

# Affectieve en attitudinale veranderingen door interreligieus leren

## Een empirisch onderzoek in het primair onderwijs

*Carl Sterkens & Chris Hermans*

---

### **Affective and attitudinal changes through interreligious learning An empirical research in primary education**

This article discusses the question whether and how religious education can lead to changes in both affective involvement with, and attitudes towards, one's own and other religious traditions. This question is discussed in the context of a discussion of a theory on the nature of the religious polyphonic self, a self which is capable of changing religious perspectives and reflecting on different perspectives. Empirical research makes clear that the conditions for the formation of a religious polyphonic self can be stimulated by a curriculum aiming to stimulate an interreligious dialogue. The multireligiosity of the class is a major influencing factor on pupils' affects and attitudes toward their own and other religious traditions. However, the effects of this curriculum on pupils belonging to a majority group (in this case Christians) appear to be different from its effects on pupils belonging to the minority group (in this case Muslims).

---

**Trefwoorden:** Godsdienst, opvoeding, leren, dialoog.

---

### **Inleiding**

De westerse samenleving wordt in toenemende mate gekenmerkt door religieuze en levensbeschouwelijke pluraliteit. De religieuze pluraliteit heeft belangrijke consequenties voor de religieuze communicatie in het onderwijs. De vraag naar de gevolgen van religieuze pluraliteit voor de religieuze en levensbeschouwelijke vorming in het primair onderwijs staat centraal in dit artikel.

Een interpretatie van de cijfers over het aantal leerlingen die gerekend worden tot 'culturele minderheden' geeft een indicatie van de religieuze pluraliteit in het

**Carl Sterkens** is universitair docent pastoraaltheologie aan de Faculteit der Theologie van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

**Chris Hermans** is bijzonder hoogleraar voor katholiek onderwijs en religieuze vorming aan de Faculteit der Theologie van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Correspondentieadres: Postbus 9103, 6500 HD Nijmegen.

primair onderwijs. In 1999-2000 telde Nederland ongeveer 1.542.800 leerlingen in het basisonderwijs, waarvan er 198.100 behoorden tot culturele minderheden (12,8%). In het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs lag het percentage leerlingen uit culturele minderheden nog hoger, respectievelijk 15,3% en 17,8%.<sup>1</sup> Het aandeel leerlingen in het basisonderwijs met een niet-Nederlandse culturele achtergrond (bredere definitie) is de afgelopen vijf jaar gestegen van 13,3% (1995) tot 14,7% (2000). Het grootste deel van de leerlingen uit culturele minderheden in het primair onderwijs is Turks en Marokkaans. Weliswaar zijn niet alle Turken en Marokkanen moslim maar de overgrote meerderheid is dat wel. Van de allochtonen die afkomstig zijn uit (vroegere) delen van het Nederlands Koninkrijk buiten Europa, is een groot deel hindoeïstisch. Zo schat men dat ongeveer 30% van de personen van Surinaamse origine hindoe is (Knippenberg, 1992, pp. 212-226).

De vraag die in dit artikel centraal staat is hoe in de religieus plurale samenleving de vorming van religieuze identiteit van kinderen in de educatieve context van de klas kan worden bevorderd. Kan, anders gezegd, religieuze vorming leiden tot veranderingen in de affectieve betrokkenheid en de attitudes van leerlingen met betrekking tot de eigen religieuze traditie en vreemde religieuze tradities?

In de eerste paragraaf van dit artikel beschrijven we de religieuze identiteit van leerlingen in de context van de levensbeschouwelijke pluraliteit als een religieus meerstemmig zelf. In de tweede paragraaf presenteren we een model voor interreligieus leren waarin de interpersoonlijke dialoog in de vorm van perspectiefwisseling centraal staat. We benadrukken dat in deze perspectiefwisseling een cognitief, affectief en attitudinaal aspect samengaan. Vervolgens presenteren we de resultaten van een empirisch onderzoek naar interreligieus leren in het primair onderwijs. In hoeverre heeft een curriculum, opgezet volgens het model van interreligieus leren, effect op affectief en attitudinaal gebied voor zowel christelijke als islamitische leerlingen? Tot slot wordt gereflecteerd op een aantal van de resultaten.

## De religieuze meerstemmige identiteit

In de huidige tijd bestaan er verschillende waarden, normen, overtuigingen, opvattingen en interpretaties van de werkelijkheid naast elkaar die soms niet verzoenbaar met elkaar (lijken te) zijn. Deze pluraliteit speelt niet alleen op maatschappelijk niveau, maar ook in het subject zelf. Ieder individu bekleedt talrijke functies, heeft verschillende interesses, houdt er in verschillende situaties verschillende waarden en normen op na. De opvattingen die het jonge kind aanvankelijk overneemt van zijn ouders en significante anderen, worden niet eensluidend ondersteund door de rest van zijn sociale omgeving. Het toenemend verlies aan plausibiliteit op het microniveau van het individu is in die zin een gevolg van het sociale proces van pluralisering op het macroniveau van de samenleving (vergelijk Berger, 1979; Schreier, 1995). De overtuigingen en de opvattingen van het individu kunnen zich niet homogeen en uniform opbouwen, omdat de socialiserende omgeving niet homogeen en uniform is.

William James (1890) problematiseerde reeds aan het eind van de negentiende eeuw de spanning in het individu dat in een pluriforme sociale omgeving opgroeit. Hij onderscheidde het zuivere ego of het *'I'*- de *self-as-knower* die ervaringen van het individu voortdurend op subjectieve wijze organiseert en interpreteert - en het *'Me'*- het empirische zelf dat bestaat uit alles wat de persoon toe-

behoort in de breedste zin van het woord (karakter, waarden en normen, materiële zaken, overtuigingen) en waarin deze persoon is beïnvloed door of wat hij heeft overgenomen uit zijn sociale omgeving. Het 'I' garandeert bij James de continuïteit van de persoonlijkheid. Wat gebeurt er met het 'I' en het 'Me' in de pluriforme samenleving? Indien de persoonlijkheid van een individu (het 'zelf') volledig zou samenvallen met het 'I' staat deze persoon onafhankelijk van zijn sociale omgeving omdat hij er niet door te beïnvloeden is. Het individu is dan niet in staat om de betreffende waarden, normen, opvattingen, omgangsvormen, et cetera uit de sociale omgeving een plaats te geven. Indien het 'zelf' wordt gelijkgesteld met de verschillende 'Me's' die door verschillende sociale omgevingen worden bepaald, zou er niet langer sprake zijn van een standvastige persoonlijkheid. De persoon zou dan als het ware uit elkaar vallen in de verschillende sociale posities en de verschillende waarden en normen die hij heeft in diverse sociale omgevingen en rollen. Voor James zijn zowel het 'I' als het 'Me' een integraal deel van de persoonlijkheid of het zelf ('Self'). Zo wil James recht doen aan de (relatieve) autonomie van het menselijk subject ('I') en aan de invloed van de pluriforme sociale omgeving ('Me'). De opvoeding en het onderwijs dat aan een opgroeiend kind wordt gegeven, zal rekening dienen te houden met deze twee polen zoals James en later anderen ze hebben beschreven (vergelijk Hermans & Hermans-Jansen, 1995; Mead, 1934; Ricoeur, 1990).

Religieuze pluraliteit houdt in dat mensen onderling kunnen verschillen in de wijze waarop ze zin geven aan hun ervaringen, met name waar het gaat over de betekenis en de opvattingen van transcendentie. Verschillende opvattingen over het wezen van de mens, over goed en kwaad, het lijden, geluk en ongeluk, de dood, de natuur, de toekomst van de samenleving, et cetera, en de gevoelens die met deze opvattingen gepaard gaan, zorgen ervoor dat mensen op verschillende manieren de attitudes en het gedrag van zichzelf en van anderen motiveren en evalueren. Religie betreft in deze definitie niet enkel opvattingen, maar tevens gevoelens en houdingen die met deze opvattingen gepaard gaan. Religie is de permanente cognitieve, communicatieve constructie van zingeving, vanuit een voortdurend veranderende betekenisorde die het individu te boven en vooraf gaat, en de zich voortdurend wijzigende maatschappelijke legitimatie van deze orde. De zingevingsprocessen zijn op hun beurt van invloed op de veranderingen van de bovenindividuele betekenisorde en de legitimatie hiervan. Vanuit deze processen en de gevoelens die daarin geïmpliceerd liggen, richten en beoordelen individuen en gemeenschappen hun houdingen en gedragingen (vergelijk Sterkens, 2001). Nu bestaat er niet enkel pluraliteit tussen verschillende religieuze en levensbeschouwelijke tradities. Variatie aan opvattingen bestaat ook binnen deze tradities zelf en binnen bepaalde denominaties ervan. Dat geldt niet alleen voor het christendom, maar ook voor andere religieuze en levensbeschouwelijke tradities. Religieuze socialisatie binnen één traditie die pluraliteit aan opvattingen uitsluit, is daarom reeds problematisch.

De pluraliteit en veranderlijkheid van en binnen religieuze tradities impliceert dat de religieuze vorming van het individu noodzakelijk verbonden is met verschillende opvattingen en zich daar ook toe dient te verhouden. Het individu kan zich in een open samenleving niet onttrekken aan de pluraliteit. Dit gegeven levert binnen de (godsdienst)pedagogiek stof tot discussie. Volgens sommigen is een 'vreemde' levensbeschouwelijke traditie pas te begrijpen als men zich één bepaalde traditie heeft eigen gemaakt. Men zou de confrontatie met andersdenkenden slechts zonder verwarring of nadeel aankunnen op voorwaarde dat men

een solide eigen overtuiging heeft opgebouwd. Anderen vragen zich af of de stelling dat het noodzakelijk is om eerst grondig gesocialiseerd te zijn in een bepaalde traditie alvorens zonder schade in contact te kunnen komen met andere tradities geen ideologisch getinte opvatting van volwassenen is die ze toepassen in de opvoeding van kinderen (vergelijk De Jong, 1998).

Een beschrijving van de religieuze identiteit in termen van het 'meerstemmige zelf' kan de vraag naar het belang of de noodzaak van een 'solide' identiteit in de context van de religieuze pluraliteit verder verhelderen. De religieuze meerstemmigheid houdt in dat één bepaalde persoon verschillende religieuze posities kan innemen die elk door een specifieke context worden beïnvloed. De posities zijn als verschillende stemmen met elkaar in gesprek binnen deze persoon. We vermoeden dat de religieuze meerstemmige identiteit tot stand kan komen door leerlingen te stimuleren tot dialoog met leerlingen uit andere religieuze tradities. Wanneer deze andersgelovige leerlingen niet in de klas aanwezig zijn, kan de leerkracht andere religieuze tradities vanuit een binnenperspectief presenteren. We vermoeden dat hierdoor een intrapersonlijke dialoog tot stand komt waarin verschillende posities verhalen over de eigen en niet-eigen religieuze tradities. Het 'religieuze meerstemmige zelf' vertelt en wordt verteld vanuit verschillende posities uit de eigen en andere religieuze en levensbeschouwelijke tradities.

## Interreligieus leren

De meerstemmige religieuze identiteit is een dynamisch geheel van verschillende ik-posities die verwijzen naar waarden en opvattingen afkomstig uit onze plurale levensbeschouwelijke samenleving. De interpersoonlijke dialoog die zich in de cultuur voltrekt, manifesteert zich in de persoon in de vorm van een intrapersonlijke dialoog. Interreligieus leren is de methodische aanpak om het wederkerig perspectief-nemen te stimuleren. We vinden deze stimulans van belang omdat het de goede verstandhouding tussen verschillende religieuze groepen binnen de westerse samenleving kan bevorderen.

De huidige situatie in het primair onderwijs wordt in wisselende mate gekenmerkt door aanwezigheid van anders-gelovige kinderen. Kinderen uit verschillende religieuze tradities hebben daardoor wisselende mogelijkheden tot een interpersoonlijke dialoog. Op de betekenis hiervan voor het interreligieus leren zullen we in het onderstaande ingaan. Tevens zullen we aandacht geven aan de betekenis van gevoelens en attitudes binnen interreligieus leren. Dialoog opgevat als perspectiefwisseling, en gevoelens en attitudes ten aanzien van de eigen traditie en niet-eigen tradities vormen twee belangrijke componenten van interreligieus leren.

### *Wederkerig perspectief-nemen in een multireligieuze context*

Volgens Vygotsky (1981, p. 163) ontstaan de hogere mentale functies van de mens, zoals begrijpen, interpreteren en evalueren, in sociale activiteiten. Elke functie in de ontwikkeling verschijnt eerst op het sociale en dan op het psychologisch vlak. Als men wil stimuleren dat leerlingen de intrapersonlijke dialoog tussen verschillende ik-posities tot ontwikkeling brengen zal men volgens dit uitgangspunt leerlingen eerst moeten laten deelnemen aan een interpersoonlijke dialoog. Door praktische deelname aan deze dialoog ontwikkelen leerlingen het vermogen tot interne dialoog tussen verschillende ik-posities. Dit geldt niet enkel

voor christelijke leerlingen maar ook voor leerlingen uit andere religieuze en niet-religieuze tradities. Daarom pleiten we voor een interreligieus model, waarin voor iedere leerling geldt dat hij/zij zich dient te bevragen en te verrijken door andere tradities.

In zo'n model blijft de eigenheid van en de betrokkenheid op verschillende tradities gegarandeerd doordat er sprake is van wederzijds perspectief nemen van 'ik'- en 'jij'-posities. De dialoog bestaat uit het voortdurend (leren) wisselen tussen de verschillende 'ik'- en 'jij'-perspectieven van verschillende religies. Het gaat in dit model niet om een zogenaamde perspectievencoördinatie waarbij er een 'hij'- of 'het'-perspectief wordt afgewisseld met het 'ik'- en 'jij'-perspectief (Habermas, 1993), maar om de afwisseling van verschillende 'binnenperspectieven'.

Vooreerst is er het 'ik'-perspectief waarmee het individu omgaat met verschillende soorten uitspraken en opvattingen in het eigen geloof of de eigen levensbeschouwelijke traditie (auto-interpretatie van de eigen traditie) en waarin de desbetreffende persoon ook omgaat met uitspraken en opvattingen van buitenstaanders (auto-interpretatie van de andere traditie(s)).

Vervolgens is er het 'jij'-perspectief (of de verschillende 'jij'-perspectieven) waarin men zich in het standpunt of het gezichtspunt van de gesprekspartner(s) verplaatst. Ook in dit 'jij'-perspectief wordt er vanuit deze andere traditie gekeken naar de betreffende traditie zelf (allo-interpretatie van de betreffende 'andere' traditie) en vanuit deze andere traditie naar de - vanuit dit perspectief - 'vreemde' traditie(s) (allo-interpretatie van de eigen traditie en van eventuele derde, vierde, ... traditie(s)). Indien het gaat over een dialoog tussen meer dan twee tradities zijn er dus meerdere 'jij'-perspectieven. Om een echte dialoog te hebben, wisselt iedere vertegenwoordiger of aanhanger van iedere levensbeschouwing voortdurend tussen zijn 'ik'-perspectief en 'jij'-perspectief /perspectieven. Het interreligieus model omvat dus de wederkerige auto- en allo-interpretaties van de eigen en de andere levens- en wereldbeschouwing(en). Omdat dit gebeurt binnen een multi-religieuze context waar aanhangers van verschillende levensbeschouwelijke tradities aanwezig zijn, is het een wederkerige perspectiefname. Omdat de dialoog niet enkel plaatsvindt tussen verschillende individuen (interpersoonlijk), maar ook tot stand kan komen binnen het subject zelf (intrapersoonlijk) is de multireligieuze context een stimulans voor de vorming van het religieuze meerstemmige zelf.

### *Het belang van gevoelens en attitudes*

Uit de wijze waarop we religie in het bovenstaande hebben gedefinieerd, volgt dat in het contact tussen verschillende religieuze tradities naast cognitieve ook affectieve en attitudinale aspecten een rol spelen. Dit is allereerst zo omdat de leren-de meer is dan een informatieverwerkend systeem.

'An individual's learning can be better characterized as intrapersonal processes of motivational, volitional, emotional, and (meta)cognitive nature within the context of a relation with other participants, structural supports, and affording opportunities in the social/ instructional environment' (Op 't Eynde, De Corte & Verschaffel 1999, p. 6).

Het is ook omdat de inhoud van religieuze en niet-religieuze tradities een sterk waardegeladen karakter bezit. In het religieuze domein zijn een heilig boek of een bepaalde godsnaam waardegeladen symbolen. Deze waardegeladenheid van cultureel gereedschap duidt men wel aan met het concept 'stem' ('voice') (zie

Wertsch, 1991, pp. 12-13). De term 'stem' herinnert eraan, dat zelfs intramentale processen die door het individu geïsoleerd worden uitgevoerd, communicatieve processen omvat. Dit heeft te maken met de eigen aard van het hogere mentale functioneren (Vygotsky, 1981). 'Stem' verwijst ook naar de sociale dimensie van het mentaal functioneren. Het herinnert ons aan het feit dat mentaal functioneren van het individu ontspringt in sociale interactie, respectievelijk dat in de tijd het intermentale handelen prioriteit heeft.

Wat betekent dit voor het model van interreligieus leren? Op de eerste plaats moet de leerling voldoende kennis hebben van zijn eigen en de vreemde religieuze tradities. Zonder kennis kan er geen sprake zijn van dialoog. Op de tweede plaats is kennis verbonden met een positieve affectieve betrokkenheid. Een leerling die niet betrokken is op de eigen religieuze traditie, zal ook niet in staat zijn de positie van de eigen traditie te verwoorden. Hetzelfde geldt echter voor een positieve affectieve betrokkenheid op de niet-eigen traditie. Zonder deze betrokkenheid stagneert de dialoog, omdat de lerende niet geïnteresseerd is. Tot slot dienen de (latent aanwezige) religiocentrische attitudes - dit is de combinatie van het exclusief toeschrijven van positieve kenmerken aan de religieuze ingroup met het exclusief toeschrijven van negatieve kenmerken aan de religieuze outgroup - af te nemen. De ruimte ontbreekt om verder in te gaan op deze voorwaarden vanuit een ontwikkelingspsychologisch perspectief. Wel bezien we de effecten van een interreligieus curriculum op deze affectieve en attitudinale voorwaarden voor de religieuze meerstemmige identiteit.

## Empirisch onderzoek naar het interreligieus model in het primair onderwijs

De vraag die we hier aan de orde willen stellen is of de voorwaarden voor de vorming van de religieuze meerstemmigheid van de leerling binnen een educatieve setting kunnen worden gestimuleerd. Het betreft hier de toename van kennis over de eigen en de vreemde religieuze tradities, de toename van de positieve betrokkenheid op de eigen en de vreemde religieuze tradities en de afname van een religiocentrische attitude. Om deze vraag te beantwoorden werd een curriculum ontworpen. In deze paragraaf beschrijven we dit curriculum, de vraagstelling van het onderzoek, de meetinstrumenten en de resultaten. We beperken ons bij de bespreking van de resultaten tot affecten en attitudes.

### *Het curriculum*

Het curriculum 'Elkaar ontmoeten' is gericht op de bevordering van dialoog tussen verschillende levensbeschouwelijke tradities en heeft de vorming van de religieuze meerstemmige identiteit tot doel. 573 leerlingen, verspreid over 27 klassen uit de bovenbouw van confessionele scholen voor primair onderwijs, volgden in 1995/96 dit curriculum in het kader van het vak godsdienst/levensbeschouwing. De leerlingen behoorden tot groep 7, groep 8 of een combinatiegroep 7/8 en hun leeftijd varieerde van 9 tot 12 jaar. De klassen varieerden in de mate van multireligiositeit.

De algemene doelstelling van het curriculum luidde: de ontwikkeling van de cognitieve, de affectieve en de attitudinale voorwaarden voor de vorming van het religieuze meerstemmige 'zelf'. De cognitieve doelstellingen betreffen de toename van de kennis en het begrip van de centrale concepten van het christendom, de islam en het hindoeïsme met betrekking tot de thema's persoon en (rituele)

gemeenschap. De affectieve doelstellingen betreffen de differentiatie en de integratie van affecten met betrekking tot een aantal concepten uit de genoemde religies. Meer specifiek gaat het om de bevordering van de positieve betrokkenheid op de genoemde religies. De attitudinale doelstellingen zijn gericht op de afname van het religiocentrisme. Dit houdt enerzijds een vermindering in van de negatieve vooroordelen ten opzichte van vreemde religieuze tradities en levensbeschouwingen en anderzijds een afname van de exclusivistische aanspraken van de eigen traditie.

De concretisering van de inhoud van het curriculum gebeurt op vier niveaus die worden aangeduid als topics, thema's, basisideeën en specifieke stof (vergelijk Dills & Romiszowski, 1997). De topic is de meest algemene en abstracte aanduiding van de inhoud van het curriculum. De overkoepelende topic van het curriculum is de verhouding tussen God en mens. Deze verhouding wordt uitgesplitst naar twee thema's. Taba (1962) beschrijft het thema als de dimensie waarlangs de topic wordt aangesneden. Het onderscheiden van thema's binnen een bepaalde topic vindt plaats op basis van de tweedeling van (1) 'individuele dimensie' of de persoon en (2) 'gemeenschapsdimensie' of de gemeenschap. Vanuit deze dimensies kan men de volgende vragen formuleren over de topic: (1) Welk mensbeeld of welke mensbeelden zijn er in een bepaalde religieuze traditie (overheersend) aanwezig en (2) hoe geven mensen uitdrukking aan hun verbondenheid met God of het transcendente en met hun medemensen?

De basisideeën bestaan uit de concepten die in een bepaalde levensbeschouwelijke traditie worden gehanteerd om om te gaan met de vraag of het probleem uit het betreffende thema. In het curriculum komen drie religieuze tradities aan bod: christendom, islam en hindoeïsme. De keuze voor deze drie religies is terug te voeren op het feit dat ze het sterkst vertegenwoordigd zijn in de Nederlandse samenleving. De drie thema's in de verhouding tussen God en de mens worden voor het christendom, de islam en het hindoeïsme uitgewerkt. Het concept dat in iedere religie centraal staat heet 'basisidee'. Als men de twee thema's betreft op het christendom, de islam en het hindoeïsme, ontstaat er een matrix met zes cellen die kan worden opgevuld met basisideeën uit de respectievelijke religieuze tradities:

Tabel 1: Topic, thema's en basisideeën van het curriculum

|             | GOD - MENS             |              |
|-------------|------------------------|--------------|
|             | Persoon                | Gemeenschap  |
| Christendom | Mens als beeld van God | Vasten       |
| Islam       | Khaliefah              | Ramadan      |
| Hindoeïsme  | Atman = Brahman        | Offermystiek |

In de affectieve en attitudinale meetinstrumenten werd naar deze zes basisideeën verwezen. De zes begrippen met hun overeenkomstige definities zijn: (1) Mens als beeld van God. De mens voelt zich gesterkt door Gods vertrouwen en Gods kracht om heelheid in zijn persoon te realiseren en om te werken aan heelheid in de samenleving en heelheid van de natuur, in het geloof op een goede voleinding. (2) Khaliefah. De mens voelt zich gesterkt door Gods vertrouwen en Gods

kracht om heelheid in zijn persoon te realiseren en om te werken aan heelheid in de samenleving en heelheid van de natuur. Daarenboven heeft 'kahliefah' ook als een religieus-politieke legitimering gewerkt. (3) Atman is Brahman. De innerlijke essentie van de mens (het zelf) en de kosmische orde worden ervaren als door-drongen van het goddelijke. Deze ervaring wordt leidraad voor innerlijke reflectie en moreel zuiver handelen tegenover de natuur en de medemens. (4) Vasten. In de voorbereidingstijd op Pasen scheppen de mensen openheid voor God en zorg voor andere mensen door soberheid, gebed en naastenliefde. (5) Ramadan. Het vasten in de islamitische traditie is een uiting van zelfbeheersing en gemeenschapsvorming met het oog op openheid voor de relatie van God tot mens en openheid en zorg voor de gemeenschap. (6) Offermystiek. De hindoeïstische cultus is de uiting van de verbondenheid van de mens met het goddelijke. Het offer is het middel om God te danken en een middel tot mystieke eenwording.

Om de aandacht en de motivatie van leerlingen op peil te houden, is er in het curriculum zo veel mogelijk afwisseling in het gebruik van didactische werkvormen aangebracht. Om leerlingen van verschillende religieuze tradities te stimuleren tot dialoog is gebruik gemaakt van een scala aan werkvormen waarin sprake is van een wisselwerking tussen activiteiten van de leerkracht en activiteiten van de leerlingen.

### *Onderzoeksvragen*

De twee centrale onderzoeksvragen luiden: in hoeverre heeft het interreligieuze curriculum invloed op de gevoelens van de leerlingen ten aanzien van de eigen en de andere levensbeschouwelijke tradities, terwijl leerlingkenmerken onder controle worden gehouden; en ten tweede in hoeverre heeft het interreligieuze curriculum invloed op de houdingen van de leerlingen ten aanzien van de eigen en de andere levensbeschouwelijke tradities, terwijl leerlingkenmerken onder controle worden gehouden?

In onze rapportage kijken we vooral naar verschillen in de effecten van het curriculum voor christelijke en islamitische leerlingen. Het onderzoek vond plaats in katholieke en protestantse scholen. De meerderheid van de respondenten noemde zich 'katholiek' of 'protestant'. We duiden deze leerlingen tezamen aan als 'christelijke leerlingen'. De islamitische leerlingen vormden een sterke minderheid, zij het dat ze in sommige klassen sterker vertegenwoordigd waren, en in sommige klassen afwezig waren. De klassen varieerden met andere woorden in de mate van 'multi-religiositeit' van hun leerlingenpopulatie.

Het interreligieus curriculum werd gedurende een half jaar gegeven. Per week werd tussen de 1,5 en 2 uur aandacht besteed aan de drie genoemde religies. Voor en na het curriculum werd een vragenlijst afgenomen, zowel bij 27 klassen waarin het curriculum werd gegeven, als bij de 8 klassen uit een controlegroep waarvan de leerlingen gedurende de looptijd van het onderzoek geen leerstof kregen met betrekking tot de thema's uit het curriculum. Naast de meting van een aantal achtergrondvariabelen, gingen de vragen over de affectieve en attitudinale voorwaarden voor de vorming van de religieuze meerstemmige identiteit.

### *Meetinstrumenten*

#### *[1] Leerlingkenmerken*

Naast leerlingkenmerken van algemene aard (leeftijd, geslacht, woonplaats, oplei-

ding en beroep van ieder van de ouders) werd informatie verzameld over geloofsovertuiging of religieuze zelfdefinitie (katholiek, protestant, ongelovig, islamitisch, hindoeïstisch of 'anders, namelijk...'). Verder werd gevraagd naar de frequentie van bezoek aan godsdienstige bijeenkomsten, bidpraktijk voor het slapen en voor het eten, subjectieve inschatting van het belang van de godsdienst in de opvoeding thuis, godsgeloof, en tenslotte het (voor)lezen uit de bijbel of de koran.

### *[2] Affectieve meetinstrumenten*

De affectieve voorwaarde voor de vorming van de religieuze meerstemmige identiteit betreft de betrokkenheid van de leerlingen op de eigen en de andere religieuze traditie(s). Het affectief meetinstrument is geïnspireerd op de zelfconfrontatiemethode (Hermans, 1996). Leerlingen werd voor en na het curriculum gevraagd in een bepaalde mate in te stemmen met drie positieve en drie negatieve gevoelens die hen werden voorgelegd in combinatie met een aantal centrale concepten uit verschillende religieuze tradities die in het curriculum werden behandeld. Uit deze scores kan worden afgeleid hoe sterk en in welke zin (positief of negatief) de leerlingen zich betrokken voelen op de betreffende tradities. Leerlingen werd bijvoorbeeld gevraagd in welke mate ze konden instemmen met de volgende gevoelens als ze dachten aan vasten of Ramadan: 'alsof ik me zorgen maak', 'gelukkig', 'minderwaardig', 'alsof ik geniet', 'teleurgesteld' en 'vol vertrouwen'. De mate van instemming konden leerlingen geven op een zespuntschaal die liep van 'Dat voel ik helemaal niet' tot 'Dat voel ik heel sterk'. Op die manier ontstond voor iedere respondent een 6x6 datamatrix waarin ieder getal een waarde had van 1 tot en met 6.

Gelet op het onderscheid tussen positieve en negatieve gevoelens en gelet op de indeling tussen concepten die behoren tot de religieuze ingroup en de religieuze outgroup, werden er zowel voor de christelijke leerlingen als voor de islamitische leerlingen vier schalen geconstrueerd. Deze vier schalen hebben betrekking op (1) de negatieve affecten met betrekking tot de concepten uit de religieuze ingroup; (2) de positieve affecten met betrekking tot de concepten uit de religieuze ingroup; (3) de negatieve affecten met betrekking tot de concepten uit de religieuze outgroup; en (4) de positieve affecten met betrekking tot de concepten uit de religieuze outgroup. In totaal gaat het dus om acht affectieve meetinstrumenten, vier voor de christelijke leerlingen en vier voor de islamitische leerlingen.

### *[3] Attitudinale meetinstrumenten*

De attitudinale voorwaarde betreft de houdingen van de leerlingen tegenover hun eigen en andere religieuze tradities en de aanhangers ervan. Attitudes zijn een netwerk van cognitieve opvattingen en hun affectieve evaluaties. Naast de inhoudelijke en de affectieve evaluatie wordt er een gedragsmatige component in onderkend. Dit laatste verwijst niet noodzakelijk naar feitelijk gedrag, maar ook naar de gedragsintenties: attitudes kunnen ook disposities tot handelen zijn. De attitudinale voorwaarde voor de vorming van de religieuze meerstemmige identiteit betreft in dit onderzoek de afname van religiocentrisme. Dit 'religiocentrisme' is gebaseerd op het traditionele ethnocentrisme-concept dat verwijst naar een positieve houding tegenover de ingroup in combinatie met een negatieve houding tegenover de outgroup (vergelijk Eisinga & Scheepers, 1989). Religiocentrisme is de combinatie van een positieve houding ten opzichte van de religieuze ingroup met een negatieve houding ten opzichte van de religieuze outgroup.

Voorwaarde voor de vorming van de religieuze meerstemmige identiteit is enerzijds een afname van de exclusivistische aanspraken van de ingroup en anderzijds een afname van de negatieve vooroordelen ten opzichte van religieuze outgroup.

In de attitudinale meetinstrumenten werd de leerlingen een aantal exclusief positieve uitspraken over de ingroup en een aantal negatieve uitspraken over de outgroup voorgelegd waarmee ze op een vijfpuntsschaal al dan niet konden instemmen. Dit impliceert dat er verschillende vragenlijsten zijn voor christelijke en islamitische leerlingen. Voorbeelden van de positieve items voor de christelijke leerlingen zijn: 'De meeste christenen zijn dankzij hun geloof goede mensen'; 'Christenen zijn het best in staat om op een zinvolle manier over God te praten'. Voorbeelden van items om de negatieve houding tegenover de religieuze outgroup voor de christelijke leerlingen te meten zijn: 'Door hun godsdienst blijven veel Hindoes arm'; 'Het Hindoeïsme kan ons uiteindelijk niets leren over het goddelijke'; 'Moslims gebruiken hun geloof vaak om onrust te stoken'; 'Moslims gaan wreed om met dieren en de natuur'.

## Resultaten

Om de invloed van het curriculum op de affectieve en attitudinale voorwaarden voor de religieuze meerstemmige identiteit te meten, is gebruik gemaakt van multipele regressieanalyse (method: enter). Hierbij is de score van de nameting op de respectievelijke meetinstrumenten - affectieve en attitudinale meetinstrumenten - als afhankelijke variabele ingevoerd. De scores tijdens de voormeting op deze meetinstrumenten, het al dan niet gevolgd hebben van het curriculum (een dichotome variabele waarbij de deelname aan het curriculum werd aangeduid met waarde 1, geen deelname met 0), de mate van multireligiositeit van de klas en de achtergrondvariabelen (leerlingenkenmerken) zijn als onafhankelijke variabelen in de analyse opgenomen. Nadat de onafhankelijke variabelen, die geen significant gewicht binnen de verklaarde variantie bleken te hebben werden verwijderd, zijn de regressieanalyses voor een tweede keer uitgevoerd (method: enter). De verklaarde variantie ( $R^2$ ) en de gewichten binnen deze verklaarde variantie ( $\beta$ ) van deze tweede regressieanalyse zijn in de onderstaande tabellen terug te vinden.

### *[1] De affectieve voorwaarde voor de religieuze meerstemmige identiteit*

#### *Christelijke leerlingen*

De concepten van de religieuze ingroup hebben voor de christelijke leerlingen betrekking op het christendom en die van de religieuze outgroup op de islam en het hindoeïsme. Eerst komen de negatieve affecten en de positieve affecten met betrekking tot de religieuze ingroup ter sprake. Vervolgens worden de negatieve en de positieve affecten met betrekking tot de religieuze outgroup ter sprake gebracht (zie tabel 2).

De totale verklaarde variantie ( $R^2$ ) voor de mate van instemming met de negatieve affecten ten opzichte van de christelijke ingroup in de nameting bedraagt 31%. Daarbinnen neemt de voormeting het grootste gewicht voor haar rekening ( $\beta = .55$ ). Wat de positieve affecten ten opzichte van de christelijke ingroup betreft, is de totale verklaarde variantie 36%. Ook hier blijkt de score op de voormeting het grootste gewicht te hebben binnen deze verklaarde variantie voor de score op de nameting ( $\beta = .57$ ). Met andere woorden, hoe sterker de instem-

ming met de positieve en/of de negatieve affecten in de voormeting, hoe sterker de instemming in de nameting. Het curriculum heeft enkel effect op de scores van de positieve affecten ( $\beta = .27$ ). De positieve betrokkenheid van de christelijke leerlingen op de basisideeën uit het christendom is dus ten dele toe te schrijven aan het volgen van het curriculum. Ook de multireligiositeit van de klas is van invloed op de instemming met de positieve affecten in de nameting ( $\beta = .20$ ). Hoe hoger het percentage moslims en Hindoes in de klas, des te sterker is in de nameting de instemming met de positieve affecten met betrekking tot de concepten van de religieuze ingroup, i.c. het christendom. De mate van multireligiositeit van de klas heeft met andere woorden een effect op de kwaliteit van de betrokkenheid op de eigen traditie. De positieve gevoelens met betrekking tot de basisideeën uit het christendom krijgen meer instemming onder invloed van de aanwezigheid van niet-christelijke gelovige leerlingen.

Wat de invloed van de onafhankelijke variabelen op de affecten ten opzichte van de outgroup betreft, bedraagt de totale verklaarde variantie ( $R^2$ ) voor de negatieve gevoelens 30%. De variabele die significant bijdraagt aan deze verklaarde variantie is de score op de betreffende schaal in de voormeting ( $\beta = .55$ ). De totale verklaarde variantie voor de positieve affecten met betrekking tot de outgroup bedraagt 45%. Vier variabelen hebben een significant gewicht binnen de verklaarde variantie: de voormeting, het curriculum, de multireligiositeit van de klas en het belang van de godsdienst in de opvoeding. De voormeting neemt het grootste gewicht binnen de totale verklaarde variantie voor haar rekening ( $\beta = .67$ ). Het curriculum en de multireligiositeit hebben, net zoals bij de positieve gevoelens met betrekking tot de ingroup, ook effect op de positieve gevoelens met betrekking tot de outgroup (respectievelijk  $\beta = .21$  en  $\beta = .13$ ). Het curriculum volgen en een hogere mate van multireligiositeit resulteren beide in sterkere positieve gevoelens ten opzichte van de outgroup. Het belang van de godsdienst in de opvoeding - op een schaal van 'helemaal niet belangrijk' (1) tot 'heel belangrijk' (5) - heeft eveneens een significante invloed op de positieve affecten met betrekking tot de outgroup ( $\beta = -.10$ ). Hoe groter het kind het belang van de godsdienst in de opvoeding thuis inschat, des te lager het scoort op de positieve affecten die worden betrokken op de basisideeën van de religieuze outgroup. Met andere woorden: hoe belangrijker de ouders het christendom en zijn waarden vinden in de opvoeding - volgens de perceptie van het kind -, hoe minder sterk de positieve affecten zijn die het kind ervaart met betrekking tot de basisideeën uit de islam en het hindoeïsme.

### *Islamitische leerlingen*

De 51 moslims uit de onderzoeksgroep werd gevraagd om aan te geven in welke mate ze instemmen met de voorgegeven affecten die werden betrokken op de basisideeën uit de religieuze ingroup (de islam) en de basisideeën uit de religieuze outgroup (christendom en hindoeïsme).

De scores van de islamitische leerlingen in de affectieve nameting met betrekking tot de islamitische ingroup worden enkel verklaard door de scores op dit meetinstrument in de voormeting. Dit geldt zowel voor de positieve als voor de negatieve affecten. Voor de positieve affecten in de nameting kan men een totale verklaarde variantie van 48% vaststellen; voor de negatieve affecten geldt een totale verklaarde variantie van 39%. De gemiddelde scores in de voormeting op de betreffende schaal hebben respectievelijk een gewicht van  $\beta = .69$  voor de negatieve affecten met betrekking tot de islamitische ingroup en  $\beta = .62$  voor de

positieve affecten met betrekking tot de islamitische ingroup.

Uit de regressieanalyse op de nametingsscores van de negatieve affecten met betrekking tot de religieuze outgroup bleek geen enkele variabele een significante invloed te hebben. De totale verklaarde variantie voor de mate van instemming met de positieve affecten met betrekking tot de religieuze outgroup bedraagt 52%. Enkel de voormeting draagt daartoe bij met een gewicht van  $\beta = .72$ .

Tabel 2: Totale proportionele verklaarde variantie ( $R^2$ ) van de affectieve gevoelens (in de nameting) bij christelijke en islamitische leerlingen en gewicht ( $\beta$ ) van de variabelen\*

| Affectieve aspect           | Christelijke leerlingen |                     |                      |                      | Islamitische leerlingen |                     |                      |                      |
|-----------------------------|-------------------------|---------------------|----------------------|----------------------|-------------------------|---------------------|----------------------|----------------------|
|                             | In negatief $\beta$     | In positief $\beta$ | Out negatief $\beta$ | Out positief $\beta$ | In negatief $\beta$     | In positief $\beta$ | Out negatief $\beta$ | Out positief $\beta$ |
| Voormeting                  | .55                     | .57                 | .55                  | .67                  | .69                     | .62                 | —                    | .72                  |
| Curriculum                  | —                       | .27                 | —                    | .21                  | —                       | —                   | —                    | —                    |
| Multireligiositeit klas     | —                       | .20                 | —                    | .13                  | —                       | —                   | —                    | —                    |
| Belang godsdienst opvoeding | —                       | —                   | —                    | -.10                 | —                       | —                   | —                    | —                    |
|                             |                         |                     |                      |                      |                         |                     |                      |                      |
| Totaal $R^2$                | .31                     | .36                 | .30                  | .45                  | .48                     | .39                 | —                    | .52                  |

\* De volgende onafhankelijke variabelen zijn niet in deze tabel opgenomen, omdat ze in geen geval een significante bijdrage leveren aan de totale verklaarde variantie: geslacht, leeftijd, opleiding vader, opleiding moeder, werk vader, werk moeder, kerkelijkheid of frequentie van bezoek aan moskee, bidpraktijk, leespraktijk bijbel of koran, en godsgeloof. De betrouwbaarheden (Cronbachs  $\alpha$ ) van de acht gebruikte schalen zijn (in tabel van links naar rechts): .80; .88; .88; .95; .81; .95; .89 en .96

Meetinstrumenten en schaalconstructies zijn bij de auteurs op te vragen. Het aantal respondenten per levensbeschouwing en per conditie bedraagt als volgt: 439 christelijke leerlingen, waarvan 381 in de experimentele groep en 58 in de controlegroep, 51 islamitische leerlingen waarvan 43 in de experimentele groep en 8 in de controlegroep. Het aantal respondenten dat wordt meegenomen in de regressie-analyses kan licht van deze aantallen afwijken vanwege van 'missing values'.

## [2] De attitudele voorwaarde voor de religieuze meerstemmige identiteit

### Christelijke leerlingen

De attitudele meetinstrumenten voor de christelijke respondenten bestaan uit vier exclusivistische uitspraken over de christelijke ingroup en uit tien negatieve uitspraken over de religieuze outgroup, in dit geval islam en hindoeïsme (zie tabel 3).

De totale verklaarde variantie ( $R^2$ ) van de nametingsscore op de attitudele items door de christelijke respondenten, bedraagt voor de positieve uitspraken over

de ingroup 30%. Net zoals bij de affecten neemt de voormeting het grootste gewicht voor haar rekening ( $\beta = .51$ ). Ook de multireligiositeit levert een significant gewicht op binnen de totale verklaarde variantie ( $\beta = -.23$ ). Hoe hoger het percentage moslims en Hindoes in de klas, des te minder de christelijke leerlingen instemmen met de houding van superioriteit van het christendom. De zogenaamde 'positieve' uitspraken werden, zoals gezegd, geformuleerd vanuit een exclusivistisch perspectief. De derde onafhankelijke variabele die een significant effect heeft op het resultaat in de nameting, is het curriculum. De deelname aan het curriculum heeft een  $\beta = -.23$ . Dat wil zeggen dat christelijke leerlingen die het curriculum volgen, minder instemmen met de exclusivistische aanspraken van het christendom.

De totale verklaarde variantie ( $R^2$ ) voor de negatieve uitspraken over de religieuze outgroup bedraagt 36%. Ook hier is het grootste gewicht binnen de totale verklaarde variantie toe te schrijven aan de scores in de voormeting op de betreffende schaal ( $\beta = .53$ ). Het curriculum heeft een gewicht van  $\beta = -.35$ . Het volgen van het curriculum heeft invloed op de afname van de negatieve attitudes ten opzichte van de religieuze outgroup. Wanneer we in de nameting vaststellen dat de leerlingen minder negatief staan ten opzichte van de religieuze outgroup, is dat ten dele te wijten aan het volgen van het curriculum. Ook de positieve (exclusivistische) attitude tegenover de ingroup neemt af onder invloed van het curriculum. Het religiocentrisme, bestaande uit een positieve houding tegenover de ingroup en een negatieve houding tegenover de outgroup, neemt met andere woorden af door het volgen van het curriculum. Tenslotte heeft ook hier de multireligiositeit van de klas weer een invloed ( $\beta = -.22$ ). Is de multireligiositeit in de betreffende klas sterk, dan hebben de christelijke leerlingen gemiddeld minder negatieve oordelen over moslims en Hindoes.

### *Islamitische leerlingen*

De gemiddelde scores van de islamitische leerlingen op het meetinstrument aangaande de exclusivistische houding ten opzichte van de islamitische ingroup wordt voor 50% verklaard. De voormeting heeft binnen deze verklaarde variantie een gewicht van  $\beta = .71$ . Het curriculum blijkt bij de moslims geen effect te hebben.

De totale verklaarde variantie ( $R^2$ ) van de score op de negatieve attitudes tegenover de religieuze outgroup bedraagt 30%. Enkel de voormeting ( $\beta = .55$ ) blijkt van belang te zijn voor de verklaring van de scores betreffende de negatieve attitudes van de moslims tijdens de nameting. Ook hier blijkt het curriculum geen effect te ressorteren (zie tabel 3).

### **Discussie en besluit**

Uit de resultaten wordt duidelijk dat de affectieve en attitudinale voorwaarden voor de vorming van het religieuze meerstemmige zelf ten dele kunnen worden gestimuleerd onder invloed van een curriculum dat gericht is op de dialoog tussen verschillende levensbeschouwelijke tradities. Dit geldt echter niet voor alle deelaspecten en voor alle groepen respondenten. Opvallend is dat de negatieve gevoelens ten opzichte van de centrale concepten uit zowel religieuze ingroup als outgroup niet zijn beïnvloed door het curriculum. De positieve betrokkenheid blijkt voor de christelijke leerlingen wel te zijn toegenomen onder invloed van het interreligieuze curriculum, zowel met betrekking tot de eigen religieuze traditie als de andere. Dit geldt echter niet voor de islamitische leerlingen. Wat het attitudinale aspect betreft is er een effect van het curriculum in de verwachte rich-

Tabel 3: Totale proportionele verklaarde variantie ( $R^2$ ) van de attitudes (in de nameting) bij christelijke en islamitische leerlingen en gewicht ( $\beta$ ) van de variabelen\*\*

| Attitudinale aspect     | Respondentengroep        |                           |                          |                           |
|-------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|---------------------------|
|                         | Christelijke leerlingen  |                           | Islamitische leerlingen  |                           |
|                         | Ingroup positief $\beta$ | Outgroup negatief $\beta$ | Ingroup positief $\beta$ | Outgroup negatief $\beta$ |
| Voormeting              | .51                      | .53                       | .71                      | .55                       |
| Curriculum              | -.23                     | -.35                      | —                        | —                         |
| Multireligiositeit klas | -.23                     | -.22                      | —                        | —                         |
|                         |                          |                           |                          |                           |
| Totaal $R^2$            | .30                      | .36                       | .50                      | .30                       |

\*\* De volgende onafhankelijke variabelen zijn niet in deze tabel opgenomen, omdat ze in geen enkel geval een significante bijdrage leveren aan de totale verklaarde variantie: geslacht, leeftijd, opleiding vader, werk vader, werk moeder, kerkelijkheid (resp. frequentie van bezoek aan moskee), leespraktijk bijbel of koran, het door de leerling ingeschatte belang van religie in de opvoeding thuis, en gods-geloof. De betrouwbaarheden (Cronbachs  $\alpha$ ) van de vier gebruikte schalen zijn (in tabel van links naar rechts): .66; .79; .75 en .79. Meetinstrumenten en schaalconstructies zijn bij de auteurs op te vragen.

ting bij christelijke leerlingen: het religiocentrisme is afgenomen. Daarbij is zowel bij de gevoelens als bij de attitudes een invloed aanwezig van de multireligieuze samenstelling van de klas. Wanneer christelijke leerlingen de mogelijkheid hebben om in gesprek te treden met leeftijdgenoten die tot de niet-eigen religieuze traditie behoren, nemen de voorwaarden voor de religieuze meerstemmige identiteit sterker toe dan in situaties waarin zij niet met leerlingen uit andere tradities kunnen praten. Dit valt te verklaren vanuit het feit dat intermentale processen (in casu interpersoonlijke dialoog) voorwaarden zijn voor intramentale processen (in casu intrapersoonlijke dialoog).

Dit geldt in dit onderzoek echter alleen voor de christelijke leerlingen en niet voor de islamitische leerlingen. Bij de islamitische leerlingen werd er geen enkel effect van het curriculum vastgesteld noch in affectieve noch in attitudinale zin. Een mogelijke verklaring is dat islamitische kinderen steeds in de minderheid zijn. Voor deze kinderen vormt de 'outgroup' (in casu christenen) in hun klas steeds de cultureel dominante groep. Dat multireligiositeit 'matig' of 'sterk' is, is een onderscheid dat eigenlijk enkel relevant is vanuit het perspectief van de christelijke leerlingen. Het kan ook zijn dat, wanneer de leerkracht de islamitische en Hindoeïstische traditie ter sprake bracht, dit onvoldoende gebeurde vanuit het binnenperspectief van deze tradities, of zelfs voornamelijk vanuit het christelijk perspectief. Het curriculum biedt wel de mogelijkheden om vanuit het binnenperspectief te presenteren, maar misschien hebben de leerkrachten dit niet altijd kunnen waarmaken. Een andere verklaring zou kunnen zijn, dat de leerlingen niet uitdrukkelijk hebben gereflecteerd op hun gevoelens en attitudes. Het kan zijn dat de culturele minderheid (de islamitische leerlingen) weinig ruimte heeft

gekregen voor het uiten van haar negatieve gevoelens. Wij vermoeden dat veel leerkrachten dergelijke gevoelens als niet-constructief zien, niet alleen bij religieuze vorming, maar bij alle vak- en vormingsgebieden. Dit is volgens ons niet terecht. Een islamitische leerling die zich bezighoudt met een christelijke opvatting over God of Jezus, kan in zichzelf gevoelens van afwijzing of verzet waarnemen. Dergelijke gevoelens zijn een uitdrukking van zijn of haar sterke betrokkenheid op de eigen traditie. Van belang is echter met dergelijke gevoelens om te leren gaan en ze te gebruiken met het oog op de ontwikkeling van een religieuze meerstemmige identiteit. Vervolgonderzoek zou op dit punt verder moeten gaan, bijvoorbeeld door meta-motivationale strategieën aan te leren.

Het curriculum heeft bij de islamitische leerlingen ook geen significant effect op de negatieve attitude tegenover de outgroup. Stenhouse et al. (1982) hebben in onderzoek naar de effecten van antiracisme-onderwijs vastgesteld dat bij een groep leerlingen die tot de minderheid behoort de negatieve vooroordelen ten opzichte van de outgroup onder invloed van het curriculum toenamen in plaats van afnemen. Stenhouse oppert dat dit effect te wijten kan zijn aan de confrontatie met de vooroordelen van de meerderheid die in het onderwijs eveneens ter sprake kwamen. De resultaten van ons onderzoek zijn weliswaar geen bevestiging van deze bevindingen, maar ze weerleggen deze ook niet. We hebben namelijk vastgesteld dat het curriculum noch een positieve noch een negatieve bijdrage levert aan de afname van de negatieve attitudes van de religieuze minderheid tegenover de religieuze outgroup. Het curriculum heeft voor de religieuze minderheid geen effect op de negatieve attitudes tegenover de outgroup van deze minderheid. Finchilescu (1988) onderzocht de effecten van de participatie in gemengde versus gesegregeerde trainingsprogramma's van verpleegkundigen in opleiding op de attitudes ten opzichte van zwarte en blanke verpleegkundigen in Zuid Afrikaanse ziekenhuizen. Na een gemengde training stonden de blanke verpleegkundigen gemiddeld meer positief tegenover de zwarten. Zwarten daarentegen vertoonden na deze training meer voorkeur voor de eigen groep en zeiden zich er meer van bewust te zijn dat huidskleur een factor van belang is in de wijze waarop ze werden behandeld. Volgens Finchilescu en een commentaar van Duckitt (1992, p. 120 e.v.) bevorderde 'equal status contact' in het trainingsprogramma bij de minderheidsgroep het bewustzijn van discriminatie. Er is op het terrein van interreligieus leren nog weinig onderzoek gedaan waarin de invloed van machtsverschillen tussen culturele, respectievelijk religieuze groepen is meegenomen. Het lijkt echter van belang voor deze factor een plaats in te ruimen.

In een religieuze pluriforme context lijkt het van belang de religieuze vorming niet vanuit het perspectief van een specifieke traditie in te vullen. De aandacht voor vreemde religieuze tradities vanuit het perspectief van deze betreffende tradities zelf, heeft geen negatieve effecten op de betrokkenheid op de eigen religieuze traditie. Religiocentrisme kan onder invloed van een interreligieus curriculum afnemen. De precieze condities waaronder dit gebeurt, behoeven nader onderzoek.

## Noot

Leerlingen uit culturele minderheden (de zgn. 'cumi-leerlingen') zijn leerlingen waarvan de ouders behoren tot de doelgroepen van het integratiebeleid etnische minderheden of afkomstig zijn van een niet-Engelstalig land buiten Europa met uitzondering van Indonesië. Tot de doelgroepen van het integratiebeleid etnische minderheden behoren alle in ons land woonachtige personen die geboren zijn in Turkije, Marokko, Suriname, de Nederlandse Antillen, Aruba, voormalig Joegoslava-

vië, Kaapverdië, Spanje, Italië, Portugal, Griekenland en Tunesië, alsmede de in ons land woonachtige kinderen van genoemde personen. Daarnaast behoren de in ons land verblijvende Molukkers, vluchtelingen (statushouders), woonwagenbewoners en zigeuners tot de doelgroepen van het integratiebeleid etnische minderheden (CBS, 1998; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2001, p. 32; Sterkens, Hermans & Van der Ven, 1998; Sterkens, 2001, in druk).

## Literatuur

- Berger, P.L. (1979). *The Heretical Imperative. Contemporary Possibilities of Religious Affirmation*. New York: Anchor Press.
- CBS (1998). *Allochtonen in Nederland 1998*. Voorburg/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Dills, C.R. & Romiszowski, A.J. (ed.) (1997). *Instructional Development Paradigms*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Duckitt, J. (1992). *The Social Psychology of Prejudice*. New York/London: Praeger.
- Eisinga, R.N. & Scheepers, P.L.H. (1989). *Ethnocentrisme in Nederland: theoretische en empirische modellen* (Sociaal-culturele Ontwikkelingen in Nederland). Nijmegen: ITS.
- Finchilescu, G. (1988). Interracial contact in South Africa within the Nursing Context. *Journal of Applied Psychology*, 18, 1207-1221.
- Habermas, J. (1993). *Justification and Application. Remarks on Discourse Ethics*. Cambridge Mass.: The MIT Press.
- Hermans, H.J.M. (1996). Opposites in a Dialogical Self: Constructs as Characters. *Journal of Constructivist Psychology*, 9, 1-26.
- Hermans, H.J.M. & Hermans-Jansen, E. (1995). *Self Narratives. The Construction of Meaning in Psychotherapy*. New York/London: The Guilford Press.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. London: MacMillan and Co.
- Jong, J.M., de (1998). *Waardenopvoeding en onderwijsvrijheid*. Nijmegen: academisch proefschrift.
- Knippenberg, H. (1992). *De religieuze kaart van Nederland. Omvang en geografische spreiding van de godsdienstige gezindten van de Reformatie tot heden*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2001). *Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen in kerncijfers 2001*. Zoetermeer/Den Haag.
- Op 't Eynde P., Corte, E. de & Verschaffel, L. (1999). *A Socio-constructivist Perspective on the role of Emotions in Mathematical Problem Solving*. Paper presented at the 8th EARLI-conference, Göteborg.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Editions du Seuil.
- Schreier, R.J. (1995). Faith Between the Risk Society and the Experience Society. In E. Henau & R.J. Schreier (eds), *Religious Socialisation* (pp. 17-29), *Theologie en Empirie*, 21.
- Stenhouse, L. (ed.) (1982). *Teaching about Race Relations. Problems and Effects. Report of a project supported by the Social Science Research Council and the Calouste Gulbenkian Foundation*. London: Routledge Education Books.
- Sterkens, C., Hermans, C.A.M. & Ven, J.A. van der (1998). Formation of the Religious Polyphonic Self: Interreligious Learning in Religiously Affiliated Schools. In A. Ploeger & C. Sterkens (eds), *Search for Meaning. Education into Realms of Meaning in a Plural Society* (pp. 219-250), *Theologie en Empirie*, 31.
- Sterkens, C. (2001-in druk). *Interreligious Learning. The problem of interreligious Dialogue in Primary Education*. Leiden: Brill.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development. Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Vygotsky, L. (1981). The Instrumental Method in Psychology. In J.V. Wertsch (ed.), *The Concept of Activity in Soviet psychology*. New York: M. E. Sharpe.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. London: Harvester Wheatsheaf.