

Religie as eksterne determinant van die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande: 'n vergelykende studie

F.J. de Kock

 orcid.org/0000-0001-9876-0929

Verhandeling aanvaar ter nakoming vir die graad **Magister Educationis** in **Vergelykende en Internasionale Opvoedkunde** aan die Noordwes-Universiteit

Studieleier: Dr. Z.L. de Beer
Medestudieleier: Prof. C.C. Wolhuter
Medestudieleier: Prof. F.J. Potgieter

Gradeplegtighied: Mei 2022

Studentenommer: 22801545

Verklaring

Ek, FJ de Kock, die ondertekende, verklaar hiermee dat die inhoud wat in hierdie verhandeling vervat word, my eie oorspronklike werk is en dat ek nie voorheen die studie of gedeeltes daarvan vir die verwerwing van 'n graad of ander kwalifikasie by enige ander universiteit ingehandig het nie.

Handtekening: 

Datum: November 2021

Voorwoord en bedankings

Ek wil graag die volgende persone en verteenwoordigers van instansies opreg bedank vir hul bydrae tot my studie:

My studieleier, dr. Louw de Beer en medeleiers, proff. Charl Wolhuter en Ferdi Potgieter vir al die raad, ondersteuning en geduld. Baie dankie vir die begeleiding om my studie te verbeter. Ek waardeer dit opreg.

Dr. Lariza Hoffman vir die taal- en tegniese versorging van die studie.

Die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus), Fakulteit Opvoedkunde, asook die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns vir die finansiële bydraes om hierdie studie moontlik te kon maak.

Marize de Kock, vir die teksredigering en -formatering.

My ouers, Hannes en Sarie de Kock, vir al die gebede en liefde.

My skoonouers, Deon en Elize Vos, vir al die ondersteuning, geduld en raad. Sonder julle raad en hulp sou hierdie studie nie moontlik gewees het nie.

My vrou, Marize, vir al die ondersteuning, bemoediging, geduld, liefde en motivering. Jy is my rots en steunpilaar. Sonder jou sou ek nooit my studie voltooi het nie.

My dogter, Eli-zé, jou koms in die wêreld het my gemotiveer om my studie te voltooi.

Ouma Magriet Theunissen, vir al die ondersteuning, belangstelling en liefde.

My Hemelse Vader: dankie vir U krag en genade wat my deur hierdie studie gedra het. Jesaja 40:31: “Maar dié wat op die Here vertrou, kry nuwe krag. Hulle vlieg met arendsvlerke, hulle hardloop en word nie moeg nie, hulle loop en raak nie afgemat nie.”

In liefde opgedra aan Marize

“I realized the secret to success is finishing! And not just finishing, but finishing strong.”

Eric Thomas

TAAIVERSORGINSGERTIFIKAAT

Dr. L. Hoffman, APRed (SAVI), APed (SATI)

BA, BA(Hons), MA, DLitt et Phil, Sertifikaat (English Grammar for Editors)

Geakkrediteerde Professionele Redigeerder – Afrikaans en Engels (Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut)

Lid van die Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut – Nr. 1003545

Kroonstad

Selnr.: 079 193 5256

E-pos: larizahoffman@gmail.com

VERKLARING

Hiermee verklaar ek dat ek die volgende verhandeling taalversorg het:

*Religie as eksterne determinant van die onderwysstelsels van die
BRICS-lidlande: 'n vergelykende studie*

Student

F.J. de Kock



Lariza Hoffman

Kroonstad

21 Oktober 2021

Opsomming

Religie as eksterne determinant van die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande: 'n vergelykende studie

'n Onderwysstelsel word deur verskeie interne en eksterne determinante beïnvloed. Eksterne determinante sluit onder meer taal, demografie, geografie, tegnologie, politiek en finansiële en ekonomiese tendense in. Religie is een van hierdie eksterne determinante wat 'n onderwysstelsel kan beïnvloed. Die BRICS-organisasie bestaan uit Brasilië, Rusland, Indië, China en Suid-Afrika en is een van die mees georganiseerde en ondersteunende internasionale samewerkingsorganisasies wat tans bestaan.

Religie word beskou as 'n omstrede en sensitiewe onderwerp. Die doel van hierdie navorsing is om vas te stel hoe religie as 'n eksterne determinant die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande beïnvloed. Die studie fokus op die verskille en ooreenkomste wat geïdentifiseer kan word op grond van religie as 'n eksterne determinant van die onderskeie onderwysstelsels van die BRICS-lidlande. Die BRICS-lidlande is doelbewus vir hierdie studie gekies omdat elke lidland as 'n sekulêre land ten opsigte van religie beskou word, terwyl elke lidland religie verskillend hanteer. Die vergelykende metode is in die studie gebruik om die beste praktyke vanuit die BRICS-lidlande te identifiseer. Die interpretivistiese navorsingsparadigma is tydens die studie gebruik met behulp van die kwalitatiewe navorsingsbenadering. Dokumentontleding is tydens die studie uitgevoer ten einde die inhoud van beleide, wetgewing, artikels en staatspublikasies te ontleed met behulp van inhoudsontleding om temas te kon identifiseer om die vergelyking tussen die verskillende onderwysstelsels van die BRICS-lidlande uit te voer.

Die hoofbevinding van hierdie studie is dat religie as 'n eksterne determinant van 'n onderwysstelsel wel 'n beduidende invloed op die onderwysstelsels van die onderskeie BRICS-lidlande het. Om hierdie bevinding vanuit die onderskeie lidlande se konteks waar te neem en te beskryf, is baie belangrik. Beste praktyke word voorgestel ten einde die invloed van religie as 'n eksterne determinant op die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande te verbeter.

Slutelwoorde: BRICS-organisasie, determinante, onderwys, onderwysstelsels, waardes en norme, religie en vergelykende opvoedkunde.

Abstract

Religion as external determinant of the education systems of the BRICS member countries: a comparative study

Various internal and external determinants influence an education system. External determinants include language, demographics, geography, technology, politics and financial and economic trends. Religion is one of these external determinants that can influence an education system. The BRICS organisation consists of Brazil, Russia, India, China and South Africa and is one of the most organised and supportive international cooperative organisations that currently exist.

Religion is regarded as a controversial and sensitive topic. The aim of this research is to determine how religion as an external determinant influences the education systems of the BRICS member countries. The study focuses on the differences and similarities that can be identified on the basis of religion as an external determinant of the various education systems of the BRICS member countries. The BRICS member countries were deliberately selected for this study because each member state is regarded as a 'n secular country in terms of religion; yet each member state treats religion differently. The comparative method was used during the study to identify the best practices from the BRICS member countries. The interpretivist research paradigm was employed in the study, using the qualitative research approach. A document analysis was done in the study in order to analyse the content of policies, legislation, articles and government publications using content analysis to identify themes to be able to perform the comparison between the different education systems of the BRICS member countries.

The main finding from the study is that religion as an external determinant of an education system does have a significant influence on the education systems of the various BRICS member countries. It is very important to observe and describe these findings from the context of the various member states. Best practices are proposed in order to try to improve the influence of religion as an external determinant on the education systems of the BRICS member countries.

Keywords: BRICS organisation, comparative education, education, education systems, determinants, religion, values and norms.

Inhoudsopgawe

VERKLARING	I
VOORWOORD EN BEDANKINGS	II
BEWYS VAN TAALVERSORGING	III
OPSOMMING	IV
ABSTRACT	V
INHOUDSOPGAWE	VI
LYS VAN TABELLE	XV
LYS VAN FIGURE	XVI
HOOFSTUK 1 ORIËNTERING.....	1
1.1 Inleiding en kontekstualisering	1
1.2 Konsepverklaring	2
1.2.1 Religie	2
1.2.2 BRICS-organisasie	3
1.2.3 Determinante.....	3
1.2.4 Onderwys	3
1.2.5 Onderwysstelsels	4
1.2.6 Waardes en norme	4
1.2.7 Vergelykende opvoedkunde	4

1.3	Probleemstelling en rasionaal	4
1.4	Navorsingsvraag	6
1.4.1	Primêre navorsingsvraag.....	6
1.4.2	Sekondêre navorsingsvrae	6
1.5	Navorsingsdoelwitte	6
1.5.1	Primêre navorsingsdoelwitte.....	6
1.5.2	Sekondêre navorsingsdoelwitte	6
1.6	Teoretiese begronding	7
1.6.1	Substantiewe teorie.....	7
1.6.2	Funksionele teorie	8
1.7	Navorsingsontwerp en -metodologie	8
1.7.1	Navorsingsparadigma: interpretivisme.....	8
1.7.2	Kwalitatiewe navorsingsbenadering.....	9
1.7.3	Die vergelykende metode in vergelykende opvoedkunde	9
1.8	Datagenereringsproses	9
1.9	Data-insamelingsinstrumente	9
1.9.1	Literatuurstudie.....	9
1.9.2	Dokumentontleding	10
1.10	Dataontleding	10
1.11	Betroubaarheid en geldigheid van data	10
1.12	Etiese aspekte.....	11
1.13	Bydrae van studie	11

1.14	Hoofstukindeling.....	11
1.15	Samevatting	12
HOOFSTUK 2 LITERATUUROORSIG		13
2.1	Inleiding.....	13
2.2	Begripsverheldering	13
2.2.1	Religie	13
2.2.2	Sekularisasie	16
2.2.3	Religie teenoor geloof.....	16
2.2.4	Religie teenoor spiritualiteit.....	17
2.3	Religieë en wêreldbeelde	17
2.3.1	Naturalisme	17
2.3.2	Monisme.....	18
2.3.3	Teïsme	18
2.4	Wêreldwye religieë	18
2.4.1	Christelike religie	18
2.4.2	Hindoeïsme	20
2.4.2.1	Karma.....	20
2.4.2.2	Samsara (reïnkarnasie)	21
2.4.2.3	Die kaste-stelsel	21
2.4.2.4	Moksha.....	21
2.4.3	Islam	21
2.4.4	Judaïsme.....	23

2.4.5	Boeddhisme	23
2.4.6	Die tradisionele religie	24
2.4.7	Die New Age-beweging	25
2.4.8	Ateïsme	25
2.4.9	Taoïsme en Konfusianisme	26
2.5	Religie in die BRICS-lidlande	27
2.5.1	Religie in Brasilië.....	27
2.5.2	Religie in Rusland	27
2.5.3	Religie in Indië.....	28
2.5.4	Religie in China	29
2.5.5	Religie in Suid-Afrika	30
2.6	Verhouding tussen religie en onderwys.....	31
2.7	Teorie oor religie	31
2.8	BRICS-organisasie.....	32
2.9	Determinante.....	33
2.9.1	Interne determinante	33
2.9.2	Eksterne determinante	33
2.9.2.1	Demografie.....	34
2.9.2.2	Klimaat en geografie.....	34
2.9.2.3	Wetenskaplike en tegnologiese tendense.....	34
2.9.2.4	Taaltendense.....	35
2.9.2.5	Sosio-ekonomiese tendense.....	35

2.9.2.6	Politiese tendense	35
2.9.2.7	Filosofiese tendense.....	35
2.10	Onderwys.....	35
2.11	Onderwysstelsels	36
2.12	Waardes en norme.....	41
2.13	Vergelykende opvoedkunde	41
2.14	Samevatting	42
HOOFSTUK 3 NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE.....		43
3.1	Inleiding.....	43
3.1.1	Navorsingsontwerp: kwalitatiewe navorsingsbenadering	43
3.1.2	Die navorsingsparadigma: interpretivisme	45
3.1.3	Ondersoekmetode.....	47
3.2	Steekproef.....	48
3.3	Navorsingsmetodologie	49
3.3.1	Data-insamelingsproses	49
3.3.1.1	Literatuurstudie.....	50
3.3.1.2	Dokumentontleding.....	50
3.3.2	Tydsduur	51
3.3.3	Opsporing van data	52
3.3.4	Kategorisering van data.....	52
3.4	Inhoudsontleding	53
3.5	Vergelykende metode	55

3.6	Etiese beginsels	55
3.7	Betroubaarheid en geldigheid.....	56
3.8	Samevatting	57
HOOFSTUK 4 DATAONTLEDING.....		59
4.1	Inleiding.....	59
4.2	Religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels van die BRICS-organisatie.....	60
4.2.1	Dataontleding	60
4.2.2	Temas wat vanuit die dokumentontleding en literatuur geïdentifiseer is.....	60
4.3	Ontleding van die temas.....	83
4.3.1	Tema 1: Vryheid van religie in die BRICS-lidlande	83
4.3.1.1	Vryheid van religie in Brasilië.....	83
4.3.1.2	Vryheid van religie in Rusland	83
4.3.1.3	Vryheid van religie in Indië.....	84
4.3.1.4	Vryheid van religie in China	84
4.3.1.5	Vryheid van religie in Suid-Afrika	84
4.3.1.6	Verskille en ooreenkomste ten opsigte van vryheid van religie in die BRICS-lidlande	84
4.3.2	Tema 2: Religieuse samestelling van die BRICS-lidlande	85
4.3.2.1	Religieuse samestelling van Brasilië.....	85
4.3.2.2	Religieuse samestelling van Rusland	85
4.3.2.3	Religieuse samestelling van Indië.....	86
4.3.2.4	Religieuse samestelling van China	88

4.3.2.5	Religieuse samestelling van Suid-Afrika	88
4.3.2.6	Verskille en ooreenkomste ten opsigte van die religieuse samestelling van die BRICS-lidlande	89
4.3.3	Tema 3: Religie as kurrikulêre aktiwiteit in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande.....	90
4.3.3.1	Religie as kurrikulêre aktiwiteit in die onderwysstelsel van Brasilië	90
4.3.3.2	Religie as kurrikulêre aktiwiteit in die onderwysstelsel van Rusland.....	90
4.3.3.3	Religie as kurrikulêre aktiwiteit in die onderwysstelsel van Indië.....	90
4.3.3.4	Religie as kurrikulêre aktiwiteit in die onderwysstelsel van China	91
4.3.3.5	Religie as kurrikulêre aktiwiteit in die onderwysstelsel van Suid-Afrika	91
4.3.3.6	Verskille en ooreenkomste ten opsigte van religie as kurrikulêre aktiwiteit in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande	92
4.3.4	Tema 4: Regsraamwerk ten opsigte van religie in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande.....	93
4.3.4.1	Regsraamwerk ten opsigte van religie in die onderwysstelsel van Brasilië	93
4.3.4.2	Regsraamwerk ten opsigte van religie in die onderwysstelsel van Rusland	93
4.3.4.3	Regsraamwerk ten opsigte van religie in die onderwysstelsel van Indië	93
4.3.4.4	Regsraamwerk ten opsigte van religie in die onderwysstelsel van China.....	93
4.3.4.5	Regsraamwerk ten opsigte van religie in die onderwysstelsel van Suid-Afrika..	93
4.3.4.6	Verskille en ooreenkomste ten opsigte van die religieuse regsraamwerk in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande	94
4.3.5	Tema 5: Die invloed van die samelewing op religie in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande	95
4.3.5.1	Die invloed van die samelewing op religie in Brasilië	95
4.3.5.2	Die invloed van die samelewing op religie in Rusland.....	95

4.3.5.3	Die invloed van die samelewing op religie in Indië	95
4.3.5.4	Die invloed van die samelewing op religie in China	96
4.3.5.5	Die invloed van die samelewing op religie in Suid-Afrika	96
4.3.5.6	Verskille en ooreenkomste ten opsigte van die invloed van die samelewing op die religie in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande	97
4.4	Samevatting	98
HOOFSTUK 5 BEVINDINGE, GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS		99
5.1	Inleiding.....	99
5.2	Bevindinge	99
5.2.1	Verskille en ooreenkomste ten opsigte van vryheid van religie in die BRICS- lidlande.....	100
5.2.2	Verskille en ooreenkomste ten opsigte van die religieuse samestelling van die BRICS-lidlande.....	100
5.2.3	Verskille en ooreenkomste ten opsigte van religie as kurrikulêre aktiwiteit in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande.....	101
5.2.4	Verskille en ooreenkomste ten opsigte van die regsraamwerk van religie in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande.....	102
5.2.5	Verskille en ooreenkomste ten opsigte van die invloed van die samelewing op religie in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande.....	102
5.3	Beste praktyke vanuit die temas wat geïdentifiseer is.....	104
5.3.1	Tema 1: Vryheid van religie in die BRICS-lidlande	104
5.3.2	Tema 2: Religieuse samestelling van die BRICS-lidlande	104
5.3.3	Tema 3: Religie as kurrikulêre aktiwiteit in die onderwysstelsels van die BRICS- lidlande.....	104

5.3.4	Tema 4: Regsraamwerk ten opsigte van religie in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande.....	105
5.3.5	Tema 5: Die invloed van die samelewing op religie in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande	105
5.4	Samevatting	105
5.5	Beperkings van die studie	105
5.6	Bydrae van die studie.....	106
5.7	Samevattende gevolgtrekking	106
	BRONNELYS	108
	BYLAAG A	134

Lys van tabelle

Tabel 4-1: Die aard van religie in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande.....	62
---	----

Lys van figure

Figuur 2-1: Voorstelling van die eksterne determinante en die interne determinante van die onderwysstelsel	34
Figuur 2-2: Komponente van 'n onderwysstelsel	39
Figuur 2-3: Struktuur van 'n onderwysstelsel	39
Figuur 4-1: Religieuse samestelling van Brasilië.....	85
Figuur 4-2: Religieuse samestelling van Rusland	86
Figuur 4-3: Religieuse samestelling van Indië	87
Figuur 4-4: Religieuse samestelling van Indië	87
Figuur 4-5: Religieuse samestelling van China	88
Figuur 4-6: Religieuse samestelling van Suid-Afrika.....	89

Hoofstuk 1 Oriëntering

1.1 Inleiding en kontekstualisering

Onderwys en religie word as belangrike aspekte van die menslike samelewing beskou (Hungerman, 2013:52). Religie het 'n betekenisvolle impak op die uitkomst van individuele lewens, byvoorbeeld meer vrygewigheid en 'n laer vlak van riskante gedrag. Hierdie individue beskik selfs oor 'n beter gesondheid (Andreoni, 2006; Hungerman, 2014). Volgens Oosthuizen (2000:462) is religie een van die belangrikste aspekte van die mensdom en is die beoefening van 'n bepaalde religie een van die aspekte wat die mens van die res van die skepping onderskei. In hierdie studie is daar spesifiek gefokus op die eksterne determinant *religie* en wat die invloed daarvan op die onderwysstelsels van elk van die lidlande van die BRICS-organisasie is.

BRICS is 'n akroniem vir 'n organisasie van vyf groeiende nasionale ekonomieë, naamlik Brasilië, Rusland, Indië, China en Suid-Afrika. Voor 2010 was Suid-Afrika nie deel van die BRIC-organisasie nie. Volgens Vos en De Beer (2018:79) word die gehalte van onderwys in die BRICS-lidlande as 'n onderlinge gemeenskaplike belang beskou en die gehalte van onderwys in die genoemde lande word deur die samewerkingsooreenkoms, wat in 2002 onderneem is, verseker. De Beer (2017:1) beklemtoon dat die BRICS-lidlande op verskillende gebiede, onder meer finansies, gesondheidsdienste en onderwys, 'n samewerkingsooreenkoms het. 'n Belangrike gebied waar die BRICS-lidlande saamwerk, is onderwys.

Volgens Ivins (2013:5) ondervind die BRICS-lidlande steeds verskeie uitdagings om gehalteonderwys te verskaf, ten spyte van die feit dat die BRICS-organisasie ontwikkelingsstrategieë in die onderwys in werking gestel het. Een van die moontlike redes vir die genoemde uitdagings kan die verskillende religieë wees wat in elk van die BRICS-lidlande beoefen word. Religie het 'n beduidende invloed getoon in die oprigting van openbare skole, kerkskole, onafhanklike skole en protes-skole (wat nie met genoemde skole saamgestem het nie) (Van der Walt & Wolhuter, 2005:3). Navorsingsresultate wat deur die Pew Research Center (2016:116) bekendgemaak is, sluit aan by die vorige stelling deur te bevestig dat verskeie religieë 'n impak op die oprigting van skole getoon het. So het Christelike monnike byvoorbeeld biblioteke gebou wat gehelp het om Latynse, Griekse en Arabiese skryfstukke te bewaar en hieruit het universiteite weer ontwikkel. In Indië is lede van die Boeddhistiese en Hindoe-kloosters weer as die geleerdste persone in die land beskou (Pew Research Center, 2016:116).

In 2012 is 'n studie deur Wolhuter onderneem om te bepaal wat die impak van religie op die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is deur tien lande se hantering van religie in die onderwys te ontleed. Die volgende nege lande en een Europese streek is in die studie van Wolhuter (2012) gebruik,

naamlik die Verenigde State van Amerika, Wes-Europa, Armenië, Israel, Iran, Maleisië, Japan, Tanzanië, Suid-Afrika en Brasilië. Volgens Wolhuter (2012:192) en Baker (2019:42-43) kan religie nie uitgelaat word in die onderwysstelsel nie, aangesien religie 'n beduidende invloed op verskeie dele van die onderwyskurrikulum het, al was daar 'n groot kulturele impak van die onderwysrevolusie in die wêreld.

Omdat die BRICS-lidlande 'n onderlinge samewerkingsooreenkoms het, is 'n vergelykende studie nodig om die verskillende lande se religieuse beskouinge te ondersoek ten einde moontlike beste praktyke te identifiseer wat deur elk van die vyf lidlande binne hul onderskeie onderwysstelsels aangewend kan word.

Sleutelwoorde: BRICS-organisasie, determinante, religie, onderwys, onderwysstelsels, waardes en norme en vergelykende opvoedkunde.

1.2 Konsepverklaring

Vir die doeleindes van hierdie studie word die volgende kernkonsepte beskryf: religie, BRICS-organisasie, determinante, onderwys, onderwysstelsels, waardes en norme en vergelykende opvoedkunde.

1.2.1 Religie

Volgens Strijdom (2016:538) is *religie* praktyke en oortuigings wat 'n groep persone as heilig beskou en wat dien om die groep saam te bind. Volgens Van der Walt *et al.* (2010:36) het *religie* die volgende basiese struktuurkenmerke: 'n bepaalde rituele of waarneembare buitenste laag; dit toon respek aan 'n god of gode; 'n laag van dogmatiek; dit beeld 'n omgee- of filantropiese karakter uit (om die welstand van ander te bevorder); dit bestaan uit 'n geloofslaag; en laastens toon religie in sy diepste vlak 'n spirituele dimensie.

Die *Nasionale Beleid op Godsdiens en Onderwys* (Suid-Afrika, 2013) beskryf religie soos volg:

Religion is used to describe the comprehensive and fundamental orientation in the world, mostly with regard to ideas of divinity, spiritual and non-secular beliefs and requiring ultimate commitment, including (but not restricted to) organised forms of religion and certain worldviews, as well as being used collectively to refer to those organisations which are established in order to protect and promote these beliefs.

Ferreira (2010) voer aan dat *religie* en *spiritualiteit* nie dieselfde beteken nie. Spiritualiteit word gesien as 'n persoonlike ervaring wat op selfondersoek gefokus is. Deur spiritualiteit ontstaan

religie, wat dan uitgedruk word deur middel van rituele, oortuigings en praktyke. Religieë moedig mense dan aan om (in iets) te glo (Ferreira, 2010). As hierdie konsepverklaring in ag geneem word, word *religie* beskou as die daade of praktyke wat mense volg om hul geloofsoortuigings uit te leef (vgl. 2.1).

In 2007 het Pellencin 'n boek gepubliseer, naamlik *Ateïsme: die saak teen God*. Van Wyk (2013:7) wys daarop dat Pellencin en ander ateïste glo dat ateïsme nie 'n ander soort geloof of religie is nie. Van Wyk (2013:7) voer egter verder aan dat ateïsme wel as 'n religie beskou kan word, aangesien ateïste glo dat daar nie 'n god bestaan nie en verder in die opperheerskappy van die verstand van die mens en in die foutloosheid van wetenskaplike beginsels van verifikasie glo. In hierdie studie is ateïsme, as 'n religie, ook in ag geneem aangesien die impak van verskillende religieë op die BRICS-onderwysstelsels ondersoek word.

1.2.2 BRICS-organisasie

Die BRICS-organisasie bestaan uit vyf lidlande, naamlik Brasilië, Rusland, Indië, China en Suid-Afrika (De Beer, 2017:1). Die rede vir die vorming van hierdie organisasie is onder meer samewerking ten opsigte van onderwys en ekonomie in ontwikkelende lande.

1.2.3 Determinante

Steyn *et al.* (2017:23) beskryf *determinante* oftewel kontekstuele faktore as die faktore wat 'n direkte impak op die aard en funksionering van 'n bepaalde stelsel (in hierdie geval 'n onderwysstelsel) het. Die faktore word in twee kategorieë verdeel, naamlik interne faktore (van opvoedkundige, historiese of wederkerige aard) en eksterne faktore (demografie, klimaat en geografie, ekonomie en wetenskap, politiek, wetgewing, filosofie en taal). In hierdie studie word daar op religie as 'n eksterne determinant gefokus. Interne determinante is die kragte en faktore wat binne 'n bepaalde onderwysstelsel is, wat die huidige situasie van die onderwysstelsel bepaal, terwyl eksterne determinante die kragte en faktore is wat van buite die onderwysstelsel 'n invloed op die bepaalde onderwysstelsel uitoefen (Steyn & Wolhuter, 2008:10).

1.2.4 Onderwys

Onderwys word gedefinieer as die doelbewuste, beplande handeling waardeur onderriggewers leerders in staat stel om die verlangde bevoegdhede te verwerf sodat die leerders hul roeping in alle fasette van hul lewens kan uiteleef (Steyn *et al.*, 2017:11).

1.2.5 Onderwysstelsels

'n *Onderwysstelsel* kan gedefinieer word as 'n raamwerk of struktuur om doeltreffend in die onderwysbehoefte van 'n bepaalde teikengroep in 'n spesifieke omgewing te voorsien (Steyn & Wolhuter, 2013:56; Steyn *et al.*, 2017:15). Steyn *et al.* (2017:15) wys daarop dat daar in 'n bepaalde land drie verskillende soorte onderwysstelsels is, naamlik 'n nasionale onderwysstelsel, 'n mini-onderwysstelsel en 'n mini-opleidingstelsel. 'n Nasionale onderwysstelsel is waar onderwys op 'n doeltreffende manier aangebied word om in die behoeftes van die hele bevolking van 'n land te voorsien. Die mini-onderwysstelsel is ook daar om, soos die nasionale onderwysstelsel, in die teikengroep se behoeftes te voorsien, maar al die mense in die betrokke land word nie noodwendig beïnvloed nie. 'n Mini-opleidingstelsel handel oor opleidingsbehoefte wat in 'n bepaalde land deur doeltreffende onderwys bevredig word, maar weereens word nie al die mense in die betrokke land daardeur beïnvloed nie (Steyn *et al.*, 2017:15). In hierdie studie is die nasionale onderwysstelsels van die BRICS-lidlande gebruik om te bepaal hoe religie as 'n eksterne determinant die betrokke onderwysstelsels beïnvloed.

1.2.6 Waardes en norme

Jenney (2010) verduidelik dat die woord *waarde* afgelei is van die Latynse woord *valere*, wat “magtig” of “sterk” beteken en dat waarde boonop rigting aan 'n persoon se gedrag verleen. Beckmann (2004:6) noem dat die meeste onderwyskundiges 'n verband tussen onderwys en waardes sien, maar dit is onduidelik watter waardes in skole onderrig moet word. Volgens Nucci (2001) word die waardes wat in skole onderrig word glad nie waargeneem nie omdat die betrokke waardes deel van die leerders se kultuur is. Beckmann en Nieuwenhuis (2004:6) sluit by Nucci (2001) aan deur daarna te verwys dat norme wel sigbaar is in skole deur middel van skoolbeleid.

1.2.7 Vergelykende opvoedkunde

Vergelykende opvoedkunde is die wetenskap waar die onderwysstelsel die veld van kennis, ontwikkeling en navorsing is (Steyn *et al.*, 2017). Volgens Bray *et al.* (2014:26) en Steyn *et al.* (2017) bestaan die vergelykende opvoedkunde uit drie verskillende perspektiewe, naamlik 'n kontekstuele perspektief, 'n onderwysstelselperspektief en 'n vergelykende perspektief.

1.3 Probleemstelling en rasionaal

Die rol van religie in skole is 'n omstrede onderwerp, nie net in die BRICS-lidlande nie, maar regoor die wêreld (Wolhuter & Van der Walt, 2018:61). Aan die begin van die twintigste eeu was religie onder druk aangesien religie uit skole verban is, veral in die kommunistiese lande. Later in die twintigste eeu het mense wêreldwyd meer respek vir menseregte getoon en sodoende het

multikulturele samelewings ontstaan, wat beteken dat die ondersteuning van 'n bepaalde religie in die onderwys meer teenkantiing ontvang het om sodoende alle mense se kultuur en religie in skole in ag te neem (Wolhuter & Van der Walt, 2018:61). Religie het 'n beduidende invloed op die samelewing. So het meer as 'n halfmiljoen mense wat Islam beoefen byvoorbeeld in 2017 uit Myanmar gevlug (Dias, 2017:22-27). Konflik wat as gevolg van religie ontstaan, kan opgelos of voorkom word in die wêreld deur onder meer gebruik te maak van onderwys wanneer mense se kennis en begrip van asook ingesteldheid ten opsigte van religie verbeter word (Wolhuter & Van der Walt, 2018:61).

Wolhuter en Van der Walt (2018:61) bevestig dat religie en onderwys al van die vroegste oprigting van skole 'n noue verband met mekaar toon aangesien onderwys die oorspronklike plek was waar leerders volgens hul religie opgevoed kon word en hul tradisies kon uitleef. Volgens Van der Walt en Wolhuter (2005) is religie uit sekere skole verban in 'n poging dat leerders self religie moet ontdek. Hierdie handeling om religie uit skole te haal, strook met die beginsels van sekularisasie wat aanvoer dat enige vorm van religie van die openbare omgewing geskei moet word. Die wyse waarop religie in verskeie onderwysstelsels 'n plek vind, verskil beduidend. Verskeie lande in die wêreld het die beginsels van sekularisasie aangeneem, soos Noorweë in 1977, terwyl leerders in lande soos België tussen ses vorme van religie in skole kan kies (Loobuyck & Franken, 2011:18; Wolhuter & Van der Walt, 2018:70). Sekere skole in Wes-Europa bied wel religieuse programme aan om aan leerders die nodige kennis van verskillende religieë in die wêreld te verskaf (Wolhuter, 2012:178). Hierdie kennis wat in skole opgedoen word, help om te verseker dat leerders met respek en verdraagsaamheid teenoor ander in die multikulturele samelewing kan funksioneer.

Dit is opvallend dat elke lidland van die BRICS-organisasie 'n unieke agtergrond het ten opsigte van die wyse waarop religie geakkommodeer word. Die hantering van religie in die lidlande kom in sekere opsigte ooreen, terwyl spesifieke verskille tussen die lande ook aangedui kan word. Uit bogenoemde argumente en bewyse is dit duidelik dat religie en onderwys 'n direkte invloed op mekaar het. Regoor die wêreld word die betrokkenheid van religie by die onderwys op verskillende maniere gehanteer en as gevolg daarvan ontstaan probleme van onverdraagsaamheid (Wolhuter & Van der Walt, 2018:61). Die onderhawige studie is belangrik om die verskille en ooreenkomste met betrekking tot religie tussen die vyf BRICS-lidlande te vergelyk om sodoende die moontlike beste praktyke ten opsigte van hierdie eksterne determinant vas te stel wat moontlik tot voordeel vir die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande kan wees.

Deur die bogenoemde rasionaal word die volgende probleemstelling vir hierdie studie geformuleer: Religie, as 'n eksterne determinant, het 'n invloed op die onderwysstelsels van die

BRICS-lidlande vanweë die diverse aard van religieë in hierdie vyf lande. Deur al die religieë in die vyf lande in ag te neem, kan moontlike probleme om te vermy en beste praktyke rakende religie binne 'n onderwysstelsel wat toegepas kan word, geïdentifiseer word.

1.4 Navorsingsvraag

1.4.1 Primêre navorsingsvraag

Uit die probleemstelling is die volgende primêre navorsingsvraag van die studie soos volg geformuleer: Wat is die aard van religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande?

1.4.2 Sekondêre navorsingsvrae

Vanuit die primêre navorsingsvraag, word die volgende sekondêre navorsingsvrae gestel:

- Wat is die verskille tussen die BRICS-lidlande ten opsigte van religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels?
- Wat is die ooreenkomste tussen die BRICS-lidlande ten opsigte van religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels?
- Watter moontlike beste praktyke kan vir die onderskeie onderwysstelsels van die BRICS-lidlande ten opsigte van religie as 'n eksterne determinant geïdentifiseer word?

1.5 Navorsingsdoelwitte

1.5.1 Primêre navorsingsdoelwitte

Uit die bogenoemde navorsingsvraag is die primêre navorsingsdoelwit geformuleer. Die doel van die navorsing is om die aard van religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande te beskryf.

1.5.2 Sekondêre navorsingsdoelwitte

Die uitvoering van die navorsing is deur die volgende sekondêre navorsingsdoelwitte gerig ten einde die primêre navorsingsdoelwitte te bereik:

- Die verskille ten opsigte van religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande sal ontleed en beskryf word.
- Die ooreenkomste ten opsigte van religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande sal ondersoek en bepaal word.

- Die moontlike beste praktyke ten opsigte van religie in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande sal geïdentifiseer en die BRICS-lidlande kan die beste praktyke implementeer in hul onderskeie onderwysstelsels.

1.6 Teoretiese begronding

Wolhuter en Van der Walt (2018:61) beklemtoon dat onderwys en religie van die begin van skole in die wêreld altyd nou aan mekaar verbind was. Die antieke outeurs het reeds wetenskaplike teorieë oor religieë geformuleer (Segal, 2005:49). Segal (2005:49) voer voorts aan dat wetenskaplike teorieë regoor die wêreld getoets en beskryf is deur gebruik te maak van vergelykende metodes. Volgens Pals (2006:1) word Max Müller (1823-1900) as die stigter van die wetenskaplike studie van religie beskou.

Die teorie van religie word in twee kategorieë geklassifiseer, naamlik substantiewe en funksionele teorie. Substantiewe teorie fokus op die inhoud en die betekenis wat religie vir die mens inhou. Die substantiewe teorie beklemtoon dat mense 'n geloof uitleef omdat hul oortuigings sinvol is solank hulle waardes behou en die vermoë het om te verstaan (Pals, 2006:13). Geleerdes soos Edward Burnett Tylor, James George Frazer, Rudulf Otto, Mircea Eliade, E.E. Evans-Pritchard en Clifford Geertz het tot die substantiewe teorie bygedra (Pals, 2006:13). Die funksionele teorie van religie fokus op die sielkundige of sosiale funksies wat religie vir 'n mens of groep inhou (Christiano *et al.*, 2008:6-7). Gesaghebbendes soos Karl Marx, Sigmund Freud, Emile Durkheim, Bronislaw Malinowski en Max Weber het 'n invloed op die funksionele teorie gehad (Kunin, 2003:40; Nielsen, 1998).

1.6.1 Substantiewe teorie

Edward Tylor en James Frazer word as die grondleggers van hierdie teorie van religie beskou. Dié wetenskaplikes het geglo dat religie nie enige bonatuurlike openbaring of wonderbaarlike gebeure behels nie, maar slegs uit natuurlike verklarings en teorieë aanvaar kan word. Tylor en Frazer het verder geglo dat religie verklaar kan word deur na te gaan hoe die religie begin het sodat religie in sy eenvoudigste vorm waargeneem kan word (Pals, 2006:44).

Mircea Eliade het geglo in die onafhanklikheid of outonomie van religie, waar die stelling vir hom nie verduidelik kan word as 'n nuwe produk van 'n ander realiteit nie. Hy het geglo dat religieuse verskynsels slegs erken kan word as die verskynsels op hul eie vlak begryp kan word en dat religie nie tot sosiale, ekonomiese en sielkundige faktore gereduseer kan word nie (Pals, 2006:196). Clifford Geertz het religie weer gesien as deel van die kulturele stelsels van die samelewing (Kunin, 2003).

1.6.2 Funksionele teorie

Karl Marx het religie gesien as 'n vervreemdingsprodukt wat mense funksioneel gebruik het om hul lyding onmiddellik te verlig (Kunin, 2003). Hy het religie as die ideologie agter sosiale verhoudings beklemtoon (Kunin, 2003). Sigmund Freud weer het religie as 'n illusie beskou waar mense graag hul oortuigings as die waarheid verkondig. Freud het geglo dat religie 'n neurotiese reaksie op onderdrukking is. Die term *onderdrukking* beteken in hierdie konteks dat die samelewing graag al sy begeertes dadelik wil bevredig, maar die begeertes moet onderdruk (Pals, 2006).

Emile Durkheim het religie as die weerspieëling van bekommernis van die samelewing beskou. Hy het beweer dat moralisme nie van religie geskei kan word nie. Anders as Tylor en Frazer het Durkheim towerkuns nie as religieus gesien nie, maar as 'n instrument wat gebruik word om iets te bereik (Pals, 2006). Ntho-Ntho en Nieuwenhuis (2016:245) sluit aan by Durkheim se teorie oor religie, naamlik dat alle soorte religieë morele waardes by die mense wat religie beoefen, vestig. Deur die teorie van Emile Durkheim te gebruik, kan morele waardes saam met religie ondersoek word om sodoende die probleme of bekommernisse van die wêreldbevolking beter te verstaan. Voorts is Durkheim se teorie geskik vir hierdie studie omdat religie regoor die wêreld 'n omstrede kwessie is.

1.7 Navorsingsontwerp en -metodologie

1.7.1 Navorsingsparadigma: interpretivisme

Volgens Nieuwenhuis (2018:52) is 'n paradigma 'n stel oortuigings of aannames oor fundamentele aspekte van werklikheid wat aanleiding gee tot 'n spesifieke wêreldbeskouing. Voorts handel 'n paradigma oor die basiese aannames wat op religie gegrond is (Nieuwenhuis, 2018:52). In hierdie navorsing is die interpretivistiese navorsingsparadigma gebruik. Volgens Cohen *et al.* (2007:22) wil navorsers wat hierdie navorsingsparadigma gebruik, poog om die realiteit te verstaan en die realiteit te vergelyk met 'n ander realiteit. Interpretiviste wil dus graag 'n spesifieke konteks uit verskillende wêreldbeskouings verstaan (Thanh, 2015). De Beer (2017:13) is van mening dat, om by die realiteit uit te kom, 'n navorser die ervarings van die mense wat by die verskynsel betrokke is, behoort te ondersoek. Interpretivisme behels 'n studie wat uit sowel teorie as die praktyk bestaan (Nieuwenhuis, 2018:60). In hierdie studie is die realiteit van religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande ondersoek en vergelyk ten einde die beste praktyke vir dié betrokke onderwysstelsels te identifiseer deur van 'n interpretivistiese paradigma gebruik te maak.

1.7.2 Kwalitatiewe navorsingsbenadering

'n Kwalitatiewe navorsingsbenadering is in die studie gebruik. Volgens Nieuwenhuis (2016:52) behels kwalitatiewe navorsing 'n oop, buigsame metode, sonder streng riglyne. Kwalitatiewe navorsing hou 'n deurtastende ondersoek na 'n gestelde verskynsel in (Terre Blanche & Durrheim, 2002). In kwalitatiewe navorsing poog 'n navorser om die belangrikheid van hedendaagse kwessies te ondersoek (Hammersley, 2013). Volgens Saldana (2011) sluit die inligting wat in kwalitatiewe navorsing versamel en ontleed word tekstuele data in omdat die inligting nie tot numeriese waardes gereduseer kan word nie. Navorsers wat 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering gebruik, wil drie doelstellings bereik, naamlik om 'n verskynsels in 'n kleiner formaat in detail te ondersoek, te verstaan en te beskryf (De Beer, 2017:15). In hierdie studie is die ooreenkomste en die verskille wat mag voorkom ten opsigte van religie in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande ondersoek en word dit beskryf om die probleme wat mag opduik, te verstaan en sodoende die beste praktyke vir die onderwysstelsels van genoemde vyf lande te ontwikkel.

1.7.3 Die vergelykende metode in vergelykende opvoedkunde

Volgens De Beer (2017:11) word die vergelykende metode gebruik om onderwyspraktyke en -stelsels volgens internasionale sienswyses te verstaan om sodoende onderwysstelsels te verbeter deur beste praktyke te identifiseer. Die doel van die vergelykende metode is om die verskille en ooreenkomste tussen verskillende stelsels of partye wat onderhewig is aan die ondersoek, te identifiseer (Mills, 2008:100). Volgens Schwartzman *et al.* (2015) is die BRICS-lidlande interafhanklik van mekaar, wat beteken dat as een land swakhede ervaar, die swakheid in 'n ander land weerspieël word.

1.8 Datagenereringsproses

Volgens Nieuwenhuis (2009:82-85) word dokumentontleding, waarnemings en onderhoude die meeste in kwalitatiewe navorsing gebruik. Vir die doel van hierdie navorsing is verskillende dokumente saam met tersaaklike literatuur ontleed. Wetgewing en beleidsdokumente ten opsigte van religie van al vyf BRICS-lidlande is die hooffokus in hierdie studie.

1.9 Data-insamelingsinstrumente

1.9.1 Literatuurstudie

Fink (2009:3) beskryf 'n literatuurstudie as 'n metodiese, reproducerende en eksplisiete metode om die nodige inligting, waaronder die kommentaar van ander navorsers, te identifiseer, te orden

en te evalueer. Voorts bevestig Fink (2009:3) dat literatuurstudie 'n metode is waarop inligting versamel word om die navorsingsvrae van 'n studie te beantwoord.

1.9.2 Dokumentontleding

Strauss en Corbin (2008) beskryf dokumentontleding as die metodiese ontleding en evaluering van dokumente wat geïnterpreteer moet word om sin daarvan te maak, om die data te verstaan en om empiriese kennis te genereer. Dokumentontleding word verder deur Nieuwenhuis (2018:88) beskryf as 'n dataversamelingstegniek wat fokus op alle vorme van geskrewe kommunikasie wat moontlik gebruik kan word vir 'n studie.

In hierdie navorsing is dokumente wat inligting aangaande die religieë in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande vervat, ontleed. Die dokumente sluit wetgewing, artikels en beleidsdokumente in. Data is op die internet gevind en akademiese boeke en vakwetenskaplike tydskrifte is geraadpleeg vir geskikte inligting met betrekking tot die navorsingstitel. Die soekenjins ERIC, JSTOR, Google Scholar, SAEpublications, Microsoft Academic, BASE, Academic Search Premier, Ebsco-Host, Science Direct, SpringerLink en Research Gate is vir hierdie studie gebruik.

1.10 Dataontleding

Julien (2008:120) en Schreier (2012:1) beskryf inhoudsontleding as 'n metodiese proses om groot hoeveelhede data te kategoriseer. Krippendorff (2013:1) sluit aan by genoemde outeurs en verduidelik dat inhoudsontleding gebruik kan word om data wat uit boeke, akademiese artikels, regsdokumente en koerante verkry is, te ontleed. Inhoudsontleding is die proses waar data vanuit verskillende bronne beoordeel word (Nieuwenhuis, 2009:101). In hierdie navorsingstudie is 'n inhoudsontleding gebruik om die versamelde data doeltreffend te ontleed. Volgens De Beer (2017:23) word inhoudsontleding gebruik om rou data beter te verstaan deur die data te interpreteer. Temas is tydens die literatuurstudie en dokumentontleding geïdentifiseer. Dokumente, soos die beleidsdokumente ten opsigte van skole en wetgewing, is gebruik om temas vir die studie te bepaal.

1.11 Betroubaarheid en geldigheid van data

Omdat die kwalitatiewe navorsingsmetode vir die studie gebruik is, is aspekte soos betroubaarheid en geldigheid belangrik. Kristallisasie is in die studie gebruik om die geldigheid van die data te verifieer. Maree en Van der Westhuizen (2009) verduidelik dat kristallisasie verwys na die verifiëring van antwoorde deur gebruik te maak van veelvuldige metodes van data-insameling en -ontleding. Volgens Richardson (1994) moet navorsers eerder die woord *kristallisasie* as *triangulering* in kwalitatiewe navorsing gebruik omdat kristallisasie 'n beter lens is

om na die komponente in kwalitatiewe navorsing te kyk. Kristallisasie verskaf 'n komplekse, diepgaande en meer deeglike begrip van 'n onderwerp (Janesick, 2000:392). In hierdie studie is 'n spesifieke sosiale verskynsel, naamlik religie, en die invloed daarvan op die onderwysstelsel ondersoek deur verskillende dokumente te gebruik. Kristallisasie is in die studie toegepas deur verskeie dokumente met mekaar te vergelyk om sodoende die betroubaarheid van die data wat gegenereer is, te verseker.

1.12 Etiese aspekte

Daar is van dokumentontleding in die studie gebruik gemaak (vgl. 1.9.2). Geen van die dokumente wat in die studie gebruik is, beskik oor enige vertroulike inligting nie en dit is daarom vrylik aan die publiek beskikbaar. Voorts is die studie 'n geen-risiko-studie, aangesien geen kwesbare studiepopulasie ter sprake is nie. Volgens die riglyne van die Noordwes-Universiteit moes die navorsingsvoorstel, ten spyte van die geen-risiko-status van die voorgenome studie, aan die EduRec-etiekkomitee van die Fakulteit Opvoedkunde voorgelê word vir finale goedkeuring voordat die navorser met die studie kon voortgaan. Die intellektuele eiendom van ander navorsers word erken deur korrek daarna te verwys volgens die verwysingsvoorskrifte van die Noordwes-Universiteit. Dit is belangrik om te erken dat, selfs al is die dokumente in die openbare domein, op 'n onetiese wyse met die inhoud van sodanige dokumente omgegaan kan word.

1.13 Bydrae van studie

Die bydrae van die studie is om te bepaal wat die impak van religie op die verskillende onderwysstelsels van die BRICS-lidlande is met die doel om moontlike beste praktyke in die onderwysstelsels van die vyf lidlande te identifiseer. Enige land in die wêreld kan moontlik van hierdie beste praktyke gebruik maak ter verbetering van die betrokke land se onderwysstelsel, maar vir die doel van hierdie studie kan spesifiek die BRICS-lidlande die beste praktyke in hul onderwysstelsels gebruik.

1.14 Hoofstukindeling

Die studie is in die volgende hoofstukke ingedeel:

Hoofstuk 1: Oriëntering

Hoofstuk 2: Literatuuroorsig

Hoofstuk 3: Navorsingsontwerp en -metodologie

Hoofstuk 4: Dataontleding

Hoofstuk 5: Bevindinge, gevolgtrekkings en aanbevelings

1.15 Samevatting

Hoofstuk 1 handel oor die agtergrond en rasionaal van die studie, naamlik die aard van religie en hoe religie wêreldwyd verskillend gehanteer word. Die navorsingsontwerp en -metodologie is kortliks in Hoofstuk 1 verduidelik. 'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp en 'n interpretivistiese navorsingsparadigma is in hierdie studie gebruik om die impak van religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande te bepaal. Die datagenereringsproses is kortliks in hierdie hoofstuk beskryf. 'n Dokumentontleding is gebruik om die data in die studie te genereer en die data is doeltreffend ontleed met behulp van 'n inhoudsontleding. Die vergelykende metode is ideaal vir die studie aangesien die doel van die studie was om religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels van die verskillende BRICS-lidlande met mekaar te vergelyk om sodoende die moontlike beste praktyke te bepaal.

Die beste praktyke kan in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande gebruik word om uitdagings wat as gevolg van religie mag ontstaan, op te los. Min navorsing oor die aard van religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande is tot dusvêr gedoen en daarom kan die navorsing probleme of gapings met betrekking tot hierdie kwessie oplos of verminder.

Hoofstuk 2 Literatuuroorsig

2.1 Inleiding

Die doel van hierdie navorsingstudie is om die aard van religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels van Brasilië, Rusland, Indië, China en Suid-Afrika – die BRICS-lidlande – te ondersoek. Tersaaklike literatuur word in hierdie hoofstuk gebruik om 'n oorsig van dié navorsingstema te verskaf, aangesien Ferreira (2012) noem dat 'n literatuurstudie 'n oorsig van tendense verskaf en belangrike menings in die betrokke studie wat uitgevoer word, uitwys. 'n Literatuuroorsig word gebruik as 'n metode om bestaande literatuur te identifiseer, te sintetiseer en te evalueer. Die primêre fokus van die studie is die invloed wat religie as 'n eksterne determinant op die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande het. In hierdie hoofstuk word daar 'n omvattende agtergrond oor die begrip *religie* in die wêreld verskaf, en meer spesifiek hoe religie tans in die BRICS-lidlande beleef word. Vir die doeleindes van die studie word die begrippe *religie*, *sekularisasie*, *religie teenoor geloof* en *religie teenoor spiritualiteit* duidelik in die hoofstuk uiteengesit om sodoende die impak wat hierdie begrippe op die samelewing het, te kan bepaal.

'n *Lewensbeskouing* (lewensfilosofie), volgens die *Woordeboek van die Afrikaanse Taal* (2019) is die beskouing van die mens se lewe en hoe die lewe deur die mens ervaar word. Steyn (2013:144) beklemtoon dat lewensfilosofie verwys na die sienswyses van God of 'n god, die mensdom en die ontstaan van verskillende groepe wat in die teikengroep van 'n bepaalde onderwysstelsel voorkom. Verskillende religieë ontstaan as gevolg van verskillende sienswyses van God of 'n god, en selfs die mens se uitkyk op sy of haar eie lewe (Steyn, 2013:144). Vir die doeleindes van hierdie studie word 'n element van die breë onderwerp van lewensfilosofie, naamlik religie, gebruik om die navorsingsvraag “Wat is die aard van religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande?” (vgl. 1.4.1) uit te hef.

Vervolgens word 'n begripsverheldering van verskillende komponente van religie en onderwysstelsels verskaf.

2.2 Begripsverheldering

2.2.1 Religie

Die Latynse woord vir *religie* is *religio*. Marcus Tullius Cicero (1850), 'n Romeinse filosoof, gee die oorsprong van die woord *religio* as *relegere*, wat beteken “om deur te gaan, bewus te wees van 'n saak of om kennis te neem van iets”. 'n Romeinse grammatikus, Maurus Servius beskryf *religio* as 'n manier om verbind te wees.

Verskillende perspektiewe, soos die sosiologiese, sielkundige, antropologiese en later die biologiese perspektief, is gebruik om te poog om die semantiese reikwydte van die begrip *religie* doeltreffend te verwoord (Hammer, 2005). Strijdom (2016) verwys na die begrip *religie* as praktyke of oortuigings wat deur 'n groep mense as heilig beskou word. In die *Nasionale Beleid op Godsdienst en Onderwys* (Suid-Afrika, 2003) word religie soos volg beskryf: die begrip *religie* word gebruik om die fundamentele en omvattende oriëntasie in die wêreld wat betrekking het op die gedagtes van geestelike, niesekeulêre en goddelike oortuigings, mee te beskryf.

In 2020 is 'n studie deur Jayne Svenungsson uitgevoer om te bepaal of religie deel van die mens se sosiale en politieke lewe kan wees. Intussen het 'n parallelle diskoers oor religie tussen historici en antropoloë ontstaan. Navorsers het die waarde van sentrale teologiese temas herontdek en besef dat religie 'n onontkombare aspek van die menslike kultuur is; tog voel historici en antropoloë ongemaklik met die tema van 'n terminologie met betrekking tot religie, as sodanig (Svenungsson, 2020:786). Svenungsson (2020) argumenteer dat religie binne die heersende Westerse begrip van moderniteit nie afgeneem het nie, maar wel gemigreer het en tans toenemend met betrekking tot sowel inhoud as aard muteer. Volgens Svenungsson (2020:788) het navorsers in die laaste dekade van die twintigste eeu 'n hernieude belangstelling in religie begin ontwikkel.

Svenungsson (2020:788) verskaf verskeie redes waarom navorsers opnuut belangstelling in religie begin toon het. In die eerste plek het religie in die laaste dekade van die twintigste eeu meer sigbaar geword. Demografies gesien, het menslike migrasie verhoog en demografiese patrone het gevolglik verander. In Brasilië kan byvoorbeeld gesien word dat die Rooms-Katolieke inwoners van die land oor die afgelope 40 jaar van 92% na 65% van die bevolking gedaal het, terwyl Protestante van 5% tot 22% van die bevolking gestyg het (Pew Research Center, 2013). Lipka en Hackett (2019) wys daarop dat Islam tans die religieuse groep in die wêreld is wat die vinnigste groei. Volgens die Pew Research Center (2017) word daar beraam dat Islam-volgelingen teen 2050 van 1,6 biljoen mense na 2,76 biljoen mense in die wêreld sal vermeerder, wat 30% van die wêreld se bevolking sal uitmaak. Voorts kan op die terugkeer van religie in die vorm van ekstremisme en geweld gewys word. Aan die ander kant kan ook verwys word na religie as 'n potensiële konstruktiewe krag in die opbou van die sogenaamde nuwe Europa wat op die punt was om na die ineenstorting van die Oosbloklande te ontstaan.

'n Tweede rede waarom navorsers tans meer in religie belangstel, het te doen met die metodologiese en teoretiese ontwikkeling binne die veld van religie. Die bewustheid van hermeneutiek – die studie om te bepaal hoe die Bybel geïnterpreteer behoort te word (Luther et

al., 2015) – en algemene epistemologiese ontwikkelinge (kennisleer) het veroorsaak dat daar minder kritiek teenoor religie is.

Svenungsson (2020:789) voer verder aan dat navorsers oor die afgelope 25 jaar aansienlik meer aandag aan religie verleen het, alhoewel daar ook terselfdertyd 'n ongemaklikheid met die gebruik van die begrip *religie* as 'n universele menslike verskynsel ontstaan het. Volgens Derrida (1998:14, 26-29) sal die term *religie*, sowel in die doel daarvan as in sy oorsprong, altyd slegs binne die Christelike sienswyse gebruik en beleef kan word en daarom per definisie in geen ander geloofsgebaseerde gemeenskap nie. Klug (2009) sluit aan by die vorige stelling deur daarop te wys dat die konsep van religie nie in die Hebreeuse Bybel of in die Talmoed (Joodse wettiese reëls en regulasies) verskyn nie. Joodse teoloë het eers tydens die laat Middeleeue, toe Islam en die Christelike religie na vore gekom het, met die konsep van religie te make begin kry en dit het veroorsaak dat die Joodse tradisies sedertdien verkeerdelik as 'n religie beskou word (Klug, 2009).

Svenungsson (2020:793) meen dat twee opsies bestaan oor wat die mens met die idee van religie sou kon maak, naamlik om die term *religie* nie meer te gebruik nie of om die bestaande begrip onto-epistemologies so goed as moontlik te probeer verfyn. Svenungsson (2020:793) beklemtoon die volgende redes waarom 'n mens nie die begrip *religie* bloot summier uit die jongste akademiese woordeskat sou kon verban of onder bepaalde omstandighede sou kon wegdeneer nie. Om 'n plaasvervangerbegrip te vind wat so kultureel en histories bevooroordeeld sou wees as die begrip wat dit veronderstel is om te vervang, is besonder moeilik. Die begrip *religie* behoort erken te word as 'n sosiale en historiese konstruksie, maar wel verfyn kon word om sodoende in die toekoms tot 'n nuwe kritieke begrip binne 'n samelewing te kom. Nongbri (2013:14) wys daarop dat die konsep van religie sy oorsprong en semantiese rigting in 'n bepaalde Christelike polemiese diskoers terugvind:

Future efforts to deploy the category of religion will need to own up to its somewhat checkered past and generate creative ways of using the category while acknowledging its roots as a relic of Christian polemics.

Volgens Svenungsson (2020:804) behoort die gebruik van *religie* as 'n kategorie vir die organisering van die politieke en sosiale lewe, veral binne kulture wat hulself as sekulêr beskou en waar hulle ten spyte daarvan steeds hoofsaaklik op Christelike waardes en norme gebaseer blyk te wees, herbesin te word. *Verwêreldliking* beteken, per definisie, die afwesigheid of verwerping van religieuse oorwegings (Louw, 2020).

Greil (2009:126) verduidelik dat nog geen konsensus bereik is oor 'n algemeen aanvaarde, werkbare verduideliking vir en van religie nie en dat sodanige konsensus waarskynlik ook nie

binne die afsienbare toekoms bereik sal word nie. Beyers (2010:1) toon voorts aan dat daar wel oor dekades heen heelwat pogings aangewend is om die begrip *religie* te definieer. Svenungsson (2020:804) sluit aan by Greil (2009:126) en Beyers (2010:1) en beklemtoon dat huidige pogings om 'n lewensvatbare, algemeen aanvaarbare verduideliking vir en van religie te vind, eerder verskuif behoort te word na die belangstelling wat ter sprake is wanneer mense 'n bepaalde verskynsel of praktyk as religieus of niereligieus beskou.

Vir die doeleindes van die onderhawige studie is Svenungsson (2020) se navorsing uiters belangrik aangesien die studie poog om die aard van religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande te bepaal (vgl. 1.4.1). Elke lidland van die BRICS-organisasie word as 'n sekulêre land beskou. Binne die konteks van Svenungsson se navorsing is lande wat hulself as sekulêr beskou uiters belangrik, aangesien religie deel vorm van sekularisme (verwêreldliking). Soos uiteengesit deur Svenungsson kan die begrip *religie* nie deur die mens verwerp word nie. Vir die doeleindes van hierdie studie word volstaan met die woord *religie* as 'n universele term wat die meeste gelowe of godsdienste in die wêreld insluit.

2.2.2 Sekularisasie

Sekularisasie word soos volg deur Demerath (2007:65-66) beskryf:

Secularisation is a process of change by which the sacred gives way to the secular, whether in matters of personal faith, institutional practice, or social power. It involves a transition in which things once revered become ordinary, the sanctified becomes mundane, and things other-worldly may lose their prefix. Whereas “secularity” refers to a condition of sacredlessness, and “secularism” is the ideology devoted to such a state, secularisation is a historical dynamic that may occur gradually or suddenly and is sometimes temporary and occasionally.

Volgens die *Woordeboek van die Afrikaanse Taal* (2019) beteken die term *sekulêr* dat religie, die kerk of spirituele belewenis nie 'n belangrike rol in 'n bepaalde gebied speel nie.

2.2.3 Religie teenoor geloof

Volgens Kerslake (2013) word *religie* en *geloof* partykeer as een begrip gebruik. Alhoewel die twee woorde aan mekaar verwant is, het dit egter nie dieselfde semantiese waarde nie. Geloof behels meer as blote kennis van God. Ten spyte van geloof wat wel 'n rasonale komponent bevat, behels dit meer as 'n blote emosionele reaksie. Geloof gaan daaroor om 'n verhouding met God te hê waar Hy Homself eers aan die mensdom openbaar en die mensdom dan kies om op Hom te reageer (Kerslake, 2013). Reza Aslan (soos aangehaal in Ong, 2016:1), 'n Irannees-Amerikaanse skrywer en godsdienwetenskaplike beskryf religie en geloof soos volg:

Faith is personal and mysterious and individualistic and inexpressible and indefinable. Religion is merely the language that you can use to express what is fundamentally inexpressible, to define what is undefinable.

Vir die doeleindes van hierdie studie word die term *religie* in plaas van die woord *geloof* gebruik.

2.2.4 Religie teenoor spiritualiteit

Volgens Brady (2020) is religie op die mens se lewe, onderrig en geloof van 'n historiese figuur, soos Christus en Allah (Islam), gebaseer. In teenstelling hiermee is spiritualiteit op die praktiese toepassing van die stigter van die religie, byvoorbeeld Mohammed, se leerstellings gebaseer (Brady, 2020). Vir die doeleindes van hierdie studie word die begrip *religie* eerder as *spiritualiteit* gebruik, aangesien spiritualiteit 'n persoonlike ervaring is en 'n mens religie kan sien deur dade of rituele wat plaasvind; sodoende kan die aard van religie in die BRICS-lidlande bepaal word.

2.3 Religieë en wêreldbeelde

Teorieë en verduidelikings van die oorsprong van religie kom hoofsaaklik uit die Westerse agtergrond (Beyers, 2010:1). Die Christelike religie is die mees dominante vorm van religie in die Weste en het veroorsaak dat ander vorme van religie in skole as minderwaardig beskou word (Momen, 1999:69). Volgens Karsten (2011) word die wêreld se religieë in drie basiese wêreldbeelde ingedeel, naamlik naturalisme, monisme en teïsme.

2.3.1 Naturalisme

Onder die naturalismewêreldbeeld word die wêreld se ontstaan in wetenskaplike vorm beskryf en daarom glo naturaliste dat daar geen god is nie en dat god geen aandeel gehad het in die skepping van die wêreld nie (Anon., 2020). 'n Mens word as 'n fisiese wese beskou wat volgens toevallige en blinde evolusionêre prosesse ontstaan het. Voorbeelde van naturalistiese denke sluit onder meer agnostisisme, ateïsme en humanisme in (Anon., 2020; Karsten, 2011). Die begrip *agnosties* is afgelei van die Latynse woord *agnosco*, wat "ek weet nie" beteken. Volgens Pienaar (2012) werk agnostici met opreg bedoelde onsekerheid, veral ten aansien van die eeueoue debat oor die verhouding tussen wetenskap en religie. Ateïsme behels in 'n groot mate die bewustelike verwerping van die gedagte dat God, 'n god of die godedom hoegenaamd bestaansreg bestaan (Pienaar, 2012).

2.3.2 Monisme

In monisme word alles wat bestaan as spiritueel (dit wil sê niefisies) van aard beskou en vorm dit deel van 'n onderskeibare geheel. Die heelal word as 'n manifestasie van die spirituele realiteit beskou. Voorbeelde van monisme sluit onder meer Boeddhisme, Hindoeïsme en die New Age-beweging in (Karsten, 2011).

2.3.3 Teïsme

Die wêreldbeeld van teïsme hou in dat die realiteit wat bestaan – fisiese sowel as niefisiese entiteite – deur 'n god geskep is. Die fisiese en niefisiese komponente is in wisselwerking met mekaar. Voorbeelde onder teïsme is die Christelike religie, Islam, Judaïsme en sekere tradisionele godsdienste (Karsten, 2011).

2.4 Wêreldwye religieë

Vervolgens word die verskillende religieë wat wêreldwyd aangetref word, kortliks beskryf. Elke lidland van die BRICS-organisasie het verskillende vorme van religieë in die land en vir die doeleindes van hierdie studie moet elke soort religie breedvoerig beskryf word om die aard van die religie te bepaal (Damons, 2016:115-118; Karsten, 2011).

2.4.1 Christelike religie

Die bekendste simbool in die Christelike religie is die kruis. Die kruis verteenwoordig God se liefde, genade en vergifnis, aangesien God se Seun, Jesus Christus, aan die kruis gesterf het ter wille van die mensdom se sonde. Jesus Christus, wat 'n Jood was, het 2 022 jaar gelede in Palestina (Israel) gewoon. In daardie tyd is Palestina deur die Romeinse Ryk beheer en die Romeine het geglo dat Jesus Christus 'n moeilikheidmaker was. Jesus Christus is as gevolg van hierdie siening gekruisig. Christene glo dat Jesus Christus na drie dae opgestaan het uit die dood, opgevaar het na die hemel en tans aan die regterhand van God sit. Die eerste volgeling van Jesus Christus is in die eerste drie eeue swaar vervolgt, sodat die volgeling in die geheim bymekaargekom het om vervolging te vermy. In die vierde eeu nadat die Roomse keiser Konstantyn die vervolging van Christene verbied het, het die Christendom 'n geïnstitusionele en gestruktureerde vorm begin aanneem.

Die Christelike religie beskou Jesus Christus as die sentrale en belangrikste figuur in hierdie religie. Christene glo ook in die Drie-eenheid van God. Die Drie-eenheid van God word geloofsgewys aanvaar as synde een Goddelike natuur te wees wat nie drie afsonderlike gode, as sodanig, naamlik die Vader, die Seun en die Heilige Gees, verteenwoordig nie. Christene beskou

Jesus as die Seun van God en die Bybel as die heilige woord van God (Karsten, 2011). Die verhouding tussen mens en God begin deur Jesus Christus se dood in en deur die geloof te aanvaar as tekenend van die vergewing van sondes, asook om Jesus Christus se liggaamlike opstanding uit die dood te aanvaar as 'n oorwinning oor sondes in en deur dieselfde geloof.

Die beginsel van wedergeboorte is belangrik vir die Christelike lewenswyse. Wedergeboorte beteken om 'n nuwe lewe en toetrede tot 'n verhouding met die drie-enige God te bewerkstellig. Christene glo voorts dat die lyding op aarde as gevolg van sonde en 'n gebroke wêreld bestaan. As mense God se genade nie aanvaar nie, sal die gevolg wees dat hulle vir ewig en vir altyd van God geskei gaan wees en geen aanspraak sal hê op 'n ewige lewe saam met God Drie-enig in die hemel ná die aardse, liggaamlike oorlye nie (Karsten, 2011).

Die Christelike religie het intussen in drie hoofvertakings verdeel, naamlik Rooms-Katolisisme, die Oosters-Ortodokse Kerk en die Protestantse Kerk.

- **Rooms-Katolisisme**

In die jare 440 tot 461 na Christus het biskop Leo I gepoog om beslissende gesag oor die Christelike religie te kon uitoefen. Die Rooms-Katolieke Kerk het ongeveer 606 na Christus ontstaan, maar sy oorsprong het begin by die apostel Petrus en daarom was Petrus die eerste pous van die kerk (Venter, 2008:79). Tydens die Middeleeue was die Rooms-Katolieke Kerk die grootste enkele religieuse struktuur wat mense probeer saambring het (Venter, 2008:61). Hierdie kerk het almal se lewens beïnvloed deur 'n magdom mense soveel te kry dat hulle groot persoonlike offers of geldelike bydraes aan die kerk sou gee. Die Vatikaanstad is die sentrum van die Rooms-Katolieke religie en teologie. Eers was die Vatikaanstad deel van Rome in Italië, maar dit het later 'n onafhanklike staat geword (Venter, 2008:80).

- **Oosters-Ortodokse Kerk**

In 1054 na Christus het pous Leo IX die leier van die Oosterse Kerk geword. Die ontstaan van die Oosters-Ortodokse Kerk kan waarskynlik teruggevoer word na die bewering dat die lidmate van die Oosterse Christelike Kerk nie meer die leer van *filioque* wou aanvaar nie. (*Filioque* is 'n Latynse begrip wat "en van die Seun" beteken en na die insluiting van Jesus Christus as deel van die oorspronklike Niseaans-Konstantinopolitaanse geloofsbelydenis verwys.) Die Oosters-Ortodokse Kerk bestaan uit 'n paar onafhanklike patriargate of gemeentes wat sy eie patriarg (aartsbiskop) aan die hoof het, byvoorbeeld Aleksandrië, Antiogië, Konstantinopel, Moskou en Jerusalem (Potgieter, 2019). Die kerk word gekenmerk deur 'n liturgie waarin 'n beduidende mistieke spiritualiteit steeds voorkom. Soos die Rooms-Katolieke Kerk, erken die Oosters-Ortodokse Kerk sewe sakramente. Die Russiese Ortodokse Kerk is die grootste Ortodokse Kerk in die wêreld.

- **Protestantisme**

In 1517 na Christus het Martin Luther sy protesstellings teen 'n kerk in Wittenberg, Duitsland, vasgespyker. As gevolg van verskille in die formulering van belydenisskrifte en die organisering van die kerk, word Protestantisme verder verdeel in verskillende denominasies. Die denominasies sluit onder meer Baptiste, Metodiste, Lutherane en Adventiste in (Karsten, 2011). Volgens die *Woordeboek van die Afrikaanse Taal* (2019) is Protestantisme die beweging in die Christelike geloofsleer wat uit die sakramente en Hervorming bestaan. Voorts word Protestantisme daaraan gekenmerk dat die pouslike gesag van die Rooms-Katolisisme verwerp word.

2.4.2 Hindoeïsme

Hindoeïsme word as een van die oudste religieë in die wêreld beskou (Anon., 2019). Daar is geen ander soort religie in die wêreld wat soveel simbole soos Hindoeïsme bevat nie. Die belangrikste simbool is [AUM], wat die gewyde klank van die Brahman verteenwoordig. Hindoes glo in 'n universele god of siel, naamlik Brahman (Barrow, 2013). Brahman word ook as die uiteindelijke werklikheid beskou. Die tweede belangrikste simbool in Hindoeïsme is die swastika, wat die ewige natuur van die Brahman verteenwoordig. In die historiese vorm van Hindoeïsme vorm alle realiteite deel van die onpersoonlike, goddelike begrip wat as "Brahman" bekendstaan. In die ontwikkeling van hierdie religie word die onpersoonlike goddelike realiteit in 'n persoonlike term, genaamd die godheid Ishvara, beskou. Ishvara word in drie manifesterende gedaantes verdeel, naamlik Vishnu die onderhouer, Shiva die vernietiger en Brahma die skepper. Hierdie drie Hindoe-gode is uitsluitlik almal net 'n ander vorm van die god Brahman (Barrow, 2013).

Die heiligste en oudste geskrifte van Hindoeïsme is in Sanskrit geskryf en staan as die Vedas (kennis) bekend (Barrow, 2013; Krüger, 2017:4). Barrow (2013) vermeld dat die Vedas hoofsaaklik uit gesange bestaan wat elke onderwerp van die lewe, natuur en elke dag se gebeure onder die loep neem. Bhagavadgītā word as die populêrste heilige geskrif beskou (Karsten, 2011). Aspekte in die Hindoe-religie wat as belangrik geag word, is karma, samsara, die kaste-stelsel en moksha.

2.4.2.1 Karma

Karsten (2011) verwys dat alle gedagtes en optredes in die mens se huidige lewe bepaal is deur die optredes van die mens se vorige lewe. Die mens se optrede en gedagtes in sy of haar huidige lewe sal die noodlot van die mens se nuwe lewe in die toekoms bepaal (Barrow, 2013).

2.4.2.2 Samsara (reïnkarnasie)

Die begrip *reïnkarnasie* beteken “hertoetrede tot die vlees”. Reïnkarnasie verwys na die bestaan van ’n sielsessensie binne die mens wat ná die aardse, liggaamlike dood van die (eens menslike) draer van daardie sielsessensie telkens sal bly terugkeer na die liggaam van ’n nuutgeborene totdat daardie sielsessensie sy of haar siele doel en transaksionele afspraak met die finale lewegewer (God) in alle opsigte nagekom het (Barrow, 2013). Indien ’n persoon tot sterwe kom, sal sy of haar siel dus terugkeer na die lewe in die fisiese bestaan hier op aarde in die liggaam van ’n nuutgebore mens om opnuut te oefen aan sy of haar siele-opdrag met die uiteindelijke doel van volmaaktheid (Karsten, 2011).

2.4.2.3 Die kaste-stelsel

In Hindoeïsme word elke persoon volgens die sogenaamde en veronderstelde karmabeginsels in ’n bepaalde sosiale status ingebore (Barrow, 2013; Karsten, 2011). Volgens Syed (2002:598) is daar vier kastes, naamlik brahman (priesters), ksatri (krygers of heersersklas), vaisje (handelaars, boere en ambagsmanne) en soedra (werkersklas).

2.4.2.4 Moksha

Die grootste probleem van die mens is dat hy of sy op die tydelike en materiële wêreld, wat essensieel ’n misleidende illusie is, konsentreer. Die voorlewing, nalewing en beleving van sogenaamde verkeerde begeertes oor die werklike aard van die lewe kan slegte karma veroorsaak en sodoende vir individue ’n oneindige siklus van reïnkarnasie impliseer. Om na bevryding van reïnkarnasie en die hele karmasiklus te streef, word “moksha” genoem (Barrow, 2013). Moksha is waar ’n mens se siel ophou om individueel voort te bestaan en uiteindelik in die kollektiewe gees van Brahman opgeneem word (Karsten, 2011).

Daar bestaan skynbaar drie maniere waarop moksha nagestreef kan word (Karsten, 2011). Slegte karma kan oorkom word deur ’n goeie lewe te leef (die weg van ’n goeie lewe). Nirvana kan bereik word deur alle natuurlike behoeftes te onderwerp sodat die mens uiteindelik deel van Brahman kan wees (die weg van kennis). Derdens kan ’n individu hom- of haarself oorgee aan ’n spesifieke godin of god wat die individu aanbid (die weg van aanbidding).

2.4.3 Islam

Die profeet Mohammed is 1 400 jaar gelede in Mekka gebore. Die aanhangers van Islam glo dat die engel Gabriël in ’n visioen aan Mohammed verskyn het en vir hom vertel het dat die ware God, waarvan die naam *Allah* is, dieselfde God sou wees as die god van die Jode en die Christene

(Anon., 2019). Die woord *Islam* beteken die onderwerping aan die wil van God, en 'n persoon wat hom- of haarself aan hierdie wil onderwerp, word 'n *Moslem* genoem (Karsten, 2011). Die sekelmaan en ster wat op verskeie Moslemlande se vlag verskyn, word nie deur alle Moslems aanvaar as 'n simbool vir die Islam-religie nie. Die woord *Allah* in die Arabiese spelling word soms gebruik as simbool vir Islam (Karsten, 2011).

Die volgende belangrike idees kom voor in die Islam-religie. Allah is die enigste God en Mohammed is God se profeet (Barrow, 2013). Daar is twee engele aan elke mens toegewys wat boekhou van elke mens se goed en kwaad op aarde. Volgens die Koran, die heilige geskrif van die Islam, het God 'n profeet na die nasies gestuur om die boodskap uit te dra dat daar net een God is. Die belangrikste profete is Noag, Adam, Abraham, Dawid, Moses, Salomo, Jona, Johannes die Doper en Jesus. Jesus word in die Koran ontken as die Seun van God (Karsten, 2011). Karsten (2011) bevestig verder dat die wette van Moses, die psalms van Dawid, die evangelies oor Jesus en die Koran, wat deur Mohammed geskryf is, as die heilige geskrifte van die Moslems beskou word. Behalwe vir die Koran, voer Moslems aan dat al die ander geskrifte soos hierbo gestipuleer, korrup is aangesien die geskrifte in die hande van Jode en Christene is. Alles in die lewe gebeur volgens die wil van Allah. 'n Mens word beoordeel op grond van sy of haar goeie daade, vergeleke met die slegte daade wat hy of sy uitvoer (Karsten, 2011).

Allah se goedkeuring hang daarvan af of 'n mens sy wette en voorskrifte nagekom het (Karsten, 2011). Die wette wat nagekom behoort te word, word ook as die vyf pilare van die Islam beskou (Barrow, 2013; Karsten, 2011). Die eerste pilaar is die opregte belydenis dat daar net een God is, naamlik Allah, en dat Mohammed sy profeet is (*Shahadah*). Elke mens behoort gereeld, drie tot vyf keer per dag, te bid (*Salah*) in die rigting van Mekka en elke Vrydagmiddag om twaalfuur behoort daar 'n gemeenskaplik gebed uitgevoer te word. Tydens die maand van Ramadan moet daar gevas word tydens die dagligure (*Saum*). Die volgende pilaar is die gee van 2,5% van 'n persoon se inkomste (aarmoese) vir armes en behoeftiges (*Zakat*). Indien 'n mens se gesondheid en finansies dit toelaat, behoort elkeen minstens een maal tydens sy of haar leeftyd 'n pelgrimstog na die heilige stad Mekka te onderneem (*Hajj*). *Jihad* (heilige oorlog) word soms bygevoeg as die sesde pilaar van Islam. Jihad verwys na die uitdra van die Islam-religie deur geweld of deur konflik- en rebellie-gebaseerde oorreding (Karsten, 2011).

Die Islam-religie het drie hoofvertakings, naamlik:

- **Sunni Islam**

Die meeste Islam-navolgers glo dat Mohammed gesterf het sonder om 'n opvolger aan te stel. Die Moslemgemeenskap glo dat enige goeie Moslemleier die gemeenskap kan lei (Karsten, 2011).

- **Sji'a Islam**

'n Kleiner groep Moslems glo dat Ali, Mohammed se skoonseun, deur Mohammed aangestel is as sy opvolger (Karsten, 2011).

- **Sufi**

Die Sufi is 'n klein mistiese beweging in Islam wat 'n misterieuse en selfs geheimsinnige beskouing van en filosofie met betrekking tot geloof en God aanhang (Karsten, 2011).

2.4.4 Judaïsme

Jode glo dat hulle almal afstammeling is van Abraham wat 4 000 jaar gelede gelewe het (Anon., 2019). Die menora (sewe-armkandelaar) en die ster van Dawid word as die bekendste simbole van die Judaïsme beskou (Karsten, 2011). Judaïsme is die geloof in een God, die persoonlike Onderhouer en Skepper van alles (Barrow, 2013). Jode glo dat God vir Moses die wet, wat deel van die Tora (die eerste vyf boeke van die Ou Testament) vorm, gegee het. Die Tenakh (die Ou Testament) is 'n belangrike en heilige skrif in Judaïsme (Karsten, 2011). Die Talmoed word ook as belangrik beskou, aangesien dit rabbynse kommentaar oor die Torah insluit. Die manier waarop 'n mens leef, is belangrik vir Jode. Om 'n betekenisvolle lewe te hê, behoort 'n mens God se wette na te kom, gereeld te bid en goeie werke op aarde te doen.

2.4.5 Boeddhisme

Een van die belangrikste simbool in Boeddhisme is die *wiel*. Die wiel het agt speke wat die Agtvoudige Pad van Deugde in Boeddhistiese dogmatiek verteenwoordig. Die wiel verteenwoordig ook die eindelose siklus van *samsara* (reïnkarnasie), waarvan 'n mens net vry kan kom deur Boeddhistiese leerstellings te volg en na sielsvolmaaktheid te streef. Krüger (2017:261) voer aan dat die beste pad vir Hindoes om te volg die Agtvoudige Pad is. As mense afsien van hul begeertes, sal hulle bevry word van lyding. Mense kan bevry word van hul begeertes deur die Agtvoudige Pad te volg (Karsten, 2011). 'n Mens streef na morele gedrag, wysheid en intellektuele dissipline as hy of sy hierdie pad navolg.

Die Agtvoudige Pad van Deugde sien soos volg daar uit (Karsten, 2011; Krüger, 2017:261):

- aanvaar die vier edel waarhede (korrekte sienswyse)
- vermy verkeerde gedagtes en begeertes (korrekte voorneme)
- praat net wat goed is en die waarheid (korrekte spraak)
- vermy leuens, moord en drankmisbruik (korrekte optrede)
- bevoordeel ander deur jou werk (korrekte lewensonderhoud)
- bereik universele liefde en groei dan tot volwassenheid (korrekte aanwending)
- wees nadenkend, vry van begeerte of hartseer (korrekte aandagbesteding)

- oorkom alle sensasie van pyn of plesier en bereik dan Nirvana (vrede en geluk) (korrekte konsentrasie)

Nirvana word soos volg deur Boeddha beskryf:

There is a sphere which is neither earth, nor water, nor fire, nor air, which is not a sphere of the infinity of space, nor the sphere of the infinity of consciousness, the sphere of nothingness, the sphere of perception, or non-perception, which is neither this world, neither sun nor moon. I deny that it is coming or going, enduring, death, or birth. It is only the end of suffering. (Powell, 1989)

Die vier edel waarhede behels basies Boeddha se verligte leer (Karsten, 2011). Die lewe is vol ellende, hartseer en lyding deur pyn. Alles in die lewe is tydelik en verander voortdurend. Aangesien mense dinge begeer wat tydelik van aard is, ly hulle. Reïnkarnasie vind ook in Boeddhisme volgens karma plaas, soos in Hindoeïsme, maar in plaas daarvan dat die persoon of sy of haar siel self gereïnkarnear word, reïnkarnear slegs 'n persoon se karma (Karsten, 2011).

Boeddhisme bestaan uit verkillende variasies en vertakings. Die twee vernaamste vertakings is Mahāyāna Boeddhisme en Theravāda Boeddhisme (Anon., 2019). Die Vajrayana Boeddhisme, wat veral in Tibet voorkom, waar die geestelike leier, die Dalai Lama, vandaan kom, word meestal as die derde vertakking van Boeddhisme beskou (Karsten, 2011). In Boeddhisme word die aanbidding van 'n god of gode nie as so belangrike geag nie, maar Boeddhisme word eerder as 'n etiese, wysgerige stelsel beskou (Barrow, 2013). Zen-Boeddhisme, wat in China ontstaan het, fokus op persoonlike ervarings. Mahanya Boeddhisme het later bygedra tot die vergoddeliking van Boeddha (Karsten, 2011). Siddharta Gautama, wat in 563 tot 483 voor Christus gelewe het, word *Boeddha* ("die verligte een") genoem (Barrow, 2013; Karsten, 2011).

2.4.6 Die tradisionele religie

Die tradisionele religie word as 'n animistiese religie beskryf (die Latynse term *anima* beteken "siel" of "asem") (Karsten, 2011). Hierdie religie glo in een of ander persoonlike of onpersoonlike opperwese, maar die bepaalde opperwese is onbereikbaar (Karsten, 2011). Natuurgeeste, plaaggeeste en voorvadergeeste is onder meer van die gode waarin animiste glo. Aangesien al die natuurobjekte en verskynsels aan geeste gekoppel is, het alles in die natuur 'n lewenskrag. Die verhouding tussen die voorvadergeeste en ander geeste is daarom uiters belangrik (Karsten, 2011). Hierdie geeste bring voorspoed, geluk en goeie gesondheid en moet tevrede gehou word deur offerandes wat gereeld aan hulle gebring word en rituele wat gereeld uitgevoer word. Te alle tye behoort mense enigiets wat die geeste ongelukkig maak, te vermy. Dit sluit sogenaamde sondes in, aangesien die mens se gees na die dood by die geeste aansluit. Die wyse waarop 'n

mens dink of waarin sy of hy glo, is nie belangrik nie, maar die versorging van familieledede is egter wel baie belangrik (Karsten, 2011).

Die volgende godsdienstige leiers is verantwoordelik vir spesifieke pligte:

- **Waarsêers (sangomas)**

Sangomas bepaal die wil van die geeste deur hul drome en visioene (Karsten, 2011).

- **Kragdokters**

Kragdokters het magiese kragte en kan towenaars besweer (Karsten, 2011).

- **Medisynemanne**

Medisynemanne bepaal dat voorwerpe (muti) krag het wat geluk bring, genesing kan gee of beskerming kan bied (Karsten, 2011).

2.4.7 Die New Age-beweging

In die New Age-beweging het die Waterdraersterrebeeld (*Aquarius*) die ou era van die Vissesterrebeeld (*Pisces*) vervang. Die Waterdraer-era verwys na 'n tyd van vrede en harmonie. Hierdie religie behels 'n wyd uiteenlopende beweging wat veral in die 1960's in Engeland na vore begin tree het (Karsten, 2011). Hierdie soort religie kom nie voor in 'n georganiseerde vorm nie, maar die basiese invloed kom waarskynlik vanuit Hindoeïsme. Aangesien die New Age-beweging se sienswyses en leerstellings so veelsoortig is, is die simbole in die New Age-beweging eweneens wyd uiteenlopend. Die volgende simbole kom in die religie van die New Age-beweging na vore (Karsten, 2011):

- Pegasus (eenhoringperd wat kan vlieg)
- spiritisme
- droomvangersimbool
- die simbool van die reënboog

Volgens Curtis (2008) glo aanhangers van die New Age-beweging dat God alles is, dat die mens se denkwysse sy of haar realiteit bepaal, dat iemand se ervarings die waarheid in die wêreld bevestig en dat alles in die wêreld een is.

2.4.8 Ateïsme

Volgens Bullivant en Ruse (2013) en Green (2017:11) beteken ateïsme nie net die afwesigheid van God nie, maar ook om God of die goddelike te verwerp. McGrath (2004:175) sluit aan by die vorige stelling deur *ateïsme* te definieer as “a principled and informed decision to reject belief in God”. Ateïsme en naturalisme word aan mekaar verbind, maar word soms nie binne dieselfde

semantiese veld gedefinieer nie. Walters (2010:36) stel dit soos volg: “The worldview that undergirds atheism is one whose deepest core belief is that the natural world is all that there is.”

Bullivant en Ruse (2013:24) sluit aan by Walters (2010) deur daarop te wys dat alle ateïste straks sowel metodologiese as ontologiese naturaliste sou kon wees. Ontologiese naturalisme staan in die literatuur ook soms as metafisiese, wetenskaplike of wysgerige naturalisme bekend. Ontologiese naturalisme verwys na die benadering tot 'n lewens- en wêreldbeskouing wat beklemtoon dat daar niks anders as natuurlike beginsels, elemente en verhoudings, soos dit deur die natuurwetenskappe ondersoek word, bestaan nie (Papineau, 2016). Metodologiese naturalisme verwys na 'n benadering waarvolgens die wêreld bestudeer word en wetenskaplikes maak hiervolgens die keuse om bonatuurlike oorsake uit te sluit (Papineau, 2016).

Green (2017:12) voer verder aan dat die woord *teïsme* belangrik is ten opsigte van die gebruik daarvan in die abstrakte selfstandige naamwoord *ateïsme*. Bullivant en Ruse (2013:13) verduidelik dat die woord *teïsme*, wat beteken “om geloof in die bestaan van God of gode te hê”, verskeie moontlike betekenisse sou kon hê. Volgens Cliteur (2009:1) is een bepaalde begrip van God, naamlik die teïstiese God, vir 'n ateïs belangrik. Green (2017:13) merk op dat die begrip *ateïsme* binne die konteks van die Westerse monoteïsme se verstaan van God ontwikkel het. Martin (2007:1) verduidelik dat *ateïsme* misleidend kan wees indien die konsep op nie-Westerse kontekste toegepas sou word. Die woord *teïsme* verwys daarom hoofsaaklik na die Westerse Christelike teïsme (Green, 2017:13). Green (2017:13) voer verder aan dat *ateïsme* in die eerste plek die Westerse Christelike tradisie se God ontken of verwerp en daarom verwys die begrip *teïsme* eerder na die Christelike God as enige ander god.

2.4.9 Taoïsme en Konfusianisme

Volgens Şenel (2020:1) het Taoïsme en Konfusianisme gelyktydig as lewensfilosofieë in China ontstaan. Danylova (2014) definieer *Taoïsme* as die enigste religie en filosofiese stelsel wat sy aanhangers aanmoedig om 'n gelukkige, lang en gesonde lewe te leef. Danylova (2014) beklemtoon verder dat Taoïsme 'n groot bydrae gelewer het tot die ontwikkeling van medisyne en wetenskap in China, aangesien verskeie kruie en minerale ontdek is wat die mens se lewe kan verleng.

Konfusianisme word beskryf as 'n ingewikkelde en veelsydige stelsel ten opsigte van etniese en sosiale filosofie, wat klem lê op die morele verhoudings van individue of groepe in die sosiale konteks (Li, 2009:1). Li (2009:1) beklemtoon verder dat Konfusianisme 'n beduidende invloed gehad het op die sosiale en politieke stelsels, wêreldbeskouings, etiese beginsels, onderwys en religie van China. Konfusianisme is gebaseer op die leerstellings van Confucius. Volgens Li

(2009:5) en Chen (2013) het Konfusianisme in die 1980's 'n herlewing beleef in China en ook in die res van die wêreld. Confucius word in China beskou as 'n denker, 'n voorbeeld vir onderwysers en die simbool van die Chinese kultuur (Li, 2009:5).

2.5 Religie in die BRICS-lidlande

Vervolgens word 'n uiteensetting gegee van wat die aard van religie tans in die vyf BRICS-lidlande is. Die invloed wat religie op die onderwysstelsel van elke BRICS-lidland het, word verder in Hoofstuk 4 ontleed, geïnterpreteer en geëvalueer deur van inhouds- en dokumentontleding gebruik te maak om sodoende die primêre en sekondêre navorsingsvrae te beantwoord (vgl. 1.4.1 en 1.4.2).

2.5.1 Religie in Brasilië

In Brasilië word verskillende religieë beoefen. Sowat 64,63% van die bevolking van Brasilië beoefen die Rooms-Katolieke religie, 22% beskou hulself as Protestante en die res van die bevolking beoefen ander religieë of geen religie nie (Pew Research Center, 2013; Sousa, 2018).

Die *Grondwet van Brasilië* bevestig dat geen religieuse invloed in Brasilië mag plaasvind nie, maar die Rooms-Katolieke Kerk het wel 'n beduidende invloed op die onderwysstelsel en politiek van dié land (Senefonte, 2018:436). In die kolonialiseringstydperk van die 1500's was Brasilië onder Portugese invloed, wat veroorsaak het dat die Rooms-Katolieke religie in Brasilië verkondig is en in 1824 selfs in die *Grondwet van Brasilië* as die amptelike religie in Brasilië verkondig is. Die laasgenoemde proses het veroorsaak dat alle Brasiliëne na Rooms-Katolisisme oorbeweeg het (Fernandes, 2008; Santos, 2011; Silva, 2008). Volgens Senefonte (2018:438) het die Rooms-Katolieke Kerk onderwys as 'n middel gebruik om sy spesifieke sienswyse en waardes op die bevolking van Brasilië af te dwing.

2.5.2 Religie in Rusland

Meer as 70% van die Russiese bevolking beskou hulself as Ortodokse Christene. Verder is daar 25 miljoen Moslems, 1,5 miljoen Boeddhiste en 179 000 Jode in Rusland. In 1917 het Rusland, wat as die Sowjetunie bekendgestaan het, alle kerke afgebreek en is ouers verbied om enige vorm van religie aan hul eie kinders te onderrig (Nikitina, 2019). Köllner (2016) merk op dat alle laer- en hoërskole wat aan die Russiese Ortodokse Kerk behoort het, gesluit is en alle religie-onderwys is met wetenskaplik-ateïstiese kursusse vervang. Sedert 1990 laat Rusland mense weer toe om hul religie uit te leef.

In 1997 is 'n nuwe wet aanvaar, naamlik die *Federal Law on Freedom of Conscience and Religious Associations* 125 van 1997, wat bevestig dat die Christelike religie, Islam, Boeddhisme, Judaïsme en ander vorme van religie as erkende tradisionele religieë in Rusland beoefen mag word. Volgens Nikitina (2019) word die Russiese Ortodokse Kerk as die bevoorregte religie beskou en het die kerk die mag om te besluit watter religie as 'n amptelike religie in Rusland mag registreer. Religieë soos die Jehovasgetuies is in Rusland verbied en die Protestantse kerke ondervind probleme ten opsigte van registrasie as 'n amptelike religie. Enige religie wat nie as 'n amptelike religie in Rusland beskou word nie, ondervind teenstand van die regering (Nikitina, 2019).

Luidens artikel 14(1) van die *Grondwet van Rusland* word Rusland as 'n sekulêre land beskou en artikel 28 van die *Grondwet van Rusland* bevestig dat almal in Rusland die reg op vryheid van religie het. Volgens Nikitina (2019) word hierdie wetgewing egter nie konsekwent toegepas nie omdat sekere dele van Rusland oor hul eie streng maatreëls ten opsigte van vryheid van religie beskik.

2.5.3 Religie in Indië

Indië word as 'n multireligieuse land beskou (Prabhakar, 2006:51). Rolly (2017:121) beskryf Indië as 'n multikulturele land met verskillende bevolkingsgroepe wat verskillende religieë beoefen. Volgens die Pew Research Center (2015) is 79,5 % van die bevolking van Indië Hindoes. Majumdar (2018) merk op dat 94% van alle Hindoes in die wêreld in Indië woon. In Hindoeïsme word 'n koei as heilig beskou en daarom bepaal die *Grondwet van Indië* dat geen koei doodgemaak mag word nie. Iemand wat hierdie wet oortree, sal tronkstraf moet uitdien (Majumdar, 2018). Verder is 14% van die totale bevolking van Indië Moslems, terwyl ander gelowe, soos Boeddhisme, Parsees, Sikhs en die Christelike religie, deur die minderheid van die bevolking van Indië beoefen word (Shazli & Asma, 2015).

Shazli en Asma (2015:21) verklaar dat Indië oor die grootste bevolking ter wêreld beskik wat Islam beoefen. Altesaam 12% van die totale wêreldbevolking is Moslems. Teen 2050 sal Islam waarskynlik drasties gegroei het, maar sal dit steeds deur die minderheid van Indië se bevolking beoefen word (Pew Research Center, 2015). Indië word as 'n multi-etniese en pluralisties-religieuse demokrasie beskou (Majumdar, 2018). Die probleem met 'n land met verskillende gelowe is dat al die gelowe in ag geneem moet word. In Indië word religie as deel van die politieke en ekonomiese strukture beskou (Prabhakar, 2006:52).

Volgens Indië se grondwet het die bevolking van Indië die reg op vryheid van religie en minderheidsgroepe met ander religieuse oortuigings word beskerm teen diskriminasie (Majumdar, 2018). Majumdar (2018) noem verder dat die Indië se grondwet in 1976 gewysig is

en dat Indië op grond daarvan as 'n sekulêre land beskou word. Volgens 'n studie wat deur die Pew Research Center (2016) uitgevoer is, beleef die bevolking van Indië die afgelope dekade 'n baie hoë vlak van sosiaal-religieus-verwante vyandelikheid.

2.5.4 Religie in China

Lovellette (2019) beskryf China as 'n multireligieuse land. Taoïsme, Boeddhisme, Islam en die Christelike religie word as die hoofreligieë in China beskou. Volgens Wee (2019) beskou 61% van die bevolking van China hulself as ateïste, 26% as Taoïste en 6% as Boeddhiste. Christene en Moslems word as die minderheidsgroepe in China beskou. Ingevolge artikel 36 van die *Grondwet van China* het alle inwoners van China die reg op vryheid van religie en daar mag teen niemand gediskrimineer word ten opsigte van religie nie. Volgens Xie *et al.* (2017) wil die regerende party van China, die Chinese Kommunistiese Party, die hele onderwysstelsel van China indoktrineer met Marxisme-Leninisme-Maoïsme-beginsels, wat ateïsme as 'n kernkomponent in skole insluit. Ateïsme is die amptelike religie van die Chinese Kommunistiese Party (Albert & Maizland, 2018). Albert en Maizland (2018) bevestig dat China oor die grootste Boeddhistiese bevolking ter wêreld beskik.

Volgens Jenkins (2007) word China met verloop van tyd meer religieus ten opsigte van die Christelike religie, met Christene wat veral nou meer word in die suidelike deel van China. In 'n opname deur Sun en Li (2013) het 72% studente van Beijing, die hoofstad van China, aangedui dat hulle aan religieuse aktiwiteite deelneem en 52% van die studente het aangedui dat hulle in 'n vorm van religie glo. Al het die meerderheid van die studente aangedui dat hulle graag aan religieuse aktiwiteite deelneem, word die skeiding van religie en onderwys sterk deur die Chinese regering aangemoedig (Zhao, 2018:143). Die Pew Research Center het China in 2015 gelys as 'n land met streng maatreëls ten opsigte van hantering van religie. Wang en Froese (2020:98) wys daarop dat die Chinese bevolking vryheid van religie ondersteun, maar toon ook aan dat religie polities en kultureel gevaarlik is. Volgens die *White Paper on National Minorities Policy and its Practice in China* (Anon., 2000) is daar 56 etniese groepe in China, waarvan die Han as die meerderheid beskou word. Die volgende etniese groepe word as etniese minderheidsgroepe beskou: Achang, Bai, Bonan, Bouyei, Blang, Dai, Daur, Deang, Dong, Dongxiang, Dulong, Ewenki, Gaoshan, Gelao, Hani, Hezhe, Hui, Jing, Jingpo, Jinuo, Kazak, Kirgiz, Koreaans, Lahu, Li, Lisu, Luoba, Manchu, Maonan, Menba, Miao, Mongoliaans, Mulao, Naxi, Nu, Oroqen, Ozbek, Pumi, Qiang, Russies, Salar, She, Shui, Tajik, Tatar, Tibettaans, Tu, Tujia, Uigur, Wa, Xibe, Yao, Yi, Yugur en Zhuang.

Volgens Leibold en Yangbin (2014:1) is China 'n multikulturele land en daarom beleef China tans uitdagings aangesien die regerende party alle etniese gemeenskappe se sienings in ag moet

neem. Die tweespalt tussen diversiteit en eenheid kan gesien word in die sienswyses van Konfusianisme en Marxisme-Leninisme-Maoïsme wat in die Chinese onderwysstelsel weerspieël word (Leibold & Yangbin, 2014:6). Leibold en Yangbin (2014:6) bevestig verder dat die Chinese onderwysstelsel daar is om gelykheid tussen minderheidsgroepe te bewerkstellig, om hul ontwikkeling te bevorder en om individuele groepe verskillend te hanteer, maar in die praktyk is daar 'n groot onderskeid tussen die Han-leerders en die etniese minderheidsgroepe in skole.

2.5.5 Religie in Suid-Afrika

Tydens 'n opname in 2013 het die *General Household Survey* bevind dat 84,2% van Suid-Afrika se bevolking die Christelike religie beoefen. Religieë soos Islam, Hindoeïsme en Judaïsme en Boeddhisme word ook in Suid-Afrika beoefen (Pretorius, 2017:34). Die grootste deel van die Suid-Afrikaanse bevolking (74%) het aangedui dat religie 'n belangrike rol in hul lewe speel (Lugo & Cooperman, 2010:3; Pew Research Center, 2010). Volgens Louw (2005:1) het Suid-Afrika se beleide ten opsigte van religie oor die jare heelwat verander as gevolg van die multikulturele samestelling van die bevolking van Suid-Afrika.

Artikel 15(1) van die *Grondwet van Suid-Afrika* (1996) bevestig dat almal in Suid-Afrika die reg het om hul religie vrylik te beoefen sonder dat daar teen hulle gediskrimineer word. In Suid-Afrika word religie as belangrik beskou, aangesien gereeld godsdienstige programme op die televisie en radio uitgesaai word (Steyn *et al.*, 2017:73). Religie was vermoedelik die motief vir die sabotasie van die Suid-Afrikaanse Departement van Basiese Onderwys se webwerf (Anon., 2017; Wolhuter & Van der Walt, 2018:60). 'n Bom is ook in 'n Kaapse restaurant gestel, waar die motief religieus van aard was (Potgieter, 2014:32).

Luidens 'n verslag van Lugo en Cooperman (2010:27) woon 60% van die Suid-Afrikaanse Christelike bevolking op 'n weeklikse basis religieuse dienste by. Schoeman (2017:5) noem dat die kerk en sy lidmate 'n beduidende invloed op die Suid-Afrikaanse gemeenskap het. Volgens Rule en Mncwango (2010:188) kom Suid-Afrika se religieuse oortuiging ten opsigte van om in 'n god te glo die sterkste na vore, in vergelyking met Europa, wat daarop dui dat religie vir die mense van Suid-Afrika belangrik is. Volgens die *Nasionale Ontwikkelingsplan* (Departement van Beplanning, Monitering en Evaluasie, 2012:29) speel religie 'n belangrike rol in die Suid-Afrikaanse samelewing aangesien kerke en of gemeentes nuttig kan wees om sosiale samesyn te bevorder en sodoende sosiale waardes te ondersteun. Die *Nasionale Ontwikkelingsplan* (Departement van Beplanning, Monitering en Evaluasie, 2012:29) het ook 'n plan opgestel om armoede en ongelykhede te verminder deur sosiale kohesie en mobiliteit te ontwikkel. Schoeman (2017:7) sluit aan by die *Nasionale Ontwikkelingsplan* deur te bevestig dat kerke en gemeentes

sosiale kohesie kan verbeter deurdat etiese waardes aan gemeentelede oorgedra word wat korrupsie en oneerlikheid in Suid-Afrika kan verminder.

2.6 Verhouding tussen religie en onderwys

Volgens die *Nasionale Beleid op Godsdiens en Onderwys* (Suid-Afrika, 2013) behoort religie en onderwys aan die volgende vereistes te voldoen:

- Openbare instellings moet religie op so 'n manier onderrig dat die leerder se aksiologiese opvoeding by sy of haar ouerhuis, familie of in die gemeenskap duidelik onderskeiding toon.
- Religie en onderwys dra by tot die ontstaan van 'n geïntegreerde gemeenskap of samelewing.
- Fundamentele waardes, norme en behoorlikheidseise behoort die basis vir religie en onderwys te vorm.
- Opgeleide professionele persone behoort religie met toepaslike assesseringstandaarde en onderrigmateriaal te onderrig.

Van der Walt en Wolhuter (2005:3-4) redeneer dat religie in vyf ander verbande met onderwys voorkom. Religie speel 'n rol in die oprigting van skole, byvoorbeeld die oprigting van klooster- en katedraalskole in die Middeleeue in Europa, sowel as in Suid-Afrika na die nedersetting van Jan van Riebeeck in 1652. Kerkskole het religie gereduseer tot 'n aangeleentheid van die kerk, en as gevolg daarvan het skole hul selfstandigheid verloor. Onafhanklike skole word hedendaags veral opgerig en in stand gehou deur die Rooms-Katolieke Kerk en Protestantse kerke, en selfs in Moslem- en Joodse gemeenskappe het kerke 'n invloed op skole. Van Brummelen (1989) verwys na die *Christian Day School Movement* in Noord-Amerika as 'n voorbeeld hiervan. Religie het voorts 'n direkte invloed op die onderwysstelsel deur die keuse van aanbidding van skoolvakke soos Bybelkunde. Van der Walt en Wolhuter (2005:4) beklemtoon dat religie as vak in die onderwysstelsel nie beskou kan word as begrippe of verskynsels wat die stelsel kan beïnvloed nie. Hierdie vakke sou egter eerder kon verwys na die wyse waarop religie in skole verskillende gelowe kan akkommodeer.

2.7 Teorie oor religie

Die teorie van Emile Durkheim oor religie is gebruik om hierdie navorsing te rugsteun. Hamlin (2013) verduidelik dat alles vir Durkheim by religie begin het. Volgens Durkheim bestaan daar vier funksies van religie, naamlik (Hamlin, 2013):

- **Dissipline:** Persone leer selfbeheer om religieuse beginsels na te streef.
- **Samehorigheid:** Seremonies en rituele bring die bevolking of gemeenskap by mekaar.

- **Vernuwing:** Religie vernuwe 'n mens se geloof en gemeenskaplike erfenis en dra verder morele waardes, norme en behoorlikheidseise oor na die nuwe geslag.
- **Euforie:** Religie werk teen die swaarkry wat die mens in haar of sy lewe beleef.

Volgens Pals (2006:93) is een van die hoofdoelstellings van enige regering om morele waardes, norme en behoorlikheidseise te bevorder en daarom speel 'n gemeenskap of samelewing se waardes, norme en behoorlikheidseise 'n sentrale rol in enige onderwysstelsel. Durkheim (in Pals, 2006) verduidelik dat die rol van 'n skool nie net is om tegniese opleiding te verskaf en sekere vaardighede by leerders te ontwikkel nie, maar veral ook om waardes soos selfdisipline en vaardighede soos onselfsugtigheid te onderrig.

2.8 BRICS-organisasie

BRICS is 'n akroniem vir 'n selektiewe groepering van vyf lidlande, naamlik Brasilië, Rusland, Indië, China en Suid-Afrika (BRICS, 2018). Die BRICS-leiersberaad word jaarliks gehou om politieke en sosio-ekonomiese samewerking te bespreek waar die lidlande behoeftes met betrekking tot sakegeleenthede, ekonomiese verbeteringe en samewerkingsareas geïdentifiseer het (BRICS, 2018). Jaarliks roteer die voorsitterskap van die BRICS-beraad. In 2015 het BRICS min of meer 41% van die wêreld se bevolking verteenwoordig (Shen *et al.*, 2017:20). China beskik oor die grootste bevolking, naamlik ongeveer 1,39 biljoen mense, terwyl Indië die tweede grootste bevolking in die wêreld het met 1,33 biljoen mense (Plecher, 2019). Brasilië se bevolking is ongeveer 209,2 miljoen mense en dié van Rusland is ongeveer 156,9 mense. Suid-Afrika het die kleinste bevolking van die BRICS-lidlande, naamlik 57,7 miljoen mense (Plecher, 2019).

Volgens Larionova en Shepelov (2015) het die BRICS-organisasie die potensiaal om verskeie uitdagings wat die lidlande beleef, op te los, aangesien die BRICS-lidlande die beste praktyke by mekaar kan leer. Dervin en Zajda (2015) merk op dat elke lidland voordele op die gebiede van onderwys, finansies, gesondheidsdienste en volhoubare ontwikkeling kan kry indien al die lidlande met mekaar saamwerk. Volgens Gu *et al.* (2018) en die *New Delhi Declaration* (2016) het die BRICS-organisasie in 2014 'n aanslag tot menseregte aangeneem. Die doel van hierdie aanslag is om gelyke toegang tot politieke, sosiale, ekonomiese en kulturele regte te bewerkstellig.

Hierdie navorsing fokus op die aard van religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande. Die aard van religie in elke lidland van die BRICS-organisasie verskil drasties van mekaar. Vir die doeleindes van hierdie studie word die verskille en ooreenkomste ten opsigte van religie in elke lidland ondersoek om sodoende die beste praktyke te kan bepaal.

2.9 Determinante

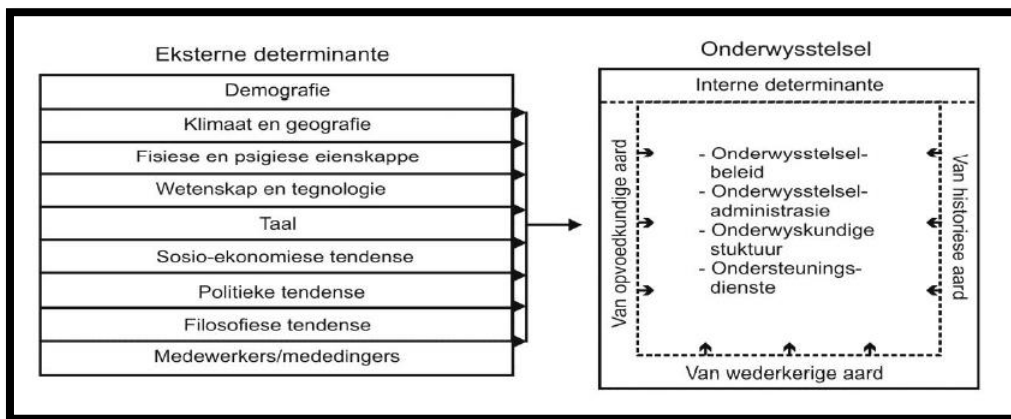
Determinante kan beskou word as faktore wat 'n invloed op die funksionering en aard van 'n onderwysstelsel uitoefen. Interne determinante is die faktore of kragte wat binne die onderwysstelsel geleë is, terwyl eksterne determinante na faktore verwys wat vanuit die samelewing 'n invloed op 'n bepaalde onderwysstelsel uitoefen (Barkhuizen, 2013:83; Steyn *et al.*, 2017:23).

2.9.1 Interne determinante

Steyn *et al.* (2017) kategoriseer interne determinante in drie groepe, naamlik interne determinant van opvoedkundige aard, interne determinante van wederkerige aard en interne determinante van historiese aard. Interne determinante van opvoedkundige aard verwys na die invloed wat opleidingskundige en onderwyskundige aangeleenthede, wat deel van die kernaktiwiteit van die onderwysstelsel vorm, op die funksionering en aard van die bepaalde onderwysstelsel het. Interne determinante van wederkerige aard verwys na daardie momente wanneer die aard of inhoud van een element of komponent van 'n onderwysstelsel die aard of inhoud van 'n ander element of komponent van 'n onderwysstelsel beïnvloed. Interne determinante van historiese aard verwys na die huidige vorm van die onderwysstelsel en hoe die huidige stand van die onderwysstelsel die beplanning van veranderinge moontlik maak of beperk. Die huidige onderwysstelsel speel dan 'n bepaalde rol met betrekking tot die wyse waarin daar in die onderwysbehoefte van die teikengroep voorsien gaan word.

2.9.2 Eksterne determinante

Steyn en Wolhuter (2018:8) beklemtoon dat 'n onderwysstelsel nie 'n toevallige struktuur het nie, maar dat dit deur samelewingskontekste, beter bekend as eksterne determinante wat deur kragte van buite die onderwysstelsel beïnvloed word, medebepaal word. Nege eksterne determinante kan uitgewys word, naamlik demografie, klimaat en geografie, fisiese en psigiese eienskappe, wetenskap en tegnologie, taal, sosio-ekonomiese tendense, politiek, filosofie en medewerkers of mededingers.



Figuur 2.1: Voorstelling van die eksterne determinante en die interne determinante van die onderwysstelsel (Steyn *et al.*, 2017:24)

Vervolgens word elke eksterne determinante volgens Steyn *et al.* (2017:24) se figuur (Figuur 2.1) hierbo beskryf.

2.9.2.1 Demografie

Demografie as 'n eksterne determinante verwys na die impak wat die hoeveelheid en beweging van die teikengroep op 'n bepaalde onderwysstelsel het. Demografiese faktore wat 'n onderwysstelsel kan beïnvloed, sluit bevolkingsdigtheid, die grootte van die bevolking, bevolkingsgroei en ouderdomsprofiel in (Steyn *et al.*, 2017:24-25).

2.9.2.2 Klimaat en geografie

Die geografiese omgewing waarbinne die teikengroep geleë is, beïnvloed ook die onderwysstelsel. Faktore ten opsigte van die klimaat (weersomstandighede in die land) en geografiese tendense wat die onderwysstelsel beïnvloed, is die grootte van die land, die topografie van die land en die fauna en flora wat in die land voorkom (Steyn *et al.*, 2017:24-25).

2.9.2.3 Wetenskaplike en tegnologiese tendense

Die wetenskaplike en tegnologiese vermoë van die teikengroep beïnvloed die onderwysstelsel. Die vlak van tegnologiese ontwikkeling van 'n gemeenskap of 'n bepaalde land sal die aard van die onderwysstelsel medebepaal (Steyn *et al.*, 2017:24-25).

2.9.2.4 Taaltendense

Die onderwysstelsel word beïnvloed deur die onderrigmedium of taalvoorkeur van die bepaalde teikengroep (Steyn *et al.*, 2017:24-25).

2.9.2.5 Sosio-ekonomiese tendense

Die sosio-ekonomiese stand van die teikengroep medebeïnvloed die aard en funksionering van die onderwysstelsel. Aangeleenthede van die sosiale omstandighede van die teikengroep wat 'n onderwysstelsel kan medebeïnvloed, is die stelsel van sosiale stratifikasie, die bestaan van sosiale kapitaal en sosiale status, taalpatrone en kulturele patrone (Steyn *et al.*, 2017:24-25). Aangeleenthede met betrekking tot ekonomiese tendense wat 'n onderwysstelsel kan medebeïnvloed, sluit die vlak van ekonomiese ontwikkeling en die struktuur van die ekonomiese aktiwiteite in. Die mate van ekonomiese ontwikkeling in 'n land bepaal hoeveel fondse beskikbaar gestel kan word aan skole, onderwysers en opvoedkundige fasiliteite. Die struktuur van ekonomiese aktiwiteite beïnvloed ook 'n onderwysstelsel, aangesien die onderwysstelsel leerders vir hul toekomstige beroep voorberei (Steyn *et al.*, 2017:24-25; Wolhuter, 2018:86-90).

2.9.2.6 Politieke tendense

Politieke tendense verwys na die gedeelde, algemeen aanvaarde politieke uitgangspunte van die teikengroep en die impak wat sodanige uitgangspunte op 'n onderwysstelsel mag uitoefen. Die regerende party se politieke benadering en sienswyses oefen 'n direkte invloed op die onderwysstelsel uit, aangesien dit onder meer die soort onderwysstelsels in die land bepaal, asook watter onderrigleerinhoud in die kurrikulum in skole aangebied behoort te word (Steyn *et al.*, 2017:24-25).

2.9.2.7 Filosofiese tendense

Filosofiese tendense verwys na die religie van die teikengroep. In hierdie navorsing is klem gelê op religie as 'n eksterne determinant en die impak wat hierdie determinant op die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande onderskeidelik mag uitoefen (Steyn *et al.*, 2017:24-25). Vergelyk 2.2.1 vir 'n gedetailleerde verduideliking van religie.

2.10 Onderwys

Onderwys word gedefinieer as 'n aktiwiteit met 'n interpersoonlike verhouding tussen een persoon, met die vermoë om te onderrig, en 'n ander persoon, wat onderwys nodig het (Steyn, 2013:50). Steyn (2013) wys verder daarop dat onderwys 'n doelbewuste en beplande aktiwiteit is waar leerders deur onderwysers ondersteun word sodat die leerders kennis, vaardighede en waardes

kan ontwikkel sodat hulle doeltreffend in die samelewing kan funksioneer. Die Verenigde Nasies se Opvoedkundige, Wetenskaplike en Kulturele Organisasie (2011:79) definieer *onderwys* as 'n georganiseerde aktiwiteit wat kommunikasie meebring, wat uiteindelik leer bewerkstellig.

Rens en Vreken (2010:1-2) identifiseer die volgende tipes aktiwiteite waarmee onderwys verband hou:

- **Vorming**

Vorming is die aktiwiteit waar leerders sonder keuse beïnvloed word en waardeur hulle deur onderwysers verplig word om sekere inhoud te leer sodat hulle tot volwassenheid kan groei.

- **Indoktrinasie**

Indoktrinasie beteken dat sekere idees, leerstellinge of dogmas doelbewus by persone ingeprent word. Indoktrinasie vernietig selfstandige denke en is 'n erkende manier om propaganda mee oor te dra.

- **Afrigting**

Afrigting verwys na gebeure aan die hand waarvan gepoog word om die prestasie van leerders voortdurend te verbeter deur hul vaardighede deur middel van die herhaling of inoefening van spesifieke oefeninge te ontwikkel.

- **Kondisionering**

Kondisionering beteken om leerders stelselmatig gewoond te maak aan 'n bepaalde manier van optrede sodat hulle op 'n bepaalde stimulus kan reageer.

- **Opleiding**

Opleiding verwys na die instaatstelling en bemagtiging van leerders om spesifieke vaardighede in hul lewens te kan uitvoer deur hulle doelgerig daarvoor voor te berei. Opleiding word verder gedefinieer as die beplande aktiwiteite waardeur onderwysers leerders ondersteun om beplande bevoegdhede, soos kennis, vaardighede, norme, waardes en behoorlikheidseise, te verstaan en te verwerf sodat die leerders bepaalde rolle in die samelewing suksesvol sal kan uitvoer (Wolhuter & Steyn, 2018:5).

Bogenoemde aktiwiteite verwys na spesifieke strategieë wat toegepas kan word om bepaalde doelwitte binne 'n bepaalde onderwysstelsel te bereik.

2.11 Onderwysstelsels

Steyn *et al.* (2017:15) definieer 'n *onderwysstelsel* as 'n raamwerk of struktuur waarbinne onderwys doeltreffend in die onderwysbehoefte van 'n bepaalde teikengroep voorsien. Steyn en Wolhuter (2013:54) is die mening toegedaan dat elke opvoedkundige sy of haar eie mening oor die begrip *onderwysstelsel* het en dat juis dit een van die redes is vir die bestaan van verskillende

teorieë met betrekking tot hierdie begrip. Stone (1981:132), 'n analities-opvoedkundige wysgeer en vergelykende opvoedkundige, definieer 'n nasionale onderwysstelsel as die kulturele produk van 'n mens in sy of haar onderwys- en onderrigomgewing. Die nasionale omgewing is ook 'n tydruimtelike struktuur waarbinne die sosiale strukture van 'n spesifieke gemeenskap saam met die onderwysinstellings saamwerk om die jeug se onderwys- en opvoedingsverwante begeleiding tot volwaardige, menswaardige volwassenheid te help bevorder.

Barnard (1984:3) stem saam met Stone se verduideliking, maar wys uit dat 'n onderwysstelsel 'n instrument is wat deur die gemeenskap ontwikkel en geïmplementeer word om onderwys te verskaf waarmee beplande doelwitte nagestreef kan word. Die hoofdoelwit daarvan is om opvoedkundige onderrigleergeleenthede te verskaf en in stand te hou.

Steyn en Wolhuter (2013:56) definieer 'n onderwysstelsel, nadat al bovermelde verduidelikings in ag geneem is, as die struktuur waarbinne onderrigleer op 'n doeltreffende manier aangebied word om die behoeftes van 'n groep mense in 'n spesifieke omgewing te akkommodeer. Hierdie navorsers wys daarop dat die geloofwaardigheid van hul verduideliking bevestig kan word deur die beginsels van die verduideliking te toets. Om die geldigheid van die verduideliking te bevestig, behoort die volgende konsepte deel van die verduideliking te vorm:

- **Struktuur of raamwerk**

Hierdie konsep kan nie in die verduideliking weggelaat word nie, aangesien die struktuur die idee is waaroor 'n studie uitgevoer word. Sonder 'n raamwerk of idee sal 'n studie nooit kan plaasvind nie (Steyn & Wolhuter, 2013:56).

- **Doeltreffende onderwys**

Die doelwit van 'n onderwysstelsel is om onderrigleer op 'n doeltreffende manier aan sy deelnemers beskikbaar te stel. Die primêre aktiwiteit van 'n onderwysstelsel is doeltreffende onderrigleer en al die strukture in die onderwysstelsel streef na doeltreffende onderrigwyses (Steyn & Wolhuter, 2008:3).

- **Onderwysbehoeftes**

Onderwysbehoeftes kan nie uit die verduideliking weggelaat word nie, aangesien behoeftes betekenis in 'n bepaalde onderwysstelsel help medebepaal. Die onderwysstelsel is deur mense geskep om in die onderwysbehoeftes van die deelnemers te voorsien en daarom kan 'n onderwysstelsel nie bestaan sonder onderwysbehoeftes nie (Steyn & Wolhuter, 2008:3).

- **Groep persone of teikengroep**

Hierdie konsep dui die teikengroep van 'n bepaalde onderwysstelsel aan en behoort daarom deel van die verduideliking te vorm. Die onderwysbehoeftes van 'n groep mense

of teikengroep bepaal die beginsels van die bepaalde onderwysstelsel (Steyn & Wolhuter, 2013:56).

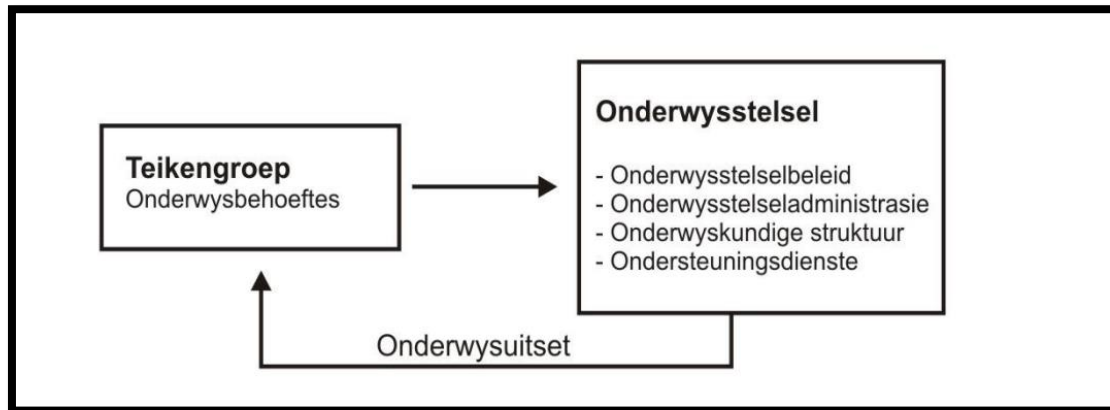
- **Omgewing of gebied**

Die omgewing is 'n belangrike konsep van die verduideliking, want indien dit weggelaat sou word, kan daar byvoorbeeld nie meer na die Indiese, Japannese of Suid-Afrikaanse onderwysstelsel verwys word nie (Steyn & Wolhuter, 2013:56).

Steyn *et al.* (2017:15-16) wys daarop dat daar in 'n bepaalde land regtens verskillende soorte onderwysstelsels teenwoordig is, naamlik die nasionale onderwysstelsel, die mini-onderwysstelsel en die mini-opleidingstelsel. In die nasionale onderwysstelsel word onderwys op 'n doeltreffende manier aangebied om in die behoeftes van die hele bevolking van 'n land te voorsien. Die mini-onderwysstelsel poog om, soos die nasionale onderwysstelsel, in die teikengroep se behoeftes te voorsien, maar al die mense in die betrokke land word nie noodwendig daardeur geraak nie. Die mini-opleidingstelsel is die stelsel waar opleiding op 'n doeltreffende manier aangebied word, maar, soos met die mini-onderwysstelsel, word al die mense in die betrokke land nie noodwendig daardeur geraak nie.

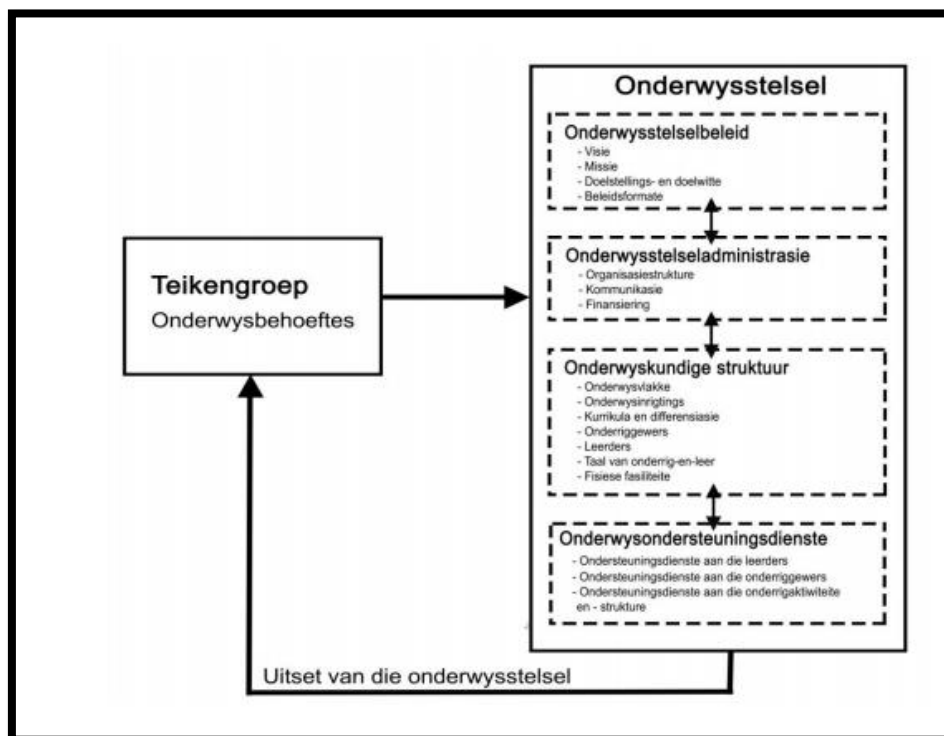
Volgens Steyn *et al.* (2017:16) kan onderwys in formele, nieformele en informele onderwys ingedeel word. Formele onderwys verwys na handelinge wat doelbewus en beplan is waar leerders binne die formele onderwysstelsel met kennis en vaardighede toegerus word. Die verwerwing van formele onderwyskwalifikasies vorm deel van formele onderwysvoorsiening. Nieformele onderwys verwys na onderwys of opleidingsaktiwiteite wat buite die nasionale onderwysstelsel beplan en doelbewus aangebied word. Die verwerwing van onderwyskwalifikasies maak nie deel van nieformele onderwys uit nie, maar die korttermynvoorsiening van opleidings- en onderwysbehoefte aan die teikengroep is belangrik. Informele onderwys behels onderwysvoorsiening en gepaardgaande aktiwiteite wat nie noodwendig amptelik en formeel beplan of uitgevoer word nie, maar wat nietemin bepaalde kennis en vaardighede aan sekere kategorieë persone in die samelewing verskaf (Steyn *et al.*, 2017:16).

Deur bogenoemde omskrywings kan afgelei word dat die hoofdoel van 'n onderwysstelsel is om in die onderwysbehoefte van 'n bepaalde teikengroep te voorsien. In hierdie studie word die nasionale onderwysstelsels van die BRICS-lidlande belig om te bepaal hoe religie as 'n eksterne determinant die betrokke onderwysstelsels beïnvloed. Steyn *et al.* (2017:18-19) verduidelik dat 'n onderwysstelsel uit vier komponente bestaan, naamlik 'n onderwysstelselbeleid, onderwysstelseladministrasie, 'n onderwyskundige struktuur en onderwysstelselondersteuningsdienste. Die komponente van 'n onderwysstelsel word in figuur 2-2 uitgebeeld.



Figuur 2-2: Komponente van 'n onderwysstelsel (Steyn et al., 2017:15)

Die vier komponente van 'n onderwysstelsel, soos uiteengesit in figuur 2-2 hierbo, bestaan verder uit sekere elemente. Hierdie elemente wat die struktuur van 'n onderwysstelsel uitmaak, word in figuur 2-3 uitgebeeld.



Figuur 2-3: Struktuur van 'n onderwysstelsel (Steyn et al., 2017:19)

Die vier komponente van 'n onderwysstelsel, asook elke komponent se elemente, soos uitgebeeld in figuur 2-3, word soos volg deur Steyn *et al.* (2017:18-19) beskryf:

- **Onderwysstelselbeleid**

Die onderwysstelselbeleid is die verklaring van voorneme ten opsigte van die manier waarop daar in die onderwysbehoefte van die bepaalde teikengroep voorsien gaan word. Die onderwysstelsel beskerm, bepaal en toon rigting aan. Elemente wat deel van die onderwysstelselbeleid vorm, is die visie, missie, doelstellings en doelwitte en verskillende inhoud en vorms van die onderwysstelselbeleid (Steyn *et al.*, 2017:18). Vir die doeleindes van hierdie studie is die beleidsformate van die komponent onderwysstelselbeleid noodsaaklik, aangesien elke BRICS-lidland se beleidsdokumente gebruik is om die aard van religie in elke land en die impak wat dit op die betrokke land se onderwysstelsel het, te bepaal. Beleidsdokumente sluit wetgewing, regeringskennisgewings, ordonnansies en regulasies in (Steyn *et al.*, 2017:18-19).

- **Onderwysstelseladministrasie**

Onderwysstelseladministrasie verwys na die strukture van die organisasie waardeur die funksionaries georganiseer word. Voorts dui onderwysstelseladministrasie ook die taakooreenkomste waarvolgens die onderwysbestuurders funksioneer aan. Die onderwysstelselbeleid, soos reeds beskryf, word deur middel van onderwysstelseladministrasie ontwikkel en sodoende word daar verseker dat die tersaaklike beleid wel juridies en pedagogies korrek in die praktyk geïmplementeer word. Die verantwoordelikheid om die tersaaklike beleid te skep of te formuleer en in werking te stel, word “onderwysbeheer” genoem (Steyn *et al.*, 2017:18-19).

- **Onderwyskundige struktuur**

Die onderwyskundige struktuur verwys na die georganiseerde en gestruktureerde geheel van al die onderwysinrigtings op al vier onderwysvlakke. Dit verwys eweneens na en beskryf ook die vertikale en horisontale bewegingsmoontlikhede van leerders volgens hul verskillende vermoëns. Elemente wat deel uitmaak van die komponente van die onderwyskundige struktuur is onderwysvlakke, onderwysinrigtings, kurrikula en differensiasiegeleenthede, onderriggewers, leerders, mediums van onderrig en fisiese fasiliteite. Onderwysvlakke verwys na preprimêre, primêre, sekondêre en tersiêre onderwysvlakke (Steyn *et al.*, 2017:18-19). Die onderwyskundige struktuur speel 'n belangrike rol in hierdie studie omdat religie 'n invloed kan hê op die kurrikula en differensiasiegeleenthede in 'n onderwysstelsel.

- **Ondersteuningsdienste**

Die komponent ondersteuningsdienste is die nie-onderwysdienste wat belangrik is om 'n hoë gehalte van onderwysvoorsiening te verseker. Elemente wat deel uitmaak van die

komponent ondersteuningsdienste is die vervoer van leerders, die aanbied van musiekklassse, opvoedkundige hulpdienste en onderwysmediadienste (Steyn *et al.*, 2017:18-19).

Vir die doeleindes van hierdie studie word twee komponente van die onderwysstelsel, naamlik die onderwysstelselbeleid en onderwyskundige struktuur van die BRICS-lidlande, gebruik om die navorsingsvraag te beantwoord deur die beste praktyke van die BRICS-lidlande ten opsigte van religie te bepaal.

2.12 Waardes en norme

Volgens Beckmann en Nieuwenhuis (2004:6) sal waardes altyd deel van 'n skool wees. Die waardes in die samelewing bepaal die onderwysstelsel in 'n land (Beckmann & Nieuwenhuis, 2004:6). Wolhuter en Steyn (2018:12) beklemtoon ook dat onderwys deur implisiete en eksplisiete waardes bepaal word.

In teenstelling met waardes, is norme sigbaar in die onderwys (Beckmann & Nieuwenhuis, 2004:6). Die norme waarvan Beckmann en Nieuwenhuis (2004:6) hier praat, is direk betrokke by die skoolkultuur, skoolklimaat en selfs in die skoolreëls ingebed. Volgens Beckmann en Nieuwenhuis (2004:6) kan sekere voorbeelde van norme en waardes in skole waargeneem word. Ten eerste kan onderwysers leerders leer om stiptelik te wees, wat 'n norm verteenwoordig, sodat die leerders die waarde van respek vir ander mense se programme het. Ten tweede kan leerders ander mense respekteer (waarde) deur te leer om eerlik te wees (norm). Die manier waarop 'n leerder die norm gehoorsaam, kan 'n aanduiding gee van hoe die leerder hom- of haarself met die waarde vereenselwig (Beckmann & Nieuwenhuis, 2004:6). Steyn en Wolhuter (2018:12) vermeld dat 'n persoon se waarde deur 'n wêreldbeskouing, of in hierdie geval religie, beïnvloed word. Volgens Oosthuizen en Van der Walt (2021:60) word die waardes en etos van die gemeenskap waarin die skool geleë is, duidelik weerspieël.

2.13 Vergelykende opvoedkunde

Die vergelykende opvoedkunde bestaan uit drie perspektiewe, naamlik die kontekstuele perspektief, onderwysstelselperspektief en vergelykende perspektief (vgl. 1.2.7). Die kontekstuele perspektief bestaan uit 'n tweerigtingperspektief, naamlik dat onderwysstelsels beskou word as die gevolg van kontekstuele kragte (bv. die demografie van die land) en dat onderwys 'n impak op die samelewing het. Die onderwysstelselperspektief beteken dat meer aandag gegee word aan onderwysstelsels eerder as individuele onderwysers as sodanig. Die vergelykende perspektief fokus daarop om verskillende onderwysstelsels met mekaar te vergelyk om sodoende beter kennis te ontwikkel van die onderwysstelsels wat vergelyk word (Van der

Walt & Wolhuter, 2016:119). Volgens Steyn en Wolhuter (2014:32-34) het die vergelykende opvoedkunde verskillende funksies, soos dat dit verduidelikend, beskrywend, evaluerend, beplannend of hervormend daarop gerig is om die onderwyspraktyk te verbeter.

2.14 Samevatting

In hierdie hoofstuk is literatuur breedvoerig verskaf ten opsigte van die navorsingsprobleem, naamlik wat die aard van religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande is. Die agtergrond van religie is volledig bespreek in die hoofstuk om sodoende die hantering van religie in elke BRICS-lidland te ondersoek. Religie in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande is die belangrikste onderwerp in hierdie studie. Konsepte wat te make het met religie, soos *waardes* en *norme*, is ook in die hoofstuk bespreek aangesien daar 'n noue verband tussen die laasgenoemde konsepte is. Religie is 'n ingewikkelde begrip. In vandag se samelewing is daar verskeie soorte religieë en elkeen word verskillend deur die mens hanteer.

Svengungsson (2020) het in haar studie bepaal dat religie eintlik deur die oogpunt van 'n Christen en Christenskap beskou behoort te word. Die begrip *religie*, volgens Svengungsson (2020) se studie, word nie altyd korrek hanteer in die jongste akademies wetenskaplike literatuur nie. Die begrip kan egter nie in vandag se samelewing verwerp word nie, juis vanweë die historiese agtergrond van hierdie begrip, maar behoort eerder verfyn te word om sodoende seker te maak dat dit te alle tye korrek geïnterpreteer en toegepas sou kon word in die samelewing.

Vir die doeleindes van hierdie studie word die begrip *religie* deurgaans gebruik. Religie en onderwys het 'n beduidende wedersydse invloed op mekaar. Die doel van hierdie hoofstuk is om die aard van religie te beskryf en te ondersoek deur te verwys na die agtergrond van religie in elke land van die BRICS-organisasie om sodoende in Hoofstuk 4 die verskille en ooreenkomste ten opsigte van religie in die onderwysstelsels van al vyf lande te bepaal. In Hoofstuk 3 word daar uitgebrei oor die navorsingsmetodologie en die navorsingsontwerp wat gebruik is vir hierdie studie.

Hoofstuk 3 Navorsingsontwerp en -metodologie

3.1 Inleiding

In Hoofstuk 3 word die navorsingsontwerp en -metodologie van hierdie studie uiteengesit. Hierdie studie is op die vergelykende metode gegrond. 'n Uitgebreide literatuurstudie, asook 'n dokumentontleding, is as data-insamelingsmetodes gebruik. Die data wat in die dokumente beskikbaar was, is verfyn deur die inhoud te ontleed volgens religie as 'n eksterne determinant van 'n onderwysstelsel. Die gepaste navorsingsparadigma word ook in die hoofstuk uiteengesit. Verder word die geldigheid en betroubaarheid van die data wat ingesamel is volledig in die hoofstuk bespreek. In hierdie hoofstuk word die fokus geplaas op die navorsingsontwerp en -metodologie van die studie om uiteindelik die navorsingsvraag “wat is die aard van religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande?” (vgl. 1.4) te kan beantwoord.

3.1.1 Navorsingsontwerp: kwalitatiewe navorsingsbenadering

Berg (2004) beskryf die navorsingsontwerp as die metode waarvolgens 'n studie uitgevoer gaan word. Creswell (2009:5) verduidelik dat die navorsingsontwerp 'n voorstel of plan vir die uitvoering van 'n bepaalde navorsing is. Abutabenjeh en Jaradat (2018:22) sien die navorsingsontwerp as 'n kritieke onderwerp wat belangrik is vir die navorsingstudie in die sosiale wetenskap en verskeie ander vakgebiede. 'n Navorsingsontwerp word ook beskou as die prosedures en planne vir 'n bepaalde navorsingstudie wat handel oor verskeie aannames vir gedetailleerde metodes van data-insameling, -ontledings en interpretasies (Creswell & Creswell, 2017). Nadat die navorser die navorsingsvraag en navorsingsdoelwitte geïdentifiseer het, moet hy of sy die gepaste ontwerp vir die navorsing kies (Abutabenjeh & Jaradat, 2018:22). Henning *et al.* (2005) verklaar dat daar 'n verbintenis moet wees tussen die navorsingsontwerp en die navorsingsvraag. Die navorsingsontwerp sluit die navorsingsparadigma of filosofiese raamwerk, navorsingsmetode, data-insameling, dataontleding, etiese oorwegings en betroubaarheid van die studie in. In hierdie studie is die vergelykende metode gebruik om dokumente te ontleed met die doel om die impak van religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande te bepaal.

Met die vergelykende metode word daar in die vergelykende opvoedkunde gepoog om verskillende onderwysstelsels, wat deur verskillende sosiale kontekste gevorm is, met mekaar te vergelyk (Wolhuter, 2014). Die twee vernaamste navorsingsmetodes of -ontwerpe is die kwalitatiewe en die kwantitatiewe navorsingsontwerp. Volgens Howitt (2016) en Neuman (2014) is die kwantitatiewe navorsingsontwerp ontwikkel om natuurverskynsels te bestudeer in die veld van die natuurwetenskappe. Aan die ander kant is die kwalitatiewe navorsingsontwerp in die

sosiale wetenskappe ontwikkel om kulture en sosiale gebeurtenisse te bestudeer (Howitt, 2016; Neuman, 2014). Die doel, konteks en aard van die spesifieke studie bepaal watter navorsingsmetode deur die navorser gebruik moet word (Ary *et al.*, 2010). Volgens Kelle en Buchholtz (2015) kan navorser sowel kwalitatiewe as kwantitatiewe navorsingsmetodes gebruik, wat as 'n gemengde metode bekendstaan.

'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp is in hierdie studie gebruik. Volgens Leedy en Ormrod (2013) vind kwalitatiewe navorsing in sy natuurlike omgewing plaas. Ary *et al.* (2010) en Stage en Manning (2016) sluit aan by Leedy en Ormrod (2013) deur daarna te verwys dat 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp help om verskillende groepe mense in hul natuurlike omgewing te bestudeer deur van verskeie ondersoekmetodes gebruik te maak. Moontlike probleme of uitdagings ten opsigte van die probleem wat deur die navorser ondersoek word, kan met behulp van die kwalitatiewe navorsingsmetode ontleed word (Hammarberg *et al.*, 2016).

Punch (2006) verduidelik dat die navorser die primêre instrument vir die data-insameling en dataontleding in kwalitatiewe navorsing is. Kwalitatiewe navorsing probeer om 'n geheelbeeld te skep van 'n gebeurtenis wat ondersoek word deur die verstaan en aanbieding van ervarings wat in 'n sekere konteks plaasvind en deur 'n individu beleef word (Nieuwenhuis & Smit, 2012:126). 'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp help om 'n diepgaande agtergrond van hoe mense oor 'n bepaalde saak voel of dink, te verkry om sodoende die perspektiewe van die deelnemers te verstaan en uiteen te sit (Cohen *et al.*, 2018; Howitt, 2016; Neuman, 2014). Die kwalitatiewe navorsingsontwerp bestaan onder meer uit die volgende metodes: fokusgroepe, biografie, gegronde teorie, berading, gevallestudies, waarneming van deelnemers, oop onderhoude en die vergelykende metode (Cibangu, 2012; Fairbrother, 2007; Howitt, 2016).

In kwalitatiewe navorsing poog 'n navorser om die gegewe verskynsel in sy natuurlike omgewing te bestudeer omdat die navorser graag die verskynsel beter wil verstaan of interpreteer (Hesse-Biber & Leavy, 2011). Die hoofrede vir die navorsing is dus om die verskynsel te beskryf en te verstaan. Die navorser samel self die data in deur dokumente te ontleed. Die navorsing fokus op verskeie soorte data sodat daar nie net op een soort data gefokus word nie. Met hierdie navorsingsbenadering word daar gefokus op die sosiale, politieke, historiese, kulturele en religieuse aspekte van die spesifieke lande en word 'n holistiese beeld van die navorsingsprobleem geskep deur die bepaalde navorsing (Creswell, 2009:175-176). Die verskynsel wat die navorser spesifiek in hierdie studie ondersoek en wil verstaan, is die aard van religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels van BRICS-lidlande. Die verskille en ooreenkomste met betrekking tot die hantering van religie in elke BRICS-lidland word met mekaar vergelyk om sodoende die beste praktyke te identifiseer.

3.1.2 Die navorsingsparadigma: interpretivisme

Nieuwenhuis (2016:52) beskryf die navorsingsparadigma as 'n siening wat gevorm word deur verskeie oortuigings of aannames ten opsigte van eenvoudige aspekte van die werklikheid. 'n Paradigma word beskou as die uitkyk van 'n persoon op die wêreld en ook die interaksie van die persoon met die gebeure in die wêreld (Lombard, 2016:8). Creswell (2014) omskryf 'n paradigma as 'n stel oortuigings wat na aksie lei. Rehman en Alharthi (2016) sluit aan by Creswell (2014) deur 'n paradigma te beskryf as 'n eenvoudige teoretiese raamwerk wat bewerings ten opsigte van epistemologie, metodologie, ontologie en metodes bevat. Volgens Wagner *et al.* (2012) word 'n bepaalde wêreldbeskouing deur bewerings ten opsigte van die fundamentele konsep van die werklikheid gevorm. Die navorsingsparadigma het 'n belangrike impak op die onderwys, sosiologie, sielkunde, bestuur en gesondheidsorg (Denzin & Lincoln, 2005; Su, 2018). Navorsers gebruik 'n navorsingsparadigma om die werklikheid van die wêreld te ondersoek en beter te verstaan (Leavy, 2017).

Daar word tussen vier navorsingsparadigma in die sosiale wetenskappe onderskei, naamlik die transformatiewe, pragmatiese, positivistiese en interpretivistiese paradigmas (Kivunja & Kuyini, 2017:30-35; Lombard, 2016:8). Die transformatiewe paradigma, ook bekend as die kritiese paradigma, het begin toe verskillende navorsers, veral postkoloniale en feministiese navorsers, die tekort aan inklusiwiteit in die ander navorsingsparadigmas gekritiseer en bevraagteken het (Leavy, 2017). Navorsers gebruik die transformatiewe paradigma onder meer om te probeer om die kulturele, sosiale en politieke aard van teorie en kennis te onthul en fokus daardeur op kritiek, voorspraak, transformasie en die regmaak van strukturele ongelykhede (Hesse-Biber & Leavy, 2011). Die magsverskille wat in die sosiale struktuur voorkom, word deur die navorsers (wat die transformatiewe paradigma gebruik) erken en sodoende wil hulle die stelsels verander na 'n stelsel wat meer regverdig en billik is (Leavy, 2017).

Die pragmatiese paradigma word deur verskeie navorsers beskou as die beste filosofiese onderbou van beide navorsingsmetodes, aangesien die navorser van kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes gebruik maak om die navorsingsprobleem na die beste van sy of haar vermoë te verstaan (Johnson & Onwuegbuzie, 2004:16). Die wetenskaplike metode in die positivistiese paradigma word gesien as die enigste metode om die werklikheid en waarheid te bevestig omdat die wetenskap beskou word as die enigste basis vir ware kennis (Howitt, 2016). Pham (2018) sluit aan by Howitt (2016) deur te vermeld dat wetenskaplike metodes in die positivistiese paradigma toegepas word om menslike optrede te bestudeer. Volgens Wagner *et al.* (2012) het positivisme in die twintigste eeu na post-positivisme verander. Volgens Maree en Pietersen (2008:145-153) het positivisme nie voorsiening gemaak vir die faktore wat die

insameling van kennis kan bepaal nie en daarom het verskeie swakhede in die positivistiese paradigma aanleiding gegee tot die post-positivistiese paradigma. In die positivistiese paradigma neem die navorser aan dat die realiteit relatief onafhanklik van die konteks is en op 'n ontbindbare, funksionele manier bestudeer kan word met behulp van objektiewe tegnieke, soos gestandaardiseerde maatstawwe (Bhattacharjee, 2012:103). Bhattacharjee (2012:103) voer verder aan dat die navorser se oorweging tussen positivistiese of interpretatiewe navorsing vir sy of haar studie afhang van die paradigmatische ooreenstemmings met betrekking tot die aard van die verskynsels wat ondersoek word en wat die beste metode is om die verskynsels te ondersoek.

Volgens Merriam (2019:4) beskou navorsers wat die interpretivistiese navorsingsparadigma ondersteun, die werklikheid wat bestudeer word as die ervarings van mense ten opsigte van hul eksterne omgewings. Die interpretivistiese paradigma word geassosieer met die sosiaal kwalitatiewe navorsing (De Beer, 2017:15). Interpretivisme fokus op die individu se vermoë om besluite te neem, maar word ook sterk deur fenomenologie (die bestudering van 'n mens se subjektiewe sienings en interpretasies van die werklikheid) en hermeneutiek (die bestudering van die historiese) beïnvloed (Nieuwenhuis, 2016:60). Jansen (2016:22) vermeld dat daar in die interpretivisme 'n voorspelling gemaak word oor hoe mense betekenis aan hul ervarings heg.

Rubin en Babbie (2010) verwys na die volgende drie beginsels van interpretivisme:

- Mense het die sosiale wêreld geskep.
- Die navorser word deel van wat waargeneem word.
- Die navorser word aangespoor deur 'n belangstelling in die onderwerp.

Nieuwenhuis (2016:61) brei uit op Rubin en Babbie (2010) se bespreking en verduidelik dat interpretivisme op die volgende beginsels gegrond is:

- Die bron van die oorsprong van betekenis word as die menslike verstand beskou.
- Die menslike bestaan kan alleenlik van binne verstaan word.
- Die menslike sosiale lewe is 'n eiesoortige produk van die mens.
- Menslike gedrag word deur die kennis van die sosiale wêreld beïnvloed.
- Die sosiale wêreld van die mens bestaan nie net uit menslike kennis nie.

Bellamy (2012) beklemtoon dat interpretiviste argumenteer oor die kompleksiteit van verskynsels van 'n sosiale aard wat nie deur fundamentele wette verduidelik kan word nie. Navorsers kan belewenisse en sienings uit 'n subjektiewe oogpunt bestudeer ten einde die betrokke navorsingsvraag te beantwoord met behulp van data wat ingesamel is (Cohen *et al.*, 2018; Leavy, 2017; Thanh & Thanh, 2015). Hierdie studie is deur die interpretivistiese navorsingsparadigma gerig, aangesien die werklikheid ondersoek word aan die konstruksie van betekenis of om deur subjektiewe ervarings te gebruik om die werklikheid te interpreteer (Joubert *et al.*, 2019:9). Die

navorser het met hierdie studie gepoog om beter kennis aangaande die invloed van religie as 'n eksterne determinant op die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande te bekom sodat die beste praktyke geïdentifiseer kon word. Vir die doeleindes van hierdie studie word die interpretivistiese navorsingsparadigma gebruik omdat die paradigma verskeie weergawes van die waarheid en verskeie sienings in ag neem (vgl. Leavy, 2017; Thanh & Thanh, 2015). Dié paradigma is gepas vir die studie omdat die werklikheid ontdek word deur middel van die agtergrond en belewenisse van die deelnemende lande te verstaan en in ag te neem (vgl. Creswell, 2013). Die navorser tree subjektief op om die tersaaklike dokumente van die deelnemende lande te bestudeer om sodoende die navorsingsvrae te beantwoord vanuit die data wat in die studie ingesamel is (vgl. Cohen *et al.*, 2018; Leavy, 2017; Thanh & Thanh, 2015).

3.1.3 Ondersoekmetode

Volgens Hantrais (2009) word die vergelykende metode deur navorsers gebruik om probleme of verskynsels in twee of meer lande te ondersoek. Alonso en Barredo (2013) is van mening dat vergelykende studies belangrik is vir die sosiale wêreld weens die kontemporêre aard van dié soort navorsing. Aangesien die onderhawige studie vergelykend van aard is, is die studie ook tot voordeel vir die veld van vergelykende opvoedkunde. Die vergelykende metode is 'n manier om verskeie aspekte van verskillende onderwysstelsels met mekaar te vergelyk (Wahlstrom *et al.*, 2018). Vergelykende opvoedkunde het verklaringsgerigte, beheergerigte en beskrywingsgerigte doelstellings (Steyn *et al.*, 2017:14; Wolhuter *et al.*, 2017:15). Beskrywingsgerigte doelstellings pas die beste by hierdie studie, aangesien inligting van verskillende lande beskryf is om die beste praktyke van elk van die vyf BRICS-lidlande te bepaal. Volgens Steyn *et al.* (2017:13) is daar drie perspektiewe in vergelykende opvoedkunde, naamlik die onderwysstelsel-, determinant- en vergelykende perspektief. Vir die doeleindes van hierdie studie is daar gefokus op die determinantperspektief omdat die aard van religie ten opsigte van die BRICS-lidlande bepaal is deur die BRICS-lidlande se dokumente en literatuur met mekaar te vergelyk.

Die vergelykende metode word in die volgende fases uitgevoer (Steyn, 2008:1):

- Aspekte uit die betrokke onderwysstelsels wat vergelyk moet word, moet geïdentifiseer word.
- Aspekte uit die betrokke onderwysstelsels wat vergelyk moet word, moet beskryf word.
- Ooreenkomste en verskille moet gedokumenteer word.
- Die ooreenkomste en verskille moet verklaar word.
- Die beste praktyke moet geïdentifiseer word.

Die vergelykende metode is gepas vir hierdie studie aangesien die aard van religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsel van elke BRICS-lidland met mekaar vergelyk word om

sodoende die verskille en ooreenkomste te bepaal sodat die beste praktyke geïdentifiseer kan word in elke lidland.

3.2 Steekproef

Die *Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal* (Luther *et al.*, 2015) definieer *steekproef* as 'n toets onder 'n klein groep, hetsy doelbewus of lukraak uit 'n groter groep gekies, om 'n aanduiding van die tendens van die groter groep te identifiseer. Daar is twee hoofkategorieë steekproefneming, naamlik waarskynlikheid- en niewaarskynlikheidsteekproefneming (Lombard, 2016:95). In 'n waarskynlikheidsteekproefneming is die deelnemers daarvan bewus dat hulle moontlik vir 'n bepaalde studie uit die groter populasie verkies kan word (Lombard, 2016:96). Volgens Etikan *et al.* (2016) is die uitsluiting of insluiting van deelnemers in so 'n studie bloot toevallig. Metodiese, gestratifiseerde, eenvoudige ewekansige en trossteekproefneming is verskillende soorte waarskynlikheidsteekproefneming (Lombard, 2016:96). Lede uit die groter populasie sal verseker ingesluit of uitgesluit word by die steekproefneming aangesien elkeen nie 'n gelyke kans staan om deel te wees van die steekproefneming nie (Vehovar *et al.*, 2016). 'n Navorser kies dus spesifiek 'n deel van die populasie wat ingesluit of uitgesluit moet word in sy of haar studie (Taylor *et al.*, 2015). In teenstelling met waarskynlikheidsteekproefneming neem niewaarskynlikheidsteekproefneming glad nie die breër populasie in ag nie, maar slegs 'n bepaalde groep in die populasie word gebruik vir die steekproefneming (Lombard, 2016:96). Gerieflikheidsteekproefneming, kwotasteekproefneming, sneeubalsteekproefneming en doelgerigte steekproefneming is verskillende soorte niewaarskynlikheidsteekproefneming (Lombard, 2016:96).

Vir die doeleindes van hierdie studie is niewaarskynlikheidsteekproefneming en spesifiek doelgerigte steekproefneming, gebruik. Hierdie tipe steekproefneming is ideaal vir die studie aangesien die BRICS-lidlande 'n supranasionale groepering is wat doelbewus vir hierdie studie gekies is. Volgens Etikan *et al.* (2016) word 'n steekproef op 'n spesifieke manier saamgestel om seker te maak dat die behoeftes van die betrokke studie bepaal sal word. Doelgerigte steekproefneming is spesifiek vir hierdie studie gekies omdat spesifiek tersaaklike dokumente van die BRICS-lidlande (Brasilië, Rusland, China, Indië en Suid-Afrika) nagevors en met mekaar vergelyk word om te bepaal wat die aard van religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels van die BRICS-organisasies sal wees.

In hierdie studie het die navorser doelgerig en doelbewus slegs die tersaaklike dokumente van spesifieke lande, naamlik Brasilië, Rusland, China, Indië en Suid-Afrika, gekies. Amptelike dokumente en beleide van die BRICS-lidlande is doelgerig gekies en word vir die doeleindes van hierdie studie as steekproef gebruik om die dokumente te ontleed en met mekaar te vergelyk.

3.3 Navorsingsmetodologie

Navorsingsmetodologie word gedefinieer as die wyse waarop empiriese data ontleed word om 'n afleiding te maak oor die teorie wat bekom word (Bellamy, 2012). Jansen (2020:1) beskryf die navorsingsmetodologie as die metodiese ontwerp van die betrokke studie. Die metodologie handel daarom oor watter data ingesamel moet word, waarvandaan die data ingesamel moet word, hoe die data ingesamel moet word en hoe die data ontleed moet word.

3.3.1 Data-insamelingsproses

Die data-insamelingsproses dui die manier aan waarop data ingesamel en gedokumenteer sal word (Hartell & Bosman, 2016:37). Volgens Maree (2016:37) is die data-insamelingsproses die proses waar 'n ouditspoor vir die navorser verskaf word deur 'n doelgerigte en duidelike verduideliking te gee van hoe die data ingesamel moet word en watter afleidings of besluite geneem moet word. In kwalitatiewe navorsing kan data deur die volgende instrumente ingesamel word (Engelbrecht, 2016; Lombard, 2016; Mills *et al.*, 2010; Mohajan, 2018):

- Amptelike en tersaaklike dokumentêre tekste en bronne
- Fokusgroeponderhoude
- Oop vraelyste
- Alle geskrewe beskrywings van gebeure, mense, houdings en omgewings in dagboeke en joernale
- Die deelnemers se gedrag wat deur die navorser waargeneem word

Die volgende faktore moet tydens die data-insamelingsproses in 'n kwalitatiewe navorsingstudie ingesluit wees (Creswell, 2014; Mills *et al.*, 2010):

- Amptelike dokumentasie, beeldmateriaal en tekste moet ingesamel word.
- Daar moet 'n beperkte aantal deelnemers wees van wie data ingesamel word in die betrokke studie.
- Noodsaaklike en algemene vrae moet aan die deelnemers gevra word om seker te maak hul reaksie is voldoende vir die studie.
- Daar moet van verskeie soorte data gebruik gemaak word. Data soos waarnemings, dokumente, onderhoude en oudiovisuele materiaal kan gebruik word.

In hierdie studie word die kwalitatiewe navorsingsmetode gebruik om die agtergrond van die eksterne determinant religie en waarnemings van die deelnemende lande – die BRICS-lidlande – beter te kan verstaan. Dokumentontleding word as 'n toepaslike metode beskryf in vergelykende studies en om daardie rede word dokumentontleding in hierdie studie gebruik. Volgens Bowen (2009) en Dreyer (2016) kan die navorsingsvrae in 'n studie beantwoord word deur tersaaklike

dokumente te bestudeer en dan te interpreteer om sodoende die betekenis en kennis van die studie te verkry. Vir die doeleindes van hierdie studie is 'n literatuurstudie saam met 'n dokumentontleding gebruik om die data vir die studie in te samel.

3.3.1.1 Literatuurstudie

'n Uitgebreide literatuurstudie verskaf die nodige begripsverhelderings wat vir hierdie studie van belang was (vgl. Hoofstuk 2). Hartell en Bosman (2016:31) wys daarop dat spesifieke begrippe verklaar moet word sodat daar geen onduidelikheid of dubbelsinnigheid in die studie kan bestaan nie. 'n Literatuurstudie en dokumentontleding is van die basiese tegnieke wat gebruik word om data vir 'n vergelykende studie in te samel (McMillan & Schumacher, 2010:360). Daar moet 'n duidelike onderskeid getref word tussen die literatuurstudie en die dokumentontleding wat deel van die data-insamelingsproses vorm (Nieuwenhuis, 2016:88).

3.3.1.2 Dokumentontleding

Nieuwenhuis (2016:88) vermeld dat dokumentontleding fokus op enige geskrewe kommunikasie wat meer inligting oor die onderwerp wat nagevors word, verskaf. Dokumentontleding is 'n metodiese ontleding en evaluering van dokumente wat gebruik word om inligting daaruit te interpreteer sodat 'n beter begrip van die inligting verkry kan word (Dreyer, 2016:232). Bowen (2009) sluit by die vorige stelling aan deur te verduidelik dat die dokumente wat vir 'n dokumentontleding gebruik word, ontleed en geïnterpreteer moet word sodat die inligting op 'n sinvolle manier gebruik kan word.

Nieuwenhuis (2016:88) onderskei tussen twee tipes bronne, naamlik primêre en sekondêre bronne. Primêre bronne verwys na die oorspronklike beginpunt van die bron saam met die data-insamelingstegnieke en dataontleding van die bron. Sekondêre bronne verwys na artikels, boeke of dokumente wat handel oor werke wat voorheen gepubliseer is.

In hierdie studie is gebruik gemaak van sowel primêre as sekondêre dokumente om data vir ontledingsdoeleindes in te samel. Volgens Blaxter *et al.* (2010:186) is daar vier verskillende gebruike van dokumente, naamlik histories-georiënteerde dokumentontleding (sluit geargiveerde dokumente soos dagboeke en opnames van geskiedkundige gebeurtenisse in), rekenaargebaseerde dokumentontleding (data wat al voorheen verwerk en ontleed is en wat weer gebruik word vir 'n studie), biblioteekgebaseerde dokumentontleding (navorsingsliteratuur wat krities ondersoek word) en beleidsgebaseerde dokumentontleding (tersaaklike beleide, soos die godsdiensbeleid van 'n skool, word gebruik om die studie te ondersteun).

Bowen (2009:31) noem die volgende voordele wat verbonde is aan die gebruik van dokumentontleding:

- Omdat die data reeds ingesamel is, is dit koste-effektief.
- Resultate kan konstant dieselfde wees omdat dokumente as stabiel beskou word.
- Tyd word bespaar omdat data spesifiek gekies word eerder as om die data eers te versamel.
- As gevolg van die internet is dokumente maklik beskikbaar.

Mills *et al.* (2010) vermeld dat dokumente in drie hoofkategorieë geklassifiseer kan word, naamlik persoonlike dokumente, fisiese materiaal en openbare rekords. Thompson (2016) sluit by Mills *et al.* (2010) aan en merk op dat die volgende soorte dokumente ontleed kan word: toesprake, handboeke, handleidings, openbare rekords, koerante, tydskrifte, persvystellings, webinhoud, advertensies, notules van vergaderings, data-opnames en sosiale media.

Die gebruik van dokumentontleding hou egter ook sekere nadele in (Bowen, 2009:31), soos die volgende:

- Nie al die nodige inligting is in dokumente beskikbaar nie.
- Sommige dokumente bevat slegs 'n klein hoeveelheid inligting wat tersaaklik is vir die studie.
- Die inligting in dokumente kan onvolledig en onbetroubaar wees.
- Daar kan te min dokumente oor 'n bepaalde onderwerp beskikbaar wees.
- Dokumente kan doelbewus geblokkeer word, sodat die navorser nie die inligting kan bekom nie.

In hierdie studie is die volgende dokumente ten opsigte van die aard van religie in die onderwysstelsels van die BRICS-organisasie gebruik: wetgewing, beleidsdokumente, boeke en akademiese artikels. Hierdie dokumente is vir die navorsing ingesamel, ontleed en met mekaar vergelyk om sodoende die navorsingsvraag te beantwoord. In samehang met die dokumente is 'n literatuurstudie gebruik om die navorsingsvraag (vgl. 1.4.1) te beantwoord.

3.3.2 Tydsduur

Data is oor 'n tydperk van dertien maande deur middel van dokumentontleding ingesamel. Die tydsduur van die studie was voldoende om die navorser genoegsame tyd te verleen om te verseker dat die data wat ingesamel is, toepaslik vir die studie is.

3.3.3 Opsporing van data

Die volgende sleutelwoorde is gebruik om dokumente op te spoor vir hierdie spesifieke studie: *religie, BRICS-organisasie, onderwys, onderwysstelsel, onderwysstelselbeleid, religieuse onderwys, waardes en norme en vergelykende opvoedkunde*. Die volgende soekenjins en databasis is gebruik om die nodige en tersaaklike dokumente op te spoor: ERIC, JSTOR, Google Scholar, SAEpublications, Microsoft Academic, BASE, Academic Search Premier, Ebsco-Host, Science Direct, SpringerLink en Research Gate. Navorsingsgerigte boeke, vakwetenskaplike artikels, wetgewing en beleidsdokumente is ook in die studie gebruik.

Nieuwenhuis (2016:89) noem dat dokumente aan die volgende kriteria moet voldoen voordat dit vir 'n bepaalde studie gebruik kan word:

- Bepaal die tersaaklikheid van die bron deur die publikasiedatum te verifieer.
- Onderzoek of die bron op empiriese, anekdotiese of die navorser se eie opinie gegrond is.
- Bepaal of die dokument 'n primêre of sekondêre bron is.
- Identifiseer die doel of konteks van die dokument.
- Bepaal die navorsingsmetodologie van die dokument.
- Bepaal die hoofargumente in die dokumente en of dit tersaaklik in die studie is.

3.3.4 Kategorisering van data

Die volgende stappe moet gevolg word om data te kategoriseer (Flick, 2013):

- Stap 1: Beskryf die sosiale verskynsel wat ondersoek word, volledig.
- Stap 2: Identifiseer die verskille en ooreenkomste wat in die data voorkom.
- Stap 3: 'n Verduideliking van stap 2 moet in die data gesoek word.

In hierdie studie is die volgende stappe gevolg:

- Stap 1: Die sosiale verskynsel "religie" as 'n eksterne determinant en die invloed daarvan op die onderwysstelsels van BRICS-lidlande word beskryf.
- Stap 2: Die verskille en ooreenkomste met betrekking tot religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels in die BRICS-lidlande word geïdentifiseer.
- Stap 3: Die moontlike oorsake van die verskille en ooreenkomste met betrekking tot religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels in BRICS-lidlande word verduidelik.

3.4 Inhoudsontleding

Die data wat deur middel van die dokumentontleding ingesamel is, word nie deur die navorser se interaksie beïnvloed nie omdat die data reeds in die wêreld bestaan (Loseke, 2017). Bowen (2009) sluit aan by Loseke (2017) en verduidelik dat die navorser bestaande en nie-interaktiewe geskifte ondersoek en sodoende kan die navorser nie die sosiale lewe van die bepaalde studie indring nie. Daar kan dus afgelei word dat alle data wat deur die navorser ingesamel is, vry van enige inmenging van die navorser is. In hierdie studie is van 'n dokumentontleding gebruik gemaak. Die data wat deur die dokumentontleding ingesamel is, is deur middel van 'n inhoudsontleding gereduseer. Hierdie studie kan as 'n vergelykende kwalitatiewe studie beskou word. Dokumentontleding is in die studie gebruik om die data in te samel.

Inhoudsontleding is in die studie gebruik, aangesien tekste (dokumente) in kleiner groepe georden moes word sodat die data beter verstaan kon word. Stemler (2001:137) beskryf inhoudsontleding as 'n metodiese kopieertegniek waar groot hoeveelhede tekste in kleiner groepe of kategorieë georden word. Volgens Engelbrecht (2016) word inhoudsontleding deur 'n navorser gebruik om amptelike dokumente, elektronies of gedruk, te bestudeer, te interpreteer en dan te evalueer om verskeie temas, verskille en ooreenkomste te identifiseer en met mekaar te vergelyk. Engelbrecht (2016) vermeld verder dat die inhoud van die betrokke studie objektief deur die navorser ontleed moet word om sodoende 'n beter begrip te kan ontwikkel sodat die navorsingsvraag doeltreffend beantwoord kan word.

Volgens Cohen *et al.* (2018) word inhoudsontleding in vandag se samelewing in verskillende velde en veral in opvoedkunde gebruik. Nieuwenhuis (2016) verduidelik dat inhoudsontleding direk aan kwalitatiewe navorsing gekoppel word. Kwalitatiewe navorsing het 'n sterk verband met inhoudsontleding, soos deur Nieuwenhuis bevestig. Krippendorff (2013) noem dat inhoudsontleding gebruik word om geloofwaardige afleidings uit tekste te maak sodat 'n konteks geskep kan word. Nieuwenhuis (2016:111) sluit aan by Krippendorff (2013) en verduidelik dat die toepassing van inhoudsontleding verskeie gebeure en aksies kan ontdek en kan beskryf.

Die volgende stappe word tydens die dataontleding in 'n kwalitatiewe studie gevolg (Nieuwenhuis, 2016:114-120):

- Organiseer die data.
- Transkribeer die data.
- Leer die data.
- Kodeer die data.
- Verdeel die data in kategorieë.
- Interpreteer die data.

Bowen (2009) en Dreyer (2016) sluit aan by Nieuwenhuis (2016:114-120) en noem dat inhoudsontleding in die volgende fases kan plaasvind:

- Die navorsingsprobleem moet bekendgestel word.
- Die verlangde dokumente moet ingesamel word.
- Die data wat ingesamel is, moet in kategorieë en temas wat met die navorsingsvraag verband hou, georden en voorberei word.
- 'n Steekproefmetode moet gebruik word (vgl. 3.3).
- Die data moet beskryf en voorgestel word.
- Laastens moet die data geïntegreer en ontleed word om die kategorie, temas, verskille en ooreenkomste te identifiseer, asook nuwe temas en kategorieë te bepaal.

Inhoudsontleding het voordele sowel as nadele. Krippendorff (2013) noem die volgende voordele van inhoudsontleding:

- Die inhoud is sensitief.
- Groot hoeveelhede data kan ontleed word.
- Dokumente word ondersoek, en nie mense nie.
- Inhoudsontleding is redelik goedkoop.
- Inhoudsontleding is ongestruktureerd.

In teenstelling met die bogenoemde voordele noem Kim en Kuljis (2010) die volgende nadele vir inhoudsontleding:

- Inhoudsontleding fokus op data wat gemeet moet word, in plaas van die teoretiese basis.
- Inhoudsontleding kan op sigself nie antwoorde verskaf nie.
- Daar kan nie 'n verband tussen die praktyk en oorsaak deur middel van inhoudsontleding gevind word nie.

Indien genoegsame data ingesamel word, sal die navorsingsvrae beantwoord en die navorsingsdoelwitte bereik kan word. In hierdie studie het inhoudsontleding die navorser gehelp om die data, wat sosiaal van aard is, te ontleed. Joernale, boeke, beleide, artikels en amptelike regsdokumente is ondersoek, geëvalueer, ontleed, geïnterpreteer en met mekaar vergelyk deur gebruik te maak van inhoudsontleding. Amptelike dokumente met betrekking tot religie in die BRICS-lidlande is in die studie gebruik om sodoende temas, verskille en ooreenkomste ten opsigte van die aard van religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels van die BRICS-organisasie te identifiseer. Die temas wat na vore gekom het deur middel van die dokumentontleding en inhoudsontleding wat in hierdie studie gebruik is, word in Hoofstuk 4 bespreek om sodoende die navorsingsvraag te beantwoord.

3.5 Vergelykende metode

Volgens Manzon (2011:195) is daar 'n noue verbintenis tussen die onderwysstelsel en die vergelykende metode. Die aard van religie as 'n eksterne determinant van die Brasiliaanse, Russiese, Indiese, Chinese en Suid-Afrikaanse onderwysstelsels word in hierdie studie met mekaar vergelyk om sodoende die moontlike beste praktyke te kan bepaal (vgl. 1.4.1 en 1.4.2). Volgens Steyn (2008:1) sluit die vergelykende metode die volgende fases in:

- In die vergelyking moet die elemente wat geïdentifiseer is duidelik vir die leser afgebaken wees. Sleuteleienskappe word opgesom deur gebruik te maak van elemente wat ontleed is. Die ordening word gedoen aan die hand van 'n tersaaklike dataontleding sowel as teoretiese perspektiewe ten einde kernbegrippe aangaande die onderwerp saam te vat.
- Die verskille en ooreenkomste wat in die data voorkom, moet aangeteken word, aangesien die data die navorser na 'n spesifieke realiteit sal lei. Hierdie aanwysers word so gerangskik dat ooreenkomste en verskille van mekaar onderskei kan word.
- Die verskille en ooreenkomste moet verklaar word deur teorieë en eksterne en interne determinante in ag te neem.
- Uit die vergelyking van teorieë kan ooreenstemmende aanwysers afgelei word van die vergelykingsnavorsing ten einde bestaande praktyke in ooreenstemming te bring met die beste praktyke en sodoende nuwe riglyne tot stand te bring.

Vir die doeleindes van hierdie studie word die aard van religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande met mekaar vergelyk om sodoende die navorsingsvraag te beantwoord (vgl. 1.4.1). Die vergelykende metode is vir hierdie studie gepas omdat die verskille en ooreenkomste ten opsigte van religie in die BRICS-lidlande met mekaar vergelyk word om sodoende die beste praktyke te bepaal.

3.6 Etiese beginsels

Enige navorsingstudie moet aan streng etiese beginsels voldoen omdat die geloofwaardigheid van 'n studie aan etiese prosesse en waardes verbind word (Du Plessis, 2016a). Die volgende kwessies word belangrik geag ten opsigte van etiese aspekte in 'n navorsingstudie: om die risiko van die studie te verlaag; om alle deelnemers aan die studie se privaatheid te beskerm; om die uitslae van die studie vertroulik te hou; en om toestemming te ontvang dat almal vrywillig deelneem aan die studie en behoorlik ingelig is (Du Plessis, 2016a; Leavy, 2017; Taylor *et al.*, 2015).

Indien navorsers van dokumentontleding gebruik maak, moet hulle steeds al die etiese beginsels in ag neem, al bestaan die data reeds (Cohen *et al.*, 2018). Navorsers word dus nie vrygestel van

etiese beginsels as hulle van 'n dokumentontleding gebruik maak nie. Aangesien 'n dokumentontleding in die studie gebruik is, is geen sensitiewe of vertroulike inligting gebruik nie en al die inligting is ook vrylik beskikbaar. Hierdie studie is uitgevoer volgens die etiese riglyne van die Fakulteit Opvoedkunde van die Noordwes-Universiteit. Die dokumente wat in die studie gebruik is, moes korrek ontleed word en die bevindinge moes betroubaar en geldig gerapporteer word. Die dokumentontleding vir hierdie studie lê klem op die volgende navorsingsvraag: Wat is die aard van religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande?

3.7 Betroubaarheid en geldigheid

Volgens De Beer (2017) verseker groot hoeveelhede data in 'n studie dat die ware realiteit bepaal kan word. Omdat baie data in hierdie studie vergelyk is, kon die betroubaarheid en geldigheid van die navorsing verseker word. Betroubaarheid verwys na 'n meetinstrument wat konstant sekere resultate lewer en nie onderworpe is aan verandering wanneer die entiteit gemeet word nie (Creswell, 2009). Die geldigheid van die bevindinge wat met kwalitatiewe navorsing te doen het, handel oor die akkuraatheid en geloofwaardigheid van die studie (Ary *et al.*, 2006). Krugell (2018:108) sluit aan by die vorige stelling deur daarop te wys dat die uitslae van navorsing geldig sal wees indien 'n akkurate weergawe van die studie gebruik word. Ary *et al.* (2010) merk op dat die navorser die werklikheid van die deelnemers in die studie so getrou as moontlik moet weergee.

In kwalitatiewe navorsing is daar vier soorte geldigheid, naamlik statistiese gevolgtrekking en interne, eksterne en konstruktorgeldigheid (Cohen *et al.*, 2018; Kinnunen, 2017; Maxwell, 2017; Shadish *et al.*, 2002). Vir die doeleindes van hierdie studie word interne en eksterne geldigheid bespreek. Interne geldigheid word gebruik om die akkuraatheid van die verskynsel van 'n navorsingstudie te beskryf (Maxwell, 2017; Shadish *et al.*, 2002). Cohen *et al.* (2018) beskryf interne geldigheid as die manier waarop die bevindinge van die betrokke navorsing ooreenstem met die werklikheid. Volgens Kinnunen (2017) en Shadish *et al.* (2002) is interpretatiewe en metodologiese geldigheid belangrik sodra interne geldigheid in 'n kwalitatiewe studie getoets word. Maxwell (2017) beskryf interpretatiewe geldigheid as 'n manier om die gehalte van die navorsingsontwerp wat die navorser ontleed en geïnterpreteer het, weer te evalueer. Die logika van die toepaslikheid van die navorsingsvrae wat in die studie na vore gekom het, word deur metodologiese geldigheid geëvalueer (Maxwell, 2017). Om die betroubaarheid van die data (teks) en die inhoudsontleding van 'n studie te bepaal, moet die volgende aspekte in gedagte gehou word (Cohen *et al.*, 2018): die dokumente kan vir 'n ander doel opgestel wees; woorde in die teks kan dubbelsinnig wees; die dokumente wat gebruik is, is dalk nie vir dié spesifieke navorsing opgestel nie; en dokumente kan sekere inligting met opset uitsluit. In 'n kwalitatiewe studie moet

die leser die navorser, die data-insamelingsproses en die dataontledingsproses kan vertrou, aangesien die betroubaarheid en geldigheid van die studie daardeur verseker word (Loseke, 2017). Om die betroubaarheid en geldigheid van 'n studie te verseker, kan verskillende data-insamelingsmetodes, triangulasie en kristallisatie as strategieë gebruik word (Bogdan & Biklen, 2007; Cohen *et al.*, 2018; Creswell, 2014).

Kristallisatie is 'n manier om data te verifieer deur van verskillende metodes van data-insameling en -ontleding gebruik te maak om die betroubaarheid en geldigheid van die data te verseker (Jansen, 2016:42; Nieuwenhuis, 2016:121). In teenstelling met kristallisatie word data tydens triangulasie slegs van drie kante af geverifieer (Nieuwenhuis, 2016:121). Kristallisatie verwys na die manier waarop kwantitatiewe perspektiewe afhanklik is van kwalitatiewe bronne en is afhanklik van verskillende bronne wat dieselfde verskynsel bepaal (Nieuwenhuis, 2016). Die sigbaarheid van die realiteit wat deur navorsing ondersoek word, word deur die insameling en ontleding van data deur middel van onderhoude, 'n literatuurstudie, transkripsies en veldnotas bepaal (Conradie & Swart, 2013:641). Conradie en Swart (2013:641) bevestig verder dat die bevindinge wat uit die navorsing kristalliseer 'n voorstelling is van die navorser se eie kennis en begrip van die onderwerp wat bestudeer word.

Vir die doeleindes van hierdie studie het die navorser kristallisatie gebruik om die betroubaarheid en geldigheid van data te verseker. Daar is van kristallisatie gebruik gemaak, aangesien verskillende dokumente gebruik is en die wyse waarop die inligting ingesamel is op verskillende maniere plaasgevind het (vgl. Flick, 2013). Een sosiale verskynsel, naamlik religie, is ondersoek deur verskillende dokumente te gebruik. Amptelike dokumente van die deelnemende lande – Brasilië, Rusland, Indië, China en Suid-Afrika – is ontleed, geïnterpreteer en geëvalueer om sodoende die korrekte temas wat verband hou met die navorsingsvraag vir die studie te identifiseer.

3.8 Samevatting

Die BRICS-lidlande is indringend ondersoek deur gebruik te maak van tersaaklike literatuur en dokumente. Deur gebruik te maak van die interpretivistiese navorsingsparadigma as filosofiese oriëntasie van die studie is religie as 'n sosiale verskynsel deeglik in die studie ondersoek. Die interpretivistiese navorsingsparadigma is gepas vir hierdie studie omdat die navorser die BRICS-lidlande se agtergrond en belewenisse met betrekking tot religie beter wil verstaan. Die data wat in hierdie studie gebruik is, is deur soektogte in dokumente en 'n literatuurstudie ingesamel. Die navorser het data deur middel van 'n dokumentontleding ingesamel. Die data is ontleed deur gebruik te maak van inhoudsontleding.

Hierdie studie is 'n kwalitatiewe vergelykende studie. Die vergelykende metode in die vergelykende opvoedkunde is in hierdie studie gebruik om amptelike beleidsdokumente, wetgewing en akademiese artikels van die BRICS-lidlande wat verband hou met religie met mekaar vergelyk. Die deelnemende lande, dit wil sê die BRICS-lidlande wat as 'n supranasionale groepering beskou word, en die verskynsel religie is doelbewus gekies vir die studie. Verskille en ooreenkomste in die lidlande word uitgewys om die navorsingsvraag van die studie te beantwoord (vgl. 1.4). Die betroubaarheid en geldigheid van die data wat vir die studie ingesamel is, word deur middel van kristallisasie bevestig. Die studie is nie vrygestel van etiese beginsels indien die navorser van 'n dokumentontleding gebruik maak nie. Die navorser het die studie volgens die riglyne van die Fakulteit Opvoedkunde van die Noordwes-Universiteit uitgevoer. Die doel van die studie was om die aard van religie as eksterne determinant van die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande met mekaar te vergelyk sodat die beste praktyke geïdentifiseer kon word.

Hoofstuk 4 Dataontleding

4.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk is die fokus op die ontleding en interpretasie van tersaaklike BRICS-dokumente saam met toepaslike literatuur wat gebruik is om die aard van religie as 'n eksterne determinant, asook die invloed daarvan op die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande, uit te wys. 'n Dokumentontleding is saam met 'n literatuurstudie in hierdie navorsing gebruik om data te genereer. Inhoudsontleding is gebruik om die data wat deur die dokumentontleding en literatuurstudie gegenereer is, te ontleed. Die vergelykende metode word in die hoofstuk gebruik om die sekondêre navorsingsvrae (vgl. 1.4.2) van die studie te beantwoord, naamlik:

- Wat is die verskille tussen die BRICS-lidlande ten opsigte van religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels?
- Wat is die ooreenkomste tussen die BRICS-lidlande ten opsigte van religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels?

In hierdie hoofstuk is sekere stappe gebruik om die data te genereer en te ontleed. In die eerste plek is belangrike begrippe geïdentifiseer deur tersaaklike akademiese literatuur te gebruik. Die begrippe wat in die literatuurstudie na vore gekom het, is in temas vir die studie uiteengesit. Tweedens is die temas volledig bespreek deur gebruik te maak van amptelike dokumente en 'n literatuurstudie van die BRICS-lidlande. Derdens is die temas met mekaar vergelyk om sodoende die verskille en ooreenkomste ten opsigte van die aard van religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande te bepaal. Vierdens is die bevindinge oor die verskille en ooreenkomste in die BRICS-lande wat bepaal is, opgeteken. Laastens is die invloed wat religie as 'n eksterne determinant op die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande het, uiteengesit om sodoende die tweede sekondêre vraag (vgl. 1.4.2) te beantwoord.

Die geïdentifiseerde temas word in 'n vergelykende tabel in hierdie hoofstuk uiteengesit. Elke BRICS-lidland se data is duidelik volgens die geïdentifiseerde temas in die tabel uiteengesit volgens die amptelike dokumente en tersaaklike literatuur van die land. Die vergelykende metode is gebruik om die data van die BRICS-lidlande met mekaar te vergelyk om die verskille en ooreenkomste volgens die temas te bepaal. Laastens word die verskille en ooreenkomste volledig bespreek om sodoende die bevindinge wat uit die data verkry is, te bepaal om die tweede sekondêre navorsingsvraag in die volgende hoofstuk te kan beantwoord (vgl. 1.4.2).

4.2 Religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels van die BRICS-organisasie

4.2.1 Dataontleding

'n Dokumentontleding is in hierdie studie gebruik om die nodige data in te samel vir die doeleindes van hierdie studie om die aard van religie as 'n eksterne determinant van die BRICS-lidlande te bepaal. Amptelike dokumentasie van elke BRICS-lidland is deur die gebruik van 'n inhoudsontleding ontleed, geïnterpreteer en vergelyk om sodoende die navorsingsvraag te beantwoord (vgl. 1.4).

Die volgende amptelike dokumente is vir hierdie studie gebruik: die *Grondwet van die Federale Republiek van Brasilië* (1824); die *Nasionale Wet op Riglyne en Basis van Onderrig* (Presidensie van die Republiek van Brasilië, 1996); die *Nasionale Onderrigplan van Brasilië* (Ministerie van Opvoeding en Kultuur van Brasilië, 2014); die *Grondwet van die Russiese Federasie* (1993); *Federal Law on Freedom of Conscience and Religious Associations* 125 van 1997; die *Grondwet van Indië* (1950); die *National Policy on Education* (1992) van Indië; die *Odisha Freedom of Religion Act* (1967) van Indië; *Education Law of the People's Republic of China* (1986); die *Grondwet van die Kommunistiese Party van China* (2002); *Education Law of the People's Republic of China* (1986); *The Basic Law of the Hong Kong Special Administrative Region of the People's Republic of China* (1990); *Chinese Youth Vanguard Constitution* (2005); die *Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika* (1996), die *Suid-Afrikaanse Skolewet* (1996), die *Nasionale Beleid op Godsdiens en Onderwys* (Suid-Afrika, 2003); die *Kinderwet* 88 van 2005; die *Wet op Skoolonderwys* 6 van 1995; die *Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring vir Religiestudies* (Departement van Basiese Onderwys, 2011); en tersaaklike staatsverslae wat oor religie handel.

4.2.2 Temas wat vanuit die dokumentontleding en literatuur geïdentifiseer is

In hierdie studie is inhoudsontleding gebruik om die data vanuit amptelike dokumente te ontleed, te interpreteer, te ondersoek en met mekaar te vergelyk. Inhoudsontleding is 'n sistematiese kopieertegniek waar groot hoeveelhede tekste in kleiner groepe of kategorieë georden word (Stemler, 2001:137). Engelbrecht (2016) beskryf inhoudsontleding as die proses waartydens 'n navorser amptelike dokumente, elektronies of gedruk, bestudeer, interpreteer en dan evalueer om temas, verskille en ooreenkomste te identifiseer en dan met mekaar te vergelyk.

Die data wat in hierdie studie gebruik is, is getabuleer volgens temas wat geïdentifiseer is. Die navorser het 'n narratiewe studie in tabelformaat gedoen waar die verskille en ooreenkomste duidelik getoon word. Die rede vir die gebruik van 'n tabel is om die inhoud meer doeltreffend te

ontleed en te vergelyk om sodoende die navorsingsvrae volledig te kan beantwoord (vgl. 1.4.1). Die volgende temas is vanuit die inhoudsontleding en literatuur geïdentifiseer: vryheid van religie in die BRICS-lidlande; religieuse samestelling van die BRICS-lidlande; religie as kurrikulêre aktiwiteit in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande; beleide ten opsigte van religie in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande; en die invloed van die samelewing op religie in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande.

Ten einde die primêre navorsingsvraag (vgl. 1.4.1) te beantwoord, word die aard van die hantering van religie in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande in Tabel 4-1 bespreek. Sowel verskille as ooreenkomste word in die tabel aangedui om die primêre navorsingsvraag te beantwoord. Die primêre navorsingsvraag lui soos volg: Wat is die aard van religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande?

Tabel 4-1: Die aard van religie in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Tema 1: Vryheid van religie in die BRICS-lidlande		
BRICS-lidland	Dokumente	Literatuur
Brasilië	Burgers het die reg of vryheid van religie, en die hantering van religieuse aktiwiteite mag vrylik plaasvind (Brasilië, 1988). Luidens artikel 5(VI) van die <i>Grondwet van die Federale Republiek van Brasilië</i> (1988) word plekke van aanbidding en religieuse rituele beskerm deur die wet en landsburgers het die vryheid om hul religie uit te leef. Geen persoon mag van sy of haar regte ten opsigte van religie ontnem word nie, mits die persoon nie wettige verpligtinge daardeur vermy nie (Brasilië, 1988).	Indien 'n persoon skuldig bevind word aan religieuse onverdraagsaamheid, wat boeligedrag, diskriminasie as gevolg van werk, toegang tot openbare areas geweier en die verspreiding en verkondiging van religieus onverdraagsame materiaal insluit, kan die persoon tot vyf jaar tronkstraf opgelê word (U.S. Department of State, 2020a). Geen haatspraak ten opsigte van religie mag in Brasilië verkondig word nie en literatuur wat religieuse onverdraagsaamheid bevorder, word as onwettig beskou (U.S. Department of State, 2020a). Daar is min beperkings ten opsigte van religie van die regering se kant af (Pew Research Center, 2020). Alhoewel minder as 2% van die bevolking van Brasilië die Afro-Brasiliaanse religie navolg, het die menseregte-inbelsentrum 'n hoë getal oproepe ontvang ten opsigte van diskriminasie teenoor dié religie (U.S. Department of State, 2020a).
Rusland	Ingevolge artikel 19(2) van die <i>Grondwet van die Russiese Federasie</i> (1993) verseker die staat dat elke persoon die reg op gelykheid het en mag daar nie teen enigiemand gediskrimineer word ten opsigte van religie nie. Elke landsburger van Rusland het die reg op vryheid van religie, waaronder die reg om enige soort religie individueel of gesamentlik te beoefen en die vryheid om self die soort religie te kies wat die persoon graag wil beoefen (<i>Grondwet van die Russiese Federasie</i> , 1993). Luidens artikel 3(1-3) van die <i>Federal Law on Freedom of Conscience and Religious Associations</i> 125 van 1997 verseker die regering van Rusland dat alle inwoners van Rusland die reg op vryheid van religie het en dat daar teen niemand	Volgens Guirguis (2019:158) het Rusland oor die jare vryheid van gewete, waarvan religie deel uitmaak, op verskillende wyses hanteer. Sedert 1990 het Rusland 'n wet geproklameer wat bepaal dat daar vryheid ten opsigte van die hantering van religie is (Hertzke, 2013). Die <i>Federal Law on Freedom of Conscience and Religious Associations</i> (1997) en artikel 28 van die <i>Grondwet van die Russiese Federasie</i> (1993) bepaal duidelik dat alle landsburgers en nielandsburgers van Rusland die reg het om enige religie te beoefen. In teenstelling met hierdie wetgewing word die Ortodoks-Christelike religie, Islam, Boeddhisme en Judaïsme tog uitgesonder in die <i>Federal Law on Freedom of Conscience and Religious Associations</i> (Guirguis, 2019:158). Guirguis (2019:159) bevestig verder dat die vier grootste religieë (Ortodoks-Christelike religie, Islam, Boeddhisme en Judaïsme) verskillende voordele geniet,

Tema 1: Vryheid van religie in die BRICS-lidlande		
BRICS-lidland	Dokumente	Literatuur
	gediskrimineer mag word op grond van sy of haar religie nie.	terwyl kleiner religieë of minderheidsgroepe ten opsigte van religieuse aktiwiteite soms beperk word. Die regering van Rusland pas baie streng religieuse beperkings toe (Pew Research Centre, 2020). Volgens die <i>International Religious Freedom Report for 2020</i> (U.S. Department of State, 2020b) is alle aktiwiteite en die webwerf van die Jehovasgetuies in 2017 deur die Hooggeregshof in Rusland verbied. Alhoewel die Russiese grondwet bepaal dat daar vryheid van religie is, kan die regerende party dié vryheid beperk (U.S. Department of State, 2020b). Die Hooggeregshof het ook Islamitiese aktiwiteite verbied as gevolg van die gewelddadige aktiwiteite van dié religie (U.S. Department of State, 2020b).
Indië	Ingevolge artikel 25 van die <i>Grondwet van Indië</i> (1950) het die bevolking die reg op vryheid van religie wat betref die hantering en verkondiging van hul religie. In Indië word daar teen geen persoon gediskrimineer op grond van sy of haar religie nie (Indië, 1950). Luidens artikel 15(2) van die <i>Grondwet van Indië</i> (1950) mag geen persoon toegang tot openbare plekke verbied word as gevolg van sy of haar religie nie. Kragtens artikel 3 van die <i>Odisha Freedom of Religion Act</i> (1967) van Indië mag persone nie geweld of misleidende aksies gebruik om ander persone te bekeer na 'n ander religie nie. Die woord <i>bekeer</i> word in die wetgewing van Odisha, Madhya, Pradesh, Chhattisgarh en Himachal Pradesh gedefinieer as om 'n persoon se religie te bevestig en om 'n ander soort religie aan te neem. Die Gujrat-wetgewing sluit aan by wetgewing van Odisha, Madhya, Pradesh, Chhattisgarh en Himachal Pradesh deur <i>bekeer</i> te definieer as die daad wanneer 'n persoon van een religie afsien en 'n ander religie aanneem.	Volgens die <i>2020 Report on International Religious Freedom, India</i> het tien uit die 28 state van Indië wetgewing ingestel wat religieuse bekering beperk. In die volgende state mag religieuse bekering nie plaasvind deur middel van geweld en bedrieglike middele nie: Arunachal Pradesh, Chhattisgarh, Gujarat, Himachal Pradesh, Jharkhand, Madhya Pradesh, Odisha, Rajasthan, Uttar Pradesh en Uttarakhand. In Odisha word daar selfs vereis dat individue wat hulle na 'n ander religie wil bekeer 'n formele kennisgewing by die regering moet indien (U.S. Department of State, 2020c). Oor die jare het strawwe met betrekking tot die verkeerde hantering van religie vererger (Suleman, 2010:123). Suleman (2010:123) verwys na strawwe onder die wetgewing van Tamil Nadu en Gujarat wat erger geword het sodat persone nou tot drie jaar gevangenisstraf opgelê kan word indien hulle skuldig bevind word aan so 'n oortreding. Volgens Singh (2018) kan Indië spanning wat as gevolg van religie ontstaan, verminder deur vryheid van uitdrukking ten opsigte van religie te beperk. Volgens die <i>Government Restrictions Index</i> is Indië se beperkings met betrekking tot religie taamlik hoog (Pew Research Center, 2020). Volgens Hasan (2008) beskerm die

Tema 1: Vryheid van religie in die BRICS-lidlande		
BRICS-lidland	Dokumente	Literatuur
		grondwetlike regulasies in Indië nie die minderheidsgroepe, veral Moslems, ten opsigte van vryheid van religie nie.
China	Ingevolge artikel 36 van <i>Grondwet van die Volksrepubliek van China</i> (1982) het elke landsburger die reg op vryheid van religie. Geen staatsorganisasie of individu mag enige landsburger dwing om enige religie of geen religie te volg nie. Ook mag daar nie teen enige landsburger gediskrimineer word op grond van religie nie (China, 1993).	Wang en Froese (2020:98) wys daarop dat die Chinese bevolking religieuse vryheid ondersteun, maar ook dat religie polities en kultureel gevaarlik is. Volgens Wang en Froese (2020:98) vorm mense wat deur die onderwysstelsel opgelei is, sterker opinies met betrekking tot vryheid van religie, wat daarop dui dat onderwys oor 'n duidelike invloed op die hantering van religie beskik. Volgens 'n verslag van die Pew Research Centre (2020) is China heel eerste op die <i>Government Restrictions Index</i> ten opsigte van religieuse beperkings. Die Chinese regering beperk onder meer religieuse aktiwiteite van die Falun Gong-beweging en Christelike groepe wat graag religieuse dienste wil hou (Pew Research Center, 2020). Alhoewel mense volgens die Chinese grondwet die reg het om enige religie te beoefen, beskerm die staat slegs sekere religieuse aktiwiteite (Xie et al., 2017:94).
Suid-Afrika	Ingevolge artikel 15(1) van die <i>Grondwet van Suid-Afrika</i> (1996) het elke persoon die reg om sy of haar religie vrylik uit te leef. In Suid-Afrika mag die staat nie teen enige persoon diskrimineer op grond van sy of haar religie nie (<i>Grondwet van Suid-Afrika</i> van 1996). Suid-Afrikaners het ook die reg om aan 'n religieuse gemeenskap te behoort waar hulle hul religie kan beoefen (<i>Grondwet van Suid-Afrika</i> van 1996).	In Maart 2020 het die Suid-Afrikaanse regering beperkings met betrekking tot die bywoning van religieuse byeenkomste ingestel in 'n poging om te verhoed dat die Covid-19-pandemie versprei (U.S. Department of State, 2020e). Tydens die inperking in 2020 het die polisie mense wat aan Ramadan deelgeneem het, gearresteer en disrespekvol opgetree teenoor die aanbidders deur swak kommentaar te lewer (U.S. Department of State, 2020e). Suid-Afrika het min religieuse beperkings volgens die <i>Government Restrictions Index</i> (Pew Research Center, 2020).

Tema 2: Religieuse samestelling van die BRICS-lidlande		
BRICS-lidland	Dokumente	Literatuur
Brasilië	Artikel 5 van Brasilië se eerste grondwet van 1824 het bepaal dat Rooms-Katolisisme die amptelike religie van die land is. In 1891 het die tweede grondwet dit duidelik gestel dat enige soort religie in die land beoefen kon word. Na 1891 is ses nuwe weergawes van die grondwet van Brasilië opgestel wat bepaal dat geen religie bo 'n ander religie bevoordeel sal word nie.	Behalwe vir Rooms-Katolisisme mag die ander soorte religieë in 1824 slegs in private hoedanigheid of plekke van aanbidding beoefen word, maar glad nie in die openbaar nie (Moscogliato, 2008:3). Sedert die tweede grondwet in 1891 opgestel is, was daar 'n duidelike skeiding tussen die staat en die Rooms-Katolieke Kerk (Moscogliato, 2008:3). Volgens Moscogliato (2008:5) word Brasilië beskou as die land met die grootste Katolieke bevolking in die wêreld. Die sensusopname van 2010 bevestig Moscoliato (2008) se stelling deur die volgende syfers: 64,6% van die bevolking van Brasilië beskou hulself as Rooms-Katolieke, 22,2% as evangelies, 8% is ateïste of nie verbonde aan enige religie nie, 2% beskou hulself as spiritiste en 3,2% beoefen ander religieë (Brasilië, 2010).
Rusland	Ingevolge artikel 14(1) van die <i>Grondwet van die Russiese Federasie</i> (1993) word Rusland as 'n sekulêre land beskou en geen religie mag as die religie van die staat vasgestel word nie. Religieuse verenigings mag nie deel vorm van die staat nie (<i>Grondwet van die Russiese Federasie</i> , 1993).	Volgens Kocktcheeva (2020:236) word Rusland as 'n veelvolkige en multireligieuse land beskou. Die Ortodoks-Christelike denominasie is die grootste religie in Rusland en die Protestants-Christelike denominasie die tweede grootste religie wat beoefen word (Herzke, 2013). In September 2020 is 'n peiling deur die onafhanklike Levada Sentrum geloods wat bevind het dat 63% van die Russiese bevolking hulself as Ortodokse Christene beskou en 7% as Moslems, terwyl 26% aangedui het dat hulle geen religie beoefen nie. Dieselfde peiling het aangedui dat Boeddhisme, Rooms-Katolisisme, Judaïsme, Hindoeïsme en Jehovasgetuies in Rusland as minderheidsgroepe ten opsigte van religie beskou word.
Indië	Volgens die aanhef van die Indiese grondwet van 1950 word Indië as 'n sekulêre land beskou, waar geen religie bo 'n ander voorkeur mag geniet nie.	Alhoewel die Indiese grondwet verklaar dat Indië as 'n sekulêre land beskou word, beteken hierdie sekularisme nie dat Indië teen religieë is nie, maar eerder dat die land poog om gelykheid vir alle religieë te handhaaf (Mahmood, 2013:144, 145). Singh (2018) en Niemi (2020:9) beskryf Indië ook as 'n sekulêre land en noem dat multireligieuse lande soos Indië spanning beleef wat tot geweld kan lei. Volgens 'n sensusopname (Office of the Registrar General & Census Commissioner, 2011) beoefen 79,8% van die bevolking van

Tema 2: Religieuse samestelling van die BRICS-lidlande		
BRICS-lidland	Dokumente	Literatuur
		Indië Hindoeïsme, 14,23 Islam, 2,3% die Christelike religie en slegs 1,7% die Sikhs-religie. Shazli en Asma (2015:21) wys daarop dat Indië die land is wat die hoogste bevolkingsyfer ter wêreld het wat Islam navolg. 12% van die totale bevolking in die wêreld is volgelingen van Islam. Niemi (2015:332) beskryf Indië as 'n land met religieuse meervoudigheid, met die grootste deel van die bevolking van Indië wat hulself as Hindoes beskryf. Islam is die meerderheidsreligie in die state van Jammu en Kashmir, terwyl die Christelike religie die meerderheidsreligie in Meghalaya, Mizoram en Nagaland is. Sikhisme, Djainisme en Boeddhisme is inheemse religieë van Indië en het verskeie kenmerke van die meerderheidsreligie Hindoeïsme (Niemi, 2015:332). Die kleiner religieuse groepe is Parsi Zoroastrians, Bahá'í en Judaïsme (Mahmood, 2013:145, 149). Alhoewel Moslems die tweede grootste religie in Indië is, is die geletterdheidsvlak onder die Moslem-gemeenskap (59,1%) onder die nasionale gemiddeld van 61,1% (Census Report, 2001). Verskeie verslae (Human Development in India, 2010; Indian Human Development Report, 2011) bevestig dat Moslems die laagste geletterdheidsvlak onder al die sosiale en religieuse groepe in Indië het.
China	Luidens artikel 36 van die Grondwet Volksrepubliek van China (1982) het alle landsburgers die reg om vrylik hul religie uit te leef. In teenstelling hiermee, moet die Chinese gemeenskap ateïsme as religie aanneem volgens die <i>Grondwet van die Kommunistiese Party van China</i> (2002).	China word as 'n multireligieuse land beskou (Liang & Dong, 2019:326). Nai <i>et al.</i> (2020:75) beskryf China se religieuse situasie as meer ingewikkeld aangesien China sowel 'n sekulêre as 'n ateïstiese vorm aanneem. Volgens die <i>Spiritual Life Survey of Chinese Residents</i> in 2007 het 22% van die 7 021 deelnemers aangedui dat hulle hulself as religieus beskou. Alhoewel die belangstelling in religie en die aantal persone wat 'n religie beoefen in China toeneem, word Marxisties gedomineerde politieke en onderwysinstellings hoofsaaklik gehandhaaf (Entwisle, 2016; Zhao, 2018). Volgens Xie <i>et al.</i> (2017:94) is die persentasie religieuse persone in China baie laag in vergelyking met die res van die

Tema 2: Religieuse samestelling van die BRICS-lidlande		
BRICS-lidland	Dokumente	Literatuur
		wêreld. Volgens Zhao (2018:142) word Islam, Katolisisme, Protestantisme, Boeddhisme en Taoïsme as egte religieë beskou, maar Chinese volksreligieë kom ook sterk na vore in China. Chinese volksreligieë verwys na die religieë van die voorvaders, wat beïnvloed is deur Konfusianisme, Taoïsme en Boeddhisme (Liang & Dong, 2019:326). Volgens Wenzel-Teuber (2016:37) word Konfusianisme nie as 'n religie beskou nie. Die Chinese Kommunistiese Party wat China tans regeer, glo aan die Marxisme-Leninisme-Maoïsme-beginsels, wat ateïsme insluit (Ming, 2021). 61% van die bevolking van China beskou hulself as ateïste en 26% as Taoïste (Wee, 2019). Volgens 'n amptelike verslag van die State Administration for Religious Affairs het China 100 miljoen religieuse persone in die jaar 2012 gehad.
Suid-Afrika	Ingevolge die <i>Grondwet van Suid-Afrika</i> (1996) het alle landsburgers die reg op vryheid van religie. In Suid-Afrika is daar verskeie tradisionele religieë (Suid-Afrika, 2003). Ingevolge artikel 33(d) van die <i>Kinderwet</i> 88 van 2005 het elke ouer die reg om sy of haar kind groot te maak volgens sy of haar keuse van religie en opvoeding.	Volgens die minister van Onderwys van 2003, professor Kader Asmal (Suid-Afrika, 2003), word Suid-Afrika as 'n demokratiese land beskou met 'n diverse bevolking wat verskillende religieë beoefen. Suid-Afrika het nie 'n religie wat as 'n staatsreligie beskou word nie en Suid-Afrika word nie as 'n sekulêre staat beskou nie. Van der Walt en Wolhuter (2005:17) beklemtoon dat Suid-Afrika ná 1996 sy wetgewing so verander het dat geen hoofstroomreligie bevorder word nie en alle religieë in Suid-Afrika geakkommodeer word. Hierdie verandering het tot gevolg dat Suid-Afrika nou na 'n sekulêre land neig. Volgens 'n sensusopname is die Christelike religie die mees beoefende religie in Suid-Afrika (Statistieke Suid-Afrika, 2001). Meer as 60% van die land se bevolking beoefen die Christelike religie. Pretorius (2017:34) bevestig hierdie syfers deur daarop te wys dat meer as twee derdes van die Suid-Afrikaanse bevolking die Christelike religie beoefen. Hodgson (2017:187) noem ook dat die Grondwet bepaal dat daar geen amptelike religie is nie, en al word die Christelike religie die meeste beoefen, word Suid-Afrika dus nie as 'n Christelike land beskou nie. Volgens Van der

Tema 2: Religieuse samestelling van die BRICS-lidlande		
BRICS-lidland	Dokumente	Literatuur
		Vyver (2021:37) distansieer die staat homself nie van enige religie nie, maar verleen gelykheid aan al die verskillende religieë in Suid-Afrika.

Tema 3: Religie as kurrikulêre aktiwiteit in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande		
BRICS-lidland	Dokumente	Literatuur
Brasilië	Godsdiensoonderrig mag wel in skole in Brasilië gegee word, maar dit moet opsioneel aangebied word (Brasilië, 1988). Ingevolge artikel 26(A) van die <i>National Educational Guidelines and Framework Law</i> 9393 van 1996 moet die Afro-Brasiliaanse religie, geskiedenis en kultuur in private en openbare skole aangebied word. Luidens artikel 7(A) van die <i>National Educational Guidelines and Framework Law</i> 9393 van 1996 mag leerders om religieuse redes van 'n klas of eksamen verskoon word. Die eksamen moet dan vervang word teen geen ekstra koste vir die leerder nie. Ingevolge artikel 33 van die <i>National Educational Guidelines and Framework Law</i> 9393 van 1996 is godsdiensoonderrig of religie-onderwys 'n belangrike aangeleentheid vir die bevolking van Brasilië en word dit as 'n skoolvak in die laerskool aangebied.	Ten spyte daarvan dat Brasilië as 'n sekulêre land beskou word, word religie-onderwys wel in die laerskool toegelaat (Senefonte, 2018:449). In 1822 het die Rooms-Katolieke Kerk 'n beduidende invloed in skole gehad waar onderwysers slegs Katolisisme mag verkondig het (Carvalho & Sivori, 2017:50). In 1889 was die Katolieke Kerk en die staat vir die eerste keer nie deel van mekaar nie en is religie-onderwys uit skole verban (Cunha, 2014; Giumbelli, 2008). Sedertdien word religie-onderwys wel in skole aangebied (Carvalho & Sivori, 2017:50). Volgens die <i>International Religious Freedom Report for 2020</i> (U.S. Department of State, 2020b:4) vereis die staat dat openbare skole religie-onderwys in skole moet aanbied, maar die grondwet of ander wetgewing dui nie aan dat religie-onderwys gegee moet word nie. Leerders wat nie graag aan religie-onderwys wil deelneem nie, moet geakkommodeer word deur middel van alternatiewe reëlins (U.S. Department of State, 2020b). Volgens Alves <i>et al.</i> (2020:6) verseker die regering van Brasilië dat daar teen geen minderheidsgroep in skole gediskrimineer word omdat leerders nie altyd klasse of eksamens kan bywoon as gevolg hul religie nie. Voorheen het religie-onderwys lede van die bevolking uitgesluit omdat net die elite-bevolking skool kon bywoon (Alves <i>et al.</i>, 2020:6). Onderwys in Brasilië is deesdae die

Tema 3: Religie as kurrikulêre aktiwiteit in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande		
BRICS-lidland	Dokumente	Literatuur
		verantwoordelikheid van die regering, maar daar is steeds 'n verband tussen die kerk en onderwys. Hierdie verband is egter in teenstelling met Brasilië se grondwet aangesien religie-onderwys in skole aangebied mag word waar die staat nie daarvoor begroot het nie (Cunha, 2016). Volgens Senefonte (2018:440) tree die regering van Brasilië in teenstelling met die grondwet op omdat die regering fondse beskikbaar stel om religie-onderwys in skole toe te laat. Voorts bevestig Senefonte (2018:440) dat skole volgens die grondwet alle soorte religieë gelyk moet behandel en dat daar teen niemand gediskrimineer mag word nie, terwyl een religie, Rooms-Katolisisme, in skole bevoordeel word. Duarte en Neto (2013) wys ook daarop dat die simbole van die Rooms-Katolisisme oral in skole uitgestal word en dat skole meer gelei word na Rooms-Katolieke onderrig as religieuse onderrig waar alle religieë gelyke behandeling ontvang. Volgens Leite (2015) moet religieuse onderrig eerder op sosiale kwessies as sekere religieë fokus. Alhoewel geen religie in skole bo 'n ander uitgesonder mag word nie, het 'n groot aantal skole in Brasilië 'n Katolieke diskoers wat Katoliek-georiënteerde klasse en Katolieke onderwysers insluit (Lima, 2015; Silva, 2011, 2012). Die hantering van religie in Brasiliaanse skole kan moontlik tot diskriminasie lei en leerders kan in die proses benadeel word. Volgens Senefonte (2018:440) word sekere religieë as belangriker as ander geag, wat kan lei tot bevooroordeelde godsdiensonderrig in skole.
Rusland	Alle landsburgers van Rusland het toegang tot gratis algemene onderwys wat verpligtend vir almal is (Rusland, 1992). Ingevolge artikel 5(2) van die <i>Federal Law 273 on Education</i> 2012 word die reg op onderwys in die Russiese Federasie gewaarborg ongeag die sienswyses teenoor religie of oortuigings. Hierdie wet sluit aan by artikel 19 van die <i>Grondwet van die Russiese Federasie</i> van 1993 wat	Ortodokse predikante het die geleentheid gesien om self religie-onderwys vir vrywillige leerders in staatskole aan te bied (Lindquist, 2011:74; Richters, 2013:45). Onder die beheer van president Vladimir Putin het die Russiese Ortodokse Kerk 'n beduidende invloed op skole in Rusland (Anderson, 2007; Behrens 2002, 369; Mitrofanova, 2005; Mitrokhin, 2004). Religie in skole word nie deur almal in Rusland verwelkom nie, aangesien die minderheidsgroepe

Tema 3: Religie as kurrikulêre aktiwiteit in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

BRICS-lidland	Dokumente	Literatuur
	enige vorm van beperking tot menseregte ten opsigte van religieuse identiteit verbied. Ingevolge artikel 3(6) van die <i>Federal Law on Education</i> 273 van 2012 word sekulêre onderwys verwag van die federale en munisipale organisasies wat betrokke is by opvoedkundige aktiwiteite. Artikel 4 van die <i>Federal Law on the Freedom of Conscience and Religious Associations</i> (1997) bepaal ook dat sekulêre onderwys in die federale en munisipale onderwysstelsels moet bestaan. Elke persoon het die reg om religie-onderwys individueel of saam met ander mense te ontvang (Rusland, 1997).	in Rusland nie enige vorm van religie-onderwys ondersteun nie (Interfax, 2006; Izvestiia, 2013; Levada Centre, 2013; Willems, 2006:288). Religie-onderwys is in 2012 as 'n verpligte vak in skole bekendgestel (Blinkova & Vermeer, 2019:174). Blinkova en Vermeer (2019:174) beklemtoon verder dat religie-onderwys of godsdiensoonderrig as 'n skoolvak in Rusland bekendstaan as <i>Fundamentals of Religious Cultures and Secular Ethics</i>. Köllner (2016:370) beskryf hierdie vak as 'n religieuse vak wat as 'n nie-evangeliese vak aangebied word. Leerders of ouers kan tussen ses modules kies volgens hul oortuigings (Köllner, 2016:370). Die ses modules bestaan uit die onderrig van die fundamentele beginsels van die vier tradisionele religieë van Rusland (Ortodoks-Christelike religie, Islam, Boeddhisme en Judaïsme), die fundamentele beginsels van wêreldreligieë en die fundamentele beginsels van sekulêre etiek (Starodubtceva & Krivko, 2015:211). Die vak <i>Fundamentals of Religious Cultures and Secular Ethics</i> bestaan uit die volgende komponente: hoofidees van religieuse kulture, die geskiedenis van religieuse kulture, die geskiedenis van verskillende kulture in Rusland, tradisies en kenmerke van religieë, en beskrywings van heilige boeke, geboue en heilige voorwerpe (Starodubtceva & Krivko, 2015:211). Volgens Köllner (2016:367) word religie-onderwys as al hoe meer belangrik beskou aangesien die religie-onderwys meer in staatskole bekendgestel word. Nuwe pogings word ook aangewend om religie-onderwys te herideologiseer deur op die Ortodokse religie te fokus (Köllner, 2016:367). <i>Fundamentals of Orthodox Culture</i> is een van die modules wat leerders kan kies om te neem. 'n Probleem het ontstaan met die keuse van hierdie vak; teoreties het ouers en kinders 'n vrye keuse om een van die ses modules volgens hul religieuse oortuigings te kies (Pr-2009). In die praktyk lê die besluit egter by die skool se hulpbronne en doelwitte. As die meerderheid 'n

Tema 3: Religie as kurrikulêre aktiwiteit in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande		
BRICS-lidland	Dokumente	Literatuur
		bepaalde vak gekies het, moet die minderheidsgroepe by hulle inval. In Bogolyubovo, 'n gebied naby die dorp Vladimir in Rusland, het die skoolhoof sonder die ouers se medewete handboeke aangekoop vir die Sekulêre Etiek-module en het die ouers geen insae gehad in die module wat hulle graag vir hul kinders sou wou hê nie (Köllner, 2016:73). Volgens Ładykowska (2016:263, 281) het religie-onderwys in staatskole die potensiaal om onderwys in die algemeen te versterk. Religie-onderwys laat die staat toe om riglyne en doelwitte te formuleer wat na die volgende generasie oorgedra kan word (Köllner, 2016:367). Köllner (2016:367) voer aan dat patriotisme een van die doelwitte is wat deur religie-onderwys versterk kan word. Onderwys bied geleentheid vir religieuse groepe om kontak te maak met leerders, wat hulle in die verlede nie sou kon doen nie (Köllner, 2016:367). In Rusland is daar Ortodokse privaat skole wat, alhoewel dit privaat bestuur word, 'n groot deel van die staat se kurrikulum moet gebruik om akkreditasie van die staat te ontvang (Köllner, 2016:375). Skole het akkreditasie nodig om te verseker dat hul leerders by hoëronderrigsinistellings mag inskryf (Glanzer & Petrenko, 2009:144). Ortodokse skole met akkreditasie ontvang egter steeds geen befondsing nie en word slegs met skoolgeld en skenkings bedryf (Köllner, 2016:376).
Indië	Geen religieuse aktiwiteite mag plaasvind in skole wat heeltemal deur die staat befonds word nie (Indië, 1950). Geen persoon mag toegang geweier word om na 'n onderwysinstelling te gaan op grond van sy of haar religie nie (Indië, 1950). Ingevolge artikel 28(3) van die <i>Grondwet van Indië</i> van 1950 mag geen persoon gedwing word om aan enige religieuse aktiwiteite deel te neem in 'n onderwysinstelling wat deur die staat befonds word nie. Luidens artikel 30(1) van die <i>Grondwet van Indië</i> (1950) het lede van die bevolking wat as 'n minderheidsgroep as	Religie word glad nie in skole onderrig nie (Nussbaum, 2010:138-39; Sikka, 2015). Indië het 'n uiteenlopende onderwysstelsel wat moet voorsien in die behoeftes van 'n diverse gemeenskap waarin verskillende religieuse, kaste- en etniese groepe hulself bevind (British Council, 2014; Prabhakar, 2006; Thapan, 2014). Skole wat ten volle deur die regering befonds word, mag nie religieuse aktiwiteite aanbied nie, terwyl skole wat privaat befonds word, wel religie mag onderrig (Mahmood, 2013:146-147). Privaat skole in Indië wat finansiële hulp van die regering ontvang, mag religie opsioneel aanbied (Niemi, 2015:334) Volgens Elton-Chalcraft en

Tema 3: Religie as kurrikulêre aktiwiteit in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande		
BRICS-lidland	Dokumente	Literatuur
	gevolg van hul religie beskou word, die reg om 'n onderwysinstelling te vestig en te bestuur.	Cammack (2020:288) is daar verskillende Christelike denominasies in Indië en ten spyte daarvan dat die Christelike groep as 'n minderheidsgroep beskou word, het hierdie religie 'n baie groot impak op die Indiese onderwysstelsel. In Indië is die National Steering Committee on School Textbook Evaluation, die National Council of Education, Research and Training en die State Bureau of Textbook Production and Curriculum Research in beheer van die gehalte van die kurrikulumontwikkeling vir die laerskool- en hoërskoolonderwysvlakke. Sodoende word daar verseker dat daar 'n balans tussen sensitiewe aangeleenthede van die verlede, waarhede en identiteitsvorming in Indië sal wees (Rolly, 2017:121). Rolly (2017:121) beklemtoon dat al die bogenoemde onderwysowerhede wat betrokke is by die ontwikkeling van die inhoud van die kurrikulum en handboeke nie daarin slaag om stereotipering te vermy nie omdat daar meestal teen Moslems gediskrimineer word in die Indiese onderwysstelsel. Volgens die <i>Sachar Committee Report</i> (Ministry of Minority Affairs, 2006) dra die standaardisering van handboeke en die skoolatmosfeer by tot hierdie probleem, aangesien die situasie vir leerders ongemaklik is omdat hulle nie hul gemeenskap in die handboeke kan vind nie. 'n Goeie voorbeeld hiervan kom voor in 'n graad 6-handboek waar Gaurav Gatha beskryf dat die Arabiere gesien word as barbare omdat hulle mense na hul religie toe dwing en altyd 'n swaard in die een hand en die Koran in die ander hand het (Seetlavad, 2010:10). Volgens Rolly (2017:64) het ouers hul kinders nie in openbare skole geplaas nie omdat hulle gekrenk voel weens sodanige beskrywings en as gevolg daarvan het hulle hul kinders in 'n <i>Madrasa</i>-onderwysstelsel geplaas wat meer na die waardes en sienswyse van die Moslem-religie omsien. Die onderwysleemtes tussen die Hindoes en Moslems kan te wyte wees aan beperkings met betrekking tot vraag en aanbod (Basant, 2012). Die verskaffing

Tema 3: Religie as kurrikulêre aktiwiteit in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande		
BRICS-lidland	Dokumente	Literatuur
		(aanbod) van sowel <i>Madrasa</i>- as hoofstroomonderwys in minder Moslem-gedomineerde gebiede lei daartoe dat skoolbywoning laag is (Ministry of Minority Affairs, 2006). Aan die vraag se kant kan Moslem-leerders benadeel word ten opsigte van gesinsfaktore soos die lae inkomste verdien deur hul ouers en groter gesinne, wat veroorsaak dat hulpbronne vir die onderwys minder is (Kingdon, 2015). In Indië is daar ruimte om godsdiensdifferensiasie in skole toe te pas (De Wet, 2002:53). Van der Veer (2017) wys daarop dat Hindoe- en Moslem-groepe hul eie skole mag stig en in die proses ook 'n nuwe kurrikulum vir hulself mag opstel. Volgens Kar en Ghosh (2017) word Moslems vergelyk met ander hoofstroomgroepe en hulle hul as sosiaal minder bevoeg beskou. Slegs ongeveer 4% van die leerders in 'n Moslem-gemeenskap woon 'n erkende skool by en 87% van die totale Moslem-bevolking woon geen skool by nie (Kar & Ghosh, 2017). Van die 13% van die leerders wat ingeskryf is by 'n skool, voltooi slegs 10% primêre onderrig (Kar & Ghosh, 2017). In die heilige boek van die Moslem-religie, die Koran, staan die woord <i>Iqra</i> wat beteken "om te lees" en "om na kennis te soek". Hierdie twee begrippe wek groot kommer omdat die werklike toestand van die onderwysstatus van Moslems in Indië en dit waarin hulle glo, drasties verskil.
China	Luidens artikel 36 van die <i>Grondwet van die Volksrepubliek van China</i> (1982) beveilig die staat alle religieuse aktiwiteite, maar geen religieuse aktiwiteite mag inmeng met die onderwysstelsel van China nie. Artikel 8 van die <i>Education Law of the People's Republic of China</i> (1986) sluit aan by die <i>Grondwet van die Volksrepubliek van China</i> (1982) deur te verklaar dat die staat onderwys en religie van mekaar skei. Ingevolge artikel 137 van <i>The Basic Law of the Hong Kong Special Administrative Region of the People's Republic of China</i> (1990) mag skole wat deur religieuse	Volgens Ge (2016) en Wang en Froese (2020:100) wil die Chinese Kommunistiese Party hê dat die hele skoolstelsel Marxisme-Leninisme-Maoïsme moet indoktrineer, wat ateïsme insluit as 'n integrale komponent van historiese materialisme. Marxisme-Leninisme-Maoïsme word in verskillende vakke in verskillende fases van die Chinese onderwysstelsel aangebied. Leerders tussen die ouderdom van ses en twaalf jaar oud word Marxisme-Leninisme-Maoïsme onder die module Ideologiese en Morele Opvoeding aangebied. Leerders tussen die ouderdom van twaalf en vyftien jaar moet die module genaamd Ideologiese en Politieke Opvoeding

Tema 3: Religie as kurrikulêre aktiwiteit in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

BRICS-lidland	Dokumente	Literatuur
	organisasies bestuur word, met religie-onderwys in skole voortgaan, waaronder kursusse oor religie wat in teenstelling is met wat die <i>Grondwet van die Volksrepubliek van China</i> oor openbare skole verklaar. Artikel 9 van die <i>Education Law of the People's Republic of China</i> (1986) verklaar dat alle landsburgers toegang tot onderwys geniet ten spyte van hul religieuse oortuiging. Religieuse skole se regulasies oor die tipe onderrig word apart deur die staat geformuleer. Ingevolge die <i>Chinese Youth Vanguard Constitution</i> (2005) is onderwys in China ontwerp om die opvolgers van die kommunistiese strewe weer te gee. Kragtens artikel 8 van die <i>Education Law of the People's Republic of China</i> (1995) mag geen organisasie of individu religieuse aktiwiteite gebruik wat met die onderwysstelsel van die staat inmeng nie.	neem, wat Marxisme-Leninisme-Maoïsme insluit (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2001). Volgens Xie <i>et al.</i> (2017:94) word Marxisme-Leninisme-Maoïsme in drie modules vir leerders in die hoërskool aangebied, naamlik Algemene Kennis van Ekonomie, Algemene kennis van Filosofie en Algemene Kennis van Politiek. Die ideologie en politieke opvoeding poog om aan leerders 'n spesifieke wêreldbeskouing, politieke gesindheid en moraliteitsriglyne te verskaf sodat hulle die Chinese Kommunistiese Party sal ondersteun (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2001). Een van die belangrikste take van die regerende party van China is om onderwys teen religie te bewerkstellig (Xie <i>et al.</i>, 2017:94). Volgens Jiao en Xia (2011) is daar geen konsensus oor die definisie van religie-onderwys in China nie. Ander sekulêre lande beskou religie-onderwys as die onderrig van religieuse studies oor verskeie aspekte van 'n bepaalde religie of religieë wat in die algemene onderwysstelsel of in religieuse skole onderrig word (Nai <i>et al.</i>, 2020:76). China, as 'n ateïstiese staat, laat nie religie-onderwys in skole toe nie, maar laat dit aan religieuse gemeenskappe en religieuse groepe en instellings oor (Nai <i>et al.</i>, 2020:76). Volgens Xie <i>et al.</i> (2017:94) word onderwys oor religie in die skool se kurrikulum in 'n sekulêre vorm onderrig. Religie in skole word deur die sienswyses van Marxisme-Leninisme-Maoïsme aan leerders onderrig. Een van die sienswyses is dat die grootste deel van die etniese Han-bevolking nie in religie glo nie (Nanbu, 2008). Daar is tans 55 etniese minderheidsgroepe in China en hierdie groepe geniet spesiale behandeling ten opsigte van skole (vgl. 4.3.3.4). Vorige studies oor religie in die onderwys van die Westerse samelewing het aangetoon dat sekulêre onderwys 'n negatiewe impak of sekere teïstiese religieë het (Reimer, 2010; Schwadel, 2015). Volgens Gao en Ha (2013) en Jing (2016) moet daar geen teenkanting tussen religie-onderwys en algemene onderwys in

Tema 3: Religie as kurrikulêre aktiwiteit in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande		
BRICS-lidland	Dokumente	Literatuur
		China wees nie. Gao en Ha (2013) is van mening dat religie-onderwys leerders in staat kan stel om religieuse kennis te verkry, nasionale identiteit en kohesie kan konsolideer en die kognitiewe en morele vermoëns van leerders kan verbeter. Onderwys in China is dus daar om leerders 'n ateïstiese moraliteit en ideologie te leer met die doel om religieuse oortuigings te ondermyn (Wang & Froese, 2019:101). Volgens Li (2005:198) mag geen leerder gedwing word om aan enige religieuse aktiwiteite deel te neem nie en religie mag glad nie in 'n skool se kurrikulum ingesluit word nie. Alhoewel die riglyne om religie nie in skole toe te laat nie, in openbare skole gevolg word, word hierdie riglyne nie altyd in ander skole geïmplementeer nie (Grose, 2014:226). Grose (2014:226) bevestig dat staatsamptenare op plaaslike en provinsiale vlak vrygewig teenoor minderheidsgroepe is, sodat hierdie groepe in die openbaar aan religieuse aktiwiteite mag deelneem.
Suid-Afrika	Religie-onderwys mag in staatsbefondsde skole aangebied word, mits die bywoning vir hierdie geleentheid vrywillig is (<i>Grondwet van Suid-Afrika</i> van 1996). Ingevolge artikel 7 van die <i>Suid-Afrikaanse Skolewet</i> 84 van 1996 mag leerders aan 'n religieuse aktiwiteit deelneem mits die aktiwiteit aan die Grondwet voldoen, naamlik dat die bywoning daarvan te alle tye vry en vrywillig moet wees. Die <i>Wet op Nasionale Onderwysbeleid</i> 27 van 1996 sluit aan by die Skolewet deur te verklaar dat elke persoon die reg het op vryheid om sy of haar religie binne 'n onderwysinstelling uit te leef (<i>Grondwet van Suid-Afrika</i> van 1996). Toelating van leerders in 'n skool moet te alle tye vry van diskriminasie teen enige soort religie wees (<i>Wet op Skoolonderwys</i> van 1998). Wanneer onderwysers teen enige religie diskrimineer, kan hulle vir wangedrag aangekla word (<i>Wet op Skoolonderwys</i> van 1998). Ingevolge artikel 11(b) van	Volgens Louw (2005:197) beskik onderwysers in Suid-Afrika nie oor die nodige kennis van alle religieë in die wêreld nie en dit wek groot kommer ten opsigte van die aanvaarding of aanbieding van religieuse onderrig. In 2001 het die Departement van Onderwys religie-onderwys in skole ingestel om leerders te leer van verskillende religieë oor die wêreld. Religie word op skool via die vak lewensoriëntering aangebied (Hodgson, 2017:190). Van der Walt en Wolhuter (2005:18) stel dit dat die doel van die vak lewensoriëntering is om leerders aan al die verskillende gelowe in die wêreld bekend te stel. Religie mag nie in die nasionale kurrikulum ingesluit word nie, maar religieuse instellings mag die skool se fasiliteite gebruik mits die aktiwiteite na of tydens skool nie die onderrigtyd van die skool onderbreek nie (Hodgson, 2017:192). Volgens die <i>Nasionale Ontwikkelingsplan 2030</i> (Departement van Beplanning, Monitering en Evaluasie, 2012) speel 'n skool 'n belangrike rol ten opsigte van die oordra van sekere religieuse

Tema 3: Religie as kurrikulêre aktiwiteit in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande		
BRICS-lidland	Dokumente	Literatuur
	die <i>Kinderwet</i> 38 van 2005 moet kinders wat gestrem of kronies siek is steeds die geleentheid gegun word om aan religieuse aktiwiteite in die skool te kan deelneem. Elke kind het die reg om aan religieuse aktiwiteite deel te neem volgens sy of haar gesondheidstoestand (Suid-Afrika, 2005). Ingevolge artikel 29(3)(a-c) van die <i>Grondwet van Suid-Afrika</i> (1996) het elkeen die reg om onafhanklike onderwysinstellings te begin mits die skool nie teen enige persone diskrimineer nie.	waardes. Die konstitusionele hof van Suid-Afrika bepaal dat onafhanklike skole (privaat skole) 'n spesifieke religieuse etos mag handhaaf (Hodgson, 2017:189). Volgens Meier en Marais (2012:127-128) het onderwysers daaglik te kampe met uitdagings om diverse religieuse groepe met hul eie morele waardes te akkommodeer.

Tema 4: Regsraamwerk ten opsigte van religie in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande		
BRICS-lidland	Dokumente	Literatuur
Brasilië	In Brasilië is daar geen amptelike beleide ten opsigte van religie nie, maar daar is wel wetgewing wat riglyne gee met betrekking tot religie-onderwys in skole. Volgens artikel 33 van die <i>National Educational Guidelines and Framework Law</i> 9393 van 1996 mag openbare laerskole religie-onderwys opsioneel in skole aanbied.	Die wetgewing met betrekking tot religie-onderwys word in dele van Brasilië verskillend hanteer. Onderwysers in São Paulo moet 'n graad in sosiale wetenskap, filosofie of geskiedenis hê om religie-onderwys aan te bied (Carvalho & Sivori, 2017:12). Carvalho en Sivori (2017:12) voer verder aan dat religie-onderwys in normale skooltyd aangebied word, maar slegs in die finale grade in skole. In Santa Catarina het religieuse instellings (kerke) 'n beduidende invloed op die hantering van religie-onderwys in skole (Carvalho & Sivori, 2017:12). Ten spyte van die riglyne wat in wetgewing verskaf word, word die riglyne nie altyd werklik in skole gevolg nie (Senefonte, 2018:440). Die Katolieke Kerk het 'n beduidende invloed op skole, wat daartoe lei dat onderwysers en skole Katolieke klasse aanbied eerder as religieuse klasse, soos wat die wet bepaal (Senefonte, 2018:440).

Tema 4: Regsraamwerk ten opsigte van religie in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande		
BRICS-lidland	Dokumente	Literatuur
Rusland	Volgens die <i>Federale Wet op Onderwys</i> (2012) word 'n sekulêre onderwysomgewing in Rusland verwag. In teenstelling met hierdie wet bepaal die <i>Grondwet van die Russiese Federasie</i> (1993) dat daar 'n geleentheid geskep moet word om religie in skole te studeer.	Volgens Starodubtceva en Krivko (2015:212) is daar teenstrydigheid ten opsigte van vaste kriteria van opvoedkundige beginsels wat deur die regering verkondig word. 'n Voorbeeld hiervan is die sekulêre opvoedingsbeginsels wat nie vas is nie. Wetgewing in Rusland kort dringend aandag sodat die Russiese onderwysbeleide meer doeltreffend toegepas kan word in skole (Starodubtceva & Krivko, 2015:212).
Indië	In Indië is daar geen amptelike religiebeleid in skole nie, maar die reg op vryheid van religie word in die Indiese grondwet verklaar.	Niemi (2020:4) bevestig dat Indië 'n sekulêre land is en daarom is daar geen plek vir religie in die onderwysstelsel van die land nie, alhoewel Indië as 'n multikulturele land beskou word.
China	Volgens die wetgewing in China is daar nie amptelike religiebeleide in skole gevestig nie. Luidens artikel 8 van die <i>Education Law of the People's Republic of China</i> (1995) skei die staat religie van onderwys en geen religieuse aktiwiteite mag in skole plaasvind nie.	Volgens Nai <i>et al.</i> (2020:75) het China nie op die oomblik spesiale wetgewing ten opsigte van religie nie. Ying (2006) noem dat China ook nie wetgewing oor religie-onderwys het nie. Alhoewel wetgewing en regulasies in China die skeiding van onderwys en religie verklaar, verduidelik die <i>Education Law of the People's Republic of China</i> (1995) of enige ander tersaaklike wetgewing nie hoe om die skeiding toe te pas nie (Nai <i>et al.</i> , 2020:85).
Suid-Afrika	Die <i>Wet op Skoolonderwys</i> (1998) verklaar die religiebeleid duidelik. Ingevolge artikel 9(1) van die <i>Wet op Skoolonderwys</i> (1998) word die religiebeleid bepaal deur die beheerliggaam van die skool in samewerking met die Departement van Onderwys. Ingevolge die <i>Wet op Skoolonderwys</i> (1998) moet die skool se religiebeleid aan die volgende riglyne voldoen: • Die diverse kultuur en religieuse tradisies van alle persone moet in die onderrigproses gerespekteer word. • Vryheid van religie moet te alle tye in al die skole in Suid-Afrika gerespekteer word. • Leerders mag aan religieuse aktiwiteite deelneem mits die bywoning vry en vrywillig is.	In 2003 het professor Kader Asmal (voormalige minister van Onderwys) die nasionale wetgewing op religie en onderwys in Suid-Afrika ingestel. Volgens Asmal mag daar nie 'n spesifieke religieuse etos gebruik word in skole om een soort religie te bevoordeel nie. Louw (2005:76) beklemtoon dat die multireligieuse samestelling van die bevolking daartoe gelei het dat Suid-Afrika nuwe wetgewing, soos die <i>Nasionale Beleid op Godsdiens en Onderwys</i> , in 2003 ingestel het. Skole in Suid-Afrika het hul eie religiebeleide wat in die skole toegepas word, byvoorbeeld Meerhofskool (2017), Collegiate High School (2019) en Lavender Hill High School (2019). In die hofspraak van <i>Organisasie vir Godsdiens-Onderrig en Demokrasie v Laerskool Randhart and Others</i> het die organisasie die Laerskool Randhart gedagvaar omdat die skool net een religie, naamlik die Christelike religie, bevorder. Geen religie mag bo ander religieë in

Tema 4: Regsraamwerk ten opsigte van religie in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande		
BRICS-lidland	Dokumente	Literatuur
	Die <i>Wet op Skoolonderwys</i> 6 (1995) sluit aan by die bogenoemde wetgewing deur te verklaar dat vryheid van religie te alle tye in skole gerespekteer moet word. Die <i>Nasionale Beleid op Godsdiens en Onderwys</i> (Suid-Afrika, 2003) is gegrond op die volgende waardes: billikheid, verdraagsaamheid, diversiteit, openheid, aanspreeklikheid en sosiale eer.	Suid-Afrika bevoordeel word nie, wat aansienlike gevolge vir skole met 'n Christelike etos inhou.

Tema 5: Die invloed van die samelewing op religie in onderwysstelsels van die BRICS-lidlande		
BRICS-lidland	Dokumente	Literatuur
Brasilië	Ingevolge artikel 19 van die <i>Grondwet van Brasilië</i> (1988) mag die unie, die state, die federale distrik en die munisipaliteite nie kerke skep en subsidieer nie en ook nie religieuse aktiwiteite beïnvloed deur hul aktiwiteite te verhinder nie. In die staat São Paulo mag geen persoon teen iemand diskrimineer op grond van religie nie (Brasilië, 2019). Luidens artikel 2(l) van die wetgewing 17157 van São Paulo van 2019 mag niemand gewelddadig optree ten opsigte van religie nie, anders sal so 'n persoon gestraf word.	Volgens Alves <i>et al.</i> (2020:3) word loop religieë wat as minderheidsreligieë in die land beskou word, swaar deur onder diskriminasie en geweld. Minderheidsreligieë in Brasilië is inheemse religieë, Afrika-Brasiliaanse religieë en heterodokse Christenreligieë. Die oorsaak van hierdie probleme is buitensporige verstrengeling tussen religie en politiek omdat meer religieuse politieke partye nou gestig word (Alves <i>et al.</i>, 2020:3). Volgens Carvalho en Sívorí (2017:2) beleef Brasilië tans 'n aansienlike toename in debatte en teenstrydighede aangaande die grondwetlike insluiting van religie in skole en die omstrede insluiting van geslags- en seksuele kwessies in die standarde en beleide van skole. Alhoewel mense bewus is van die religieuse diversiteit in Brasilië, word minderheidsreligieë gemarginaliseer en gestigmatiseer weens die hegemonie van Katolisisme (Cunha & Barbosa, 2011).
Rusland	Enige propaganda wat religieuse haat en vyandigheid opwek, is verbode (Rusland, 1993). Luidens artikel 13(5) van die <i>Grondwet van die Russiese Federasie</i> (1993) is die	In 2017 het die Hooggeregshof van Rusland die aktiwiteite en webwerf van Jehovasgetuies verbied, aangesien Jehovasgetuies as 'n ekstremistiese organisasie deur die hof beskou word (U.S.

Tema 5: Die invloed van die samelewing op religie in onderwysstelsels van die BRICS-lidlande		
BRICS-lidland	Dokumente	Literatuur
	stigting en aktiwiteite van openbare verenigings met doelwitte en aktiwiteite wat daarop gefokus is om die grondwetlike orde en integriteit van die staat ten opsigte van religieuse oortuigings te ondermyn, verbode.	Department of State, 2020b). Skole in Stavropol en Mordovia het wetgewing gevestig om die dra van 'n <i>hijab</i> (Moslem-hoofbedekking) te verbied, maar skole in die Chechnya-streek mag wel die <i>hijab</i> dra. Die verskil in die hantering van die dra van die <i>hijab</i> in skole het 'n hofsak tot gevolg gehad. Die hof het die onderwysdepartement van Tatarstan verplig om sy riglyne te verander om toe te laat dat alle Moslem-skoolmeisies die <i>hijab</i> in laerskole mag dra (U.S. Department of State, 2020b).
Indië	Ingevolge artikel 15(1) van die <i>Grondwet van Indië</i> (1950) mag die regering nie teen enigiemand diskrimineer op grond van sy of haar religieuse oortuigings nie. Artikel 16(2) van die Grondwet verklaar ook dat daar nie teen persone gediskrimineer mag word op grond van hul religie wanneer hulle vir 'n staatsbetrekking aansoek doen nie. Enige religieuse denominasie het die reg om enige sake van 'n religieuse aard te hanteer en om 'n religieuse instelling te begin en te beheer (Indië, 1950). Die regering hef geen belasting op die opbrengs wat gemaak word vir die betaling van uitgawes met betrekking tot die promosie of instandhouding van enige religie of religieuse denominasie nie (Indië, 1950).	Die geletterdheidsvlak van vroue in Indië wat Islam beoefen, is baie laag en hulle dra nie by tot die ekonomie van die land nie (Cooray & Potrafke, 2010:2). Volgens Shazli en Asma (2015:21) het leerders wat Islam beoefen 'n lae menslike ontwikkelingstatus omdat daar 'n lae inkomstevlak, 'n hoër vlak van armoede en 'n lae geletterdheidsyfer onder die Moslems-bevolking is. Studies het aangetoon dat Moslems te kampe het met identiteitsgebaseerde diskriminasie in die werksomgewing en onderwys as gevolg van hul opvoeding en dat hul inkomste nadelig daardeur beïnvloed word (Basant & Shariff, 2010; Ministry of Minority Affairs, 2006). Volgens Basant (2012) is daar ongelykheid tussen Moslems en ander religieuse groepe as gevolg van diskriminasie teenoor dié groep. Ander religieuse groepe, soos Christene, Hindoes en Parsees, het 'n voorsprong bo Moslems met betrekking tot onderwys gehad omdat die ander soorte religieë vroeër tot die onderwys toegetree het. Volgens die <i>International Religious Freedom Report for 2017</i> het 'n gestryery tussen twee skoolleerders wat onderskeidelik Hindoeïsme en Islam beoefen, veroorsaak dat 'n hele gemeenskap se huise en voertuie aan die brand gesteek is. In 2017 was Indië in die top 25 lande in die wêreld wat die hoogste vlak van beperking tot religie deur die regering aantoon (Pew Research Center, 2019). Indië word as die land beskou wat die meeste vyandige optredes ten opsigte van religie in die wêreld toon (Pew Research Center, 2019).

Tema 5: Die invloed van die samelewing op religie in onderwysstelsels van die BRICS-lidlande		
BRICS-lidland	Dokumente	Literatuur
		Volgens Bauman en Leech (2012) word geweld teen die Christelike religie in Indië nie deur onderwys verminder nie. Konflik tussen Hindoeïsme en Islam bestaan al jare in Indië, omdat Moslems Hindoe-tempels afgebreek het en moskees op dieselfde plekke gebou het (Rolly, 2017:122). Meer as 80 Hindoe-tempels is so deur Moslems afgebreek (Eaton, 2002:128). Die gevolg van hierdie gebeure is dat Hindoes nie graag met Moslems wil saamwerk nie, wat aanleiding gee tot groot spanning in die land. As gevolg van religieuse konflik, soos vroeër bespreek, sterf meer mense in Indië aan religieuse konflik as aan siektes of hongersnood (Prabhakar, 2006:51).
China	Ingevolge artikel 36 van <i>Grondwet van die Volksrepubliek van China</i> (1982) beskerm die staat enige religieuse aktiwiteite en geen persoon mag religieuse aktiwiteite gebruik om die openbare orde te ontwrig, die gesondheid van die landsburgers te benadeel of in te meng met die land se onderwysstelsels nie. Enige landsburger in China wat die ouderdom van agtien bereik het, het die reg om te stem en die reg om vir verkiesing te staan, ongeag sy of haar religieuse oortuigings (China, 1982).	Volgens Yang (2011) en Mosher (2014:15) word minderheidsgroepe in China op grond van religie vervolgd en deur die staat gereguleer. Volgelinge van die Falun Gong-beweging word gereeld in hegtenis geneem (Grim & Finke, 2007:634). Die Chinese regering beperk religieuse aktiwiteite op verskillende maniere en veral om sekere religieuse groepe (bv. die Falun Gong-beweging en verskeie Christelike groepe) in China te verbied (Pew Research Center, 2020). Die Chinese regering het onder meer religieuse aktiwiteite verbied, plekke van aanbidding afgebreek en individue aangerand of in hegtenis geneem (U.S. Department of State, 2019d). In 2018 het die regering 'n detensieveldtog teen Uighurs, etniese Kazakhs en ander Moslems in die provinsie Xinjiang van stapel gestuur waar die regering ten minste 800 000 persone in 'n detensiefasiliteit aangehou het om die religieuse en etniese identiteit van diegene wat aangehou is, te verwyder (U.S. Department of State, 2019d). Slegs ateïste mag lede van die Chinese Kommunistiese Party wees (Wang & Froese, 2019:101). China het tans 55 etniese minderheidsgroepe (vgl. 2.5.4). Minderheidstudente kry spesiale behandeling volgens hul etniese groep om toegang te verkry tot hoëronderrysinstellings (Leibold & Yangbin, 2014:6-7). Alhoewel

Tema 5: Die invloed van die samelewing op religie in onderwysstelsels van die BRICS-lidlande		
BRICS-lidland	Dokumente	Literatuur
		minderheidsgroepe tans groter toegang tot hoër onderwys het, is daar tans meer skoolverlaters en mislukkinge op alle onderwysvlakke, spesifiek in die minderheidsgroepe wat minder ontwikkel is en waar die waarde van onderwys betwyfel word (Wang, 2009; Yi, 2008). Volgens Grose (2014:227) is die regering van China uiters waaksaam teenoor Islam-aktiwiteite onder die Uyghurs-leerders. Regeringsamptenare het in die 1990's al die private Koran-skole gesluit aangesien hulle onwettige klasse aangebied het vir Uyghurs-leerders (Waite, 2006:258-259). Die staatsideologie van Marxisme-Leninisme-Maoïsme is besig om af te neem en daarom soek mense, politici inkluis, na alternatiewe ideologiese hulpbronne om etniese, geestelike en morele krisisse in die Chinese samelewing te oorkom. Konfusianisme word as 'n gepaste oortuiging beskou om hierdie krisisse te oorkom (Li, 2009:6). Volgens Xiong (2012:4) het China tans 'n groeiende getal religieuse aanhangers, wat moontlik uitdagings vir die Chinese regering met betrekking tot sy wetgewing ten opsigte van religieuse aktiwiteite mag inhou.
Suid-Afrika	Indien 'n misdadiger tronk toe gestuur word, het die misdadiger die reg om in die tronk deur 'n religieuse leier van sy of haar keuse besoek te word (<i>Grondwet van Suid-Afrika</i> van 1996:15). Ingevolge artikel 185(1)(a-c) van die <i>Grondwet van Suid-Afrika</i> (1996) is daar 'n kommissie wat fokus op die bevordering en beskerming van verskillende soorte religieë in Suid-Afrika met die doel dat mense mekaar se religieë in ag sal neem en met respek sal behandel. Luidens artikel 33(d) van die <i>Kinderwet</i> 88 van 2005 het ouers die reg om sy of haar kind groot te maak volgens hul keuse van religie en opvoeding. In die <i>Nasionale Ontwikkelingsplan 2030</i> (Departement van Beplanning, Monitering en Evaluasie, 2012) beplan die	Volgens Van Zyl (2010) beleef Suid-Afrika tans 'n moraliteitskrisis wat misdaad en gewelddadige aktiwiteite tot gevolg het. Religie speel 'n belangrike rol in mense se kultuur, aangesien mense hul religie uitleef deur aktiwiteite soos geboortes, inhuldigings, troues en begrafnisse (Hodgson, 2017:186). Volgens 'n verslag van Lugo en Cooperman (2010:3) het 74% van die bevolking van Suid-Afrika aangedui dat religie 'n belangrike rol vir die bevolking van Suid-Afrika inneem. Volgens hierdie verslag woon 60% van die Suid-Afrikaanse bevolking weekliks religieuse aktiwiteite by. Verskeie hofsake met betrekking tot die hantering van religie in skole is al in Suid-Afrika gevoer, byvoorbeeld: • <i>Organisasie vir Godsdienste-Onderrig en Demokrasie v Laerskool Randhart and Others</i>

Tema 5: Die invloed van die samelewing op religie in onderwysstelsels van die BRICS-lidlande		
BRICS-lidland	Dokumente	Literatuur
	regering om geweld wat direk aan religieuse aktiwiteite gekoppel kan word, hok te slaan. Vroue in Suid-Afrika het struikelblokke om in die werkersklas in te beweeg as gevolg van religie en onderwys (Departement van Beplanning, Monitering en Evaluasie, 2012).	• <i>Wittmann v Deutscher Schulverein, Pretoria and Others</i> 1999 • <i>Christian Education South Africa v Minister of Education</i> • <i>MEC for Education – KwaZulu-Natal and Others v Pillay</i>

4.3 Ontleding van die temas

Ten einde die sekondêre navorsingsvrae (vgl. 1.4.2) met betrekking tot die verskille en ooreenkomste in die hantering van religie in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande te beantwoord, word die verskille en ooreenkomste in hierdie paragraaf uitgelig.

Die twee sekondêre navorsingsvrae lui soos volg:

- Wat is die verskille tussen die BRICS-lidlande ten opsigte van religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels?
- Wat is die ooreenkomste tussen die BRICS-lidlande ten opsigte van religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels?

Die derde sekondêre navorsingsvraag met betrekking tot die identifisering van beste praktyke van die hantering van religie in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande word in Hoofstuk 5 beantwoord.

Met behulp van tabel 4-1 wat die aard van religie in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande uiteensit, word die data van die BRICS-lidlande ten opsigte van hierdie eksterne determinant vervolgens vergelyk. Die doel is om die verskille en ooreenkomste ten opsigte van die geïdentifiseerde temas te bepaal. Vervolgens word dit hier onder uiteengesit.

4.3.1 Tema 1: Vryheid van religie in die BRICS-lidlande

4.3.1.1 Vryheid van religie in Brasilië

In Brasilië het elke landsburger die reg om vrylik sy of haar religieuse oortuiging te beoefen ingevolge artikel 5(VI) van die *Grondwet van die Federale Republiek van Brasilië* (1988). Luidens artikel 5(VI) van die *Grondwet van die Federale Republiek van Brasilië* (1988) word landsburgers se regte ten opsigte van plek van aanbidding en rituele deur dié wetgewing beskerm.

4.3.1.2 Vryheid van religie in Rusland

In Rusland verseker die staat deur artikel 19(2) van die *Grondwet van die Russiese Federasie* (1993) dat elke persoon die reg op gelykheid het en dat daar teen niemand gediskrimineer mag word op grond van sy of haar religie nie. Elke landsburger van Rusland het die reg op religie en die vryheid om self die religie te kies wat hy of sy wil beoefen.

4.3.1.3 Vryheid van religie in Indië

In Indië bepaal artikel 25 van die *Grondwet van Indië* (1950) dat burgers die reg op vryheid van religie het. Luidens dieselfde artikel mag die bevolking van Indië religie vrylik beoefen en verkondig. Ingevolge artikel 15(1) en (2) van die *Grondwet van Indië* (1950) mag die staat teen niemand diskrimineer op grond van religie nie en mag niemand toegang tot openbare plekke geweier word op grond van religie nie.

4.3.1.4 Vryheid van religie in China

Ingevolge artikel 36 van die *Grondwet van die Volksrepubliek van China* (1982) het elkeen in China die reg op vryheid ten opsigte van sy of haar religie.

4.3.1.5 Vryheid van religie in Suid-Afrika

Luidens artikel 9(3) van die *Grondwet van Suid-Afrika* (1996) mag die staat teen niemand diskrimineer op grond van religie nie. Artikel 15 van die *Grondwet van Suid-Afrika* (1996) handel oor die vryheid van godsdienst (religie), oortuigings en mening. Hierdie artikel verklaar dat religie vrylik in Suid-Afrika beoefen mag word.

4.3.1.6 Verskille en ooreenkomste ten opsigte van vryheid van religie in die BRICS-lidlande

In al vyf BRICS-lidlande se grondwette word vryheid van religie duidelik uiteengesit. Al vyf lidlande se landsburgers het vrye toegang tot religie en mag vrylik hul religie uitleef volgens die onderskeie grondwette. In die praktyk word vryheid van religie egter deur die regerings beperk.

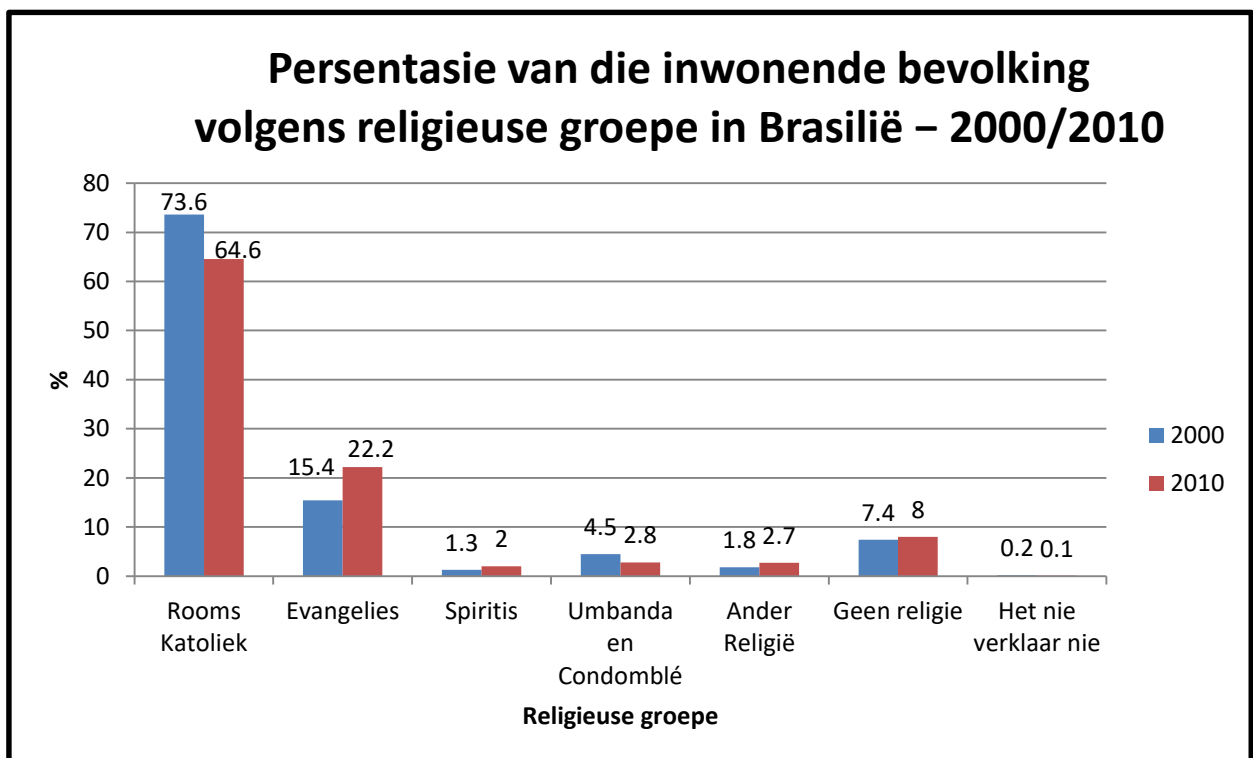
Volgens die *Government Restrictions Index* wat in 2018 uitgegee is, is Brasilië en Suid-Afrika se religieuse beperkings min in vergelyking met dié van China, Rusland en Indië. China word, van al die lande ter wêreld, as die land met die meeste beperkings ten opsigte van religie gelys. In Indië het tien uit die 28 state selfs wetgewing gepromulgeer om religieuse bekering te beperk. Alhoewel landsburgers in Rusland vrye toegang tot religie geniet, word die vier grootste religieë (Ortodoks-Christelike religie, Islam, Boeddhisme en Judaïsme) tog uitgesonder. Die aktiwiteite van minderheidsreligieë in Rusland word deur die regering beperk. Alhoewel Suid-Afrika eintlik geen religieuse beperking ervaar nie, het die regering van Suid-Afrika wel in 2020 tydens die inperking weens die Covid-19-pandemie die bywoning van religieuse byeenkomste verbied om die pandemie onder beheer te hou. Brasilië ondervind min beperkings van die regering ten opsigte van die hantering van religie. Minderheidsgroepe ondervind egter teenkanting, soos die Afro-Brasiliaanse religieuse groep waarteen daar deur ander religieuse groepe gediskrimineer word.

Alhoewel al vyf lidlande se grondwette dieselfde verklarings met betrekking tot vryheid van religie maak, verskil China, Rusland en Indië duidelik van Brasilië en Suid-Afrika ten opsigte van vryheid van religie in die praktyk van die onderskeie lande.

4.3.2 Tema 2: Religieuse samestelling van die BRICS-lidlande

4.3.2.1 Religieuse samestelling van Brasilië

Volgens die 2010-sensusopname in Brasilië is Rooms-Katolisisme die grootste religie wat deur die bevolking beoefen word. Sien die grafiek in Figuur 4-1.



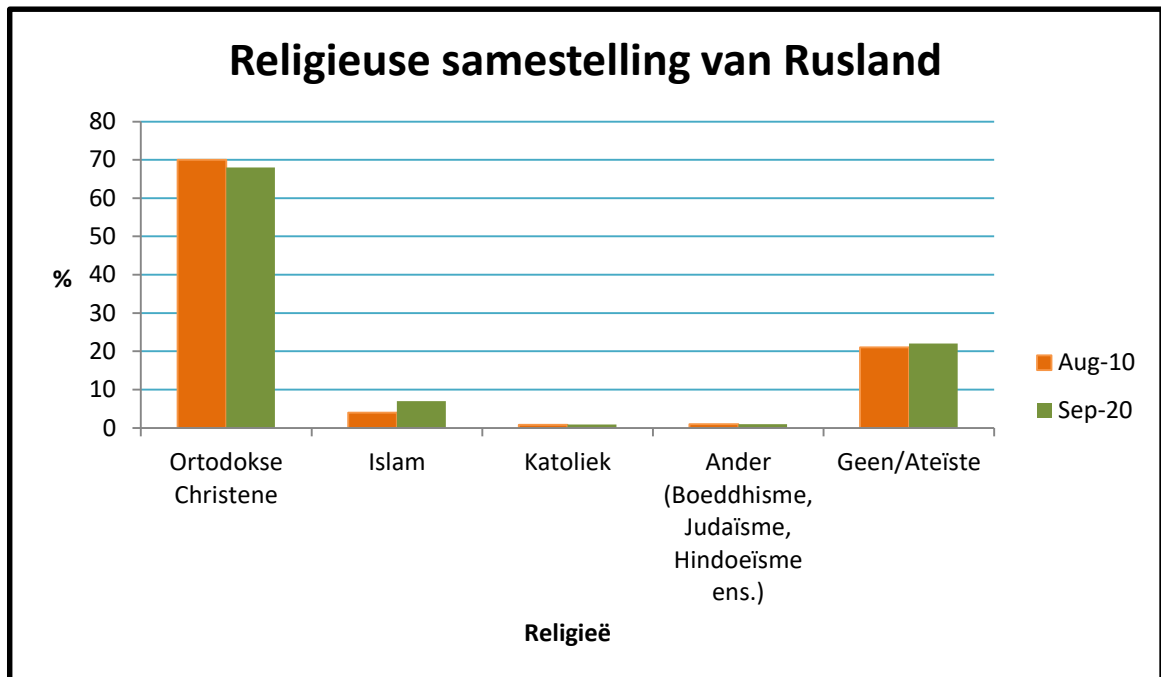
Figuur 4-1: Religieuse samestelling van Brasilië (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2000/2010)

Die eerste grondwet van Brasilië in 1824 het duidelik bepaal dat Rooms-Katolisisme die amptelike religie van die land is. Intussen het egter 'n duidelike skeiding tussen die kerk en die staat plaasgevind wat bepaal dat geen soort religie bo 'n ander uitgesonder mag word nie.

4.3.2.2 Religieuse samestelling van Rusland

Kocktcheeva (2020:236) bevestig dat Rusland as 'n veelvolkige en multireligieuse land beskou kan word. Die Ortodoks-Christelike denominasie word as die grootste religie in Rusland beskou,

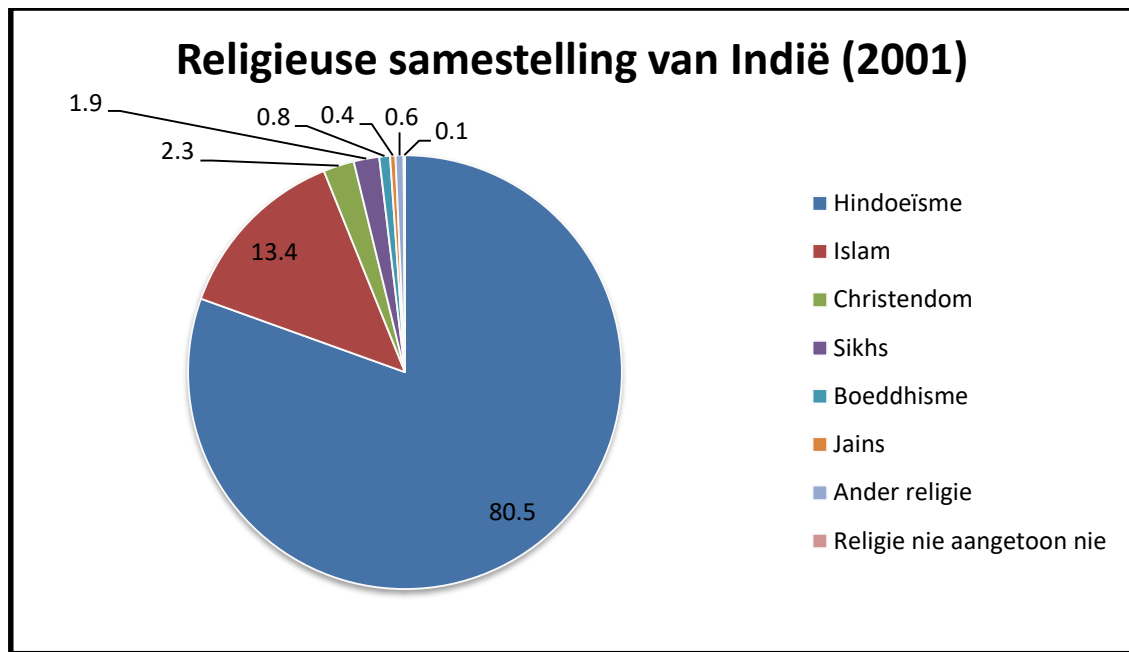
met die Protestants-Christelike denominasie as die tweede grootste religie. Vergelyk Figuur 4-2 in dié verband.



Figuur 4-2: Religieuse samestelling van Rusland (Levada Center, 2020)

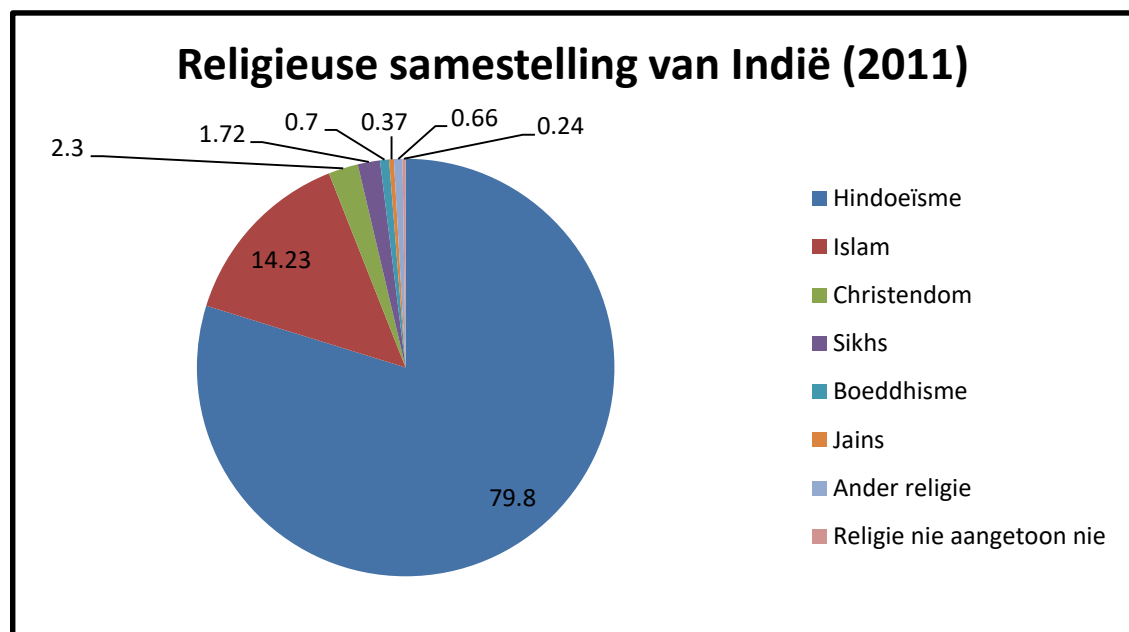
4.3.2.3 Religieuse samestelling van Indië

Indië is 'n multikulturele land met verskillende bevolkingsgroepe wat verskillende religieë beoefen (Rolly, 2017:121). Hindoeïsme is die grootste beoefende religie in Indië (80,5% van die bevolking) en Islam word deur 13,4% van die bevolking beoefen. Vergelyk figuur 4-3.



Figuur 4-3: Religieuse samestelling van Indië (Office of the Registrar General & Census Commissioner, 2001)

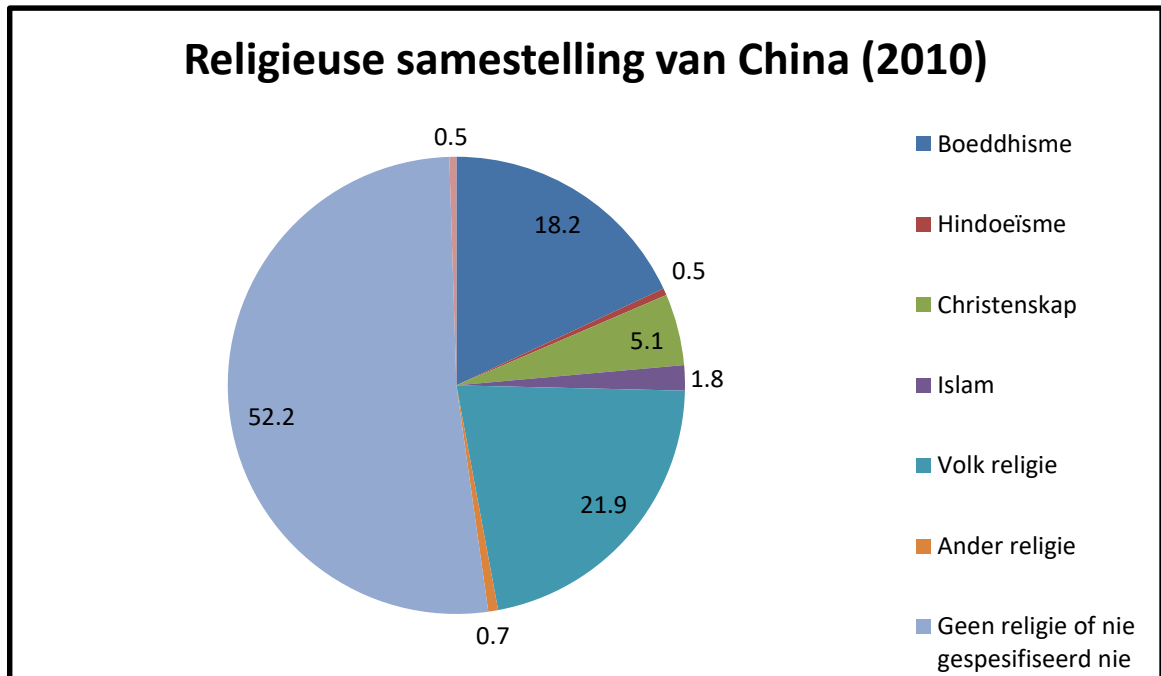
In Indië is daar in 2011 weer 'n sensusopname gedoen om te bepaal watter persentasies van die bevolking sekere religieë beoefen. In die sensus het Hindoeïsme met 0,25% in Indië afgeneem, terwyl Islam met 0,83% toegeneem het (Office of the Registrar General & Census Commissioner, 2011). Vergelyk Figuur 4-4.



Figuur 4-4: Religieuse samestelling van Indië (Office of the Registrar General & Census Commissioner, 2011)

4.3.2.4 Religieuse samestelling van China

Volgens Liang en Dong (2019:326) word China as 'n multireligieuse land beskou. Die religieuse samestelling van China soos in 2010 bepaal, word in Figuur 4-5 aangetoon.

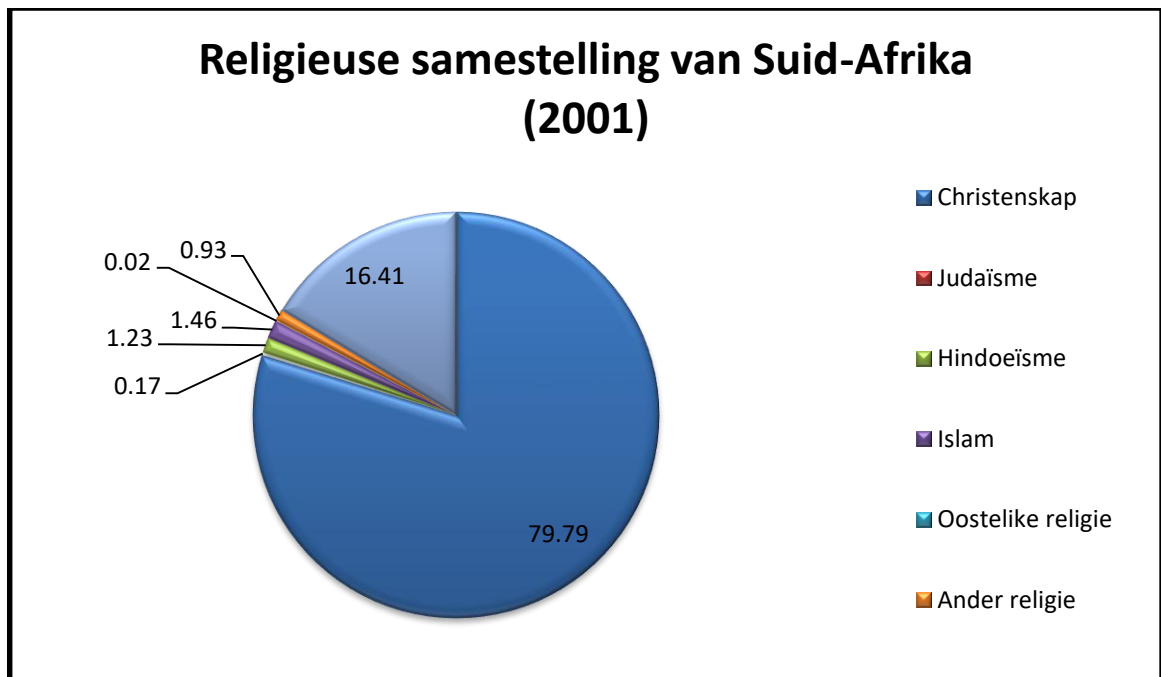


Figuur 4-5: Religieuse samestelling van China (Pew Research Center, 2012)

Ateïsme kom sterk na vore in China. Die Chinese Kommunistiese Party is op Marxisme-Leninisme-Maoïsme-beginsels gegrond, wat ateïsme insluit. Volgens Wee (2019) beskou 61% van die bevolking van China hulself as ateïste, terwyl 26% Taoïste is.

4.3.2.5 Religieuse samestelling van Suid-Afrika

In Suid-Afrika word verskillende religieë beoefen en daarom word Suid-Afrika as 'n multireligieuse land beskou. Volgens die *Nasionale Beleid op Godsdiens en Onderwys* (Suid-Afrika, 2003:4) beoefen meer as 60% van die Suid-Afrikaanse bevolking die Christelike religie. In 2001 het Suid-Afrika in 'n sensusopname bepaal watter persentasies van die bevolking verskillende religieë beoefen. Die Christelike religie word deur die 2001-sensusopname uitgewys as die grootste beoefende religie in Suid-Afrika (79,79%), terwyl Hindoeïsme en Islam elk deur slegs 1% van die totale bevolking beoefen word. Vergelyk Figuur 4-6 hier onder.



Figuur 4-6: Religieuse samestelling van Suid-Afrika (Hendriks, 2005:30-31)

'n Verslag wat in 2010 deur die Pew Research Center uitgegee is, het bewys dat meer as 87% van die Suid-Afrikaanse bevolking die Christelike religie beoefen (Lugo & Cooperman, 2010:20-23). Schoeman (2017) wys daarop dat Suid-Afrika nie tydens die 2011-sensusopname data versamel het oor hoeveel mense die verskillende religieë beoefen nie.

4.3.2.6 Verskille en ooreenkomste ten opsigte van die religieuse samestelling van die BRICS-lidlande

Al vyf BRICS-lidlande word as multireligieuse lande beskou. Slegs in Indië en Rusland se grondwette word daar duidelik verklaar dat hulle sekulêre lande is, waar die staat nie aan 'n bepaalde religie voorkeur verleen nie. Die grootste deel van die bevolkings van Brasilië, Suid-Afrika en Rusland beskou hulself as Christene. Al verskil die denominasies in hierdie lande, beoefen hulle almal die Christelike religie. In Indië is die grootste deel van die bevolking Hindoes en word die Christelike religie as 'n minderheidsreligie beskou. Die grootste deel van China se bevolking beoefen geen religie nie. Die regerende party van China, die Chinese Kommunistiese Party, bepaal in sy grondwet dat almal ateïsme moet beoefen.

Die religieuse samestelling van elke lidland is uniek, alhoewel daar tog ook ooreenkomste tussen die lande is. Al vyf BRICS-lidlande kan as multireligieuse lande beskou word, maar in elke lidland is daar wel 'n sekere religie wat uitstaan bo die ander.

4.3.3 Tema 3: Religie as kurrikulêre aktiwiteit in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

4.3.3.1 Religie as kurrikulêre aktiwiteit in die onderwysstelsel van Brasilië

In Brasilië se onderwysstelsels mag religie-onderwys gegee word, maar hierdie onderrig moet opsioneel vir leerders aangebied word. Religie-onderwys word in sekere dele van Brasilië slegs in laerskole aangebied. Indien leerders nie aan religie-onderwys wil deelneem nie, moet hulle geakkommodeer word. Die Rooms-Katolieke religie het 'n beduidende invloed op skole in Brasilië aangesien simbole van die Katolieke religie oral in skole uitgestal word (Duarte & Neto, 2013). Minderheidsgroepe moet in skole geakkommodeer word volgens hul religie en daar mag nie teen hulle gediskrimineer word nie (Alves *et al.*, 2020:6). Bevooroordeelde religie-onderwys vind in skole plaas aangesien sekere religieë as belangriker as ander beskou word (Senefonte, 2018:440).

4.3.3.2 Religie as kurrikulêre aktiwiteit in die onderwysstelsel van Rusland

Gratis algemene onderwys is verpligtend in Rusland. Sedert 2012 word religie-onderwys amptelik in skole aangebied. Religie-onderwys word in skole aangebied deur middel van 'n module genaamd *Fundamentals of Religious Cultures and Secular Ethics*. Ouers en leerders kan een van die volgende ses modules kies: die fundamentele beginsels van die vier tradisionele religieë van Rusland (Ortodoks-Christelike religie, Islam, Boeddhisme en Judaïsme), die fundamentele beginsels van wêreldreligieë en die fundamentele beginsels van sekulêre etiek. Onderwys in Rusland moet, volgens die *Federal Law on Education* 273 van 2012, sekulêr van aard wees. Alhoewel die onderwyswetgewing die aard van die Russiese onderwysstelsel bepaal, het die Russiese Ortodokse Kerk 'n beduidende invloed op skole (Anderson, 2007; Behrens, 2002:369; Mitrofanova, 2005; Mitrokhin, 2004). Religie-onderwys word as al hoe belangriker geag aangesien daar meer gepoog word om op die Ortodokse religie in skole te fokus (Köllner, 2016:367).

4.3.3.3 Religie as kurrikulêre aktiwiteit in die onderwysstelsel van Indië

Ingevolge artikel 28 van die *Grondwet van Indië* (1950) mag geen religieuse aktiwiteite in staatsbefondsde skole plaasvind nie. Slegs skole wat privaat befonds word, mag religie-onderwys aanbied. Ingevolge artikel 28(3) van die *Grondwet van Indië* (1950) mag persone nie gedwing word om aan enige religieuse aktiwiteite in 'n staatsinstelling deel te neem nie. Luidens Rolly (2017:64) het baie Moslem-ouers in Indië hul kinders nie in openbare skole geplaas nie, maar eerder hul kinders in 'n *Madrasa*-onderwysstelsel, wat beter na die waardes en sienswyse van

Islam omsien, geplaas. Skoolbywoning onder die Moslem-gemeenskap is laag aangesien slegs ongeveer 4% van hierdie leerders skool bywoon (Kar & Ghosh, 2017).

4.3.3.4 Religie as kurrikulêre aktiwiteit in die onderwysstelsel van China

Die *Grondwet van die Volksrepubliek van China* (China, 1982) bepaal duidelik dat geen religieuse aktiwiteite in sy onderwysstelsel mag plaasvind nie. Die *Education Law of the People's Republic of China* (1986) bevestig dat die staat religie en onderwys van mekaar skei. Religieuse onderwysinstellings mag wel voortgaan met religieuse aktiwiteite. In openbare skole wil die Chinese Kommunistiese Party hê die hele onderwysstelsel moet Marxisme-Leninisme-Maoïsme-beginsels volg wat sterk gegrond is op beginsels van ateïsme. Etniese minderheidsgroepe (vgl. 2.5.4) het die volgende spesiale voordele: 'n doelgerigte begroting en wetgewing is uiteengesit om minderheidsonderwys te bewerkstellig; daar is spesiale skole en opvoedkundige instellings vir minderheidsgroepe wat 'n aangepaste kurrikulum het om leerders die kans te gee om in hul eie taal te leer van primêre tot tersiêre vlak (Leibold & Yangbin, 2014:6-7). Geen leerder mag gedwing word om aan enige religieuse aktiwiteite in skole deel te neem nie en geen vorm van religie mag in 'n skool se kurrikulum ingesluit word nie (Li, 2005:198).

4.3.3.5 Religie as kurrikulêre aktiwiteit in die onderwysstelsel van Suid-Afrika

Die *Grondwet van Suid-Afrika* (1996) bepaal duidelik dat enigeen aan enige religieuse aktiwiteit in 'n staatsinstelling mag deelneem mits die bywoning vry en vrywillig is. Die *Suid-Afrikaanse Skolewet* 84 van 1996 sluit direk aan by die vorige wetgewing deur te verwys na artikel 7 wat ook bepaal dat die bywoning vrywillig moet wees. Die *Wet op Nasionale Onderwysbeleid* 27 van 1996 bepaal dat leerders die reg het om hul religie binne enige staatsinstelling uit te leef. Ingevolge artikel 11(b) van die *Kinderswet* 38 van 2005 het kinders, al is hulle gestremd of siek, steeds die reg om aan religieuse aktiwiteite deel te neem. Geen kind mag op grond van sy of haar religie toegang tot skole geweier word nie (*Wet op Skoolonderwys* van 1998). Luidens artikel 3(1)(d) van die *Wet op Skoolonderwys* van 1998 het elke leerder die reg om religie-onderwys te ontvang. In Suid-Afrika word die vak religiestudies op skool aangebied. Volgens die *Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring vir Religiestudies* (Departement van Basiese Onderwys, 2011:8) word verskillende soorte religieë bestudeer met die doel om religieuse geletterdheid te verbeter sonder om teen enige religie te diskrimineer.

Die doelstellings van religiestudies is om vir leerders die nodige kennis te gee van die verskillende soorte religieë in die wêreld, om leerders holisties te ontwikkel en om die waardes in die Grondwet, soos vryheid van diskriminasie en vryheid van religie, te bevorder (Departement van Basiese Onderwys, 2011:8).

4.3.3.6 Verskille en ooreenkomste ten opsigte van religie as kurrikulêre aktiwiteit in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Al vyf BRICS-lidlande is uniek ten opsigte van die hantering van religie in hul onderwysstelsels. Elke BRICS-lidland se religieuse samestelling verskil van mekaar en daarom hanteer elke lidland religie in skole verskillend. In Brasilië, Rusland en Suid-Afrika mag religie-onderwys in staatskole aangebied word, maar in China en Indië mag dit slegs in private onderwysinstellings aangebied word. Volgens die wetgewing van Brasilië en Suid-Afrika mag religie-onderwys in skole gegee word mits dit opsioneel aangebied word. Brasilië bied religie-onderwys hoofsaaklik in laerskole aan. Religie-onderwys vind plaas deur die vak lewensoriëntering in Suid-Afrikaanse skole. In Rusland kan ouers kies watter module van die *Fundamentals of Religious Cultures and Secular Ethics* hulle wil hê hul kinders moet neem. China en Indië verskil egter heeltemal van Brasilië, Rusland en Suid-Afrika. In China en Indië word geen religieuse aktiwiteite in staatskole toegelaat nie. Alhoewel skole wat deur religieuse organisasies bestuur word religie-onderwys mag hê, mag ander skole in China geen religie-onderwys hê nie. Geen persoon in Indië en China mag gedwing word om aan religieuse aktiwiteite deel te neem nie.

In Brasilië is die Rooms-Katolieke religie die meerderheidsreligie, wat beteken dat hierdie religie meer aan leerders in skole aangebied en verkondig word. In Rusland geniet die vier tradisionele religieë (Ortodoks-Christelike religie, Islam, Boeddhisme en Judaïsme) voorkeur bo ander religieë in skole, aangesien slegs hierdie vier religieë in skole aangebied mag word. Aangesien ouers en leerders 'n keuse kan uitvoer ten opsigte van die module wat hulle graag wil neem, is hul keuse wel onderhewig aan die skool se hulpbronne en die meerderheidskeuse van die res van die leerders. Alhoewel geen religieuse aktiwiteite in skole in Indië mag plaasvind nie, word daar tog teen leerders se religie gediskrimineer. Die skoolhandboeke wat in Indië gebruik word, bevat foutiewe inligting rakende Islam en sodoende word daar teen Moslem-leerders gediskrimineer. Die regerende party van China (Chinese Kommunistiese Party) wil hê dat die onderwysstelsel van China Marxisme-Leninisme-Maoïsme-beginsels moet aanneem wat sterk op beginsels van ateïsme gegrond is. In Suid-Afrika is die Christelike religie die meerderheidsreligie, wat beteken dat hierdie religie meer voordele in skole geniet. Daar is dikwels hofsake oor die hantering van religie in Suid-Afrikaanse skole omdat slegs een religie (Christelike religie) bo die res bevoordeel word. Alhoewel Brasilië, Rusland en Suid-Afrika religie naastenby op dieselfde manier in skole hanteer, verskil die lidlande wel. Brasilië bied religie slegs in laerskole aan. Leerders in Rusland kan slegs een van vier religieë kies. In Suid-Afrika word alle religieë in die klas behandel in die vak lewensoriëntering. Religie in sowel China as Indië is heeltemal verbode in staatskole, maar die religieuse sienswyses word nogtans aangebied deur middel van handboeke en modules. Beginsels van ateïsme word sterk deur die regerende party van China voorgestaan. In Indië word

daar teen minderheidsreligieë gediskrimineer as gevolg van foutiewe inhoud wat in handboeke verskyn.

4.3.4 Tema 4: Regsraamwerk ten opsigte van religie in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

4.3.4.1 Regsraamwerk ten opsigte van religie in die onderwysstelsel van Brasilië

Brasilië het geen amptelike religiebeleid nie, maar die *National Educational Guidelines and Framework Law* 9393 van 1996 bepaal wel dat religie-onderwys in openbare laerskole opsioneel aangebied kan word. Religie-onderwys word wel verskillend in die verskillende state van Brasilië aangebied. Onderwysers in São Paulo moet byvoorbeeld 'n graad in sosiale wetenskappe, filosofie of geskiedenis hê om religie-onderwys aan te bied. Aangesien Katolisisme as die meerderheidsreligie beskou word, word Katolieke klasse eerder aangebied as ander religieuse klasse (Senefonte, 2018:440).

4.3.4.2 Regsraamwerk ten opsigte van religie in die onderwysstelsel van Rusland

Die *Federal Law on Education* 273 van 2012 bepaal dat 'n sekulêre onderwysomgewing in Rusland vermag word. Daar is tans nie vaste kriteria van sekulêre opvoedkundige beginsels wat deur die regering verkondig word nie (Starodubtceva & Krivko, 2015:212). Wetgewing in Rusland verg dringend aandag sodat onderwysbeleide met betrekking tot religie doeltreffend in skole toegepas kan word (Starodubtceva & Krivko, 2015:212).

4.3.4.3 Regsraamwerk ten opsigte van religie in die onderwysstelsel van Indië

Indië het geen amptelike religiebeleid nie. Indië word as 'n sekulêre land beskou en daar is geen plek vir religie in Indië se onderwysstelsel nie (Niemi, 2020:4).

4.3.4.4 Regsraamwerk ten opsigte van religie in die onderwysstelsel van China

China het geen wetgewing wat religie in skole hanteer nie aangesien die staat religie van onderwys skei (China, 1995). Tans is daar geen spesifieke wetgewing met betrekking tot religie in skole nie (Nai *et al.*, 2020:75).

4.3.4.5 Regsraamwerk ten opsigte van religie in die onderwysstelsel van Suid-Afrika

In Suid-Afrika word 'n religiebeleid duidelik in skole toegepas. Ingevolge artikel 9(1) van die *Wet op Skoolonderwys* van 1998 word 'n skool se religiebeleid deur die beheerliggaam van die skool bepaal. Die religiebeleid van 'n skool moet in ooreenstemming wees met die Departement van

Onderwys se riglyne. In 2003 het professor Kader Asmal, voormalige minister van Onderwys, die *Nasionale Beleid op Godsdiens en Onderwys* (Suid-Afrika, 2003) in Suid-Afrika ingestel. Volgens die *Nasionale Beleid op Godsdiens en Onderwys* (Suid-Afrika, 2003) moet die verband tussen religie en onderwys aan die volgende vereistes voldoen:

- 'n Geïntegreerde gemeenskap van diversiteit moet geskep word deur religie-onderwys.
- Die verantwoordelikheid word op openbare instellings geplaas om religie te onderrig; 'n duidelike onderskeid behoort getref te word tussen die religie-onderwys wat by openbare instellings ontvang word en religie-onderwys wat by die ouerhuis ontvang word.
- Die waardes in die *Grondwet van Suid-Afrika* (1996) moet duidelik in religie-onderwys na vore kom.
- Religie moet deur opgeleide professionele persone gefasiliteer word en met die nodige toepaslike onderrigmateriaal ondersteun word.

Die *Nasionale Beleid op Godsdiens en Onderwys* (Suid-Afrika, 2003) bepaal dat religie in die onderwys op sekere waardes gegrond moet word. Hierdie waardes is billikheid, verdraagsaamheid, diversiteit, openheid, aanspreeklikheid en sosiale eer. Religie in Suid-Afrika moet met respek behandel word ingevolge die *Grondwet van Suid-Afrika* (1996). Luidens artikel 185(1)(a-c) van die *Grondwet van Suid-Afrika* (1996) is daar 'n kommissie wat werk met die beskerming en bevordering van verskillende religieë met die doel om verskillende religieë in ag te neem. Hierdie kommissie staan bekend as die Kommissie vir die Bevordering en Beskerming van die Regte van Kultuur-, Godsdiens- en Taalgemeenskappe. Die kommissie bestaan uit lede van die grootste religieë wat in Suid-Afrika beoefen word (*Grondwet van Suid-Afrika* van 1996:99).

4.3.4.6 Verskille en ooreenkomste ten opsigte van die religieuse regsraamwerk in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

In Suid-Afrika, Brasilië en Rusland mag religie-onderwys in skole aangebied word, terwyl dit in Indië en China verbied word. Slegs Suid-Afrika het amptelike beleide met betrekking tot religie gevestig. Volgens die *Suid-Afrikaanse Skolewet* (1996) mag die beheerliggaam van 'n skool die skool se religieuse etos kies. Brasilië en Rusland het wetgewing wat bepaal dat religie-onderwys aangebied mag word, maar daar is nie beleide wat hierdie aktiwiteite doeltreffend beheer nie. China en Indië se wetgewing stem ooreen in die opsig dat religie en onderwys van mekaar geskei moet word. Slegs religieuse skole in China en Indië mag religieuse aktiwiteite aanbied.

Alhoewel Suid-Afrika, Brasilië en Rusland volgens hul wetgewing religie in skole toelaat, verskil Rusland en Brasilië van Suid-Afrika aangesien slegs Suid-Afrika gedetailleerde religiebeleide in skole toepas. Brasilië, Rusland, Indië en China verskil van Suid-Afrika in die opsig dat slegs Suid-

Afrika beleide oor religie gevestig het om duidelik te bepaal hoe religie in skole hanteer moet word.

4.3.5 Tema 5: Die invloed van die samelewing op religie in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

4.3.5.1 Die invloed van die samelewing op religie in Brasilië

Verskeie wette in Brasilië bepaal dat daar nie teen mense gediskrimineer mag word op grond van religie nie (Brasilië, 1998, 2019). In die samelewing van Brasilië word hierdie wetgewing egter nie altyd toegepas nie. Minderheidsgroepe ervaar groot teenkating, wat tot diskriminasie en selfs geweld lei (Alves *et al.*, 2020:3).

4.3.5.2 Die invloed van die samelewing op religie in Rusland

Rusland se wetgewing rakende die hantering van religieuse aktiwiteite is baie streng. Ingevolge die *Grondwet van die Russiese Federasie* (1993) mag die regering enige religieuse groepe wat teen die grondwet optree, aanspreek en selfs verbied. Rusland se bevolking het die reg op vryheid van religie, maar sekere minderheidsgroepe ervaar baie teenkating. Jehovasgetuies se aktiwiteite is byvoorbeeld deur die regering verbied. 'n Hofsaak het die onderwysdepartement van Tatarstan gedwing om sy riglyne te verander om Moslems toe te laat om 'n *hijab* in skole te dra (U.S. Department of State, 2020b).

4.3.5.3 Die invloed van die samelewing op religie in Indië

Volgens Shazli en Asma (2015:21) het Moslem-leerders 'n lae menslike ontwikkelingstatus omdat hierdie religieuse groep gekenmerk word deur 'n lae inkomstevlak, 'n hoë vlak van armoede en hoë vlakke van ongeletterdheid. Ander religieuse groepe, soos Christene, Hindoes en Parsees, het 'n voorsprong bo Moslems met betrekking tot onderwys gehad, omdat die ander religieë vroeër tot die onderwys toetree het. Nog 'n probleem vir Moslems in Indië is dat hul vlak van geletterdheid vër agter dié van die ander religieë is, aangesien hulle swak ekonomiese omstandighede ervaar, skole skaars is, hulpbronne in skole min is en die belangstelling in onderwys laag is (Shazli & Asma, 2015:21).

Volgens Shazli en Asma (2015:23) is die gebrek aan moderne onderwys die hoofrede vir die lae vlak van geletterdheid onder die Moslem-gemeenskap. Onderwys het 'n sterk invloed op die ekonomiese omstandighede van mense en het ook 'n groot invloed op indiensnemingsvlakke. Omdat Moslems nie goeie geleenthede kry ten opsigte van onderwys nie, bly hulle in laag besoldigde poste en is hulle dikwels slagoffers van armoede. Shazli en Asma (2015) noem verder

dat Moslemvroue se geletterdheidsvlakke die laagste is. Cooray en Potrafke (2010:2) wys daarop dat onderwys 'n positiewe invloed op die ekonomie van die land, maar meer spesifiek op die opleiding van vroue, het. Aangesien die geletterdheidsvlakke van Moslemvroue so laag is, sal die ekonomie van Indië nie drasties verbeter nie.

4.3.5.4 Die invloed van die samelewing op religie in China

Wetgewing in China bepaal duidelik dat daar teen niemand gediskrimineer mag word nie. Minderheidsgroepe ten opsigte van religie word deur die staat vervolg en gereguleer (Mosher, 2014:15; Yang, 2011). Die regerende party van China (Chinese Kommunistiese Party) volg streng beginsels van Marxisme-Leninisme-Maoïsme, wat ateïsme-beginsels inhou. Mense wat vir die staat wil werk, moet ateïsme navolg om 'n staatsdienspos te kry. Minderheidsgroepe kry tans spesiale behandeling ten opsigte van toegang tot hoër onderwys, maar daar is teenswoordig meer skoolverlaters op alle onderwysvlakke, aangesien mense die waarde van die onderwys betwyfel (Leibold & Yangbin, 2014:6-7; Wang, 2009; Yi, 2008). Konfusianisme kan gebruik word om die etniese, geestelike en morele krisis wat tans in China beleef word, te oorkom (Li, 2009:6).

4.3.5.5 Die invloed van die samelewing op religie in Suid-Afrika

Volgens Van Zyl (2010:1) bepaal religie die moraliteit van die mens en Suid-Afrika bevind homself tans in 'n morele krisis. Die *Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal* (Luther et al., 2015) beskryf *moraliteit* as “sedelikheid” of “iemand met sedelike beginsels”. Die morele gedrag van mense word gebou deur innerlike belewenisse wat spiritueel van aard is of deur 'n religie se waardestelsel wat ekstern oorgedra word (Van Zyl, 2010:1). Volgens 'n verslag van Lugo en Cooperman (2010:3) het 74% van die bevolking van Suid-Afrika aangedui dat religie 'n belangrike rol in hul lewens vervul, terwyl 60% van die bevolking gereeld weekliks religieuse aktiwiteite of byeenkomste bywoon. In die *Nasionale Ontwikkelingsplan 2030* (Departement van Beplanning, Monitering en Evaluasie, 2012) stel die regering van Suid-Afrika riglyne of doelwitte wat hy graag teen 2030 wil bereik. In hierdie ontwikkelingsplan word religieuse aktiwiteite wat ongelykheid weens geslag toepas of tot geweld kan lei, direk deur die regering die stryd aangesê (Departement van Beplanning, Monitering en Evaluasie, 2012:396). Die bevolking van Suid-Afrika het die reg op vryheid van uitdrukking, maar mag volgens artikel 16(2)(c) nie haat teenoor 'n religie verkondig nie.

Lede van 'n religieuse gemeenskap in Suid-Afrika mag, luidens artikel 31(1)(a-b) van die *Grondwet van Suid-Afrika* (1996), saam hul religie met ander lede beoefen. Verskeie hofsake met betrekking tot foutiewe hantering van religie in skole is al in Suid-Afrika aanhangig gemaak. In

Suid-Afrika heers tans probleme met organisasies wat skole dagvaar omdat die skole artikel 15(2) van die *Grondwet van Suid-Afrika* (1996) nie toepas nie. In die hofsake *Organisasie vir Godsdienste-Onderrig en Demokrasie v Laerskool Randhart and Others* het die organisasie die Laerskool Randhart gedagvaar omdat die skool net een religie – die Christelike religie – bevorder. Geen religie mag bo ander religieë in Suid-Afrika bevoordeel word nie en dit het vërreikende gevolge vir skole met 'n Christelike etos. In die hofsake *Wittmann v Deutscher Schulverein, Pretoria and Others* 1999 het 'n leerder wat in 'n privaat skool was, verpligte religieuse aktiwiteite bygewoon. Luidens die Grondwet mag geen leerder egter gedwing word om religieuse aktiwiteite by te woon nie. In die hofsake van *S v Lawrence*, *S v Negal* en *S v Solberg* het die konstitusionele hof uitspraak gelewer dat verpligte bywoning van religieuse aktiwiteite die reg op vryheid van religie teenwerk. Die hofsake *MEC for Education – KwaZulu-Natal and Others v Pillay* is aanhangig gemaak omdat 'n leerder van 'n Durbanse skool 'n goue neusring, wat deel van haar religieuse kultuur vorm, gedra het. Die neusring was teen die skool se skoolreëls. Die hof het uitspraak gelewer dat die skool se skoolreëls verkeerd opgestel was omdat dit die leerder se reg op vryheid van religie van die leerder geskend het. Die hofsake *Radebe and Others v Principal of Leseding Technical School and Others* het 'n voorval waartydens 'n leerder deur die skool verneder is aangesien sy 'n sekere haarstyl (*dreadlocks*), wat kenmerkend van haar religie is, gedra het, ondersoek. Die betrokke leerder is deur die hoof van die skool verbied om verder die dag klasse by te woon. Volgens die regter is die leerder se reg op vryheid van religie en uitdrukking geskend en mag geen leerder skool geweier word nie, aangesien dit in teenstelling is met die reg op basiese onderwys.

4.3.5.6 Verskille en ooreenkomste ten opsigte van die invloed van die samelewing op die religie in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

In al vyf BRICS-lidlande bepaal elkeen se grondwet dat elke landsburger vryheid van religie mag hê en daar mag teen niemand gediskrimineer word op grond van sy of haar geloofsoortuigings nie. Minderheidsgroepe in Brasilië, Rusland en China ervaar egter groot teenkantiing. Alhoewel die Moslem-gemeenskap in Indië die grootste Moslem-groep in die wêreld is, word hierdie religie as 'n minderheidsreligie in Indië beskou en ervaar Moslems aansienlike diskriminasie in Indië wat tot ongelykhede lei. In China word daar ook teen Moslems gediskrimineer aangesien verskeie Koran-skole gesluit is. In Suid-Afrika kry alle soorte religieë gelyke behandeling, maar van tyd tot tyd word hofsake gevoer wat ongelykhede in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel uitwys. Ouers het ook die onderwysdepartement van Rusland die stryd aangesê aangesien daar teen Moslem-skoolmeisies gediskrimineer word. As gevolg van hierdie kwessie word daar ook soms hofsake met betrekking tot die hantering van religie in Russiese skole gevoer.

Ten gevolge van diskriminasie, vind gewelddadige aktiwiteite in Brasilië, Indië en Suid-Afrika plaas. In China en Rusland word die aktiwiteite van enige gewelddadige religieuse organisasie verbied. Alhoewel Brasilië en Suid-Afrika geweld ten opsigte van religie ondervind, word Indië as die land in die wêreld met die meeste gevalle van gewelddadige optrede beskou. Konflik tussen Hindoes en Moslems is in Indië aan die orde van die dag en hou geweld en die beskadiging van religieuse geboue in. Indië is uniek in die opsig dat meer mense in Indië sterf as gevolg van religieuse konflik as van hongersnood. Slegs in China moet persone ateïsme beoefen om in die staatsdiens te wees. In Suid-Afrika en Indië beleef vroue groot uitdagings as gevolg van religie en onderwys. Die geletterdheidsvlak van Moslemvroue in Indië is baie laag aangesien meisies verkies om nie skool by te woon nie weens diskriminasie teenoor hul religie in skole. China is weer uniek in die opsig dat die land 55 minderheidsgroepe het. Aangesien China so baie etniese groepe het, veroorsaak hierdie kwessie uitdagings vir die Chinese regering omdat almal se sienswyses in ag geneem moet word.

4.4 Samevatting

Religie het 'n beduidende invloed nie net op mense se sienswyses nie, maar ook op die verval in die samelewing en die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande. In hierdie hoofstuk is die data van die studie ontleed, geïnterpreteer, geëvalueer en vergelyk om sodoende die verskille en ooreenkomste in die geïdentifiseerde temas van die BRICS-lidlande te bepaal. Dokumentontleding is gebruik om data te genereer. Die data wat gegenereer is, is deur middel van inhoudsontleding ontleed. 'n Literatuurstudie van amptelike dokumente met betrekking tot religie in die BRICS-lidlande is uitgevoer. Tersaaklike literatuur is ontleed en geïnterpreteer met die doel om die primêre en sekondêre navorsingsvrae te beantwoord (vgl. 1.4.1 en 1.4.2). Die data wat in hierdie studie gegenereer is, is in tabelvorm volgens die volgende vyf geïdentifiseerde temas uiteengesit: vryheid van religie in die BRICS-lidlande; religieuse samestelling van die BRICS-lidlande; religie as kurrikulêre aktiwiteit in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande; regsraamwerk ten opsigte van religie in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande; en die invloed van die samelewing op religie in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande.

Die doel van hierdie hoofstuk was om die data wat gegenereer is, te ontleed en te interpreteer om die verskille en ooreenkomste ten opsigte van religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande te identifiseer om die beste praktyke in die slothoofstuk te kan bepaal. Sodoende word die laaste navorsingsvraag (vgl. 1.4.2) in die slothoofstuk beantwoord.

Hoofstuk 5 Bevindinge, gevolgtrekking en aanbevelings

5.1 Inleiding

Die doel van hierdie hoofstuk is om die bevindinge van die studie te bespreek om sodoende die navorsingsvrae van die studie te beantwoord. Met behulp van die vyf geïdentifiseerde temas wat in 'n vergelykende tabel in Hoofstuk 4 uiteengesit is, word die bevindinge met betrekking tot die verskille en ooreenkomste asook die moontlike beste praktyke ten opsigte van religie wat vanuit die BRICS-lidlande geïdentifiseer is in hierdie hoofstuk bespreek.

Die primêre navorsingsvraag (vgl. 1.4.1) van hierdie studie is: Wat is die aard van religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande?

Die volgende sekondêre navorsingsvrae (vgl. 1.4.2) is in die studie beantwoord:

- Wat is die verskille tussen die BRICS-lidlande ten opsigte van religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels?
- Wat is die ooreenkomste tussen die BRICS-lidlande ten opsigte van religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels?

Die laaste navorsingsvraag van die studie word in hierdie hoofstuk beantwoord. Hierdie sekondêre navorsingsvraag (vgl. 1.4.2) lui soos volg: Watter moontlike beste praktyke kan vir die onderskeie onderwysstelsels van die BRICS-lidlande ten opsigte van religie as 'n eksterne determinant geïdentifiseer word?

Nadat al die navorsingsvrae beantwoord is, word aanbevelings uit die studie gemaak. Ten slotte word die beperkings van die studie en die bydrae van die studie ook genoem.

5.2 Bevindinge

Die hoofrede waarom hierdie studie onderneem is, was om 'n studie wat vergelykend van aard is uit te voer om die aard van religie as 'n eksterne determinant van die BRICS-lidlande te bepaal (vgl. 1.5.1). Die religieuse samestelling van elke lidland van die BRICS-organisasie is uniek en divers en daarom is daar aansienlike verskille en ooreenkomste in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande waargeneem. In hierdie hoofstuk word die verskille en ooreenkomste ten opsigte van die geïdentifiseerde temas in Hoofstuk 4 verder bespreek om sodoende die moontlike beste praktyke te bepaal.

5.2.1 Verskille en ooreenkomste ten opsigte van vryheid van religie in die BRICS-lidlande

Vryheid van religie in die BRICS-lidlande word duidelik volgens elke lidland se grondwet bepaal en daarom het elke landsburger die reg op hierdie vryheid (vgl. 4.3.1). Volgens die literatuur het sekere lande se burgers egter in die praktyk nie altyd hierdie reg op vryheid nie. Landsburgers mag byvoorbeeld in sekere dele van Indië nie na 'n ander religie oorgaan nie. Van al vyf lidlande, en selfs van al die lande in die wêreld, word religieuse aktiwiteite die meeste in China beheer en beperk (vgl. tabel 4-1). Rusland en Indië loop ook swaar deur ten opsigte van beperkings met betrekking tot religie deur die staat. Van die vyf lidlande het slegs Suid-Afrika en Brasilië min beperkings met betrekking tot religie (vgl. tabel 4-1).

Religieuse minderheidsgroepe ervaar beduidende teenkanting in Brasilië, Rusland, Indië en China. Alhoewel Rusland vryheid van religie vir alle landsburgers verseker, word minderheidsreligieë ten opsigte van religieuse aktiwiteite benadeel en selfs beperk. Minderheidsgroepe in Brasilië, byvoorbeeld die Afro-Brasiliaanse groepe, ervaar ook teenkanting ten opsigte van hul religie. China bevind homself in 'n unieke situasie aangesien daar 55 minderheidsgroepe in die land is (vgl. 2.5.4). Hierdie situasie kan probleme vir die regering van China veroorsaak aangesien al die etniese groepe se vryheid van religie in ag geneem moet word. Alhoewel Suid-Afrika het in 2020 tydens die Covid-19-pandemie beperkings met betrekking tot religie gedurende die inperking ondervind het (vgl. tabel 4-1), word daar in die algemeen min beperkings met betrekking tot religie in die land geplaas.

5.2.2 Verskille en ooreenkomste ten opsigte van die religieuse samestelling van die BRICS-lidlande

Al vyf BRICS-lidlande word as multireligieuse lande beskou (vgl. 4.3.2). Elke religie het sy eie uitdagings, aangesien elke religie sy eie rituele en sienswyses het en al vyf BRICS-lidlande hierdie rituele en sienswyses in ag moet neem ingevolge elke land se grondwet (vgl. 4.3.2). Slegs Rusland en Indië se grondwette bepaal duidelik dat daar in hierdie twee lande nie voorkeur aan een religie bo 'n ander gegee mag word nie (sekulêr van aard). In Indië word Hindoeïsme hoofsaaklik beoefen. Die grootste deel van die bevolking van China beskou hulself as ateïste, maar Taoïsme speel ook 'n belangrike rol in die Chinese samelewing (vgl. 2.5.4). In Suid-Afrika, Rusland en Brasilië word verskillende vorme van die Christelike religie (Protestants-Christelike religie, Ortodoks-Katolisisme en Rooms-Katolisisme) die meeste beoefen. Alhoewel al vyf BRICS-lidlande as multireligieuse lande beskou word, is daar in elke land een religie wat voorkeur kry, naamlik Rooms-Katolisisme in Brasilië, Ortodoks-Katolisisme in Rusland, Hindoeïsme in Indië, ateïsme in China en die Christelike religie in Suid-Afrika. Hieruit kan daar moontlik afgelei

word dat al word die vyf BRICS-lidlande as multireligieuse lande beskou, die meerderheidsreligie wel 'n groter impak (veral in skole) op die samelewing het in vergelyking met minderheidsreligieë.

5.2.3 Verskille en ooreenkomste ten opsigte van religie as kurrikulêre aktiwiteit in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Religie word aansienlik verskillend in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande hanteer. In skole in Indië en China word geen religieuse aktiwiteite volgens die onderskeie grondwette toegelaat nie, terwyl enige religieuse aktiwiteite in skole in Brasilië, Rusland en Suid-Afrika mag plaasvind, mits die aktiwiteite aan sekere riglyne voldoen (vgl. 4.3.3). Hoofsaaklik word enige religieuse aktiwiteite in laerskole in Brasilië aangebied, mits die bywoning daarvan vrywillig is (vgl. 4.3.3.1). Religie in Brasiliaanse skole word deur die Rooms-Katolieke religie beïnvloed, wat moontlik nadelig vir minderheidsgroepe in Brasilië kan wees aangesien nie alle religieë se sienswyses in ag geneem word nie. Leerders in Rusland het volgens die Russiese wetgewing die vrye keuse om self die religie-module te kies waarin hulle onderrig wil ontvang (vgl. 4.3.3.2). Skole in Rusland implementeer egter nie altyd hierdie wetgewing korrek nie, aangesien 'n skool se hulpbronne eintlik bepaal watter module die leerders moet neem (vgl. tabel 4-1). Hierdie hantering van religie veroorsaak ongelukkigheid onder leerders en ouers aangesien hulle nie werklik 'n vrye keuse het met betrekking tot die religie-module waarin hulle onderrig wil ontvang nie. Die wetgewing in China bepaal duidelik dat geen religieuse aktiwiteite in openbare skole mag plaasvind nie, maar tog wil die regerende party van China beginsels van ateïsme by leerders in skole vaslê (vgl. 4.3.3.4). China het, in vergelyking met die ander BRICS-lidlande, die meeste etniese groepe. Ingevolge wetgewing en beleide verkry die etniese minderheidsgroepe verskeie voordele ten opsigte van onderwys (vgl. tabel 4-1). Die groot verskeidenheid etniese groepe veroorsaak verskeie uitdagings vir die regering van China aangesien al hierdie groepe se sienswyses in ag geneem moet word in die onderwysstelsel.

Verskeie dokumente, onder meer die *Suid-Afrikaanse Skolewet 76* van 1996, die *Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring* (Departement van Basiese Onderwys, 2011) en ander onderwysbeleide (vgl. 4.3.3.5), verskaf duidelike riglyne oor hoe religie in Suid-Afrikaanse skole hanteer moet word. In Suid-Afrika word religiestudies as keusevak aangebied om leerders van verskillende religieë wêreldwyd te leer. Alle leerders in Suid-Afrika word deur middel van die vak lewensoriëntering aan die konsep van religie blootgestel. Onderwysers in Suid-Afrika ervaar die uitdaging om alle soorte religieë te respekteer en nie hul eie siening oor 'n religie te verkondig nie. Hierdie uitdaging om alle religieë te respekteer, kan konflik in skole tot gevolg hê, aangesien leerders moontlik mag voel dat daar teen hulle gediskrimineer word as een soort religie tydens saalopening uitgesonder word.

Die regering van Indië beleef teenkanting van minderheidsgroepe ten opsigte van religie in skole, aangesien sekere religieë voorkeur geniet met betrekking tot die opstel van akademiese handboeke. Hierdie voorkeurbehandeling van 'n religie is in teenstelling met die Indiese grondwet, aangesien geen religie uitgesonder mag word of teen gediskrimineer mag word nie. Die voorkeur wat aan 'n bepaalde religie in handboeke verleen word, kan 'n negatiewe uitwerking op die onderwysstelsel van Indië tot gevolg hê.

5.2.4 Verskille en ooreenkomste ten opsigte van die regsraamwerk van religie in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Ten opsigte van religiebeleid is daar 'n duidelike onderskeid tussen die vyf BRICS-lidlande. In China en Indië is daar geen amptelike religiebeleid in hul onderwysstelsels nie, aangesien geen religieuse aktiwiteite in staatskole mag plaasvind nie (vgl. 4.3.4.3 en 4.4.4.4). Onderwyswetgewing in Brasilië en Rusland bepaal dat religieuse aktiwiteite in skole mag plaasvind, maar geen amptelike religiebeleid word toegepas in die onderwysstelsels van hierdie twee lande nie. Alhoewel Indië nie probleme ten opsigte van religie in sy skole behoort te beleef nie, is daar egter steeds probleme met betrekking tot religie in die land se skole (vgl. 4.3.3.3).

Die *Suid-Afrikaanse Grondwet* verskaf duidelike riglyne dat religieuse aktiwiteite in staatskole mag plaasvind. Aangesien Suid-Afrikaanse skole religieuse aktiwiteite toelaat, ontstaan verskeie probleme in die onderwysstelsel (vgl. 4.3.3.4). Die beheerliggame van skole in Suid-Afrika het te kampe met vele uitdagings ten opsigte van religie aangesien hulle verantwoordelik is vir die religieuse etos van die skool.

5.2.5 Verskille en ooreenkomste ten opsigte van die invloed van die samelewing op religie in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Religie het 'n beduidende invloed op die onderwysstelsels van al vyf BRICS-lidlande. In Brasilië veroorsaak religie geweld onder die minderheidsgroepe aangesien daar teen hulle gediskrimineer word. Tans is daar 'n aansienlike toename in gesprekke oor en teenstrydighede aangaande die grondwetlike insluiting van religie in skole en die omstrede insluiting van geslags- en seksuele kwessies in die standarde en beleide van skole in Brasilië. In Rusland word die vier tradisionele religieë (Ortodoks-Christelike religie, Islam, Boeddhisme en Judaïsme) uitgesonder (vgl. tabel 4-1). Minderheidsreligieë word streng deur die Russiese regering beheer. Hierdie hantering van religie veroorsaak ongelukkigheid onder die bevolking van Rusland. Islam, wat in Rusland erken word as een van sy religieë, word byvoorbeeld in skole beperk, aangesien Moslem-drag in skole verbied word (vgl. 4.3.5).

Die regering van China bevind homself in 'n unieke situasie aangesien China 55 minderheidsgroepe het en al hierdie groepe toegang tot onderwys moet hê (vgl. 2.5.4). Aangesien ouers nie in die onderwysstelsel van China glo nie, is daar 'n groot hoeveelheid vroeë skoolverlaters wat moontlik druk op die ekonomie van China kan plaas (vgl. 4.3.5.4). Die meerderheidsreligie in China is ateïsme, wat subtiel deur die regering in skole sigbaar gemaak word deur die leerders aan Marxisme-Leninisme-Maoïsme-beginsels bloot te stel, wat in teenstelling is met die Chinese grondwet wat verklaar dat geen religie in staatskole verkondig mag word nie (vgl. Tabel 4-1). Hierdie aksie kan moontlik konflik veroorsaak in die gemeenskap.

Tans beleef Suid-Afrika 'n moraliteitskrisis as gevolg van religie (vgl. 4.3.5.5). Ongeveer 60% van die totale bevolking van Suid-Afrika het aangedui dat hulle weekliks een of ander religieuse aktiwiteit bywoon. Dit is waarskynlik dat die morele gedrag van Suid-Afrikaners sterk beïnvloed word deur die bywoning van religieuse aktiwiteite. Uit bogenoemde inligting kan afgelei word dat onderwysers in Suid-Afrikaanse skole uitdagings met betrekking tot morele waardes kan ervaar. Omdat slegs 60% van die bevolking weekliks 'n vorm van 'n religieuse aktiwiteit bywoon, is dit 'n moeilike taak vir onderwysers om leerders op die regte pad te lei as gevolg van die noue verband tussen religie en die morele waardes van die mens (vgl. 4.3.5.5).

In Indië beleef die bevolking talle uitdagings met betrekking tot verskillende religieë. Konflik het oor die jare tussen Hindoeïsme en Islam ontstaan (vgl. 4.3.5.3). Hierdie konflik is 'n bewys dat die Indiese grondwet nie in ag geneem word nie. Navolgers van alle religieë in Indië het die reg op vryheid van religie, maar die wetgewing is 'n groot uitdaging vir die Indiese regering, aangesien die bevolking nie al die verskillende religieë respekteer nie. In aansluiting hierby word mense in Indië doodgemaak as gevolg van verskille oor religieë as wat weens hongersnood sterf. Hierdie religieuse konflik wek groot kommer by die Indiese regering. Tesame met hierdie konflik beleef Indië groot uitdagings met betrekking tot die menslike ontwikkelingstatus (vgl. tabel 4-1). Omdat ouers nie hul kinders in 'n moderne onderwysstelsel wil plaas nie, het Moslems 'n aansienlike agterstand in vergelyking met die ander religieuse groepe in Indië (vgl. tabel 4-1). Aangesien baie ouers in Indië nie saamstem met die huidige onderwysstelsels ten opsigte van religieuse beginsels nie en hul kinders dan uit die skool haal, ontstaan daar 'n bose kringloop wat veroorsaak dat mense lae geletterdheidsvlakke toon, wat beteken dat hulle nie 'n goeie werk kan kry nie (vgl. tabel 4-1). Hierdie persone kan nie uit hul huidige swak situasie ontsnap nie, wat 'n oneindige negatiewe kringloop vir hulle inhoud.

Uit bogenoemde argumente en bewyse kan daar afgelei word dat 'n noue verband tussen religie, onderwys en ekonomiese toestande bestaan.

5.3 Beste praktyke vanuit die temas wat geïdentifiseer is

Die navorser het die beste praktyke ten opsigte van die hantering van religie in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande geïdentifiseer. Hierdie beste praktyke is eie aan die unieke konteks van elke lidland en is geensins voorskriftelik vir ander lidlande nie. Die rede vir hierdie argument is dat die konteks van die lidlande van mekaar kan verskil. Lidlande kan die beste praktyke van ander lande oorweeg of die beste praktyke kan gewysig word om aan die konteks en onderwysbehoefte van die betrokke land te voldoen.

5.3.1 Tema 1: Vryheid van religie in die BRICS-lidlande

Ten opsigte van die betrokke tema word Suid-Afrika geïdentifiseer as die land met die beste praktyk. Alhoewel al vyf BRICS-lidlande kragtens hul grondwette vryheid van religie vir hul landsburgers bevestig, word religieuse beperkings in Suid-Afrika die minste van die vyf lidlande ervaar. Selfs religieuse minderheidsgroepe in Suid-Afrika het wel vryheid van religie en word nie deur die regering beperk nie. In Suid-Afrika kom vryheid van religie ook in skole voor aangesien wetgewing in Suid-Afrika bepaal dat geen religie in die onderwysstelsel op leerders afgedwing mag word nie.

5.3.2 Tema 2: Religieuse samestelling van die BRICS-lidlande

In elk van die vyf lidlande word in 'n mindere of meerdere mate voorsiening gemaak vir diversiteit in die samestelling van religieuse agtergrond in die onderwysstelsel. In Suid-Afrika word egter voorsiening gemaak vir die samestelling van alle religieuse agtergronde in die onderwysstelsel. Verder word ook bepaal dat geen enkele religie of denominasie die algehele religieuse samestelling van die land oorweldig nie.

5.3.3 Tema 3: Religie as kurrikulêre aktiwiteit in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

'n Spesifieke religieuse agtergrond het geen invloed op die samestelling van die kurrikula van die onderwysstelsels van die vyf lidlande nie. In Suid-Afrika is dit ontoelaatbaar vir 'n spesifieke religie die samestelling van die breë kurrikulum van die onderwysstelsel te beïnvloed. Dit word as die beste praktyk geïdentifiseer omdat geen religie in die samestelling van die kurrikula bevoordeel of benadeel word nie.

5.3.4 Tema 4: Regsraamwerk ten opsigte van religie in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Suid-Afrika word ten opsigte van hierdie tema geïdentifiseer as die land wat oor die beste praktyk beskik. Alhoewel drie van die BRICS-lidlande religie in hul onderwysstelsels toelaat, is daar slegs in Suid-Afrika 'n amptelike religiebeleid wat deur die beheerliggaam van die skool in samewerking met die breë skoolgemeenskap opgestel word en wetgewing wat in die onderwysstelsel geïmplementeer word. Met hierdie amptelike wetgewing en beleide weet ouers, leerders en die res van die breë skoolgemeenskap presies hoe elke skool religie hanteer.

5.3.5 Tema 5: Die invloed van die samelewing op religie in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande

Die skoolgemeenskap van die individuele skole in Suid-Afrika het 'n invloed op die bepaling van die spesifieke religieuse agtergrond van die betrokke skool. Die beheerliggaam gebruik die meerderheidsiening van die skoolgemeenskap om die religiebeleid van die skool saam te stel. Deur middel van hierdie beleid word verseker dat geen enkele of minderheidsreligie per individuele skoolgemeenskap die religiebeleid kan beïnvloed nie. Daar word egter voorsiening gemaak vir elke religie in elke skool in Suid-Afrika om sy regmatige plek as religie in die skool te kan inneem. Hierdie beste praktyk veronderstel dat indien 'n skool oor 'n meerderheidsreligie beskik, daar geensins gediskrimineer mag word teen enige minderheidsreligieë in die skool nie. Dié veronderstelling behels dan ook dat indien daar wel teen 'n minderheidsreligie gediskrimineer word, litigasie ingestel kan word.

5.4 Samevatting

Die doel van hierdie studie was om die impak van religie as 'n eksterne determinant op 'n onderwysstelsel te bepaal. Deur die argumente en bewyse wat in hierdie hoofstuk aangebied word, in ag te neem, kan afgelei word dat daar 'n noue verband tussen religie en onderwys bestaan. Vir al vyf lidlande van die BRICS-organisasie, naamlik Brasilië, Rusland, Indië, China en Suid-Afrika, is die hantering van religie in skole belangrik, aangesien religie die gehalte van die leerders se lewens in die toekoms sal bepaal.

5.5 Beperkings van die studie

In hierdie studie het die navorser sekere beperkings ondervind. Eerstens was die amptelike dokumente van Brasilië, Rusland en China in hul onderskeie amptelike tale. Vir die doeleindes van hierdie studie moes die navorser die amptelike dokumente ontleed en daarom het die navorser voor taalhindernisse te staan gekom. Tweedens kon die navorser nie voldoende data

oor beleide ten opsigte van religie in Indië en China versamel het nie omdat die regerings van Indië en China nie religie in skole toelaat nie. Derdens is daar geen of min data in Brasilië, Rusland, China en Suid-Afrika beskikbaar wat die verband tussen religieuse groepe en geletterdheidsvlakke toon.

5.6 Bydrae van die studie

Die volgende punte kan as die bydrae van die studie beskryf word: Hierdie studie dra by tot die veld van vergelykende opvoedkunde omdat literatuur met praktiese optrede vergelyk is om sodoende die beste praktyke in die BRICS-lidlande ten opsigte van religie as 'n eksterne determinant van die onderskeie onderwysstelsels te kon identifiseer. Lande wat multireligieus is, soos die BRICS-lidlande, kan rigtinggewend wees ten opsigte van die hantering van religie in skole. Met betrekking tot die uitdagings en beperkings in hierdie studie (vgl. 5.5), kan die BRICS-organisasie moontlik die studie gebruik om sodanige leemtes en beperkinge die hoof te bied. Die BRICS-organisasie kan ook die studie gebruik om riglyne te skep en meer betrokke te wees by die lidlande om te help met probleme wat in die onderwys kan ontstaan as gevolg van religie.

5.7 Samevattende gevolgtrekking

Uit die ontleding van die data wat uit die literatuurstudie en dokumentontleding verkry is, is dit duidelik dat 'n noue verband tussen religie en die onderwys bestaan. Al vyf BRICS-lidlande ondervind verskillende probleme ten opsigte van religie en elkeen van die vyf lidlande hanteer sy probleme ook verskillend. Suid-Afrika is meer verdraagsaam as Brasilië, Rusland, Indië en China ten opsigte van die hantering van religie, maar hierdie verdraagsaamheid veroorsaak ook meer probleme vir die Suid-Afrikaanse regering, aangesien alle gelowe in skole in ag geneem moet word. Hierdie verdraagsaamheid kan aanleiding gee tot jaloesie tussen leerders en ouers indien een religieuse groep meer aandag as 'n ander kry of op een of ander wyse bevoordeel word. Verskeie hofsake is al in Suid-Afrika gevoer omdat skole sukkel om alle religieë in Suid-Afrika te akkommodeer.

Volgens die beskikbare inligting is daar nog nie uitgebreide studies gedoen om die invloed van religie op die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande te bepaal nie. Religie is 'n belangrike determinant in 'n individu se lewe. Die hoofdoel van hierdie studie was om die aard van religie as 'n eksterne determinant van die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande te bepaal. In die studie is daar bevind dat religie 'n sensitiewe onderwerp in die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande is. Ingevolge die grondwet van elke lidland word vryheid van religie aan die bevolking van elke land voorsien. Hierdie vryheid met betrekking tot religie word egter nie altyd deurgevoer in die praktyk nie, wat ongelukkigheid en konflik in die lidlande kan veroorsaak.

Die BRICS-lidlande kan by mekaar leer hoe om religie in skole te hanteer. Elke land beleef tans verskillende uitdagings, maar tog kan elke land sy probleme moontlik oplos deur beginsels toe te pas wat 'n ander lidland reeds gevestig het. Al vyf lidlande word as multireligieuse lande beskou, maar tog word religie verskillend hanteer in elke land. Eenheid in diversiteit is 'n belangrike beginsel in die konteks van die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande, aangesien al vyf lidlande as multikulturele en multireligieuse lande beskou word. Om eenheid in diversiteit te bewerkstellig, moet die mens meer verdraagsaam wees. As verdraagsaamheid ten opsigte van alle religieë toegepas word, kan demokrasie in die vyf lidlande verstewig word.

Hierdie studie is betekenisvol vir die belanghebbendes van die BRICS-organisasie. Die lidlande se regerings kan, in samewerking met die BRICS-organisasie, tersaaklike beleide opstel om seker te maak dat geen religie uitgesonder of bevoordeel word nie. Op hierdie wyse kan die meeste probleme van die BRICS-lidlande ten opsigte van religie moontlik opgelos word.

Bronnelys

- Abutabenjeh, S. & Jaradat, R.M. 2018. Clarification of research design, research methods, and research methodology. *Teaching Public Administration*, 36(1):237-258.
- Albert, E. & Maizland, L. 2018. *Religion in China*. <http://cfr.org/backgroundunder/religion-china> Date of access: 20 Mar. 2020.
- Alonso, M.O. & Barredo, D. 2013. International comparative studies: towards the integration of quantitative and qualitative methods. *European Scientific Journal*, 9(17):207-228.
- Alves, R.V.S., Bonella, C.F., Góes, L.L.D. & Moura, T.P. 2020. *Submission to the UN special rapporteur on freedom of religion or belief*. International Panel of Parliamentarians for Freedom of Religion or Belief. <https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Religion/Submissions/CSOs/04.aphr-ippforb.pdf> Date of access: 24 Jan. 2020.
- Anderson, J. 2007. Putin and the Russian orthodox church: asymmetric symphonia? *Journal of International Affairs*, 61(1):185-201.
- Andreoni, J. 2006. Philanthropy. In: Kolm, S. & Ythier, J.M., eds. *Handbook on the economics of giving, reciprocity and altruism*. Amsterdam: Elsevier. pp. 1-73.
- Anon. 2000. White Paper on National Minorities Policy and its Practice in China. *China Report*, 36(1):123-155. doi:10.1177/000944550003600113
- Anon. 2017. Department of Basic Education website hacked. *IOL*, 28 Jun. <https://www.iol.co.za/news/breaking-news-department-of-basic-education-website-hacked-10015779> Date of access: 31 Jan. 2020.
- Anon. 2019. *18 major world religions – study starters*. <https://thebestschools.org/magazine/world-religions-study-starters/> Date of access: 15 Feb. 2021.
- Anon. 2020. *Naturalisme*. <https://gkcenturion.co.za/2020/01/31/naturalisme/> Datum van gebruik: 30 Nov. 2020.
- Ary, D., Jacobs, L.C. & Sorensen, C. 2010. *Introduction to research in education*. 8th ed. London: Wadsworth.

Ary, D., Jacobs, L.C., Razavieh, A. & Sorensen, C. 2006. *Introduction to research in education*. 7th ed. Belmont, CA: Wadsworth.

Baker, D.P. 2019. The great antagonism that never was: unexpected affinities between religion and education in post-secular society. *Theory and Society*, 48:39-65. doi:10.1007/s11186-018-09338-w

Barkhuizen, M., 2013. *Onderwysvoorsiening aan akademiesbegaafde leerders in die intermediêre skoolfase in Suid-Afrika*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Verhandeling – MEd).

Barnard, S.S. 1984. *Inleiding tot die vergelykende opvoedkunde*. Durban: Butterworths.

Barrow, M. 2013. *The six main religions*.

<http://www.primaryhomeworkhelp.co.uk/religion/buddhism.htm> Date of access: 20 Mar. 2021.

Basant, R. & Shariff, A. 2010. The state of Muslims in India. In: Shariff, A. & Basant, R., eds. *Handbook of Muslims in India: empirical and policy perspectives*. New Delhi: Oxford University Press.

Basant, R. 2012. *Education and employment among Muslims in India: an analysis of patterns and trends*. (Working paper no. 2012-09-03). <https://ideas.repec.org/p/iim/iimawp/11454.html> Date of access: 15 Mar. 2021.

Bauman, C.M. & Leech, T. 2012. Political competition, relative deprivation, and perceived threat: a research note on anti-Christian violence in India. *Ethnic and Racial Studies*, 35:2195-2216.

Beckmann, J. & Nieuwenhuis, J.F. 2004. Die onderwysmanifes oor waardes en demokrasie in die onderwys: 'n fundering of flirtasie met waardes? *South African Journal of Education*, 24(1):55-63.

Behrens, K. 2002. *Die Russische orthodoxe kirche: segen für die "neuen zaren"? Religion und politik im postsowjetischen Russland*. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.

Bellamy, C. 2012. *Principles of methodology: research design in social science*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Berg, B.L. 2004. *Qualitative research methods for the social sciences*. 5th ed. Boston, MA: Pearson Education.

- Beyers, J. 2010. What is religion? an African understanding. *HTS Teologiese Studies/Theological Studies*, 66(1):341. doi:10.4102/hts.v66i1.341
- Bhattacharjee, A. 2012. *Social science research: principles, methods, and practices*. Tampa Bay, FL: Open University Press.
- Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. 2010. *How to research*. 4th ed. London: Open University Press.
- Blinkova, A. & Vermeer, P. 2019. Religious education in Russia: a critical analysis of a widely used textbook. *British Journal of Religious Education*, 41(2):174-187.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 2007. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. 5th ed. Cape Town: Pearson.
- Bowen, G.A. 2009. Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2):27-40.
- Brady, A. 2020. *Religion vs. spirituality: the difference between them*. <https://chopra.com/articles/religion-vs-spirituality-the-difference-between-them> Date of access: 22 Feb. 2021.
- Brasilië. 1988. *Grondwet van Brasilië*. <https://www.refworld.org/docid/4c4820bf2.html> Datum van gebruik: 20 Apr. 2021.
- Brasilië. 1996. *Education Guidelines and Framework Law 9393 of 1996*.
- Brasilië. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2000/2010. *Demografiese sensus*. <https://ibge.gov.br/> Datum van gebruik: 14 Apr. 2021
- Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. 2014. Introduction. In: Bray, Adamson & Mason, eds. *Comparative education research: approaches and methods*. Dordrecht: Springer. pp. 18-33.
- BRICS. 2018. *BRICS10*. <https://www.brandsouthafrica.com/brics> Date of access: 11 Jun. 2019.
- British Council. 2014. *Indian school education system: an overview*. New Delhi: British Council.
- Bullivant, S. & Ruse, M. 2013. *The Oxford handbook of atheism*. Oxford: Oxford University Press.

Carvalho, M.C. & Sívori, H.F. 2017. *Gender, sexuality and religious instruction in Brazilian educational policy*. Dossier conservatism, rights, moralities and violence.
doi:10.1590/18094449201700500017

Chen, Y. 2013. *Confucianism as religion: controversies and consequences*. Leiden: Brill.

China. 1990. *The Basic Law of the Hong Kong Special Administrative Region of the People's Republic of China*.

China. 1995. *Education Law of the People's Republic of China*.

China. 2005. *Chinese Youth Vanguard Constitution*.

Christiano, K.J., Swatos, W.H. & Kivisto, P. 2008. *Sociology of religion: contemporary developments*. 2nd ed. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Cibangu, K.S. 2012. *Qualitative research: the toolkit of theories in the social sciences. Theoretical and methodological approaches to social sciences and knowledge management*.
https://www.intechopen.com/books/theoretical-and-methodological-approaches-to-social-sciences-and-knowledge-management/qualitative_research_toolkit_theories_social_sciences
Date of access: 15 Apr. 2021.

Cliteur, P.B. 2009. The definition of atheism. *Journal of Religion and Society*, 11:1-23.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research methods in education*. 6th ed. New York, NY: Routledge.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2018. *Research methods in education*. 8th ed. London: Taylor Francis.

Conradie, K. & Swart, E. 2013. Teoretisering van die selfkonsep van studente wat hakkel (Theorising of the self-concept of students who stutter). *LitNet Akademies*, 10(2):629-667.

Constitution of the People's Republic of China 1982.
<https://www.refworld.org/docid/4c31ea082.html> Date of access: 18 Apr. 2021.

Cooray, A. & Potrafke, N. 2010. Gender inequality in education: political institutions or culture and religion? *European Journal of Political Economy*, 27(2):268-280.

Creswell, J.W. & Creswell, J.D. 2017. *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: Sage.

Creswell, J.W. 2009. *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 3rd ed. Los Angeles, CA: Sage.

Creswell, J.W. 2014. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4th ed. London: Sage.

Cunha, C.B. & Barbosa, C. 2011. O ensino religioso na escola pública e suas implicações em desenvolver o senso de respeito e tolerância dos alunos em relação aos outros a si próprios. *Sacrilagens*, 8(1):164-181.

Cunha, L.A. 2014. Hegemonia e confronto na produção da segunda LDB: o ensino religioso nas escolas públicas. *Pro-Posições*, 25(1)(73):141-159.

Cunha, L.A. 2016. A entronização do ensino religioso na base nacional curricular comum. *Sociology of Education*, 37(134):266-284.

Damons, E.O. 2016. *Religious education in South African public schools: opportunities and problems*. Pretoria: University of Pretoria. (Dissertation – MBS).

Danylova, T. 2014. Born out of nothingness: a few words on Taosim. *Research Revolution*, 3(1):1-6.

De Beer, Z.L. 2017. *Die BRICS-organisasie: betekenis vir onderwysvoorsiening in die lidlande*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Tesis – PhD).

De Wet, A.M. 2002. *Kultuur-eie onderwys: 'n onderwysregtelike perspektief*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Verhandeling – MEd).

Demerath, N. 2007. Secularization and sacralization deconstructed and reconstructed. In: Beckford, J.A. & Demerath, J., eds. *The Sage handbook of the sociology of religion*. Los Angeles, CA: Sage. pp. 57-80.

Demerath, N. 2007. Secularization and sacralization deconstructed and reconstructed. In: Beckford, J.A. & Demerath, J., eds. *The Sage handbook of the sociology of religion*. Los Angeles, CA: Sage. pp. 57-80.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2005. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S., eds. *The Sage handbook of qualitative research*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage. pp. 1-44.

Departement van Basiese Onderwys (Suid-Afrika). 2011. *Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring vir Religiestudies*. Pretoria.

Departement van Beplanning, Monitering en Evaluasie (Suid-Afrika). 2012. *Nasionale Ontwikkelingsplan 2030*.

<http://www.poa.gov.za/news/Documents/NPC%20National%20Development%20Plan%20Vision%202030%20lo-res.pdf> Date of access: 30 Jul. 2021.

Derrida, J. 1998. Faith and knowledge: the two sources of “religion” at the limits of reason alone. In: Derrida, J. & Vattimo, G., eds. *Religion*. Translated by Samuel Weber. Cambridge: Polity Press. pp. 1-78.

Dervin, F. & Zajda, J. 2015. *Changing dynamics in the governance of education: a comparative analysis of emerging issues and reforms in the BRICS countries*. Paris: Unesco.

Dias, E. 2017. Myanmar’s shame. *Time Magazine*, 22-27, 2 Oct.

Dreyer, J. 2016. Dokumentnavorsing. In: Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K., reds. *Navorsing: ’n gids vir die beginners*. Pretoria: Van Schaik. pp. 297-324.

Du Plessis, E. 2016a. Etiese aspekte in navorsing. In: Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K., reds. *Navorsing: ’n gids vir die beginners*. Pretoria: Van Schaik. pp. 80-107.

Du Plessis, E. 2016b. Begronde teorie as navorsingsmetode. In: Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K., reds. *Navorsing: ’n gids vir die beginners*. Pretoria: Van Schaik. pp. 266-293.

Duarte, A.L. & Neto, L.B. 2013. *Reflections on religious influence in rural schools and their intellectuals*. Pedagogy Notebooks.

Eaton, R.M. 2002. *Essays on Islam and Indian history*. New Delhi: Oxford University Press.

Elton-Chalcraft, S. & Cammack, P.J. 2020. Christian values in education: teachers in India narrate the impact of their faith and values on practice. *Journal of Beliefs & Values*, 41(3):284-304. doi:10.1080/13617672.2019.1647674

Engelbrecht, A. 2016. Kwalitatiewe navorsing: data-insameling en -analise. In: Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K., reds. *Navorsing: ’n gids vir die beginners*. Pretoria: Van Schaik. pp. 373-399.

Entwistle, P. 2016. Faith in China: religious belief and national narratives amongst young, urban Chinese protestants. *Nations & Nationalism*, 22:347-370. doi:10.1111/nana.12162

- Etikan, I., Alkassim, R. & Abubakar, S. 2016. Comparison of snowball sampling and sequential sampling technique. *Biometrics and Biostatistics International Journal*, 3(1):55.
- Fairbrother, G.P. 2007. Quantitative and qualitative approaches to comparative education. In: Bray, M., Adamson, B. & Mason, M., eds. *Comparative education research: approaches & methods*. Hong Kong: Springer. pp. 39-62.
- Federal Law on Education* 273 of 2012.
- Federal Law on Freedom of Conscience and Religious Associations* 125 of 1997.
<https://www2.stetson.edu/~psteeves/relnews/freedomofconscienceeng.html> Date of access: 30 Mar. 2020.
- Fernandes, P.L. 2008. *A influência da Igreja Católica na educação pública brasileira através do Ensino Religioso (1889-1937)*. Campinas, SP. Monografia de graduação. Universidade Estadual de Campinas.
- Ferreira, S.B. 2010. *Eko-spiritualiteit*. <https://www.spiritualiteit.co.za/Artikel-eko-spiritualiteit.php>
 Datum van gebruik: 20 Mei 2020.
- Fink, A. 2009. *Conducting research literature reviews: From the internet to paper*. 3rd ed. Los Angeles, CA: Sage.
- Flick, U. 2013. *The Sage handbook of qualitative data analysis*. Los Angeles, CA: Sage.
- Gao, Z. & Ha, L., eds. 2013. *Islam and the modernisation of the Muslim society in China*. [Yisilanjiao He Zhongguo Musilin Shehui Xiandaihua]. Beijing: Religious Culture Press.
- Ge, H. 2016. *The focal point of doing a good job of ideological and political work in colleges and universities*. <http://theory.people.com.cn/n1/2016/0125/c40531-28080748.html> Date of access: 1 Aug. 2021.
- Giumbelli, E. 2008. A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil. *Religião e Sociedade*, 28(2):80-101.
- Glanzer, P.L. & Petrenko, K. 2009. Religion and education in post-communist Russia: Russia's evolving church-state relations. In: Kilp, A. & Samuets, A., eds. *Religion and politics in multicultural Europa: perspectives and challenges*. Tartu: Tartu University Press. pp. 127-150.
- Green, G.J. 2017. *Die teologiese oorsprong van ateïsme*. Pretoria: Universiteit van Pretoria (Verhandeling – MTh).

Greil, A.L. 2009. *Art: defining religion*. In: Clarke, P.B. & Beyer, P., eds. *The world's religions*. London: Routledge. pp. 135-149.

Grim, B.J. & Finke, R. 2006. International religion indexes: government regulation, government favoritism, and social regulation of religion. *Interdisciplinary Journal of Research on Religion*, 2(1):1-38.

Grondwet van die Kommunistiese Party van China 2002. <http://www.xinhuanet.com/> Datum van gebruik: 20 Mei 2021.

Grondwet van die Russiese Federasie 1992. <http://www.constitution.ru/en/10003000-01.htm> Date of access: 30 Mar. 2020.

Grondwet van die Russiese Federasie 1993. <https://www.refworld.org/docid/3ae6b59f4.html> Datum van gebruik: 22 Apr. 2021.

Grondwet van Indië 1950. <https://www.india.gov.in/my-government/constitution-india/constitution-india-full-text> Datum van gebruik: 10 Febr. 2020

Grondwet van Suid-Afrika 1996.

Grondwet van die Volksrepubliek van China 1982.

Grose, T. 2010. The Xinjiang class: education, integration, and the Uyghurs. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 30:97-108.

Gu, J., Renwick, N. & Xue, L. 2018. The BRICS and Africa's search for green growth, clean energy and sustainable development. *Energy Policy*, 120(1):675-683.

Guirguis, M. 2019. The constitutional protection of freedom of religion in Russia and Hungary: a comparative analysis. *Virginia Journal of International Law*, 59:148-175.

Hamlin, J. 2013. *Sociological theory*. https://www.d.umn.edu/cla/faculty/jhamlin/4111/Durkheim%20-%20Division%20of%20Labor_files/durkheim.html Date of access: 20 Jun. 2020.

Hammarberg, K., Kirkman, M. & De Lacey, S. 2016. Qualitative research methods: when to use them and how to judge them. *Human Reproduction*, 31(3):498-501.

Hammer, D.H. 2005. *The God gene: how faith is hardwired into our genes*. New York, NY: Anchor Books.

- Hammersley, M. 2013. *What is qualitative research?* London: Bloomsbury.
- Hantrais, L. 2009. *International comparative research: theory, methods and practice*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Hartell, C.G. & Bosman, L. 2016. Beplanning vir 'n navorsingstudievoorstel vir nagraadse studie. In: Joubert, I., Hartell, C.G. & Lombard, K., reds. *Navorsing: 'n gids vir die beginnervorser*. Ph.D.: Van Schaik. pp. 19-72.
- Hasan, Z. 2008. *Politics of inclusion, caste, minority and representation in India*. Oxford: Oxford University Press.
- Henning, E., Van Rensburg, W. & Smit, B. 2004. *Finding your way in a qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.
- Hertzke, A.D., ed. 2013. The future of religious freedom: global challenges. S.I.: Oxford Scholarship Online. doi:10.1093/acprof:oso/9780199930890.001.0001
- Hesse-Biber, S.N. & Leavy, P. 2011. *The practice of qualitative research*. 2nd ed. London: Sage.
- Hodgson, T.F. 2017. Basic education rights handbook. *Religion and culture in public education in South Africa*. <https://eelawcentre.org.za/wp-content/uploads/2017/03/chapter-10.pdf> Date of access: 10 Jun. 2021.
- Howitt, D. 2016. *Introduction to qualitative research methods in psychology*. 3rd ed. London: Pearson.
- Hungerman, D.M. 2013. The effect of education on religion: evidence from compulsory schooling laws. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 104:52-63.
- Interfax. 2006. *Materialy SMI: "Pochemu nam nuzhny "Osnovy pravoslavnoi kul'tury? [Why do we need the "Fundamentals of Orthodox Culture?]*. <http://www.interfax-religion.ru/cis.php?act=news&div=14030> Datum van gebruik: 30 Jan. 2020.
- Ivins, C. 2013. *BRICS inequalities fact sheet*. Rio de Janeiro: BRICS Policy Center.
- Izvestiia. 2013. *Bolee 40 % possiian protiv prepodavaniia religii v shkolakh [More than 40 per cent of Russians are against the teaching of religion in schools]*.

Janesick, V. 2000. The choreography of qualitative research design: minuets, improvisations, and crystallization. In: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S., eds. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage. pp. 66-81.

Jansen, J.D. 2016. Introducing to the language of research. (In Maree, K., ed. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik Publishers. p. 16-24.)

Jansen, D. 2020. *What is research methodology?* <https://gradcoach.com/what-isresearch-methodology/> Date of access: 20 Apr. 2021.

Jenkins, P. 2007. *The next Christendom: the coming global Christianity*. New York: Oxford University Press.

Jenney, T.J. 2010. *The holistic development of college students: psychosocial and emotional development of college students in relation to pro-social character development*. West Lafayette, IN: Purdue University. (Thesis – PhD).

Jiao, B. & Q. Xia. 2011. Primary exploration on the religious education of the ethnic Chinese in Southeast Asia. [Dongnanya Huaren Zongjiao Jiaoyu Chutan]. *Southern Asian Studies*, 4:80-85.

Jing, D. 2016. *On the complementation between school education and Tibetan Monastic education under the principle of separating education and religion – a study based on fieldwork in Ganzi, Guoluo and other places*. [Jiaoyu yu Zongjiao Xiangfenli Yuanze xia Zangqu Xuexiao Jiaoyu yu Siyuan Jiaoyu Hubu Yanjiu – Jiyu Ganzi Guoluo Dengdi de Kaocha]. Chongqing: Southwest University of China. (Thesis – PhD).

Johnson, R. & Onwuegbuzie, A. 2004. Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33:14-26.

Joubert, I., Hartell, C.G. & Lombard, K., eds. 2016. *Navorsing: 'n gids vir die beginnervorsers*. Pretoria: Van Schaik.

Julien, H. 2008. Content analysis. In: Given, L.M., ed. *The Sage Encyclopedia of qualitative research methods*. New York, NY: Sage. pp. 120-121.

Kar, N.B. & Ghosh, B.N. 2017. Education and socio-economic marginalization of Muslim women: a case study of North 24-Parganas District in West Bengal. *Bangladesh e-Journal of Sociology*, 14(1):129-149. <http://www.bangladeshsociology.org/14.1-9.pdf> Date of access: 30 Jul. 2021.

- Karsten, U. 2011. *Hoe verskil die wêreld se godsdienste?*
<http://www.antwoord.org.za/2011/03/hoe-verskil-die-wereld-se-godsdienste/> Datum van gebruik: 23 Des. 2020.
- Kearney, P 1991. Freedom of thought, conscience and religion. In: Robertson, M., ed. *Human rights for South Africans*. Cape Town: Oxford University Press. pp. 123-130.
- Kelle, U. & Buchholtz, N. 2015. The combination of qualitative and quantitative research methods in mathematics education: a “mixed methods” study on the development of the professional knowledge of teachers. In: Bikner-Ahsbahr, A., Knipping, C. & Presmeg, N., eds. *Approaches to qualitative research in mathematics education: examples of methodology and methods*. New York, NY: Springer. pp. 321-361.
- Kerslake, G. 2013. Is there a difference between faith and religion? [Blog post]. *The Ottawa Citizen*. https://www.worldsikh.org/ottawa_citizen_is_there_a_difference_between_faith_religion
- Kim, I. & Kuljis, J. 2010. Applying content analysis to web-based content. *Journal of Computing and Information Technologies*, 18(4):369-375.
- Kinderwet* 38 van 2005.
- Kingdon, G.G. 2005. Where has all the bias gone? Detecting gender bias in the household allocation of educational expenditure in India. *Economic Development and Cultural Change*, 53(1):409-451.
- Kinnunen, P. 2017. *Validity in qualitative research*.
http://www.cs.hut.fi/u/aura/kurssi/Quality_of_qualitative_research_meeting3.pdf Date of access: 13 Apr. 2021.
- Kivunja, C. & Kuyini, A.B. 2017. Understanding and applying research paradigms in educational contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5):26-41.
- Klug, B. 2009. *Offence: the Jewish case*. London: Seagull Books.
- Kocktcheeva, L.V. 2020. *Russian politics and response to globalization*. S.l.: Palgrave Macmillan. doi:10.1007/978-3-030-39145-4
- Köllner, T. 2016. *Patriotism, orthodox religion and education: empirical findings from contemporary Russia, religion, state and society*. doi:10.1080/09637494.2016.1246852

- Krippendorff, K. 2013. *Content analysis: an introduction to its methodology*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Krugell, J.F. 2018. *Die rol van gevallestudies in die bevordering van selfgerigte leer in Ekonomie-onderrig op skool*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit. (Tesis – PhD).
- Krüger, J.S. 2017. *Die waarheidsweg Dhammapada: vertaal uit Pāli, verklaar, verstaan, vertolk*. Kaapstad: AOSIS.
- Kunin, S.D. 2003. *Religion: the modern theories*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Ładykowska, A. 2016. *Orthodox atheists: religion, morality, and education in postsocialist Russia*. Halle: Martin Luther University Halle-Wittenberg. (Thesis – PhD).
- Larionova, M. & Shelepov, A. 2015. *Is BRICS institutionalization enhancing its effectiveness? The European Union and the BRICS*. Cham: Springer.
- Leavy, P. 2017. *Research design: quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. New York, NY: Guilford Press.
- Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2013. *Practical research: planning and design*. Chicago, IL: Pearson.
- Leibold, J. & Yangbin, C. 2014. *Minority education in China: balancing unity and diversity in an era of critical pluralism*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Leite, L.M. 2015. *Ensino religioso na educação: possibilidades de mediação a partir do conceito de diversidade religiosa em uma escola pública do Distrito Federal. Monografia (Especialização em Educação)*. Brasília: Universidade de Brasília. (Thesis – PGPDS).
- Levada Centre. 2013. *Rossiiane o religioznom vospitanii [Russians on religious education]*. <http://www.levada.ru/01-03-2013/rossiyane-o-religioznom-vospitanii> Date of access: 20 Mar. 2020.
- Li, J. 2009. Confucianism. In: Pong, D., ed. *Encyclopedia of modern China*. Detroit, MI: Charles Scribner's. pp. 347-351.
- Li, X. 2005. Minzu quyu zizhi [Regional ethnic autonomy]. In: Li, S., ed. *Zhongguo Xinjiang lishi yu xianzhuang [Past and present in China's Xinjiang]*. Ürümqi: Xinjiang Renmin Chubanshe. pp. 175-204.

- Liang, Y. & Dong, Z. 2019. Has education led to secularization? Based on the study of compulsory education law in China. *China Economic Review*, 54(C):324-336.
- Lima, J.B.Q. 2015. Sons do silêncio: a relação entre igreja católica e educação escolar- um estudo de caso. *Revista Vozes do Vale*, 1(7):1-21.
- Lindquist, G. 2011. Ethnic identity and religious competition: Buddhism and Shamanism in Southern Siberia. In: Lindquist, G. & Handelman, D., eds. *Religion, politics, and globalization: anthropological approaches*. New York, NY: Berghahn Books. pp. 69-91.
- Lipka, M. & Hackett, C. 2017. *Why Muslims are the world's fastest-growing religious group* <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2017/04/06/why-muslims-are-the-worlds-fastest-growing-religious-group/> Date of access: 25 Nov. 2020.
- Lombard, K. 2016. 'n Inleiding tot navorsing. In: Joubert, I., Hartell, C. & Lombard, K., eds. *Navorsing: 'n gids vir die beginnervorsers*. Pretoria: Van Schaik.
- Loobuyck, P. & Franken, L. 2011. Towards integrative religious education in Belgium in Flanders: challenges and opportunities. *British Journal of Religious Education*, 33(1):17-30.
- Loseke, D.R. *Methodological thinking: basic principles of social research design*. 2nd ed. Los Angeles, CA: Sage.
- Louw, L.P. 2005. Religie-onderwys in die brandpunt: gereedheidsvlak van Suid- Afrikaanse opvoeders vir 'n multireligieuse bedeling. *Nederduits Gereformeerde Teologiese Tydskrif*, 46(1&2):191-199.
- Lovellette, C. 2019. *Religions in China*. <https://www.chinahighlights.com/travelguide/religion.htm> Date of access: 25 Febr. 2020.
- Lugo, L. & Cooperman, A. 2010. *Tolerance and tension: Islam and Christianity in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC: Pew Research Center.
- Luther, J., Pfeiffer, F. & Gouws, R.H., eds. 2015. *HAT: Handwoordeboek van die Afrikaanse taal*. 6de uitg. Kaapstad: Pearson.
- Mahmood, T. 2013. Religious education in India. In: Davis, D. & Miroshnikova, E., eds. *The Routledge international handbook of religious education*. New York, NY: Routledge. pp. 144-149.
- Majumdar, S. 2018. *5 facts about religion in India*. Washington, DC: Pew Research Center.

- Manzon, M. 2011. *Comparative education*. Hong Kong: Springer. (CERC Studies in Comparative Education, 29).
- Maree, K. & Pietersen, J. 2008. The quantitative research process. In: Maree, K., ed. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik. pp. 145-153.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. 2016. *Designing qualitative research*. 6th ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Martin, M. 2007. *The Cambridge companion to atheism*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Maxwell, J.A. 2017. The validity and reliability of research: a realist perspective. In: Wyse, D., Suter, L.E., Smith, E. & Selwyn, N., eds. *The BERA/SAGE handbook of educational research*. New York, NY: Sage. pp. 116-140.
- McGrath, A. 2004. *The twilight of atheism: the rise and fall of disbelief in the modern world*. New York, NY: Doubleday.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2006. *Research in education: evidence-based inquiry*. 6th ed. New York: Pearson Education.
- Meier, C. & Marais, P. 2012. *Education management in early childhood education*. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik.
- Merriam, S.B. 2019. *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mills, A.J., Durepos, G. & Wiebe, E., eds. 2009. *Encyclopedia of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mills, H. 2008. Comparative method. In: Given, L.M., ed. *The Sage Encyclopedia of qualitative research methods*. New York, NY: Sage. p. 100.
- Ming, P.T. 2019. Resurgence of the study of China's Christian higher education since 1980. *Higher Education Press and Springer-Verlag GmbH Germany*, 14(3):364-386.
- Ministry of Education of the People's Republic of China. 2001. *Jiaoyubu Guanyu Yinfa Jiunian Yiwu Jiaoyu Xiaoxue Sixiangpindeke He Chuzhong Sixiangzhengzhike Kecheng Biaoazhun (Xiuding) de Tongzhi*.

http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_21/200501/5443.html Date of access: 25 May 2021.

Ministry of Minority Affairs (India). 2006. *Sachar Committee Report*.

Mitrofanova, A.M. 2005. *The politicization of Russian orthodoxy: actors and ideas*. Stuttgart: ibidem-Verlag.

Mitrokhin, N. 2004. *Russkaia Pravoslavnaia Tserkov': sovremennoe sostoianie i aktual'nye problemy [The Russian orthodox church: contemporary condition and current problems]*. Moscow: Novoe Literaturnoe Obozrenie.

Mohajan, H.K. 2018. Qualitative research methodology in social sciences and related subjects. *Journal of Economic Development, Environment and People*, 7(1):23-48.

Momen, M. 1999. *Understanding religion: a thematic approach*. Oxford: Oneworld.

Moscogliato, M. 2008. *Religious freedom in Brazil – some precedents*. Paper delivered at the 15th Annual Law and Religion Symposium, “Symposium on the International Protection of Religious Freedom”, Brigham Young University.
<https://classic.iclrs.org/content/iclrs/symposium/2008/english/documents/Brazil,%20Moscogliato,%20Religious%20Freedom%20in%20Brazil.pdf> Date of access: 30 Jul. 2021.

Mosher, S.W. 2014. Religious persecution: Beijing fury as Christians outnumber communists in China. *News Weekly*, 1 Dec. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.840785378223963> Date of access: 24 Jul. 2021.

Nai, P., Sun, J., Zhang, Y. & Yang, G. 2020. Religious education legislation in an atheist state: towards a typology and policy analysis for contemporary China. *British Journal of Religious Education*, 42(1):75-89.

Nanbu, H. 2008. Religion in Chinese education: from denial to cooperation†. *British Journal of Religious Education*, 30:223-234. <http://doi.org/10.1080/01416200802170151>

Neuman, L.W. 2014. *Basics of social research: qualitative & quantitative approaches*. 3rd ed. London: Pearson Education.

New Delhi Declaration 2016. *Asian Ministerial Conference on Disaster and Risk Reduction*.
<https://www.rcrc-resilience-southeastasia.org/wp-content/uploads/2016/11/Final-NEW-DELHI-DECLARATION-05-November-2016.pdf> Date of access: 20 Apr. 2021.

Nielsen, D.A. 1998. Theory. In: Swatos, William, H., ed. *Encyclopedia of religion and society*. Hartford, CT: AltaMira Press. pp. 327-328.

Niemi, K. 2015. Comparing clementines and satsumas: looking at religion in Indian schools from a Nordic perspective. *Religions of South Asia*, 9(3):332-355.

Niemi, K. 2018. Drawing a line between the religious and the secular: the cases of religious education in Sweden and India. *Journal of Beliefs & Values*, 39(2):182-194.

Niemi, K. 2020. *Religion in Indian schools: exploring national systems of religious education through mirroring*. Stockholm: Stockholm University. (Thesis – PhD).

Nieuwenhuis, J. & Smit, B. 2012. Qualitative research. In: Wagner, C. Kawulich, B.B. & Garner, M., eds. *Doing social research: a global context*. London: McGraw-Hill. pp. 124-139.

Nieuwenhuis, J. 2009. Qualitative research design and data gathering techniques. In: Maree, J.G., ed. *First steps in research*. ed. Pretoria: Van Schaik. pp. 70-92.

Nieuwenhuis, J. 2016. Introducing qualitative research. In: Maree, K., ed. *First steps in research*. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. pp. 52-61.

Nieuwenhuis, J. 2018. Introducing qualitative research. In: Maree, K., ed. *First steps in research*. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. pp. 50-90.

Nikitina, M. 2019. *Religion in Russia*. <https://www.thoughtco.com/religion-in-russia-4588548>
Date of access: 15 Mar. 2020.

Nongbri, B. 2013. *Before religion: a history of a modern concept*. New Haven, CT: Yale University Press.

Ntho-Ntho, A.M. & Nieuwenhuis, J. 2016. Religion in education policy in South Africa: a challenge of change. *British Journal of Religious Education*, 38(3):236-248.
doi:10.1080/01416200.2014.984583

Nucci, L. 2001. *Education in the moral domain*. S.I.: Cambridge University Press.
doi:10.1017/CBO9780511605987.

Nussbaum, M.C. 2010. *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Oxford: Princeton University Press.

Odisha Freedom of Religion Act of 1967 (India).

Office of the Registrar General & Census Commissioner. 2001. *India Census India*. Ministry of Home Affairs, Government of India. censusindia.gov.in Date of access: 31 Jan. 2020.

Office of the Registrar General & Census Commissioner. 2011. *India Census India*. Ministry of Home Affairs, Government of India. census2011.co.in Date of access: 31 Jan. 2020.

Ong, C. 2016. *What is the difference between faith and religion?*
<https://www.christiantoday.com/article/what-is-the-difference-between-faith-and-religion/100169.htm> Date of access: 10 Jan. 2021.

Oosthuizen, I.J. 2000. Die reg op godsdiensvryheid in Suid-Afrikaanse skole. *Koers*, 65(4):461-475.

Pals, D.L. 2006. *Eight theories of religion*. New York, NY: Oxford University Press.

Papineau, D. 2016. Naturalism. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
<https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/naturalism/> Date of access: 20 Nov. 2020.

Pellencin, A.L. 2007. *Ateïsme: die saak teen God*. Pretoria: Publiself Uitgewers.

Pew Research Center. 2010. *Tolerance and tension: Islam and Christianity in Sub-Saharan Africa*. <https://www.pewforum.org/2010/04/15/executive-summary-islam-and-christianity-in-sub-saharan-africa/> Date of access: 22 Nov. 2020.

Pew Research Center. 2013. *Brazil's changing religious landscape*.
<https://www.pewforum.org/2013/07/18/brazils-changing-religious-landscape/> Date of access: 20 Nov. 2020.

Pew Research Center. 2015. *Religious hostilities reach six-year high*.
<http://www.pewforum.org/2014/01/14/religious-hostilities-reach-six-year-high> Date of access: 25 Mar. 2020.

Pew Research Center. 2016. *Religion and education around the world*.
<https://www.pewforum.org/2016/12/13/how-religion-may-affect-educational-attainment-scholarly-theories-and-historical-background/> Date of access: 20 May 2020.

Pew Research Center. 2017. *Why Muslims are the world's fastest-growing religious group*.
<https://www.pewresearch.org/fact-tank/2017/04/06/why-muslims-are-the-worlds-fastest-growing-religious-group/> Date of access: 25 Nov. 2020.

Pew Research Center. 2019. *A closer look at how religious restrictions have risen around the world*. <https://www.pewforum.org/2019/07/15/a-closer-look-at-how-religious-restrictions-have-risen-around-the-world/> Date of access: 20 Jul. 2021.

Pew Research Center. 2020. *Government restrictions on religion around the world reached new record in 2018*. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/11/10/government-restrictions-on-religion-around-the-world-reached-new-record-in-2018/> Date of access: 16 May 2021.

Pham, L.T.M. 2018. *Qualitative approach to research a review of advantages and disadvantages of three paradigms: positivism, interpretivism and critical inquiry*. Adelaide: University of Adelaide.

Pienaar, A. 2012. *Jy is 'n ateïs!* <https://www.spiritualiteit.co.za/Artikel-jy-is-n-ateis.php> Datum van gebruik: 22 Feb. 2021.

Plecher, H. 2019. *Total population of the BRIC countries from 2014 to 2024*. Statista. <https://www.statista.com/statistics/254205/total-population-of-the-bric-countries/> Date of access: 15 Apr. 2021.

Potgieter, D.W. 2014. *Black widow white widow*. Johannesburg: Penguin Books.

Potgieter, P.C. 2019. *Oosters-Ortodokse kerke*. <https://ecke.co.za/oosters-ortodokse-kerke/> Datum van gebruik: 30 Nov. 2020.

Powell, A. 1989. *Living Buddhism*. New York, NY: Harmony.

Pr-2009. 2009. "Poruchenie Prezidenta Rossiskoi Federatsii ot 2 avgusta 2009. No. Pr-2009 [Directive of the President of the Russian Federation, 2 August 2009 - No. Pr-2009]."

Prabhakar, S. 2006. Religious education in Indian contexts. *Studies in World Christianity*, 12(1):50-58.

Pretorius, S.G. 2017. Education systems and contemporary issues. In: Wolhuter, C.C., Lemmer, E.M. & De Wet, N.C., eds. *Comparative education*. Pretoria: Van Schaik. pp. 26-45.

Punch, K.F. 2006. *Developing effective research proposals*. Los Angeles, CA: Sage.

Rehman, A.A. & Alharthi, K. 2016. An introduction to research paradigms. *International Journal of Educational Investigations*, 3(8):51-59.

Reimer, S. 2010. Higher education and theological liberalism: revisiting the old issue. *Sociology of Religion: A Quarterly Review*, 71:393-408. doi:10.1093/socrel/srq049

Rens, J. & Vreken, N.J. 2010. *Core concepts in teacher education*. Potchefstroom: North-West University

Richardson, L. 1994. Writing: a method of inquiry. In: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S., eds. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage. pp. 516-529.

Richters, K. 2013. *The post-Soviet Russian Orthodox church. Politics, culture and greater Russia*. London: Routledge.

Rolly, H.F. 2017. Education in India. In: Wolhuter, C.C., Lemmer, E.M. & De Wet, N.C., eds. *Comparative education: education systems & contemporary issues*. Pretoria: Van Schaik. pp. 60-125.

Rubin, A. & Babbie, E.R. 2010. *Research methods for social work*. 7th ed. Brooks & Cole Cengage Learning.

Rule, S. & Mncwango, B. 2010. Christianity in South Africa: theory and practice. In: Roberts, B., wa Kivilu, M. & Davids, Y.D., eds. *South African social attitudes 2nd report: reflections on the Age of Hope*. Cape Town: HSRC Press. pp. 185-198.

Saldana, J. 2011. *Fundamentals of qualitative research: understanding qualitative research*. New York, NY: Oxford University Press.

Santos, D.L.D.J. 2011. Igreja, educação e estado: juntos, separados ou tudo “misturado”? O projeto educacional brasileiro e a influência da religião na inclusão das minorias étnicas na escola baiana. In: *Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais*. N.01. Olinda, 1:1-12.

São Paulo. 2019. Wetgewing 17157 van São Paulo.

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2019/lei-17157-18.09.2019.html> Datum van gebruik: 30 Junie 2021.

Schoeman, W. 2017. South African religious demography: the 2013 general household survey. *HTS Teologiese Studies / Theological Studies*, 73(2): art. #3837. doi:10.4102/hts.v73i2.3837

Schreier, M. 2012. *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.

Schwadel, P. 2015. Explaining cross-national variation in the effect of higher education on religiosity. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 54:402-418. doi:10.1111/jssr.12187

Schwartzman, S., Pinheiro, R. & Pillay, P. 2015. *Higher education in the BRICS countries*. New York, NY: Springer.

Seetlavad, T. 2010. Towards a citizens' charter against hate teaching. *Communalism Combat*, January: 13-14.

Segal, R.A. 2005. Theories of religion. In: Hinnells, J.R., ed. *The Routledge companion to the study of religion*. New York, NY: Routledge. pp. 49-60.

Senefonte, Fábio. 2018. The relationship between religion and education in Brazil. *Revista Linhas*, 19:434-454.

Şenel, E. 2020. Health and Chinese beliefs: a scientometric analysis of health literature related to Taoism and Confucianism. *Journal of Religion and Health*, Article 296. doi:10.1007/s10943-020-01043-2

Shadish, W.R., Cook, T.D. & Campbell, D.T. 2002. *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Shazli, T. & Asma, S. 2015. Educational vision of Muslims in India: problems and concerns. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 4(3):21-27.

Shen, L., Shuai, C., Jiao, L., Tan, Y. & Song, X. 2017. Dynamic sustainability performance during urbanization process between BRICS countries. *Habitat International*, 60(1):19-33.

Sikka, S. 2015. What is Indian "religion"? How should it be taught? In: Beauman, L.G. & Van Arragon, L., eds. *Issues in Religion and Education*. S.I.: Brill & The Hague Academy of International Law. pp. 105-125. doi:10.1163/9789004289819_007

Silva, K.M.B. 2008. Do ensino religioso às aulas régias: a transição de uma educação religiosa para um ensino laico. *Anais do II Encontro internacional de história colonial*, 9(24):1-8.

Silva, L.L. 2011. O ensino religioso nas escolas do ensino modular de Abaetetuba Uma educação científica ou catequética? Congresso de Teologia da PUCPR, 10. Curitiba. Anais eletrônicos. *Curitiba: Champagnat*. pp. 371-382.

Silva, M.E. 2012. Boris ensino religioso e resistência moral: dilemas da implantação da lei. *Revista Ética e Filosofia Política*, 15(1):124-149.

Singh, A. 2018. Conflict between freedom of expression and religion in India — a case study. *Open Access Journal*, 7(7):1-17.

- Sousa, G. 2018. *The major religions of Brazil*. <https://www.worldatlas.com/articles/religious-beliefs-in-brazil.html> Date of access: 1 Apr. 2020.
- Squadrin, G. 2018. *Difference between faith and religion*. <http://www.differencebetween.net/miscellaneous/religion-miscellaneous/difference-between-faith-and-religion/> Date of access: 20 Feb. 2021.
- Stage, F.K. & Manning, K., eds. 2016. *Research in the college context: approaches and methods*. New York, NY: Routledge.
- Starodubtceva, M. & Krivko, I. 2015. The state policy of education in modern Russia: pro and contra. *International Journal of Social Science and Humanity*, 5(2):209-213.
- State Administration for Religious Affairs. 2012. *Zhongguo Zongjiao Gaikuang*. <http://www.sara.gov.cn/zwgk/17839.htm> Date of access: 31 Jul. 2021.
- Statistieke Suid-Afrika. 2001. *Census 2001: key results*. Pretoria.
- Statistieke Suid-Afrika. 2014. *General household survey 2013*. Pretoria.
- Stemler, S. 2001. An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17):137-146.
- Steyn, H.J. & Wolhuter, C.C. 2008. *Education systems. Challenges of the 21st century*. Potchefstroom: Keurkopié.
- Steyn, H.J. & Wolhuter, C.C. 2014. *The education system: a comparative education perspective*. Potchefstroom: Keurkopié.
- Steyn, H.J. 2008. *Die vergelykende metode in vergelykende opvoedkunde*. Potchefstroom: Keurkopié.
- Steyn, H.J. 2014. The determinants of the education system. In: Steyn, H.J. & Wolhuter, C.C., eds. *The education system: a comparative educational perspective*. Potchefstroom: Keurkopié.
- Steyn, H.J., Wolhuter, C.C., Vos, D. & De Beer, Z.L. 2017. *Suid-Afrikaanse onderwysstelsel: kenmerke in fokus*. Potchefstroom: Keurkopié.
- Stone, H.J.S. 1981. *The common and the diverse: a profile of comparative education*. Johannesburg: McGraw-Hill.

- Strauss, A.L. & Corbin, J. 2008. *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. 3rd ed. Newbury Park, CA: Sage.
- Strijdom, J.M. 201. *Vernuwing in die bestudering van religie en religieë. LitNet Akademies (Godsdienswetenskappe)*, 13(3):536-554.
- Su, N. 2018. Positivist qualitative methods. In: Cassell, C., Cunliffe, A.L. & Grandy, G., eds. *The Sage handbook of qualitative business and management research methods: history and traditions*. London: Sage. pp. 33-54.
- Suid-Afrika. 2003. Nasionale Beleid op Godsdiens en Onderwys. *Staatskoerant*, 25459, 12 Sep. *Suid-Afrikaanse Skolewet* 84 van 1996.
- Suleman, S. 2010. Freedom of religion and anti-conversion laws in India: an overview. *Freedom of Religion and Anti-Conversion Laws*, 1(1):106-128.
- Sun, S. & Li, D. 2013. Beijingshi daxuesheng dui jiduzongjiao taidu de diaocha baogao [A survey of university students' attitudes toward Christianity in Beijing]. *Tongji Daxue Xuebao*, 24:89-109.
- Svengungsson, J. 2020. The return of religion or the end of religion? On the need to rethink religion as a category of social and political life. *Philosophy and Social Criticism*, 46(7):785-809.
- Syed, A. 2002. Collective and elective ethnicity: caste among Urban Muslims in India. *Sociological Forum*, 17(4):593-620.
- Taylor, S.J., Bogdan, R. & DeVault, M. 2015. *Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource*. New Jersey: John Wiley.
- Terre Blanche, M. & Durrheim, K. 2002. *Research in practice: applied methods for the social sciences*. Cape Town: University of Cape Town Press.
- Thanh, N.C. & Thanh, T.T. 2015. The interconnection between interpretivist paradigm and qualitative methods in education. *American Journal of Educational Science*, 1(2):24-27.
- Thapan, M., ed. 2014. *Ethnographies of schooling in contemporary India*. New Delhi: Sage.
- Thompson, M.D. 2016. Document analysis, oral history, and historical methods. In: Stage, F.K. & Manning, K., eds. *Research in the college context: approaches and methods*. New York, NY: Routledge. pp. 128-140.

U.S. Department of State. 2020a. *International religious freedom report: Brazil*.
<https://www.state.gov/reports/2020-report-on-international-religious-freedom/brazil/> Date of access: 13 May 2021.

U.S. Department of State. 2020b. *International religious freedom report: Russia*.
<https://www.state.gov/reports/2020-report-on-international-religious-freedom/russia/> Date of access: 13 May 2021.

U.S. Department of State. 2020c. *International religious freedom report: India*.
<https://www.state.gov/wp-content/uploads/2021/05/240282-INDIA-2020-INTERNATIONAL-RELIGIOUS-FREEDOM-REPORT.pdf> Date of access: 13 May 2021.

U.S. Department of State. 2020d. *International religious freedom report: China*.
<https://www.state.gov/reports/2020-report-on-international-religious-freedom/china/> Date of access: 13 May 2021.

U.S. Department of State. 2020e. *International religious freedom report: South Africa*.
<https://www.state.gov/reports/2019-report-on-international-religious-freedom/south-africa/> Date of access: 13 May 2021.

Van Brummelen, H. 1989. *The new Christian right and North American education*.
Potchefstroom: Instituut vir Reformatoriese Studies.

Van der Veer, P. 2017. Religion and education in a secular age: a comparative perspective.
Religion, éducation et politique en Chine moderne, 33:235-245. doi:10.4000/extremeorient.198

Van der Vyver, J.D. 2021. Die reg op selfbeskikking van godsdiensgroepe in Suid-Afrika.
Tydskrif vir Geesteswetenskappe, 61(1):25-38.

Van der Walt, J.L. & Wolhuter, C.C. 2005. Godsdien as 'n moontlike faktor in onderwysstelsels en die beplanning daarvan. *Koers*, 70(1):1-26.

Van der Walt, J.L. & Wolhuter, C.C. 2016. Eerste taal as onderrigmedium in hoër onderwys: 'n internasionale perspektief. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*. doi:10.17159/2224-7912/2016/v56n4-1a9

Van der Walt, J.L., Potgieter, F.J. & Wolhuter, C.C. 2010. The road to religious tolerance in education in South Africa (and elsewhere): a possible "Martian perspective". *Religion, State and Society*, 38(1):29-52.

- Van Wyk, J.H. 2013. Die uitdaging van die ateïsme en antiteïsme: 'n teologiese gesprek met Armando Pellencin oor sy boek *Ateïsme: die saak teen God* (1 & 2). In *die Skriflig/In Luce Verbi*, 47(1):15. doi:10.4102/ids.v47i1.536
- Van Zyl, C. 2010. Die invloed van religieuse en kulturele verskeidenheid op moraliteit in die huidige Suid-Afrikaanse konteks: 'n uitdaging vir Christelike kerke. *Verbum et Ecclesia*, 31(1):1-8.
- Varma, P. 2004. *Being India: the truth about why the 21st century will be India's*. New Delhi: Penguin.
- Vehovar, V., Toepoel, V. & Steinmetz, S. 2016. Non-probability sampling. *The Sage Handbook of Survey Methods*:329-345.
- Venter, M. 2008. *'n Kritiese vergelyking tussen die ekklesiologieë van G. Heitink en G.D.J. Dingemans – toegepas op die NHKA van die een-en-twintigste eeu*. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Verhandeling – MDiv).
- Verenigde Nasies Ontwikkelingsprogram. 2010. *Human Development Report*. Date of access: 15 Apr. 2021.
- Verenigde Nasies Ontwikkelingsprogram. 2011. *Human Development Report*. Date of access: 15 Apr. 2021.
- Vos, D. & De Beer, Z.L. 2018. 'n Vergelykende ondersoek na die aard en rol van onderwysbeheer in die onderwysstelsel van die BRICS-lande. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 58(1):77-95.
- Wagner, C., Kawulich, B. & Garner, M. 2012. *Doing social research: a global context*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Wahlström, N., Alvunger, D. & Wermke, W. 2018. Living in an era of comparisons: comparative research on policy, curriculum and teaching. *Curriculum Studies*, 50(5):587-594.
- Waite, E. 2006. The impact of the state on Islam amongst the Uyghurs: religious knowledge and authority in the Kashgar Oasis. *Central Asian Survey*, 25(3):251-265.
- Walters, K. 2010. *Atheism: a guide for the perplexed*. New York, NY: The Continuum International.

- Wang, T. 2009. Preferential policies for minority college admission in China: recent developments, necessity, and impact. In: Zhou, M. & Hill, A., eds. *Affirmative action in China and the U.S.: a dialogue on inequality and minority education*. New York, NY: Palgrave Macmillan. pp. 71-82.
- Wang, X. & Froese, P. 2020. Attitudes toward religion and believers in China: how education increases tolerance of individual religious differences and intolerance of religious influence. *Politics, Religion & Education*, 47(1):98-117. doi:10.1080/15507394.2019.1626211
- Wee, R.Y. 2019. *Religious demographics of China*.
<https://www.worldatlas.com/articles/religious-demographics-of-china.html/> Date of access: 5 Apr. 2020.
- Wenzel-Teuber, K. 2016. Statistics on religions and churches in the People's Republic of China – Update for the year 2016. Translated by J. Mulberge. *Religion & Christianity in Today's China*, 7(2):26-53.
- Wet op Skoolonderwys* 1998.
- Wet op Skoolonderwys* 6 1995.
- Willems, J. 2006. The religio-political strategies of the Russian orthodox church as a “politics of discourse”. *Religion, State & Society*, 34(3):287-298. doi:10.1080/09637490600819390
- Wolhuter, C.C. & Van der Walt, H. 2018. Huidige demografiese, politieke en religieuse tendense in die wêreld en onderwys ter bevordering van interreligieuse toleransie. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 58(1):56-76.
- Wolhuter, C.C. 2012. Godsdien in onderwys in Suid-Afrika: Beligting vanuit internasionaal vergelykende perspektiewe. *Tydskrif vir Christelike Wetenskap*, 2012(1ste en 2de kwart.):171-201.
- Wolhuter, C.C. 2013. Integratiewe religieuse onderwys in Suid-Afrikaanse skole: moontlikhede en beperkinge. *Tydskrif vir Christelike Wetenskap*, 49(3):203-226.
- Wolhuter, C.C. 2014. Comparative education what and why? In: Steyn, H.J. & Wolhuter, C.C., eds. *The education system: a comparative educational perspective*. Potchefstroom: Keurkopié.
- Wolhuter, C.C., Lemmer, E.M. & De Wet, N.C. 2017. *Comparative education: education systems & contemporary issues*. Pretoria: Van Schaik.

Woordeboek van die Afrikaanse Taal. 2019. <http://www.woordeboek.co.za.nwulib.nwu.ac.za/>
Datum van gebruik: 20 Des. 2020.

Xie, Y., Tong, Y. & Yang, F. 2017. Does ideological education in China suppress trust in religion and foster trust in government? *Religions*, 8:94.

Xiong, P. 2012. *Freedom of religion in China under the current legal framework and foreign religious bodies. Religion, democracy, and civil religion*. Paper presented at the 19th Annual International Law and Religion Symposium on "Religion, Democracy, and Civil Religion", Salt Lake City. <https://classic.iclrs.org/content/events/26/521.pdf> Date of access: 8 Apr. 2021.

Yang, M.M.-H. 2011. Postcoloniality and religiosity in modern China: The disenchantments of sovereignty. *Theory, Culture & Society*, 28(2):3-45.

Yi, L. 2008. *Cultural exclusion in China: state education, social mobility and culture difference*. London: Routledge.

Ying, F.-T. 2006. New wine in old wineskins: an appraisal of religious legislation in China and the regulations on religious affairs of 2005. *Religion, State and Society*, 34(4):347-373.
doi:10.1080/09637490600974427

Zhao, Z. 2018. Knowledge and power: the interface between religion and education in China. *Cambridge Journal of Education*, 48(2):141-156. doi:10.1080/0305764X.2016.1256950

Hofsake

Garden Cities Incorporated v Northpine Islamic Society [1999], All SA 171.

MEC for Education: Kwazulu-Natal and others v Pillay 2008 (CCT 51/06) [2007] ZACC 21; 2008 (1) SA 474 (CC); 2008 (2) BCLR 99 (CC).

Organisasie vir Godsdienste-Onderrig en Demokrasie v Laerskool Randhart and others 2017 (6) SA 129 (GJ).

S v Lawrence; S v Negal; S v Solberg 1997 4 SA 1176 (CC).

Wittmann v Deutscher Schulverein, Pretoria and Others 1998(4) SA 423(T).

BYLAAG A



Private Bag X1290, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: 018 299-1111/2222
Fax: 018 299-4910
Web: <http://www.nwu.ac.za>

Senate Committee for Research Ethics
Tel: 018 299-4849
Email: nkosinathi.machine@nwu.ac.za

ETHICS APPROVAL LETTER OF STUDY

Based on approval by the Faculty of Education Research Ethics Committee (EduREC) on 19/07/2020, this committee hereby approves your study as indicated below. This implies that the North-West University Senate Committee for Research Ethics (NWU-SCRE) grants its permission that, provided the special conditions specified below are met and pending any other authorisation that may be necessary, the study may be initiated, using the ethics number below.

Study title: Religie as eksterne determinant van die onderwysstelsels van die BRICS-lidlande: 'n vergelykende studie																														
Study Leader/Supervisor (Principal Investigator)/Researcher: Dr ZL de Beer																														
Student / Team: FJ de Kock (MEd student – 22801545); Prof CC Wolhuter																														
Ethics number:	<table border="1"> <tr> <td>N</td><td>W</td><td>U</td><td>-</td><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>2</td><td>8</td><td>-</td><td>2</td><td>0</td><td>-</td><td>A</td><td>2</td> </tr> <tr> <td colspan="3">Institution</td> <td colspan="5">Study Number</td> <td colspan="3">Year</td> <td colspan="3">Status</td> </tr> </table>	N	W	U	-	0	1	2	2	8	-	2	0	-	A	2	Institution			Study Number					Year			Status		
N	W	U	-	0	1	2	2	8	-	2	0	-	A	2																
Institution			Study Number					Year			Status																			
<u>Status:</u> S = Submission; R = Re-Submission; P = Provisional Authorisation; A = Authorisation																														
Application Type: Single Study																														
Commencement date: 30/07/2020	Risk: <table border="1"><tr><td>No Risk</td></tr></table>	No Risk																												
No Risk																														
Expiry date: 30/07/2021																														
Approval of the study is initially provided for a year, after which continuation of the study is dependent on receipt and review of the annual (or as otherwise stipulated) monitoring report and the concomitant issuing of a letter of continuation.																														

Special in process conditions of the research for approval (if applicable):

General conditions: <i>While this ethics approval is subject to all declarations, undertakings and agreements incorporated and signed in the application form, the following general terms and conditions will apply:</i> • The study leader/supervisor/principal investigator/researcher must report in the prescribed format to the EduREC: - annually (or as otherwise requested) on the monitoring of the study, whereby a letter of continuation will be provided, and upon completion of the study; and - without any delay in case of any adverse event or incident (or any matter that interrupts sound ethical principles) during the course of the study. • The approval applies strictly to the proposal as stipulated in the application form. Should any amendments to the proposal be deemed necessary during the course of the study, the study leader/researcher must apply for approval of these amendments at the EduREC, prior to implementation. Should there be any deviations from the study proposal without the necessary approval of such amendments, the ethics approval is immediately and automatically forfeited. • Annually a number of studies may be randomly selected for an external audit. • The date of approval indicates the first date that the study may be started. • In the interest of ethical responsibility, the NWU-SCRE and EduREC reserves the right to: - request access to any information or data at any time during the course or after completion of the study;
--

- to ask further questions, seek additional information, require further modification or monitor the conduct of your research or the informed consent process;
- withdraw or postpone approval if:
 - any unethical principles or practices of the study are revealed or suspected;
 - it becomes apparent that any relevant information was withheld from the EduREC or that information has been false or misrepresented;
 - submission of the annual (or otherwise stipulated) monitoring report, the required amendments, or reporting of adverse events or incidents was not done in a timely manner and accurately; and / or
 - new institutional rules, national legislation or international conventions deem it necessary.

The EduREC would like to remain at your service as scientist and researcher, and wishes you well with your study. Please do not hesitate to contact the EduREC or the NWU-SCRE for any further enquiries or requests for assistance.

Yours sincerely



Prof JAK Olivier
Chairperson NWU Faculty of Education Research Ethics Committee

Original details: (22351930) C:\Users\22351930\Desktop\ETHICS APPROVAL LETTER OF STUDY.docm
8 November 2018

Current details: (22351930) M:\DSS16533\Monitoring and Reporting Cluster\Ethics\Certificates\Templates\Research Ethics Approval Letter\9.1.5.4.1 ES-REC Ethical Approval Letter.docm
5 December 2018

File reference: 9.1.5.4.2