele Mazza, som var initiativtaker til dette prosjektet i egenskap av Europarådets utdanningsdirektør, og som fungerte som leder for *The Joint Implementation Group*, for å lede det i riktig retning. Vi vil også takke professor Robert Jackson, nestlederen og rapportøren fra Ekspertgruppen, som har skrevet teksten på vegne av kollegene sine og som har brukt diverse utkast til dokumentet i rådgivende møter med potensielle brukere i forskjellige deler av Europa siden 2011. Professor Jackson har vært involvert i alle Europarådets prosjekter som har å gjøre med religiøs mangfold og utdanning siden 2002, og han har vært aktiv innen dette feltet både i rollen sin ved Det europeiske Wergelandssenteret og ved sin hjemmebase ved University of Warwick.

Neste steg er at beslutningstakere, skoler, lærerutdannere og studentene deres, sammen med alle relevante profesjonelle foreninger i de enkelte land og på et europeisk nivå, tar *Veivisere* i bruk som et verktøy for sine overveielser og tiltak. En kan bruke hele dokumentet, eller enkeltkapitler om spesifikke emner kan brukes som fokus for diskusjon eller studium.

Jeg håper at *Veivisere* blir brukt mye over hele Europa, sammen med Europarådets anbefaling.

Jeg anbefaler *Veivisere* til dere.

**Snežana Samardžić-Marković**  
Generaldirektør for demokrati



# Innledning

---

**F**ormålet med *Veivisere* er å hjelpe til med gjennomføringen av Anbefaling CM/Rec(2008)12 om religions- og livssynsdimensjonen (inkludert ikke-religiøse livssyn) i interkulturell utdanning i medlemsstatene. Hvordan kan en anbefaling som er et resultat av stor samarbeidsinnsats mellom regjeringer, unngå å bli fulgt av noen synlig form for gjennomføring og tydelig innflytelse i nasjonale kontekster? Et av de enkleste svarene på dette spørsmålet, og et som blir gitt oftest, er at Europarådet ikke kan lene seg på en hær for å forsvare verdiene sine og for å håndheve respekt for normene og standardene sine, spesielt når de er så milde som ikke-bindende "anbefalinger". Å sikre og, ikke minst, måle innflytelsen til visse typer av Europarådets initiativer og uttalelser, deriblant anbefalinger, er krevende prosesser som er avhengige av et komplekst sett med betingelser og omstendigheter, blant annet hvor relevant og viktig et visst tiltak oppfattes, det mangfoldige sosiopolitiske miljøet, og villigheten og evnene til det nasjonale samfunnet og styringssystemet til å la seg konfrontere med eksterne kollektive erfaringer og dra lærdom fra dem.

I mange år har den til dels utilstrekkelige politiske viljen på nasjonalt nivå til å ta hensyn til og handle på bakgrunn av internasjonale uttalelser drevet frem samtaler internasjonalt om behovet for å "slå bro over kløften" mellom teori og handling og mellom politikk og praksis. Disse samtalenene er i dag høyst levende. At det er slik gir trolig et mål på hvilke vanskeligheter som er involvert, og på frustrasjonsnivået det kan skape hos de mange forkjemperne for politisk samarbeid som er aktive på en rekke felt, blant annet utdanning. Dette er en frustrasjon som forsterkes av bevissheten om at med politisk vilje, ordentlig formidling og oppmuntring på et nasjonalt nivå, kan den felles internasjonale innsatsen bære frukter.

Det europeiske Wergelandssenteret (EWC) for opplæring til demokratisk medborgerskap, menneskerettigheter og interkulturell forståelse ble opprettet av Europarådet og de norske myndighetene nettopp for å minske avstandene mellom retningslinjer og praksis. Deres felles initiativ til å forbedre potensialet for å gjennomføre Anbefaling CM/Rec (2008)12, som er opprinnelsen til *Veivisere*, bør bli lagt merke til og ønsket velkommen.

De mellomstatlige aktivitetene som førte til Anbefaling CM/Rec(2008)12, utdypningen av anbefalingen, og nå utgivelsen av *Veivisere*, viser et fortsatt engasjement for å inkludere studiet av religiøse overbevisninger i utdanning, av minst fem grunner. For det første de sammenfallende rollene til parlamentarikerforsamlingen, menneskerettskommisæreren, Europarådets mellomstatlige samarbeidsmekanismer og sekretariatet når det gjelder å sette "problematikken" om religionsdimensjonen i interkulturell dialog og forståelse i fokus på en harmonisk og konsistent måte. For det andre den hurtige og effektive måten den mellomstatlige prosessen ble gjennomført på, og som førte til ministerkomiteens betimelige vedtak av Anbefaling CM/Rec(2008)12. For det tredje den påfølgende viljen hos Ministerkomiteens representanter til å fortsette en ti år lang prosess med direkte engasjement i dette mangesidige emnet, gjennom organiseringen av viktige beslektede arrangementer – "meningsutvekslinger" – i medlemslandene. For det fjerde den aktive rollen til rådets sekretariat, i samråd med EWC, ikke bare med å sette i gang prosessen, men også med å opprettholde den til denne dag ved å produsere et dokument, *Veivisere*, som nettopp har til hensikt å maksimere innsatsen som allerede er gjort i utarbeidelsen av anbefalingen, og å forbedre sjansene dens til å bli selektivt og påpasselig gjennomført i medlemsland. Endelig må vi være klar over at *Veivisere* ikke ville ha sett dagens lys uten det allerede nevnte samarbeidet mellom Europarådet og Oslos europeiske Wergelandssenter. Faktisk er EWC selv et konkret resultat av et inspirert og usedvanlig samarbeidsinitiativ drevet fram av Europarådet og de norske myndighetene for å hjelpe til å møte det 21. århundrets utfordringer når det gjelder demokratisk medborgerskap, menneskerettigheter og interkulturell utdanning i Europa. Denne institusjonens dundrende suksess er en kilde til berettiget tilfredshet for dem som medvirket til opprettelsen av den, både i Oslo og Strasbourg, ikke minst innen Europarådets sekretariat. *Veiviseres* tilblivelse skyldes en av Europarådets anerkjente sterke sider: evnen til å arbeide for saker gjennom sammenhengende aktiviteter av tilstrekkelig varighet, til å unngå flyktige initiativer og til å ta i bruk en hel rekke både velprøvde og innovative arbeidsmetoder. Gjennom arbeidet med to påfølgende prosjekter, produksjonen av en framtidsrettet anbefaling og, i dag, av dokumentet *Veivisere*, har Europarådet nok en gang posisjonert seg som en veirydder og en fanebærer i et særlig ømtålig område for den politiske, sosiale og pedagogiske fremtiden til Europa.

Som vi har antydnet, er den neste utfordringen å lykkes med å nå høyere nivåer med operasjonalisering i medlemsstatene. Dette kan ikke oppnås ved å bruke en enkelt, ferdiglaget oppskrift, som ikke eksisterer, men heller ved å utnytte anbefalingen og *Veivisere* til å sette i gang en større prosess med formidling, debatt, kontekstualisering, eksperimentering og målrettet aksjonsforskning. Mye har allerede blitt oppnådd av ekspertgruppen som er ansvarlig for første fase av oppfølgingen av anbefalingen, som blant annet inkluderer en første felles pedagogisk ramme for klasseromspraksis, klargjøring av gjenstående språklige og semantiske tvetydigheter og en første utforskning av sammenhengen mellom interkulturell utdanning på den ene siden og fenomenet trosbaserte og ikke-trosbaserte overbevisninger og verdisystemer, som blir behandlet sammen, på den andre siden. Men det er fortsatt mye igjen å gjøre, spesielt når det gjelder aspektet voksenopplæring og utdanning utenfor skolen, den nødvendige drøftingen av et styrket perspektiv på livslang læring og sosiokulturell samfunnsutvikling, og implikasjonene for grunnutdanning og etterutdanning av lærere og andre ressurspersoner.

Ekspertgruppen, som jeg hadde det privilegium å lede, er klar over *Veiviseres* karakter av "pågående arbeid" og over den store utfordringen som forfatteren, professor Jackson, som rapportør har møtt på en beundringsverdig måte ved å gi tankene våre en helhetlig og sammenhengende fremstilling. Likevel har dette arbeidet bare så vidt begynt, og den neste fasen må omfatte flere samtaler med flere aktører og kretser, blant annet familier, media, religiøse og sekulære institusjoner, foreninger og eksperter, i tillegg til lærere og lærerutdannere. Men som en gruppe som representerer mange forskjellige bakgrunner og sensitiviteter, deriblant både troende og ikke-troende (og kanskje noe midt i mellom...), har alle medlemmene delt den samme troen på verdien av interkulturell utdanning for å skape større empatisk forståelse for hverandres likheter og forskjeller, den samme troen på behovet for å finne mer mangfoldige måter og midler for å takle religions- og livssynsdimensjonen, og den samme tilliten til Europarådets evner til å lede denne innsatsen.

*Veivisere* peker mot fremtiden og bidrar sterkt til rådets prioriteringer som en grunnstein i fundamentet for det bredere konseptuelle og operasjonelle rammeverket som ennå må bygges (ikke ulikt Det felles europeiske rammeverket for språk), hvor demokratiske og samfunnsmessige kompetanser (inkludert interkulturelle ferdigheter) kan identifiseres og brukes til å bidra til pleie av demokratisk kultur. Europarådet bygger sine tiltak på verdienes styrke, argumentenes kvalitet og erfaringens relevans for å inspirere menn og kvinner av god vilje i deres evigvarende søken etter mening og mer fullverdige former for menneskelig sameksistens. Å bidra til en utvikling fra rent menneskelige til virkelig humane fremskritt (og samtidig unngå tilbakegang) er en av oppgavene for utdanning generelt og for interkulturell utdanning spesielt. Europarådet har ikke en hær, men får sin kraft fra evnen til å være til tjeneste for en historisk langvarig innsats for å fremme demokratisk kultur og menneskerettigheter, personlig utvikling og felles humanitet. Jeg håper *Veivisere* viser seg som et genuint bidrag til denne store oppgaven.

**Gabriele Mazza**

**Leder for den felles ekspertgruppen Europarådet/Wergelandssenteret**



# Takk til

---

**T**akk fra lederen, forfatteren og de andre medlemmene av *The Joint Implementation Group* til Ana Perona-Fjeldstad, direktør for Det europeiske Wergelandssenteret, for hennes deltakelse og oppmuntring til gruppen, og til hele EWC-staben, spesielt til Gunnar Mandt som ga et vedvarende bidrag, og til Ornella Barros, for hennes støtte med å forberede manuskriptet til utgivelse. Vi takker også dr. Mandy Robbins fra Glyndwr University for hennes analyse av spørreundersøkelsen, Isabelle Lacour for hennes uvurderlige tekniske råd og støtte, og Sjur Bergan, leder for Utdanningsavdelingen (DGII) ved Europarådet. Vi må særlig takke Ólöf Olafsdóttir, som pensjonerte seg i 2013 fra sin stilling som Direktør for demokratisk medborgerskap og deltakelse ved Europarådet, for hennes entusiasme for dette prosjektet og for oppmuntringen, Villano Qiriazzi, leder av Divisjon for utdanningspolitikk, for hans urokkelige støtte til dette og tidligere beslektede prosjekter og dr. Claudia Lenz, forskningsleder ved Det europeiske Wergelandssenteret, for å ha bidratt til gruppens fremgang med sine ideer og sin organisatoriske assistanse.

Vi vil også takke gjesteforelesere ved diverse av møtene til *The Joint Implementation Group* (se Vedlegg 2), medlemmene av Europarådets utdanningskomite for det villige tilsynet med og støtten til spørreundersøkelsen, og spesielt de medlemmene som besvarte spørreskjemaet på nett, forskere, lærerutdannere, lærere og studenter som ga materiale til illustrerende eksempler på spesifikke aktiviteter, forskere fra forskjellige deler av Europa som ga informasjon om arbeidet sitt, og lærere, lærerutdannere, beslutningstakere, rådgivere og forskere som ga tilbakemeldinger under konferanser og møter (holdt mellom 2011 og 2013 i Belgia, England, Estland, Finland, Frankrike, Irland, Island, Nederland, Norge, Sverige og Østerrike) hvor professor Jackson snakket om utarbeidingen av dokumentet.



## Kapittel 1

# Anbefalingen: Bakgrunn, problemstillinger og utfordringer

---

### Anbefalingen

I desember 2008 oversendte Europarådet en viktig anbefaling fra Ministerkomiteen om religions- og livssynsdimensjonen i interkulturell utdanning til medlemsstatene (Europarådet 2008a). Anbefalingen var et resultat av arbeid på dette feltet innen Europarådet siden 2002, noe som igjen bygget på tidligere arbeid om interkulturell utdanning og relaterte felt. Anbefalingen gir spennende muligheter for diskusjon og tiltak i medlemsstatene når det gjelder undervisning om religioner og ikke-religiøse livssyn innen interkulturell utdanning.

Denne utgivelsen – *Veivisere* – er skrevet for å fremme diskusjon, refleksjon og tiltak. Den er først og fremst skrevet for beslutningstakere på alle nivåer, for skoler (inkludert lærere, skoleledere og skolestyremedlemmer) og for dem som er involvert i lærerutdanning over hele Europa. Den er ment som en oppmuntring og hjelp til å diskutere og gjøre fullstendig praktisk bruk av Europarådets 2008-anbefaling.

### Religion og skoler i Europa

Med hensyn til religion er det forskjellige tilnæringsmåter til religionens plass i skolepensum i europeiske land, og ulike parter, det være seg beslutningstakere, skoler, lærerutdannere, foreldre eller barn, har forskjellige holdninger til dette. Dette har delvis sammenheng med ulike historier om religion og stat, samt diverse kulturelle forskjeller. Alle stater er potensielt påvirket av faktorer som sekularisering og overnasjonale eller globale krefter, inkludert migrasjon av mennesker, og mange har gått gjennom forandringsprosesser i de siste tiårene.

Tradisjonelt har noen europeiske land med en statstilknyttet dominant religiøs tradisjon, som Spania og Italia, bare eller for det meste gitt veiledning eller undervisning om flertallsreligionens tro og verdier. Noen land med andre tradisjoner når det gjelder forholdet mellom stat og kirke tilbyr undervisning om flere religioner. For eksempel tilbyr England og Wales undervisning om flere religioner til alle elever ved offentlige skoler. Andre har undervist lite om religion, eller de anser hjemmet eller private religiøse skoler som det passende stedet for religionsundervisning. Frankrike og Albania er eksempler på dette. Noen stater eller nasjoner kombinerer religionsundervisning med undervisning om ikke-religiøse filosofier eller etiske tilnærminger, eller tilbyr andre valgfrie fag. Norge og Skottland er eksempler på dette. Noen land, som Tyskland, har lovverk på et nasjonalt nivå, men overlater beslutninger om og organisering av retningslinjer og praksis innen religion og utdanning (og beslektede emner) til regionale myndigheter. Og naturligvis er det noen land som ikke passer inn i noen av disse generaliserte modellene (Davis og Miroshnikova 2012; Jakson et al. 2007; Kuyk et al. 2007). Bidragene til bøkene fra forskningsprosjektet *Religious Education at Schools in Europe* (REL-EDU) ved Universitetet i Wien viser at religionens plass i undervisning er gjenstand for debatt i de europeiske landene som har blitt dekket så langt, men at alle stater på forskjellige måter tar stilling til "overnasjonale" spørsmål om mangfold, globalisering og sekularisering (Jäggle, Rothgangel og Schlag 2013; Jäggle, Schlag og Rothgangel 2014; Rothgangel, Jackson og Jäggle 2014; Rothgangel, Skeie og Jäggle 2014).<sup>1</sup>

Før 2012 var det ingen spesifikke Europaråds-prosjekter som knyttet forskjellige europeiske land sammen for å tenke gjennom spørsmål om religion og offentlig utdanning. Hvorfor har det skjedd en forandring? En del av svaret handler om forskjellige aspekter ved globalisering, inkludert migrasjon av mennesker, og den enormt forbedrede kommunikasjonen via internett. Det enkelte land er utsatt for mange innflytelser fra hele verden. I internasjonal politikk har religion blitt et tema for offentlig diskusjon, både av positive og negative grunner. Uttalelser fra religiøse ledere som paven og Dalai Lama blir formidlet internasjonalt, mens konsekvensene av negative begivenheter, som de tilknyttet 11. september 2001 i USA, fortsatt er merkbare globalt og blir mye omtalt i media.

Kulturelt og religiøst mangfold oppleves i alle land. Det er ingen stat som er kulturelt homogen. Noen land har veletablerte etniske og religiøse minoriteter, ofte med veldig lange historier som noen ganger er eldre enn opprettelsen av staten. Mange stater har slike minoriteter som et resultat av migrasjon fra andre land i og utenfor Europa, for det meste gjennom det 20. og det nåværende århundre. Mangfold innad

---

1. De seks bindene i REL-EDU-serien er: **Bind 1 – Sentraleuropa**, Østerrike, Kroatia, Tsjekkia, Tyskland, Ungarn, Polen, Fyrstedømmet Liechtenstein, Slovakia, Slovenia, Sveits. **Bind 2 – Nord-Europa**, Danmark, Estland, Latvia, Litauen, Finland, Island (Færøylene), Norge, Sverige. **Bind 3 – Vest-Europa**, Belgia, England, Frankrike, Irland, Luxembourg, Nederland, Nord-Irland, Skottland, Wales. **Bind 4 – Sør-Europa**, Andorra, Kypros, Hellas, Italia, Malta, Monaco, Portugal, San Marino, Spania. **Bind 5 – Sørøst-Europa**, Albania, Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Kosovo, Makedonia, Montenegro, Romania, Serbia, Tyrkia. **Bind 6 – Øst-Europa**, Armenia, Aserbajdsjan, Georgia, Moldova, Russland, Ukraina, Hviterussland. Bind 1 ble utgitt på engelsk i 2016, bind 2 og 3 i 2014; bind 1 ble utgitt i Tyskland i 2013. Bind 4-6 er under forberedelse. Se også Bråten 2013, 2014a og b for en metode for å sammenligne religionsfag i forskjellige stater.



i stater er komplekst og knyttet til globale så vel som regionale, nasjonale og lokale anliggender. Alle disse faktorene er forbundet med en stadig mer utbredt oppfatning av at religion og tro ikke bare er private anliggender, og at de burde være en del av diskusjonen og dialogen i det offentlige rom.

Det pågår dermed debatter om religion og utdanning i mange land. Europarådet kom til den konklusjon at en bred utdanning om religioner var en ønsket aktivitet for alle skoleelever, uansett religiøs eller ikke-religiøs bakgrunn, for å bekjempe fordommer eller intoleranse og for å arbeide for gjensidig forståelse og demokratisk medborgerskap. Begivenhetene 11. september var en katalysator for forandring. Europarådets første store prosjekt om religion og utdanning startet i 2002. På dette stadiet var fokuset helt og holdent på den nye ideen av å inkludere religion som et aspekt i interkulturell utdanning. På et senere stadium ble betegnelsen "ikke-religiøse livssyn" lagt til religioner av inkluderende hensyn. Spesiell oppmerksomhet vil bli gitt til tolkningen av begrepet "ikke-religiøse livssyn" og tilsvarende uttrykk i kapittel 7 nedenfor.

## **Et Europaråds-perspektiv på undervisning om religion og ikke-religiøse livssyn**

Europarådets ideer om undervisning om religioner og ikke-religiøse livssyn er nært knyttet til dets arbeid med interkulturell utdanning, menneskerettighetsundervisning og opplæring til demokratisk medborgerskap. Forståelse for religioner og ikke-religiøse livssyn ses på som en vesentlig del av interkulturell forståelse. Å forstå kulturelt mangfold blir ansett som en dimensjon i opplæring til demokratisk medborgerskap og menneskerettighetsundervisning, som er nært beslektet med hverandre og gjensidig støttende.

Som det ble sagt i Europarådets hvitbok om interkulturell dialog fra 2008, *Living together as equals in dignity*, bidrar forståelse for religioner og ikke-religiøse livssyn særlig til interkulturell dialog, sett på som "en åpen og respektfull meningsutveksling mellom individer og grupper med forskjellige etniske, kulturelle, religiøse og språklige bakgrunner og kulturarv basert på gjensidig forståelse og respekt" (Europarådet 2008b: 10-11).

Forbindelsen til opplæring til demokratisk medborgerskap og menneskerettighetsundervisning er også vektlagt i Europarådets *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*, noe som også gjelder behovet for å utvikle interkulturell forståelse, delvis gjennom å øke kunnskap og oppmuntre til dialog, men også gjennom å verdsette forskjeller mellom trosgrupper (Europarådet 2010).

## **Anbefalingens etos**

Europarådets arbeid med undervisning om religioner og ikke-religiøse livssyn er en viktig dimensjon i interkulturell utdanning. Interkulturell utdanning og det å fremme interkulturell dialog er viktige elementer i menneskerettighetsundervisning og opplæring til demokratisk medborgerskap, som er nært og gjensidig beslektet.

Anbefalingen fremhever verdiene toleranse og solidaritet, noe som oppnås gjennom forståelse for andre, verdier som er grunnleggende for Europarådets arbeid med utdanning.

Anbefalingens etos er inkluderende og demokratisk. Den er opptatt av å sørge for en undervisning om religioner og ikke-religiøse livssyn som skiller seg fra former for religionsundervisning som har til hensikt å oppdra barn og ungdom i en bestemt trostradisjon. Hvis anbefalingen følges, kan den formen for interkulturell utdanning som blir foreslått også utfylle mange former for trosbasert undervisning, og den kan tilpasses til forskjellige "utadrettede" trosbaserte sammenhenger.

Anbefalingen anerkjenner mangfold og kompleksitet på lokale, regionale og internasjonale nivåer, og oppmuntrer til at det opprettes forbindelser mellom "lokalt" og "globalt". Den anbefaler også utforskning av spørsmål som handler om religion og identitet, og kultivering av positive relasjoner til foreldre og religiøse samfunn så vel som til organisasjoner som fremmer ikke-religiøse filosofier. Intensjonen er å introdusere unge mennesker for et mangfold av posisjoner og debatter i en atmosfære av gjensidig toleranse, gjennom et helhetlig skoleprogram og pensum.

## **Fullstendighet og relevans**

Anbefalingen er relevant både for helhetlige skoleprogrammer og for klasseromsundervisning. Dens oppfatning av den ideelle læringskonteksten er et trygt forum eller læringsrom hvor unge mennesker kan engasjere seg i dialog og diskusjoner som blir styrt av lærere med passende spesialistkunnskap og tilretteleggingsferdigheter. Det gis eksempler på didaktiske metoder som er "åpne", "inkluderende" og "upartiske", og som erkjenner og respekterer deltagerens forskjellige bakgrunner og opprettholder menneskerettighetsverdier.

Det er ikke noe forslag i anbefalingen om at alle religioner eller ikke-religiøse posisjoner skal bli dekket. Kunnskapsinnhold må være selektivt og i hvert fall delvis knyttet til kontekst. Et viktig moment er å finne måter å oppnå en passende balanse mellom ferdigheter, holdninger og kunnskap. Det legges vekt på å utvikle kompetanse, inkludert nøye utvalgt kunnskap sammen med egnede ferdigheter og holdninger som legger til rette for interkulturell og interreligiøs forståelse. Anbefalingens hensikt er å formidle kunnskap, men også å kultivere sensitivitet, gjensidighet og empati og kjempe mot fordommer, intoleranse, trangsynthet og rasisme. Anbefalingen erkjenner at slik formidling må støttes av lærerutdanning av høy kvalitet, rike og varierte ressurser og kontinuerlig forskning og evaluering.

## **Interkulturell utdanning og utfordringen med religiøst mangfold og dialog i Europa**

Som antydnet ovenfor var ikke det nye arbeidet med religion en fullstendig ny aktivitetsarena for Europarådet. Det var nært knyttet til viktige temaer innen utdanning som allerede har blitt utforsket, som interkulturell utdanning, opplæring til demokratisk medborgerskap og menneskerettighetsundervisning. Religion ble sett som et viktig bidrag til interkulturell utdanning, enten det ble undervist som

et eget fag eller som en dimensjon i et annet pensumfag. Derfor ble prosjektet kalt "Interkulturell utdanning og utfordringen med religiøst mangfold og dialog i Europa" (*Intercultural education and the challenge of religious diversity and dialogue in Europe*). Begrunnelsen for å inkludere religiøst mangfold som et tema innen interkulturell utdanning var et bestemt syn på forholdet mellom religion og kultur, som henger sammen med Europarådets tidligere arbeid med interkulturell utdanning. Det vil bli sagt mer om denne begrunnelsen nedenfor. For øyeblikket er det viktig å si at det ikke var noen intensjon om å betrakte religion kun som et aspekt av menneskelig kultur, og den brede undervisningen om religioner som blir tilbudt, kan ses på som et supplement til forskjellige former for religionsundervisning.

Resultatene av prosjektet inkluderte en konferanse organisert av Europarådet og Norge og en bok med konferansebidrag (Europarådet 2004), og en bredt distribuert oppslagsbok for skoler (Keast 2007). Prosjektets arbeid førte til en viktig anbefaling fra Ministerkomiteen (utenriksministerne fra alle medlemsstatene, som representerer sine respektive regjeringer), som ble sendt ut til de 47 medlemsstatene i 2008. Anbefalingens innhold ble støttet av alle de 47 utenriksministerne. Anbefalingens etos samsvarer med Europarådets mål om å fremme bevissthet om og utvikling av Europas kulturidentitet og mangfold. Med andre ord er anbefalingen ment som et verktøy for å hjelpe aktører i medlemsstatene med å gjennomgå spørsmål om religion og utdanning i skoler på måter som tar hensyn til deres historier og tradisjoner. Anbefalingen er ikke tenkt som et fastlagt pensum. Meningen er at den skal kunne brukes fleksibelt i forskjellige kontekster for å møte behovet til beslutningstakere og lærere i hvert enkelt land.

Selv om 2002-prosjektet var om "Religiøst mangfold og dialog i Europa", tok Ministerkomiteen i 2008 det standpunktet at ansvarsområdet for anbefalingen burde bli utvidet til å inkludere "ikke-religiøse livssyn" i tillegg til religioner. Det ble erkjent at selv om mange mennesker tilhører religiøse tradisjoner som er kilder til inspirasjon og verdier, er det mange andre i europeiske samfunn som har verdier som ikke er grunnet i religioner. Denne utvidelsen reflekterer internasjonale debatter og skiftende utdanningspolitikk i noen europeiske land (se kapittel 7).

## **Meningsutvekslinger om religionsdimensjonen i interkulturell dialog**

Spørsmål knyttet til religionsdimensjonen i interkulturell dialog og utdanning, og om forståelse av religioner og ikke-religiøse livssyn, har blitt diskutert på en rekke meningsutvekslinger organisert årlig av Europarådet siden 2008. Meningsutvekslingen i 2008, for eksempel, inkluderte representanter fra de største religionene i Europa og fra humanistiske organisasjoner, i tillegg til representanter fra institusjonelle partnere innen Europarådet (som Europarådets parlamentarikerforsamling, Den europeiske menneskerettsdomstolen og Europarådets menneskerettskommisær) og representanter fra ulike internasjonale frivillige organisasjoner, deriblant noen assosiert med de største religionene, og en rekke andre, blant annet grupper som fokuserer på barn, kvinner og utdanning. Dette var den første meningsutvekslingen i Europarådets regi som inkluderte representanter for religiøse ledere og andre representanter for sivilsamfunnet i Europa for å diskutere utdanningsspørsmål i

sammenheng med det skiftende klimaet når det gjelder religion i det offentlige rom. Meningsutvekslingen i 2009, også holdt i Strasbourg, fortsatte diskusjonen om undervisning om religioner og ikke-religiøse livssyn som et bidrag til opplæring til demokratisk medborgerskap, menneskerettigheter og interkulturell dialog. Meningsutvekslingen i 2010 ble holdt i Ohrid i Makedonia, og utforsket temaet "Medias rolle i å fremme interkulturell dialog, toleranse og gjensidig forståelse: Ytringsfrihet i media og respekt for kulturelt og religiøst mangfold". Denne viktige diskusjonen ble gjenopptatt ved 2011-møtet i Luxembourg. 2012-meningsutvekslingen ble holdt i Durrës, Albania, og konsentrerte seg om temaet "Å ta ansvar for morgendagens Europa: Unge menneskers rolle innen religionsdimensjonen i interkulturell dialog", mens 2013-meningsutvekslingen, som fant sted i Jerevan, Armenia, fokuserte på "Religionsfrihet i dagens verden: Utfordringer og garantier".

Alle disse møtene, som ble gjennomført i den ånd av interkulturell dialog som er reflektert i Europarådets hvitbok fra 2008, brakte representanter for religioner og trossamfunn sammen med andre representanter for grupper fra sivilsamfunnet, også noen som er opptatt av ikke-religiøse filosofier. Alle hadde muligheten til å diskutere Europarådets pågående arbeid innenfor dette feltet og spørsmålene det reiste; deres bidrag er tatt i betraktning av dem som har videreført Europarådets arbeid med religioner og ikke-religiøse livssyns rolle i interkulturell utdanning. Også dette dokumentet er skrevet i den ånd av interkulturell dialog som gjennomstyrer Europarådets hvitbok fra 2008.

## Europarådets anbefaling

Europarådets anbefaling om religions- og livssynsdimensjonen i interkulturell utdanning (inkludert ikke-religiøse livssyn) (Europarådet 2008a) ble publisert i desember 2008, etter utgivelsen av en hvitbok om interkulturell dialog: *Living together as equals in dignity* (Europarådet 2008b), og bare noen få måneder etter at den første meningsutvekslingen ble holdt ved Europarådet.

Dokumentet er knyttet til diverse anbefalinger fra Europarådets parlamentarikerforsamling, og har også forbindelser til Europarådets hvitbok om interkulturell dialog, som argumenterer for at en forståelse for kulturelt mangfold burde inkludere kunnskap og forståelse for de største religionene og ikke-religiøse livssynene i verden og deres rolle i samfunnet.

Anbefalingen tar hensyn til de utdanningssystemer og praksiser som brukes i medlemsstater, og det blir rettet oppmerksomhet mot "de allerede eksisterende mønsterpraksisene i de respektive medlemsstatene". Den er en referansetekst som kan tilpasses, ikke et urokkelig rammeverk. Den er også oppmerksom på at forskjellige tilnærminger er nødvendig for unge mennesker i forskjellige aldre, og at det er nødvendig å "ta hensyn til alder og modenhet hos de aktuelle elevene".

## Veivisere

I 2011 opprettet Europarådet i samarbeid med Det europeiske Wergelandssenteret en ekspertkomite (*The Joint Implementation Group*) for å gi råd om bruken av anbefalingen

i medlemsstatene. Resultatet er *Veivisere*, som reflekterer komiteens tenkning. Anbefalingen fokuserer på formell utdanning, med spesiell vekt på skoler. Vi håper likevel at dokumentet også er nyttig som stimulas til tenkning for dem som er involvert i ikke-formell, uformell og frivillig utdanning.<sup>2</sup>

Vi håper at *Veivisere* kan bli brukt konstruktivt og hensiktsmessig i svært forskjellige pedagogiske sammenhenger, både der religion, eller en kombinasjon av religion, etikk og/eller ikke-religiøse livssyn, fremstår som et eget fag og der undervisning om religioner ikke er tatt opp direkte i pensum i det hele tatt. Vi håper at *Veivisere* vil være nyttig for dere og til hjelp for å stimulere diskusjon og gjennomgå retningslinjer og praksis i landet ditt. Hele dokumentet, eller enkeltkapitler om spesifikke temaer, kan brukes i diskusjoner om utvikling av retningslinjer, som et verktøy for dem som arbeider i skoler, som et hjelpemiddel for opplæring, enten det gjelder grunntidning for lærere eller den kontinuerlige faglige utviklingen til lærere og andre i skolen, og som stimulas for å videreutvikle klasseromsbasert forskning.

- 
2. Et eksempel som inkluderer målet "Å overvinne stereotypier og fordommer, relatert til sin etniske, religiøse og kulturelle opprinnelse" er *The Nansen Model for Integrated Education* (NMIE) i grunnskolen, som blir brukt som et integrerende utdanningsprosjekt i kommunen Petrovec, nær Skopje i Makedonia. Prosjektet inkluderer elever, lærere og foreldre fra makedonske og albanske etniske samfunn (<http://nmie.org/index.php/en/nmie-in-the-primary-school-koco-racin-ognjanci-petrovec-municipality>, besøkt 23. juni 2014.)



## Kapittel 2

# Introduksjon til *Veivisere* og sentrale temaer

---

**V**eivisere er et hjelpemiddel til å tenke gjennom spørsmål anbefalingen tar opp om undervisning om religioner og ikke-religiøse livssyn i forskjellige nasjonale kontekster. Dokumentet heter *Veivisere* for å understreke dets fleksible karakter. Det er et hjelpemiddel som kan brukes av lærere og andre aktører i medlemsstatene når de utvikler sine egne retningslinjer for og tilnærminger til å undervise og lære om religioner og tro i sine egne kontekster, men som også tar hensyn til prinsippene, verdiene og ideene som uttrykkes i anbefalingen.

### Religion, kultur og interkulturell utdanning

Under diskusjonene om anbefalingen ved møter og konferanser, har det blitt stilt spørsmål ved om den reduserer religion, i all dens kompleksitet, til menneskelig kultur. Det var ikke hensikten med anbefalingen. Ved å kategorisere religion som et kulturelt fenomen koblet Europarådet det "å forstå religioner og tro" til arbeidet med å forstå andre aspekter av sin egen og andres kultur. Av diskusjoner mellom dem som utarbeidet anbefalingen og innen Europarådet viser det seg at dette ikke betyr å fremstille religion kun som et menneskelig kulturelt uttrykk (for religiøst troende er det klart mer enn dette), men heller å finne en måte å hjelpe elever, uansett bakgrunn, med å forstå så godt som mulig språket, troen og påstandene til dem i samfunnet som har et religiøst ståsted eller et ikke-religiøst standpunkt. Med andre ord er hensikten, spesielt med tanke på religioner, å benytte metoder som hjelper eleven med å forstå religiøst språk fra et innenfraperspektiv. Dette krever fantasi og empati, men er logisk sett forskjellig fra innvielse i eller oppdragelse til et bestemt religiøst perspektiv.

Når det gjelder religioner, er det ikke nok å undervise i religionshistorie eller om religionenes ytre fenomener. Religion er ikke begrenset til skikker, gjenstander og bygninger. Det er også nødvendig å prøve å forstå meningen i religiøst språk slik det blir brukt av religiøst troende, inkludert uttrykk for deres trosforestillinger, verdier og følelser. Slik forståelse krever kunnskap, men det krever også visse holdninger og ferdigheter som fremmer både selvbevissthet og bevissthet og forståelse for andres tro og verdier, i tillegg til verdier som bekrefter menneskeverd.

Europarådets arbeid med interkulturell kompetanse er svært relevant for utviklingen av slik forståelse og bevissthet. Men det finnes også supplerende kilder innen feltene religionsundervisning og religionsdialog som kan brukes til å utvikle kompetanse for å forstå andres tro og verdier. En prioritert oppgave er å identifisere hvilke elementer som bidrar til en elevs kompetanse til å forstå en annen persons religiøse perspektiv, og å tenke på hvordan slik kompetanse kan utvikles. Men først er det nødvendig å skille mellom forskjellige forståelsesformer i møte med religioner.

## Å forstå religioner og religiøs forståelse

Noen forfattere har gjort et skille mellom "å forstå religion(er)" og "religiøs forståelse" (for eksempel Cox 1983). Noen religiøse mennesker hevder at forståelse bare kan oppnås gjennom innvielse til en religiøs måte å leve på. Fra et slikt perspektiv kan "forståelse" bare oppnås gjennom religiøs oppfostring, noe som innebærer direkte engasjement i religiøse praksiser og opplæring. Denne typen religionsundervisning (vi kan kalle det utviklingen av "religiøs forståelse", en egen religiøs måte å forstå på) ville være passende for unge mennesker fra familier som er troende innen en bestemt religiøs tradisjon. Men den ville ikke være passende som en del av en offentlig utdanning tilgjengelig for alle elever fra et bredt mangfold av bakgrunner, inkludert forskjellige religiøse og ikke-religiøse perspektiver.

Det akademiske feltet religionsvitenskap inntar det synspunktet at en viss grad av forståelse (å forstå religioner) er tilgjengelig for alle, uansett religiøs tilknytning, og hevder at det finnes hjelpemidler fra en rekke forskjellige akademiske disipliner som kan hjelpe elever med å utvikle en forståelse for religioner og for religiøse menneskers perspektiver. Slike felt er for eksempel historie, kunst, drama, litteratur- og tekststudier, etnografi, psykologi og (inter)kulturelle studier. Teknikkene som kreves, innebærer ikke bare tilegnelse av kunnskap, men også utvikling av ferdigheter og kultivering av diverse egnede holdninger. Slike teknikker blir ikke bare brukt for å prøve å forstå andres språk og erfaring, men også for å utvikle elevenes selvbevissthet med tanke på sine egne gjeldende antagelser og verdier.

Med tanke på metoden, er det viktig å ikke trekke en for skarp linje mellom teknikkene som blir brukt av religiøst troende/praktiserende for å utvikle "religiøs forståelse" og av religiøst "utenforstående" for å prøve å "forstå religioner". For eksempel trekker både teologi og religionsvitenskap på lignende teknikker og forutsetninger, som holdninger, ferdigheter og kunnskap assosiert med "dialogprosessen".

Utviklingen av en forståelse for et religiøst perspektiv krever også møter og samspill med religiøst troende og/eller tekstene, fortellingene, skikkene, dogmene deres osv. Dessuten inkluderer mangfoldige klasser i offentlige skoler sannsynligvis unge mennesker fra både religiøse og ikke-religiøse bakgrunner. For noen kan det å utvikle en forståelse for en annen religiøs posisjon reise religiøse eller teologiske spørsmål. Utviklingen av en forståelse for religion kan altså for noen elever til en viss grad utvikle "religiøs forståelse".



## Ikke-religiøse livssyn

Anbefalingen inkluderer forståelse for ikke-religiøse livssyn i tillegg til forståelse for religioner. Ikke-religiøse livssyn er derimot ikke definert, og deres forhold til religioner er ikke diskutert i anbefalingen. Kapittel 7 vil særlig ta for seg spørsmål om å integrere studier av ikke-religiøse overbevisninger med religionsstudier, og det vil diskutere relaterte begreper som "livssyn" (*life stance*) og "verdensanskuelse" (*world view*).

## Formidling av anbefalingen

Anbefalingen ble publisert i desember 2008 og oversendt til medlemsstatene. For å oppmuntre til diskusjon og aktiv bruk av anbefalingen blant aktører, fikk *The Joint Implementation Group* (JIG) i oppgave å produsere et dokument som gjør det mulig for brukere å arbeide med anbefalingen i sine egne særlige nasjonale eller regionale kontekster. *Veivisere* er et resultat av dette arbeidet.

For å hjelpe dem med denne oppgaven bestemte JIG seg for å:

- ▶ gjennomføre en spørreundersøkelse blant medlemmer av Europarådets utdanningskomite;
- ▶ rådføre seg med potensielle interessenter gjennom konferanser og møter holdt i forskjellige deler av Europa;
- ▶ ta hensyn til nyere europeisk og internasjonal forskning som er relevant for undervisning og læring om religioner og ikke-religiøse livssyn.

## Undersøkelsen

En av de første oppgavene til *The Joint Implementation Group* var å utarbeide en spørreundersøkelse på nett, distribuert sent i 2011 til Europarådets utdanningskomite som har representanter fra alle medlemsstatene. Et viktig mål var å identifisere problemer som har oppstått ved å bruke ideer fra anbefalingen i spesielle nasjonale kontekster. Det var høy svarprosent, og støtten for mer diskusjon av anbefalingen var overveldende.<sup>1</sup> Noen respondenter ga uttrykk for at det var vanskelig å skrive fra et nasjonalt ståsted, siden utdanningspolitikk var delegert til regionale myndigheter. Likevel kom det frem noen viktige generelle punkter fra alle svarene som ekspertkomiteen har tatt høyde for.

Det var klart ut fra svarene at det var forvirring fordi begreper som "religionsundervisning" og "ikke-religiøse livssyn" ble tillagt forskjellige meningsnyanser i forskjellige land, noen ganger til og med innad i et enkelt land. Dette temaet inkluderer diskusjon om forholdet mellom religionsundervisning sett på som et middel til å fordype unge menneskers forståelse for religion(er), uansett bakgrunn, og religionsundervisning som en innføring for unge mennesker i et bestemt religiøst livssyn.

---

1. Data ble analysert av dr. Mandy Robbins (Robbins 2012).

Undervisningskvalitet var et tema som ofte ble omtalt, et punkt som har konsekvenser for utviklingen av pedagogikk og didaktikk så vel som for lærerutdanning. Det var også en generell bekymring for hvordan man skal definere og integrere eller ta opp ikke-religiøse livssyn ved siden av religioner, eller til og med (i noen få tilfeller) om det var passende å ta opp dette feltet ved siden av religioner.

En annen bekymring som ofte ble uttrykt, handlet om mediefremstillinger av religioner (for eksempel på TV, internett og i lærebøker) og hvordan man skal behandle disse kritisk i klasserommet. Noen respondenter refererte også til menneskerettighetstemaer som ytringsfrihet og rettighetene til minoritetselever (blant annet til å gå med religiøse symboler).

Det ble også pekt på at anbefalingen ikke bare burde ses på som relevant i klasserommet, men også for helhetlige skoleprogrammer for mangfold (som bidrag til interkulturell utdanning), for kontakt med lokale og bredere samfunn, som bidrag til utdanning for demokratisk medborgerskap, og for kontakt med andre skoler. Anbefalingen ble ansett som relevant for skolenes etos, og ikke bare for pensumfag.

## **Andre tilbakemeldinger fra aktører**

Ytterligere tilbakemeldinger har blitt gitt fra diverse aktører under presentasjoner på konferanser og møter i forskjellige europeiske land mellom 2011 og 2013. Mange av spørsmålene som ble stilt gjenspeiler svar fra spørreundersøkelsen, og noen forsterker poeng som ble tatt opp i anbefalingen. For eksempel ble det pekt på at det må arbeides fleksibelt med anbefalingen i noen ganske forskjellige kontekster, eksempelvis i land som har veldig forskjellige historier om religion og stat. Et annet tema som har blitt tatt opp i noen ulike nasjonale og religiøse kontekster, er utvalg av kunnskap og egnede prinsipper for dette, foruten balansen mellom kunnskap, ferdigheter og holdninger.

Et viktig poeng som ble tatt opp under møter i en rekke land handler om de komplementære interessene til interkulturell utdanning og forskjellige former for trosbasert utdanning. Mange lærere som jobber i trosbaserte kontekster har uttrykt en sterk interesse for å nærme seg spørsmål om religiøst (og ikke-religiøst) mangfold ved å bruke tilnærminger som er i tråd med Europarådets anbefaling, med mål om å utvikle en gjensidig forståelse og fremme en kultur for dialog og for å leve fredelig sammen i samfunnet.

## **Forskning**

*Veivisere* er ment å være et dokument til praktisk nytte. Det er derfor skrevet spesielt med tanke på beslutningstakere, skoler og lærerutdannere. En del nyere europeisk og annen internasjonal forskning på temaer som har vært nevnt, er spesielt relevant for utviklingen av retningslinjer, praksis og lærerutdanning. Det kommer derfor til å være noen referanser til denne forskningen i teksten som følger. Relevante forskningsfunn vil bli oppsummert og relatert til brukernes behov.

## Illustrerende eksempler på praksis, retningslinjer og forskning

Noen medlems- og observatørstater har allerede utviklet retningslinjer, og noen praktikere og lærerutdannere har utviklet ideer og tilnæringsmåter i tråd med ulike aspekter i anbefalingen i sine egne utdanningssystemer. Oppsummeringer av noen av disse, også en del spesifikke eksempler fra praksis og forskning, vil bli presentert som korte illustrerende eksempler. Dette er ikke ment som maler for andre stater, men er lagt frem som illustrasjoner av hvordan beslutningstakere, lærere, skoleelever, lærerutdannere og forskere i sine egne kontekster prøver å ta fatt på liknende problemstillinger som de som møter brukere av Europarådets anbefaling.

## Veivisere. Struktur og innhold

Spørreundersøkelsen og andre konsultasjoner har reist en rekke viktige spørsmål for videre utforskning. Sammen med anbefalingsteksten har disse spørsmålene styrt emnene som skal dekkes i *Veivisere* fra kapittel 3 til 9. Hvert emne (listet opp nedenfor) er et område som er til debatt, og forskjellige aktører kan komme til forskjellige konklusjoner, spesielt hvis de jobber innen forskjellige nasjonale situasjoner. Noen av emnene krever også ytterligere forskning. Målet er å hjelpe beslutningstakere, skoler (både lærere og ledelse) og lærerutdannere med å tolke og benytte anbefalingen innen sin egen kontekst. De viktigste emnene som har blitt identifisert, og som blir diskutert i hvert sitt kapittel, er følgende:

- ▶ **Terminologi** (kapittel 3): Forskjellige begreper og deres ulike meninger i spesifikke kontekster vil bli diskutert med tanke på å redusere misforståelser og å hjelpe brukere med å etablere et tydelig og akseptert vokabular for å behandle området undervisning om religioner og ikke-religiøse livssyn.
- ▶ **Kompetanse og didaktikk** (kapittel 4): Her rettes oppmerksomheten mot utvikling av kompetanse (egnet kunnskap, ferdigheter og holdninger) for å utvikle forståelse for utvalgte religioner og ikke-religiøse livssyn. Det gis illustrerende eksempler på didaktiske tilnæringer til bruk for lærere og lærerutdannere med tanke på å utvikle kompetanse på feltet.
- ▶ **Klasserommet som et "trygt rom" for elev-til-elev-dialog i skolen** (kapittel 5): Forskjellige problemstillinger drøftes, blant annet grunnregler for dialog og lærerens rolle som tilrettelegger og ordstyrer for dialog. Funn fra nyere forskning knyttet til klasserommet som et trygt rom fremheves. Dette er relevant for beslutningstakere, skoler og lærerutdannere.
- ▶ **Analyse av hvordan religioner blir fremstilt i kringkastingsmedier, på internett og i lærebøker** (kapittel 6): Her fokuseres det på religionenes "interne mangfold" og på hvordan man kan hjelpe lærere med å utvikle sin sensitivitet overfor unge mennesker fra forskjellige bakgrunner i klassene deres. Med referanse til nyere forskning rettes oppmerksomheten særlig mot hvordan lærere og elever kan analysere mediefremstillinger av religioner.
- ▶ **Problemstillinger knyttet til klassifisering, beskrivelse og innarbeiding av "ikke-religiøse livssyn"** (kapittel 7) i dette feltet blir identifisert, diskutert og illustrert av eksempler fra nyere diskusjoner, forskning og politikk.

- ▶ **Spørsmål og debatter som handler om menneskerettigheter** (kapittel 8) i forbindelse med undervisning om religioner og ikke-religiøse livssyn blir diskutert.
- ▶ **Veiledning i utvikling av retningslinjer og praksis for å knytte skoler til lokale samfunn og organisasjoner**, og i utvikling av lokale, nasjonale og internasjonale kontakter med andre skoler, blir gitt (kapittel 9). Det blir presentert eksempler på god praksis, også funn fra forskningsprosjekter.
- ▶ **Oppfordring til videre diskusjon og handling** (kapittel 10): Til slutt blir det foreslått noen ideer for å fremme diskusjoner på nasjonalt og regionalt nivå, i tillegg til mekanismer for å gi tilbakemelding til Europarådet og Det europeiske Wergelandssenteret.

## Konklusjon

Det er å håpe at *Veivisere* vil stimulere og bidra til konstruktiv diskusjon av Europarådets anbefaling, og stimulere til debatt om beslutningstaking, klasseromspraksis, forbindelser med samfunnet og lærerutdanning i forskjellige deler av Europa og kanskje utenfor. Hele dokumentet eller enkeltkapitler om spesifikke emner kan bli brukt som et grunnlag for diskusjon og opplæring.

Anbefalingen bygger på tidligere arbeid gjennomført av Europarådet på det interkulturelle feltet, og står i forbindelse med dets virksomheter for menneskerettighetsundervisning og opplæring til demokratisk medborgerskap. Ved å presentere studiefeltet som en gren av interkulturell utdanning er målet å fremme forståelse for språket og skikkene til religiøst troende. "Ikke-religiøse livssyn" er også inkludert, og problemstillinger som handler om integrasjonen av disse med religioner vil bli diskutert. Det ble skjelnet mellom "å forstå religioner" og "religiøs forståelse". Det hevdes et syn at undervisning i skoler om religions- og livssynsdimensjonen i interkulturell utdanning i prinsippet kan bidra til begge deler.

Utviklingen av læreres og elevers kompetanse innen dette feltet er særlig viktig. Dette innebærer å identifisere egnet kunnskap, ferdigheter og holdninger, og effektive didaktiske metoder for å utvikle kompetanse. Det foreligger ikke noen hensikt om å dekke alle kunnskapsaspekter. Brukere av anbefalingen må velge en passende balanse av lærestoff i forhold til sine egne særlige kontekster, og elevenes alder og evner.

Form og innhold i *Veivisere* er utviklet gjennom konsultasjoner – med representanter for ulike nasjoner i Europarådets utdanningskomite via et spørreskjema, med en rekke aktører og eksperter gjennom konferanser og møter i forskjellige europeiske land, og med forskere som arbeider med undervisning om religioner og tro i skoler i Europa.

## Kapittel 3

# Terminologi knyttet til undervisning om religioner og tro

---

**S**pørreundersøkelsen, konsultasjoner under konferansepresentasjoner og gjennomgang av nyere og relevant forskning viste alle at flertydigheten til tekniske termer er en potensiell kilde til misforståelse og konflikt. Klarhet i begrepsbruken er veldig viktig.

### Terminologi i den faglige og akademiske litteraturen

Pedagogisk terminologi har sine egne oversettelsesproblemer. For eksempel blir "pedagogikk" brukt som en generell betegnelse for "utdanning" i de nordiske landene. Termen dekker teorier om sosialisering og læring i en bredere forstand enn undervisning eller skolegang.

"Didaktikk" er den delen av den pedagogiske disiplinen som handler spesifikt om å lære bort. Men på italiensk blir "utdanning" (*educazione*) forstått smalere, om undervisningspraksisen og dens resultater, mens "pedagogikk" (*pedagogia*) betegner utdanningsteori. På engelsk kan "utdanning" (*education*) bli brukt om teori eller praksis, og "pedagogikk" (*pedagogy*) blir ofte brukt til å referere til læringsmetoder eller tilnærminger. Dette er forvirrende, siden det som ofte blir kalt pedagogikk i Storbritannia (for eksempel i Grimmit 2000) vanligvis blir kalt didaktikk (eller tilsvarende) i flere andre europeiske språk. I den tyske konteksten inkluderer begrepet *Bildung* ikke bare kunnskap og forståelse, men også betydningen av å lære for personlig utvikling.

Religions- og trosområdet er et særlig terminologisk minefelt. Viktige begreper – som "religion", "religioner", "religiøs", "religiøst mangfold", "religionsdimensjonen", "den religiøse dimensjonen", "tro", "ikke-religiøs", "teist", "ateist", "agnostisk", "sekulær", "sekularitet", "sekularisme", "overbevisning", "spiritualitet", "verdensbilde", "livssyn", "multikulturell utdanning", "interkulturell utdanning", "interkulturell dialog", "religiøs litterasitet" osv., har forskjellige betydningsnyanser og assosiasjoner i forskjellige språk og kontekster. Noen ganger er disse kontekstene forbundet med bestemte nasjonale situasjoner. Andre ganger er kontekstene forbundet mer med særlige synspunkter i og på tvers av nasjoner. Noen vil for eksempel protestere mot å skille mellom "religiøs" og "spirituell". Andre vil se tradisjoner som taoismen, konfusianismen og noen former for buddhisme som ikke-religiøse livssyn, mens andre igjen vil kategorisere dem som religioner eller spirituelle bevegelser.

Uttrykket "religiøst mangfold" er også flertydig og blir brukt på forskjellige måter. Det kan referere til internt mangfold innen en bestemt religion, til de forskjellige måtene individer kan forholde seg til en nedarvet religiøs tradisjon på, eller til flere religioner som blir praktisert (sannsynligvis på flere måter) på det samme stedet (Akkari 2012).

I noen språk, som for eksempel engelsk, kan begrepet "tro" (*faith*) bli brukt ensbetydende med "religion". Men betydningene av disse ordene er ikke helt overlappende, og noen forfattere foretrekker å bruke "trostradisjon" eller "religiøs tradisjon" heller enn "tro" eller "religion", i et forsøk på å foreslå noe som er mindre bundet og reifisert (Akkari 2012). Tysk skiller tydelig mellom *Glaube* (tro), som refererer til individets perspektiv, og *Religion* (religion), som refererer til et mer institusjonalisert perspektiv.

"Sekulær" kan bli brukt som motsetning til "religiøs", som i uttrykket "religiøst og sekulært mangfold". I russisk diskusjon, for eksempel, blir begrepet "sekulær" som oftest assosiert med ateisme og ikke-religiøsitet. Men i mange andre kontekster blir ordet "sekulær" brukt ikke-teologisk, om en styremåte heller enn en ateistisk posisjon. I denne betydningen er det viktig å skille mellom "sekulær" og "sekularistisk". Et sekulært utdanningssystem kan støtte en form for religionsundervisning som tillater religions- og trosfrihet. Dette er helt forskjellig fra en sekularistisk agenda, som ønsker å undertrykke religionsstudier eller å tolke religion kun på en reduksjonistisk måte. Dessuten må deskriptiv bruk av begreper (sekularitet, mangfold/pluralitet, modernitet/postmodernitet, osv.) skilles tydelig fra normativ bruk (sekularisme, pluralisme, modernisme/postmodernisme) (Skeie 1995, 2002).

Abdeljalil Akkari (2012) viser til problemer med å oversette det franske ordet *laïcité*. På arabisk blir det oversatt på en rekke måter, som *madani* (sivil, by-boende og urban) eller *aalmania*, som har sine røtter i ordet for "verden", og konseptet har generelt negative konnotasjoner, assosiert med ateisme eller anti-religiøse synspunkt. Et forsøk på å være nøytral og unngå terminologisk forvirring førte Régis Debray til å foreslå begrepet *fait religieux* ("religiøst faktum") (Debray 2002). Men når begrepet blir oversatt til for eksempel engelsk har dette også en flertydig ladning. Betyr det bare "informasjon om religioner", eller antyder det også en utvikling i forståelsen av religiøst språk?

Begrepet "tro" blir brukt i menneskerettighetsdokumenter (som i frasen "religions- og trosfrihet") for å referere til livssyn eller filosofier som ikke har en religiøs karakter (som sekulær humanisme), men i andre kontekster refererer "tro" ofte til religiøs tro. Disse

forskjellige flertydighetene kan føre til misforståelser og feiltolkninger av meningen i offisielle eller akademiske tekster. Spørsmålet om å integrere studier av ikke-religiøse livssyn eller tro med studier av religion eller religioner og problemene med terminologi på dette feltet blir diskutert i kapittel 7. For øyeblikket er det viktig å gjøre oppmerksom på en pågående debatt om begrepet "ikke-religion". "Ikke-religion" har blitt foreslått som et overordnet begrep, med "ateisme", "sekularisme" osv. brukt mer spesifikt innen dette generelle feltet (Lee 2012).

Med tanke på undervisning om religion(er) i skolen spesielt skaper den internasjonale bruken av terminologi i emnet mye forvirring. Det som i USA og republikken Irland, for å ta to eksempler, vanligvis blir kalt *religious education* ("religionsundervisning") blir i England ofte kalt *religious nurture* ("religiøs oppdragelse") eller *religious instruction* ("religiøs opplæring"). Det som i England blir kalt *religious education*, generelt oppfattet som et upartisk studium av religioner i offentlige skoler, blir kalt *religion education* i USA og Sør-Afrika. I Frankrike, hvor det fortsatt er noe usikkerhet rundt plassen til religionsundervisning i offentlige skoler, har begrepet *le fait religieux* blitt brukt for å gi uttrykk for materiale "om religioner", undervist gjennom flere fag heller enn som et separat studieemne. *Le fait religieux* har ofte blitt oversatt til engelsk med *education about religious facts* ("undervisning om religiøse fakta"), men ifølge en kilde fra Europarådet kan uttrykket bli gjengitt i kontekst som *religion and beliefs* ("religion og trosforestillinger"), *religions and beliefs* ("religioner og trosforestillinger", begge flertall) og *religions and belief systems* ("religioner og trossystemer", i betydningen trossystemer som ikke er religionsbaserte) (Europarådet 2009).

## Hva er religioner?

Diskusjonen over reiser spørsmålet "hva er religioner?" Innenfor feltet religionsvitenskap blir begge kategoriene "religion" og "religioner" ivrig debattert. På den ene enden av skalaen blir religioner betraktet som tydelig definerbare og separate fenomener med sine egne sannhetskrav (f.eks. Wright 2008). På den andre enden blir religion og religioner "dekonstruert" og blir betraktet kun som elementer av kultur (f.eks. Fitzgerald 2000). En mellomposisjon ser religioner som klart identifiserbare, samtidig som hver religion har en viss grad av internt mangfold og omstridte grenser og er beslektet med andre religioner gjennom "familielighet" (Flood 1999; Jackson 1997, 2008). Etter dette synet er "religioner" åpenlyse uttrykk for kultur, men de er ikke redusert til menneskelig kultur. De har transcendentale referanser (ofte, men ikke alltid, teistiske), fokuserer på eksistensielle spørsmål og erkjenner den moderne, kraftfulle påvirkningen fra globalisering og lokalisering, inkludert en bevegelse mot individualistiske posisjoner på den ene siden, og mot autoritære posisjoner (f.eks. fundamentalisme) på den andre.

## Spiritualitet og det spirituelle

En ytterligere komplikasjon oppstår med bruken av begreper som "spirituell undervisning" eller "undervisning om spiritualitet". Slike begreper kan bli brukt i forbindelse med konvensjonelle forståelser av religion og religioner, og uttrykk som "kristen

spiritualitet" eller "buddhistisk spiritualitet" kan bli benyttet. Noen forfattere mener at spiritualitet er nødvendig for religion, men at religion ikke er nødvendig for spiritualitet (Fry et al. 2005). For andre er spiritualitet assosiert med personlige erfaringer av det transcendentale, mens "religiøsitet" blir identifisert med religiøse institusjoner og fastsatt teologi og ritualer (Zinnbauer et al. 1997). Ofte blir "spiritualitet" brukt i en mer postmoderne betydning for å referere til ukonvensjonelle forståelser av religion (for eksempel å innta en humanistisk filosofisk posisjon, kombinert med en etikk grunnet i kristendommen), til en syntese av ideer og verdier fra en rekke religiøse tradisjoner, eller til former for "ikke-religiøs" spiritualitet som ikke har noen direkte referanse til religioner.

## **Livstolkning, livsåskådning**

Noen forfattere, spesielt fra Nord-Europa, slår en bro mellom "religion" og "sekulære livssyn" ved å bruke begreper med prefikset "liv": livsspørsmål, livsorientering, livsfilosofi, livstolkning og livssyn. Dette er en særskilt skandinavisk forskningstradisjon som går tilbake til Anders Jeffners bruk av begrepet *livsåskådning* (Jeffner 1981), som har hatt bred innflytelse i nordiske land siden 70-tallet gjennom diverse teoretiske og empiriske studier (se kapittel 7).

## **Religiøs litterasitet**

Begrepet "religiøs litterasitet" blir brukt i litteraturen på minst tre ganske forskjellige måter, knyttet til:

- ▶ Å lære om religioner, inkludert å utvikle en forståelse for religiøs språkbruk, på en åpen og objektiv måte (Moore 2007);
- ▶ Å studere religioner og foreta vurderinger om dem ved å bruke et bestemt kunnskaps- og sannhetssyn (Wright 1998);
- ▶ Religiøs læring (Felderhof 2012).

I denne konteksten er den første bruken den nærmeste og mest relevante for den type religions- og trosstudier anbefalingen ser for seg, i forbindelse med utdanning i offentlig finansierte, inkluderende skoler.

## **Terminologi knyttet til "forståelse"**

I det forrige kapittelet ble det gjort et nyttig skille mellom "å forstå religion(er)" og "religiøs forståelse" (Cox 1983). "Å forstå religioner" er en evne som alle borgere potensielt deler i forskjellig grad, mens "religiøs forståelse" er en evne som kan bli utviklet av religiøst troende og praktiserende. Disse evnene henger sammen. For eksempel kan det å forstå en religion som er annerledes enn ens egen bidra til egen religiøs forståelse. På tilsvarende måte kan en persons religiøse forståelse innen en spesifikk tradisjon være til hjelp for å forstå en annen religiøs posisjon. Dette synet er innforstått i dialogiske og inter-religiøse tilnærminger for å forstå religioner. Men å være religiøst troende og praktiserende er ikke en nødvendig forutsetning for å utvikle en viss forståelse for religioner.



## Multikulturell og interkulturell utdanning

Både begrepet "multikulturell utdanning" og "interkulturell utdanning" har blitt brukt på en rekke forskjellige måter. Noen ganger har de blitt brukt som synonymer. Mens begrepet "multikulturell" har blitt brukt av noen forfattere – for eksempel i kulturanthropologi – på en veldig fleksibel og ikke-essensialistisk måte (f.eks. Goodenough 1976), var det noen tidlige syn på multikulturell utdanning som representerte religioner og kulturer som faste enheter (diskutert i Jackson 1997, 2004, 2011a). I multikulturell utdanning ble en kultur ofte presentert som et lukket system, med en fast og lite fleksibel forståelse av etnisitet. Slik multikulturell utdanning gjorde ikke oppmerksom på makthierarkier innen forskjellige kulturelle grupper og forsømte også den akademiske debatten om kulturens vesen. For å avvise et slikt lukket syn på kulturer innførte noen forfattere begreper som "kritisk" (May 1999: 33) eller "reflekterende multikulturalisme" (Rattansi 1999: 77), for å gi uttrykk for tilnæringer som er kritiske til essensialistiske syn på kulturer og som erkjenner internt mangfold og maktrelasjoners rolle i dannelsen av kulturer. Denne forståelsen blir forsterket av empiriske funn som viser at multikulturalisme er et resultat av kollektive forhandlinger og vedvarende maktkamper om kulturelle forskjeller, etniske forskjeller og raseforskjeller (f.eks. Baumann 1996, 1999).

Til tross for en mer kritisk og nyansert bruk av "multikulturell" blir begrepet fremdeles ofte brukt – stadig oftere i en politisk kontekst – på en negativ måte som fortsatt innebærer ideen om separate, avgrensede kulturer som eksisterer side om side i et samfunn. I politisk diskurs blir "multikulturalisme" ofte identifisert med en politikk som viderefører denne ideen (Vertovec og Wessendorf 2010). Begrepet "interkulturell" har derimot steget i kurs og blir brukt i Europarådets diskusjoner og litteratur, delvis som en reaksjon på den pågående debatten om multikulturalisme (Barrett 2013). Hovedpoenget er at de tilnærmingene til undervisning om religioner og ikke-religiøse livssyn som blir fremmet i Europarådets anbefaling, svarer til ideer om interkulturell utdanning, som legger stor vekt på sofistikert analyse av kultur og religion og på den komplekse kultur-dannelsen i livene til individer, skoleelever inkludert. Denne nyanserte tolkningen må også overføres til begrepet "mangfold".

## Konklusjon

Denne diskusjonen antyder et behov for klarhet i terminologibruken hos beslutningstakere, skoler og lærerutdannere, og klarhet i formuleringen av mål og hensikter. Som Abdeljalil Akkari sier det:

Ikke bare skaper overgangen fra et språk til et annet store problemer når det gjelder mange begreper, men de historiske og politiske konnotasjonene er også forskjellige, avhengig av den nasjonale konteksten. Denne terminologiske forvirringen er til liten hjelp når det gjelder å fremme undervisning om religiøs mangfold i klasserommet og i skolepensum. Det kreves en spesiell innsats for å bestemme felles begreper og for å analysere hvordan de forskjellige begrepene blir oppfattet av aktørene i en skolesammenheng. (Akkari 2012)

Som praktiske råd anbefales det følgelig at beslutningstakere, skoler, lærerutdannere og andre brukere bør:

- ▶ forklare meningen med viktige begreper som blir brukt i for eksempel styringsdokumenter og læreplaner. I noen dokumenter kan det være nyttig å inkludere en ordliste hvor viktige begreper blir definert;
- ▶ skille klart mellom deskriptive og normative betydninger når bestemte begreper blir brukt. For eksempel bruker mange forfattere begreper som sekularitet, mangfold/pluralitet, modernitet og postmodernitet kun på en deskriptiv måte, mens deres ekvivalenter – sekularisme, mangfold/pluralisme, modernisme og postmodernisme – blir brukt som normative begreper;
- ▶ presentere en klar begrunnelse for undervisning om religioner og ikke-religiøse livssyn, og formulere adekvate generelle og spesifikke mål;
- ▶ konsultere viktige aktører i utviklingsprosessen av styringsdokumenter og læreplaner og prøve å oppnå enighet om bruken av visse begreper;
- ▶ oppmuntre elever til å utforske forskjellige meninger av tekniske termer.

## Kapittel 4

# Kompetanse og didaktikk for å forstå religioner

---

### Innledning

**S**pørreundersøkelsen tydet på at respondenter var opptatt av kompetanseutviklingen til elever og lærere når det gjaldt forståelse av religioner og av forbedret undervisningskvalitet, temaer som henger nært sammen med hverandre. Dette kapittelet tar for seg utviklingen av læreres og elevers interkulturelle kompetanse, med referanse til en diskusjon om emnet i skrivende stund blant eksperter i Europarådet. Denne diskusjonen er koblet til didaktiske tilnærminger som er utviklet for å fremme forståelse for religioner. Kapittelet introduserer to illustrerende didaktiske tilnærminger for å studere religioner på skolenivå. Det er referert til dem i anbefalingen, og de samstemmer med det synet på interkulturell kompetanse som blir presentert nedenfor. Begge disse tilnærmingene kan bli tilpasset bestemte situasjoner og behov og kombinert med andre tilnærminger. Flere didaktiske tilnærminger blir introdusert i Grimmitt (2000) og Keast (2007); i tillegg er det verdt å merke seg en kontekstuell tilnærming som ble utviklet i Norge og som sammenfaller med interkulturell utdanning (Leganger-Krogstad 2011).

Integreringen av undervisning om ikke-religiøse livssyn med undervisning om religioner blir diskutert spesifikt i kapittel 7, som inneholder korte forslag om hvordan de illustrerende didaktiske tilnærmingene som blir introdusert nedenfor kan bli tilpasset en slik situasjon. Spørsmål om behov for lærerutdanning, som forberedelse til å undervise i en kombinasjon av religiøse og ikke-religiøse livssyn, blir også tatt opp i kapittel 7.

Det grunnleggende målet eller hensikten med religionsdimensjonen i interkulturell utdanning er å utvikle en forståelse for religioner. En slik forståelse blir utviklet gjennom å få kompetanse, noe som inkluderer utvalgt kunnskap, å utvikle og bruke relevante ferdigheter, og å kultivere egnede holdninger, mot en bakgrunn som opprettholder visse verdier, deriblant toleranse, respekt for andres rett til å ha et religiøst eller ikke-religiøst ståsted, menneskeverd og samfunnsånd.

Her hevdes det synet at en viss grad av forståelse for religioner, også perspektivene til religiøst troende/praktiserende, i prinsippet er mulig for alle. Dette bygger på stadige diskusjoner innen Europarådet om interkulturell kompetanse. Som antydnet tidligere kan religiøst troendes kompetanse i "religiøs forståelse" ofte utfylle eller bidra til kompetanse for "å forstå religioner".

## **Elevers interkulturelle kompetanse og forståelse for religion**

Generelt er anbefalingen tydelig på hvilke aspekter ved kompetanse det forventes at elever som studerer religiøse og ikke-religiøse livssyn skal utvikle. Kompetanse bør utvikles gjennom:

- ▶ å utvikle en tolerant holdning og respekt for retten til å ha en bestemt tro, holdninger basert på anerkjennelsen av den iboende verdigheten og grunnleggende friheten til ethvert menneske;
- ▶ å pleie en sensitivitet for mangfoldet av religioner og ikke-religiøse livssyn som et element som bidrar til Europas rikdom;
- ▶ å sørge for at undervisning om mangfoldet av religioner og ikke-religiøse livssyn svarer til målene til opplæring til demokratisk medborgerskap, menneskerettigheter og respekt for alle individers likeverd;
- ▶ å fremme kommunikasjon og dialog mellom mennesker fra forskjellige kulturelle, religiøse og ikke-religiøse bakgrunner;
- ▶ å fremme samfunnsånd og moderasjon i å uttrykke sin identitet;
- ▶ å gi mulighet til å skape rom for interkulturelle dialoger, for å hindre religiøse eller kulturelle skillelinjer;
- ▶ å fremme kunnskap om forskjellige aspekter (symboler, skikker osv.) ved religiøst mangfold;
- ▶ å ta opp sensitive eller kontroversielle emner som mangfoldet av religioner og ikke-religiøse livssyn kan skape;
- ▶ å utvikle ferdigheter i kritisk vurdering og refleksjon når det gjelder å forstå perspektivene og levesettene til forskjellige religioner og ikke-religiøse livssyn;
- ▶ å bekjempe fordommer og stereotypier vis-à-vis forskjeller som er barrierer for interkulturell dialog, og undervise i respekt for alle individers likeverd;
- ▶ å fostre en evne til å analysere og tolke objektivt de mange forskjellige informasjonselementene som er forbundet med mangfoldet av religioner og ikke-religiøse livssyn, uten fordommer mot behovet for å respektere elevers religiøse eller ikke-religiøse livssyn og uten fordommer mot religionsundervisningen som blir gitt utenfor den offentlige utdanningsfæren. (Europarådet 2008a).

En av Europarådets utgivelser, *Developing intercultural competence through education* (Barrett et al. 2013), presenterer interkulturell kompetanse som en kombinasjon av kunnskap, ferdigheter og holdninger som hjelper elever med å:

- ▶ forstå og respektere mennesker som oppfattes å ha andre kulturelle tilknytninger enn seg selv;
- ▶ svare adekvat, effektivt og respektfullt når de samarbeider og kommuniserer med slike mennesker;

- ▶ etablere positive og konstruktive forhold til slike mennesker;
- ▶ forstå seg selv og sine egne mangfoldige kulturelle tilknytninger gjennom møter med kulturelle "forskjeller".

Dokumentet identifiserer relevante ferdigheter og holdninger og har mange ideer som er relevante for utviklingen av interkulturell kompetanse i forskjellige utdanningssettinger. Nedenfor er noen viktige ideer som er relatert til utviklingen av interkulturell kompetanse, kombinert med illustrerende eksempler på didaktikk for "å forstå religioner". *Developing intercultural competence through education* fokuserer på forståelse for andre i deres spesifikke, ofte komplekse, kulturelle kontekster. Forståelse blir utviklet blant annet gjennom å lære å forholde seg til andre. Dokumentet bekrefter også at refleksjon over slik forståelse også kan hjelpe elever med å forstå seg selv og forskjellige impulser de mottar. En verdidimensjon er implisitt, det en forfatter har beskrevet som "en etisk medborgerinnstilling til kunnskap som krever *ansvarlig tenking og handling* i tillegg til kunnskap, ferdigheter og holdninger" (Poulter 2013). Denne verdidimensjonen har betydning for måten unge mennesker oppfører seg på under diskusjoner og er en del av en pågående diskusjon innen Europarådet om interkulturell kompetanse (se kapittel 5, "Klasserommet som et trygt rom" og kapittel 8 om menneskerettighetsspørsmål).

## Illustrerende didaktiske tilnæringer

To eksempler på didaktiske tilnæringer til religionsdimensjonen i interkulturell utdanning som nevnes i anbefalingen vil bli brukt som illustrasjoner. I hvert tilfelle er det forklart hvordan denne spesielle tilnærmingen kan bli brukt for å utvikle kunnskapen, ferdighetene og holdningene som utgjør interkulturell kompetanse. Eksempelene er gjengitt kortfattet og er ment å bli tilpasset for bruk i forskjellige kontekster. Det handler om den fortolkende tilnærmingen (Jackson 1997, 2004: kapittel 6, 2011b) og den dialogiske tilnærmingen (f. eks. Ippgrave 2001, 2003, 2013). Begge tilnærmingene oppmuntrer til at elevene deltar aktivt i læringsprosessen, til og med når det gjelder å bidra til planlegging og gjennomgang av læringsmetodene.

Den fortolkende tilnærmingen "oppmuntrer til en fleksibel forståelse av religioner og ikke-religiøse livssyn og unngår å plassere dem i et urokkelig, forhåndsdefinert rammeverk" (Europarådet 2008a). Den kan brukes i klasser som er religiøst og ikke-religiøst mangfoldige, men også i situasjoner hvor sammensetningen av klassene er mindre mangfoldig.

Den dialogiske tilnærmingen, som hjelper elever med å "delta i dialog med andre personer som har andre verdier og ideer" (Europarådet 2008a), er spesielt nyttig i klasser som er religiøst og kulturelt mangfoldige, men kan bli tilpasset til forskjellige situasjoner.

Begge tilnæringer har til hensikt å etablere en atmosfære av et "trygt rom" i klasserommet (se kapittel 5). Naturligvis kan andre pedagogiske og didaktiske tilnæringer knyttes til ideen om kompetanse som presenteres i Europaråds-dokumentet, og brukere blir oppfordret til å tilpasse eller utvikle metoder i samsvar med sine egne bestemte kontekster og behov.

## Den fortolkende tilnærmingen

Den fortolkende tilnærmingen fokuserer på det dynamiske forholdet mellom religioner, forskjellige slags grupper innenfor dem og individene som identifiserer seg med slike grupper. Den har som mål å unngå stereotypier ved å erkjenne at individer fra en bestemt religiøs bakgrunn kan erfare, forstå og presentere religionen sin på måter som til dels er forskjellige fra generaliserte fremstillinger, for eksempel i lærebøker. Den fortolkende tilnærmingen tar på alvor forskningsfunn som viser at noen unge mennesker føler at noen ressurser som blir brukt i skolen, ikke representerer deres særlige religiøse bakgrunn rettferdig eller riktig (f.eks. Jackson et al. 2010; Moulin 2011).

Den fortolkende tilnærmingen ser individer i sammenheng med de ulike, vanligvis religiøse, gruppene de tilhører. Forståelse for slike grupper er knyttet til utviklingen av en bred forståelse for den bestemte religionen som individene forholder seg til. Læringsprosessen kan bevege seg i forskjellige retninger. Utgangspunktet kan være en enkelt person, eller det kan være en religiøs gruppe av et eller annet slag (kanskje et trossamfunn eller en sekt), eller det kan være en religion på generelt nivå, som kristendom, islam eller hinduisme. Hovedpoenget er at forståelse øker gjennom å se på forholdet mellom individer, grupper og de bredere religionene.

Det er også et fokus på å prøve å tolke religiøse språk og symboler. Dette innbefatter å bruke elevenes nåværende forståelse som et utgangspunkt for å gjøre et tanke-sprang i et forsøk på å forstå andres religiøse meninger.

Dessuten, på samme måte som Europarådets utgivelse *Developing intercultural competence through education* ser elevs refleksjon om egen læring som en hjelp til selv-forståelse, har den fortolkende tilnærmingen et tilsvarende syn og fokuserer på ideen om refleksivitet.

Den fortolkende tilnærmingen konsentrerer seg om tre hovedprinsipper knyttet til det å lære om religioner:

- ▶ hvordan religioner blir framstilt eller representert for elever (representasjon);
- ▶ hvordan religiøst språk og religiøse symboler blir tolket av elever (tolkning);
- ▶ hvordan elever reagerer på det de lærer om religioner (refleksivitet).

Lærerutdannere og lærere kan jobbe kreativt med disse tre generelle prinsippene og lage sine egne spesielle strategier for å møte behovene til visse elevgrupper. Noen eksempler på forskjellige strategier brukt av lærere (ofte i nært samarbeid med elever) og lærerutdannere som bruker prinsippene i den fortolkende tilnærmingen, er å finne i Ipgrave, Jackson og O'Grady (2009) og Miller, O'Grady og McKenna (2013).

## Representasjon

Når det gjelder representasjonen av religioner bruker den fortolkende tilnærmingen tre beslektede "nivåer".

## Individer

Hvert individ er unikt. Det er på dette nivået vi kan sette pris på religionens menneskelige ansikt og høre personlige historier som bryter med stereotypier. Fortellingene kan handle om berømte internasjonale figurer, de kan være basert på intervjuer med lokale personer, eller de kan inkludere personlige fortellinger fra elever. Som nevnt ovenfor har flere forskningsprosjekter vist at unge enkeltpersoner i skolen noen ganger føler at måten religionen deres blir fremstilt på i mange lærebøker og ressurser, ikke stemmer med deres egen kunnskap og erfaring som individer som lever i bestemte grupper og tradisjoner (for eksempel, Jackson et al. 2010; Moulin 2011). Her har den fortolkende tilnærmingen som mål å la unge menneskers egne stemmer komme til orde.

## Grupper

Det neste nivået er "grupper". Det kan handle om et trossamfunn eller en sekt, eller om en av disse kombinert med andre slags grupper, som etniske grupper. Et prosjekt eller arbeid basert på en familie med islamsk bakgrunn eller på en lokal kirke ville for eksempel være informativt når det gjelder grupper, og ville også påvirke og informere vår forståelse av den bredere religionen.

## Religioner

Det bredeste nivået er religionen eller den "religiøse tradisjonen". "Kristendom" inkluderer altså alle de forskjellige kirkesamfunnene og kulturelle manifestasjonene. Det er straks tydelig at det vil være umulig for noen enkeltperson å ha en full forståelse av dette. Forskjellige personer med innenfra- og utenfra-perspektiv vil også ha forskjellig syn på tradisjonens omfang. Dette spiller ingen rolle. Hver og en av oss (lærer eller elev) kan gradvis forme våre egne ideer om religionene og forholdet mellom dem. Hver gang vi lærer noe nytt, blir vår tidligere forståelse utfordret og kanskje modifisert. Diskusjon og analyse av viktige begreper passer best til dette nivået. En foreløpig forståelse av viktige begreper gir et rammeverk for forståelse som kan bli modifisert ettersom man lærer mer.

Hensikten ved å bruke disse nivåene er ikke å fragmentere religioner. Det er forholdet mellom individer, grupper og tradisjoner, sett i sammenheng, som kan gi innsikt i religion slik den leves og praktiseres av mennesker, inkludert de religiøse livene til elever ved skolen. De tre nivåene kan også antyde forskjellige utgangspunkt for å utforske religioner: det religiøse perspektivet til et spesielt individ, som Martin Luther King eller Dalai Lama; perspektivet til et spesielt fellesskap eller trossamfunn innen en religion (se kapittel 9 for eksempler på emner som inkluderer samhandling med samfunn utenfor skolen); eller et studium av en tekst som er sentral for en hel religiøs tradisjon.

## Tolkning

Den sentrale tanken her er å virkelig prøve å forstå, så langt som mulig, meningen i det religiøse språket til en annen person. Dette gjøres ikke ved å undertrykke ens

egen nåværende forståelse i forsøk på empati med en annen. Tolkning er snarere et forsøk på å bruke sin egen nåværende forståelse som utgangspunkt for å gjøre et tankesprang, for å få en mening ut av det en annen forklarer, selv om elevens livssyn er veldig forskjellig fra livssynet til den personen, gruppen eller tradisjonen som blir studert. For eksempel kan forskjellige personlige forståelser av begrepet "lidelse" som elever bidrar med, brukes som et utgangspunkt for å forstå den sammensatte buddhistiske ideen om *dukha*, som ofte blir oversatt med lidelse, angst, stress eller utilfredshet.

Denne tilnærmingen tar også inn over seg det faktum at forskjellige religiøse personer bruker religiøst språk på forskjellige måter. Noen bruker det bokstavelig hele tiden. Noen bruker det metaforisk i noen kontekster, så meningen som blir uttrykt kan på noen måter være annerledes enn en bokstavelig forståelse av ordene. En annen metode er bruk av intervju – å faktisk be folk om å forklare hva de mener når de bruker religiøst språk (se kapittel 9).

## Refleksivitet

Den fortolkende tilnærmingen er opptatt av å prøve å forstå meningen til religiøst språk og religiøse symboler og levemåter, men den får også frem diskusjoner om sannhetsspørsmål og forholdet mellom mening og sannhet (f. eks., når du gjør et bestemt krav på sannhet, nøyaktig hva er det du mener?).

Refleksivitet innbefatter muligheter for elever til å reflektere over sin egen nåværende forståelse og egne verdier i forbindelse med det de har lært. Dette betyr ikke å innta synspunktene som har blitt studert, men å bruke ny forståelse for å fremme selvbevissthet og en kritisk gransking av egne antagelser. Det tyske begrepet *Bildung* er relevant her. Det inkluderer ikke bare kunnskap og forståelse, men også en reflekterende dimensjon.

Refleksivitet innebærer også å gi muligheter til distansert, konstruktiv kritikk av materiale som har blitt studert. De to forskjellige aspektene av refleksivitet – å komme nær materialet for å ha så mye empati som mulig med andre, og å distansere seg fra materialet for å bruke sine kritiske evner, kan deles inn i en rekke mulige aktiviteter, blant annet de følgende:

- ▶ **Selvbevissthet:** å bli mer bevisst på ens egne nåværende synspunkter og fordommer, og å lære hvordan man kan undersøke og utfordre disse (gjennom å vurdere hvilke impulser som kan ha skapt dem).
- ▶ **Verdier assosiert med andre religioner:** å diskutere og kartlegge verdier fra individene/gruppene/religionene som har blitt studert og som har røtter i den religiøse tradisjonen, og sammenligne og kontrastere dem med egne verdier. Dette innbefatter å identifisere felles verdier som kanskje har rot i forskjellige levemåter, eller kanskje verdier som overlapper med egne verdier, men ikke er identiske (se kapittel 8 om menneskerettigheter).
- ▶ **Å lære av andres verdier:** å tenke gjennom hvordan de personlige verdiene fra individene/gruppene/religionene som har blitt studert, er relevante for/ kan bidra til sosiale verdier, som medborgerskap. Slike vurderinger fremmer spørsmål om toleranse for andres livssyn, respekt for andres livssyn eller for



hvordan individer velger å leve (krever denne posisjonen min respekt?) og erkjenne hvordan verdiene eller handlingene til visse individer og grupper kan bli anerkjent av det bredere samfunnet som noe som bidrar positivt til sosial harmoni.

- ▶ **Likheter med og forskjeller fra egne trosforestillinger og verdier:** å vurdere hvordan et individs tro, i vedkommendes gruppe- og tradisjonskontekst, er forskjellig fra/likner på/overlapper med egen tro.
- ▶ **Forbedre undervisningsmetode:** å reflektere over undervisningsmetodene som har blitt brukt så langt, og foreslå måter å forbedre dem for å få en bedre og dypere forståelse for andre.

## Tilpassing av refleksive aktiviteter til forskjellige nasjonale kontekster

I noen nasjonale kontekster vil alle de refleksive aktivitetene som er nevnt ovenfor, være mulige hvis de blir styrt og tilrettelagt godt av lærere i det trygge klasserommet, med hensiktsmessige grunnregler for høflighet og så videre. I andre nasjonale kontekster vil diskusjoner om personlige syn bli sett på som upassende. Under slike forhold kan det refleksive elementet begrenses til å se nærmere på konsekvensene av trosforestillinger og verdier fra visse settinger for sosiale (snarere enn personlige) verdier i samfunnet – som spørsmål om medborgerskap, fordommer og interkulturell og interreligiøs forståelse. Bruce Grelle har skrevet om å gjøre dette i forbindelse med den amerikanske konteksten (Grelle 2006).

## Interkulturell kompetanse og den fortolkende tilnærmingen

Hvordan kan den fortolkende tilnærmingen brukes for å øke interkulturell kompetanse? Hovedprinsippene til den fortolkende tilnærmingen kan uttrykkes i form av kunnskapen, ferdighetene og holdningene som er nødvendige for å utvikle interkulturell kompetanse, som er diskutert i Europarådets utgivelse *Developing intercultural competence through education*. For eksempel:

**Representasjon** krever:

Kunnskap om og forståelse av:

- ▶ hovedbegrepene som assosieres med en bestemt religion/religiøs tradisjon;
- ▶ perspektivene, tradisjonene og trosforestillingene til grupper innen en bestemt religion;
- ▶ eksempler på viktige tekster og relevant historie osv.;
- ▶ kjennskap til eksempler som viser mangfoldet av tro og tradisjoner innenfor religioner.

Ferdigheter som:

- ▶ å lytte til personer fra andre religioner;
- ▶ å samhandle med personer fra andre religioner;
- ▶ hvordan man samler inn pålitelig informasjon om andre religioner;
- ▶ å mekle meningsutvekslinger om religioner.

Holdninger som:

- ▶ respekt for retten til å ha et bestemt religiøst eller ikke-religiøst ståsted.
- ▶ åpenhet for personer fra andre religioner og kulturer;
- ▶ åpenhet for å lære om forskjellige religioner;
- ▶ villighet til å legge fordommer til side;
- ▶ villighet til å tolerere flertydighet;
- ▶ å verdsette religiøst og kulturelt mangfold.

**Tolkning** krever:

Kunnskap om og forståelse av:

- ▶ de viktigste begrepene som assosieres med en bestemt religion;
- ▶ perspektivene, tradisjonene og trosforestillingerne til grupper innen en bestemt religion.

Ferdigheter som:

- ▶ empati;
- ▶ multiperspektivitet;
- ▶ evnen til å samhandle med og høre på mennesker fra andre religioner;
- ▶ diskusjonsferdigheter.

Holdninger som:

- ▶ åpenhet for personer fra religioner/andre religioner/andre grener av ens egen religion;
- ▶ villighet til å legge fordommer til side og til å tolerere flertydighet;
- ▶ å verdsette religiøst og kulturelt mangfold;
- ▶ fleksibilitet i kulturell og kommunikativ atferd.

**Refleksivitet** krever:

Kunnskap om og forståelse av:

- ▶ de viktigste begrepene som assosieres med en bestemt religion/religiøs tradisjon;
- ▶ perspektivene, tradisjonene og trosforestillingerne til grupper innen en bestemt religion;
- ▶ bevissthet om ens egne syn og antagelser.

Ferdigheter som:

- ▶ å lytte til personer fra andre religioner/religiøse grupper;
- ▶ å samhandle med personer fra andre religioner/religiøse grupper;
- ▶ empati;
- ▶ multiperspektivitet;
- ▶ å vurdere forskjellige religiøse/ikke-religiøse perspektiver inkludert sitt eget;
- ▶ bevissthet om ens egne fordommer og bedømminger;
- ▶ fleksibilitet og tilpasningsevne i kulturell og kommunikativ atferd.

Holdninger som:

- ▶ åpenhet for å reflektere over sine egne trosforestillinger og påstander;
- ▶ villighet til å lære fra andre;
- ▶ villighet til å gi en distansert og balansert kritikk av forskjellige religiøse og ikke-religiøse posisjoner.

Eksempelet nedenfor viser hvordan lærere kan bruke hovedkonseptene i den fortolkende tilnærmingen kreativt med elever. Ungdomsskolelæreren Kevin O'Grady jobbet med (opprinnelig) lite motiverte 12- og 13-årige elever i sin hovedsakelig "hvite", urbane, allmenne offentlige skole i Nord-England. Det var ingen elever fra muslimske familier i klassen.

### Illustrerende eksempel Aksjonsforskning og den fortolkende tilnærmingen

■ "Jeg utviklet et aksjonsforskningprosjekt som ble gjennomført med en klasse over 12 uker, og som brukte klasseromsobservasjon, gruppeintervjuer og analyse av dagbøker som elevene skrev. Elevene bidro til forskningen og klargjorde sine egne interesser og preferanser. Deres bidrag hjalp oss med å planlegge arbeidet med islam. Elever skrev ned nye ideer og evaluerte det pågående arbeidet i dagbøkene. De skrev også ned reaksjoner på spørsmålene jeg stilte i gruppeintervjuer.

■ Jeg analyserte dagbokinnleggene og forandret undervisningsprogrammet vårt for å ta hensyn til elevenes ideer. Ideene fra dagbøkene satte i gang en tilnærming til å studere islam ut fra emner de var spesielt interessert i.

■ Jeg beveget meg fra elevenes egen personlige interesse for klær og mote (et vanlig emne i dagbokinnleggene) til spørsmålene deres om islamske klær, brukte eksempler fra utvalgte saker i media, og knyttet disse til islam mer generelt. Interessen for den symbolske betydningen av klær og deres fascinasjon for mote bidro til elevenes interesse for islamske klær. Slike interesser ble innlemmet i timeplanen. Arbeid med elevenes holdninger til klær og sammenligning med islamske kleskoder ble tatt inn. Emnet som helhet ble påvirket av målsettingen om at islamsk materiale ville sette i gang en revurdering av elevenes egne holdninger, enten til klær, familieliv eller spørsmål de hadde tatt opp.

■ Elever karakteriserte aktiviteter som kunst, kreativ skriving og diskusjoner om videoer som viktige, men drama var den mest populære aktiviteten for å utforske emner. Spørsmålene som ble tatt opp, handlet både om islam (om muslimer, islamske trosforestillinger og begreper) og om individene og samfunnet (personlige og religiøse spørsmål og spørsmål om samfunnet og verden for øvrig).

■ Elevenes dagbokinnlegg og min observasjonslogg bekreftet at elevene syntes det var viktig å lære om seg selv i tillegg til islam. Elever stilte også spørsmål om rase og etnisk identitet, og vi benyttet muligheten til å utforske disse, noe som bidro til interkulturell og medborgerlig utdanning i tillegg til studium av religioner.

■ Kreative aktiviteter som elevene utviklet inkluderte – i eksempelet islamske klær – å analysere forholdet mellom mobbing og klær, forskning på islamske kleskoder og det å bruke drama for å utforske hvordan det kan føles å oppleve et forbud mot å ha på seg en religiøs form for klær på skolen. Det var gledelig at elevene viste en høy grad av modenhet i diskusjonen som fulgte disse aktivitetene.

■ Vi diskuterte problemer ved å representere både islam som en religion og individuelle muslimer i ulike kontekster, skolen, familien og medieframstillinger. Tolkningsspørsmål ble overveid gjennom diskusjoner om meningen av hovedbegreper og symboler (inkludert klær). Refleksivitetsspørsmål ble dekket gjennom bevegelsen frem og tilbake mellom elevenes personlige interesser og anliggender og deres ekvivalenter i eksemplene fra islam som ble studert.”

Mer om Kevin O’Grady arbeid kan leses i O’Grady 2008, 2009, 2013.

## En dialogisk tilnærming

Det er utviklet flere didaktiske tilnærminger til undervisning om religion som fokuserer på dialog, til bruk med barn og ungdom (Castelli 2012; Ipgrave 2013; Jackson 2004, kapittel 7; Keast 2007; Leganger-Krogstad 2011; Weisse og Knauth 1997). Noe av forskningen til REDCo (*Religion in Education: a Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries*), diskutert spesielt i kapittel 5 om ”trygge rom”, er svært relevant for dialog som didaktisk tilnærming (f.eks. arbeidet til Knauth, von der Lippe, Kozyrev og Schihalejev). Dialog krever holdninger og ferdigheter som egner seg for fordypning i ideer og måter å tenke på som er annerledes enn ens egne. Det gjelder blant annet evnen til ”å sette spørsmål ved, lytte, reflektere, resonnere, forklare, spekulere og utforske ideer; å analysere problemer, danne hypoteser og utvikle løsninger; å diskutere, argumentere, granske bevis, forsvare, undersøke og vurdere argumenter” (Alexander 2006: 5). Castellis tilnærming, som han kaller ”trosdialog”, integrerer utforskning av religiøse og ikke-religiøse livssyn, og har som hensikt å utvikle ferdigheter og holdninger som lærer elever hvordan man både kan reagere på andres trosforestillinger og samtidig utvikle evnene til å formulere sine egne (Castelli 2012).

Ipgraves tilnærming til dialog – som vi her vil ta som eksempel – har fungert bra på skoler med et multireligiøst og multikulturelt elevgrunnlag. Den utnytter barns villighet til å fordype seg i religiøse spørsmål og deres evne til å bruke religiøst språk de har møtt gjennom interaksjon med medelever på skolen og på partnerskoler. Arbeidet hennes ble utviklet i samarbeid med grunnskolebarn på 8 til 11 år, men kan tilpasses for bruk med eldre elever (Ipgrave 2003, 2013).

Med denne tilnærmingen opptre læreren ofte i rollen som en tilrettelegger, en som setter i gang og avklarer spørsmål. Elevene får bestemme mye selv og blir regnet som samarbeidspartnere i undervisning og læring. Tilnærmingen viste seg å fremme barns selvtilit, å gi muligheter for å utvikle kritiske ferdigheter, å hjelpe elever som underpresterte til å uttrykke seg selv, og å skape et klima preget av moralsk alvor. Barn ble også hjulpet til å fordype seg i ideer og begreper fra andre religiøse tradisjoner, å reflektere over egne bidrag og å begrunne sine egne meninger. De diskuterte også hvordan de kom til konklusjonene sine, og de ble oppmuntret til å anerkjenne muligheten for alternative synspunkter og til å være åpne for andres argumenter.

Da denne tilnærmingen ble testet, ble det oppdaget at direkte erfaring av religiøs mangfold (eller indirekte kontakt via e-post) motiverte barn til å utforske religiøse spørsmål. Dessuten var det bemerkelsesverdig at barn ikke beveget seg mot et relativistisk ståsted og tenkte at alle religioner var like sanne (eller falske). Tilnærmingen til dialog har en rekke elementer:

- ▶ Det første er aksepten for mangfold, forskjeller og forandring – gjennom regelmessige møter med andre synspunkter, oppfatninger og ideer. Dette utnytter forskjellige erfaringer og innflytelser i barns sosiale bakgrunn.
- ▶ Det andre er å være åpen for og reagere positivt på forskjeller. Å utveksle forskjellige synspunkter blir sett på som en fordel for alle deltagere. Dette blir også forsterket ved en etos for hele skolen som verdsetter mangfold (innenfor grensene som diskuteres nedenfor i kapittel 5 om "trygge rom" og kapittel 8 om menneskerettigheter). Elevene selv formulerer grunnleggende regler for religionsstudiet. Barn identifiserte ideer som respekt for hverandres religion, å snakke om og tenke seriøst på forskjeller, og å være klar for å lære nye ting, også om sin egen religion. Elever blir oppmuntret til å formulere sine egne spørsmål når de jobber med andre syn på religion, ikke minst når de formulerer spørsmål for å stille til gjestetalere (se kapittel 9).
- ▶ Det tredje er diskusjoner og debatt. Forskjellig stimuli blir brukt for å fremme spørsmål og saker å diskutere, som fortellinger og andre tekster, case-studier, sitater som uttrykker forskjellige synspunkter, bilder eller videoklipp og eksempler på læresetninger fra forskjellige religioner. Barn blir også introdusert til spørsmål om etikk (som fordelene og ulempene ved bruk av vold eller å ta dyreliv) eller om tro (som om det kan være liv etter døden).

## Å anvende modellen

Da den dialogiske modellen først ble testet gjennom aksjonsforskning ved en urban grunnskole, var de første ressursene skolens eget mangfoldige inntaksgrunnlag kombinert med erfaringene til barn fra andre lokale grunnskoler. Her brukte en e-post til å kommunisere. Flere stemmer ble tatt inn i klasseromsdiskusjonen gjennom:

- ▶ sitater fra mennesker med en rekke forskjellige trosforestillinger eller synspunkter eller med forskjellige syn på moralske spørsmål som blir debattert av barna;
- ▶ materiale for diskusjon fra religiøse tradisjoner, blant annet utdrag eller sitater fra tekster.

Elevene ble hele tiden oppfordret til å fordype seg i ideer og begreper fra forskjellige religiøse tradisjoner (Hvordan relaterer denne ideen til mine syn?).

Barn ble oppmuntret til:

- ▶ å reflektere over bidragene sine og begrunne egne meninger (Hva er grunnene dine for å tenke det?);
- ▶ å tenke gjennom hvordan de kom fram til konklusjonene sine (Hvordan kom du til det svaret?);
- ▶ å erkjenne muligheten for alternative synspunkter (Kan du tenke deg grunner til at noen mennesker ikke ville være enige med det du har sagt?);
- ▶ å være åpne for andres argumenter (Tror du at X har et poeng her?)

Rollespill ble brukt for å hjelpe barn til å fordype seg i forskjellige synspunkter. Her måtte barn (som individer eller i grupper) diskutere en sak fra synspunktet til en bestemt interessegruppe. For eksempel tok 9-åringene på seg rollene som naturverner, turist, embetsmann og sørgende far da de diskuterte om en menneskeetende tiger burde jages og dreptes. Slike aktiviteter hjelper barn med å identifisere verdier fra sin egen bakgrunn som kanskje ikke er identiske med – men likevel kan overlappet betydelig med – verdiene til andre barn, og med de konvensjonelt uttrykte menneskerettighetsverdiene (se kapittel 8 nedenfor).

Denne dialogiske tilnærmingen inkluderer barn som aktive deltagere mens de forhandler om forskjellige ideer om barndom i hjemmet, samfunnet og skoleerfaringen og tar i bruk tidligere erfaringer, kunnskap og forståelse som ressurser for å lære i klassen. Barn blir sett på som samarbeidspartnere i undervisning og læring. Undervisningen maksimerer elevenes utbytte, mens læreren opptrer som igangsetter, ordstyrer, intervjuer og spørsmålsstiller, i tillegg til å gi informasjon.

## **Interkulturell kompetanse og den dialogiske tilnærmingen**

Hvordan kan den dialogiske tilnærmingen bli brukt for å øke interkulturell kompetanse? De viktigste prinsippene i Ippgraves dialogiske tilnærming kan uttrykkes i form av kunnskapen, ferdighetene og holdningene som kreves for å utvikle interkulturell kompetanse, slik det er diskutert i Europarådets utgivelse *Developing intercultural competence through education*.

For eksempel er vellykket dialog avhengig av utviklingen av holdninger som:

- ▶ respekt for en persons rett til å ha et bestemt religiøst eller ikke-religiøst synspunkt;
- ▶ å sette pris på religiøst og kulturelt mangfold;
- ▶ åpenhet for mennesker fra andre religioner og kulturer;
- ▶ åpenhet for å lære om andre religioner;
- ▶ villighet til å legge fordommer til side;
- ▶ villighet til å tolerere flertydighet.

Disse holdningene må bli reflektert i retningslinjer for hele skolen og i etos for klasseromsinteraksjon, og i bidragene til enkeltelever.

Nødvendige ferdigheter inkluderer:

- ▶ evnen til å evaluere forskjellige religiøse/ikke-religiøse perspektiver, inkludert sitt eget;
- ▶ bevissthet om egne fordommer og bedømmelser;
- ▶ å høre på mennesker fra andre religioner/religiøse grupper;
- ▶ å samhandle med folk fra andre religioner/religiøse grupper;
- ▶ empati;
- ▶ multiperspektivitet;

Denne tilnærmingen bruker den kunnskap og erfaring barna allerede har. Kunnskap utvikles på et dypere nivå med referanser til en rekke kilder, inkludert:

- ▶ å ta del i kunnskap og erfaringer fra andre i klassen (inkludert deres bruk av religiøs terminologi, og å sette pris på mangfoldet av kunnskap og erfaring),

- ▶ ytterligere kontekstuell informasjon fra læreren, som eksempler på viktige begreper, vurderinger av viktige tekster, læresetninger og relevant historie, sitater fra andre synspunkter og den kritiske bruken av visuelle og andre typer ressurser (se kapittel 6 nedenfor).

## Kreative kombinasjoner av didaktiske tilnærminger

Noen lærerutdannere og lærere lager en kreativ blanding av ideer fra forskjellige didaktiske tilnærminger, som i et prosjekt fra St. Petersburg i Den russiske føderasjonen som bruker ideer fra fortolkende, dialogiske og andre tilnærminger:

tilnærmingen vår er *fortolkende* ... For eksempel skiller vi mellom... tre faser i læringsprosessen: representasjon, tolkning og refleksjon/oppbyggelse. Denne mikro-syklusen med tre faser kommer igjen hver gang med et nytt emne, først i en skoletime og så i større skala når en sekvens av tematisk sammenhengende timer ender med en spesiell "oppsummerings"-time ... Vi fokuserer også klasseromsinteraksjonen vår ... på fortolkende aktiviteter for elever. Å lete etter betydninger av tekster og fortellinger vi studerer, er en kjerneaktivitet for eleven. Som et resultat får tilnærmingen vår en *dialogisk* kvalitet, siden deltagelse i diskusjon blir et naturlig element i det å dele meninger ... Vi anser elevene våre som forskere som er interessert i å forstå og fordype seg i det de blir introdusert for. (Kozyrev 2012: 75)

## Lærerkompetanse

Anbefalingen legger vekt på viktigheten av å gi grunnutdanning og etterutdanning av høy kvalitet for å øke lærerkompetansen på dette feltet, og den refererer til utviklingen av kompetanse innen egnede didaktiske tilnærminger. Den sier at lærere:

- ▶ bør være i stand til å skaffe mangfoldige og varierte læringsressurser, og
- ▶ bør ha muligheter til å dele ressurser og vellykkede erfaringer, og være i stand til å evaluere dem.

Muligheter for meningsutveksling og dialog mellom elever fra forskjellige kulturelle miljøer er også anbefalt (se kapittel 9 for eksempler), og det er også fokus på den lokale og globale karakteren til interkulturell dialog.

Schihalejevs analyse av klasseromsdialog og lærer-elev-interaksjon i Estland for REDCo-prosjektet (elever på 14-16 år) inneholder noen observasjoner om lærerens rolle:

- ▶ Positiv forsterkning av elevresponser uten diskusjon bidrar ikke til dialog; det gir inntrykk av at det "rette" svaret allerede har blitt gitt.
- ▶ Studenter blir avskrekket fra å utforske et emne på en dypere måte hvis læreren tar en for sterk rolle som tilrettelegger; hvis lærerens bidrag er for sterkt, har elevene en tendens til å sette sin lit til lærerens argumenter, eller til rett og slett å la være å delta. (Schihalejev 2010: 166-67)

Lærerutdanningen må i hvert fall gi lærerstudenter erfaring med de samme metodene og læringsmulighetene som skoleelever kommer til å erfare, for å hjelpe dem

med å utvikle seg som kompetente informasjonsgivere, tilretteleggere og sensitive ordstyrere av elevdialoger.

Når det gjelder didaktikk blir det oppfordret til at elevene i klassen deltar aktivt (som i fortolkende og dialogiske tilnærminger). Dermed er erfaring og opplæring i å bruke aktive læringsmetoder svært ønskelig for lærere. Dette må knyttes til utviklingen av de forskjellige ferdighetene og holdningene som det ble referert til i eksemplene over, og dekke det komplekse spørsmålet om "innholdsvalg".

Spesialistkunnskap om religioner er en stor fordel. Men erfaring har vist at lærere som er sensitive for det interne mangfoldet innad i religioner, og for det faktum at personlige uttrykk eller gruppeuttrykk for religioner sannsynligvis på flere måter er forskjellige fra mange lærebokrepresentasjoner, klarer å bygge opp kunnskapsbasen sin i løpet av undervisningen, hvis de får støtte. Særlig nyttig er det hvis lærere kan ha tilgang til og spørre mennesker med mer spesialisert kunnskap ved behov. Selvfølgelig vil det heve og forbedre undervisningskvaliteten at lærere får grunnutdanning og etterutdanning av høy kvalitet.

Europarådets anbefaling nevner spesielt etableringen av "trygge rom" for elevinteraksjon og dialog. Spørsmål knyttet til dette (også momenter om lærerkompetanse) blir diskutert i neste kapittel. Se også kapittel 6 angående den kritiske analysen av mediefremstillinger av religioner og kapittel 9 for en diskusjon om å etablere positive forhold til foreldre og medlemmer av forskjellige samfunn, blant annet ved å arrangere besøk utenfor skolen og å bygge relasjoner med studenter ved andre skoler. Lærerutdanning bør skje innenfor rammen av menneskerettighetsverdier som fremmer menneskeverd og demokratisk medborgerskap (se kapittel 8).

## Konklusjon

Begrepet "kompetanse" i forbindelse med religionsdimensjonen i interkulturell utdanning ble diskutert med særlig henblikk på elever. En kompetansemodell som er utviklet og er til diskusjon i Europarådet ble vurdert i forbindelse med to illustrerende didaktiske tilnærminger for å lære om religioner. Eksemplene ble beskrevet for å vise noen viktige problemstillinger i undervisning om religiøst mangfold og for å stimulere utviklingen av metoder som er egnet i spesielle nasjonale og regionale situasjoner. Selv om det er noen forskjeller mellom eksemplene som ble brukt, har de samme syn på analysen av kulturelt og religiøst materiale og på elevenes autonomi. Dette har de felles med Europarådets arbeid med interkulturell utdanning, opplæring til demokratisk medborgerskap og menneskerettigheter (Europarådet 2010).

Det ble gitt noen bemerkninger om utviklingen av lærerkompetanse og ønskeligheten av grunnutdanning og etterutdanning av høy kvalitet for lærere (som spesifisert i anbefalingen). Det neste kapittelet diskuterer spørsmål knyttet til klasserommet som et "trygt rom" for aktive læringsstrategier, slik som de som ble diskutert ovenfor, og gir oppmerksomhet til undervisning om kontroversielle saker. Spørsmål som handler om å undervise om ikke-religiøse livssyn vil bli tatt opp i kapittel 7.



## Kapittel 5

# Klasserommet som et trygt rom

---

### Innledning

**N**år det gjelder pedagogiske forutsetninger for å utforske mangfoldet av religioner og ikke-religiøse livssyn i skolen, foreslår Europarådets anbefaling å sørge for "et trygt læringsrom, for å oppmuntre mennesker til å uttrykke seg selv uten frykt for å bli bedømt eller latterliggjort" (7.1). Her er anbefalingen i samsvar med Europarådets arbeid med menneskerettigheter, opplæring til demokratisk medborgerskap og interkulturell dialog (Europarådet 2008b, 2010). Spørsmålet om et "trygt rom" er relevant for beslutningstakere så vel som skolesamfunn, lærere og lærerutdannere. Oppmuntringen til aktive læringsmåter, som innbefatter en høy grad av elevinteraksjon og meningsutveksling, kan kreve beslutninger på et politisk nivå.

Tilbudet om et "trygt rom" for utforskningen av mangfold, som tar hensyn til tros- og verdiposisjonene til enkeltelever, krever erkjennelse av "internt mangfold" og av den personlige karakteren til religioner og ikke-religiøse livssyn (se kapittel 7). Som Francesca Gobbo sier det:

Fokuset på religioner og ikke-religiøse livssyn i interkulturell utdanning oppfordrer ikke bare til (eller krever) at vi tar mangfoldet utenfra på alvor, men også mangfoldet innenfra ("internt mangfold"), ettersom en homogen kulturell, språklig og religiøs nasjonal (eller etnisk) identitet som oftest er en historisk "oppfinnelse" snarere enn en historisk virkelighet, siden den overser (eller lykkes med å undertrykke eller utslette) de "forskjellige minnene" som individer, og/eller fellesskap, lever sine liv i henhold til. (Gobbo 2012)

Professor Gobbo hevder at et klasserom er nødt til å erkjenne og respektere slikt internt mangfold og la det brukes som en ressurs av alle berørte parter. De fortolkende og dialogiske didaktiske tilnærmingene som det ble referert til ovenfor, har som hensikt å fremme en slik atmosfære av åpen og respektfull meningsutveksling i klasserommet. Men et klima av et trygt rom må bli kultivert ikke bare i klasserommet, men i retningslinjer for hele skolen og i forholdet mellom skolen og samfunnet for øvrig (se kapittel 9).

## Klasserommet som et trygt rom

I dette kapittelet konsentrerer diskusjonen seg om klasserommet. "Trygt rom" har blitt en kortform for en ønskelig klasseromsatmosfære. I et trygt klasserom er elever i stand til å uttrykke synspunktene og posisjonene sine åpent, selv om de er forskjellige fra lærerens eller de andre elevenes. Likevel er det nødvendig å ha noen grunnregler som alle deltagere forstår og er enige om når det gjelder høflighet og følsomhet, for å sikre inkludering og respekt for andre.

Forskningsfunn innen verdifeltet knyttet til medborgerskap og religionsundervisning og forskning fra andre områder av profesjonsutdanning er svært relevant for planlegging og gjennomføring av diskusjoner som handler om religioner og ikke-religiøse livssyn hvor elever har et høyt nivå av personlig deltagelse, mens lærere opptrer som tilretteleggere og kilder til relevant kunnskap.

Det er viktig å understreke at tilnærminger som oppmuntrer til elevdialog og til at læreren inntar en rolle som tilrettelegger, ikke reduserer behovet for at lærere har og opprettholder egnet kunnskap om emne.

Forskning på "trygge rom" handler for det meste om synspunktene og interaksjonene til elever, og om spørsmål og problemer som kan komme opp for lærere når de modererer åpne klasseromdiskusjoner. Her deles noen poeng fra relevant forskning, sammen med noen observasjoner og forslag for ulike aktører.

## Sosialarbeidsforskning

Det har blitt gjort noe forskning i USA med studenter innen sosialt arbeid, for det meste i tjuårene (Holley og Steiner 2005). Studentene identifiserte følgende karakteristika for klasserom som ble opplevd som "trygge rom":

- ▶ Lærere burde være ikke-dømmende og nøytrale, utarbeide egnede grunnregler for deltagelse, være komfortable med konflikt og være støttende og respektfulle.
- ▶ Medstudenter burde vise gode diskusjonsferdigheter, ærlig dele ideer/meninger/fakta, være ikke-dømmende og åpne for nye ideer, og dele en fellesskapsfølelse.
- ▶ De selv: Studenter burde være åpne, aktivt deltagende, støttende og respektfulle mot andre.
- ▶ Miljø: Sitteplasser burde arrangeres slik at alle i klassen kan se alle, og rommet burde være av passende størrelse.

Studentene identifiserte også følgende karakteristika av klasserom de anså som utrygge for åpen dialog og meningsutveksling:

- ▶ Lærere som var kritiske til elevinnspill, forutinntatte og dømmende.
- ▶ Medstudenter som ikke snakket ut, var dømmende, trangsynte og/eller apatiske.
- ▶ De selv: Studenter som følte seg redde, bekymret, skremte, usikre eller utrygge.
- ▶ Miljø: Sitteplasser i rader ble ansett som ugunstig for åpen diskusjon og dialog.

Det store flertallet av dem som ble spurt, følte at det var svært viktig å skape et trygt klasserom, og de fleste følte at de lærte mer i disse klasserommene. De fleste av studentene rapporterte at de ble akademisk utfordret i et trygt rom.

De fleste ble også utfordret på områder som personlig utvikling og bevissthet. Studenter rapporterte at det var mer sannsynlig at de lærte om andre, utvidet egne synspunkter, økte selvbevissthet og utviklet effektive kommunikasjonsferdigheter i et trygt rom. De rapporterte også at innholdet var mer "virkelig", "praktisk" og "erfaringsbasert" i et trygt læringsmiljø.

Ifølge resultatene fra studien var det ikke store forskjeller mellom kjønn eller etnisitet når det kom til hvilke karakteristika som ble oppfattet som nødvendige for å skape et trygt rom. Studenter plasserte det meste av ansvaret for et trygt klasseromsmiljø på lærerne, og de var ikke alltid bevisste på sin egen rolle i å skape eller forhindre trygge rom.

Forfatterne av studien konkluderte med at det er urealistisk å forvente at et klasserom kan være helt trygt for alle studenter. Det beste man kan strebe etter er etableringen av et tryggere rom. Forfatterne anbefaler at det lages elevutviklede retningslinjer for klasseromsdiskusjoner, slik at elever lærer hva slags oppførsel og holdninger som forventes av dem.

## **Forskning på medborgerskapsundervisning**

Når det gjelder forskning på medborgerskapsundervisning, viser Deakin Cricks gjennomgang av sju internasjonale forskningsstudier den positive påvirkningen på elevers læring og prestasjoner av diskusjoner og dialoger som blir styrt av læreren (Deakin Crick 2005):

- ▶ Tilnærminger som bruker diskusjon og dialog er spesielt effektive for å gi bedre læring og for å øke elevenes motivasjon og deltagelse.
- ▶ Et samarbeidende læringsmiljø som myndiggjør elever fører til økt selvtillit, mer selvstendighet og mer positiv oppførsel.
- ▶ Elevers deltagelse øker når timeinnholdet er relatert til deres egne personlige erfaringer.
- ▶ Ved å få bevissthet om andres situasjoner blir elever hjulpet til å analysere og reflektere over egne personlige historier og erfaringer.
- ▶ Diskusjon og dialog knyttet til felles verdier, menneskerettigheter og spørsmål om rettferdighet og likeverd var effektive metoder.
- ▶ Diskusjonskvaliteten er en viktig faktor for læring.
- ▶ Deltakende samtaleaktiviteter støtter måloppnåelse.
- ▶ Elever blir engasjerte når erfaringen er utfordrende, oppnåelig og relevant for deres egne liv.

Vi vender oss nå til forskning som handler spesielt om undervisning og læring om religioner og tro i skolen, og fokuserer særlig på forskning på klasseromsinteraksjon.

## REDCo-prosjektet

Europakommisjonens REDCo-prosjekt (f.eks. Jackson 2012a; REDCo: [www.redco.uni-hamburg.de/web/3480/index.html](http://www.redco.uni-hamburg.de/web/3480/index.html)) forsket på hva 14- og 16-årige skoleelever i åtte forskjellige europeiske land (England, Estland, Frankrike, Tyskland, Nederland, Norge, Den russiske føderasjonen og Spania) mente om undervisning og læring om religiøst mangfold. Til tross for det faktum at studiene ble gjennomført i nasjoner og stater som har ganske forskjellige retningslinjer for religionsundervisning i skolen, dukket det opp noen felles generelle temaer i svarene fra alle de åtte landene, inkludert ideen om et trygt klasseromsmiljø:

- ▶ Elever ønsker fredelig sameksistens på tvers av forskjeller, og de tror at dette er mulig.
- ▶ For elever er fredelig sameksistens avhengig av kunnskap om hverandres religioner og livssyn og deling av felles interesser, så vel som av å gjøre ting sammen.
- ▶ Elever som lærer om religiøst mangfold på skolen, er mer villige til å ha samtaler om religioner/tro med elever fra andre bakgrunner enn de som ikke gjør det.
- ▶ Elever ønsker å unngå konflikt: Noen av de religiøst praktiserende elevene føler seg sårbare.
- ▶ Elever vil at læring skal finne sted i et trygt klasseromsmiljø, hvor det er prosedyrer som alle er enige om for hvordan man uttrykker seg og diskuterer.
- ▶ De fleste elever ønsker at offentlig finansierte skoler skal være et sted for å lære om forskjellige religioner/livssyn, heller enn for opplæring i en bestemt religion/et bestemt livssyn (Jackson 2012b: 7-8).

De omfattende REDCo-studiene inneholdt analyser av klasseromsinteraksjoner i de åtte deltakerlandene. De fleste av disse var analyser av videoinnspillinger av timer.<sup>1</sup> Professor Thorsten Knauth koordinerte analysene av timene som viste elever og lærere som jobbet sammen i forskjellige land. Diskusjonene fokuserte på konfliktspørsmål i forbindelse med religioner. Forskningen viser at 14- til 16-årige elever for det meste støtter muligheter til vedvarende klasseromsdialog når de studerer religioner. Diskusjoner om religioner i religiøst sammensatte grupper utenfor klasserommet var sjeldne. Forskningen viser at det kan være "usynlige barrierer" mellom forskjellige grupper under klasseromsdialoger, spesielt når elever fra forskjellige bakgrunner møtes for første gang.

REDCo-forskningen viser at lærernes syn på hvordan man skal nærme seg religionsundervisning i mangfoldige klasser er avhengig av flere faktorer som henger sammen:

- ▶ deres personlige undervisningsstil;
- ▶ deres interesser og verdier (van der Want et al. 2009);
- ▶ deres kunnskap om emnet: Dette kan spille en viktig rolle i klasseromsinteraksjoner som handler om religioner og verdier. Kunnskapsrike lærere er bedre i stand til å takle studentinnspill (von der Lippe 2010).

---

1. På skoler i to av landene var det ikke mulig å filme klasseromsinteraksjon av forskjellige etiske grunner. I disse tilfellene ble det gjort lydopptak av klasseromsinteraksjonen, og transkripsjonene ble analysert.

Von der Lippes forskning, som ble gjennomført i norske skoler, viser også at medieframstillinger av religiøst materiale kan ha en negativ innvirkning på klasseromsdynamikk og foreslår måter å takle dette på (se kapittel 6 for et illustrerende eksempel på forskningen hennes på ungdom som tolker media).

Schihalejevs refleksjoner om forskning på klasseromsinteraksjon og intervjuer med elever og lærere i Estland konkluderer med at elever "vanligvis er interesserte i medelevenes syn, noe som kan bli brukt for å øke motivasjon og utvikle en dypere og mer mangfoldig forståelse av et fenomen" (Schihalejev 2010: 177). Lærere må hjelpe elever med å "pakke ut" svarene sine, og ikke bare bekrefte dem; ellers får elevene inntrykk av at et "tilfredsstillende svar" allerede har blitt gitt. Hvis læreren bidrar for mye, har elever en tendens til å sette sin lit til lærerens argumenter eller forholde seg tause (Schihalejev 2009: 287). Når det gjelder dialogdynamikkene peker Schihalejev på at:

dialog blir sett på som et verdifullt verktøy for å forstå seg selv, andre og begrepene som blir studert. Elever er villige til å bli utfordret av dialog. Hvis eleven opplever at trygghet er tilgjengelig og at tillit har blitt bygget opp, vil han eller hun ta sjansen på å gå inn i konflikt eller på ømtålige områder i stedet for å unngå dem eller å benytte ukontrollerte måter å håndtere dem på. (Schihalejev 2010: 177)

Hun bemerker også at å "distansere" – å diskutere spørsmål på avstand fra elevenes personlige erfaring – kan være en nyttig innledende teknikk for å bygge opp en trygg atmosfære, hvor elever så kan trekke frem sine egne personlige erfaringer (Schihalejev 2010: 164).

Ifølge REDCo-forskning identifiserte flertallet av ungdommene som var med i undersøkelsen skolen som et potensielt trygt rom for dialog om religioner. Etter deres mening var ikke omgangskretsen eller familien områder som egnet seg for en effektiv meningsutveksling av denne typen, eller hvor det var sannynlig at slik meningsutveksling ville finne sted. De ville gjerne unngå at religion ble til en konfliktsak. Elever uttrykte et ønske om å lære om religioner i et trygt klasseromsmiljø, styrt av avtalte prosedyrer for å uttrykke seg og diskutere.

Studiene av lærere, elever og klasseromsinteraksjon understreker behovet for at klasserommet er et "trygt rom" for å kommunisere åpent om mangfold. Som et kriterium for et "trygt rom" nevnte elever spesielt det å ikke bli latterliggjort eller marginalisert på grunn av ens religion eller tro (ter Avest et al. 2009).

Von der Lippe bemerker at noen religiøst praktiserende elever, spesielt de som kom fra en muslimsk eller kristenkarismatisk bakgrunn, var bekymret for at samtaler om religion kunne føre til konflikt, og at de var spesielt redde for at deres egen tro kunne bli kritisert eller at de personlig måtte svare på stereotypiske framstillinger av troen sin (von der Lippe 2012). Funnet forsterker behovet for en høy grad av sensitivitet i utviklingen av tilnærminger hvor elever deler sine egne personlige synspunkter.

Til tross for noen elevers uttalte ønske om å unngå konflikt, hevder en oversikt over REDCo-forskning at "konflikt" kan brukes konstruktivt i undervisning og læring (Skeie 2008). O'Grady's klasseromstilnærming, som bruker drama og rollespill, er eksempler på vellykket arbeid med konfliktsaker i klasserommet (O'Grady 2013). Fedor Kozyrev, som jobber i REDCo-gruppen fra Den russiske føderasjonen, kom til en lignende konklusjon. Han filmet og analyserte eksempler på klasseromsinteraksjoner i forskjellige

skoler i St. Petersburg. Interaksjonene handlet om religion, og alle hadde å gjøre med potensielle konfliktsaker. Han fant ut at i samspillet mellom dialog og konflikt var det vanligvis konflikt som kom først, mens dialog fungerte som en måte å løse eller unngå konflikten på. Lærerens rolle var å tilrettelegge dialogen. Fra Kozyrevs observasjoner:

- ▶ **Personligheten og den profesjonelle holdningen til læreren er svært viktig.** "Det avhenger helt av læreren om interaksjonen får en mer lukket eller en mer åpen karakter, om den blir lærer-sentrert og bilateral (lærer-elever) eller multilateral slik at den inviterer elever med forskjellige syn inn i samtalen, fokuserer på forskjellene som eksisterer innad i omgangskretsene og åpner dem opp for diskusjon."
- ▶ **En viktig faktor for kvaliteten på dialogen er forholdet mellom læreren og elevene som har blitt formet gjennom tidligere arbeid.** "Nivået av gjensidig tillit og respekt, langvarige mellommenneskelige spenninger og problemer, lærerens forpliktelser og elevenes oppfatning av dem utgjør alle en organisk del av interaksjon og bidrar vesentlig til kvaliteten og retningen på den."
- ▶ **Dialog blir mer naturlig, intensiv og produktiv når læreren henvender seg direkte til elevene.** "Det virker som at dette mellommenneskelige elementet av lærer-elev-interaksjon er en uunngåelig forutsetning for dialog, enten det er innenfor en konfesjonell eller en ikke-konfesjonell ramme." (Kozyrev 2009: 215)

Lærerens bevissthet om dynamikken i klasseromsinteraksjon er viktig. REDCo-forskningen som ble gjennomført av Knauth og kolleger (f.eks. Knauth 2009) viste at det kan være intrareligiøse barrierer, for eksempel mellom svært religiøse muslimske elever og de som er mer påvirket av verdier og holdninger fra ungdomskulturen generelt, men som fortsatt holder fast på en islamsk identitet. I denne konteksten ga klasseromsdialog elevene en mulighet til å teste og utfordre ideene sine.

Nedenfor gir Thorsten Knauth en oppsummering av arbeidet sitt i Hamburg.

### Illustrerende eksempel Klasseromsdialog i et trygt rom

■ "Som en del av det europeiske forskningsprosjektet REDCo koordinerte jeg analysen av videoinnspillinger av skoletimer som viste diskusjoner mellom elever og lærere i forskjellige land. Diskusjonene fokuserte på konfliktsaker i forbindelse med religioner. I mitt eget arbeid i Hamburg ble en rekke viktige prinsipper tydelige med hensyn til klasserommet som et potensielt 'trygt rom' for dialog.

■ Diskusjonene fungerte best når læreren presenterte et emne som et åpent spørsmål, heller enn å ta et bestemt standpunkt. Det var svært viktig å ha grunnregler, spesielt å la hver elev snakke uten avbrytelser. Det var også viktig at læreren hadde en ikke-dømmende holdning. Å la elever fra forskjellige bakgrunner delta på denne måten ga dem muligheten til å teste, forandre, bekrefte eller omformulere visse standpunkter, eller å plassere seg selv "mellom" standpunkter. Slik dialog var utfordrende og hadde risikoelementer. Den krevde at lærere styrte diskusjonen på en kompetent og sensitiv måte.

■ Forskningen i Hamburg ble gjennomført i klasser på forskjellige skoler. Noen diskusjoner inkluderte religiøst praktiserende elever. Det var også et sekulært, men multikulturelt miljø, inkludert elever som var mer distansert fra religion. I denne konteksten hadde elevene et 'interessert utenforstående'-perspektiv og produserte en dialog om religioner, snarere enn en 'interreligiøs dialog' som oppsto i noen andre miljøer.

■ Elever deltok for det meste med åpne sinn og delte en bred interesse for religiøst mangfold, og de var særlig engasjerte når religioner ble knyttet til etiske og politiske spørsmål. Disse dialogene viste et behov for å utvikle religiøs litterasitet blant elever i tillegg til kompetanse for å analysere religionens rolle i det sosiale liv, også i mediefremstillinger av religioner.

■ Forskningen avslørte noen forskjellige mønstre som formet forholdet mellom dialog og konflikt: Det var en *tendens til å unngå konflikt* for å opprettholde harmoni i gruppen. Det var noen ganger 'skjulte konflikter' som hang sammen med maktstrukturer i klasserommet. Disse var knyttet til elevenes forskjellige kommunikasjonsferdigheter og selvtillitsnivå. Selvtillit var knyttet til aksept og anerkjennelse i klassen. Forholdet mellom flertalls- og mindretallsgrupper kunne også bli knyttet til kommunikasjonsferdigheter og selvtillit. I rollen sin som ordstyrer må lærere prøve å sikre at dialogen ikke blir dominert av de mer selvsikre og veltalende studentene, så de som er dårligere i stand til eller mindre villige til å uttrykke seg selv i en gruppekontekst kan få en stemme.

■ For å oppsummere avhenger suksess av:

- ▶ en kommunikativ atmosfære i klassen hvor grunnregler er klart forstått;
- ▶ lærerens kompetanse til å lede diskusjonen på en sensitiv og effektiv måte; og
- ▶ elevenes selvtillit, som må bli tålmodig utviklet gjennom vedvarende trening på dialog."

(For mer av Thorsten Knauths forskning, se Knauth 2006, 2008 og Jozsa, Knauth og Weisse 2009).

Data fra diverse REDCo-studier, som de fra Estland, England, Norge, Frankrike og Nederland, viser at mange "sekulære" elever har et lavt motivasjonsnivå for å befatte seg direkte med religiøst vokabular. Likevel fremsto toleranse som en viktig verdi for flertallet av elevene i prosjektet som helhet. Ettersom de fleste unge mennesker følte at det var nødvendig å lære om religioner på skolen for å fremme toleranse i mangfoldige samfunn, kan beslutningstakere, skoler og lærerutdannere vurdere å utvikle diskusjoner om toleranse for religiøse forskjeller som en bro – ikke et alternativ – til å fordype seg i andres religiøse språk.

## **Annen europeisk forskning**

Kvalitativ forskning på religionsundervisning som har blitt gjort i Sverige, har vist at noen lærere prøver å unngå elevdialoger som handler om tro og verdier, fordi de ikke kan garantere en respektfull klasseromsatmosfære (Osbeck 2009). Dessuten har

kvalitative studier i Norge og England vist hvordan intensjoner om dialog om tro og verdier i klasserommet kan forandre seg til respektløse diskusjoner med en viss grad av diskriminering av religiøse minoriteter (Lied 2011; Moulin 2011).

Det kan også forekomme tilfeller av intrareligiøs respektløshet, og til og med mobbing, hvor ungdom fra en sosial gruppe med en særlig religiøs tradisjon kan oppføre seg negativt mot studenter fra andre sosiale grupper innen samme religion, spesielt hvis læreren ikke er bevisst på visse problemer og er avhengig av informasjon fra forenkende klasseromstekster (Nesbitt 2013).

Når det gjelder å undervise spesifikt om religioner, gir Ipgrave og McKennas forskning med eldre barneskoleelever i England eksempler på hvordan respekt, toleranse, økt interaksjon og sosialt samhold kan utvikles når elever med forskjellig tro får muligheten til å ha en dialog (f.eks. Ipgrave og McKenna 2007). Ipgrades aksjonsforskning viser hvordan visse metoder og strategier kan gjøre elevdialog mulig i klasserommet. Dette er et av de få internasjonale forskningsprosjektene om elev-til-elev-dialog utført med eldre barneskoleelever (9-11 år) i stedet for tenåringer (Ipgrave 2013). Castelli gir eksempler fra sin egen forskning og praksis med å bruke dialogiske tilnærminger med ungdomsskoleelever for å utforske religiøse og ikke-religiøse livssyn sammen i klasserommet (Castelli 2012).

I Joyce Millers arbeid er det lagt vekt på behovet for å utvikle et solid pedagogisk og teoretisk grunnlag for å ta opp svært omstridte spørsmål, inkludert religiøs ekstremisme, i klasserom. Hun foreslår to mulige grunnlag: Fostring av elevers moralske utvikling gjennom menneskerettighetstemaer (Miller 2013a), og bruk av dialogiske og hermeneutiske tilnærminger for å utvikle elevenes forståelse av og fordyping i tekster, symboler og ritualer (Miller 2013b).

## Observasjoner

Forskningsfunn om religion i skolen er i tråd med forskning på elev-til-elev-dialog og på klasserommet som et trygt rom innen andre felt. Deakin Cricks gjennomgang av forskning på medborgerskapsundervisning i Europa, viser at deltagende samtaleaktivitet støtter måloppnåelse og at elevene blir engasjerte når erfaringen er utfordrende, oppnåelig og relevant for deres egne liv (Deakin Crick 2005). Holley og Steiners forskning på studenter i sosialt arbeid poengterer at det ikke er gunstig for åpen diskusjon og dialog å sitte i rader, og registrerer den positive effekten av å involvere elevene direkte når man lager retningslinjer for klasseromsdiskusjon, noe som hjelper dem direkte med å lære hva slags oppførsel og holdninger som er ønskelige for positiv klasseromsinteraksjon (Holley og Steiner 2005).

## Mangfold er komplekst

REDCo og andre funn fra forskning på religion og utdanning gir eksempler på hvor komplekst mangfold er i senmoderniteten, noe som gir en kontekst for dialog. Tradisjonelle ideer om mangfold fungerer sammen med en bredere kontekst av moderne eller postmoderne mangfold (Jackson 2004; Skeie 2003). Når det gjelder religion, har noen elever tradisjonelle syn, mens andre som identifiserer seg



med en bestemt religiøs tradisjon, ikke nødvendigvis følger alle eller til og med mange av dens grunnleggende tradisjonelle læresetninger. Andre bygger på en rekke forskjellige religiøse og humanistiske kilder for å formulere sine egne personlige verdensanskuelser, og andre igjen gir uttrykk for forskjellige ikke-religiøse perspektiver.

## Lokalitet

Lokalgeografi er også en faktor som ofte styrer den etniske og religiøse sammen-setningen av klassen, og som påvirker noen holdninger som uttrykkes i klasserommet. Dette ble gjenspeilet i REDCo-forskning og senere forskning på unge menneskers holdninger til religiøst mangfold (Ipgrave 2014).

## Elever

Det er større sannsynlighet for at elever diskuterer temaer som er knyttet til religi- ons- og livssynsmangfold på skolen enn noe annet sted. Elevenes personlighet er svært relevant for spørsmålet om et trygt rom. Det er også antallet elever som utgjør spesielle undergrupper i en klasse, og kvaliteten på forholdet mellom elevene og læreren. For å etablere en trygg atmosfære hvor elever kan trekke direkte på sine personlige erfaringer, kan det hjelpe å først diskutere spørsmål som har større dis- tans til elevenes personlige erfaringer. Noen lærere har erfart at det å dele klassen inn i mindre grupper oppmuntrer usikre elever til å uttrykke sine synspunkter. Flere forskningsstudier viste elevminoriteters selvoppfattede sårbarhet, og diverse studier rapporterte om elever som ønsket å unngå konflikt. Det ble imidlertid observert noen vellykkede timer som gjorde direkte bruk av konfliktspørsmål i REDCo-prosjektet. Alderen til elevene er viktig. REDCo-forskningen jobbet med 14- til 16-åringer. Ipgraves forskning med 10- og 11-åringer brukte didaktiske metoder som var mer egnet for yngre elever. Elever vil sannsynligvis få mer selvtillit og ferdigheter til å delta kompetent i klasseromsdialog med trening. Diskusjoner om "toleranse" kan fungere som en bro til å studere religiøst språk.

## Lærere

Lærerens rolle er avgjørende. Lærere må være bevisste på sine egne trosforestillinger og verdier i forhold til deres profesjonelle rolle og være i stand til å innta en upartisk, metodisk posisjon (Jackson 1982). De trenger tilretteleggings- og ordstyrerferdigheter, kunnskap om områdene religioner og tro, bevissthet om bakgrunnene til unge mennesker og om maktrelasjoner i klassen. Personligheten og den profesjonelle holdningen til læreren er viktig, og det er også det personlige forholdet mellom læreren og elevene. Hvis lærere inntar en rolle som er for retningsgivende, kan elevene sette sin lit til lærerens argumenter eller la være å delta i diskusjonen. Alt dette stiller spesielle krav til læreres grunnutdanning og etterutdanning, og til den enkelte lærer om å holde seg informert. Skolens generelle etos må også være i samsvar med dialogisk læring. Ved å opptre som tilrettelegger er lærerens rolle ofte å være en "upartisk ordstyrer", som skal sikre at alle synspunkter blir representert,

og noen ganger en "objektiv informant", som kan forklare forskjellige synspunkter uten å oppgi sitt eget. I rollen som ordstyrer må lærere prøve å sørge for at dialogen ikke blir dominert av de mer selvsikre og veltalende elevene (eller av læreren selv), slik at de som er dårligere i stand til eller mindre villige til å uttrykke seg selv i en gruppekontekst, kan få en stemme.

## Sannhet og mening

Lærere må være i stand til å tilrettelegge og styre diskusjoner om mening og sannhet på en upartisk måte, med hensyn til trosforestillinger som uttrykkes i diskusjonen. Å uttrykke synspunkter innebærer et forsøk på å forklare meningen til språket som brukes, og et forsøk på å formulere sannhetskrav. Diskusjon kan innebære avklaring og omformulering av slike posisjoner gjennom refleksjon over forholdet mellom "mening" og "sannhet" og avklaring av språkbruken (for eksempel når språk blir brukt metaforisk eller bokstavelig).

## Religions- og trosfrihet

Elever må forstå at prinsippet om religions- og trosfrihet gir individer retten til å ha en bestemt tro selv om andre ikke deler den. Deltakere må forstå at de burde respektere andres rett til å ha en bestemt tro. Når det gjelder å vurdere andres synspunkter og skikker som er annerledes enn sine egne (og når de avklarer egne syn), kan elevene oppmuntres til å tenke på mulige responser på synspunkter og trosforestillinger de ikke deler.

- ▶ **Toleranse** – Jeg er ikke enig med synet ditt/aksepterer ikke sannheten i påstanden din, men jeg respekterer din rett til å ha det synet.
- ▶ **Respekt** – Selv om jeg ikke aksepterer sannheten i påstanden din, respekterer jeg de positive effektene den kan ha i personlig og sosialt liv.
- ▶ **Anerkjennelse** – Jeg er ikke enig med synet ditt/aksepterer ikke sannheten i påstanden din, men posisjonen din/måten å leve på har noen veldig positive moralske og sosiale effekter som burde anerkjennes av samfunnet.

## Risiko

Det er urealistisk å forvente at et klasserom kan være helt "trygt" for alle elever hele tiden. Å gi muligheter for elevdialog og meningsutveksling vil nødvendigvis ha et element av risiko, som kan minimeres gjennom egnet forberedelse og opplæring.

## Grunnregler og demokratiske prinsipper

Forskningsstudier refererer til behovet for avtalte grunnregler (og at elever blir direkte involvert i forberedelsene av slike grunnregler har blitt nevnt). Det er imidlertid ønskelig at slike regler ikke bare er avtalte, men at de blir forstått som eksempler på liberale, demokratiske prinsipper som underbygger det offentlige og politiske livet til skolen og samfunnet, enten disse blir sett på som underforståtte i offentlig politisk kultur (Rawls 1993: 223) eller begrunnet med referanser til bredere prinsipper, som menneskerettigheter.

De følgende grunnreglene har blitt utviklet av ulike elevgrupper i samarbeid med lærerne deres:

- ▶ Det skal brukes et passende språk.
- ▶ Prinsippet om ytringsfrihet skal respekteres, men man bør også være klar over at det finnes grenser. For eksempel skal det ikke være noen bruk av rasistisk eller kjønnsdiskriminerende språk eller "hatytringer" (se [www.nohatespeechmovement.org](http://www.nohatespeechmovement.org)).
- ▶ Bare én person skal snakke om gangen, uten avbrytelser.
- ▶ Man skal vise respekt for andres rett til å uttrykke syn og trosforestillinger som er forskjellige fra ens egne.
- ▶ Ideer skal utfordres, ikke individene som uttrykker dem.
- ▶ Elever bør oppfordres til å begrunne standpunktene sine.
- ▶ Meningsutvekslinger skal være inkluderende: Alle bør få muligheten til å uttrykke synene sine.

## Konklusjon

Bildet av et "trygt rom" for høflig og velorganisert klasseromsinteraksjon når man diskuterer kontroversielle temaer som religioner, ble diskutert. Innsikter fra forskning på religionsundervisning i skolen, spesielt om unge menneskers syn og klasseromsinteraksjon, ble gjennomgått. Den generelle konklusjonen er at det finnes egnede metoder og prosedyrer for å gjøre klasserom til tryggere rom, men at all klasseromsinteraksjon inneholder en viss grad av risiko, spesielt når kontroversielle temaer blir diskutert og forskjellige sannhetskrav fremsettes. Risikoen kan minimeres ved å øke læreres bevissthet om maktrelasjoner i klassen, kunnskap om elevenes bakgrunner og kjennskap til relevante forskningsfunn. I tillegg er det fastslått at unge menneskers selvtilit og evne til å delta kompetent i klasseromsdialog forbedres med trening. Med tanke på ytringsfrihet bør kontroversielle temaer tas opp, men alle meninger som uttrykkes, bør ta hensyn til mangfoldet av synspunkter på skolen, til minoritetsgrupper som er representert på skolen og til prinsippene om demokrati og menneskerettigheter.



## Kapittel 6

# Fremstillingen av religioner i media

---

### Innledning

**H**vordan kan lærere hjelpe elever med å analysere kritisk mediefremstillinger av religioner, som til tider er unøyaktige eller følelseladete eller begge deler, i avisartikler og TV-programmer? Denne typen spørsmål ble tatt opp av noen respondenter i spørreundersøkelsen, selv om anbefalingen ikke refererer direkte til problemer knyttet til media. Anbefalingen nevner imidlertid at interkulturell kompetanse innebærer "å kjempe mot fordommer og stereotypier vis-à-vis forskjeller som er barrierer for interkulturell dialog, og å undervise i respekt for alle menneskers likeverd" (seksjon 5).

Saker knyttet til media ble diskutert uttrykkelig i to av Europarådets meningsutvekslinger (se kapittel 1) som inkluderte representanter for religions- og trosorganisasjoner i Europa, representanter for medieindustrien, samt representanter for Europarådets institusjoner og sivilsamfunnsorganisasjoner. Meningsutvekslingen i Ohrid, Makedonia, i 2010 identifiserte noen grep for å ta viktige utfordringer i medie- og trosverdenen videre. Utfordringer for journalister og mediefolk er blant annet:

- ▶ å fornye en forpliktelse til nøyaktighet, rettferdighet, retten til tilsvar og seriøs journalistisk skepsis, og til å undersøke ens egen partiskhet;
- ▶ tilbud om bedre utdanningsprogrammer og opplæring for journalister og religiøse ledere;
- ▶ støtte til programmer for mediekompetanse, så alminnelige mennesker får en forståelse både av hvordan media fungerer og hvordan de kan bidra;

- ▶ å gi rom i offentlig kringkasting for troende mennesker, så de kan dele ideene og trosperspektivene sine og sikre dialog. (<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1579393&Site=CM>)

Ved meningsutvekslingen i Luxembourg i 2011 la deltagere vekt på medias avgjørende rolle for å unngå stereotypier, og på behovet for at representanter fra religiøse samfunn og ikke-religiøse grupper bruker media mer, også internett, for å øke kontakt og dialog med unge mennesker. Behovet for undervisning om effektiv bruk av både tradisjonelle og nye medier ble bekreftet (<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1835599&Site=COE>). En rapport fra Europarådet retter også oppmerksomhet mot "forvrengte bilder og skadelige stereotypier av minoriteter i media" (Europarådet 2011).

"Media" var et emne respondenter refererte til i prosjektets spørreundersøkelse. Noen respondenter uttrykte interesse for å hjelpe lærere med å takle unøyaktige og/eller følelsesladete fremstillinger av religioner i enkelte avisartikler og TV-programmer.

På flere møter uttrykte også aktører seg kritisk til hvordan religioner blir fremstilt for unge mennesker i enkelte lærebøker og internettressurser.

Dette kapittelet diskuterer problemstillinger som er knyttet til media, og introduserer ulike forskningsfunn i diskusjonen om mediefremstillinger av religioner i klasserommet, og om spørsmål som er knyttet til fremstillingen av religioner i skolen. Etter denne diskusjonen følger en oppsummering av arbeid gjort ved et Europaråds-prosjekt, *The Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media*, som vil hjelpe unge mennesker med å tolke mediefremstillinger av kulturelt materiale, også fremstillinger av religioner. Forhåpentligvis vil disse eksemplene fra europeisk forskning og utvikling, sett i sammenheng, gi relevant og nyttig informasjon for beslutningstakere, skoler og lærerutdannere. Videre arbeid må gjøres om ungdommers egne produksjoner av media og om ungdommers bruk av mediebaserte sosiale nettverk.

## **REDCo-forskning på mediediskurs**

Som en del av REDCo-prosjektet har den norske forskeren Marie von der Lippe studert interkulturell dialog i forbindelse med undervisningsprinsipper og klasseromspraksis i religionstimer ved noen norske skoler. Hun fant at elevene ble påvirket av forskjellige typer diskurser. Det var "dominante" diskurser om blant annet religion og politikk, hovedsakelig møtt gjennom media, men også personlige "diskursområder" knyttet til familie, venner, skole og aktiviteter hvor elevene hadde noe påvirkningskraft. Elever ble spesielt påvirket av "dominante" mediefremstillinger av islam. I klasserommet trakk de på denne mediediskursen, og de hadde en tendens til å være mer negative mot islam og muslimer i denne konteksten enn i intervjuer med forskeren (von der Lippe 2009a). Marie von der Lippe, lærerutdanner og forsker, gjør her rede for arbeidet sitt med elever og lærere:

### Illustrerende eksempel

#### Ungdom, media og religion i klasserommet

■ "Hvordan snakker ungdom om religion, hva snakker de om og hvorfor snakker de som de gjør? Gjennom tiden min som forsker på feltet ungdom og religion har disse spørsmålene ofte kommet tilbake til meg. Basert på klasseromsobservasjon, videooptak av klasseromsinteraksjon og intervjuer med elever fra diverse etniske og religiøse/ikke-religiøse bakgrunner fant jeg at ungdommenes språk i høy grad blir påvirket av såkalte "dominante" diskurser om religion og politikk

■ Disse diskursene har de hovedsakelig møtt gjennom media og offentlige debatter (von der Lippe 2011a). Elever ble spesielt påvirket av dominante mediefremstillinger av islam. I klasserommet trakk de på denne mediediskursen, og de hadde en tendens til å være mer negative mot islam og muslimer i denne konteksten enn de var i de individuelle intervjuene med meg (von der Lippe 2009a). Slike holdninger kan åpenbart ha en negativ effekt på ideen om klasserommet som et "trygt rom" for dialog [se kapittel 5].

■ I studien min erfarte jeg at elevenes dagligdagse samtaler preges både av dominante diskurser i den multikulturelle debatten, og av deres egne personlige erfaringer med religiøst og kulturelt mangfold. Disse diskursene står ofte i kontrast til hverandre, og det virker som om det er vanskeligere for dem å aktivere diskurser som er knyttet til deres egne erfaringer, enn de som er knyttet til fremstillinger i media. Når elevene tolker virkeligheten basert på egne personlige erfaringer med kulturelt og religiøst mangfold i dagliglivet, er disse fremstillingene generelt mer positive enn fremstillingene de møter i media. Kort sagt er den kraftige innflytelsen til mediediskurser (som TV-nyheter og internett) tydelig, men elever er også i stand til å formulere egne, mer selvstendige posisjoner. Med tanke på skolen er dette viktige funn.

■ Ifølge elevene er skolen et av de få stedene hvor de faktisk snakker om religion og erfaringene sine med religiøst mangfold: skolen generelt og religionsundervisningen spesielt kan derfor spille en viktig rolle. Studiene mine av klasseromsinteraksjon viser at det å gi elever mulighet til å dele synet sitt og til å kritisere dominante diskurser kan hjelpe dem med å knytte kunnskap om og forståelse for religioner sammen med sin egen personlige og sosiale utvikling – men dette krever innspill fra læreren (von der Lippe 2010; 2011a). Sammenhengen mellom det personlige og det sosiale i klasseromsinteraksjoner antyder hvordan personlig refleksjon kan knyttes til temaer som samfunnsmoral og medborgerskap. Diskursanalysen avslørte at det er mye å lære av hvordan ungdom snakker (von der Lippe 2011b). Hvis denne kunnskapen blir brukt for å hjelpe elever til å være mer bevisste på *hvordan* de snakker om andre, *hva* de snakker om og *hvorfor* de snakker som de gjør, blir det lettere å avdekke hvor og hvordan fordommer og stereotyper blir konstruert. Å gjøre disse prosessene mer synlige og tydelige, både for elever og lærere, kan forhåpentligvis bidra til en mer åpen, transparent og balansert diskusjon i klasserommet."

## Bøker og andre ressurser som benyttes i skoler

Mengden av nyere europeisk forskning som er tilgjengelig om kvaliteten og bruken av skoleressurser for å lære om forskjellige religioner, er begrenset. Bruken av ressurser varierer mye i Europa. Når det gjelder lærebøker varierer tradisjonene fra at alle elever på bestemte klassetrinn bruker fastsatte lærebøker, som i Hellas (Palaiologou et al. 2012), til at lærere velger ressurser fritt, bortsett fra på nivået for offentlige eksamener, som i England.

En omfattende studie ble bestilt av den britiske regjeringens *Department for Children, Schools and Families* (Departement for barn, skoler og familier) for å undersøke bøker, elektroniske ressurser og annet materiale som brukes i skoler for å lære om verdensreligioner (Jackson et al. 2010). De angitte religionene var buddhisme, kristendom, hinduisme, islam, jødedom og sikhisme. Undersøkelsen omfattet en systematisk gjennomgang (av akademikere som spesialiserte seg på hver av de seks religionene, spesialiserte lærere fra hvert av de største trossamfunnene og spesialiserte religionslærere) av et utvalg tilgjengelige web-ressurser og lærebøker, 20 case-studier om bruken av materialer i skolen (10 hver av barne- og ungdomsskoler), og en spørreundersøkelse ved barne- og ungdomsskoler over hele England (med over 600 svar) som fokuserte på bruken av lærebøker og andre ressurser, også internettressurser.

Viktige spørsmål var blant annet:

- ▶ Hvilket materiale (bøker, IKT-ressurser og annet materiale) er tilgjengelig for skoler for å undervise om og lære fra verdensreligioner?
- ▶ Hvilket materiale bruker skoler i praksis for å utvikle en forståelse for verdensreligioner?
- ▶ Hva er innholdet i/karakteren til materialet som blir brukt i skoler?
- ▶ Hvordan blir dette materialet brukt av lærere i klasserommet?
- ▶ Hva er de viktigste faktorene skoler bør vurdere når de bestemmer hvilket materiale som skal brukes for å undervise om verdensreligioner?

Studien inneholder en evaluering av utgitt materiale som er lett tilgjengelig for skoler (blant annet bøker utgitt etter 2000), en vurdering av faktorene som påvirker utvalget og bruken av dem, og en undersøkelse av de ulike ressursenes bidrag til undervisningen.

Mange av lærebøkene i religion ble beskrevet av lesere som interessante og engasjerende, og de sa at de presenterte et positivt bilde av religionene. Bøker for 11- til 13-åringer lå nærmest å ha nøyaktig kunnskap om og forståelse av religionene. Likevel påpekte akademiske lesere og spesialister et høyt antall feil og kritikkverdige punkter i deknningen av religionene.

Mye av materiale som faktisk ble brukt i klassen, var utformet og satt sammen av lærerne selv fra et bredt og variert utvalg av publiserte ressurser (inkludert nettressurser og bøker). Denne trenden betyr at kvaliteten på materialet, og på elevenes læring ved hjelp av det, er avhengig av lærerens kunnskap, ferdigheter og engasjement.

Casestudier og spørreundersøkelsen viste at:

- ▶ elektroniske ressurser blir mer og mer populære, spesielt med introduksjonen av interaktive tavler og tilgjengeligheten av gratis videoklipp på nett;



- ▶ det var mange eksempler på omfattende bruk av "førstehånds"-ressurser, som besøkende til skolen, besøk utenfor skolen og gjenstander (se kapittel 9 om forholdet mellom skoler og samfunn);
- ▶ lærere var mer tilbøyelige til å skaffe seg enkelte bøker som personlige ressurser enn et sett med bøker som hele klassen kunne bruke.

Rapporten inneholdt de følgende anbefalingene:

- ▶ Forleggere, forfattere og utviklere av nettsider bør jobbe sammen med akademikere og spesialister for å sikre nøyaktige, balanserte og hensiktsmessige fremstillinger av religiøse tradisjoner i læringsressursene sine.
- ▶ Skoleledere og religionslærere bør utvikle samarbeid mellom skoler og lokale trossamfunn, så elever kan lære om religioners rolle i samfunnet (se kapittel 9).
- ▶ Forleggere, forfattere og utviklere av nettsider bør fremme en kultur for "å leve sammen" ved å gi eksempler fra religioner på sameksistens, positivt samfunnsengasjement og samarbeid mellom forskjellige trossamfunn.

Denne omfattende rapporten gir et eksempel fra en bestemt nasjon, men den tar opp viktige generelle poeng som er relevante for skoler over hele Europa. Det er spørsmål om fremstillingen av religioner, også deres interne mangfold (se kapittel 4), og dette legger ansvar på forfattere og forleggere. Det er tydelig at lærere følte at de måtte velge fra og tilpasse publisert materiale for å møte elevenes behov, noe som peker på et stadig behov for lærere med spesialkompetanse i religionsundervisning. Spesielle problemer er knyttet til kritisk bruk av materiale som er fritt tilgjengelig på internett.

Når det gjelder å oppfordre til kritisk bruk av internett, er Europarådets prosjekt *Young People Combating Hate Speech Online* et viktig initiativ som involverer unge mennesker direkte. Prosjektet gikk fra 2012 til 2014. Prosjektet står for likeverd, verdighet, menneskerettigheter og mangfold, og retter seg mot hatytringer, rasisme og diskriminering (også religiøs diskriminering) som uttrykkes på nett. "[Prosjektets] arbeidsmetoder er bevisstgjøring og påvirkning, og det søker også etter kreative løsninger. Det er et prosjekt for handling og intervensjon. Prosjektet gir unge mennesker og ungdomsorganisasjoner kompetansen de trenger for å gjenkjenne og handle mot slike menneskerettighetsbrudd" ([www.nohatespeechmovement.org](http://www.nohatespeechmovement.org)).

Så langt har det blitt gjort lite forskning på ungdoms bruk av internett som ressurs for å lære om forskjellige religioner. En liten studie som blir gjort i Sverige av Hanna Zipernovszky, viser at lærere gir lite opplæring til videregående-elever i bruken av internett som ressurs for religionsundervisning. Dermed pleide elevene å bruke internett på samme måte som de ville brukt en lærebok, og de påsto at det ikke var noen fordeler med digital læring hvis den eneste forskjellen var at de måtte lese tekst på en skjerm istedenfor på papir (Zipernovszky 2010; 2013).

Mange lærere og elever oppfattet direkte kontakt med religiøse samfunn utenfor skolen, ved at medlemmer av religiøse samfunn besøkte skolen og ved at elever og lærere besøkte tilbudssteder, som et svært verdifullt supplement til bruken av bøker og andre ressurser, inkludert nettsider (se kapittel 9). Annen forskning, som von der Lippes bidrag til REDCo-prosjektet, understreker hvor viktig det er å hjelpe

elever med å utvikle evnen til å analysere og evaluere bredere mediefremstillinger av religioner, som de ofte møter i nyhetssendinger. Her er lærerens kompetanse (innbefattet kunnskapsbasen deres) svært viktig for å hjelpe elevene med å styrke evnene deres til å analysere og kritisere "dominante" mediediskurser med hensyn til fremstillinger av religioner.

## Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media

I et annet prosjekt tok Europarådet sikte på å hjelpe elever med å analysere interkulturelle møter. Her har det blitt utviklet materiale spesifikt for å hjelpe elever med å analysere mediebilder. Prosjektet fikk tittelen *Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media* ("Selvbiografi over interkulturelle møter gjennom visuell media"), her forkortet til *Autobiography and Visual Media*. *Autobiography and Visual Media*-prosjektet ble utviklet for å hjelpe elever med å analysere og tenke kritisk på et bestemt bilde som de har kommet over i media, for eksempel på TV, i en bok eller på internett. Selv om *Autobiography and Visual Media*-prosjektet skal inkludere kulturelt materiale av alle slag, er det veldig relevant for behovene til elever som lærer om religioner. Det visuelle bildet som skal analyseres, bør vise en eller flere personer som praktiserer en annen religion fra et annet land eller fra en annen religiøs bakgrunn i elevens eget land. Det visuelle bildet kan være stille (f.eks. et fotografi) eller i bevegelse (f.eks. et videoklipp på nett). Møtet er ensidig. Det vil si at betrakteren tolker bildet, men personen som fremstilles på bildet har ikke noen rolle i møtet. Men rollen til personen (eller personene) som produserte bildet, og som derfor bestemte hvordan de skulle representere bildet til andre, for eksempel fotografen eller filmregissøren, kan analyseres. *Autobiography and Visual Media*-prosjektet har to beslektede formål:

- ▶ **Selvevaluering:** det veileder elever til å evaluere sin egen reaksjon på et bestemt bilde. Hvis materialet blir brukt flere ganger over tid, kan elever se tilbake og sammenligne hvordan de har evaluert flere bilder og på denne måten lære om seg selv.
- ▶ **Undervisning og læring:** lærere kan bruke det som et middel for å stimulere til refleksjon og analyse, og kan på denne måten tilrettelegge målrettet læring.

Det er tre hovedideer bak *Autobiography and Visual Media*-prosjektet:

- ▶ Bilder som personer ser i visuelle media, kan påvirke tankene, følelsene og oppførselen deres mot mennesker fra andre kulturer og religioner, ofte uten at de er klar over innflytelsen.
- ▶ Et verktøy for å hjelpe folk med å reflektere over bildene de har sett, kan hjelpe dem til å bli mer bevisste på og følsomme overfor stereotyper og de implisitte budskapene om mennesker fra andre religioner og kulturer som blir overført gjennom visuelle media.
- ▶ Verktøyet kan hjelpe folk med å bli mer bevisste på de "skjulte" produksjonsprosessene i media som er ansvarlige for innholdet i bildene man møter gjennom visuelle media.

*The Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media* er tilgjengelig i versjoner både for yngre elever (fra 5-6 år opp til rundt 10-12 år) og for andre elever

(fra ungdomsskolealder til voksne) og finnes på [www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM\\_Tool\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM_Tool_en.asp).

Den kritiske bruken av visuelle media er helt klart av stor betydning for ressursene som blir brukt i læring om kulturelt mangfold, inkludert religiøst mangfold. Men førstehåndserfaring er også svært ønskelig som en ressurs for å forstå religioner (se kapittel 9).

## Konklusjon

Forskjellige spørsmål som er knyttet til fremstillingen av religioner i media og lærebøker ble diskutert. Disse er relevante for beslutningstakere, skoler og lærerutdannere. Anbefalingen inneholder en appell om utviklingen av kvalitetsressurser som elever kan bruke i skolen. Emner som ble tatt opp av en omfattende forskningsstudie om kvaliteten, produksjonen og bruken av lærebøker og internettsider om religioner ble diskutert, og noen generelle prinsipper ble oppsummert. Forskning fra REDCo-prosjektet viser behovet for lærere som kan hjelpe elever med å bruke sine egne "personlige diskurser" for å analysere mediefremstillinger av religioner. Igangværende forskning på eldre elevers bruk av internett i religionsundervisning ble også nevnt. Det ble rettet oppmerksomhet mot Europarådets prosjekt *Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media*. Dette blir sett på som et svært verdifullt verktøy som elever og lærere kan bruke for å analysere eksempler på mediefremstillinger av religioner.



## Kapittel 7

# Ikke-religiøse overbevisninger og livssyn

---

### Innledning

**D**ette kapittelet har som hensikt å ta opp forskjellige spørsmål om integrering av "ikke-religiøse livssyn" med religioner. Noen av disse spørsmålene har blitt nevnt i kapittel 1 og i kapittel 3 om terminologi. Europarådet bekrefter retten til religions- og trosfrihet, inkludert ikke-religiøs tro, og Ministerkomiteens anbefaling (Europarådet 2008a) taler for undervisning om både "religioner og ikke-religiøse livssyn i interkulturell utdanning".

Organiserte religioner blir ansett som institusjoner som er opprettet av og involverer borgere med rett til religionsfrihet, og som er en del av sivilsamfunnet. Religioner har på denne måten "potensial for å gi veiledning om etiske og sosiale spørsmål som har en rolle å spille i nasjonale fellesskap". Derfor ønsker Europarådet religion velkommen og respekterer den "i alt sitt mangfold, som en form for etiske, moralske, ideologiske og spirituelle uttrykk for mange europeiske borgere, og tar hensyn til forskjellen mellom religionene selv og forholdene i landet det gjelder" (Europarådet 2007, paragraf 3).

På samme måte blir retten til å ha "ikke-religiøse livssyn" også respektert innen Europarådet, og det forventes at interkulturell utdanning fører til utvikling av forståelse for både religioner og ikke-religiøse livssyn. Mangfoldet og kompleksiteten til religioner og ikke-religiøse livssyn blir erkjent i Europarådets 2008-anbefaling om religions- og livssynsdimensjonen i interkulturell utdanning.

Religioner og ikke-religiøse livssyn er mangfoldige og komplekse fenomener; de er ikke monolittiske. I tillegg har mennesker religiøse og ikke-religiøse overbevisninger i forskjellig grad og av forskjellige grunner; for noen er slike overbevisninger sentrale og kan være et valg, for andre er de mindre viktige og kan handle om historiske omstendigheter. Religions- og livssynsdimensjonen i interkulturell utdanning bør derfor reflektere dette mangfoldet og denne kompleksiteten på et lokalt, regionalt og internasjonalt nivå. (Europarådet 2008a, vedlegg: paragraf 3)

Fra Europarådets perspektiv bør undervisning om både religioner og ikke-religiøse livssyn "utvikle toleranse så vel som gjensidig forståelse og tillit". Slik undervisning blir sett på som "en vesentlig forutsetning for utviklingen av toleranse og av en kultur for å 'leve sammen', så vel som for erkjennelsen av våre ulike identiteter på grunnlag av menneskerettighetene" (Europarådet 2008a, vedlegg: paragraf 4).

## Ikke-religiøse livssyn

Anbefalingsteksten nevner "ikke-religiøse livssyn", men definerer ikke begrepet (Alberts 2012). Som med "religioner" blir ikke-religiøse livssyn forstått som "kulturelle fakta" innenfor det større området sosialt mangfold, og blir beskrevet som "komplekse fenomener; de er ikke monolittiske". Det foreslås prinsipper som gir grunnlag for å dekke religioner og ikke-religiøse overbevisninger i rammen av interkulturell utdanning. Disse prinsippene omfatter:

- ▶ religions- og trosfrihet;
- ▶ deres bidrag til kulturelt, sosialt og personlig liv;
- ▶ deres innflytelse på enkeltmennesker i det offentlige liv;
- ▶ de er ikke fullstendig forhåndsdefinert av familie eller (tros)samfunn;
- ▶ de studeres best på en tverrfaglig måte;
- ▶ kunnskap om dem bør bidra til å utvikle sensitivitet for menneskerettigheter, fred, demokratisk medborgerskap, dialog og solidaritet;
- ▶ religions- og livssynsdimensjonen i interkulturell dialog er en forutsetning for å utvikle toleranse og en kultur for å leve sammen;
- ▶ måten religioner og ikke-religiøse livssyn blir introdusert på, bør være i samsvar med alderen og modenheten til elevene, så vel som med de gjeldende mønsterpraksisene i medlemsland. (Alberts 2012)

Dette er tydelig og nyttig. Vi sitter imidlertid fortsatt igjen med spørsmålet: "Nøyaktig hva er et ikke-religiøst livssyn?" Det virker som det er minst like problematisk å definere ikke-religiøse livssyn som å definere religioner.

## Religioner og trosforestillinger

Det er ennå ingen enighet om nøyaktig hva det brede området som blir betegnet med uttrykket "religioner og ikke-religiøse livssyn" innbefatter, og det er noen problemer med å finne terminologi som alle parter er tilfredse med for å beskrive området. Ikke overraskende finnes det en livlig akademisk diskusjon som omhandler emner som vanskeligheten av å skille mellom religion og ikke-religion (Lee 2012) og mellom religion og tro (Day 2009, 2011).

Det spesielle uttrykket "ikke-religiøse overbevisninger" er ikke mye i bruk i engelsktalende land. Det dukker opp i Europarådets dokumenter som en oversettelse av det franske *convictions non religieuses*. Et problem med dette begrepet er at det virker som om det bare dekker overbevisninger eller tro, og ikke andre aspekter ved en levemåte eller livssyn. Noen organisasjoner og prosjekter skiller mellom de to generelle områdene "det religiøse" og "det ikke-religiøse", men beholder en forbindelse mellom dem. For eksempel bruker FN-programmet *Alliance of Civilisations* begrepet "undervisning om religioner og tro" (*Education about Religions and Beliefs*,

<http://erb.unaoc.org>). Her blir begrepet "tro" brukt i en mer teknisk forstand for å referere spesifikt (og på en "forkortet" måte) til ikke-religiøs tro. Begrepet gjenspeiler altså menneskerettighetsdokumenter som snakker om "religions- og trosfrihet" (se kapittel 8). På en liknende måte bruker *The OSCE Toledo Guiding Principles* begrepet for undervisning om religioner og tro, som i hele tittelen på dokumentet, *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools* (OSSE 2007). Men denne språkbruken blir av og til kritisert av dem som føler at begrepet "tro" her først og fremst blir assosiert med ikke-religiøse perspektiver. "Religion" er heller ikke synonymt med "teisme", og grener av visse religioner, som buddhisme eller hinduisme, er ikke-teistiske.

## Å kombinere religionsundervisning med moral- eller verdiundervisning

I et forsøk på å inkludere undervisning om ikke-religiøse perspektiver kombinerer noen land eller regioner religionsundervisning (eller tilsvarende) med verdiundervisning. I den kanadiske provinsen Québec er det en læreplan i etikk og religiøs kultur som følges av alle elever (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec 2008), og i Skottland er det en læreplan i religions- og moralundervisning for noen klassetrinn. Som den offisielle læreplanen, "Religious and Moral Education Principles and Practice", sier:

Religions- og moralundervisning hjelper barn og ungdom til å utforske verdens største religioner og syn som er uavhengige av religiøs tro, og til å tenke gjennom utfordringene disse trosforestillingene og verdiene reiser. Den støtter dem i å utvikle og reflektere over verdiene deres og evnen til moralsk dømmekraft. (Education Scotland 2014)

Noen kritikere peker på at et ikke-religiøst livssyn er mer enn etikk. Andre hevder at titler som "etikk og religiøs kultur" eller "religions- og moralundervisning" ser ut til å antyde at moral er et sammenlignbart eller parallelt fenomen med religion. Slike kritikere peker noen ganger på at et moralsk perspektiv for religiøse mennesker er integrert i en bredere religiøs innstilling som også inkluderer andre aspekter eller dimensjoner. Norges læreplan i religion, livssyn og etikk (Kunnskapsdepartementet 2008) utvider området til å inkludere ikke-religiøse filosofier i tillegg til etikk. Vi kommer tilbake til spørsmål om nomenklatur nedenfor.

Et siste punkt knyttet til etikk er å bemerke at noen lærere har benyttet seg av muligheten til å invitere gjester som jobber med etiske problemstillinger – for eksempel dommere og ansatte i omsorgssektoren – som gjestetalere (se kapittel 9).

## Spiritualitet

Noen andre termer kan inkludere både religiøse og ikke-religiøse livssyn. For eksempel er det en voksende litteratur om undervisning og spiritualitet, og noe av den inneholder både religiøse og ikke-religiøse tolkninger av det spirituelle. Blant dem som anbefaler en inkluderende tilnærming er Jacqueline Watson (Watson 2009a, 2009b, 2010). Watson foreslår en pedagogikk for spiritualitetsundervisning som bygger på religionsdialog og hjelper ungdom med å uttrykke sine forskjellige synspunkter i

et trygt rom. Dette innebærer en aksept for at det vil være forskjellige syn på det spirituelle, også ateistiske syn. Med denne oppfatningen er elevens spirituelle utvikling og forvandling avhengig av en vedvarende prosess av dialog med hverandres forskjeller. Det forventes ikke at en kommer fram til et endelig synspunkt, selv om en viss utvikling av personlige syn trolig vil finne sted gjennom en dialogprosess mellom forskjeller. Et problem med å bruke ordet "spiritualitet" for å dekke både religiøse og ikke-religiøse områder, er at selve begrepet er omdiskutert. På den ene siden bruker noen forfattere "spiritualitet" spesifikt om religiøse tradisjoner; på den andre siden er det noen som fører en ikke-religiøs levemåte som ikke ønsker at filosofien sin eller synet sitt skal beskrives som "spirituelt".

## Livstolkning

Som nevnt i kapittel 3 om terminologi, slår noen europeiske forfattere en bro mellom "religion" og "sekulære livssyn" ved å bruke begreper med prefikset "liv": livsspørsmål, livsorientering, livsfilosofi, livstolkning, livsholdning, livssyn. Dette er en særskilt nordisk forskningstradisjon som går tilbake til Anders Jeffners bruk av termen *livs-åskådning*. Den har hatt en bred innflytelse i skandinaviske land, og også utenfor, siden 70-tallet. Jeffners opprinnelige definisjon av *livsåskådning* innbefatter tre dimensjoner: "syn på verden", "verdiorientering" og "grunnleggende holdninger". Siden Jeffner har denne forskningstradisjonen blitt utviklet i pedagogikken av forfattere som Sven Hartman (Hartman 1986, 1994). Diverse begreper i de nordiske språkene refererer til "livsorientering" (f.eks. Norge: *livssyn*; Sverige: *livsåskådningar*). Disse begrepene er inkluderende med tanke på religiøse og ikke-religiøse levemåter ("livstolkning" inkluderer ofte religiøse og ikke-religiøse levemåter, mens "livssyn" blir ansett som en del av både religiøse og ikke-religiøse livstolkninger). De er noenlunde ekvivalente med det engelske begrepet "world view", et uttrykk som blir mer og mer brukt i pedagogisk litteratur som inkluderende for både religiøse og ikke-religiøse filosofier eller levemåter (se nedenfor). De som jobber for å integrere religiøse og ikke-religiøse perspektiver, blir anbefalt å konsultere denne litteraturen (f.eks. Gunnarsson 2008, 2009a og 2009b) så vel som litteratur som handler om livssyn (se nedenfor).

## Livssyn

Begrepet "verdianskuelse" (*world view*) ligger ganske nær begrepet "livssyn" (*life stance*).<sup>1</sup> Det engelske begrepet *world view* er en oversettelse av det tyske *Weltanschauung*, et begrep som er grunnleggende for tysk filosofi, og som noen ganger refererer til rammeverket av ideer og trosforestillinger som et individ eller en større gruppe bruker for å tolke og samhandle med verden. I religiøs, teologisk og pedagogisk diskurs har *world view* eller livssyn en tendens til å bli brukt på en løsere måte. En oversikt akademikere fra Nederland har laget over et utvalg litteratur om livssynsundervisning bekrefter en felles interesse for eksistensielle spørsmål. De foreslår en foreløpig definisjon av livssyn som "et syn på livet, verden og menneskeheten"

1. Oversetterens fotnote: I dette dokumentet blir både *life stance* og *world view* vanligvis oversatt med "livssyn", bortsett fra når de står sammen. Heretter vil *world view* bli oversatt med livssyn.



(van der Kooij et al. 2013). Med denne definisjonen vil alle religioner bli betraktet som livssyn, men ikke alle livssyn vil bli betraktet som religioner. Religioner ville bli klassifisert som en undergruppe av livssyn. I litteraturen kan livssyn deles inn i to brede kategorier – som forfatterne kaller "organiserte" og "personlige" livssyn.

**Organiserte livssyn** er mer eller mindre etablerte systemer med en gruppe tilhengere, selv om grensene deres ofte er omdiskuterte. Personlige livssyn er enkeltpersoners syn på livet og menneskeheten. Organiserte livssyn har blitt utviklet over tid, som relativt sammenhengende og etablerte systemer av tro og verdier, med grupper som følger dem. Organiserte livssyn inneholder ikke alltid de samme elementene. Verdensreligionene er organiserte livssyn, det er også sekulær humanisme. Organiserte livssyn er klare syn på livet, verden og menneskeheten. De gir svar på eksistensielle spørsmål, fastsetter moralske verdier (dette elementet overlapper med det eksistensielle) og har til hensikt å påvirke tanker og handlinger og gi mening i livet. Dette kan være gjennom metafysisk tro – å tjene Gud, for eksempel – men det kan også være gjennom moralsk og sosial tro, som for eksempel moralsk ansvar for andre mennesker og for naturen. Det er likevel et spørsmål om nøyaktig hva som skal være med på en liste over organiserte livssyn. Sekulær humanisme er en åpenbar kandidat. Den omfatter ateisme, men er ikke bare en erklæring av en ateistisk posisjon. Sekulær humanisme (eller Humanisme med stor bokstav) inntar det synet at mennesker har evnen til å være etiske uten en religion eller Gud. Men den legger også vekt på det unike ansvaret mennesker har og de moralske konsekvensene av valgene deres. Sekulær humanisme innbefatter det synet at enhver form for ideologi, enten den er religiøs eller politisk, bør tenkes nøye gjennom av hvert individ, og ikke bare akseptert eller autoritært avvist. Den inkluderer også en kontinuerlig søken etter sannhet, for det meste gjennom vitenskap og filosofi.

Det er ikke like enkelt å identifisere andre ikke-religiøse organiserte livssyn. Kunne for eksempel "nyliberalisme" (økonomisk, egeninteressert, utilitaristisk, rasjonell individualisme) inkluderes? Og finnes det organiserte livssyn som er både religiøse og ikke-religiøse, som for eksempel "økologisk holisme", som kanskje kan sies å være et gryende livssyn?

**Personlige livssyn** beskriver personlige syn på identitet som gir mening til livet og påvirker tanker og handlinger. Et personlig livssyn kan være basert på eller knyttet til et religiøst eller sekulært organisert livssyn (som humanisme), men dette er ikke en nødvendig forutsetning. Det kan innebære å ha en religiøs eller spirituell tro, men uten å høre til noen organisert gruppe, eller det kan innebære å høre til en bestemt gruppe uten å tro på alt som er assosiert med den gruppen. Et personlig livssyn kan være mer eklektisk og idiosynkratisk enn et organisert livssyn. På grunn av faktorer som individualisme, sekularisering og globalisering har mange mennesker utviklet et personlig livssyn som ikke er basert på ett enkelt, organisert livssyn. Et personlig livssyn inkluderer moralske verdier og idealer, og kan eventuelt inkludere skikker av ulike slag. Personlige livssyn er mer komplekse og vanskeligere å avgrense enn organiserte livssyn. De kan, men må ikke, inkludere tilknytning til organiserte religiøse livssyn som er av en mer "kulturell" eller "etnisk" type, snarere enn en teologisk eller spirituell. Som Francesca Gobbo påpeker:

hvert individ er – i større eller mindre grad – et multikulturelt subjekt, siden hennes/hans inkulturasjon i familien og det sosiale miljøet ikke hindrer

henne/ham fra å utforske, sammenligne og evaluere, og lære andre kulturelle perspektiver og skikker (med mindre maktforskjellene i et gitt samfunn hindrer slik utforskning gjennom segregering eller ekskludering lovfestet i den politiske sfæren). (Gobbo 2012)

Personlige livssyn kan ha en dyp spirituell karakter. De henter ofte ideer og skikker fra religioner, og de medfører kanskje en forpliktelse til humanitære og miljøvennlige verdier. Noen personlige livssyn kan bygge på mer enn en religiøs tradisjon. Personlige livssyn trenger heller ikke å være helt individualistiske; de kan overlape med eller bli delt av andre. For eksempel har begrepet "Jubu" blitt brukt av noen personer med en jødisk bakgrunn som praktiserer former for Buddhistisk meditasjon (Kamenetz 1994). Noen medlemmer av *The Sea of Faith Network* kombinerer former for kristen spiritualitet og praksis med et hovedsakelig ateistisk standpunkt (Boulton 1996).

Noen kan ha et personlig livssyn, men visse aspekter av det kan være vanskelig å formulere, kan være latente heller enn eksplisitte, eller et individ kan bevege seg i retning av å ha et personlig livssyn. Tro som ligger til grunn for et personlig livssyn kan føre til at meninger blir uttrykt gjennom handlinger (f.eks. handlinger basert på en moralsk avgjørelse). Midlertidige tap av mening kan finne sted – for eksempel gjennom dødsfall eller et brutt forhold. Dette strider ikke imot ideen om en personlig livssynsbakgrunn.

For å oppsummere er et personlig livssyn et syn på livet, identitet, verden og menneskeheten som er knyttet til eksistensielle spørsmål og inkluderer verdier og idealer. Personlige livssyn kan bygge på ulike kilder. De påvirker en enkeltpersons tanker og handlinger, og gir vanligvis mening til livet.

Det er av interesse at i Simeon Wallis' kvalitative forskning med ungdom fant han at flertallet av elevene som sa at de "ikke har noen religion", verken identifiserte seg med ateisme eller agnostisisme, men hadde mindre tydelig definerte holdninger (av 23 elever identifiserte bare sju seg som "ateister" og to "agnostikere"). Han påpeker at inkluderingen av sekulære filosofier ved siden av religionsundervisning ikke tar hensyn til mangfoldet innen det "stille flertallet" av ikke-religiøse/areligiøse elever (Wallis 2013).

## **Livssyn/verdensanskuelsesundervisning: retningslinjer og praksis**

Det er en rekke problemstillinger som beslutningstakere, praktikere og lærer-utdannere må ta stilling til. Et viktig spørsmål for beslutningstakere i noen kontekster er om det er praktisk eller politisk mulig å inkludere en behandling av ikke-religiøse livssyn eller verdensanskuelser ved siden av religioner i sammenheng med interkulturell utdanning i skolen. Barnas alder er helt klart en faktor når man gjør slike vurderinger. Som det ble gitt uttrykk for ovenfor, er undervisning om organiserte livssyn eller livsholdninger, inkludert religioner, allerede tatt med i diverse utdanningssystemer, for eksempel i Norge hvor elever studerer religioner og andre livssyn som sekulær humanisme (se Bråtens illustrerende eksempel nedenfor).

Noen betraktninger om personlige livssyn, i tillegg til organiserte livssyn, er ønskelig for å gi et nyansert og ikke-stereotypisk bilde av mangfold. Når det gjelder personlige livssyn oppmuntrer noen utdanningssystemer ungdom til å relatere det de lærer om religioner til deres egne syn på livet eller deres personlige identitetsfølelse, som fortsatt er under utvikling. Dette kan innebære både nærhet og avstand i refleksjonen over andres trosforestillinger og verdier, for eksempel ved å ha empati med mennesker fra andre bakgrunner, men også anvende mer distanserte og kritiske ideer og vurderinger. Det kan ikke forventes at skolen hjelper barna med å utvikle et helhetlig personlig livssyn. Dette er en livslang prosess. Ungdom kan imidlertid bli stimulert til å tenke på sitt eget livssyn eller sin egen verdensanskuelse og andres livssyn. På denne måten kan eksistensielle spørsmål om og problemer med meningen i livet, sammen med påvirkninger fra livssyn, hjelpe elever til å få en bedre forståelse for andre, og gjennom dette få en bedre forståelse for seg selv. Dette er spesielt viktig i samfunn hvor en blanding av tradisjonelle og ikke-tradisjonelle religiøse og sekulære livssyn sameksisterer.

Når det gjelder lærerens rolle, vil ikke alle utdanningssystemer oppfordre lærere til å diskutere deres egne personlige livssyn med elevene. De legger vekt på lærerens rolle som en som gir troverdig informasjon og tilrettelegger for diskusjon og dialog. I visse utdanningssystemer vil det være forbudt for lærere å dele sine egne personlige livssyn med elever i klassen, på grunn av det en oppfatter som fare for misjonering. I noen kontekster vil lærere kunne bruke egne personlige syn på en upartisk, snarere enn nøytral, måte (Jackson 1997: 135-36). Et nyttig sett med retningslinjer for å vise respekt for mangfold og fremme likeverd i forbindelse med undervisning om religioner og tro, kalt "A Practice Code for Teachers of RE", er tilgjengelig på [http://religiouseducationcouncil.org.uk/media/file/Practice\\_Code\\_for\\_Teachers\\_of\\_RE.pdf](http://religiouseducationcouncil.org.uk/media/file/Practice_Code_for_Teachers_of_RE.pdf).

Oddrun Bråten, en lærerutdanner og forsker, observerte religion, livssyn og etikk (RLE)-timer i Norge. I dette illustrerende eksempelet beskriver hun timer som har som mål å integrere arbeid med religiøse og ikke-religiøse livssyn i RLE.

### Illustrerende eksempel

#### Å utforske religioner og livssyn sammen

■ "For et par år siden observerte jeg timer som er eksempler på 'Religion, livssyn og etikk' (RLE) på sitt beste. 'Ikke-religiøse livssyn' har vært en viktig del av RLE i Norge siden sammenslåingen av fagene 'kristendomskunnskap' og 'livssynsorientering' i 1997. I to 10. klasser (elever på 15-16 år) la læreren til rette for elevdiskusjoner basert på tekstene til popsanger. I timen jeg observerte var dette 'What if God was one of us?' av Joan Osborne.

■ I den første gruppen tok diskusjonen en eksistensialistisk retning som førte elevene til grensen av tankegangen sin. For eksempel påpekte en elev at 'Gud kan ikke ha skapt fra ingenting; og hva var det før Gud, eller før Big Bang? Dette er ikke egentlig mulig, men her er vi ...' I den andre gruppen tok samtalen en

etisk vending, ettersom elevene ikke ble enige om det å være snill mot alle – i tilfelle det viser seg at de *er* Gud (i konteksten av denne sangteksten) – er en god eller egoistisk handling. De diskuterte også om tvil er en *del av* tro, og om mennesker har fri vilje.

■ I begge gruppene som ble observert, virket det som at elevene ville skape en avstand fra enhver erkjennelse av å være kristen/religiøs. For eksempel kunne de si: 'Ikke at jeg tror på dette, men ...' Ingen av dem uttrykte et åpent kristent livssyn, selv om mangfoldet som ble gjenspeilet i disse ganske homogene gruppene formelt varierte fra medlemmer av Den norske kirke til muligens å være tilknyttet Humanetisk forbund.

■ I navnet på faget er 'L'-en i livssyn der for å signalisere inkluderingen av ikke-religiøse livssyn eller verdensanskuelser. Men undervisning om organiserte sekulære livssyn er bare en liten del av en tredjedel av faget. Faktisk er det bare ett 'organisert' sekulært livssyn som blir representert, og det er humanisme. Under hovedområdet etikk og filosofi kan man imidlertid finne materiale assosiert med humanisme som en bred historisk tradisjon, inkludert diskusjoner om menneskerettigheter og menneskeverd.

■ Det er viktig å forstå at RLE ikke er et religionsbasert emne, men er nøytralt og inkluderende. Dette åpner muligheten for diskusjoner basert på de mange individuelle livssynene dagens ungdom har, inkludert ikke-religiøse holdninger. Når det gjelder læreren jeg observert, klarte han i forsøkene sine på å tilrettelegge for dialog å skape et rom hvor det fant sted en åpen dialog om etiske og eksistensielle spørsmål, og hvor deltagerne hadde mulighet til å uttrykke diverse sekulære livssyn fritt.

■ Dette er ikke et eksempel på undervisning om et organisert sekulært livssyn, men på en lærer som stimulerer elevene sine til å tenke på deres egne og andres personlige livssyn. Gjennom bruken av sangtekster skapte han et åpent og trygt rom for diskusjon, hvor hans eget livssyn ikke kom i veien. Siden dette fant sted i 10. klasse la det også til rette for å bruke tidligere lærdom gjennom at elevene uttrykte sine egne livssyn, og på denne måten hjalp det elevene til å avklare og kanskje utvikle synene sine. Det er derfor jeg anser dette som et eksempel på RLE på sitt beste."

For mer av Oddrun Bråtens arbeid, se Bråten 2013, 2014a og 2014b.

## Religiøs og ikke-religiøs tro i skolen

Når det gjelder didaktikk, ville det være interessant å utvikle tilnærminger som kan dekke både religiøse og ikke-religiøse livssyn, så vel som organiserte og personlige livssyn. Den fortolkende tilnærmingen kan tilpasses for å innbefatte ikke-religiøse livssyn, med sitt dynamiske forhold mellom individer, de forskjellige typer grupper de hører til og den bredere tradisjonen (eller det organiserte livssynet) de relaterer til mest. Enhver tilnærming som bruker dialog, bør også være inkluderende for alle deltagere, uavhengig av religiøs eller ikke-religiøs bakgrunn eller av personlig livssyn.

Castellis inkluderende tilnærming til "trosdialog" i klasserommet har uttrykkelig som formål å integrere undervisning om religiøse og ikke-religiøse levemåter (Castelli 2012), og Ipgraves dialogiske tilnærming (se kapittel 4) kan også tilpasses for å gjøre det samme (Ipgrave 2001, 2013). *Face to Faith*-prosjektets bruk av videokonferanser for å fremme dialog mellom skoleelever i forskjellige land er også verdt å utforske i denne sammenhengen (se kapittel 9). Det ville også være verdifullt å utforske eksempler på hvordan lærere i Norge, Skottland og Québec har klart å integrere undervisning om religion og etikk eller om religiøse og ikke-religiøse livssyn (som i Bråtens eksempel ovenfor). Europarådets pågående arbeid med interkulturell kompetanse (for å oppnå passende kunnskap, ferdigheter og holdninger) kan brukes i undervisning om livssyn eller verdensanskuelser, akkurat som det kan brukes i undervisning om religioner.

En rekke spørsmål er reist for beslutningstakere, lærerutdannere og skoler. Beslutningstakere må utforske problemene med integrering av "ikke-religiøse livssyn" med undervisning om religioner, og identifisere en politikk som fungerer i deres spesielle kontekst. Et viktig spørsmål er om og hvordan man skal representere både organiserte og personlige livssyn eller verdensanskuelser. En viktig sak for skoler og lærerutdannere er å etablere måter å hjelpe lærere (enten i grunnutdanning eller etterutdanning) med å balansere sin ekspertise når det gjelder kunnskap om og forståelse for forskjellige relevante livssyn, med sin kompetanse til å hjelpe elevene med å utforske disse på en aktiv og engasjerende måte som passer for alderen og evnene deres. Et svært viktig og omfattende tema for dem som har ansvar for universitetsstudier, er å identifisere egnet innhold i studier som krever bredere kunnskap om emnet enn det man får i religions- eller teologistudiet.

## Konklusjon

I forsøket på å integrere undervisning om "ikke-religiøse livssyn" og religioner i interkulturell utdanning møter beslutningstakere, skoler og lærerutdannere en rekke problemstillinger. Dette kapittelet har blant annet diskutert spørsmål om definisjoner og terminologi, og ferdighetene og holdningene som er nødvendige for å fremme dialog (se også kapittel 4). Det ble gitt eksempler på kombinasjonen av undervisning om religioner og sekulær etikk som en måte å inkludere ikke-religiøse livssyn på ved siden av religioner som del av interkulturell utdanning. Bruken av "spirituell" ble vurdert som et mulig generisk begrep for å dekke religioner og ikke-religiøse livssyn, men noen problemer ble trukket frem i denne sammenhengen. Begrepene "livsorientering" (og beslektede ord) og "livssyn" ble diskutert, og begge ble ansett som potensielt fungerende for å dekke både religiøse levemåter og ikke-religiøse overbevisninger. Det ble gjort et viktig skille mellom organiserte livssyn og personlige livssyn. Det ble også introdusert noen problemstillinger for beslutningstakere, skoler, lærerutdannere og dem som har ansvar for universitetsgrader.



## Kapittel 8

# Menneskerettighetsspørsmål

---

### Innledning

**E**t av Europarådets grunnleggende mål er "å beskytte menneskerettigheter, mangfoldig demokrati og rettssikkerhet". Menneskerettigheter er helt sentralt i Europarådets virksomhet. Anbefalingen konstaterer:

Anbefalingens hensikt er å sikre at religions- og livssynsdimensjonen (inkludert ikke-religiøse livssyn) blir tatt hensyn til i interkulturell utdanning som et bidrag for å styrke menneskerettigheter, demokratisk medborgerskap og deltagelse og til utviklingen av kompetanse i interkulturell dialog. (Europarådet 2008a: 9)

Europarådets arbeid med undervisning om religioner og ikke-religiøse livssyn som en dimensjon i interkulturell utdanning må forstås i konteksten av dets mer omfattende virksomhet knyttet til menneskerettighetsundervisning og opplæring til demokratisk medborgerskap.

I Europarådet er opplæring til demokratisk medborgerskap og menneskerettighetsundervisning ansett som nært beslektet. Som Europarådets charter for opplæring til demokratisk medborgerskap og menneskerettighetsundervisning konstaterer:

Opplæring til demokratisk medborgerskap og menneskerettighetsundervisning er nært beslektet og støtter hverandre. De er forskjellige i fokus og omfang snarere enn i mål og praksiser. Opplæring til demokratisk medborgerskap fokuserer primært på demokratiske rettigheter og plikter og aktiv deltagelse i de borgerlige, politiske, sosiale, økonomiske, juridiske og kulturelle sfærene av samfunnet, mens menneskerettighetsundervisning handler om det bredere spektrum av menneskerettigheter og grunnleggende friheter i alle aspekter av menneskers liv. (Europarådet 2010)

Menneskerettighetsundervisning og interkulturell utdanning er også nært beslektet i Europarådets tankesett, som i Ministerkomiteens *Declaration Regarding Intolerance – A Threat to Democracy*, som oppmuntret til pedagogisk arbeid som fremmer interkulturell forståelse som en del av opplæring til demokrati (Europarådet 1981, 2.7), og en rapport fra Europarådets gruppe av eminente personer, som anbefaler utvikling av interkulturell kompetanse gjennom utdanning som et middel for å motvirke intoleranse (Europarådet 2011). I den første delen av rapporten fra 2011 identifiserer bidragsyterne ulike risikoer for Europarådets verdier, deriblant en mulig konflikt mellom "religiøs frihet" og ytringsfrihet. De identifiserer så hvilke aktører som er viktigst med tanke på å sette i gang endringer i allmenne holdninger, blant annet lærere, massemedia, sivilsamfunnet og religiøse grupper. Et av de mange temaene som blir håndtert i rapporten, er stereotypier og uriktige fremstillinger av religiøse grupper.

Når det gjelder lærerutdanning spesielt, anbefaler Europarådet at "opplæring skal være objektiv og tolerant ... som er i samsvar med Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen". I anbefalingen fra 2008 står det også at land bør "utvikle opplæring i undervisnings- og læringsmetoder som sikrer undervisning i demokrati på et lokalt, regionalt, nasjonalt og internasjonalt nivå" (Europarådet 2008a).

Noe materiale om menneskerettigheter, som for eksempel handler om rettighetene til barn, foreldre, lærere og minoritetsgrupper, har påvirket europeisk lov. Beslutningstakere, skoler og lærerutdannere må være oppmerksomme på og ta hensyn til de viktigste temaene.

Dette kapitlet introduserer ideen om menneskerettigheter og går gjennom noen av de juridiske problemstillingene som handler om foreldre og foresatte og om barn. Så følger en bredere diskusjon knyttet til begrepet menneskeverd, som er sentralt for ideen om menneskerettigheter. Det erkjennes at ikke alle kulturer og religioner uttrykker ideene om menneskeverd og den menneskelige person på samme måte, og en viss diskusjon om forskjellige syn blir betraktet som en del av interkulturell utdanning. Som en ressurs blir det gitt bakgrunnsinformasjon om debatten om forholdet mellom personlig autonomi, menneskerettigheter og ansvar. Til slutt blir det satt fokus på å håndtere saker hvor det finnes en potensiell konflikt mellom visse verdier og tradisjoner som hevdes av visse religiøse grupper, og et liberalt perspektiv assosiert med menneskerettighetsdokumentene. Dette inkluderer et tema som ble tatt opp av mange respondenter i spørreundersøkelsen, nemlig å gå med religiøse symboler på skolen. (Spørsmål om elevers ytringsfrihet under diskusjoner blir diskutert i kapittel 5 om "trygge rom"). Skoler har et stort ansvar for å håndtere menneskerettigheter i tilknytning til religioner. Som en stor rapport fra Europarådet bekrefter, er utdanning et viktig verktøy for å bekjempe intoleranse, men utdanning er også et område hvor religiøs diskriminering kan eksistere (Europarådet 2011).

## **Verdenserklæringen om menneskerettigheter**

Menneskerettighetserklæringen ble vedtatt av FNs generalforsamling i desember 1948. Menneskerettighetsprinsippene som er formulert i Menneskerettighetserklæringen og andre menneskerettighetsdokumenter ligger til grunn for arbeidet til Europarådet og andre vestlige mellomfolkelige organisasjoner.



Menneskerettighetserklæringen ble skrevet i et klima preget av moralsk reaksjon på grusomhetene som ble opplevd under andre verdenskrig. Gjennom de 30 artiklene prøver den å identifisere grunnleggende rettigheter som alle mennesker har fordi de er mennesker. Artiklene 18 til 21 handler om åndelige, offentlige og politiske friheter, inkludert religions- og trosfrihet. I denne sammenhengen blir "tro" brukt i teknisk forstand for å referere til trossystemer eller livssyn som ikke er religiøse (se kapittel 7).

Etter 11. september har det vært et klima der flere internasjonale organisasjoner har vært opptatt av at unge mennesker burde ha noe kunnskap om og forståelse for mangfoldet av religioner og trosforestillinger – og religiøse og ikke-religiøse livssyn – for å fremme et klima for å leve sammen i en atmosfære av gjensidig toleranse, eller til og med gjensidig respekt. Slike internasjonale organisasjoner inkluderer Europarådet, Organisasjonen for sikkerhet og samarbeid i Europa og FN gjennom sitt program Alliansen mellom sivilisasjoner. Europarådets ministeranbefaling tar dette inkluderende synet.

## **Menneskerettigheter og jus**

Menneskerettighetserklæringen og andre menneskerettighetsdokumenter har blitt innlemmet i internasjonal lov, i Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen, og i lovene til noen enkelte land. Dermed finnes det lover som handler om menneskerettigheter knyttet til utdanningsspørsmål – om rettighetene til barn, foreldre, lærere og minoriteter i forbindelse med religioner og tro – som er relevante for beslutningstakere, skoler og lærerutdannere. Denne lovgivningen har påvirket Europarådets arbeid innenfor området (for eksempel Europarådet 1981, 2010) i tillegg til utdanningsarbeidet til Organisasjonen for sikkerhet og samarbeid i Europa (OSSE 2007). I konteksten av offentlig finansierte skoler er det spørsmål om å balansere rettighetene til foreldre/foresatte i forhold til barnas rettigheter, i tillegg til saker som handler om rettighetene til lærere og til minoriteter representert i klassene og i læreryrke.

## **Rettighetene til foreldre og foresatte**

Det er tydelig i internasjonal rett at foreldre og foresatte har rett til å oppdra barna sine i samsvar med egne religiøse eller filosofiske overbevisninger (Vienna Concluding Document 1989, sitert i OSSE 2007: 34). På tilsvarende måte fastsetter artikkel 2 i protokollen til Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen at:

Ingen skal bli nektet retten til utdanning. Funksjoner staten påtar seg i utdanning og undervisning, skal den utøve med respekt for foreldres rett til å sikre slik utdanning og undervisning i samsvar med deres egen religiøse og filosofiske overbevisning. (sitert i OSSE 2007: 38)

Hva mer er, FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter (en multilateral traktat – som er en del av *The International Bill of Human Rights* – vedtatt av FNs generalforsamling i 1966 og trådt i kraft fra 1976), fastsetter at stater som er part i den "forplikter seg til å respektere foreldres, og i tilfelle vergers, frihet til å sørge for sine

barns religiøse og moralske oppdragelse i samsvar med deres egen overbevisning” (sitert i OSSE 2007:39).

Det følger imidlertid ikke fra dette at staten må gi tilbud om en form for utdanning som er i samsvar med foreldrenes tro. Dette er opp til staten. Men foreldre har mulighet til å protestere mot utvalget og innholdet i religionsundervisningen som blir gitt til barna deres i et bestemt system, der det blir oppfattet at slik undervisning “har til hensikt eller har effekten av å projisere et bestemt sett av trosforestillinger som sanne (eller usanne). Følgelig må foreldre ha rett til å trekke barna sine ut av en slik form for undervisning” (OSSE 2007: 39).

## Barnets rettigheter

Internasjonal rett anser barn som autonome, individuelle personer. Som barn har de de samme rettighetene til religions- og trosfrihet som voksne. Men barnets rettigheter må ses i balanse med foreldres og foresattes rettigheter når det gjelder oppdragelse innen en bestemt religiøs eller filosofisk tradisjon. Juridisk forvaltes ofte barnets rettigheter i en utdanningssammenheng av foreldre og foresatte på vegne av barnet. Internasjonal rett erkjenner at på et eller annet punkt i barnets utvikling kan han eller hun ønske å hevde sine egne rettigheter i forbindelse med religion eller tro, for eksempel når det gjelder deres egen religiøse identitet. Det er ingen entydig juridisk posisjon for å avgjøre overgangen fra foreldre som handler på vegne av barna, til barn som handler som autonome individer. Rettspraksis foretrekker å bruke barnets beste som et grunnleggende hensyn. Når det gjelder staten, hevder internasjonal rett den samme forpliktelsen til nøytralitet som den gjør i forhold til voksne. Som artikkel 3.1 av FNs konvensjon om barns rettigheter uttrykker:

Staten har den samme forpliktelsen til å opprettholde en nøytral holdning og kultivering av toleranse og respekt med hensyn til barn som den har med hensyn til voksne, og bør ikke bli innblandet i forsøk på å tvinge noens samvittighet. I praksis kan man forvente at foreldres rettigheter til å utdanne barna sine i samsvar med egne religiøse eller filosofiske overbevisninger vil bli overført til barna selv på en måte som samsvarer med deres utviklende evner. (sitert i OSSE 2007:36)

Beslutningstakere, skoler og lærerutdannere henvises til *The Toledo Guiding Principles* (OSSE 2007) for videre informasjon og for diskusjoner om rettighetene til lærere og minoriteter.<sup>1</sup>

## Interkulturell diskusjon om menneskeverd og menneskerettigheter

Noen kritikere stiller spørsmål ved hvor universelle menneskerettighetene er. De hevder særlig at alle verdisystemer på en eller annen måte er knyttet til bestemte

---

1. Flere spørsmål som handler om jus og menneskerettigheter knyttet til religion og utdanning i Europa blir diskutert i Hunter-Henin (2011).

kulturelle (inkludert religiøse) historier og erfaringer (f.eks. MacIntyre 1981: 69). Noen har hevdet at ideene om naturlige rettigheter og menneskelig likeverd er forankret i kristen tradisjon (Waldron 2002). Uansett hva ideen er forankret i, ble Menneskerettighetserklæringen uttrykt i den sekulære (men ikke sekularistiske) konteksten av en internasjonal organisasjon som er en del av den offentlige politiske sfæren. Menneskerettighetserklæringen former det moralske grunnlaget for arbeidet til internasjonale organisasjoner som må forholde seg nøytrale til religiøse påstander. Likevel er det lett å se den vestlige politiske og kulturelle konteksten erklæringen ble utarbeidet i.

## Begrepet menneskeverd

Mange som er kritiske til det universelle påbudet om vestlig liberalt demokrati og en vestlig formulering av menneskerettighetene, aksepterer ideen om den iboende verdien til mennesket – det Menneskerettighetserklæringen kaller "menneskeverd". De uttrykker det imidlertid annerledes enn den vestlige oppfatningen av den individuelle, autonome personen. De bruker heller moralske begreper og skikker fra sine egne kulturelle og religiøse tradisjoner som støtter ideen om menneskeverd som en nødvendig forutsetning for et rettferdig samfunn.

En versjon av dette synet peker på den relasjonelle karakteren til individuelle identiteter i noen kulturer, hvor personer ikke blir sett på som "selvstendige enheter" som kan bli definert isolert fra mellommenneskelige forhold (Parekh 1994). Det betyr ikke at de ikke bryr seg om menneskeverd eller en rettferdig samfunnsorden. I en tradisjonell hinduistisk familie, for eksempel, forventes det at visse familie-medlemmer tar på seg visse forpliktelser på grunn av sin særlige posisjon i familien (for eksempel som eldste sønn eller søskenbarn). Dermed blir autonomi, slik det forstås av noen vestlige, begrenset av en persons fødsel. Men dette opphever ikke ideen om menneskeverd.

## Mot en konstruktiv dialog om menneskerettigheter

Mange mener at konstruktiv dialog kan finne sted mellom individer og grupper som legger vekt på forskjellige aspekter når de diskuterer begrepet menneskeverd. Dette dialogiske synet anerkjenner ulike moralske, religiøse og kulturelle kilder til ideer om menneskeverd, men erkjenner også at de forskjellige ideene overlapper mye med hverandre. Dette dialogiske synet er i samsvar med Europarådets arbeid, som har en sterk forpliktelse til å fremme og utforske interkulturell (inkludert interreligiøs) dialog. I dette synet erkjennes det at det finnes beslektede uttrykk for ideen om menneskeverd innenfor forskjellige kulturelle eller religiøse levemåter. For eksempel kan man nå konsensus gjennom å diskutere "overlappende verdier" – ved å forsøke å finne en grad av enighet, selv om visse moralske begrunnelser kan være forankret i forskjellige tradisjoner eller trosforestillinger (Jackson 1997). Det er omtrent dette filosofen John Rawls kaller en "overlappende konsensus" (Rawls 1993).

En lignende tilnærming har blitt brukt i arbeid med barnedialog, hvor barn fra forskjellige religiøse og kulturelle bakgrunner trekker på sine egne tradisjoner for å snakke om et felles moralsk spørsmål (Ippgrave 2013; se kapittel 4). Det har også vært diskusjoner om refleksivitet, blant annet ideen om at ens forståelse kan bli dypere gjennom møte med forskjeller (Jackson 1997, 2004; se kapittel 4).

## Rettigheter og ansvar

Et tema for dialog kan være forholdet mellom rettigheter og ansvar eller plikter. Det blir noen ganger rettet kritikk mot at menneskerettighetserklæringene fokuserer fundamentalt på rettigheter og gir for lite oppmerksomhet til ansvar eller plikter. Selv om denne kritikken har noe for seg, er den ikke helt rettferdig, ettersom artiklene 28-30 i Menneskerettighetserklæringen handler om plikter. Artikkel 29 sier uttrykkelig: "Enhver har plikter overfor samfunnet som alene gjør den frie og fulle utvikling av hans [sic] personlighet mulig." Likevel har flere kritikere uttrykt behovet for å fokusere mer på grunnleggende plikter og forpliktelser. Et eksempel er *The Universal Declaration of Human Responsibilities* ("Den universelle erklæringen om menneskets ansvar"), utgitt av *The InterAction Council* i 1997. Denne internasjonale gruppen ble ledet av Helmut Schmidt.<sup>2</sup> Dokumentet erkjenner den spesifikt vestlige sosiale og historiske konteksten til erklæringen, og det blir gjort et forsøk på å bygge bro mellom Øst og Vest:

mange samfunn har tradisjonelt tenkt på mellommenneskelige relasjoner i form av plikter heller enn rettigheter. Generelt sett gjelder dette for eksempel for mye østlig tankegang. I Vesten har det blitt lagt vekt på begrepene frihet og individualisme, i hvert fall siden det 17. århundres opplysningstid, mens forestillingene om ansvar og fellesskap har gjort seg gjeldende i Østen. Det faktum at en Menneskerettighetserklæring ble skrevet istedenfor en ansvarserklæring gjenspeiler utvilsomt den filosofiske og kulturelle bakgrunnen til dem som skrev dokumentet; de representerte som kjent de vestlige maktene som gikk av med seieren i Andre verdenskrig. (InterAction Council 1997)

Dokumentet sier videre:

Fordi rettigheter og plikter er uløselig knyttet sammen, gir ideen om en menneskerettighet bare mening hvis vi erkjenner alle menneskers plikt til å respektere den. Uavhengig av et bestemt samfunns verdier er menneskelige relasjoner universelt basert på eksistensen av både rettigheter og plikter.

De følgende punktene er eksempler på plikter knyttet til rettigheter som er tatt inn i Den universelle erklæringen om menneskets ansvar:

- ▶ Hvis vi har rett til tanke-, samvittighets- og religionsfrihet, har vi også plikt til å respektere andres tanker eller religiøse prinsipper.

---

2. *The InterAction Council* ble etablert i 1983 som en selvstendig internasjonal organisasjon (den er ikke formelt tilknyttet FN) for å mobilisere erfaringen til en gruppe tidligere stats- og stortingsoverhoder.

- ▶ Hvis vi har rett til undervisning, da har vi plikt til å lære så mye som evnene våre tillater og, om mulig, dele kunnskapen og erfaringen vår med andre.
- ▶ Hvis vi har rett til å dra nytte av jordens overflod, da har vi plikt til å respektere, ta vare på og gjenvinne jorden og dens naturlige ressurser.

## **Problemer i klasserommet: potensiell konflikt mellom forskjellige menneskerettigheter – en trussel for et trygt rom?**

Diskusjonen over er ment å gi et grunnlag for en kritisk og reflektert undersøkelse av menneskerettighetsspørsmål som maksimerer dialog mellom personer med forskjellige syn innenfor et bredt rammeverk som bekrefter ideen om menneskeverd som grunnlag for menneskerettigheter. Men det er situasjoner hvor en menneskerettighet potensielt kan være eller faktisk er i konflikt med en annen (for eksempel visse foreldrerettigheter i forhold til barns rettigheter, eller visse individuelle rettigheter i forhold til rettighetene til andre i den offentlige sfære). Mennesker som har visse konservative syn, kanskje med bakgrunn i et særlig religiøst standpunkt, kan også være uenige med mennesker som har liberale syn som er i samsvar med menneskerettighetsdokumenter. For eksempel må den potensielle konflikten mellom (noen) minoritetsgruppers syn og tradisjoner og noen aspekter av menneskerettigheter erkjennes.

Lærere må fremme menneskerettigheter, men hvordan kan de gjøre klasserom "trygge" for de som er uenige (eller kommer fra hjem hvor foreldre er uenige) med noen liberale synspunkter? Det kan være uoverensstemmelser mellom visse konservative, religiøse posisjoner og mer liberale holdninger som ofte gjenspeiles i menneskerettighetsdokumenter. Dette gjelder blant annet syn på homofili, likestillingssaker og spørsmål som handler om religiøse klær og bruken av religiøse symboler. I slike tilfeller må man skille mellom retten til å ha et syn som kan være uforenlig med visse menneskerettighetsprinsipper, og ansvaret/plikten til å handle i samsvar med en regel eller lov som er basert på menneskerettighetsprinsipper.

Å takle klasseromsdiskusjoner som er knyttet til noen av disse spørsmålene, krever betydelige ferdigheter. Beslutningstakere, skoler (inkludert lærere) og lærerutdannere må gjøre gjennomtenkte vurderinger om grensene for hva som er passende å diskutere i klassen i deres egne spesielle juridiske systemer, utdanningssystemer og kulturelle kontekst, og med hensyn til elevenes alder og evner. Klasserommet som et "trygt rom" blir diskutert i kapittel 5.

## **Religiøse symboler, klær og gjenstander i skoler**

Et særlig problem som ungdom fra religiøse bakgrunner møter, og som foreldrene også ofte møter, er å gå med religiøse symboler i offentlige områder som skolen. Flere respondenter i spørreundersøkelsen som ble sendt ut til medlemmer av Europarådets utdanningskomite, bemerket at dette var et debattspørsmål i deres land.

I de fleste land som deltok i forskningsprosjektet REDCo, støttet flertallet av ungdom religiøst troendes rett til et moderat uttrykk for religiøs tro i skolen. For eksempel hadde de ikke noe imot at mennesker har på seg diskrete religiøse symboler på skolen, og de hadde ikke noen innvendinger mot frivillig religionsutøvelse for elever som hører til en bestemt religion.

Det var likevel noen tydelige nasjonale forskjeller, spesielt når det gjaldt mer synlige symboler og klær. For eksempel var det betydelige forskjeller i den kvantitative undersøkelsen til REDCo mellom svarene fra franske og norske elever. Nesten 60% av franske elever var negative mot å gå med religiøse symboler, mens mer enn 60% av det norske utvalget mente at det burde være lov å gå med synlige religiøse symboler på skolen (von der Lippe 2009b: 169).

Forskjellige land i Europarådet har forskjellige retningslinjer om emnet, noen ganger nedfelt i lov. I 2008 lanserte Europarådet *Manual on the wearing of religious symbols in public areas*, som har som hensikt å avklare begrepet religiøst symbol og gi retningslinjer for beslutningstakere, eksperter og andre om kriteriene som blir brukt av Den europeiske menneskerettsdomstolen i dens rettspraksis (Evans 2008). Spørsmål som handler om religiøse symboler og klær i forbindelse med Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen blir diskutert detaljert fra et juridisk perspektiv av forfatteren, professor Malcolm Evans. Her gis det en smakebit av noen viktige punkter fra håndboken.

I sin rettspraksis har Den europeiske menneskerettsdomstolen fastslått at stater har en bred skjønnsmargin for å bestemme hvordan de skal oppfylle ansvaret sitt som "nøytrale og upartiske" regulatorer av religiøst liv. Men domstolen har også understreket at stater må sikre religions- og trosfrihet mens de samtidig respekterer rettighetene og frihetene til andre. Håndboken analyserer hvordan Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen er knyttet til tanke-, samvittighets- og religionsfrihet. Den identifiserer Den europeiske menneskerettsdomstolens hovedbegreper for rettspraksis, deriblant prinsippene respekt, individets og samfunnets autonomi og ikke-diskriminering. Den utforsker også rollen og ansvaret til staten (nøytralitet, upartiskhet, å fostre mangfold og toleranse og beskytte andres rettigheter) og til individer.

Håndboken har til hensikt å avklare begreper knyttet til synlighet av religioner og tro i den offentlige sfære, og forestillingen om å gå med religiøse symboler. Den analyserer også sentrale spørsmål for beslutningstakere når de tar opp saker som handler om å gå med religiøse symboler. Til slutt bruker den disse prinsippene og tilnærmingene i viktige områder av den offentlige sfære, også offentlige utdanningsinstitusjoner som skoler.

Ifølge håndboken er det ikke noen universell definisjon av et religiøst symbol. Det er forskjellige tilnærminger for å forstå religiøse symboler. En av dem er å betrakte dem som begrenset til "figurer som viser religiøs hengivelse", mens en annen definerer religiøse symboler som alt som former et element i en troendes religiøse liv. Dette kan for eksempel være klesplagg, redskaper, skriftlig materiale, bilder og bygninger. Den europeiske menneskerettsdomstolen ser ut til å foretrekke en fleksibel tilnærming hvor individet, heller enn staten eller domstolen, bestemmer om noe er et religiøst

symbol for seg selv. Men det blir også gjort klart at dette ikke betyr at staten ikke kan legge restriksjoner på bruken av religiøse symboler.

Håndboken dekker også andre viktige punkter, som:

- ▶ Barn har religions- og trosfrihet, og staten burde sørge for at kunnskap som er inkludert i pensum, blir formidlet på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte.
- ▶ Lærere kan uttrykke sin religion eller tro, men de må ikke utnytte posisjonen sin for å påtvinge en personlig tro som er i uoverensstemmelse med troen til elevene.
- ▶ Det er tillatt å legge en rekke restriksjoner på lærere når de jobber i klasserommet, for å sikre at et egnet undervisningsmiljø blir opprettholdt og at barnas og foreldrenes menneskerettigheter blir respektert.
- ▶ Eventuelle restriksjoner på uttrykk for religion eller tro som legges på elevene må være strengt nødvendige og fremme legitime hensyn til offentlig sikkerhet, helse, orden eller beskyttelse av andres rettigheter.

Lesere henvises til håndboken for å tenke gjennom problemstillingene i sin egen nasjonale situasjonskontekst. Det er verdt å studere håndboken i detalj, men professor Evans' liste over viktige spørsmål som beslutningstakere bør tenke gjennom når de vurderer å legge restriksjoner på bruken av religiøse symboler og objekter, er spesielt nyttig i dette dokumentets kontekst, og er gjengitt her.

### **Spørsmål å stille når man vurderer retningslinjer for å begrense religiøse symboler i offentlige rom**

- ▶ Gjenspeiler denne restriksjonen en generell tilnærming som er nøytral og upartisk i forhold til alle former for religion eller tro, eller forsøker den å prioritere en bestemt oppfatning av det gode?
- ▶ Er denne restriksjonen diskriminerende på den måten at den påvirker tilhengere av en religion eller tro mer direkte eller hardere enn tilhengere av en annen?
- ▶ Har restriksjonen som direkte mål å beskytte en "legitim interesse" som fastsatt i konvensjonen, og særlig beskyttelsen av andres rettigheter og friheter?
- ▶ Er det en presserende grunn til at denne interessen må bli beskyttet?
- ▶ Finnes det alternativer til restriksjonen som kan sikre at disse interessene blir realisert, og som ikke innebærer en større reduksjon av friheten til å uttrykke troen sin gjennom å bære slike religionsinspirerte klesplagg eller gjenstander?
- ▶ Hvis det ikke finnes noen annen forsvarlig alternativ tilnærming, er restriksjonen begrenset til det minimum som er nødvendig for å realisere de bestemte legitime målene som er identifisert?
- ▶ Er innføringen av restriksjonen i samsvar med prinsippene om respekt og/eller behovet for å fostre toleranse og mangfold?

Fremfor alt annet bør det understrekes at det relevante spørsmålet ikke er om en restriksjon er "rimelig" eller ikke i alle sakens omstendigheter, men om den er "nødvendig" eller ikke, noe som er et helt annet spørsmål og setter en mye høyere grense for legitimitet.

Hvis nasjonale politikere og beslutningstakere ser på disse spørsmålene når de vurderer saker som handler om restriksjoner på bruk av religiøse symboler, vil det

være mer sannsynlig at beslutningen er i samsvar med [Den europeiske] menneskerettighetskonvensjonen og viser respekt for religionsfriheten, samtidig som den finner en rettferdig balanse mellom de konkurrerende interessene som står på spill (Evans 2008:87-88).

Ytringsfrihetsspørsmål i skolen, tatt opp av noen respondenter i spørreundersøkelsen, ble diskutert i kapittel 5 om klasserommet som et trygt rom.

## Konklusjon

For å oppsummere noen av poengene i dette kapittelet, burde beslutningstakere, skoler og lærerutdannere ta skritt for å sikre at:

- ▶ personer med eller uten religiøs tro ikke blir diskriminert i skolen og klasserom;
- ▶ lærere og elever er kjent med de viktigste menneskerettighetsdokumentene og deres uttalelser om religions- og trosfrihet;
- ▶ skolens retningslinjer og enkeltlærere fremmer et klima for å leve sammen i en atmosfære av gjensidig toleranse;
- ▶ skoler retter oppmerksomheten mot barns og foreldres/foresattes rettigheter;
- ▶ retten til ytringsfrihet i skoler og klasserom blir balansert mot plikter og ansvar med tanke på høflighet og sensitivitet for tilstedeværelsen av minoriteter;
- ▶ vurderinger om grensene for hva som er passende å diskutere i klassen har blitt tenkt nøye gjennom med tanke på ens egne særlige juridiske systemer, utdanningssystemer og kulturelle kontekst, og med hensyn til elevenes alder og evner;
- ▶ forholdet mellom rettigheter og plikter blir tenkt gjennom av alle;
- ▶ retningslinjer for å gå med religiøse symboler og religiøse klær på skolen er i samsvar med nasjonal lov; innenfor denne rammen burde beslutningstakere vurdere om en planlagt restriksjon faktisk er nødvendig.

Menneskerettighetsprinsipper former det moralske grunnlaget for Europarådets arbeid og har også sterk innflytelse på internasjonal og europeisk rettspraksis. Dette kapittelet har introdusert Menneskerettighetserklæringen og lover som stammer fra menneskerettighetsdokumenter og handler om barn, foreldre og foresatte. En diskusjon om forskjellige måter å uttrykke menneskeverd på ble drøftet i forbindelse med klasseromsdialog, og dette ble knyttet til en diskusjon om forholdet mellom menneskerettigheter og ansvar eller plikter. Oppmerksomheten ble så rettet mot potensialet for uenighet om menneskerettighetsspørsmål, som kan gjenspeiles i klasseromsdiskurs. Dette innbefatter temaer knyttet til situasjoner hvor visse konservative religiøse syn kan komme i konflikt med visse liberale perspektiver og utgjøre en potensiell trussel for ideen om klasserommet som et "trygt rom" (se kapittel 5). Til slutt ble spørsmålet om å gå med religiøse symboler på skolen drøftet. Det ble vist til funn fra forskning på ungdom i noen land, og til råd basert på en håndbok sonset av Europarådet som forklarer europeisk lovgivning på dette emnet.



## Kapittel 9

# Samhandling mellom skoler, organisasjoner og samfunn

---

### Innledning

**E**uroparådets anbefaling ser skoler som en viktig del av den offentlige sfæren, og den regner kommunikasjon mellom skoler og individer og grupper i samfunnet for øvrig som viktig. Den oppmuntrer utviklingen av "opplæring i undervisnings- og læringsmetoder som sikrer undervisning i demokrati på et lokalt, regionalt, nasjonalt og internasjonalt nivå". Når det gjelder lærerutdanning, oppmuntrer for eksempel anbefalingen (Europarådet 2008a) tilnærminger som "tilrettelegger for muligheter til meningsutveksling og dialog mellom elever fra forskjellige kulturelle miljøer" og som "tar hensyn til den lokale og globale karakteren til interkulturell dialog". Anbefalingen sier også at lærere bør læres opp til å være oppmerksomme på betydningen av å etablere positive relasjoner med foreldre og det lokale samfunnet, inkludert religiøse samfunn.

I forskjellige deler av Europa finnes det eksempler på skoler som samarbeider innenfor samme lokalmiljø, barn og ungdom som samarbeider med jevnaldrende på et annet sted, og på skoler som knytter internasjonale forbindelser (se nedenfor).

Skoler kan knytte forbindelser til religions- og livssynsorganisasjoner i sine lokal-samfunn på flere måter for bruk i undervisning. Blant annet kan en invitere gjester fra slike samfunn til skolen som ressurspersoner for å oppfylle pedagogiske mål. For eksempel kan gjester inviteres til skolen for å arbeide sammen med barn i klasserommet, eller for å bidra med andre ressurser, eller for å snakke til eller gi en presentasjon for hele skolen eller en del av skolen, eller kanskje for å bli intervjuet av læreren eller av en eller flere elever, med spørsmål som har blitt forberedt i samråd med læreren.

En annen måte å knytte forbindelser på, er å arrangere elevbesøk til religiøse og andre forsamlinger. For eksempel kan elever besøke og studere en eller flere religiøse bygninger. De kan få muligheter til å møte medlemmer av forsamlingen i deres egne miljø, få mulighet til å intervju sentrale medlemmer av forsamlingen, eller til å samle informasjon på andre måter, for eksempel gjennom fotografi (hvis dette tillates) eller gjennom å skrive observasjonsnotater.

Vanligvis vil slike besøk bli gjennomført på tidspunkter hvor det ikke foregår religiøs aktivitet. Likevel må lærere formidle til foreldre og elever hvordan det forventes at besøkende oppfører seg. For eksempel vil det være forventet at gjester i et hinduistisk tempel, sikhismens gudshus gurdwara eller en moské har på seg passende klær, dekker beina sine, tar av skoene og i noen tilfeller dekker hodet og vasker hendene. En må forklare at slike handlinger blir gjort av respekt for den religiøse tradisjonen, og at de ikke er tilbedende handlinger i seg selv. Likevel bør ikke elever føle seg tvunget til å delta i noe som kan bli sett på som en religiøs praksis, for eksempel å bøye seg foran Guru Granth Sahib, sikhenes hellige bok. Dessuten må elever være klar over hva som er korrekt oppførsel på et bestemt tilbedelsessted, for eksempel å unngå å røre noe som blir ansett som hellig av det religiøse samfunnet. Lærere kan snakke med ledere og andre kontakter i et trossamfunn om disse tingene når de planlegger et besøk. Dette arbeidet er ikke enkelt, det er behov for grundige forberedelser og konsultasjoner, og det bør settes til side tid og ressurser til besøk som en del av skolens strategi.

Det er viktig å tenke på de forskjellige religions- og trostilknytningene til elevene i klassen i forbindelse med besøk til religiøse steder. Dette innebærer både kontakt med foreldrene og følsomhet for bakgrunnene og forpliktelsene til individuelle elever. Ideen om et "trygt rom" (diskutert i kapittel 5) gjelder for utebesøk, og for rollen til gjester ved skolen, akkurat som den gjelder for interaksjoner i klasserommet.

Når det gjelder besøk på skolen av medlemmer av religions- eller livssynssamfunn, må det bli forklart for gjester at deres rolle ikke er å misjonere, men å informere og forklare. På vegne av skolen har læreren eller organisatoren en rekke ulike roller, som å opprette og opprettholde kontakt med viktige personer i en organisasjon og å forklare hensikten med kontakten og rollen til samfunnet og medlemmene (å informere, forklare og så videre, men ikke å misjonere). Organisatoren må også sørge for at gjester til skolen har ferdigheter som egner seg for å gjennomføre oppgavene de har blitt betrodd (for eksempel å gi en presentasjon på et passende nivå). Organisatoren bør også ta kontakt med andre relevante ansatte ved skolen og med elevene som kommer til å være involvert, for å sørge for at besøket går som planlagt. Organisatoren må sørge for at elever og ansatte takker gjester, både uformelt ansikt til ansikt og formelt via brev eller e-post, og at alle relevante praktiske spørsmål blir håndtert. Det kan være behov for å tilby reisegodtgjørelse til gjester, eller for å tilby innkvartering.

Når man ser på disse forskjellige ansvarsområdene, blir det tydelig hvor komplisert oppgaven er. Kontakt med samfunn eller forsamlinger utenfor skolen krever retningslinjer for hele skolen, hensiktsmessig støtte for ansatte og elever som er involvert, og en person (eller personer) ved skolen som tar ansvar for forbindelsen,

pluss økonomisk støtte i noen tilfeller. Elevbesøk utenfor skolen må naturligvis få like mye oppmerksomhet som enhver annen ekskursjon – tillatelse fra og relevant informasjon til foreldre, organisering av transport, hensyn til helse- og sikkerhets-spørsmål, retningslinjer for elever om passende oppførsel og klær, osv. Kort sagt må ansatte som jobber med å organisere aktiviteter som involverer gjester som kommer til skolen, og elever som besøker steder i lokalsamfunnet, utvikle den nødvendige kompetansen. Allerede i lærerutdanningen kan en begynne med å tenke gjennom problemene og skaffe seg erfaring, for så å utvide dette gjennom kontinuerlig faglig utvikling i skolen, både ved formelle kurs og gjennom å lære fra mer erfarne kolleger (se kapittel 4 og eksemplene nedenfor).

## Oppsummering: lærerens rolle

Oppsummert må det fra skolens side være klart at gjester til skolen ikke er en erstatning for lærere.

Lærerens rolle består i:

- ▶ å forberede besøk av en gjest
  - å ta kontakt med en egnet forsamling og dens talspersoner;
  - å forklare formålet med kontakten og med besøket av et eller flere medlemmer av forsamlingen eller samfunnet på skolen og å forklare grunnleggende regler;
  - å sørge for at det blir valgt ut en representant som har tilstrekkelig erfaring for å gjennomføre den avtalte oppgaven;
  - å orientere potensielle gjester om rollen sin (de kan bli spurt om å gi en kort presentasjon, å delta i et intervju med læreren, eller kanskje å svare på spørsmål fra elevene);
  - å hjelpe gjesten med presentasjonsmetoder (for eksempel å fraråde å lese fra en skriftlig tekst; hvis gjesten ikke er selvsikker nok til å snakke uformelt fra notater kan en annen form for kommunikasjon – som et intervju med læreren – bli anbefalt);
  - ta hensyn til religions- og trosangfoldet i klassene som er involvert.
- ▶ å forberede et besøk utenfor skolen
  - kontakt med og orientering til ledere eller deres representanter ved tilbudsstedet som skal besøkes, om hensikten med besøket, hva det blir forventet at elevene gjør og samfunnets forventninger om klær osv.;
  - å etablere kontakt med foreldre om hensikten med og reglene for besøket, om passende klær og oppførsel og andre relevante saker;
  - å orientere elevene om forventet oppførsel og klær, og om skillet mellom handlinger som viser respekt for samfunnet og dets tro og tilbedende handlinger;
  - å orientere elevene om læringsaktiviteter som skal gjennomføres under besøket (kanskje observasjon, intervju, å høre på en presentasjon, fotografi, osv.) og om forventede resultater;
  - å ta hensyn til religions- og trosangfoldet i klassene som er involvert;
  - å håndtere praktiske ting som transport, helse- og sikkerhetsproblemer osv.

Her følger noen eksempler på aktiviteter som er knyttet til å etablere eksterne forbindelser. Disse handler om dialog mellom elever (ved bruk av e-post eller videokonferanser), å få gjester til skolen og å ta elever med på besøk utenfor skolen. De er ment som illustrasjoner av de forskjellige mulighetene som er nevnt ovenfor. Noen forskningsfunn knyttet til disse aktivitetene blir oppsummert.

## **Dialog mellom elever**

### **Å bygge e-broer**

Et prosjekt som utnytter barns potensial for dialog ved bruk av e-post, koblet sammen 10- og 11-årige barn fra skoler i forskjellige deler av England – en veldig multikulturell by i området Midlands og et mer monokulturelt og landlig område i Sør-England. Barn fra det monokulturelle området kunne etablere forhold til og kommunisere med og lære av barn fra en rekke religiøse og sekulære bakgrunner som bodde i byen. Dette prosjektet blir beskrevet og evaluert i følgende tekster: Ipgrave 2013 og McKenna, Ipgrave og Jackson 2008. Se også kapitlene 4 og 5 for ytterligere diskusjon av Ipgrades dialogiske tilnærming.

### **Face to Faith-prosjektet**

*Face to Faith*-prosjektet, sponset av Tony Blair Faith Foundation, bruker videokonferanser for å tilrettelegge for dialog mellom ungdom fra forskjellige land i verden, og læreren fungerer hovedsakelig som tilrettelegger. The Tony Blair Faith Foundation har som formål å fremme respekt og forståelse for verdens største religioner og vise hvordan tro kan være en mektig kraft for det gode i den moderne verden. Charlotte Keenan, administrerende direktør i The Tony Blair Faith Foundation, skriver:

Vårt *Face to Faith*-skoleprogram jobber med 12-17-åringer over hele verden. Det kobler elever sammen for å kommunisere i et moderert rom og diskutere globale spørsmål fra forskjellige trosperspektiver, på en respektfull og trygg måte. Ungdom lærer å respektere, ikke frykte, forskjeller og får forståelse for hverandre. Hvis vi kan lære barna våre å erkjenne våre felles bånd, den felles menneskeligheten som vi deler med andre kulturer i verden, da kan vi ha en bedre idé enn de som søker å forvreng og splitte. (Keenan 2013)

For mer informasjon se [www.tonyblairfaithfoundation.org/projects/supporting-next-generation](http://www.tonyblairfaithfoundation.org/projects/supporting-next-generation).

## **Besøkende til skolen**

### **Foreldre som gjester**

En tidligere lærer som jobbet med 11- til 13-årige elever, forteller om følgende eksempel som en personlig læringserfaring, med tanke på å utvikle lærerkompetanse, men også som en verdifull og lærerik erfaring for elevene:

Gjennom elever på skolen tok jeg kontakt med noen lokale forsamlinger. Vi hadde en betydelig andel jødiske elever på skolen, og jeg kontaktet den lokale rabbineren. Dette førte til et besøk i synagogen og til at rabbineren besøkte skolen regelmessig. Jeg inviterte også foreldre til å gi foredrag, vanligvis til større elevgrupper, og vanligvis med spørsmål. Jeg husker at jeg spurte en far som var muslim og ingeniør, om å snakke til de lavere klassetrinnene om islam. Han dukket opp og så veldig nervøs ut, med en stor bunke notater som han hadde tenkt å lese fra. Heldigvis spurte jeg han over en kopp kaffe om han kunne huske hvordan det var å være 11 år. Han sa at det kunne han; han var palestiner fra Jaffa. I Ramadan prøvde han og brødrene virkelig å holde fasten. Men midt på dagen brant sola så sterkt at viljestyrken deres sviktet, og de klatret i appelsintrærne og satte tennene i kjøttet til den saftige frukten. Jeg sa: "Tror du at du kunne fortelle barna denne historien i stedet for å lese notatene dine?" Heldigvis gjorde han det på en veldig engasjerende måte – det var mange veldig interessante spørsmål – og jeg lærte en lekse om å invitere gjester til skolen, i tillegg til å lære noe om å fremstille religioner for unge mennesker. (Jackson 2012a, s. 59)

## Eldre elever som gjester

Det er flere igangværende prosjekter hvor videregående-elever blir lært opp til å snakke om sin egen religion eller sitt eget livssyn til eldre elever på barneskolen.

En lokal utdanningsmyndighet i London har satt i gang pionerarbeidet "*Ambassadors of Faith and Belief*" (AFaB, "ambassadører for religion og tro"), hvor videregående-elever (for det meste 16 og 17 år) blir lært opp til å gi informasjon om sin egen religion eller sitt eget livssyn til elever i grunnskolen. Prosjektet ble laget for å møte tre lokale behov: å støtte undervisning av høy kvalitet om religioner og andre livssyn; å gi elever i videregående skole muligheten til å utvikle sine personlige og sosiale ferdigheter; og å bidra til å fremme sosialt samhold. Elevene har som mål både å gi et generelt bilde av religionen eller livssynet og av sitt eget personlige perspektiv og sin egen erfaring. Elevambassadørene har nytte av opplæringen de får i presentasjons- og undervisningsteknikker, i tillegg til erfaringen de får av å jobbe og kommunisere med barn. Skolebarna får høre mange forskjellige stemmer fra ulike religions- og trosposisjoner som snakker om religionen eller livssynet generelt, men de får også høre om personlige standpunkter, i en atmosfære av høflighet og åpen diskusjon, i det trygge klasserommet og under tilsyn av en lærer. En av organisatorene kommenterte: "Ambassadørene har gitt barneskoleelever muligheten til et sterkt og autentisk personlig møte og dialog med svært positive rollemodeller for tro fra en mangfoldig bakgrunn." Skolebarn som deltok sa at møtet med ambassadørene hjalp dem til å se at religion er "moderne", og at forskjellige mennesker har forskjellige måter å leve troen sin på.

Her beskriver videregående-elever som opptrer som ambassadører for religion og tro hva de kan tilby unge elever.

## Illustrerende eksempel

### Ungdom beskriver sin rolle som *Ambassadors of Faith and Belief*

#### Moenes

■ "Jeg bestemte meg for å være en del av AFaB-ordningen fordi ideen om å fremme forståelse mellom mennesker med forskjellig tro på et ungt nivå tiltrakk meg. Ettersom jeg er fra en muslimsk familie med blandet etnisitet (bosnisk far og egyptisk mor), er jeg heldig fordi jeg har blitt eksponert for flere kulturelle tolkninger av den islamske troen. Ingen av foreldrene mine tvang synene eller meningene sine på meg, så jeg fikk frihet til å utforske flere religioner selv. Jeg tror det er viktig at barn får den samme friheten og får lære at det er greit å stille spørsmål, siden dette bare vil øke samholdet mellom religioner i samfunnet.

■ Jeg studerer biologi, kjemi, engelsk litteratur og historie, med en spesielt sterk interesse for Midtøsten og europeisk historie og politikk."

#### Olivia

■ "Jeg er praktiserende katolikk og går i St. Thomas of Canterbury Church. Jeg er med i *The Brentwood Catholic Youth Service*, som jeg virkelig liker, for det er fint å kjenne folk på min egen alder som også er engasjert i troen sin.

■ Jeg går nå i år 12 og studerer biologi, engelsk litteratur, psykologi og matte. Hobbyene mine er å lese, sykle, høre på musikk og shoppe. Jeg liker å være en del av ambassadør-programmet fordi det hjelper meg til å dele meningene mine om og erfaringene mine fra katolisismen. Selv om jeg skal undervise om troen min, kommer jeg også til å lære om den, noe jeg ser fram til."

#### Shironika

■ "Hei! Jeg går nå i år 12 og studerer biologi, kjemi, matte og økonomi. Religion var alltid et av favorittfagene mine, derfor er jeg nå en AFaB. Ikke bare er AFaB-ordningen en fantastisk måte for barn til å se religioner fra et annerledes perspektiv, den lar meg også utvikle min egen forståelse for andre religioner.

■ Når det gjelder troen min er jeg på en spirituell reise. Jeg vokste opp i et hinduistisk hjem og ble oppdratt som en praktiserende hindu, og gikk i tempelet en gang i uka. Men da jeg ble eldre tvilte jeg mer og mer på Gud og hans eksistens, så nå er jeg agnostiker. Likevel gir jeg presentasjonen min om hinduisme, siden jeg kan trekke frem egne erfaringer fra oppveksten.

■ Når det er sagt svarer jeg gjerne på spørsmål hvis noen av de ansatte eller barna vil vite mer om min agnostiske tro."

#### Akshita

■ "Jeg studerer matte, matte for viderekomne, økonomi og sosiologi. På fritiden min liker jeg å lese, i tillegg til at jeg er med på aktiviteter på skolen.

■ Ettersom jeg er ateist, appellerer *The Faith Ambassador*-programmet til meg fordi ikke alle barneskoleelever får undervisning om ateisme. Ved å være en del av programmet kan jeg hjelpe dem med å lære mer om dette. Et besøk fra en ateistisk AFaB hjelper mange elever til å stille spørsmål ved sin egen religion, noe som gjør at de blir sterkere i troen sin og blir mer åpne for nye ideer. Takk.”

### Amol

■ ”Hei! Jeg er Amol og går i år 12. For det første er jeg glad for å være en del av AFaB-programmet fordi jeg synes det gir yngre barn et helt nytt, innsiktsfullt blikk på andre religioner og kulturer. Hovedmålet mitt i dette prosjektet er å holde underholdende og informative presentasjoner for barna sånn at vi begge får noe ut av det: de lærer om ting som kanskje er litt nye for dem (og har det moro mens de gjør det, forhåpentligvis!) og jeg får den givende erfaringen å jobbe med dem, og å forstå min egen tro bedre.

■ Jeg er hindu, går i tempelet og er med på hinduistiske festivaler regelmessig. Hjemme ber familien min regelmessig ved alteret vårt (som har gjenstander som jeg gjerne vil ta med for å vise barna), og jeg liker å tro at jeg er velorientert om troen min og resonnementene bak enkelte aspekter ved den. Jeg har tenkt til å snakke om dette på en morsom og ikke-FOR-kjedelig måte!

■ I tilfelle du er interessert, studerer jeg nå biologi, kjemi, engelsk litteratur og musikk, og håper å bli tannlege en dag. Det vil si, hvis drømmen min om å være med i et rock 'n' roll-band ikke funker!”

### Daniella

■ ”Navnet mitt er Daniella og jeg er elev ved en jødisk videregående skole og tar *A levels* [eksterne eksamener rundt 18] i matte, biologi, kjemi og religion. Jeg elsker musikk, spiller klarinett, saksofon og piano, og går på Redbridge Music School hvor jeg spiller i et orkester.

■ Siden jeg har blitt oppdratt i et jødisk hjem og har fått en jødisk utdanning fra 4-års alderen, har jeg fått kunnskapen som trengs for å formidle informasjon om jødedommen på en omfattende måte. Jeg forstår at det er vanskelig å skjønne noen av begrepene i andres religioner, og derfor har jeg tenkt til å gi enkle, men informative presentasjoner om jødedommen.

■ Å bli en AFaB har vært en veldig spennende og givende erfaring for meg, ettersom jeg føler meg stolt over å vite at jeg har muligheten til å undervise andre om religionen min. Ikke bare har det å bli en AFaB gitt meg ferdighetene jeg trenger for å formidle kunnskapen min, men det har også hjulpet meg til å lære mer om min egen religion. Selvtilliten min har økt, og presentasjonene jeg holder er informative og interaktive, siden jeg ofte tar med jødiske gjenstander for å gjøre presentasjonene mer spennende.”

Mer om *Ambassadors of Faith and Belief*-prosjektet kan leses på: [www.redbridgeafab.org.uk/index.php](http://www.redbridgeafab.org.uk/index.php).

## Å besøke steder og mennesker: Elever som bruker etnografiske metoder

Eldre barneskole- og ungdomsskoleelever har brukt etnografiske metoder ved besøk på steder utenfor skolen, for eksempel tilbedelsessteder, og når de intervjuer viktige informanter (f.eks. Jackson 1990). Etnografiske metoder innebærer systematisk observasjon, dokumentanalyse (f.eks. litteratur en kommer over under besøket, oppslagstavler, osv.) og strukturerte intervjuer (hvor elever velger ut spørsmålene og utformer intervjuplanen under lærerens tilsyn). Metoden har som hensikt å utvikle elevenes interkulturelle kompetanse på en aktiv og engasjert måte, bygge kunnskap, utvikle ferdigheter og fremme egnede holdninger mens de lærer å forstå og sette pris på forskjellige levemåter. Elever kan fordype sin erkjennelse av kompleksiteten i å forstå andres levemåter ved å ta del i aktiviteter hvor metoder for feltarbeid blir diskutert. Erfaring har vist at elever reagerer svært positivt når de hjelper til å utarbeide ideer og metoder for å prøve å forstå andres trosforestillinger og praksiser.

Det å prøve å forstå andres levemåte reiser noen interessante spørsmål. Hvordan går barn fra en sekulær bakgrunn i gang med å forstå religiøse levemåter? Hvordan kan barn fra en religion forstå troen til mennesker fra andre tradisjoner? Vel så viktig, hvordan får barn fra en bakgrunn fra et bestemt trossamfunn en forståelse for andre fra en annen gren av samme religiøse tradisjon? Etnografiske metoder kan være verktøy for å gjøre barn oppmerksomme på andre tradisjoner enn sine egne, og til å hjelpe dem med å forstå religiøse skikker, trosforestillinger, terminologi og symboler. Metodene kan motvirke tendensen til å tvinge ukjente ritualer og skikker inn i kjente begreper og kategorier, og de kan hjelpe elever til å overvinne de negative eller til og med fiendtlige følelsene som nye og i utgangspunktet merkelige trosforestillinger og ritualer kan fremprovosere.

## Å bruke data

Hensikten med å bruke etnografiske metoder i systematisk innsamling av materiale er å gi unge mennesker flere måter å oppdage og tolke meningene til religiøst troende og praktiserende på. Barn som intervjuet lederen for en hinduistisk tempelkomité, brukte noe av materialet i en presentasjon for hele skolen for å markere slutten på studien sin av to tilbedelsessteder – den lokale menighetskirken og det hinduistiske tempelet. Presentasjonen ble holdt med foreldre og gjester til stede, deriblant presten og lederen for tempelet. Den tok også opp moralske spørsmål om interkulturelle relasjoner, den inneholdt en forklarende guide til noe av det visuelle arbeidet som klassemedlemmer hadde laget (blant annet fotografi og kunstverk) og en simulert TV-nyhetssending om besøkene. Andre former for kreativt arbeid som kan følge av besøk er for eksempel dikt og kunst, som gir elevene en mulighet til å uttrykke sine egne følelser om og reaksjoner på besøkene og menneskene de møter.

## Å analysere interkulturelle møter

En annen type aktivitet innebærer veiledet kritisk refleksjon over erfaringer av møter med mennesker fra en annen religiøs, eller religiøs og kulturell, bakgrunn.



*Autobiography of Intercultural Encounters* (Byram et al. 2009) er en ressurs laget av en tverrfaglig gruppe pedagoger som en del av et Europaråds-prosjekt som fulgte opp Europarådets hvitbok om interkulturell dialog (Europarådet 2008b). Den er ment for tverrfaglig bruk, blant annet i fag som medborgerskap og religion, og er utformet for å hjelpe brukere med å analysere møter som har gjort sterkt inntrykk på dem i ettertid. Det valgte møtet kan være en opplevelse mellom mennesker fra forskjellige land, eller med individer fra en annen religiøs eller kulturell bakgrunn i det samme landet; det kan naturligvis være en erfaring fra et besøk utenfor skolen eller fra et møte med gjester til skolen.

Brukere velger og beskriver et bestemt interkulturelt møte de har opplevd, analyserer det individuelt og identifiserer forskjellige aspekter ved sin nåværende interkulturelle kompetanse (blant annet kunnskap, ferdigheter og holdninger). Dette inkluderer en kritisk analyse av måten brukeren handlet på den gangen, hvordan han eller hun ser på møtet nå, og hvordan han eller hun kan reagere i fremtiden.

*The Autobiography* er utformet for bruk av elever individuelt eller med hjelp fra en lærer (for eksempel til å analysere et besøk til et religiøst sted) eller en forelder. Det er to versjoner, en for yngre elever, opp til rundt 11 år, den andre for eldre brukere i og utenfor skolen. En veiledning for tilretteleggere følger med *The Autobiography* og er tilgjengelig på nett: [www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool_en.asp).

En viktig utvikling av prosjektet er *Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media* som ble diskutert i kapittel 6. Se [www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM\\_Tool\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM_Tool_en.asp).

## **Forskning på besøkende og nytten av besøk utenfor skolen**

Det er en begrenset mengde europeisk forskning om bruken av gjester og besøk utenfor skolen og beslektede aktiviteter for å knytte forbindelser mellom skoler og samfunnet for øvrig innenfor området religion og tro. Kapittel 6, om mediefremstillinger av religioner, rapporterer om forskning som viser betydningen av å knytte forbindelser med religiøse samfunn utenfor skolen. Dette er påvist i skoler som har vært med i casestudier og i en spørreundersøkelse for lærere i England (Jackson et al. 2010).

Når det gjelder besøkende til skolen, har Lars Naeslund gjort forskning i Sverige på hvordan 17-årige elever blir påvirket av å møte gjester fra en religiøs troende bakgrunn fra flere forskjellige verdensreligioner (Naeslund 2009). Gjestene "representerte" ikke religionene, men heller sine egne personlige livssyn i forhold til sin bestemte religiøse tradisjon (se kapittel 7). Som Naeslund sier det: "hver og en av dem bærer med seg et repertoar av erfaring og kunnskap, noe som har resultert i et personlig livssyn innenfor en viss tradisjon". Intervjuer og tekster elevene skrev, viste at møtene for mange av dem var utfordrende konfrontasjoner med forskjeller, og at de hadde en betydelig læringseffekt. Naeslund påpeker:

Det endelige bildet av tekstene er at ungdommene – i hvert fall midlertidig – forlater de koselige hjemmene sine for å møte det andre. Hjemme kan mye

være som det alltid har vært, men ikke alt ... Tekstene vitner om at elevene ikke bare lærer *om religion*, men kanskje enda mer *av religion*. (Naeslund 2009: 193)

Naeslunds "gjester" inkluderte representanter fra ikke-religiøse organisasjoner. Elevenes reaksjoner på disse var imidlertid ikke inkludert i den nevnte forskningsrapporten. Thérèse Halvarson Britton gjør også forskning i Sverige. Som en del av forskningen sin deltok hun som lærer i et 15-timers kurs om islam for 16-17-årige elever som inkluderte et feltbesøk i en moské. Elevene var veldig positive til besøket som en læringserfaring. I motsetning til vanlige timer ga besøket et innenfra-perspektiv på religionen. Elevene satte pris på:

- ▶ å møte en troende som ga et personlig perspektiv;
- ▶ muligheten til å stille sine egne spørsmål og få svar fra en person med et innenfra-perspektiv (dette inkluderte et kritisk perspektiv);
- ▶ muligheten til å erfare moskémiljøet og hvordan religionen blir praktisert.

De følte at det var viktig å diskutere besøket etterpå for å avklare forskjellige saker og spørsmål som ble tatt opp under besøket. Halvarson Britton registrerte at miljøet påvirket elevenes oppførsel i moskeen. De ga mer oppmerksomhet til hverandre og til verten enn de ville ha gjort hvis de hadde hørt på en gjest i klasserommet. De var også mer respektfulle i måten de stilte spørsmål på enn de ville ha vært på skolen. Elevene tok på seg to eller tre roller under besøket: den "tolerante og respektfulle eleven"; den "spørrende og kritiske eleven"; og en "søkende som tenker på livsspørsmål" (Halvarson Britton 2012).

Jo Beavan har utført forskning i England med ungdom og lærere i 17 videregående skoler som i 2011-12 både opplevde gjester og besøk (Beavan 2013). Alle bortsett fra tre av skolene organiserte besøk under denne perioden, flesteparten til lokale tilbedelsessteder, noen til steder som ikke var knyttet til religion, som et besøk til en rettsal. Av 45 besøk knyttet til religion eller etikk var det bare seks tilfeller hvor lærere følte at turen ikke var verdt det. Over 150 elever fylte ut et spørreskjema etter besøket til enten en gurdwara (sikhtempel) eller en kirke. En høy prosent av respondentene var veldig positive til besøkene. Blant annet satte de pris på å snakke med en eller flere tilhengere av den bestemte religionen, de følte at de forsto mer om religionens trosforestillinger og praksiser etter besøket, og de var glade for at de hadde vært på besøket.

Når det gjelder gjester til skolen, fylte over 100 elever ut spørreskjemaer etter timer hvor gjester hadde snakket til dem om etiske og personlige spørsmål – en rådgiver (som spesielt håndterte menneskelige relasjonsproblemer) – og en fransiskansk munk. Et veldig stort flertall likte å høre på gjestene, var enige om at dette er en effektiv måte å lære om religiøse eller etikkrelaterte organisasjoner på, og at religionen/organisasjonen ga et nyttig bidrag til samfunnet. Et betydelig flertall var enige om at det å høre på gjestetaleren hadde forandret måten de tenkte om religionen/organisasjonen på. Beavan bemerker også at noen gjester til skolen påpekte hvor verdifull erfaringen var for dem selv og for fellesskapet deres. Hun gjør også oppmerksom på den vellykkede bruken av gjester som jobber i roller knyttet til personlig og sosial etikk – dommere og rådgivere, for eksempel – som en måte å takle etiske spørsmål på som ikke er spesifikt knyttet til religion.

Mengden av europeisk forskning tilgjengelig så langt er begrenset, men eksemplene som er nevnt, viser svært positiv støtte fra elever for besøk til tilbedelsessteder og bygninger som er forbundet med religioner og etikk i samfunnet, og for muligheter til å høre på gjestetalere. Den viktigste betenkeligheten lærere uttrykte, handlet om deres egen mangel på tid og ressurser for å organisere gjester eller besøk utenfor skolen, noe som forsterker tanken om at det burde være retningslinjer for hele skolen som støtter og finansierer slike aktiviteter.

## Konklusjoner

Anbefalingen oppmuntrer forbindelser mellom skoler og samfunnet for øvrig, inkludert religiøse forsamlinger og ikke-religiøse organisasjoner, som et hjelpemiddel for å lære, for å hjelpe til med utviklingen av en kultur for å leve sammen til tross for forskjeller og for å knytte lokale spørsmål og problemer til globale. Det er tydelig at dette ikke bare handler om utvikling av retningslinjer og utforming av pensum, men at det krever utvikling av kompetansen til de lærerne som deltar og av retningslinjer for skolen som helhet, noe som innbefatter skoleledere og styremedlemmer i tillegg til lærerne. Både opplæring og ressurser er nødvendig. Erfaring fra aktiviteter som å organisere besøk og invitere gjester til skolen kan også inngå i grunnutdanningen for lærere.

Eksempler på prosjekter som oppmuntrer til dialog mellom barn og ungdom fra forskjellige religiøse, etniske og nasjonale bakgrunner ble presentert, deriblant et prosjekt som bruker e-post og et internasjonalt prosjekt som bruker videokonferanser. Bruken av besøkende fra forskjellige samfunn som gjestetalere i skolen ble også diskutert, herunder et eksempel på samarbeid mellom videregående skoler og barneskoler, hvor videregående elever blir opplært til å gi informasjon om sin egen tro eller sitt eget livssyn. Det ble rapportert om bruk av etnografiske metoder ved besøk utenfor skolen for å maksimere elevenes forståelse av andres religiøse språk, symboler og erfaring, og en Europaråds-ressurs for å analysere interkulturelle møter ble presentert. Det ble også påpekt at gjester har kommentert fordelene ved skolebesøket for seg selv personlig og for sine forsamlinger og samfunn. Forskning fra Sverige og Storbritannia rapporterte veldig positive reaksjoner fra videregående elever i forbindelse med opplevelsen av å høre gjester utenfra snakke om religiøse eller etiske spørsmål eller å dra på besøk til tilbedelsessteder eller steder som er knyttet til etikk i samfunnet.



## Kapittel 10

# Å fremme videre diskusjon og tiltak

---

### Oppsummering

**V**eivisere er skrevet som et hjelpemiddel for beslutningstakere, skoler og lærer-utdannere i Europarådets medlemsstater for at de kan tolke og handle ut fra Ministerkomiteens anbefaling fra 2008 om undervisning om religioner og ikke-religiøse livssyn. Dokumentet er ikke ment som en mal, men som et verktøy som kan brukes i utviklingen av retningslinjer og praksis for å møte behovet til utdannere i medlemsstatene. Formålet er å oppfordre til bruk av egnede tilnærminger for å undervise om religioner og andre livssyn som bidrar til den interkulturelle utdanningen til alle elever uansett bakgrunn. *Veivisere* fremmer ikke ett enkelt religiøst eller ikke-religiøst synspunkt, men har som hensikt å fremme dialog, gjensidig læring, fordypet forståelse for egen og andres bakgrunn og tradisjoner, toleranse for andres trosforestillinger, høflighet og respekt for menneskeverd.

*Veivisere* vil stimulere til tenkning og refleksjon. Dokumentet er ment som hjelp til kolleger for å tilpasse ideene i anbefalingen til deres egne spesielle kontekster og til elevenes og lærernes behov. Samtidig tar det hensyn til europeiske og globale problemstillinger, i tillegg til "de allerede eksisterende mønsterpraksisene i de respektive medlemsstatene". Det er en arbeidstekst som kan tilpasses, ikke et urokkelig rammeverk.

*Veivisere* erkjenner at det allerede eksisterer strukturer og systemer for undervisning om religioner og andre livssyn eller religionsopplæring i mange land. Det bygger imidlertid også på faglige synspunkter som påpeker at det må arbeides med temaer som mangfold, sekularisering og globalisering i utviklingen av moderne undervisning om religioner og livssyn i skolen, uansett hva det nasjonale eller regionale systemet måtte være.<sup>1</sup>

---

1. For eksempel Jäggle, Rothgangel og Schlag 2013; Jäggle, Schlag og Rothgangel 2014; Rothgangel, Jackson og Jäggle 2014; Rothgangel, Skeie og Jäggle 2014.

Religionsundervisning og undervisning om religioner og andre livssyn finner sted i en interkulturell kontekst, uavhengig av hvilket system som er operativt eller hva slags type mangfold som finnes nasjonalt eller lokalt. Forhåpentligvis kan spesialister i både "konfesjonelle" og "ikke-konfesjonelle" undervisningssystemer som innbefatter religion, samarbeide med andre som er opptatt av interkulturell utdanning og bidra til utvikling av retningslinjer, undervisningsmetoder og undervisningsmateriale om religioner og andre livssyn i skolen innenfor et rammeverk som respekterer menneskeverd.

## Praktiske veier videre

*Veivisere*, sammen med anbefalingen, gir et bidrag til Europarådets *Strategy for Education 2014-2016*, spesielt til arbeidet for demokratisk og interkulturell kompetanse og handlingsplanen for mangfold. Bruken av dokumentet vil bli fremmet og eksemplifisert gjennom Det europeiske Wergelandssenterets og Europarådets nettsider.

Forhåpentligvis vil beslutningstakere, skoler, lærerutdannere og andre aktører i den enkelte stat bruke *Veivisere*, i kombinasjon med Europarådets anbefaling, på flere forskjellige måter. For eksempel kan *Veivisere* brukes:

- ▶ som grunnlag for læreres etterutdanning;
- ▶ som verktøy for læreres grunnutdanning;
- ▶ som grunnlag for å diskutere retningslinjer på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå;
- ▶ av spesialister i religionsundervisning som ser etter måter å innlemme studium av religiøst og kulturelt mangfold i programmene sine på;
- ▶ av spesialister i interkulturell utdanning, eller av religionslærere som samarbeider med personer som arbeider med medborgerskapsopplæring, interkulturell utdanning, menneskerettighetsundervisning eller andre former for verdiundervisning;
- ▶ til målrettede råd for å heve kunnskapsnivået om dette emnet for barn, foreldre, beslutningstakere, politikere og andre samfunnsborgere.

Nasjonale faglige organisasjoner på områdene religionsundervisning, interkulturell utdanning og medborgerskapsundervisning kan fremme og bruke *Veivisere* gjennom sine utgivelser og konferanser. Hele dokumentet eller enkeltkapitler om spesielle emner kan brukes til opplæringsformål.

*Veivisere* kan også være et grunnlag for samarbeidsprosjekter på europeisk nivå. Slike prosjekter kan for eksempel være lærerutdanningsprogrammer organisert av Det europeiske Wergelandssenteret. Europeiske og internasjonale faglige organisasjoner kan bruke *Veivisere* i konferanser og andre former for samarbeidsbasert aktivitet. Europeiske og internasjonale organisasjoner<sup>2</sup> kan bruke *Veivisere* produktivt og

---

2. For eksempel *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), og *The European Association for the Study of Religions* (EASR), som har en *special interest-gruppe* for religioner og skoleundervisning.

oppfordre medlemmer i forskjellige deler av Europa til å benytte seg av dokumentet og anbefalingen.

Medlemmer av europeiske, regionale (for eksempel *The Nordic Conference on Religious Education*) og nasjonale faglige organisasjoner har gitt konstruktive tilbakemeldinger på utkast skrevet for *Veivisere*. Mange forskere og lærerutdannere som jobber innenfor området religiøst mangfold har også bidratt direkte eller indirekte til utviklingen av dette dokumentet.

## Aksjonsforskning

Det er mange muligheter for å bruke *Veivisere*, sammen med anbefalingen, som et utgangspunkt for forskning og utvikling, for eksempel i aksjonsforskningsprosjekter om emner som:

- ▶ lærerkompetanse på området;
- ▶ lærerutdanning;
- ▶ elevkompetanse på området;
- ▶ integrering av studium av religioner og ikke-religiøse livssyn;
- ▶ analyse av klasseromsdiskusjon/dialog på området;
- ▶ elever som analyserer fremstillinger av religioner og andre livssyn i ulike media;
- ▶ hvordan elever bruker sosiale media for å kommunisere om religioner og andre livssyn;
- ▶ kontakt mellom elever fra skoler i forskjellige deler av det samme landet eller fra forskjellige land;
- ▶ bruk av besøk utenfor skolen for å møte medlemmer av religiøse forsamlinger eller andre typer samfunn, eller av gjester som kommer til skolen for å fortelle elever om sin tro eller filosofi.

Det er rom for aksjonsforskning både i grunnskolen og videregående skole, og det er muligheter for samarbeidsbaserte og sammenlignende prosjekter som fører forskere, lærere og elever fra flere land sammen.

Mange europeiske forskningsprosjekter har blitt fullført eller satt i gang i løpet av perioden *Veivisere* har vært i utvikling og blitt skrevet.

Forhåpentligvis vil forskere (deriblant forskere som også er lærere) gjøre bruk av dokumentet *Veivisere* og anbefalingen, foruten å bruke *Veivisere* for å utvikle forskningsideer i hvert enkelt land eller i grupper av land i Europa. Det europeiske Wergelandssenteret vil gjerne samarbeide med dem som tar på seg eller foreslår forskningsprosjekter som er utviklet for å skape positive endringer i praksis, spesielt gjennom å legge til rette for nettverksbygging.

## Konklusjon

I 2002 tok Europarådet steget å innlemme religionsdimensjonen i arbeidet sitt med interkulturell utdanning. Dette nye tiltaket var en erkjennelse av at religion nå var et emne som ofte ble diskutert i det offentlige rom, spesielt i media. Det var ingen mening i å utelate slike studier fra offentlig utdanning for alle elever. I

2008 ble behovet for å utvide interessefeltet til å inkludere ikke-religiøse livssyn ved siden av de religiøse gjort enda tydeligere av Ministerkomiteen, i samsvar med tilnærmingen i Europarådets hvitbok om interkulturell dialog. 2008-anbefalingen ga tydelige veiledende prinsipper som bør vurderes i utviklingsarbeid innenfor dette feltet i medlemsstater

*Vevisere* ble skrevet for å hjelpe beslutningstakere, skoler, lærerutdannere og andre aktører med å arbeide konstruktivt med anbefalingen. *Vevisere* bør derfor ses på som et verktøy og et element eller steg i en pågående prosess, og ikke som et mål i seg selv. Medlemmene av *The Joint Implementation Group* håper oppriktig at dokumentet vil være til nytte, og at det vil spille en rolle ved å oppmuntre til spennende initiativer i de enkelte stater og i samarbeidsbasert forskning og utvikling på tvers av forskjellige deler av Europa, og muligens utenfor.



# Referanser

---

Akkari A. (2012), "Hidden faces of religious diversity and their potential use in education", paper lagt frem på det 4. møte til Europarådets/Det europeiske Wergelandssenterets felles ekspertgruppe om gjennomføringen av Anbefaling CM/Rec(2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", 4.-5. oktober, St. Petersburg.

Alberts W. (2012), "The dimension of 'non-religious convictions' within intercultural education", paper lagt frem på det 3. møte til Europarådets/Det europeiske Wergelandssenterets felles ekspertgruppe om gjennomføringen av Anbefaling CM/Rec(2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", 3.-4. mai, 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 intercultural competence through education*, Council of Europe, Strasbourg.

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

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

Beavan J. (2013), "Exploring and assessing the role of visits and visitors in secondary religious education", upublisert forskningsrapport, Warwick Religions and Education Research Unit, Centre for Education Studies, University of Warwick (Coventry), og 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", i 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", i Rothgangel M., Skeie G. og 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, Council of Europe, Strasbourg (hefte og DVD utgitt på fransk og engelsk), hentet 27. juni 2014 fra [www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool\\_en.asp](http://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. and Miroshnikova E. (Red.) (2012), *The Routledge international handbook of religious education*, Routledge, London and New York.

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

Day A. (2009), "Researching belief without asking religious questions", *Fieldwork in Religion*, 4(1), 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), desember, s. 56-75.

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

Education Scotland (2014), *Religious and moral education: principles and practice*, hentet 27. juni 2014 fra [www.educationscotland.gov.uk/learningteachingandassessment/curriculumareas/rme/nondenominational/principlesandpractice/index.asp](http://www.educationscotland.gov.uk/learningteachingandassessment/curriculumareas/rme/nondenominational/principlesandpractice/index.asp).

Europarådet (2013), "Autobiography of intercultural encounters through visual media", Council of Europe, Strasbourg, hentet 27. juni 2014 fra [www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM\\_Tool\\_en.asp](http://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 Council of Europe, Council of Europe, Strasbourg.

Europarådet (2010), Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education, adopted in the framework of Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers, hentet 27. juni 2014 fra [www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charterpocket\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Charter/Charterpocket_EN.pdf).

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

Europarådet (2008b), *White paper on intercultural dialogue: living together as equals in dignity*, Council of Europe 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", hentet 27. juni 2014 fra <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 Council of Europe, Recommendation 1804, hentet 27. juni 2014 fra <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta07/EREC1804.htm>.

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

Europarådet (1981), "Declaration regarding intolerance – A threat to democracy" (Vedtatt av Ministerkomiteen 14. mai 1981 på sin 68. sesjon), hentet 27. juni 2014 fra <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=682325>.

Evans M. D. (2008), *Manual on the wearing of religious symbols in public areas*, Martinus Nijhoff Publishers, Leiden and Boston, hentet 27. juni 2014 fra [www.coe.int/t/dghl/standardsetting/hrpolicy/Publications/Manuals\\_religious\\_symbols\\_eng.pdf](http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/hrpolicy/Publications/Manuals_religious_symbols_eng.pdf).

Felderhof M. (2012), "Secular humanism", i Barnes L. P. (Red.) *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. og Cedillo M. (2005), "Spiritual leadership and army transformation: theory, measurement, and establishing a baseline", *The Leadership Quarterly*, 16, s. 835-62.

Gobbo F. (2012), *Intercultural understanding and safe space for learning*, paper lagt frem på det 4. møte til Europarådets/Det europeiske Wergelandssenterets felles ekspertgruppe om gjennomføringen av Anbefaling CM/Rec(2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", 4.-5. oktober, St. 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", in Souza M. (de) et al. (Red.), *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions of education*, Springer Academic Publishers, Nederland.

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", upublisert 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. og 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", hentet 27. juni 2014 fra <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. og Jackson R. (Red.), *Religion, education and society: young people, religious identity, socialisation and diversity*, Routledge, New York og London.

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

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

Ipgrave J. og 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. og Bakker C. (Red.), *Researching RE teachers: RE teachers as researchers*, Religious Diversity and Education in Europe Series, Waxmann, Münster.

Ipgrave J. (2003), "Dialogue, citizenship and religious education", i Jackson R. (Red.), *International perspectives on citizenship, education and religious diversity*, RoutledgeFalmer, London.

Ipgrave 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", upublisert paper lagt frem på det 6. møte til Europarådets/Det europeiske Wergelandssenterets felles ekspertgruppe om gjennomføringen av Anbefaling CM/Rec(2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", Strasbourg, 6.-7. desember.

Jackson R. (2012b), "Context document: Council of Europe recommendation on the dimension of religions and nonreligious convictions within intercultural education – Towards a Roadmap", upublisert paper lagt frem på det 5. møte til Europarådets/Det europeiske Wergelandssenterets felles ekspertgruppe om gjennomføringen av Anbefaling CM/Rec(2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", St. Petersburg, 4.-5. oktober.

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*, hentet 27. juni 2014 fra [www.theewc.org/library/category/view/studying.religions.the.interpretive.approach.in.brief/](http://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 EWCS Statement Series*, første hefte 2011, European Wergeland Centre, Oslo.

Jackson R. et al. (2010), *Materials used to teach about world religions in schools in England*, Department for Children, Schools and Families, London, hentet 27. Juni 2014 fra [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/221974/DCSF-RR197A.pdf](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. og 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. og 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. og 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. og 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 oversettelse av Jäggle et al. 2013)

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

Jozsa D-P., Knauth T. og 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", hentet 27. juni 2014 fra <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. og 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. og 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. og Willaime J.-P. (Red.), *Religion and education in Europe: developments, contexts and debates*, Waxmann, Münster.

Kooij J. C. (van der), Ruyter D. J. (de) og 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. og 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*. Hentet fra: <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", upublisert paper lagt frem på det 5. møte til Europarådets/Det europeiske Wergelandssenterets felles ekspertgruppe om gjennomføringen av Anbefaling CM/Rec(2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education" St. Petersburg, 4.-5. oktober.

Lied S. (2011), "The dialogical RE classroom: a safe forum and a risky business. Comments to Robert Jackson", i Schüllerqvist B. (Red.), *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 students 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", upublisert PhD-avhandling, Universitetet i 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 people's 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. utg.), Duckworth, London.

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

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

Miller J. (2013b), "Religious extremism, religious education and the interpretive approach", *Religion & Education*, 40(1), 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*, hentet 27. juni 2014 fra: [www.re-handbook.org.uk/section/approaches/learning-outside-the-classroom-lotc](http://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.

Næslund L. (2009), "The young and the other: students' 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 og i Miller J., O'Grady K. og McKenna U. (Red.), *Religion in education: innovation in international research*, Routledge, New York og London.

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

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

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

Osbeck C. (2009), "Religionskunskapslärare," i Schüllerqvist I. B. og 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 rights activists*, Organisation for Security and Co-operation in Europe, Office for Democratic Institutions and Human Rights, Warsaw, hentet 27. juni 2014 fra [www.osce.org/odihr/105050](http://www.osce.org/odihr/105050).

OSSE (2007), *The Toledo Guiding Principles on teaching about religions and beliefs in public schools*, Organisation for Security and Co-operation in Europe, Office for Democratic Institutions and Human Rights, Warsaw, hentet fra <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. og 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 maallistuneessa maailmassa. Koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä [Medborgerskap i en sekulær tid. Finsk religionsundervisning som et sted for samfunnsundervisning.]*, doktorgradsavhandling, University of Helsinki.



- Rattansi A. (1999), "Racism, postmodernism and reflexive multiculturalism", i May S. (Red.), *Critical multiculturalism: rethinking multicultural and antiracist education*, Falmer Press, London.
- Rattansi A. (1992), "Changing the subject: racism, culture and education", i Donald J. og 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", upublisert rapport, Council of Europe/European Wergeland Centre.
- Rothgangel M., Jackson R. og 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. og 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", upublisert paper lagt frem på det 5. møte til Europarådets/ Det europeiske Wergelandssenterets felles ekspertgruppe om gjennomføringen av Anbefaling CM/Rec(2008)12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", St. Petersburg, 4.-5. oktober.
- 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", upublisert paper lagt frem på det 5. møte til Europarådets/ Det europeiske Wergelandssenterets felles ekspertgruppe om gjennomføringen av Anbefaling CM/Rec(2008) 12 "Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education", St. Petersburg, 4.-5. oktober.
- Skeie G. (2008), "Dialogue and conflict in the religious education classroom: some intermediate reflections from a research project", i Streib H., Dinter A. og 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 R. Jackson (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 and pluralism: a challenge for religious education", *British Journal of Religious Education*, 25(1), s. 47-59.

Tony Blair Faith Foundation (2011), "Face to Faith", hentet 27. juni 2014 fra [www.tonyblairfaith-foundation.org/projects/supporting-next-generation](http://www.tonyblairfaith-foundation.org/projects/supporting-next-generation).

Vertovec S. og Wessendorf S. (2010), "Introduction: assessing the backlash against multiculturalism in Europe" i Vertovec S. og 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", upublisert paper lagt frem på RE 21 Conference, University College Cork, 29.-30. august 2013, Irland.

Want A. (van der), Bakker C., Avest I (ter) og 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 bind), Springer Academic Publishers, Nederland.

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

Weisse W. og Knauth T. (1997), "Dialogical religious education: theoretical framework and conceptual conclusions", i Andree T., Bakker C. og Schreiner P. (Red.), *Crossing boundaries: contributions to inter-religious and intercultural education*, Comenius Institute, Münster og 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 and reconstruction of contemporary spiritual education in England and Wales*, Culham College Institute, Abingdon.

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

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

# Vedlegg 1

---

## **Anbefalingen – den fullstendige teksten**

*Anbefaling CM/Rec (2008)12 fra Ministerkomiteen til medlemsstatene om religions- og livssynsdimensjonen (inkludert ikke-religiøse overbevisninger) i interkulturell utdanning.*

*(\*Vedtatt av Ministerkomiteen 10. desember 2008 på det 1044. møtet mellom ministrenes stedfortredere)*

Ministerkomiteen, som handler i samsvar med artikkel 15.b av Europarådets statutter, som tar i betraktning at Europarådets mål er å skape større enhet blant medlemmene sine, samtidig som det søker å styrke demokratisk medborgerskap;

som tar hensyn til Den europeiske kulturkonvensjonen (1054) (ETS No. 18), som understreker behovet for utdanning for å utvikle gjensidig forståelse mellom mennesker;

som tar hensyn til sin Anbefaling No. R (84) 18 om opplæring av lærere for utdanning i interkulturell forståelse, særlig i en migrasjonskontekst;

som tar i betraktning bestemmelsene i sin Anbefaling Rec (2002)12 om opplæring til demokratisk medborgerskap, hvor Ministerkomiteen fastslår:

- ▶ at opplæring til demokratisk medborgerskap er en faktor for sosial samhörighet, gjensidig forståelse, interkulturell og interreligiøs dialog og solidaritet;
- ▶ at implementeringen av opplæring til demokratisk medborgerskap krever erkjennelse av og aksept for forskjeller, utvikling av en kritisk tilnærming til informasjon, tankemønstre og filosofiske, religiøse, sosiale, politiske og kulturelle begreper, og samtidig fortsatt forpliktelse på Europarådets grunnleggende verdier og prinsipper;

som tar hensyn til sin Resolusjon Res (2003)7 om ungdomspolitikken i Europarådet, som ser det å fremme interkulturell dialog, spesielt dialog mellom sivilisasjoner, og det å fremme fred som et prioritert tema for årene fremover;

som tar i betraktning Anbefaling 1111 (1989) fra Parlamentarikerforsamlingen om den "europeiske dimensjonen i utdanning", som understreker at toleranse og solidaritet kommer som et resultat av en større forståelse for og kunnskap om "andre";

som tar i betraktning Anbefaling 1346 (1997) fra Parlamentarikerforsamlingen om "Menneskerettighetsundervisning", som ber om at det introduseres elementer for å fremme toleranse og respekt for mennesker fra andre kulturer;

som tar i betraktning Anbefaling 1396 (1999) fra Parlamentarikerforsamlingen om "Religion og demokrati", som inviterer medlemsstater til å fremme bedre forhold til og mellom religioner og til å sikre frihet og like rettigheter for utdanning for alle borgere uansett religiøs tro, skikker og ritualer;

som tar i betraktning Anbefaling 1720 (2005) fra Parlamentarikerforsamlingen om "Utdanning og religion", som erklærer at utdanning er vesentlig for å bekjempe uvitenhet, stereotyper og misforståelse av religioner;

som tar i betraktning Anbefaling 1804 (2007) fra Parlamentarikerforsamlingen om "Stat, religion, sekularitet og menneskerettigheter", som anbefaler at Ministerkomiteen oppfordrer medlemsstater til å fremme grunnutdanning og etterutdanning for lærere med sikte på en objektiv, balansert undervisning om religioner som de er i dag og om religioner i historien, og til å kreve menneskerettighetsundervisning for alle religiøse ledere, spesielt de som er i en undervisningsrolle i kontakt med unge mennesker;

som tar i betraktning Anbefaling 1805 (2007) fra Parlamentarikerforsamlingen om "Blasfemi, religiøse fornærmelser og hatytringer mot personer på grunn av deres religion", som anbefaler at Ministerkomiteen instruerer sin kompetente styringskomite til å utarbeide praktiske retningslinjer for nasjonale utdanningsministre med den hensikt å fremme forståelse og toleranse blant elever med forskjellige religioner;

som tar hensyn til den europeiske konferansen "The religious dimension of intercultural education" (Oslo, 6.-8. juni 2004), som identifiserte de nødvendige forutsetningene for å anvende religionsdimensjonen i interkulturell utdanning i skoler i medlemsstatene i lys av resultatene av den 21. sesjonen av The Standing Conference of European Ministers of Education (Aten, 10.-12. november 2003);

som tar hensyn til Wroclaw-erklæringen om femti år med kulturelt samarbeid (10. desember 2004) som understreker betydningen av å systematisk oppmuntre interkulturell og interreligiøs dialog på grunnlag av felles verdier som et hjelpemiddel for å fremme bevissthet og forståelse for hverandre, forhindre konflikter, fremme forsoning og sikre samhörighet i samfunnet, gjennom formell og ikke-formell utdanning;

som tar hensyn til handlingsplanen fra Europarådets tredje toppmøte mellom stats- og regjeringssjefene (Warszawa, 16.-17. mai 2005), som refererer eksplisitt til interkulturell dialog og til de spesielle utfordringene med religiøst mangfold;

som tar i betraktning de tidligere initiativene til Menneskerettighetskommisjonen innenfor det interkulturelle dialogfeltet, og spesielt "The Volga Forum Declaration" (2006), vedtatt av deltakerne på den internasjonale konferansen om "Dialogue of Culture and Inter-Faith Co-operation" holdt i Nizjnij Novgorod fra 7. til 9. september 2006, som oppfordret Europarådet til å gå inn i dialog med religiøse organisasjoner, underbygget av universelle verdier og prinsipper;

som tar i betraktning den endelige erklæringen fra den europeiske konferansen om "Religionsdimensjonen i interkulturell dialog", San Marino, 23. og 24. april 2007;

som tar hensyn til sin hvitbok for interkulturell dialog "Living together as equals in dignity", lansert på sin 118. sesjon (Strasbourg, 7. mai 2008), som minner om at visjonen om vårt kulturelle mangfold bør være basert på kunnskap om og forståelse for de største religionene og ikke-religiøse livssynene i verden og av deres rolle i samfunnet;

som minner om Europarådets meningsutveksling i 2008 om religionsdimensjonen i interkulturell dialog (Strasbourg, 8. april 2008), som blant annet understreket hvor viktig det er i pluralistiske demokratier at alle elever lærer å kjenne og forstå livssyn som er annerledes enn sine egne i løpet av skoletiden;

som tar hensyn til etableringen i Oslo (Norge) av det "Europeiske ressurscenteret for opplæring til interkulturell forståelse, demokratisk medborgerskap og menneskerettigheter", som vil samarbeide med Europarådet, og som har som oppdrag og mandat å støtte og fremme Europarådets arbeid på området opplæring til interkulturell forståelse, demokratisk medborgerskap og menneskerettigheter, inkludert religions- og livssynsdimensjonen (inkludert ikke-religiøse livssyn), og å bidra til implementeringen av Europarådets undervisningsstandarder;

som bemerker at prosjektet til Styringskomiteen for utdanning (DCED), "The new challenge to intercultural education: religious diversity and dialogue in Europe" (2002-2005), blant annet har gjort det mulig:

- ▶ å gjøre betydelige fremskritt i den begrepsmessige tilnærmingen til, innholdet av og læringsmetodene for religionsdimensjonen i interkulturell utdanning;
- ▶ å understreke den vesentlige betydningen av å ta hensyn til religionsdimensjonen i interkulturell utdanning for å fremme gjensidig forståelse, toleranse og en kultur for å "leve sammen";
- ▶ å fremme forslag om innovative undervisnings- og læringsstrategier som tar hensyn til religiøs mangfold i interkulturell dialog;
- ▶ å produsere en håndbok som inneholder en hel rekke begreper og pedagogiske tilnærminger for å gjøre lærere bevisste på religionsdimensjonen i interkulturell utdanning;

1. Anbefaler at regjeringene i medlemsstatene, med tilbørlig hensyn til deres konstitusjonelle strukturer, nasjonale eller lokale situasjoner og utdanningsystem:

a. bruker prinsippene som er lagt frem i vedlegget til denne anbefalingen i sine nåværende eller fremtidige utdanningsreformer;

b. oppmuntrer til initiativer på området interkulturell utdanning knyttet til mangfoldet av religioner og ikke-religiøse livssyn for å fremme toleranse og utviklingen av en kultur for å "leve sammen";

c. sørger for at alle relevante offentlige og private organisasjoner (inkludert religiøse samfunn og andre livssynsgrupper) blir gjort oppmerksomme på anbefalingen, i samsvar med nasjonale prosedyrer;

2. Pålegger Europarådets generalsekretær å gjøre statene som er part i den europeiske kulturkonvensjonen, men ikke medlemmer av Europarådet, oppmerksomme på anbefalingen.

## Vedlegg til Anbefaling CM/Rec (2008) 12

### Omfang og definisjoner

1. Anbefalingens hensikt er å sikre at religions- og livssynsdimensjonen (inkludert ikke-religiøse livssyn) blir tatt hensyn til i interkulturell utdanning som et bidrag for å styrke menneskerettigheter, demokratisk medborgerskap og deltagelse og til utviklingen av kompetanse i interkulturell dialog, på følgende nivåer:

- ▶ utdanningspolitikk, i form av tydelige utdanningsprinsipper og utdanningsmål;
- ▶ institusjoner, spesielt gjennom åpne læringsmiljøer og inkluderende retningslinjer;
- ▶ profesjonell utvikling av lærerstaben, gjennom adekvat opplæring.

2. For denne anbefalingens formål blir "religioner" og "ikke-religiøse livssyn" forstått som kulturelle fakta innenfor det større området sosialt mangfold.

3. Religioner og ikke-religiøse livssyn er mangfoldige og komplekse fenomener; de er ikke monolittiske. I tillegg har mennesker religiøse og ikke-religiøse overbevisninger i forskjellig grad og av forskjellige grunner; for noen er slike overbevisninger sentrale og kan være et valg, for andre er de mindre viktige og kan handle om historiske omstendigheter. Religions- og livssynsdimensjonen i interkulturell utdanning bør derfor reflektere dette mangfoldet og denne kompleksiteten på et lokalt, regionalt og internasjonalt nivå.

### Prinsipper for hensynet til religions- og livssynsdimensjonen i rammen av interkulturell utdanning

4. Følgende prinsipper bør danne grunnlaget og definere perspektivet når det gjelder hensynet til religioner og ikke-religiøse livssyn i rammen av interkulturell utdanning:

- ▶ prinsippet om samvittighets- og tankefrihet innbefatter friheten til å ha en religion eller ikke å ha en, og friheten til å utøve religionen sin, gi slipp på den eller forandre den hvis man ønsker det;
- ▶ enighet om at religioner og ikke-religiøse livssyn i det minste er "kulturelle fakta" som, sammen med elementer som språk og historiske og kulturelle tradisjoner, bidrar til sosialt og personlig liv;
- ▶ informasjon og kunnskap om religioner og ikke-religiøse livssyn som påvirker individers oppførsel i det offentlige liv, bør være med i undervisningen for å utvikle toleranse så vel som gjensidig forståelse og tillit;
- ▶ religioner og ikke-religiøse livssyn utvikles på grunnlag av individuell læring og erfaring, og er ikke forhåndsdefinert av en familie eller et samfunn;
- ▶ en tverrfaglig tilnærming til undervisning om religiøse, moralske og sivile verdier bør oppmuntres for å utvikle oppmerksomhet om menneskerettigheter (inkludert likestilling mellom kjønn), fred, demokratisk medborgerskap, dialog og solidaritet;
- ▶ interkulturell dialog og religions- og livssynsdimensjonen ved denne er en vesentlig forutsetning for utviklingen av toleranse og av en kultur for å "leve sammen", så vel som for erkjennelsen av våre ulike identiteter på grunnlag av menneskerettighetene;
- ▶ måten religions- og livssynsdimensjonen i interkulturell utdanning blir introdusert på i praksis, kan ta hensyn til alder og modenhet hos de aktuelle

elevene så vel som de allerede eksisterende mønsterpraksisene i de respektive medlemsstatene.

## **Formålet med en interkulturell tilnærming når det gjelder religions- og livssynsdimensjonen i utdanning**

5. Utdanning bør utvikle interkulturell kompetanse gjennom:

- ▶ å utvikle en tolerant holdning og respekt for retten til å ha en bestemt tro, holdninger basert på erkjennelsen av den iboende verdigheten og grunnleggende friheten til hvert enkelt menneske;
- ▶ å styrke oppmerksomheten på mangfoldet av religioner og ikke-religiøse livssyn som et element som bidrar til Europas rikdom;
- ▶ å sikre at undervisning om mangfoldet av religioner og ikke-religiøse livssyn er i samsvar med formålene for opplæring til demokratisk medborgerskap, menneskerettigheter og respekt for alle menneskers likeverd;
- ▶ å fremme kommunikasjon og dialog mellom mennesker fra forskjellige kulturelle, religiøse og ikke-religiøse bakgrunner;
- ▶ å fremme samfunnsånd og moderasjon i uttrykk for identitet;
- ▶ å gi mulighet til å skape rom for interkulturell dialog for å hindre religiøse eller kulturelle skillelinjer;
- ▶ å fremme kunnskap om forskjellige aspekter (symboler, skikker osv.) av religiøst mangfold;
- ▶ å ta opp følsomme eller kontroversielle spørsmål som mangfoldet av religioner og ikke-religiøse livssyn kan reise;
- ▶ å utvikle ferdigheter for kritisk evaluering og refleksjon i arbeidet med å forstå perspektivene og levemåtene til forskjellige religioner og ikke-religiøse livssyn;
- ▶ å kjempe mot fordommer og stereotyper vis-à-vis forskjeller som er barrierer for interkulturell dialog, og å undervise i respekt for alle menneskers likeverd;
- ▶ å fostre en evne til å analysere og tolke upartisk informasjonsflommen knyttet til mangfoldet av religioner og ikke-religiøse livssyn, uten at det berører behovet for å respektere elevens religiøse eller ikke-religiøse livssyn og uten at det berører religionsundervisning som blir gitt utenfor den offentlige utdanningsfæren.

## **Forutsetninger for å behandle mangfold av religioner og ikke-religiøse livssyn i undervisningssammenheng**

6. Følgende holdninger bør fremmes for å fjerne hindringer for en ordentlig behandling av mangfoldet av religioner og ikke-religiøse livssyn i en undervisningssammenheng:

- ▶ å anerkjenne religioners og ikke-religiøse livssyns plass i den offentlige sfære og på skolen som et emne for diskusjon og refleksjon;
- ▶ å verdsette kulturelt og religiøst mangfold så vel som sosial samhörighet;
- ▶ å erkjenne at forskjellige religioner og humanistiske tradisjoner har hatt dyp innflytelse på Europa og fortsatt har det;

- ▶ å fremme en balansert tilnærming til presentasjonen av religioners og andre livssyns rolle i historien og kulturarven;
- ▶ å akseptere at religioner og ikke-religiøse livssyn ofte er en viktig del av et individs identitet;
- ▶ å erkjenne at uttrykk for religiøs tilknytning på skolen er forenlig med et sekulært samfunn og staters og religioners respektive autonomi – når det skjer ikke-demonstrativt og ikke-misjonerende og med behørig respekt for andre, for offentlig orden og for menneskerettighetene;
- ▶ å overvinne fordommer og stereotyper om religioner og ikke-religiøse livssyn, spesielt skikkene til minoritetsgrupper og immigranter, for å bidra til utviklingen av et samfunn som er grunnlagt på solidaritet.

## **Aspekter ved undervisning med en interkulturell tilnærming til religioner og ikke-religiøse livssyn i utdanning**

7. For å oppmuntre til å ta opp mangfoldet av religioner og ikke-religiøse livssyn i undervisningssammenheng, og for å fremme interkulturell dialog, kan følgende pedagogiske forutsetninger og læringsmetoder ses som hensiktsmessige eksempler:

### *7.1. Pedagogiske forutsetninger*

- ▶ sensitivitet for alle menneskers likeverd;
- ▶ erkjennelse av menneskerettighetene som verdier som skal gjelde uavhengig av religiøst og kulturelt mangfold;
- ▶ kommunikasjon mellom individer og evne til å sette seg inn i andres situasjon for å etablere et miljø som fremmer gjensidig tillit og forståelse;
- ▶ samarbeidslæring hvor mennesker fra alle tradisjoner kan bli inkludert og delta;
- ▶ et trygt læringsrom, for å oppmuntre mennesker til å uttrykke seg selv uten frykt for å bli bedømt eller latterliggjort;

### *7.2. Forskjellige læringsmetoder*

- ▶ bruk av "simuleringer" for å skape undervisningssituasjoner som involverer dialog, dilemmaer og refleksjon;
- ▶ å oppmuntre elever til å reflektere objektivt over sin egen og andres tilværelse og synspunkter;
- ▶ rollespill, i forsøk på å gjenskape og forstå andres synspunkter og følelser;
- ▶ bruk av "levende bibliotek";
- ▶ samarbeid i stedet for konkurranse, for å bygge et positivt selvbylde;
- ▶ utvikling av hensiktsmessige pedagogiske tilnærminger som:
  - en fenomenologisk tilnærming med det formål å kultivere kunnskap og forståelse for religioner og ikke-religiøse livssyn så vel som respekt for andre personer uansett religiøst eller ikke-religiøst livssyn;



- en fortolkende tilnærming som oppmuntrer til en fleksibel forståelse av religioner og ikke-religiøse livssyn og unngår å plassere dem i et urokkelig, forhåndsdefinert rammeverk;
- en tilnærming som hjelper elevene med å respektere og delta i dialog med andre personer som har andre verdier og ideer;
- en kontekstuell tilnærming som tar hensyn til lokale og globale læringsforutsetninger.

## **Konsekvenser for nasjonal politikk for læreres grunnutdanning og etterutdanning**

8. I samsvar med prinsippene, formålene og undervisningsstrategiene som er lagt frem ovenfor, blir medlemsstatene oppfordret til å:

- ▶ understreke at utdanning er en av de viktigste veiene til økt kompetanse for lærere, som da også har en plikt til å hjelpe til å bygge et mer tolerant og samarbeidende samfunn;
- ▶ gi lærere opplæring og hjelpemidler til å skaffe seg relevante undervisningsressurser med tanke på å utvikle ferdigheter som er nødvendige for å kunne ta hensyn til religioner og ikke-religiøse livssyn i en interkulturell tilnærming til utdanning;
- ▶ gi opplæring som er i samsvar med Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen. Slik opplæring skal være objektiv og tolerant;
- ▶ utvikle opplæring i undervisnings- og læringsmetoder som sikrer undervisning i demokrati på et lokalt, regionalt, nasjonalt og internasjonalt nivå;
- ▶ oppmuntre introduksjonen av multiperspektivitet i opplæringsprogrammene for lærere, som et viktig element som tar hensyn til den store spredningen av ulike synspunkter i undervisning og læring;
- ▶ lære opp lærere til å utvikle tilnærminger som setter dem i stand til å:
  - utvikle rike og varierte undervisningsressurser;
  - utveksle ressurser og vellykkede erfaringer som handler om religions- og livssynsdimensjonen;
  - fremme kritisk evaluering av påliteligheten og gyldigheten til kilder;
  - tilrettelegge for muligheter til meningsutveksling og dialog mellom elever fra forskjellige kulturelle miljøer;
  - ta hensyn til den lokale og globale karakteren til interkulturell dialog;
  - utøve konstant årvåkenhet, med behørig hensyn til lovbestemmelser og ytringsfrihet, for å bekjempe spredningen av misjonerende, rasistisk eller xenofobisk innhold.
  - være bevisst på betydningen av å etablere positive relasjoner til foreldre, lokale samfunn og religiøse fellesskap (som noen ganger kan bli involvert gjennom besøk til tilbedelsessteder osv.);
  - ta hensyn til den vidstrakte og økende bruken av ny informasjonsteknologi.
- ▶ sørge for de nødvendige ressursene til forskning om og evaluering av resultater, suksesser og problemer så vel som praksiser, når det utarbeides programmer for lærerutdanning.



# Vedlegg 2

---

## The Joint Implementation Group: Medlemmer og møter

### Medlemmer av The Joint Implementation Group

**Abdeljalil Akkari** er Associate Professor og leder for en forskningsgruppe om internasjonal utdanning ved Universitetet i Genève. Han er også regelmessig konsulent for UNESCO og andre internasjonale organisasjoner. Han var forskningsdekan ved The Higher Pedagogical Institute HEP-BEJUNE (Bienne, Sveits). Hans viktigste utgivelser inkluderer studier om undervisningsplanlegging, multikulturell utdanning, lærerutdanning og ulikhet i utdanning. Hans hovedinteresser innen forskning fokuserer foreløpig på lærerutdanning og reformer i utdanningssystemene i et komparativt og internasjonalt perspektiv. Han er tett involvert i et prosjekt, "Education and religious diversity in the western Mediterranean", lansert av Europarådet i 2010 i samarbeid med UNESCO Chairs ved universitetene i Bergamo, Rioja, Tunis og Marrakech. Prosjektet har som formål å forbedre læreres forståelse av utfordringene med religiøs mangfold og ikke-religiøse livssyn i utdanningssystemer i flere land i det vestlige Middelhavsområdet, mer spesifikt Spania, Italia, Marokko og Algerie.

**Wanda Alberts** fikk sin PhD i religionsvitenskap (*Religionswissenschaft*) fra Philipps-Universität Marburg, Tyskland. Nå er hun professor i religionsvitenskap ved Leibniz Universität Hannover. Før det var hun professor ved Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap ved Universitetet i Bergen, Norge, og var ansvarlig for lærerutdanningsprogrammet for det obligatoriske skolefaget "Religion, livssyn og etikk". Hun var med på å grunnlegge The Working Group on Religion in Secular Education of the European Association for the Study of Religions (EASR), med en interesse for å bruke en ikke-konfesjonell religionsvitenskapelig tilnærming til utdanning om religion og ikke-religiøse livssyn.

**Francesca Gobbo** er professor i interkulturell pedagogikk og pedagogisk antropologi ved Universitetet i Torino (Italia). Etter endt utdanning ved Universitetet i Padova studerte hun ved University of California, Berkeley. Hun var Fulbright-stipendiat (1969) og gjesteforsker ved UC Berkeley (1995) og Harvard University (2001). Hun er redaksjonsmedlem i internasjonale tidsskrifter, har utgitt mye på italiensk og engelsk og har deltatt i Comenius-prosjekter. Hun er medredaktør i det internasjonale tidsskriftet *Intercultural Education*. Hun studerer og underviser i aktuelle pedagogiske spørsmål fra et komparativt og tverrfaglig perspektiv, og kombinerer pedagogisk teori med teori fra kulturanthropologi og pedagogisk antropologi for å problematisere og utvide diskursen og forskningen om interkulturell utdanning.

**Robert Jackson** (nestleder), PhD, D.Litt., var leder for Warwicks forskningsenhet for religion og utdanning (1994-2012) og er professor i religioner og utdanning ved University of Warwick, og professor i religiøs mangfold og utdanning ved Det europeiske Wergelandssenteret, Oslo. Han har vært involvert i internasjonal forskning og utvikling på området, og har bidratt til det europeiske REDCo-prosjektet og *OSCE Toledo Guiding Principles on teaching about religions and beliefs in public schools*. Han har tatt del i alle Europarådets prosjekter som vedrører religion og interkulturell utdanning siden 2002, og han var medarrangør av den første meningsutvekslingen til Europarådet, som inkluderte representanter for europeiske religions- og livssynsorganisasjoner, i 2008. Han var redaktør for *British Journal of Religious Education* (1996-2011). Han har publisert 22 bøker og mange artikler og bokkapitler innenfor området religioner og utdanning. I 2013 mottok han The William Rainey Harper Award fra The Religious Education Association (USA), som blir gitt til "fremragende ledere hvis arbeid innenfor andre felt har hatt en betydelig innflytelse på religionsundervisning". Han er medlem av The Academy of Social Sciences.

**Claudia Lenz** har en PhD-grad i statsvitenskap fra Universität Hamburg. Nå er hun leder for forskning og utvikling ved Det europeiske Wergelandssenteret og førsteamanuensis ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Forsknings- og publiseringsfeltene hennes er: historiebevissthet, minnekultur og minnepolitikk angående Andre verdenskrig og Holocaust, og kvalitative forskningsmetoder som metodologiske ressurser i utdanningsprosesser. Hennes nyeste utgivelse er *Teaching historical memories in an intercultural perspective. Concepts and methods. Experiences and results from the TeacMem project*, ReiheNeuengammerKolloquien, Band 4. Berlin: MetropolVerlag 2013 (medredaktør sammen med Helle Bjerg, Andreas Körber og Oliver von Wrochem).

**Gabriele Mazza** (leder) har grader i statsvitenskap, sosiologi og pedagogikk fra italienske, franske og amerikanske universiteter. Dr. Mazza er nå internasjonal konsulent og har tilbragt mesteparten av sitt yrkesliv ved Europarådet og De forente nasjoner. Som toppleder i begge disse organisasjonene har han fokusert innsatsen sin på områdene utdanning, ungdom og kultur. Prestasjoner under hans ledelse inkluderer pan-europeiske reformer på nivåene for institusjoner, politikk og målrettet bistand i og utenfor Europarådets 47 medlemsstater. Han har også vært direkte medvirkende i etableringen og utviklingen av kulturelle nettverk og multilaterale institusjoner, inkludert Det europeiske Wergelandssenteret (EWC). For det sistnevnte var han medlem av etableringsstyret, der han hadde ansvar for opplæring til demokratisk medborgerskap og menneskerettigheter, interkulturell læring, språk og kulturpolitikk. Dr. Mazza har spilt en ledende rolle i å forhandle pedagogiske avtaler i tidligere Jugoslavia etter krigen, spesielt i Kroatia, Øst-Slavonia og Bosnia-Herzegovina. I den senere tid har han gjort en pionerinnsats til støtte for euro-arabisk samarbeid, med særlig vekt på utdanningens bidrag til interkulturell dialog.

**Villano Qiriaz** er leder for The Education Policy Division ved Europarådet (Strasbourg, Frankrike). Qiriaz fikk en grad i filologi og fransk språk fra Universitetet i Tirana i 1988. Han begynte i Europarådet i 1996, med erfaring fra undervisning og journalistikk, og har siden hatt ansvaret for administrasjonen av flere multilaterale prosjekter innenfor

utdanningsfeltet som fokuserer på interkulturell utdanning, religionsundervisning, opplæring til demokratisk medborgerskap, menneskerettighetsundervisning og kvalitetsutdanning. Fra 2004 til 2012 har han vært sekretær for Europarådets styringskomite for utdanning, det mellomstatlige organet som er ansvarlig for å utarbeide og implementere ny utdanningspolitikk i de 47 medlemsstatene i Europarådet. Qiriasi er sekretær for The Standing Conference of Ministers of Education, som har blitt arrangert regelmessig siden 1959 i et av Europarådets medlemsstater.

**Peter Schreiner** studerte pedagogisk filosofi, sosiologi og teologi ved Johannes Gutenberg Universitat i Mainz, Tyskland, med endelig grad som Diplom-Padagoge. Han har en PhD-grad etter samveiledning ved VU Amsterdam og Friedrich Alexander Universitat Erlangen Nurnberg (D.Phil.). Han er na seniorforsker ved Comenius-Institut, Evangelische Arbeitsstatte fur Erziehungswissenschaft, Munster, Tyskland. Siden 2003 har han vart president for The Inter-European Commission on Church and School (ICCS) og siden 2004 moderator for The Co-ordinating Group for Religion in Education in Europe (CoGREE). Hovedarbeidsomradene hans er komparativ religionsundervisning, interkulturell og interreligios laring, alternative tilnæringer i pedagogisk filosofi, okumenisk laring, religion og utdanning, europeisering av utdanning og protestantiske kirkers forpliktelse til undervisning. Han har publisert mye innenfor disse omradene. For Europaradet har han vart involvert som ekspert i diverse prosjekter om interkulturell utdanning.

**Marianna Shakhnovich** fikk sin Dr. habil. i filosofihistorie og religionsfilosofi fra Statsuniversitetet i St. Petersburg (Russland). Hun har vart professor ved og leder for Institutt for religionsfilosofi og religionsstudier ved Statsuniversitetet i St. Petersburg siden 1998. Hennes kreative arbeider og forskningsarbeid er fokusert pa historien om klassiske tradisjoner i religionsfilosofi, teori og metode i religionsstudier og religion og utdanning. Hun har skrevet mer enn 150 artikler og boker, blant dem lareboker for bachelorstudenter, *World religions* (2003, redaktor og bidragsyter) og *Religious studies* (2013, redaktor og bidragsyter), og for skolebarn, *The fundamentals of the world religious culture* (2013). Fra 2009 til 2012 var hun medlem av et koordinerende rad for implementeringen av emnet "Grunnprinsipper for religiose kulturer og sekuler etikk" i russiske skoler. Hun har deltatt i noen av Europaradets prosjekter om interkulturell og interreligios dialog gjennom utdanning og om religiost mangfold.

## Datoer og steder for motene til The Joint Implementation Group

1. mote: Oslo, 9.-11. mai 2010
2. mote: Oslo, 10.-11. mai 2011
3. mote: Paris, 9.-10. november 2011
4. mote: Oslo, 3.-4. mai 2012
5. mote: St. Petersburg, 4.-5. oktober 2012

6. møte: Strasbourg, 6.-7. desember 2012 (i forbindelse med et felles møte med sluttkonferansen for Europarådets prosjekt "Utdanning og religiøs mangfold i det vestlige Middelhavsområdet" (EDIR))

7. møte: Paris, 27.-28. mai 2013

8. møte: Paris, 28.-29. januar 2014

### **Innlegg som medlemmer av The Joint Implementation Group har bidratt med**

Medlemmer av The Joint Implementation Group forberedte og presenterte innlegg som bidro med ideer og innsikter som har blitt innlemmet i *Veivisere*: Akkari 2012; Alberts 2012; Gobbo 2012; Jackson 2012b og c; Lenz 2012; Schreiner 2012a [se også Schreiner 2012b]; Shakhnovich 2012.

# Vedlegg 3

---

## **Innlegg som ble holdt av inviterte eksperter om viktige emner for utarbeidingen av dette dokumentet**

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

**Gunnar Mandt**: Tidligere avdelingsdirektør ved det norske utdanningsdepartementet; spesialrådgiver ved Det europeiske Wergelandssenteret.

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

**Dr. Jacques Pettigrew**: Embetsmann med overordnet ansvar for Ethics and Religious Culture (ERC)-programmet ved The Ministry of Education, Leisure and Sport (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 og seniorforeleser i psykologi, Glyndŵr University, Wales. Ekspert i religion og utdanning, og i kvantitativ forskning.

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

**Dr. Ekaterina Teryokova**: visedirektør for Museet for religionens historie, St. Petersburg, Den russiske føderasjonen.

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

**Stein Villumstad**: generalsekretær for “Det europeiske religionslederrådet” som er en del av det globale “Religions for peace”-nettverket. Ekspert i interreligiøs dialog, internasjonal utvikling, konflikttransformasjon og menneskerettigheter.

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

**Professor Jean-Paul Willaime**: Forskningsdirektør ved l’Ecole Pratique des Hautes Etudes, Institutt for religionsstudier, Sorbonne, Paris. Han er medlem av The Research Centre (EPHE-CNRS) og tidligere direktør for The European Institute of Religious Studies. Fra 2007 til 2011 var han president for International Society for the Sociology of Religion. Han var leder for det franske teamet som bidro til Europakommisjonens REDCo-prosjekt.

# Utsalgssteder for Europarådets utgivelser Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

## **BELGIUM/BELGIQUE**

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

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

## **BOSNIA AND HERZEGOVINA/ BOSNIE-HERZÉGOVINE**

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

## **CANADA**

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

## **CROATIA/CROATIE**

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

## **CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE**

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

## **DENMARK/DANEMARK**

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

## **FINLAND/FINLANDE**

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

## **FRANCE**

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

## **Librairie Kléber**

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

## **GREECE/GRÈCE**

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

## **HUNGARY/HONGRIE**

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

## **ITALY/ITALIE**

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

## **NORWAY/NORVÈGE**

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

## **POLAND/POLOGNE**

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

## **PORTUGAL**

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

## **RUSSIAN FEDERATION/ FÉDÉRATION DE RUSSIE**

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

## **SWITZERLAND/SUISSE**

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

## **TAIWAN**

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

## **UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI**

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

## **UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA**

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

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

FR-67075 STRASBOURG Cedex

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





Hvordan kan studium av religioner og ikke-religiøse livssyn bidra til interkulturell utdanning i europeiske skoler? En viktig anbefaling fra Europarådets ministerkomite (Anbefaling CM/Rec(2008)12 om religions- og livssynsdimensjonen i interkulturell utdanning) hadde til hensikt å redegjøre for karakteristika ved og mål for denne typen utdanning.

Veivisere går mye lenger. Dokumentet gir råd til beslutningstakere, skoler (inkludert lærere, skoleledere og skolestyrer) og lærerutdannere om hvordan de kan takle problemer anbefalingen reiser. Veivisere tar hensyn til tilbakemeldinger fra utdanningsbyråkrater, lærere og lærerutdannere i Europarådets medlemsstater. Dokumentet gir for eksempel råd om å klargjøre begrepene som blir brukt i denne typen utdanning, å utvikle kompetanser for undervisning og læring og å arbeide med forskjellige didaktiske tilnærminger, å skape et "trygt rom" for moderert elev-til-elev-dialog i klasserommet, å hjelpe elever med å analysere mediefremstillinger av religioner, å diskutere ikke-religiøse livssyn ved siden av religiøse perspektiver, å takle menneskerettighetsspørsmål som har å gjøre med religion og tro, og å knytte skoler (også forskjellige slags skoler) til hverandre og til større samfunn og organisasjoner. Veivisere er ikke en læreplan eller en politisk erklæring. Dokumentet har til hensikt å gi beslutningstakere, skoler og lærerutdannere i Europarådets medlemsstater, og andre som ønsker å bruke det, redskaper for å gjennomarbeide problemer som oppstår som følge av tolkninger av anbefalingen, for å møte behovene til hvert enkelt land.

Veivisere er resultatet av arbeidet til et internasjonalt ekspertpanel opprettet i fellesskap av Europarådet og Det europeiske Wergelandssenteret, og er skrevet på vegne av gruppen av professor Robert Jackson.

Europarådet er den ledende menneskerettighetsorganisasjonen på det europeiske kontinentet. Rådet omfatter 47 medlemsland, hvorav 28 er medlemmer av Den europeiske union. Alle Europarådets medlemsland har signert Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen, som har som formål å beskytte menneskerettigheter, demokrati og rettsikkerhet. Den europeiske menneskerettighetsdomstolen overvåker medlemslandenes iverksettelse av konvensjonen.

[www.coe.int](http://www.coe.int)

<http://book.coe.int>  
ISBN 978-92-871-8428-3  
€9,50/US\$19



9 789287 184283

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE