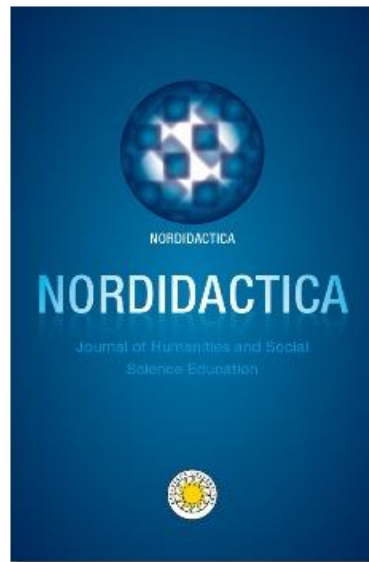


Essentialism i sekulär religionsundervisning

Pierre Wiktorin



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2022:1

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2022:1

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Essentialism i sekulär religionsundervisning

Pierre Wiktorin

Mittuniversitetet & Linnéuniversitetet

Abstract: Students on introductory courses in secular religious studies and teacher training programs at Swedish universities often understand and conceptualize religion in an essentialist way. Whilst an essentialist understanding of religions is adequate in confessional training programs, it becomes an obstacle in secular higher secondary education and teacher training programs where an understanding of the variations within religions is required for higher grades. This article discusses four variants of essentialism observed in compulsory religious education, teaching materials and secular teacher training programs: 1) Essentialism in primary and secondary education shaped by the world religions paradigm. 2) Essentialism in religious education and teaching materials due to lack of source criticism towards religious narratives. 3) Essentialist views of religions expressed by (confessional) scholars, and 4) essentialism used in the construction of religious in- and outgroups. The article concludes that teachers involved in religious studies, regardless of level, need to be constant vigilant of expressions of essentialism in their own teaching as well as of essentialism in teaching materials. Although traditional, authoritarian and nationalist (TAN) ideology favors essentialist understandings of religions, these are not compatible with the cosmopolitan values expressed in the Education Act. Furthermore, essentialist education of religion based on the most devoted practitioners' beliefs and practices creates a milieu where less devoted practitioners' observance becomes questioned.

KEYWORDS: RELIGIOUS EDUCATION, ESSENTIALISM, WORLD RELIGIONS PARADIGM, SOCIAL IDENTITY THEORY

About the author: Pierre Wiktorin är lektor i religionsvetenskap vid mittuniversitetet och Linnéuniversitetet. Hans senare forskning sker inom religionsdidaktik och speciellt hur verksamma lärare samt studenter på lärarprogram förstår och framställer religioner. Pierre Wiktorin har mångårig erfarenhet av att undervisa på lärarprogram och lärarlyft.

Inledning

Under mitt avhandlingsarbete gällande nutida thailändsk buddhism tillbringade jag en hel del tid i Thailand. Jag mötte under denna tid åtskilliga européer, nordamerikaner och australiensare som liksom jag hade rest till Thailand för att studera buddhism, om än från en annan utgångspunkt. Till skillnad från min vistelse i Thailand som syftade till att besvara ett antal frågeställningar om nutida thailändsk buddhism, kan dessa resenärers resa liknas vid en pilgrimsfärd. De hade begett sig till Thailand för att ta del av något centralt för dem, ofta i förhoppningen att lära sig metoder och nå insikter som kunde ta dem ett steg längre på den utvecklingskurva de menade att buddhismen utlovade. Flera av dem hade ett uttalat befrielseorienterat syfte med sin resa. Ibland benämndes målet som *nirvana*, andra gånger ville informanterna inte ta ett så stort ord i mun utan nöjde sig med att kalla det för *uppvaknande*. Den skiftande terminologi till trots fanns det en gemensam önskan om ett uppvaknande som skulle ge dem frid. Vad de ville befrias från varierade dock (Wiktorin 2005).

I samtal med dessa pilgrimer blev det tydligt att de hade en mycket snäv bild av vad buddhism såväl omfattar som hur buddhism praktiseras av andra än vad som kan kallas för meditations- och textorienterade buddhister (Wiktorin 2020b). Kritiken mot den vardagsbuddhism de mötte i det thailändska samhället var hård och flera gånger hörde jag pilgrimerna fråga munkar om den thailändska buddhismen verkligen var förenlig med Buddhas lära.

Ämnet för denna artikel är dock inte varför individer och grupperingar inom religiösa traditioner hävdar att deras eget sätt att utöva religion utgör *ortodoxi* eller *ortopraxi*, dvs något som vanligen beskrivs som *det sanna*, *det korrekta* eller *det ursprungliga*, medan andra sätt inom traditionen marginaliseras genom att beskrivs som *kätter*, *tolkningar*, *folkliga inslag* eller med andra termer som tydliggör deras avvikelser från det önskade. Jag vill istället diskutera problemen med att individer i kontexter där neutralitet inför religiösa uttryck föreskrivs (e.g. svensk skola och högre utbildning) uttrycker snarlika och lika essentialistiska och universalistiska föreställningar om religiösa traditioner som fundamentalister gör¹ samt vad lärare behöver göra för att motverka detta. För även om irritationen över avvikelser från det universella uttrycket av en viss religion vanligen saknas hos individer som har genomgått religionsundervisning i svensk skola, möter jag i min undervisning på såväl fristående kurser som lärarprogram och lärarlyft ständigt lika essentialiserade förståelser av vad en religion utgör som jag mötte hos pilgrimerna i Thailand.

¹ Med fundamentalism avses här en snäv definition av vad den aktuella religionen utgör och vad som ska och inte ska räknas till religionen. Det egna uttrycket betraktas som universellt och något erkännande av regionala varianter sker inte (Keyes, Kendall & Hardacre 1994, Greaves 2005)

Definition av essentialism

Essentialism har definierats på ett antal sätt. I uppslagsverket *A Dictionary of Cultural Anthropology* definieras essentialism som "[t]he philosophical doctrine that an entity has attributes and properties ('essence') that make it what it is". Andra och något mer finstämda definitioner uppmärksammar skillnaderna i essentialistiska uttryck. Newman och Knobe (2019) t.ex, använder sig av tre typer av essentialism; kausal, platonisk och generell. Hylén (2012) nyanserar genom en uppdelning i teologisk/transcendental och substantiell essentialism. Fördelarna med Newman, Knobés och Hyléns anslag är dock inte alltid uppenbara och jag kommer i denna artikel i linje med Panjwani och Revell (2018) använda begreppet essentialism på följande sätt:

Essentialism utgör föreställningen att ett ting (eller för den delen ett folk, en kultur eller, här mer relevant, en religion) har vissa karaktäristika som gör den/det till vad det är. Essentialism utgör en form av generalisering men särskiljer sig genom att a) generaliseringsgraden är mycket omfattande och b) urskiljandet av någon slags kärna utgörande objektets sanna natur.

Av ovanstående följer att essentialistiska uttryck (över)reducerar de variationer eller mångfald som vanligen existerar inom den kategori de uttalar sig om, t.ex. religioner eller egenskaper hos religiösa. Stundtals görs detta av okunskap; brukaren har inte kännedom om annat än enskilda uttryck som hen misstar som representativt för religionen. I sådana fall överger vanligen brukaren essentialiseringen när hen konfronteras med empiri som motsäger den.

I andra fall är det inte kunskapsbrist som upprätthåller essentialismen utan föreställningen om att ha hittat en religions kärna eller ursprungliga lära i kombination med en emotionell laddning av detta. Som Panjwani och Revell påpekar hänger föreställningen att något har en essens vanligen samman med föreställningen om att denna essens går att hitta i historisk tid (2018). Kritiker och reformatörer inom de religiösa traditionerna återvänder ofta till religionens tidiga historia i sin argumentation mot vad de uppfattar som avvikelser från sann tradition eller lära.

Genom att hävda att ett förfall från det ursprungliga, och därmed gudomligt sanktionerade eller "med verkligheten överensstämmande", har skett, propagerar de för en återgång till den essens de själva förespråkar. Inte sällan förs argumentet fram att det de kritiserar har avvikit från förgrundsgestaltens lära och praxis. Tillbaka till de övermänniska, eller övermänniskt inspirerade, källorna således men vanligen inte för att exakt kopiera dåtiden utan för att plocka upp det som känns relevant för nuet och framtiden.

Den Schleiermachiska modellen

Hjärpe (2015) menar att studiet av religion inom universitetsvärlden i hög grad har präglats av den protestantiska teologen Friedrich Schleiermachers tänkande. Schleiermacher (1768-1834) verkade under en tid då det enda studiet av religion vid västerländska universitet skedde från kristen utgångspunkt och studiet skedde, enligt Hjärpe, på ett sätt som kan kallas för den Schleiermachiska modellen (*the*

Schleiermacher model). Studiet av såväl kristendom som, så småningom, andra religioner skedde i följande ordning:

Studiet inleddes med urskiljandet av kristendomens grundläggande teologi. För att behärska detta till fullo behövde studenterna (som utgjordes av prästkandidater) behärska språken klassisk grekiska och latin. Detta för att kunna läsa de normativa texterna i de äldsta tillgängliga versionerna. Tanken var, och är, att återvända till religionens tidigaste period för att på så sätt urskilja kristendomens essens eller kristendomens grundtankar, om en så vill. Efter undervisningen i grundläggande teologin och språk följde studier i filosofi och därefter bibeltolkning. Studenterna hade efter det (idealt i alla fall) såväl språkkunskaper som en begreppsapparat och tolkningsmallar att använda i sina studier av de normativa texterna. Därefter följde kyrkohistoria och de doktrinära systemens utveckling följt av systematisk teologi. Med detta som grund genomfördes studier i etik. Syftet med den Schleiermachiska modellen var, enligt Hjärpe, att ge prästkandidaterna en filosofisk (eller kanske snarare lärd) grund för deras kommande yrke.

Den Schleiermachiska modellen tillämpades inom den kristna professionsutbildningen även på studiet av andra religioner än kristendom, om än i reducerad form. Språkstudier ingick vanligen inte utan fokus lades på ett komparativt perspektiv. Det var de övriga religionernas grundtankar och essens som skulle jämföras med det kristna. Studiet av andra religioner skedde dock inte från någon förment neutral utgångspunkt utan i syfte att föregripa eventuella kritiker av kristendomen (Hjärpe 2015). Det torde för såväl lärare som studenter inom prästutbildningen ha varit självklart att kristendomen var överlägsen andra religioner.

De jämförelser mellan religionernas essenser som den Schleiermachiska modellen genererade utföll således till kristendomens fördel. Det var kristendomen (vissa varianter av den) som var norm, vilket förstås inte är det minsta märkligt på ett kristet universitet. Problemet är att den Schleiermachiska modellen och den essentialism den medför i sin betoning av religionens första tid och grundtankar under denna har blivit normen för hur alla studier av religion ska bedrivas.

Although [the Schleiermacher model] may suit the education of religious functionaries very well, we have to question if this “Schleiermacher model” is a relevant way to structure the secular empirical study and research on religions and on the role of religious traditions and phenomena in the world today. The goal is evidently not to train preachers anymore, but to find useful tools to analyze what happens in the world, and to explain the actual function of religion, religious traditions, and religious phenomena in historical and contemporary events, a study that gives results with a prognostic value. (Hjärpe 2015:310)

Det är konsekvenserna av den essentialism som Schleiermachermodellen genererat och fortfarande genererar som härfter kommer att diskuteras. Schleiermachermodellen dog inte med skaparen utan kan skönjas inom inflytelserika religionsvetenskapliga paradigmer som religionsfenomenologin, komparativ religionsvetenskap och, det religionsdidaktiska, världsreligionsparadigmet.

Diskussionen berör inte konfessionell utbildning, där modellen som Hjärpe påpekar kan fungera väl. Diskussionen fokuserar istället på studier av religion inom skola och högre utbildning där kravet på icke-konfessionalitet i det förstnämnda fallet finns inskrivet i skollagen:

6 § Utbildningen vid en skolenhet eller förskoleenhet med offentlig huvudman ska vara icke-konfessionell.

7 § Undervisningen vid fristående skolor, fristående förskolor och fristående fritidshem ska vara icke-konfessionell.

Utbildningen i övrigt vid fristående skolor, fristående förskolor och fristående fritidshem får ha en konfessionell inriktning. Deltagandet i konfessionella inslag ska vara frivilligt. (SFS 2010:800 1 kap 6-7 §§)

Kritiskt socialkonstruktivistiskt anslag

Framställningen i det som följer är argumentativ och sker från ett kritiskt socialkonstruktivistiskt perspektiv. I likhet med Olsson och Sorgenfrei betraktar jag religion som en mänsklig konstruktion, det är människor som gör religion vilket innebär att religiösa uttryck "...inte bara färgas av de kulturer de lever i, utan även av deras [utövarnas] kön, ålder, klass och andra sociala och biologiska omständigheter" (Olsson & Sorgenfrei 2016:5).

Perspektivet ovan medför att mångfalden av religiösa uttryck utgör det normala. För den obekante med samhällsvetenskapligt orienterad religionsvetenskap kan det kanske vara bra att känna till att jag med mångfald här inte menar uppdelningen i traditioner såsom exempelvis ortodox, katolsk och protestantisk kristendom eller sunnitisk och shiitisk islam. Mångfaldsperspektivet urskiljer betydligt fler variationer än så med betydligt färre utövare än de hundratals miljoner, i vissa fall miljarder, utövare i exemplen ovan.

Det intersektionella perspektiv som har presenterats ovan leder till en vaksamhet mot generaliseringar av religioner. Medvetenheten om variationer gör det mycket lätt att falsifiera generaliseringar gjorda på klen empirisk grund. När generaliseringar blir essentialiseringar, dvs reduceringar av mångfalden av religiösa uttryck till några få grundtankar, påbud eller riter, väcks inte bara behovet av att visa på problematiken med dessa utan även att undersöka varför essentialiseringarna görs. Som nämndes i exemplet med de buddhistiska pilgrimerna och sammanfattningen av Hjärpes beskrivning av den Schleiermachiska modellen ovan är det självklart att essentialiseringar görs av religiösa utövare: De hängivna och/eller skolade i religionen positionerar sig såväl mot konkurrerande tolkningar av religionen som andra religioner. De essentialiseringar som görs inom konfessionell utbildning är intressanta i sig men det blir enligt mitt tycke än mer intressant att studera essentialiseringar som görs i förment sekulära kontexter, t.ex i svensk skola och i läromedel avsedda för skola och lärarutbildningar relaterad till denna, vilket är det som ska behandlas i denna artikel.

Metod och relevans

Fyra uttryck för essentialism exemplifieras och diskuteras från ett socialkonstruktivistiskt kritiskt perspektiv. Exempelen som presenteras har valts utifrån deras relevans för att visa på problemen med essentialiseringar av religion. Något hävdande av representativitet för svensk religionsundervisning görs inte. Likväl är urskiljandet av just fyra typer av essentialisering ingen slump utan är resultatet av över 10 års erfarenhet som lärare i religionsvetenskap och på lärarprogram vid svenska lärosäten.

Fyra uttryck för essentialism

1. Skolundervisning enligt det så kallade världsreligionsparadigmet där det jämförande perspektivet *mellan* religioner av didaktiska skäl har överskuggat såväl variationer *inom* religioner som vetenskapligt gångbara förklaringar till dessa variationer.
2. Bristen på religionsvetenskapligt gångbar källkritik gentemot religiösa berättelser i läroböcker för grundskolan och i kurslitteratur för lärarstudenter gynnar essentialistiska föreställningar om religioner och försvårar intersektionella analyser av källmaterialet.
3. Religionsvetare som i kurslitteratur eller undervisning på ett eller annat sätt arbetar efter den Schleiermachiska modellen, det religionsfenomenologiska paradigmet eller världsreligionsparadigmet och essentialiserar den eller de religioner de behandlar.
4. Emotionella vinster med att framställa sin egen religiösa position eller den religion individen sympatiserar med i fördelaktig dager jämfört med signifikanta andra religioner eller varianter inom den egna religionen. Till detta hör emotionella vinster med att framställa signifikanta andra som utövande på ett eller annat sätt lägre stående religioner eller varianter av religion.

De fyra problemområdena kan förekomma ensamma eller i kombination. Ju fler av dem som är aktiva, desto svårare tycks det vara för elever, studenter och lärare att hantera uttryck som inte motsvarar deras essentialiserade uppfattning om religion och, för dem som går vidare till studier i religionsvetenskap, att hantera samhällsvetenskapligt orienterad religionsvetenskaplig universitetsutbildning.

Studiens relevans ligger i att den pekar ut fyra problemområden som lärare på samtliga nivåer i utbildningssystemet bör vara medvetna om för att kunna motverka såväl överförenklad förståelse av religion som konstruktionen av religiösa in- och utgrupper. Problem med essentialisering är dock inte begränsad till undervisning om religion varför även lärare inom annan humaniora och samhällsvetenskap kan tänkas ha nytta av diskussionen.

1. Skolundervisning enligt världsreligionsparadigmet

Jag är inte ensam om att möta essentialiserade uttalanden om religion från studenter på introduktionskurser i religionsvetenskap och på grund- eller ämnesläroplaner på svenska lärosäten. Torsten Hylén har liknande erfarenheter (2012). Jenny Berglund (2011) och Kristian Niemi likaså (2018). Hyléns och Berglunds observationer är författade då studenter som utbildats enligt *Läroplan för den obligatoriska skolan 1994* (Lpo94) var i majoritet. Niemi publicerar sina observationer då *Läroplan för grundskolan 2011* (Lgr11) hade motsvarande position. Essentialism hos studenter på introduktionskurser är dock inte enbart ett svenskt problem. Craig Martin skriver på bloggen *Religion Bulletin: The Blogging portal of the Bulletin for the study of Religion* följande:

I spend a good bit of time in my courses trying to disrupt religious essentialism: the idea that all practitioners in a religious tradition share some essence, that such an essence determines their behavior, or that their beliefs are the essence that directly informs their behavior. (Martin 2010)

Jenny Berglund uppmärksammar liksom Martin den vanligt förekommande föreställningen att utövare av religiösa traditioner styrs av dogmer upprättade av den religiösa eliten. Berglund kallar detta för *robottendensen* (Berglund 2011). Berglund menar även att tendensen till vad hon kallar för förenklingar och stereotypiseringar är vanligare när vi studerar traditioner som vi saknar direktkontakt med: Medan ateister och kristna vanligen är medvetna om att det finns olika positioner inom respektive egna tradition, vilket försvårar annan essentialism än urskiljande av ortodoxi och ortopraxi, är tendensen att essentialisera obekanta (a)religiösa traditioner stor (Berglund 2011).

De essentialiseringar Craig och Berglund diskuterar utgör framställningar av religion enligt det så kallade världsreligionsparadigmet (VRP). Suthren Hirst och Zavos karakteriserar VRP på följande sätt:

This model conceptualises religious ideas and practice as being configured by a series of major religious systems that can be clearly identified as having discrete characteristics.

These systems are seen as existing alongside each other in a common space in the global fields of cultural, social and political life. They apparently compete, have dialogue with each other, regenerate themselves or degenerate within this space; a series of systems, then, with their own historical agency. (Suthren Hirst & Zavos, 2005:5)

I Storbritannien urskiljs vanligen sex världsreligioner: judendom, kristendom, islam, hinduism, buddhism och sikhism (Owen 2011). I det svenska utbildningssystemet ges inte sikhism statusen världsreligion. Antalet världsreligioner begränsas till fem (ovanstående minus sikhism) vilket även är fallet i andra länder i Europa och Nordamerika. Stundtals presenteras världsreligionerna i vad Cotter & Robertson benämner som den abrahamocentriska ordningen, dvs med de tre så kallat abrahamitiska

religionerna² först (2016). De så kallat indiska religionerna, hinduism och buddhism, presenteras vid abrahamocentrisk undervisning således efter det att judendom, kristendom och islam har avhandlats. I likhet med annan centrisism utgör *förstheten* en hierarkisering: Det viktigaste behandlas först, vilket utgör ett normativt undervisningsupplägg som inte lika enkelt kan legitimeras med geografisk närhet som ibland görs.

Kritiken av urskiljandet av världsreligioner kan sägas ha inletts med Wilfred Cantwell Smiths problematisering av begreppet religion i *The Meaning and End of Religion*, publicerad 1962. Smith redogjorde där för den förändring av begreppet religion som har skett i Väst från och med upplysningstiden och framåt: Religion har under denna period gått från att beteckna regler hur folk ska leva samt hur kontakt med övermänniska varelser ska ske till att beteckna *system av idéer*. Kritiken hänger samman med observationen att religion som ett system av idéer, vanligen benämnda som trosföreställningar, är karaktäristiskt för liberalteologisk protestantisk kristendom, där Scheleiermacher utgör en vanlig inspirationskälla. I studiet av annan religiositet är föreställningen om religion som ett system av idéer av begränsad relevans (King 1999, Almond 1988, McCutcheon 1997, Wiktorin 2005 & 2020a,b). I samband med publiceringen av Tomoko Masuzawas bok *The Invention of World Religions* (2005) blev studiet av konstruktionen världsreligioner och de problem detta medför ett forskningsfält i sig.

Kritiken till trots fortsätter framställningarna av religioner som separata system med tydliga gränser där utövarna utför vissa specifika riter av teologiskt grundade anledningar. Vi märker det inte minst i styrdokumentet för den svenska grundskolan: Essentialiseringen av religioner påbörjas i kursplanen för SO-undervisningen i åk 1-3 och fortsätter grundskolan ut³, vilket i hög grad påverkar lärarnas framställning av religioner. Jag ger nedan tre exempel hur essentialiseringen av religioner kan uttrycka sig i undervisning och konstruktionen av arbetsmaterial till den.

Exempel på världsreligionsparadigmsrelaterade essentialiseringar gällande undervisning i åk 1-3

Nedanstående exempel är hämtat från en redovisning inom ett lärarlyft⁴ gällande samhällsorienterande ämnen för undervisning i åk 1-3. Studenterna fick i uppgift att formulera ett undervisningsupplägg för årskurs 3 gällande kristendom och ytterligare

² Judendom, kristendom och islam benämns ofta som de abrahamiska religionerna. Detta eftersom det inom såväl teologi som i riter görs referenser till berättelser om monoteisten Abraham. Vad Abraham anses ha gjort, vilket betydelse hans handlingar har och hur relation till den ende guden har sett varierar dock såväl inom som mellan traditionerna.

³ Religionsämnet har ingen egen kursplan i åk 1-3 utan delar kursplan med de tre övriga SO-ämnena geografi, historia och samhällskunskap. För åk 4-6, 7-9 samt gymnasiets tre religionskurser finns separata kursplaner för de fyra SO-ämnena.

⁴ Lärarlyft utgör av Skolverket beställd fortbildning av examinerade lärare. Genomgången lärarlyft i ett visst ämne ger behörighet att undervisa i ämnet.

en av de så kallat abrahamitiska religionerna. Bilden ingår i ett arbetsmaterial som en av studenterna sammanställde för användning i sin undervisning.

The worksheet is titled "VEM ÄR GUD?" in large white letters on an orange background. Below the title is a line for "Datum". The main content area is white with orange headers for three sections: "Jag tror", "Judar tror", and "Kristna tror". Each section has several horizontal lines for writing. To the right of the "Kristna tror" section is a "MÅL" section with a list of objectives in orange text.

VEM ÄR GUD?

Datum _____

Jag tror

Judar tror

Kristna tror

MÅL

- SE LIKHETER OCH SKILLNADER MELLAN OLIKA RELIGIONER
- KUNSKAPER OM JUDENDOMEN OCH KRISTENDOMEN
- TEX LEVNADSREGLER, HELIGA OCH CENTRALA TANKEGÅNGAR

Innan arbetet lämnades in fick studenterna på den aktuella kursen möjlighet att ta del av undervisning i form av videolektioner och seminarier knutna till dessa. I videolektionerna betonades vikten av att se mångfalden *inom* religioner och problemen med att reducera såväl religiösa föreställningar som beteenden till enstaka uttryck. Två seminarier hölls varav ett bestod av övningar som relaterade till mångfald inom traditioner. Variationer i gudsbilder inom judiska och kristna traditioner diskuterades och Berglunds resonemang om vikten av att undvika stereotypiseringar och robottendenser betonades.

Det i detta fall anmärkningsvärda med studentens arbetsblad är inte frågan om vem Gud är, vilket är en fullt rimlig fråga att ställa till elever i undervisningen i SO, förutsatt att något ontologiskt (och därmed konfessionellt⁵) uttalande inte presenteras som det korrekta svaret eller att övningen genomförs för att väcka elevens nyfikenhet om Gud. Det anmärkningsvärda är att studenten har ställt en fråga som lockar eleverna att essentialisera vad judar respektive kristna har för gudsbild; "Judar tror..." respektive "Kristna tror...".

Vid återkopplingen till lärarlyftsstudenten upprepades betydelsen av att hen som lärare inte konstruerar uppgifter som leder till grova och mycket enkelt falsifierbara

⁵ Undervisning i svensk skola ska enligt skollagen vara ickekongfessionell, som citatet i början på artikeln visar. Kravet på ickekongfessionell *undervisning* gäller oavsett om huvudmannen är offentlig eller enskild och således även på religiösa friskolor. För den delen av utbildningen som inte utgörs av undervisning kan skolor med enskild huvudman ha konfessionell inriktning. Deltagandet i sådan verksamhet (t.ex. morgonsamlingar och bönestunder eller utflykter utanför lektionstid) måste dock vara frivilligt.

stereotyper av, i detta fall, gudsbilder bland judar och kristna. Studenten informerades också om att det i de klassrum som hen kommer att verka i kan finnas judar och kristna som har gudsbilder som inte överensstämde med de svar som läraren anser korrekta. Huruvida återkopplingen fick verkan i studentens framtida undervisning är dock oklart.

Mitt andra exempel på paradigmrelaterad essentialisering i religionskunskap hämtar jag från undervisning som regleras av kursplanen för åk 7-9.

Exempel på världsreligionsparadigmsrelaterade essentialiseringar i undervisning i åk 7-9

Under ett VFU-besök på en högstadieskola utför en student på ett ämneslärarprogram undervisning i hinduism. Studenten börjar sin genomgång med att berätta att hinduism och buddhism har en annan tidsuppfattning än de abrahamitiska religionerna. Därefter följer en genomgång av hinduism som börjar i vedisk tid och slutar med framkomsten av *Bhagavadgita*. Studenten tar upp av vad som beskrivs som centrala trosföreställningar inom hinduism; reinkarnation, kastsystemet och uppgående i vad studenten benämner som världssjälän. Efter det arbetar eleverna själva med läromedlet i religion tills lektionens slut.

När jag efter lektionens slut diskuterar problemet med distinktionen linjär och cirkulär tidsuppfattning ger sig VFU-handledaren (dvs läraren på skolan) in i diskussionen.Handledarens argument är att hinduisk tid går i cykler medan abrahamitiska religioners tidsuppfattning är linjär. Det står dock klart att handledaren blandar ihop cirkulära skeenden med cykliska⁶ och använder den uppfattade skillnaden för att kontrastera hinduism från abrahamitiska religioner. Så verkar även en del författare av läromedel till gymnasiets programövergripande kurs i religion tycka, enligt exemplen nedan.

Exempel på essentialiseringar i läromedel för gymnasiets Religionskunskap 1

I läromedlet *Religion 1 för gymnasiet* skriver författarna att de abrahamitiska religionerna har en tydlig uppfattning om att det endast finns en gud och att denne gud, med egennamnet Gud (eller möjligen Guden), har skapat världen, människan och även tiden. Samma gud kommer också att avsluta allt vilket enligt författarna brukar beskrivas som ”en linjär tidsuppfattning” (Göth, Rüter & Wirström 2018:89).

I en liknande introduktion till vad som benämns som de asiatiska religionerna skriver samma läromedelsförfattare att man i vad de benämner som *de dharmiska religionerna* (hinduism, buddhism, jainism och sikhism) ser tillvaron som cyklisk. ”Tiden har ingen början och inget slut. Istället kan man säga att den går runt, i cirklar” (Göth, Rüter & Wirström 2018:208).

⁶ Ett cykliskt skeende är ett skeende med återkommande faser, t.ex. årstidernas växling. Faserna återkommer men få, om ens någon, inbillar sig att förra årets sommar upprepar sig detta år. Det finns således en tydligt linjärt tidsperspektiv även i cykliska framställningar av processer som upprepar sig, t.ex. återfödelse.

Samma uppdelning mellan linjära och cirkulära religioner möter vi i ett annat populärt läromedel för gymnasiet: I *En människa, tusen världar* (gymnasiet, högskoleförberedande) skriver författaren att de tre abrahamitiska religionerna har en linjär tidsuppfattning. Detta eftersom "...de [tre abrahamitiska religionerna] tänker sig att tiden har en tydlig början – Guds skapelse – och ett tydligt slutligt mål – Guds rike – som varar för evigt" (Tuveson 2015:95).

Vi ser i exemplet att läromedelsförfattarna skriver fram religioner som agenter (jfr Suthren Hirst & Zavos 2005, Cotter & Robertson 2016). Det är *religionerna* som har en tidsuppfattning, inte utövarna eller, mer korrekt, de religiösa specialister som, vad det gäller hinduism, har formulerat de passager i de urkunder där världens moraliska status beskrivs som stegvis avtagande för att vid *kaliyugas* övergång till *satyayuga* upprättas igen. Vidare är det i författarens framställning religionerna, de abrahamitiska, som tänker sig att tiden har en tydlig början eller slut.

Essentialiseringen är omfattande och detta i läromedel skrivna för en kursplan där "[f]örmåga att analysera religioner och livsåskådningar utifrån olika tolkningar och perspektiv" ska främjas (Skolverket Gyl1/Religion).

Exemplens didaktiska funktion

Jag har i en annan publikation problematiserat föreställningen om de så kallat indiska religionernas cirkulära tidsuppfattning (Wiktorin 2020b). Det viktiga här är den skillnad mellan abrahamitiska traditioner och hinduism/buddhism som det sista exemplet etablerar. I Tuvesons fall kontrasteras de abrahamitiska traditionernas linjära tänkande mot det hinduiska och buddhistiska på ett mer rimligt sätt när han skriver att det inom hinduism och buddhism råder en föreställning om att människans liv och universums existens förändras i cykler (2015). Därefter jämför författaren cyklisk tidsuppfattning, dvs återkommande regelbundenheter, med cirkulär tid, sannolikt för att göra kontrasten mot de abrahamitiska traditionernas linjära tid tydlig. Det är i det sistnämnda som den didaktiska "nyttan" med de essentialiseringar som jag har gett exempel på kan skönjas.

I studentens arbetsblad för årskurs 3 har hen inte bara formulerat en fråga om vad judar, kristna och eleven själv tror om Gud. Studenten har även angett målet med övningen: Eleven ska förutom att visa kunskaper om judendomen och kristendomen, angivna i bestämd form singular, visa på likheter och skillnader mellan religioner.

Det finns ingen direkt motsvarighet till det sistnämnda i det centrala innehållet i den kursplan som studenten har i uppgift att formulera sina övningar ifrån. Studenten har av didaktiska skäl valt att ställa judisk och kristen gudsbild mot varandra i hopp om att jämförelsen ska visa på såväl likheter och skillnader och därmed kunna nå kunskapskraven för godtagbara kunskaper i slutet av åk 3:

Eleven visar grundläggande kunskaper om geografiska och historiska förhållanden, samhällsförhållanden och religiösa traditioner. Eleven beskriver likheter och skillnader samt orsaker och konsekvenser i sammanhang som är relevanta för ämnena. (Skolverket, Lgr22)

Studenten försöker sannolikt underlätta elevens lärande och bedömningen av detta genom att utforma uppgiften så att den ligger i linje med vad som framkommer i kunskapskraven för årskurs 3. Samma hänsynstagande till de aktuella kunskapskraven för eleverna tog vfu-handledaren i åk 7-9 då hen insisterade på nyttan med att framställa abrahamitiska religioner som linjära och indiska som cirkulära. Jag återger här kunskapskraven för betyget A i den då gällande kursplanen.

Eleven har mycket goda kunskaper om kristendomen och de andra världsreligionerna och visar det genom att förklara och visa på samband och generella mönster kring centrala tankegångar, urkunder och konkreta religiösa uttryck och handlingar inom religionerna. Dessutom för eleven välutvecklade och nyanserade resonemang om likheter och skillnader inom och mellan några religioner och andra livsåskådningar. (Lgr11/Religion/Kunskapskrav åk 9)

Kristendomen skiljs i Lgr11 ut som speciellt viktig för eleverna att förstå. Av kunskapskravet framgår det dock klart att kristendomen utgör en av världsreligionerna och kan jämföras med övriga sådana. Eleven ska för betyget A kunna visa förståelse för generella mönster inom hinduism, i den aktuella lektionen, samt ha kännedom om urkunder och konkreta hinduiska uttryck.

Den lektion lärarstudenten höll vid besöket gav eleverna information om en del av detta. Det står inte angivet i kunskapskraven att hinduismens tidiga historia ska behandlas men det görs i *centralt innehåll* klart att såväl centrala tankegångar och urkunder i världsreligionerna islam, judendom, hinduism och buddhism ska beröras samt huvuddragen i världsreligionernas historia.

Undervisningen tog också upp skillnader mellan några religioner, i detta fall skillnader mellan tidsperspektivet i abrahamitiska och indiska religioner där hinduism sägs ingå. Studenten valde dock att inte uppmärksamma följande i *centralt innehåll*: *Variationer i tolkningar och bruk inom världsreligionerna i dagens samhälle*. Betoningen av variationer och religionsbruk i dagens samhälle finns heller inte med i kunskapskraven för åk 9.

Undervisning enligt världsreligionsparadigmet handlar inte enbart om vilka religioner som ska inbegripas i undervisningen. Bruket av termen paradigme signalerar ett urskiljande av att undervisningen paketeras på ett sätt som är relaterat till en viss förståelse av religion och religiöst utövande. I detta fall presenteras en förståelse av religion som ett system av föreställningar med tillhörande praktiker. Variationer hos exempelvis 2,3 miljarder kristna reduceras till ett fåtal centrala föreställningar och praktiker. Den didaktiska ”nyttan” med detta är förstås enorm. Genom att sammanfatta dessa system för eleverna kan eleverna sedan jämföra systemen och praktikerna med varandra och urskilja likheter och skillnader religionerna emellan. Den vetenskapliga gångbarheten i essentialiseringarna är dock ytterst begränsad, vilket förstås är olyckligt

för undervisning som enligt skollagen ska vila på vetenskapligt grund.⁷ Lärare i såväl grundskola som gymnasium bör därför vara noga med att uppmärksamma de formuleringar i kursplanerna som betonar variationen *inom* religiösa traditioner. Detsamma gäller lärare på lärarprogram på universitet och högskolor som behöver uppmärksamma studenter som essentialiserar religioner på ett överförenklat sätt om problematiken med detta.

Det finns betydande likheter mellan världsreligionsparadigmet och det Hjärpe kallar för den Schleiermachiska modellen för studier av religion. Det jämförande perspektivet betonas och för att jämförelser enkelt ska kunna ske behöver religioners spretighet och mångfald av uttryck reduceras till en hanterbar mängd enheter. I linje med detta ligger den rekommendation om återhållsamhet med källkritik mot urkunder som Skolverket har gett.

2. Essentialism relaterad till bristen på religionsvetenskapligt gångbar källkritik gentemot religiösa berättelser i läroböcker för grundskolan och i kurslitteratur för lärarstudenter

I kommentarmaterialet till kursplanen i religionskunskap (Lgr11) möter vi under rubriken *Kritisk granskning* följande text:

Kursplanen strävar efter att ge eleverna möjligheter att utveckla kunskap om hur man kritiskt granskar källor och samhällsfrågor med koppling till religioner och andra livsåskådningar. Det handlar om att ämnet religionskunskap ska bidra till att eleverna utvecklar ett vetenskapligt och analytiskt förhållningssätt där källkritik är en viktig del. (Skolverket 2017b)

Källkritik lyfts här fram som en viktig del för att eleven ska utveckla ett vetenskapligt och analytiskt förhållande till religion. I kommentarmaterialet till systerämnet historia beskrivs källkritik på följande sätt:

Arbete med historiskt källmaterial innebär även en orientering i källkritiska metoder. Historiskt källmaterial innebär delvis andra källkritiska utmaningar än samtida källmaterial. Utöver att ställa frågor om källans upphovsman och syftet bakom ett dokument, tillkommer tidsaspekten och ett behov av att ta reda på i vilken mån en källa är beroende av en annan. Hur lång tid har det gått mellan en händelse och att dokumentet som berättar om den skapades? Bygger uppgifterna i en viss källa på något annat källmaterial? (Skolverket 2017a)

Att eleverna diskuterar vem/vilka som kan ha författat texterna och eventuellt syfte med detta är således något som ingår i ett källkritiskt förfarande under grundskolans

⁷ 5 § *Utbildningen ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor. Var och en som verkar inom utbildningen ska främja de mänskliga rättigheterna och aktivt motverka alla former av kränkande behandling.*

Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. (SFS2010:800 1 kap 5 §) Emfas tillagd.

historielektioner. Eleverna behöver även beakta hur lång tid som kan ha förflutit mellan den skildrade händelsen och källans tillkomst samt fråga sig om det kan ha funnits ett beroende av en annan källa. Vikten av att eleverna förstår *historiebruk*, dvs hur berättelser om det förgångna används i ett eller annat intresse, genomsyrar de kursplaner i historia som ingår i Lgr11 och Lgr22.

När elever som skolas enligt Lgr11 byter ämne till religionskunskap ska deras färdigheter i källkritik dock inte användas mot urkunder, enligt Skolverkets kommentarmaterial:

Källkritisk granskning i grundskolan kan inte i första hand fokusera på att granska religiösa urkunder med källkritiska metoder. Det kräver betydligt djupare studier i religionsvetenskap. Källkritiken på den här nivån kan i stället handla om kritisk granskning av källor som berättar om religioner, till exempel läroböcker, medier och webbplatser. (Skolverket 2017b)

Den källkritik som i den inledande passagen beskrivs som nödvändig för att utveckla ett vetenskapligt och analytiskt förhållande till religion gäller inte, åtminstone inte i första hand, elevens hantering av urkunder. För källkritik gentemot urkunder krävs enligt Skolverket mer omfattande studier i religionsvetenskap än vad grundskolan tillhandahåller. Skillnaden mellan historieundervisningens och religionsundervisningens bruk av källkritik blir här uppenbar: I historieundervisningen ska såväl primär- som sekundärkällor granskas, inom religionsundervisningen endast sekundärkällor.

Det är svårt att se kommentarmaterialets rekommendationer som något annat än en uppmaning till lärarna att undvika problematiseringar av vem/vilka som kan ha författat texterna i urkunderna samt vilka syften som kan ligga bakom sammanställandet av en specifik urkund. Det är även svårt att se formuleringarna som något annat än en uppmaning att i undervisningen bortse från den tid som har förflutit mellan skildrad händelse och källans tillkomst.⁸ För mig framstår detta som såväl vetenskapligt problematiskt som kontraproduktivt för elevernas förmåga att utveckla ett vetenskapligt och analytiskt förhållande till religion, vilket kommentarmaterialet efterfrågade.

Ur ett essentialistiskt perspektiv är dock nyttan med frånvaron av problematisering av urkunderna tydlig. Det blir mycket svårt att konstruera en religions grundtankar om även de tidigaste texterna och den kanon som tillskrivs religionen betraktas som vad Olsson och Sorgenfrei beskriver som uttryck färgade inte bara av de kulturer författarna lever i "... utan även av deras kön, ålder, klass och andra sociala och biologiska omständigheter" (Olsson & Sorgenfrei 2016:5).

Skolverkets rekommendation om att urkunder inte ska utsättas för källkritiska frågor har uppmärksamats av författare till läromedel för grundskolan och i litteratur som riktar sig till blivande lärare. Jag ger nedan två exempel som båda rör förgrundsgestalten Buddha och de berättelser som finns om honom. Det hör till saken att källorna till

⁸ Det ska här tilläggas att stycket om kritisk granskning inte finns med i kommentarmaterialet till kursplanen i religionskunskap i Lgr22. Behovet att utöva källkritik mot alla källor, dvs även gentemot religiösa urkunder, nämns dock inte.

Buddhas liv och leverne är såväl osäkra som tendentiösa (Wiktorin 2005, 2020b). Vi har endast buddhistisk historieskrivning som grund för kunskap om Buddha och den tid som har förflutit mellan de händelser som källan skildrar och det att den nedtecknades rör sig i bästa fall om ett par hundra år (jfr Prebish 2008). Historieskrivningen visar heller inte upp en enhetlig bild av Buddha. Vissa källor berättar om Buddhas extraordinära egenskaper och förmågor medan andra skildrar dialoger mellan Buddha och andra individer om exempelvis hur människan ska leva. Källornas osäkerhet och tendentiösa karaktär hindrar dock inte att detaljerade berättelser om Buddhas liv före och efter uppvaknandet återges utan någon eller mycket begränsad källkritisk reflektion i läromedel.

Exempel på frånvaro av källkritik i hantering av religiösa berättelser i läromedel för grundskolan

Det första exemplet på det är hämtat från ett digitalt läromedel för mellanstadiet. Under rubriken *Buddhismens lära* finner vi följande:

Buddhismens viktigaste person hette från början Siddharta Gautama. Han växte upp i ett liv med lyx men valde sedan att leva ett fattigt liv med så lite som möjligt. Han förstod senare att varken livet i lyx eller livet i fattigdom var rätt utan att det bästa var en medelväg. Han hade blivit en Buddha. Buddha betyder den upplyste. Som upplyst hade han kommit fram till sanningen med livet. Buddhister lever efter Buddhas lära som kallas dharma. Dharma betyder den heliga vägen. (Borup & Moberg/Buddhismens lära)

Eleven presenteras här en historieskrivning om Buddha utan spår av källkritisk prövning. Den välbekanta berättelsen om den blivande buddhans uppväxt, uppbrott från familjen och ansträngningar för att nå uppvaknandet presenteras utan källkritiska reservationer. Detta trots att vi inte ens vet om den beskrivna personen har existerat eller, än mindre, levt på det sätt som Borup och Moberg anger.

Jag vill för tydlighetens skull påpeka att Buddhas eventuella existens ur ett socialkonstruktivistiskt religionsvetenskapligt perspektiv är relativt ointressant. Det är ur samma perspektiv istället *inhållet i och variationerna på* berättelserna om Buddha som är det intressanta eftersom det visar hur individer och grupper konstant återvänder till religionens tidiga historia och förgrundsgestalter i sitt urskiljande av korrekt lära och tradition.

Det är dock inte ett socialkonstruktivistiskt perspektiv som presenteras i läromedlet för åk 4-6 utan en sammanfattning av vissa berättelser kring Buddhas liv utifrån ett essentialistiskt perspektiv. Läromedlet ger inte eleverna något stöd för källkritiska reflektioner av historieskrivningen om Buddha. De ger heller inte eleven någon förståelse för att berättelserna om Buddha skiljer sig buddhistiska grupperingar emellan och att den förnuftscompatibla historieskrivning som läromedlet presenterar är betydligt vanligare bland västerländska konvertitbuddhister än i asiatisk majoritetsbuddhism. Lärare som använder sig av läromedelskapitlet leder eleverna att tro att historieskrivningen om Siddharta Gautamas transformation till Buddha är betydligt mer källkritiskt gångbar än vad den är.

Exempel på frånvaro av källkritik i läromedel för grundlärostudenter

Mitt andra exempel på problematisk frånvaro av källkritik är hämtat från kurslitteratur för religionsutbildning inom grundläroprogram åk 4-6. Även denna gång väljer jag att använda mig av undervisning om buddhism som exempel. Författaren, Katarina Plank, tar i sitt kapitel om buddhism upp problemen med att sammanfatta buddhismen som en världsreligion eftersom de kategorier som ska behandlas (t.ex. grundare, heliga texter, doktrin) är upprättade med kristendomen som modell (Plank 2016). Detta är en vanlig invändning från forskare som använder sig av begreppet *världsreligionsparadigm*. Problemet med världsreligionsparadigmets bruk av de kategorier som Plank nämner är dock större än så eftersom inte heller kristendomen låter sig sammanfattas på ett så didaktiskt bekvämt sätt utan kraftig reduktion av mångfalden av kristna praktiker och sätt att förhålla sig till såväl tradition som auktoriteter inom traditionen.

Vad det gäller buddhism är undervisning om Buddha mer eller mindre oundviklig eftersom referenser till honom, hans leverne och hans förkunnanden ständigt görs. Den buddhistiska traditionen är likt andra långlivade traditioner mångfacetterad och stöd för diametralt motsatta positioner kan hittas i såväl texter som anses spegla Buddhas tal som i traditioner. Plank återger flera av dessa olikheter i sitt kapitel om buddhism avsett för blivande åk 4-6 lärare.

När det kommer till källkritik gällande historieskrivningen kring Buddha är dock Plank vetenskapligt mindre vederhäftig och verkar i hög grad ha uppmärksammat Skolverkets rekommendation om att källkritik mot urkunder inte utgör något som skolan i första hand ska ägna sig åt.

Efter att ha förklarat att Buddha egentligen utgör en titel som betyder ”den Upplyste” eller ”den Uppvaknade”⁹ övergår Plank till att beskriva Siddharta Gautamas transformation till Buddha:

Natten när Siddharta Gautama nådde uppvaknandet såg han alla sina tidigare liv, och hur han under lång tid – under eoner av tid och oräkneliga liv – hade strävat mot Buddhaskapet. Några av dessa tidigare liv återges i Jataka-berättelserna, folkliga legender och fabler, som skildrar flera än bodhisattvans (den som strävar mot uppvaknande) tidigare liv, i vilka han föddes i olika djurskepnader, och de fulländningar i moraliska dygder han som han uppnådde [...]. Den mest kända berättelsen skildrar hans sista liv som människa, när han föddes som prins Vessantara, och når fulländning i dygden generositet. (Plank 2016:71)

Passagen presenteras utan föregående diskussion om källor till den blivande buddhas liv och deras tillförlitlighet. Plank nämner en bit längre fram i kapitlet (sid 72) att Buddhas lärotal började nedtecknas ca 400 år efter Buddhas död. I dessa återfinns delar av den historieskrivning som presenteras ovan. Något resonemang om hur den långa tiden mellan de skildrade händelserna och nedtecknandet av dem påverkar källornas trovärdighet förs dock inte i samband med detta.

⁹ Stor begynnelsebokstav på *upplyste* och *uppvaknade* i original

Författaren gör i citatet ovan en källkritisk tillika teologisk markering när hon benämner Jataka-berättelserna som ”folkliga legender och fabler”. Medan läsaren inte presenteras något källkritiskt grundat tvivel på att det har existerat en individ med namn Siddharta Gautama och att denna har nått ett uppvaknande (teologiskt ställningstagande), får läsaren källkritiska argument för att berättelserna om dennes tidigare återfödelser ska betraktas som mindre trovärdiga; de utgör enligt Plank folkliga legender och fabler.

I konfessionell undervisning är berättelser av det slag Plank presenterar självklara. Svensk skolundervisning ska enligt Skollagens 1 kap 6 § dock inte innehålla konfessionella inslag annat än som *studieobjekt* vilket gör frånvaron av källkritiskt förhållningssätt såväl vetenskapligt som juridiskt problematiskt. Läsare som inte är bekanta med källäget kring den historieskrivning som presenteras får svårt att föreställa sig att denna historieskrivning har samma låga tillförlitlighet som berättelsen om exodus och berättelserna om Abrahams beslut att offra Ismael/Isak till Gud.

Bristen på källkritisk hantering av urkunder och religiösa berättelser med bas i dessa gör att elever och studenter presenteras historieskrivning som måste betraktas som tendentiös utan att göras medvetna om detta. Utan källkritisk medvetenhet blir det mycket svårt för eleven och studenten att reflektera över vad som har valts och vad som har valts bort i de konstruktioner av religioners grundtankar och historieskrivning om förgrundsgestalter som enligt kursplanerna för grundskolan ska ingå i religionsundervisningen. Men, återigen, det finns andra vinster med frånvaron av problematiserande av källornas tillkomst och innehåll. Avsaknaden av källkritiskt perspektiv möjliggör essentialistiska generaliseringar av religioner, vilket lärare på samtliga nivåer i utbildningssystemet bör vara medvetna om.

Jag har ovan använt exempel från läromedel som riktar sig antingen till elever eller till studenter på lärarutbildningars grundskoleprogram. Samma typ av essentialiseringar återfinns dock även i kurslitteratur i den högre utbildningens introduktionskurser till de olika religionerna, dvs de kurser som vanligen läsas av ämneslärarstudenter.

3. Religionsvetare som i kurslitteratur eller undervisning på ett eller annat sätt essentialiserar den eller de religioner de behandlar.

Knut Jacobsens bok *Buddhismen – religion, historia, liv* är vanlig på introduktionskurser till buddhism vid svenska lärosäten och således en bok som många ämneslärarstudenter möter i sin utbildning. Jacobsen beskriver där utövandet av buddhism på följande sätt:

Det är förmodligen munkarna och nunnorna som i störst utsträckning praktiserar den buddhistiska läran. Buddhismens funktion är att skapa så gynnsamma villkor för de enskilda individerna att de kan meditera, utvecklas och nå det yttersta målet, det vill säga utsläckandet av begär, hat och förblindelse och därmed en upplevelse av frihet och omedelbarhet. (Jacobsen 2002:18)

Jacobsen redogör här för *buddhismens funktion* som enligt honom är kopplad till buddhismens *yttersta mål*; uppnåelse av frihet och omedelbarhet genom att begär, hat

och förblindelse neutraliseras och därmed inte längre driver individen från en otillfredsställelse till en annan. Den mångfald av sätt att utföra buddhism på som Jacobsen längre fram i boken presenterar hierarkiseras här; det är för Jacobsen liksom för pilgrimerna i denna artikels inledning den soteriologiska¹⁰ aspekten av buddhism som utgör den egentliga buddhismen. Buddhismen behandlas som en konstant, skild från historiska och nutida utövare av religionen.

Gilhus och Mikaelsson menar att detta sätt att förhålla sig till religion karaktäriserar det religionsfenomenologiska paradigmet. Det är i detta paradigm de mest troende som utgör *homo religiosus*, dem som andra utövare jämförs med och det är också deras motiv till att utföra riter som återges (2003). Hjärpe (2015) för fram liknande tankar i sin diskussion om den Schleiermachiska modellen. Vi behöver inte genomföra någon kvantitativ studie eller omfattande fältarbeten för att ta reda på vad buddhister och andra religiösa i olika positioner anser att buddhismen utgör och vilka mål utövarna har med det de anser utgör buddhism. Vi kan, enligt denna modell och paradigm, istället vända oss till de mest hängivna utövarnas texter och uttalanden.

Torsten Hylén kallar den typ av essentialism som urskiljer religioners kärna för *kärnessentialism* (2012). Hylén ger två för denna artikel relevanta exempel på hur författare till kurslitteratur på lärarutbildningar och introduktionskurser ger uttryck för problematisk kärnessentialism: John Espositos bok *Islam, den raka vägen* och Christer Hedins bok *Abrahams barn*. Espositos bok är i skrivande stund mindre vanlig som kurslitteratur än då Hylén skrev sin artikel (2012) men Hedins *Abrahams barn* och didaktiseringar av den essentialism som boken uttrycker är fortfarande populär.¹¹

I *Islam, den raka vägen*¹² gör Esposito, enligt Hylén, en uppdelning mellan ursprunglig islam och folklig islam. Esposito använder sig inte av dessa termer men det står för Hylén klart att Esposito menar att sunnitisk ”ortodox” sharia-orienterad islam utgör en mer autentisk islam än de mer folkliga uttrycken shia och sufi. Hylén kritiserar den hierarkisering begreppen medför.

Exakt vad det är som gör just sufismen och shi'ismen mer folkliga än den sunnitiska, icke-mystiska formen av islam framgår inte, men genom att placera dem under denna rubrik ger han dem en lägre rang än den förment autentiska sunnitiska formen. (Hylén 2012:117)

Esposito gör således samma sak som vi såg Plank göra i citatet om berättelserna om Buddhas tidigare liv. Han hierarkiserar mellan de olika formerna av islam, vilket får konsekvenser för utövare av sufi och shia som, liksom de buddhister som inte har nirvana som sitt mål, av anhängarna av ortodoxa varianter beskrivs som avvikare från den ursprungliga religionen. Esposito ger, medvetet eller ej, uttryck för föreställningen att det är i, valda delar av, den första tidens religion som vi hittar religionens kärna.

¹⁰ Befrielserelaterad doktrin och praktik. I kristna sammanhang används vanligen termen *frälsning* men det fungerar dåligt vid beskrivningar av annan religiositet.

¹¹ Det bruk av Abrahams barn-pedagogiken inom ämneslärarutbildningen på dåvarande Malmö högskola som Liljefors Persson beskriver 2011 fortgår även på 2020-talet.

¹² Hylén baserar sin studie på 1998 års upplaga men nämner att uppdelningen är densamma i 2011 års upplaga (2012:116).

Samma typ av essentialism, fast mer explicit uttryckt, ger Christer Hedin enligt Hylén uttryck för i boken *Abrahams barn: Vad skiljer och förenar judendom, kristendom och islam?* där Hedin, på klassiskt religionsfenomenologiskt manér (Gilhus & Mikaelsson 2005), ger uttryck för religion som något gott, dvs något kulturellt värdefullt.

Hylén visar hur Hedin argumenterar för att de tre religionerna judendom, kristendom och islam har varsin kärna som utgör respektive religions ursprungliga och autentiska grund (2012). Denna kärna består av vissa teologiska formuleringar som Hedin framställer som goda. Av resonemanget följer att det inte är de tre religionernas teologiska kärnor som orsakar konflikter inom och mellan de tre religionerna. De teologiska kärnorna är ju goda. Det är istället kulturellt determinerande och identitetsskapande tilläggen som orsakar problemen utövarna emellan.

Essentialism av detta slag ligger nära kursplanernas formulering *centrala tankegångar* i Lgr11 och Lgr22. De centrala tankegångarna är religionens konstanter. Vad det gäller de tre abrahamitiska religionerna så förenas de, enligt Hedin, i sin syn på Abraham.

Indologen Knut Jacobsen beskrivning av buddhism som ”en tolerant religion” (Jacobsen 2002:12) är ett annat exempel på en essentialistisk stipulation av religion som god. Katarina Plank är inne på samma spår när hon under rubriken *Buddhism och politik* i en kursbok för grundlärorestudenter enbart ger exempel som vanligen väcker gillande i dagens liberala västerländska demokratier; självupppoffrande motstånd mot repressiv hållning till buddhism i Sydvietnam legitimerad med hjälp av hänvisning till urkunder, munkar som stod på folkets sida under den så kallade saffransrevolutionen i Myanmar 2007, buddhister som har tilldelats Nobels fredspris (Dalai Lama och Aung San Suu Kyi) och socialt engagerad buddhism i Sri Lanka och Taiwan (Plank 2016).

Läsaren leds att tro att de buddhister som är intoleranta och är beredda att använda våld för att försvara något för dem centralt inte är buddhister eller har missförstått buddhismens idé. Läsaren kan alltså ledas att tro att exkluderande buddhionalism i Japan, buddhistisk legitimering av trakasserier och etnisk rensning av Rohingya i Myanmar, buddhistisk legitimering av marginaliseringen av muslimer och tamiler i Sri Lanka och buddhionalistiskt förtryck av olikänkande i Thailand inte utgör politisk buddhism utan politik som missbrukar den goda och toleranta buddhismen. Ur ett mindre konfessionellt och essentialistiskt religionsvetenskapligt perspektiv är förstås repressiva uttryck av buddhism lika mycket buddhism som de exempel Plank ger. Samma sak gäller för de avvikelser som Hedin genom sin essentialism särskiljer från de abrahamitiska traditionerna. Här gäller det således för såväl lärare som studenter att vara vaksamma på läromedel som på ett eller annat sätt hierarkiserar religiösa uttryck av religion genom att presentera en eller flera religioners kärnor och egentliga mål.

I diskussionen av den fjärde och sista problematiken med essentialistiska framställningar av religion knyts resonemanget om den didaktiska funktionen med essentialism samman med resonemanget om de konfessionella och emotionella vinsterna med att framställa sin egen tolkning av religionens tidiga historia som den egentliga.

4. Emotionella vinster med att framställa egen religiös position eller den religion individen sympatiserar med i fördelaktig dager jämfört med signifikanta andra religioner eller varianter inom den egna religionen.

Under rubriken *Olika perspektiv* publicerad i Sydsvenska Dagbladet 2013-03-31 skriver Ann Heberlein och Solomon Schulman om den kristna påsken på två diametralt olika sätt.

För Heberlein, som vid publiceringen är anställd som lektor i etik vid Lunds universitet men som i detta fall skriver som privatperson, är påsken dubbel; påsken handlar om Jesus lidande, smärta och död och det skuldbeläggande som kristendomen, enligt Heberlein, ofta anklagas för i och med att Jesus var tvungen att dö för att neutralisera människans oduglighet och ofullkomlighet. Påsken är för Heberlein ändå en högtid som huvudsakligen handlar om hopp, framtid och besegrande av döden. För den som tror ger Jesus uppståndelse inte bara ett liv efter döden utan även "... hopp, hopp om att livet har en mening och att livet vinner."

För Solomon Schulman är det kristna påskfirandet inte en högtid som handlar om hopp, framtid och besegrande av döden. Som jude och kännare av judisk historia är han medveten om att påsken är så kallad pogromtid som legitimerats med berättelser om judar som kristusmördare. Schulman skriver att "[p]å påskens stilla vecka släpptes passionerna lösa. Anklagelser som att judar bakade sitt osyrade bröd i kristet pojkblood har intill våra dagar varit legio."

När jag diskuterar antisemitism med studenter på introduktionskurser i religionsvetenskap associerar studenterna så gott som undantagslöst antisemitism och förföljelse av judar med Nazityskland. Förintelsen ses som ett nazityskt fenomen, inte som ett extremfall av något som har pågått under lång tid, legitimerad med kristen historieskrivning om att det var judar som låg bakom avrättningen av Kristus. Studenter som har gått i svensk skola känner till korstågens eländigheter men längre än så sträcker sig vanligen inte medvetenheten om symboliskt eller fysiskt våld legitimerat med kristen retorik. Detta gäller inte minst omedvetenhet om kolonialiseringen av Norrland och den "civilisering" av samer som skedde i Svenska kyrkans regi.

Den tendentiösa historieskrivningen essentialiserar kristendom enligt de soteriologiska aspekterna: Korrekt tro ger hopp om seger över döden, som Heberlein ovan uttrycker det. Det blir, i linje med såväl den Schleiermachiska studiet av kristendom som i religionsfenomenologisk hantering av religioner, det goda som får karaktärisera kristendomen. Otrevliga yttringar som exempelvis kristen rasism och antisemitism ignoreras eller betraktas som oförenliga med den egentliga kristendomen.

Vi ser här exempel på vad som inom social identitetsteori beskrivs som självförbättring till följd av självkategorisering i *ingrupp* och *utgrupp* där berättelser som höjer självkänslan av att ingå i ingruppen premieras på bekostnad av en mer nyanserad syn på den egna gruppen. Stets och Burke (2000) menar att självkategoriseringar utgör en betoning (*accentuation*) av erfarna likheter mellan individen själv och andra i den urskilda ingruppen. Med det följer även en accentuering av skillnader gentemot individer i urskilda utgrupper.

This accentuation occurs for all the attitudes, beliefs and values, affective reactions, behavioral norms, styles of speech, and other properties that are believed to be correlated with the relevant intergroup categorization. The consequence of the social comparison process is the selective application of the accentuation effect, primarily to those dimensions that will result in self-enhancing outcomes for the self. Specifically, one's self-esteem is enhanced by evaluating the in-group and the out-group on dimensions that lead the in-group to be judged positively and the out-group to be judged negatively. (Stets & Burke 2000:225)

Tendentiös historieskrivning om exempelvis högtiden påsk kan med social identitetsteorins hjälp i vissa fall betraktas som en del av självkänslöhöjande in- och utgruppskonstruktioner. Det kan således ligga betydligt mer än okunskap bakom de essentialiseringar och konstruktioner av *vi* och *dem* som förs fram i såväl dagligt tal som i undervisning om religioner.

Exempel på in- och utgruppskonstruktioner i studenters inlämningar

I denna artikel utgör svenska exempel det som huvudsakligen ska diskuteras. Nedanstående citat ur inlämningar från studenter visar tydliga drag av självkategorisering och skapande av utgrupper:

Kristendomens historia belyses i läroboken samt i undervisningen. Där tas det upp att vi i Sverige inte alltid varit kristna...

Här är det formuleringen ”vi i Sverige inte alltid varit kristna” som utgör ingruppskonstruktionen. Att vara svensk likställs med att vara kristen.

En annan student skapar inte bara en ingrupp i sin inlämning utan även en utgrupp: Vi firar de högtider vi har i Sverige, muslimer firar andra.

Efter högläsningen [ur Barnens Bibel] diskuterar vi innehållet och budskapet i berättelserna och gör kopplingar till oss själva. Vi jämför och drar slutsatser som gör att vi förstår varför vi i Sverige firar de högtider vi har idag.

I motsvarande uppgift om islam skriver samma student följande:

Vi tittar sedan på en kort film om Islam, ”Mötesplats jorden: Onur är 12 år, bor i Rinkeby och är muslim.” Vi diskuterar nya ord och begrepp. Vad är ramadan och vilka firar ramadan?

Studenterna som har formulerat dessa rader har tagit del av undervisning som problematiserar essentialistiska framställningar av religion samt ”vi – och – dom”-konstruktioner. De har också uppmanats att uppmärksamma mångfald inom religioner och att undvika att romantisera kristendomens svenska historia. Inget av detta märks i exemplen ovan där svenskhet jämförs med kristendom och annan religiositet, i detta fall islam, andrafieras med följande logik: Svenskar är sedan lång tid tillbaka kristna. Muslimer är inte kristna. Muslimer är således inte svenskar.

Att en religion knyts till en viss kultur och en viss nation och således görs till denna nations religion är inget specifikt svenskt fenomen. Vi möter liknande berättelser världen över, t.ex. i thailändsk och lankesisk nationalism där theravadabuddhism framställs som det som genererat det goda i samhället. Vi möter detsamma i indisk

hindunationalism där det geografiska område som idag kallas Indien görs till skådeplats för hinduiska gudars kamp mot varelser som vill förstöra det goda (Smith 2016). Vi möter det i Australien där en stark koppling mellan det civiliserade, dvs vita, Australien och kristendom görs (Stratton 2020). Vi möter det även i pakistanska skolor där den statliga proklamerade sammankopplingen mellan islam och pakistansk identitet är tydlig i såväl läromedel som i elevernas arbeten (Qazi & Shah 2018). Så även i turkisk utbildning (Sen 2020). Benägenheten att koppla en religion till en nation och en viss kultur har ökat i och med de traditionella, auktoritära och nationalistiska (TAN) ideologiernas återkomst.

Oavsett var en religion kopplas till en nationell identitet och vilken denna religion är ger individers självidentifiering med *ingruppen* en självkänsla och tillhörighet som individer i *utgrupper* inte lika lätt kan erfar. Elever som i grundskolan får höra att ”vi i Sverige inte alltid har varit kristna” kan förstås undgå att höra den ingrupskonstruktion som läraren ger uttryck för. För andra elever, dvs de som placeras i utgrupper, kan lärarens etnoreligiösa undervisning uppfattas som ännu en favorisering av (en viss) kristen tradition. Eleverna i utgrupperna är redan vana vid att skolloven följer det evangeliskt lutherska kyrkoåret och att de med annan religiositet måste ansöka om ledigt för att fira sina högtider. Åtskilliga elever i utgrupperna är också vana vid att skolavslutningar och luciafirande sker i Svenska kyrkan och att eleverna vid dessa tillfällen förväntas sjunga kristna lovsånger (psalmer), skollagens krav på ickekonfessionell utbildning i skolor med offentlig huvudman till trots.

Kombineras detta med ett tendentiöst berättande om t.ex. påsken där judar framställs som ansvariga för Jesus korsfästelse, dvs traditionell kristen historieskrivning, nära samma antisemitiska sentiment som legitimerat diskriminering och rasism gentemot judar i århundraden. Skolan bedriver i sådana fall en exkluderande undervisning vilket lägger ytterligare en dimension till de problem med essentialism i religionsundervisningen som har diskuterats tidigare.

Diskussion

Jag har i denna artikel urskilt fyra problemområden som behöver uppmärksammas av lärare inom religionsundervisningen i grundskola, gymnasieskola och högre utbildning.

1. Skolundervisning enligt det så kallade världsreligionsparadigmet där det jämförande perspektivet mellan religioner av didaktiska skäl har överskuggat såväl variationer inom religioner som vetenskapligt gångbara förklaringar till dessa variationer.
2. Bristen på religionsvetenskapligt gångbar källkritik gentemot religiösa berättelser i läroböcker för grundskolan och i kurslitteratur för lärarstudenter gynnar essentialistiska föreställningar om religioner och försvårar intersektionella analyser av källmaterialet.
3. Religionsvetare som i kurslitteratur eller undervisning på ett eller annat sätt arbetar efter den Schleiermachiska modellen, det religionsfenomenologiska

paradigmet eller världsreligionsparadigmet och essentialiserar den eller de religioner de behandlar.

4. Emotionella vinster med att framställa sin egen religiösa position eller den religion individen sympatiserar med i fördelaktig dager jämfört med signifikanta andra religioner eller varianter inom den egna religionen. Till detta hör emotionella vinster med att framställa signifikanta andra som utövande på ett eller annat sätt lägre stående religioner eller varianter av religion.

Var och en av dessa faktorer hindrar eleven och studenten i hanteringen av lokala uttryck av religion, vad som brukar benämnas som levd religion och i (gymnasie)eleven och studentens analys av inomreligiös debatt om exempelvis genuskonstruktioner. Det är svårt att hantera verklighetens mångfald av religiösa uttryck om läromedel, undervisning och examinerande uppgifter bär tydliga drag av den Schleiermachiska modellen och/eller världsreligionsparadigmatisk essentialism kombinerat med avsaknaden av källkritisk medvetenhet. Hur ska exempelvis en student som fått lära sig att kristendom och buddhism är toleranta religioner kunna förstå kristen respektive buddhistisk retorik som försvarar bruket av våld mot dem som utpekats som ett hot mot den egna gruppen, traditionen eller nationen? Erfarenheten visar att studenter som ännu inte har anammat ett intersektionellt perspektiv på religion eller som har emotionella investeringar i en viss religion tolkar anomalier som avvikelser från den rätta läran alternativt klassar dem som folkliga uttryck.

Problemen med essentialistisk undervisning är dock större än så. Religionsdidaktikern och islamologen Jenny Berglund påpekar att undervisning innehållande grova och onyanserade generaliseringar kan resultera i att elever med mindre hängiven inställning till sin religion känner att de inte betar sig som de ska. De lever inte upp till vad läraren presenterar som kännetecknande för den aktuella traditionen (Berglund 2011). Om en buddhistisk elev exempelvis får höra att meditation och reflektioner över de fyra ädla sanningarna utgör det centrala inom buddhismen, vilken mången skolundervisning och läromedelskapitel om buddhism hävdar, är risken således stor att eleven och möjligen även hans klasskamrater upplever att den buddhistiska eleven inte utövar buddhism på ett korrekt sätt när denna berättar om att ge gåvor till *sanghan* och betydelsen av att bära amuletter. Detsamma gäller de judiska och kristna elever som inte har den gudsbild de enligt undervisningen ska ha. Undervisningen blir i sådana fall *inomreligiöst* exkluderande eftersom en viss typ av religiositet framställs som den korrekta medan elevernas religiositet direkt eller indirekt framställs som felaktig eller folklig.

I undervisningen på konfessionella lärosäten eller inom konfessionella professionsutbildningar (t.ex. prästutbildningar) är dylika framställningar självklara. Det är ju en korrekt förståelse och tradition som ska föras ut och innehållet i undervisningen granskas noga av den religiösa hierarkins topp. Men, som Hjärpe (2015) påpekar, det som fungerar väl i konfessionell professionsutbildning behöver inte nödvändigtvis göra det i sekulär sådan. Utbildning inom lärarprogrammen för svensk skola utgör exempel på utbildningar där essentialismen inom den Schleiermachiska modellen och världsreligionsparadigmet skapar problem för studenterna att förstå

uttryck av religion som inte är koherenta med den essentialisering som har införlivats. Essentialiseringarna är dock inte enbart religionsvetenskapligt problematiska. De riskerar även att bli värdegrundsmässigt tveksamma och strida mot skollagen. Skollagen är nämligen tydligt kosmopolitisk i sin betoning av mänskliga rättigheter och solidaritet mellan människor:

Utbildningen ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor. (SFS 2010:800 1 kap 5 §)

När lärare och läromedel ger uttryck för tydliga in- och utgruppskonstruktioner (t.ex. genom att i text och undervisning benämna vad som beskrivs som god och rationell religion som *vår* och vad som beskrivs som förkastlig och medeltida religion som *deras*) går detta på tvärs mot vad som enligt skollagen ska gälla.

Avslutningsvis vill jag återvända tills vad som inledningsvis nämndes om skillnaden mellan generaliseringar och essentialiseringar. Vi behöver kategorier för att ordna kunskapen och därmed enklare kunna hantera den. De didaktiska vinsterna med kategorier är således enkla att se och för att kategoriseringar ska kunna ske behöver generaliseringar kunna göras. Precis som inom all annan verksamhet som vilar på vetenskaplig grund behöver lärare dock odla en vaksamhet mot de generaliseringar som förs fram av såväl dem själva som de läromedel de använder sig av. Är framställningarna tydligt essentialistiska, dvs reducerar enorma variationer till ett fåtal uttryck och då gärna med referens till religionens första tid? Är de dessutom tendentiöst essentialistiska, dvs framställer kärnan i utvalda religioner som god medan dess mindre trevliga aspekter framställs som missbruk av religioner? I så fall bör läraren välja bort dessa framställningar och läromedel för mer neutrala och ickekonfessionella presentationer av religioner. Detsamma gäller förstås om kärnan i en religion framställs som ond och exempel som problematiserar detta negligeras.

Ser vi dessutom tydliga exempel på att framställningar av vissa religioner bär drag av exkluderande nationalism, som i de exempel från lärarlyftsstudenter jag har presenterat i punkt 4, bör studenterna göras uppmärksamma på såväl den vetenskapliga som den värdegrundsmässiga problematiken med sådana framställningar.

Referenser

Almond Ph. (1988). *The British Discovery of Buddhism*. Cambridge & New York: Cambridge U.P.

Berglund J. (2011). "Etnografiska glasögon på religion i vardagen". I Löfstedt M. (red) *Religionsdidaktik – mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. Lund: Studentlitteratur

Borup J. & Moberg Ch. (u.d). "Buddhismens lära", *Clio Religionskunskap Mellanstadiet*. Digitalt läromedel.

Cotter C.R. & Robertson D.G. (2016). "Introduction: The World Religions Paradigm in contemporary Religious Studies". I Cotter & Roberston (red) 2016. *After World Religions: Reconstructing Religious Studies*. Oxon & New York: Routledge, 1-20.

Heberlein A. "Olika perspektiv". *Sydsvenska Dagbladet* (2013-03-31)

Gilhus I.S. & Mikaelsson L. (2003). *Nya perspektiv på religion*. Stockholm: Natur och Kultur

Greaves R. (2005). "The dangers of essentialism: South Asian communities in Britain and the 'world religions' approach to the study of religions", *Contemporary South Asia*, Vol. 14. Nr. 1, 75-90, doi: 10.1080/09584930500195014

Göth L., Lycken K. & Wirström V. (2018). *Religion 1 för gymnasiet*. Stockholm: Natur & Kultur Läromedel

Hjärpe J. (2015). "Essentialism or an Anthropological Approach: The Role and Function of the Scientific Study of Religion in a Historical Perspective", *Numen* Nr. 62, 301-320.

Hylén T. (2012). "Essentialism i religionsundervisningen, ett religionsdidaktiskt problem", *Norddidactika*, Nr. 2012:2, 106-137.

Jacobsen K. (2002). *Buddhismen – kultur, historia, tradition*. Stockholm: Natur & Kultur

Keyes Ch., Kendall L. & Hardacre H. (1994). "Introduction: Contested Visions of Community in East and Southeast Asia". I Keyes, Kendall & Hardacre (red.) *Asian Visions of Authority: Religion and the Modern States of East and Southeast Asia*. Honolulu: University of Hawaii Press

King R. (1999). *Orientalism and Religion: Postcolonial Theory, India, and 'The Mystic East'*. London & New York: Routledge

Liljefors Persson B. (2011). "Abrahams barn – inkluderande undervisning utifrån samarbete och dialog". I Löfstedt M. (red) *Religionsdidaktik – Mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. Lund: Studentlitteratur

Martin C. (2010). Religious Essentialism. *Religion Bulletin: The Blogging portal of the Bulletin for the study of Religion* 2010-11-12

Masuzawa, T. (2005). *The Invention of World Religions; or, How European Universalism was Preserved in the Language of Pluralism*. Chicago: University of Chicago Press.

McCutcheon R. (1997). *Manufacturing Religion: The Discourse of Sui Generis Religion and the Politics of Nostalgia*. New York: Oxford U.P.

Niemi Ch. (2018). "Religionsvetenskapliga tröskelbegrepp: stötstenar och språngbrädor vid utvecklingen av ett ämnesperspektiv", *Norddidactika*, Nr. 2018:2, 1-11.

Olsson S. & Sorgenfrei S. (red) (2016). *Islam - en religionsvetenskaplig introduktion*. Stockholm: Liber

Panjwani F. & Revell L. (2018) "Religious education and hermeneutics: the case of teaching about Islam", *British Journal of Religious Education*, Vol. 40, Nr. 3, 268–276. doi: 10.1080/01416200.2018.1493269

Plank K. (2016). Buddhism – regler, ritualer och rum". I Franck O., Osbeck Ch. & von Brömsen K. (red) *Religioner, livsåskådningar och etik. För lärare i årskurs 4-6*. Malmö: Gleerups, 67-78.

Prebish Ch.S. (2008)". "Cooking the Buddhist Books: The Implications of the New Dating of the Buddha for the History of Early Indian Buddhism", *Journal of Buddhist Ethics*, Vol. 15, 1-22.

Qazi M.H & Shah S. (2018). "Discursive construction of Pakistan's national identity through curriculum textbook discourses in a Pakistani school in Dubai, the United Arab Emirates", *British Educational Research Journal* Vol. 45, Issue 2. 275-297

Schulman S. "Olika perspektiv". *Sydsvenska Dagbladet* (2013-03-31)

Sen A. (2020). "Three evils of citizenship education in Turkey: Ethno-religious nationalism, statism and neoliberalism", *Critical Studies in Education* 2020-05-12, 1-16

SFS 2010:800 (Skollagen)

Skolverket 2017a. Kommentarmaterial till kursplanen i historia (reviderad 2017). Pdf <https://www.skolverket.se/getFile?file=3826> (hämtad 2021-03-24)

Skolverket 2017b. Kommentarmaterial till kursplanen i religionskunskap (reviderad 2017). Pdf <https://www.skolverket.se/getFile?file=3829> (hämtad 2021-03-24)

Stets J.E. & Burke P. (2000). "Identity Theory and Social Identity Theory", *Social Psychology Quarterly*, Vol. 63, No. 3, 224-237.

Smith D. (2016). "Hinduism". I Woodhead L., Partridge Ch. & Kawanami H. (red) *Religions in the Modern World: Traditions and Transformations*. Oxon & New York: Routledge

Stratton J. (2020). *Multiculturalism, Whiteness and Otherness in Australia*. Springer International Publishing

Suthren Hirst, J. & Zavos, J. (2005). "Riding a tiger? South Asia and the problem of 'religion'", *Contemporary South Asia* 14, No. 1, 3–20

Tuveson R. (2015). *En människa, tusen världar*. Malmö: Gleerups Utbildning AB

Vivanco L. (2018). *A Dictionary of Cultural Anthropology*. Oxford University Press eISBN: 9780191836688

Wiktorin P. (2005). *De villkorligt frigivna: Relationen mellan munkar och lekfolk i ett nutida Thailand*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International

Wiktorin P. (2020a), "TV-serien Kalifat som utgångspunkt för religionsundervisningen", *Religion & Livsfrågor*, Nr 1

Wiktorin P. (2020b), "Undervisning om Buddhas liv", *Religion & Livsfrågor*, Nr 3