

# **Komparativ religionsundervisning: Teoretiska förutsättningar och didaktiska implikationer**

**Johan Wickström**



**Nordidactica**

**- Journal of Humanities and Social Science Education**

**2022:4**

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2022:4

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: [www.kau.se/nordidactica](http://www.kau.se/nordidactica)

## Komparativ religionsundervisning: Teoretiska förutsättningar och didaktiska implikationer

Johan Wickström

Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet

*Abstract: This article focuses how comparisons could be made within RE. The study is a theoretical review of research that culminates in some practical didactic implications for conscious comparisons. The article examines how previous research within the History of Religions and Religious Education has understood and applied comparison as a method. By identifying ideological and epistemological problems in this research, especially in the phenomenology of religion and in the everyday practice of RE, the article attempts to formulate some basic principles for more conscious comparisons. The article states that comparisons are central to knowledge-building, but that previous comparisons have had strong biases. Six didactical implications for teaching RE in the elementary school are formulated: 1. Problematize the concepts of religion, 2. Make limited comparisons, 3. Design the comparison categories consciously 4. Discuss the aims and results of the comparisons 5. Focus on similarities and differences and give “thick” context descriptions and 6. Use first-hand sources and texts. By this approach the article provides practical advice for teachers who want to work with comparisons in their teaching while avoiding the most blatant pitfalls.*

KEYWORDS: RELIGIONSDIDAKTIK, JÄMFÖRELSE, RELIGIONSUNDERVISNING, RELIGIONSFENOMENOLOGI, JÄMFÖRANDE RELIGIONSVETENSKAP

**About the author:** Johan Wickström är teologie doktor i religionshistoria och universitetslektor i didaktik vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet. Hans forskning handlar om religionsbegreppet i undervisningssammanhang, om social och religiös representation i skoltexter samt om kritiska perspektiv på teoretiska modeller inom högre utbildning.

## Bakgrund och syfte

Den här artikeln problematiserar och diskuterar jämförelsen som metod inom grundskolans religionsundervisning. Det är en teoretisk artikel vars intention är att bidra till mer medvetna jämförelser i praktisk religionsdidaktik. Jämförelser – eller komparationer – är på många sätt ett naturaliserat inslag i skolväsendets religionsundervisning. Flera läroböcker i religionskunskap, både för grundskola och gymnasium, har disponerat sitt stoff om de s.k. världsreligionerna utifrån enhetliga underrubriker, så att jämförelser underlättas. I läroboken *Söka svar* för gymnasiet anslås exempelvis att ”betoningen ligger på vad religionerna har gemensamt” (Mattson Flennegård & Eriksson, 2012). Bokens disposition är explicit vald för att just ”underlätta jämförelser” (Ibidem). Innehållsförteckningen i den nytvågna *Puls: Religion 4-6 Grundbok* visar att i stort sett samma underrubriker används i kapitlen om de olika religionerna, vilket underlättar jämförelser. Rubrikerna i kapitlet om islam är exempelvis ”Om islam”, ”Islams berättelser och skrifter”, ”Att leva som muslim”, ”Islamiska riter”, ”Islamiska högtider”, ”Moskén”, Reportage ”Det är viktigt att lära sig arabiska” samt ”Fundera, diskutera och jämför” (Abrahamsson m.fl., 2022). Kapitlet om de övriga religionerna har motsvarande kapitel om ”Berättelser och skrifter”, ”Att leva som [religionen]” etc.

En jämförande metod ligger också inbäddad i de tabeller avsedda för undervisning som jämför inslag i världsreligionerna. Med tabeller menar jag schematiska uppställningar av fakta i horisontella rader och vertikala kolumner (Nationalencyklopedien, 2022, sökord ”tabell”). Sådana religionstabeller har ofta en axel som upptar olika religioner, och en axel med vad jag kallar *jämförelsekategorier*, det vill säga teman för jämförelse. Här är ett exempel på en enkel religionstabell som jag har konstruerat i syfte att illustrera fenomenet och där tre religioner jämförs utifrån jämförelsekategorierna ”Symbol”, ”Helig skrift” och ”Grundare”:

Religion	Judendom	Kristendom	Islam
Symbol	Davidstjärna	Kors/krucifix	Halvmåne
Helig skrift	Torah/Tanakh	Bibeln (GT+ NT)	Koranen
Grundare	Moses	Jesus	Muhammed

På nätet finns det talrika exempel på utförliga religionstabeller som syftar till att åskådliggöra jämförelser mellan religioner och som är tänkta att användas i religionsundervisningen. Ett belysande exempel är den utförliga tabell som återges på *Annikas So-site*. Här jämförs världsreligionerna utifrån jämförelsekategorierna ”Synen på Gud”, ”Synen på människan”, ”Synen på världen”, ”Ritualer/ceremonier”, ”Livsstil/regler”, ”Skrifter”, ”Högtider”, ”Symboler”, ”Syn på döden”, ”Viktiga personer” och ”Konflikter” (Annikas So-site, 2022). Ett annat exempel är sajten Mikael's skola, där läraren Mikael Bruer har konstruerat en tabell för jämförelser mellan judendom, kristendom, islam och hinduism utifrån en rik flora av jämförelsekategorier, nämligen ”Symboler”, ”Vem är Gud?”, ”Varför behövs Gud?”, ”Grundare”, Heliga

texter”, Hur gammal”, ”Antal utövare”, ”Lära”. ”Högtider”, Vad händer efter döden?” och ”Viktiga ord att kunna” (Mikaels skola, 2022). Exempelen kan mångfaldigas. Den rika floran av religionstabeller indikerar enligt min mening att religionsjämförelser av det här slaget torde vara vanliga i svensk religionsundervisning, även om jag inte har empiriska belägg för påståendet.

Läroböckernas jämförande rubrikställning och religionstabellerna har givetvis både didaktiska för- och nackdelar. De didaktiska fördelarna är flagranta. Rubrikerna och tabellerna åskådliggör likheter, och i viss mån skillnader, mellan religiösa traditioner. Grundläggande religionsundervisning handlar ju i en viss utsträckning om att förenkla och jämförelserna bidrar nog till att elever kan lära sig grundläggande fakta. Särskilt tabellernas framställningar är slagkraftiga och översiktliga och utgör en kontext mot vilken enskilda ”fakta” kan bli begripliga. Nackdelarna ligger i tabellernas reduktionism och essentialism.

Reduktionismen betyder att komplexa fenomen reduceras till entydiga ”fakta”. Endast viss fakta finns med, och även om den är ”sann” gör den inte rättvisa åt en djupare förståelse av människors religionstillhörighet, utan riskerar att bli ett slags stereotyp, ytlig och delvis problematisk kunskap. Tabellerna ”skär ut” företeelser och representerar dem essentialistiskt i kontextlös och människobefriad form. Tabellerna osynliggör att människor har agens, det vill säga förmågor att leva och tolka sina religiösa tillhörigheter, berättelser och symboler på olika sätt. En teoretiskt medveten jämförelse behöver alltså inkludera förklaringar och problematiseringar av jämförelsekategorierna. Diskrepansen mellan nödvändiga didaktiska förenklingar av fenomenet religion och mer teoretiskt djuplodande förståelser har diskuterat i tidigare religionsdidaktisk forskning (’l Anson, 2010). I den här artikeln lämnar jag ett bidrag till att förstå religionsjämförelsernas teoretiska förutsättningar och diskuterar deras didaktiska implikationer.

Inom religionshistoria finns en pågående diskussion om relevansen av jämförande studier (Sundqvist, 2021 med referenser, Roos, 2018; Stausberg, 2011; Carter, 2004; Saelid Gilhus & Mikaelsson, 2003). Den kritiska medvetenhet som idag präglar religionshistorikers förhållningssätt till komparation som vetenskaplig metod (Segal, 2021; Lincoln, 2018a; 2020b; Stausberg, 2009; 2011) har emellertid inte på ett systematiskt sätt relaterats till de jämförelser som till vardags görs inom skolans didaktiska praktik.

Begreppet *jämförelse* (eng. *comparison*) kan förstås på olika sätt. Religionshistorikern Jeffrey Carter har föreslagit följande definition:

*Comparison is the consideration of how two apperently distinct entities are similar and different for the purpose of determining the degree to which they can be intellectually grouped or separated* (Carter, 2004, s. 5).

Om religioner ska jämföras inom undervisningen måste det finnas såväl likheter som skillnader, annars vore jämförelsen poänglös. I religionsvetenskap är likheten förlagd till fenomenet *religion* som antas manifesteras sig i olika (*världs*)*religioner*. Syftet med religionsjämförelser varierar. De kan syfta till att fördjupa kunskap om de religioner som jämförs. De kan också syfta till kunskap om *fenomenet religion* i sig, det vill säga

den ”likhet” som föranleder att en jämförelse är möjlig och önskvärd att göra.<sup>1</sup> De företeelser som jämförs blir ur det sistnämnda perspektivet variationer inom ”likheten”. Att förutsätta att religionen har en ”essens” är å andra sidan problematiskt, vilket religionsdidaktiker tidigare konstaterat (Hylén, 2012).

Vetenskapliga respektive didaktiska motiv till att göra religionsjämförelser skiljer sig åt. Vissa religionsdidaktiker har hävdad att jämförelser mellan religioner leder i essentialistisk riktning och ser hellre studier av ”levd religion” (McGuire, 2008). Med detta menas hur människor i sina liv integrerar sin religiösa identitet och ”lever religionen”. Religionsdidaktikern Peter Jackson har argumenterat för en interpretativ religionsundervisning, där tolkningsskillnader mellan individ, grupp och tradition ges utrymme (Jackson, 2004; 1997). Båda perspektiven vill synliggöra pluralism och handlingsagens hos människor och motverka det som religionsdidaktikern Jenny Berglund har kallat ”robottendensen” (Berglund, 2011, s. 125), det vill säga att förutsätta att religiösa människor handlar på samma sätt och exempelvis följer religiösa texter slaviskt.

Samtidigt verkar det uppenbart – om man slår upp en lärobok i religionskunskap, observerar undervisning eller läser grundskolans kursplaner – att jämförelsen inte är en undervisningsmetod bland andra. Läroböckernas kapitelindelning ovan och förekomsten av religionstabeller indikerar enligt min mening att jämförelser är vanliga inslag i grundskolans religionsundervisning.

I den här artikeln aktualiseras den teoretiska diskussionen om jämförelser inom ramen för ett religionsdidaktisk sammanhang. Utgångspunkten är att de teoretiska diskussionerna om religionsjämförelser behöver informera lärares undervisning. *Syftet i artikeln* är att teoretiskt problematisera jämförelser i religionsvetenskap och religionsundervisning, och att med utgångspunkt i denna problematisering diskutera deras didaktiska implikationer för religionsjämförelser, särskilt gällande grundskolan. Sådana komparationer behöver förhålla sig till de epistemologiska och ideologiska problem som vidhängt tidigare jämförelsepraktiker.

På en övergripande nivå är *syftet med* artikeln att bidra till medvetna jämförelser inom grundskolans religionsundervisning. Primärt är lärare inom grundskolans senare år samt religionsdidaktiker målgrupper för artikeln. Artikeln innehåller alltså en teoretisk diskussion, men utmynnar i ett antal didaktiska implikationer för lärares undervisningspraktik. Man kan se ansatsen som ett bidrag till att fördjupa en religionsdidaktisk undervisningspraktik (jämförelsen som undervisningsmetod) utifrån teoretiska landvinningar inom ett ämnesstudium (religionshistoria).

---

<sup>1</sup> Det finns en oerhört rikhaltig litteratur om religionsbegreppet. Här finns inte utrymme att diskutera det utförligt, men man kan konstatera att det inte finns någon forskarkonsensus om hur det ska förstås. Svenskspråkiga översikter med utförligare referenser ges i Hellman (2011) och Wickström (2021).

## Disposition, metod och material

Artikeln är en tesdrivande textanalytisk framställning som landar i formulering av ett antal didaktiska implikationer för jämförande religionsundervisning. Efter avsnitten om bakgrund och syfte samt disposition, metod och material följer ett avsnitt om lärandeteoretiska perspektiv på jämförelser. Härfter genomförs en kritisk läsning av jämförande religionsvetenskap utmynnande i en framställning av den s.k *nya komparativismen*. Sedan följer avsnitt som problematiserar jämförande ansatser i religionsdidaktisk forskning och i grundskolans kursplaner i religionskunskap. Artikeln formulerar slutligen sex didaktiska implikationer för lärares religionsjämförelser, vilka tagit kritiken i beaktande. Dessa implikationer adresseras till verksamma lärare. Artikeln avslutas med en kort sammanfattning.

Materialet består dels av ett urval religionshistorisk och religionsdidaktisk forskning som behandlar fenomenet ”religionsjämförelser”, dels av grundskolans nya kursplaner i religionskunskap (Skolverket, 2022). Eftersom tidigare religionshistorisk forskning i stor utsträckning har byggt på jämförelser så gör jag inga anspråk på att vara uttömmande vad gäller den akademiska forskningen om religion. Jag har inorporerat internationell litteratur som har varit betydelsefull inom den akademiska disciplinen religionshistoria, men jag har också lagt emfas på svensk forskning. Detta eftersom diskussionen rör svensk religionsundervisning. Jag har begränsat studiens empiriska material från skolväsendet till grundskolans nya kursplaner i religionskunskap för att illustrera att de problem som jag adresserar har dagsaktualitet. Artikeln formulerar sedan sex didaktiska implikationer för lärare som vill göra adekvata religionsjämförelser i grundskolans religionsundervisning.

Metodiskt kan studien beskrivas som kvalitativ. En teoretisk utgångspunkt är att jag uppfattar religionsbegreppet arbiträrt och icke-essentiellt. Begreppet omförhandlas via dess användningar och det finns inte något entydigt sätt att förstå det oaktat kontext (Wickström, 2021). Av en sådan religionsförståelse följer att de kontextuella förutsättningarna för religionsjämförelser särskilt uppmärksammas, vilket artikeln generellt försöker illustrera.

## Jämförelser ur lärandeteoretiska och religionsvetenskapliga perspektiv

### Lärandeteoretiska perspektiv

Vilken betydelse för lärande och kunskap har jämförelser? En allmän epistemologisk iakttagelse är att jämförelser är centrala för kunskapande. Det gäller inte endast inom religionskunskapen (Saelid Gilhus & Mikaelsson, 2003, s. 61). Ofta innebär jämförelse en ”översättning”. Det okända förstås i termer av det vi redan vet något om (Gustavsson, 2002, s. 46). Vi kan ta ett belysande exempel från zoologin för att sedan ge ett analogt religionsvetenskapligt exempel. För att beskriva och förstå honungsbinas värld använder biodlare begrepp från den mänskliga världen. De konstaterar att bina har ”drottningar”, ”samhällen” och ”språk” (Hansson, 1980). Jämförelsen är en självklar

del av vår kunskap om honungsbin och vi ser inte att den bygger på ett förmänskligande. Ett parallellfall inom religionskunskap är gudsbegreppet. När sekulära svenskar studerar religion och för första gången möter utsagor om hinduiska eller fornskandinaviska "gudar" så sker nog ofta en omedveten jämförelse med det kristna gudsbegreppet, trots att hinduiska devas och skandinaviska makter radikalt skiljer sig från en kristen gudsuppfattning.

Kognitiva och konstruktivistiska teorier ger argument för att jämförelser är centrala i epistemologiska praktiker. Enligt kognitiv konstruktivism utvecklar människan kognitiva kartor eller scheman, det vill säga grundläggande sätt att förstå och förhålla sig till världen. Strävan är att det kognitiva schemat ska vara i balans, alltså att förståelsen av världen ska vara i överensstämmelse med upplevelsen. När människan hamnar i nya situationer finns det två sätt att lära något nytt. Ofta använder hen det hen redan tror sig veta (det kognitiva schemat) för att förstå och inlemma det nya (Woolfolk & Karlberg, 2015, s. 277). När kunskapande sker på detta sätt kallas det *assimilation*. Kunskapen passas in i det befintliga kognitiva schemat, som blir mer "omfattande" men i grunden oförändrat. Ibland innebär den nya situationen att kunskapsschemat behöver förändras radikalt, varvid kognitivisterna talar om *ackommodation* (Säljö, 2015, s. 48, Granberg, 2014, ss. 82-83; Piaget, 1970). I båda fallen har jämförelsen mellan det "kända" och "det okända" en epistemologisk funktion, även om kognitivisterna inte använder begreppet jämförelse. Ta exemplet med religionstabellerna i inledningen: Jämförelserna mellan religionerna förutsätter en kognitiv karta om vad "religion" är. Ju mer eleverna lär sig om olika religioner desto mer utökas deras kognitiva schema, det vill säga kunskapen *assimileras* och utökas. Men någon *ackommodation* sker inte nödvändigtvis. Eleverna vet mer om enskilda religioner när religionstabellen är ifylld, men det är inte säkert att deras kunskap om "religion" eller om jämförelsekategorierna eller jämförelsens ideologiska aspekter är radikalt förändrade. Det är förstås möjligt för läraren att använda jämförelserna för att skapa kognitiva konflikter hos eleverna, så att de tvingas att ändra sina synsätt. Även här är jämförelsen nödvändig för att påvisa skillnader och olikheter.

Enligt pedagogisk variationsteori utvecklar människan "sin förståelse av omvärlden genom att urskilja skillnader" (Larsson, 2013, s. 59). Genom att exponeras för alternativa sätt att se någonting, formas skillnader vilka ger en mer nyanserad bild av världen (Larsson, 2013, s. 59). Ett fokus på variation och skillnader i relation till "religion" är knappast möjligt utan jämförelser.

Den lärandeteoretiska bilden av jämförelser är inte entydig. Andra lärandeteorier är kritiska till jämförelser. I ett situerat perspektiv ifrågasätts möjligheten att överföra kunskap mellan områden. Kunskap är kontextspecifik. Den blir endast meningsfull inom en given praxisgemenskap. Därmed blir möjligheten till transfer, överföring av kunskaper och färdigheter, begränsad (Lave & Wenger, 1991). Ur detta perspektiv blir jämförelser knepiga. För att återgå till exemplet med gudsbegreppet: Den kristne guden är någonting annat än de fornskandinaviska makterna (isl. 'regin'). Därmed undermineras den epistemologiska grunden för en jämförelse som enbart bygger på likhet eller identifikation. Det återstår enskilda studier av de enskilda företeelser (läs: det kristna gudsbegreppet för sig och de fornskandinaviska makterna för sig) där det

historiskt specifika står i fokus utan utblickar. En dylik kritik mot enkla religionsjämförelser finns också riktad mot religionsfenomenologin (Flood, 1999).

Det är svårt att invända mot att graden av transfer varierar. Att det vore omöjligt att lära sig något genom att jämföra olika religioner är dock en högst problematisk slutsats. Inte minst för att gränserna mellan olika religioner är kontingenta, människoskapade och att själva språket är metaforiskt. Med detta sistnämnda menar jag att det är vanligt att beskriva något främmande i termer av något redan känt. Jämförelser behöver dock förstås inte förutsätta likhet mellan de objekt som jämförs. Sammanfattningsvis behöver vi göra jämförelser när vi lär oss något nytt, men jämförelserna innebär vissa epistemologiska problem som vi behöver adressera. När vi gör medvetna jämförelser behöver vi kunskaper om de objekt som ska jämföras, men också om vad resultatet blir av jämförelsen och hur det ska förstås. Det leder oss till frågan om kunskap om religion(er) och jämförande religionsvetenskap.

### **Jämförande religionsvetenskap**

Inom all religionsvetenskap finns det en spänning mellan det specifika och det generella (Stausberg, 2011). Historiska religionsstudier fokuserar enskilda religioner i deras kontexter, men studeras ofta utifrån begrepp som används religionsövergripande, exempelvis *myt* och *rit*. Jämförande religionsstudier rör sig över religionsgränserna och försöker skapa kunskap både om religionerna, och om religion som fenomen. Historiska och jämförande religionsstudier har stått, och står, alltså i relation till varandra (Stausberg, 2011). Vi kan bara studera religioner i pluralis om vi samtidigt har en generell förståelse av vad ”religion” är och hur dess beståndsdelar (*myt*, *rit* etc.) ska uppfattas. Detta oavsett religionsförståelse. Alternativet är att överge religion som övergripande kategori, vilket också föreslagits av vissa forskare (Fitzgerald, 2000). Det finns olika typer av jämförande religionsstudier. I det följande ska vi fokusera religionsfenomenologin och dess kritiker inom den s.k. *nya komparativismen*. Jag lägger särskild tonvikt på religionsfenomenologin eftersom dess antaganden i hög utsträckning har påverkat vardagliga förståelser av religion.

### **Religionsfenomenologi**

Religionsfenomenologi är benämningen på de jämförande religionsstudier som efter andra världskriget avlöste evolutionismen som paradigm (Roos, 2018; Stausberg, 2009). Religionsfenomenologiska studier förstår *religion* som en universell kategori som antas anta olika manifestationer, det vill säga enskilda religioner. Begrepp som *myt* och *rit* förstås inte endast som analytiska kategorier vid jämförelser, utan som essentiella och speciella inslag inom fenomenet religion.

Ibland har religionsfenomenologin identifierats med *comparative religion* ’jämförande religionsvetenskap’ (Sharpe, 1971). Det är missvisande eftersom såväl evolutionismen och senare angreppssätt gör jämförelser, men utifrån olika premisser (se översikt i Sundqvist, 2021, ss. 42ff.; Stausberg, 2011). Claude Levi-Strauss strukturalism, där myter är narrativ som bygger på att människan tänker i binära oppositioner, är ett sådant exempel (Levi-Strauss, 1966; 1980). Ett annat exempel, utan



universella anspråk, finner vi i George Dumézils verk. Han jämförde myter mellan folk som talade indoeuropeiska språk, vilka han menade uppvisade liknande mytologiska mönster. Myterna innehöll en s.k. tredelad ideologi (fr. *l'ideologie tripartite*) med tre slags gudar med olika funktioner (Dumézil, 1962; 1968).

Begreppet *religionsfenomenologi* (ty. *Religionsphänomenologie*) myntades i en tysk lärobok i religionshistoria från slutet av 1800-talet (Chantepie de la Saussaye, 1887). Begreppet har använts för olika slags jämförande religionsvetenskap, som visserligen är inbördes heterogena, men som går tillbaka på några gemensamma grundtankar. Ibland skiljer man mellan filosofisk, deskriptiv och hermeneutisk religionsfenomenologi (Sundqvist, 2021) eller mellan metodologisk, typologisk och spekulativ fenomenologi (Tucket, 2016; se Roos, 2018). Det är svårt att göra rättvisa åt religionsfenomenologins variation i ett kort avsnitt, och syftet här är inte att undersöka dess variationer. I religionshistoriska handböcker finns framställningar av enskilda forskares bidrag till den teoretiska strömningen (Fujiwara, Thurffjell & Engler, 2021; Aspren & Sundqvist, 2021, kap. 2; Podemann Sørensen, 1996, ss. 16-17; Saelid Gilhus & Mikaelsson, 2003, ss. 63-80). I *Encyclopedia of Religion* finns en sammanfattning av enskilda religionsfenomenologers bidrag (Allen, 2005). I en nyutgiven bok med intervjuer av tongivande religionsvetare som arbetat utifrån religionsfenomenologiska premisser blir det tydligt att det finns stora geografiska och individuella skillnader i hur forskningstraditionen har utformats (Fujiwara, Thurffjell & Engler, 2021). I min artikel fokuseras gemensamma grundtankar hos några centrala teoretiker, främst Rudolf Otto, Mircea Eliade, Gerardus van der Leeuw och Ninian Smart. Särskilt Smarts religionsfenomenologi har fått religionsdidaktisk betydelse (Barnes, 2007; Jackson, 2018, ss. 24-25). Grundtankarna som jag behandlar har bäring på frågan om jämförelser. Det finns individuella variationer hos dessa teoretiker som jag inte gör rättvisa åt i sammanfattningen.

*Den första grundtanken* är att religion är någonting i sig själv (*sui generis*). Den har en essens som är åtkomlig genom religionsstudier som fokuserar manifestationer (läs: enskilda religioner) av denna bakomliggande essens. I Rudolf Ottos verk *Das Heilige* (1917) är känslan av ”det heliga” (numinösa) i fokus. Enligt Otto utgör erfarenheten av det heliga väsens kärnan i alla religioner (Otto, 1917). Tanken återkommer i modifierad form hos Mircea Eliade. Han talar om att bortom (eller inuti) de enskilda religionerna återfinns ”the sacred”, varvid religionerna förstås som *hierofanier* (sammanhang där det heliga visar sig). Eliade etablerar en skillnad mellan ”det heliga” och ”det profana”. De olika religionernas uttryck tänks här bärga ”det heliga”. Det antas inte kunna reduceras till något annat än ”religion” (Eliade, 1959). Gerardus van der Leeuw hävdar i sin tur att det bortom de religiösa manifestationerna finns en essens, vilken riktar in sig på den egna, subjektiva upplevelsen. Medan Otto talar om ”det numinösa” och Eliade ”the sacred” använder han begreppet ”power” för den kärna som döljer sig bortom manifestationerna. Den kan nås genom att erfara de religiösa uttrycken utan att reducera dem till något annat (van der Leeuw, 1963). Hos Ninian Smart motsvaras dessa begrepp av ”the transcendent” (Smart, 1973; 1996).

*Den andra grundtanken* följer av den första. I och med att religion har en väsens kärna och att religionerna utgör dess manifestationer, bör studiet vara

*jämförande*, icke-reduktionistiskt, deskriptivt och inriktat på förståelse och inlevelse. Genom jämförelser blottläggs djupare förståelser av de företeelser som visar sig i de historiska och sociala kontexterna. Det jämförande studiet ledde till typologier över religioner och kategorier för religionsöverskridande jämförelser. Till de sistnämnda hör kategorier som myt, rit, eskatologi men också mer elaborerade kategorier som antogs kunna appliceras universellt. Ninian Smarts fenomenologi, identifierade sex dimensioner inom olika trossystem, där världsåskådningen konstituerades av doktrinära, mytiska och etiska dimensioner. Trons praktik bestod av rituella, experimentella och sociala dimensioner (Smart, 1968; se Thobani, 2017). Kategorierna används för deskriptiva studier, det vill säga man försöker framställa religionerna objektivt utan att använda evolutionismens (ned)värderande beskrivningar av religion på olika stadier i utvecklingen. Samtidigt ska det påtalas att vissa religionsfenomenologer gjorde omfattande historiska contextualiseringar (Widengren, 1969). Det icke-reduktionistiska draget består i att religionsfenomenologerna motsätter sig att studera religioner som uttryck för något annat än just religion. Det är felaktigt att förstå religion utifrån teorier som fokuserar på ideologi, makt, social reproduktion eller ekonomi. Istället ska forskaren frigöra sig från förutfattade meningar och värderingar. Forskaren ska förstå religionens inre väsens kärna genom inlevelse i den religiösa människans eller symbolikens egen värld. Religionsstudiet syftar alltså till förståelse och inlevelse i "insiderns" föreställningsvärld (Smart, 1984, s. 257-258). Av detta följer *den tredje grundtanken*, nämligen att religionsstudiet bör bedrivas autonomt, det vill säga inom institutioner som har den unika företeelsen religion som specialitet (Allen, 2005, ss. 7093-7096; Sundqvist, 2021, ss. 50-59).

### **Kritik av religionsfenomenologin**

Religionsfenomenologin har varit föremål för teoretisk kritik. Kritiken har riktats mot religionsfenomenologernas tillvägagångssätt, grundantaganden om religion och hur begrepp som myt, rit, och eskatologi har använts okritiskt. Kritiker har också lyft fram teoriernas pseudo-teologiska utgångspunkter. Kritiken har bäring på frågan om vilka jämförelser som är möjliga och önskvärda inom religionsstudiet, och i förlängningen för hur jämförande religionsundervisning bör bedrivas. Jag ska försöka sammanfatta kritiken, och beskriva hur senare tiders religionshistoriker utifrån andra jämförelsepremissar än religionsfenomenologiska har försökt formulera principer för religionsjämförelser. Dessa principer ger vissa didaktiska implikationer, vilka jag försöker formulera i de avslutande avsnitten.

Den metodologiska kritiken är omfattande. Idén att forskaren kan göra sig fri från sina värderingar har kritiserats. Flera forskare har betonat att religionsforskare behöver förhålla sig reflexivt till de utgångspunkter och värderingar som präglar religionsstudiet (Flood, 1999; Smith, 1982). Att försöka studera "religioner" genom insiderns perspektiv eller utifrån känslan av det "heliga" är inte en vetenskaplig ansats (Segal, 1999). Bruce Lincoln har uttryckt det i termer av att vördnad inte är en vetenskaplig, utan en religiös dygd (Lincoln, 2005, s. 9). Bakom idén om känslan av "det heliga" eller dess motsvarigheter avslöjas också en pseudo-konfessionell teologisk utgångspunkt

(Sundqvist, 2021, s. 58; McCutcheon, 1997, s. 42ff; Hellman, 2011, s. 67ff). Ur ett kritiskt perspektiv torde såväl historiska som jämförande studier kräva att forskaren distanserar sig från studieobjektet och betraktar det med teoretiska verktyg utifrån. Religionsfenomenologin undgår heller inte att vara ett reduktionistiskt studium, men här är det den lokala empirin (eller "kontexten") som riskerar att reduceras. Religionsstudiet blir ett dekontextualiserat studium av en företeelse utan empirisk förankring i verkliga sociala eller historiska kontexter. Religionsfenomenologerna har utgått från en *a priori*-idé om "religion", vilken inte har någon egentlig empirisk förankring eftersom den bygger på en idealtyp godtyckligt sammansatt av jämförelser mellan empiri från vitt skilda kontexter. Resultatet – och samtidigt utgångspunkten – blir att "religion" är en unik, universell kategori med en essens vars "innehåll" går att finna i dess olika manifestationer (läs: världsreligioner) och att människan är en religiös varelse (*homo religiosus*) (McCutcheon, 1997; Allen, 2005). Flera forskare har påpekat att ett sådant religionsbegrepp är essentialiskt (Hylén, 2012, s. 111; McCutcheon 1995; 1997; 2003) och kristet präglad. Den transhistoriska kategori "religion" som konstrueras bär tydliga drag av en luthersk förståelse av vad "religion" är (Dubuisson, 2003; Asad, 1993). Idén om de s.k. världsreligionerna har följaktligen blivit kritiserad för att vara ett uttryck för en kristen ideologi. Kristendomen antas vara den fulländade religionen som uppfyller alla kriterier och kategorier, medan övriga i mindre grad överensstämmer med detta schema och därmed underordnas den västliga kristenheten (Masuzawa, 2005; Barnes, 2001; Asad, 1993). Utöver att universalismen blir problematisk, ger den heller ingen korrekt kunskap om de enskilda religioner som jämförs. Religionsfenomenologin gör exempelvis inte rättvisa åt historiska och sociala kontexter inom islam (Thobani, 2017) eller av komplexa indiska traditioner (King, 1999).

Kritiken har bäring på religionsjämförelser. Om "religion" är en västerländsk konstruktion skapad och präglad av kristna föreställningar utifrån en metodiskt och empiriskt tveksam grund (Fitzgerald, 2000, Dubiusson, 2003) hur ska vi då hantera jämförelser som bygger på jämförelsekategorier skapade utifrån en sådan grund?

Vid det jämförande religionsstudiet har det funnits tre sätt att konstruera jämförelsekategorier. I kristna teologiska sammanhang har kristna begrepp ofta använts vid jämförelser. Hit hör begrepp som "tro", "gott och ont", "apokalyptik" (se Paden, 1994, ss. 17ff. för en översikt), men också själva grundbegreppet 'religion'. Begreppet 'religion' (lat. *religio*) härrör egentligen både från en förkristen romersk kontext och från kristna sammanhang. Den romerska författaren Cicero härleder det ur ur latinets *relegere* 'återläsa, återinsamla' med betydelsen att vara noggrann med riterna. Den kristne författaren Lactantius härleder det istället ur *relegare* 'återknyta banden [till Gud]' (Jackson, 2014, s. 7). I kristna sammanhang har det sedan använts för att beteckna kristendomen och sedan de "andra religionerna".

Ett annat sätt att konstruera jämförelsekategorier har varit att hämta begrepp från en särskild religionskontext, stipulera dess betydelse och använda det komparativt. Hit hör begrepp som *myt* (från grekiskans *mythos*) för vissa berättelser (Wickström, 2008, s. 61) och *schamaner* för vissa typer av religiösa specialister. I linje med den strategin har andra forskare föreslagit att använda insider-kategorier från en viss religiös kontext

som analytiska jämförande kategorier (Saler, 1993, ss. 263-264). Härmed skulle exempelvis begreppet *dharma* från hinduisk och buddhistisk tradition kunna nyttjas interkulturellt. Ett tredje sätt är att använda neutrala begrepp (Arvidsson, 2010, s. 48). Exempelvis talar grundskolans kursplan för religionskunskap för årskurs 4-6 om ”centrala tankegångar och urkunder” (Skolverket, 2022, s. 190 ). Även en sådan jämförelsekategori verkar favorisera ett synsätt där tro, tänkande och texter hamnar i förgrunden. Det kan vara problematiskt när man exempelvis studerar fornskandinaviska traditioner, där rituella handlingar verkar ha varit centrala inom ramen för en muntlig kultur (Blomkvist & Sundqvist, 2006).

### Den nya komparativismen

Hittills har jag visat att religionsläroböcker och religionstabeller avsedda för undervisning bygger på idén om jämförelse, och att jämförelser verkar vara centrala för mänskligt kunskapande. Artikeln har också visat att jämförelser utifrån religionsfenomenologiska premisser är problematiska av flera skäl. Även om inte samtliga jämförelser vilar på religionsfenomenologiska grunder är det svårt att jämföra utan att reproducera de problem som diskuterats ovan. Hur gör man religionsvetenskapliga jämförelser utifrån rimliga jämförelsekategorier?

Flera religionshistoriker har lagt fram förslag på hur komparationer kan ske. Bakom dessa förslag finns uppfattningen att jämförelser är oundvikliga i religionsvetenskap, men att dess teoretiska grunder och empiriska räckvidd behöver diskuteras och problematiseras (Paden, 2016; Stausberg, 2011; Carter, 2004). Flera forskare har explicit förespråkat mer begränsade jämförelser (Sundqvist, 2021, s. 59ff; Lincoln, 2018; Platvoet, 1982).

Olof Sundqvist har sammanfattat idéerna inom den s.k. *nya komparativismen*. Den avvisar globala jämförelser och vill undvika värderande inslag. Acceptabla jämförelser bygger på närläsningar av källmaterial på originalspråk samt fokuserar i lika grad på likheter och skillnader (Sundqvist, 2021, 60). Tidigare jämförelser hade ofta byggt på godtyckliga urval ur heterogena källmaterial från olika kontexter samt överbetonat likheter i materialen. Enligt den nya komparativismen bör samtliga likheter och skillnader lyftas fram samt diskuteras, förklaras och kontextualiseras av (Sundqvist, 2021, s. 60). Bruce Lincoln har ingående diskuterat vad som kännetecknar godtagbara jämförelser (Lincoln, 2018a). Han menar att jämförande studier varit av tre slag. Den första typen har haft universalistiska anspråk, det vill säga försökt identifiera det universellt mänskliga. Hit hör religionsfenomenologin. Den andra typen har avgränsat jämförelserna till en specifik grupp av religioner men velat förankra religiösa yttringar i en tänkt glorifierad forntid. Hit hör exempelvis Dumézils studier. Den tredje typen har haft ett diffusionistiskt syfte, det vill säga försökt spåra hur en viss berättelse eller föreställning spridits mellan olika kulturer/religioner. Samtliga typer avfärdas av Lincoln som exempel på *starka jämförelser* (eng. *strong comparison*) behäftade med ideologiska problem som att konstruktionerna blir godtyckliga, pejorativa och hierarkiserande. Istället förespråkar han *svaga jämförelser* (eng. *weaker comparisons*) (Lincoln, 2018a, ss. 25-34). Jämförelser är enligt Lincoln aldrig oskyldiga eller neutrala,

utan tjänar alltid något intresse och görs utifrån forskarens subjektiva utgångspunkt. Acceptabla jämförelser behöver inkorporera fyra steg: En definition av teman och jämförelsekategorier som används, ett urval av exempel, en värdering av exemplen samt slutsatser utifrån jämförelsen. En svag jämförelse enligt Lincoln

*[...] a) treat[s] a small number of comparanda in relative depth; b) is equally concerned with relations of difference and similarity; c) eschews implicit hierarchies of the peoples compared; and d) attends to issues of context and subtext.*” (Lincoln, 2018a).

Lincoln argumenterar för reflexiv medvetenhet hos den som jämför där jämförelsens syften och resultat diskuteras. Jämförelsekategorier och empiri bör utsättas för noggrann analys. Jämförelserna behöver vara kontextuella, detaljerade, synliggöra skillnader och likheter samt undvika att värdera och hierarkisera mellan de företeelser som jämförs. Sådana ideal har också fått visst genomslag. Sentida jämförelser tar större hänsyn till skillnader och ger fylligare kontexter (Friedenreich, 2004).

En annan religionshistoriker som diskuterat jämförelser är Michael Stausberg. Han förstår jämförelser som en vetenskaplig design snarare än som en metod. Stausberg argumenterar för att vi måste jämföra för att kunna formulera analytiska kategorier, testa hypoteser och för att kunna tolka och förklara. Jämförelsen är central för att skapa typologier för religionshistorisk forskning (Stausberg, 2011). Stausberg menar att man vid jämförelser bör sätta sig in i forskningslitteraturen för området, lära känna primärkällorna och kontakta experter. Man bör göra kritiska analyser av tidigare tolkningar, noga utvärdera forskningsfrågan och översätta den till relevanta begrepp, kategorier och variabler – och därefter välja fall att jämföra. Sedan vidtar inventering av källor och val av undersökningsmetod. Forskaren bör reflektera över vad fallen utgör exempel på, och vara beredd att omvärdera sina utgångspunkter i ljuset av komparationens resultat. Dessutom bör hen visualisera sina fall och variabler genom matriser som åskådliggör jämförelsen (Stausberg, 2011, s. 31). Sammantaget finns en samsyn hos de nya komparativisterna kring flera aspekter. Begränsade jämförelser förespråkas, och ingående detaljanalyser av skillnader som likheter behöver lyftas fram. Forskare behöver göra kontextuella analyser, och reflexivt diskutera och omvärdera resultaten. Därmed kan jag vända blicken mot skolans religionsundervisning.

## **Jämförelser i grundskolans religionsundervisning**

Bevekelsegrunderna för religionsvetares forskningsmässiga jämförelser och religionslärares didaktiska religionsjämförelser skiljer sig åt. Hittills har framställningen fokuserat på jämförelser inom det akademiska studiet av religion. Det religionsvetenskapliga syftet med jämförelser är att skapa ny kunskap om religion och religioner. Därför är det naturligt för forskare att diskutera och omformulera de förutsättningar som jämförande studier har utgått från. Det betyder emellertid inte att det är mindre viktigt att diskutera jämförelser som görs i undervisningssammanhang.

När religionslärare och elever i skolan gör religionsjämförelser inom ramen för ämnet religionskunskap är inte syftena vetenskapliga, dvs undervisningen syftar inte till

att skapa ny kunskap om religion. Jämförelserna genomförs av utbildningsmässiga skäl, dvs för eleverna ska lära sig mer om religion och religioner. Med andra ord, undervisningen i grundskolan ska bland annat reproducera befintlig kunskap till nya generationer. Det framgår av 2011 års läroplan för grundskolan: ”Skolan ska förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver.” (Skolverket, 2019, s. 7).

Jan van den Akker har utformat en läroplansmodell som beskriver skolans kunskapsinnehåll på tre nivåer: *den intentionella läroplanen* (eng. *intended curriculum*), *den implementerade läroplanen* (eng. *implemented curriculum*) samt *den uppnådda läroplanen* (eng. *attained curriculum*) (van den Akker, 2013, ss. 540ff.). Det är den intentionella läroplanen och dess två undernivåer som står i fokus i föreliggande studie.

Den första undernivån hos den intentionella läroplanen kan översättas med den *ideala läroplansnivån*. Här formuleras filosofiska och normativa idéer om skolans, mål, innehåll och metoder. Till denna nivå räknar jag religionsdidaktisk forskning och de normativa diskussioner om religionsundervisning som förekommer där. I denna artikel analyserar jag alltså hur jämförelser kan förstås utifrån några nedslag i religionsdidaktisk forskning. Den andra undernivån kan översättas med den *skriftliga läroplansnivån*. Här befinner sig läro- och kursplaner i form av analyserbara texter. I denna artikel har jag valt att analysera hur grundskolans kursplaner i religionskunskap förhåller sig till jämförelser. Undernivåerna bildar dispositionsprincip. Genom att analysera den intentionella läroplansnivån i form av forskning och styrdokument vill jag bidra till att den implementerade och uppnådda läroplansnivån blir mer teoretiskt medveten, även om själva artikeln inte studerar hur religionsjämförelser de facto görs i skolan och vilka konsekvenser de har.

## **Religionsdidaktiska perspektiv på jämförelser**

Den religionsdidaktiska forskningen är omfattande (Berglund, 2021; Skeie 2018). Tre religionsdidaktiska diskussioner har bäring på religionsjämförelser i undervisningen. Den första handlar om ämnets religionsbegrepp. Den andra rör vad som ska räknas som centralt innehåll i religionskunskap. Den tredje handlar om metoden ”Abrahams barn”, ett program för jämförelser mellan judendom, kristendom och islam. Jag ska kritiskt belysa dessa diskussioner.

### ***Ett lutherskt religionsbegrepp***

Flera studier har visat att den svenska religionsundervisningen utgår från en sekularistisk norm, där religion är någonting som ”de andra har” (von Brömssen, 2003, ss. 309-310; Kittelman Flensner, 2015). Ett lutherskt religionsbegrepp – med fokus på tro och föreställningar – präglar ämnet (Berglund, 2013). Med en sådan utgångspunkt handlar religion i första hand om trosföreställningar, medan rituella och vardagliga dimensioner blir nedtonade. När ett lutherskt religionsbegrepp används vid jämförelser sker en närmast automatisk ”andraifiering” av andra religioner. Konsekvensen blir att samtliga religioner representeras skevt till förmån för kristendomen. Den lutherska

kristendomen blir den religionstyp som bäst överensstämmer med den logik som finns bakom vissa läroböckers jämförande kapitelindelning samt de religionstabeller som jag diskuterade i inledningen. Övriga religioner överensstämmer i lägre grad med prototypen lutherdom, varvid religionerna värderas och hierarkiseras. Tidigare studier har visat hur en sådan religionshierarki etableras i folkskolans läroplaner under 1800- och 1900-talen. Under folkskolans äldre tid var religion synonymt med kristendomen och andra religioner var osynliggjorda. Senare styrdokument skriver fram att det finns andra ”viktiga” religioner, men de nämns inte explicit. Därmed etablerar styrdokumentet en hierarki mellan den (viktigaste) religionen kristendom, andra ”viktiga” religioner och ”oviktiga religioner” (Wickström, 2021).

Man kan diskutera vilka religionskonstruktioner som både är utgångspunkten för och konsekvensen av den här typen av religionsjämförelser. Religionsdidaktikern Kristian Nemi har beskrivit hur det nutida ”världsreligionsparadigmet” framställer världsreligioner som monolitiska, statiska system utan inre diversitet. Paradigmet innebär att världsreligionerna existerar oberoende och vid sidan av varandra och konkurrerar om efterföljare (Niemi, 2018, s. 12). Religionernas inre pluralism osynliggörs. Idémässiga ömsesidiga influenser, realpolitiska sammanhang och sociokulturella kontexter nedtonas i ett sådant jämförande studium. Dessutom exkluderas eller nedvärderas en hel rad religioner, både sådana som haft global historisk betydelse (exempelvis zoroastrismen) och minoritetsreligioner. Hur vi undviker att vid jämförelser reproducera ett kristet präglat världsreligionsbegrepp framstår följaktligen som en befogad frågeställning.

### ***Religionskunskap som kunskap om religioner eller livsfrågor?***

Den andra diskussionen rör religionsämnets centrala innehåll. Är det ett kunskapsämne eller ett existentiellt ämne som ska behandla livsfrågor? Löpande tvärs genom dessa två olika inriktningarna finns frågan om eleverna ska *lära om* religion eller om eleverna ska *lära av* religionsundervisningen (Grimmit, 1987; Härenstam, 2000). Inom båda inriktningarna blir jämförelsen en central metod, men utifrån olika utgångspunkter.

Religionskunskap som *kunskap om religioner* sätter fokus på ämnets religionshistoriska innehåll, särskilt världsreligionsparadigmet. Brittiska forskare har lyft fram att Ninian Smarts religionsfenomenologi bidragit till att göra religionskunskap till ett ämne bortom den äldre kristendoms-kunskapen, där eleverna skulle *läras in i* den egna kristna traditionen (Barnes, 2007; Jackson, 2018, s. 24-25). När kristendoms-kunskap ersattes av religionskunskap och fokuserade världsreligionerna förändrades ämnets syfte. Religionsdidaktikern Robert Jackson har hävdad att religionsfenomenologin för europeiskt vidkommande primärt innebar att lärare kom att undervisa om världsreligioner i syfte att ”generate empathy with the religious faith of individuals and groups” (Jackson, 2018, s. 24) snarare än att fördjupa kunskapen om religion som fenomen. För svenskt vidkommande kom religionskunskapen i samband med 1969 års läroplan tvivelsutan att bli ett sekulärt ämne med ett objektivistiskt ideal: Eleverna skulle *lära om* religion (Hartman, 2011, s. 30). Idag kvarstår

världsreligionerna som ett centralt innehåll. Religionsdidaktikern Kjell Härenstam har argumenterat för att världsreligionerna utgör ett globalt kulturarv, som samtliga elever *kan lära av*. Han menar att kunskapsurvalet bör ske utifrån gällande läro- och kursplans värdegrund (Härenstam, 2000). Risken med ett sådant förfaringssätt är uppenbart. Jämförelserna skulle därmed utgå från vad som i en nutida svensk kontext anses vara värdefullt och positivt i religionerna. Deras mer motbjudande aspekter nedtonas och en s.k. Bullerbyversion av världsreligionerna skapas. Den säger förmodligen mer skolans värdegrund än om religionerna (Wickström, 2011, s. 161).

Religionskunskap *som ett livsfrågeämne* får ett annat fokus, där det existentiella och etiska innehållet centreras. Religionsdidaktikern Malin Löfstedt har utifrån Sven G. Hartmans arbeten om livsfrågor föreslagit en livsfrågeinriktning för ämnet (Löfstedt, 2011; Hartman, 2011 med referenser). Istället för fokus på världsreligionerna, blir logiken en annan: Människor har existentiella frågor, livsfrågor, och religioner och livsåskådningar ger ”svar” på dessa livsfrågor (Larsson, 2006, ss. 125-138). Med utgångspunkt i tänkt universella frågor om liv, död, framtid och relationer bör religionsläraren välja sitt material och följaktligen också sina jämförelser (Löfstedt, 2011). Religionsdidaktiker som betonar livsfrågornas centrala betydelse har en ambition att göra ämnet angeläget för samtliga elever (Falkevall, 2010, s. 130), även för den sekulära majoritetsbefolkningen, som enligt flera religionsvetenskapliga studier definierar sig genom avsaknad av religion (Thurfjell, 2015, Kittelman Flensner 2015). Begreppet *livsfrågor* tillskrivs i sammanhanget ett universalistiskt anspråk. Existentiella frågor har alla människor, men religiös tillhörighet är mer begränsat. Religion blir således ett snävare begrepp inom ramen för *livsåskådningar*, vilket tänks innefatta såväl sekulära som substantiellt religiösa åskådningar (Alberts, 2008, s. 313; 2010, Löfstedt, 2011). Religionspedagogen Caroline Gustafsson har istället för livsåskådningar föreslagit begreppen *existentiella* respektive *delade figurationer* som analytiska begrepp för hur människor förstår sina liv och hur dessa förståelser också kan delas av andra människor (Gustafsson, 2018, s. 241-242).

Om läraren lyckas identifiera elevernas existentiella frågor och utgå från dem i undervisningen kan religionsämnet säkerligen upplevas som mer angeläget för dagens elever. Jämförelseproblematiken försvinner inte, men omvandlas. Om man betraktar livsåskådningar som ett slags diskurser eller idésystem som bärs och levs av människor, så är det inte självklart att det som skärs ut som ”svar” på ”livsfrågor” är representativt för de religiösa människorna. När läraren tar elevernas existentiella frågor och söker deras svar hos livsåskådningar och religioner, sker ju urvalet hos de sistnämnda i syfte att besvara elevernas och inte nödvändigtvis de religiösa människornas, primära frågor. Svaren utgör inte nödvändigtvis idésystemets centrala idéer eller narrativ. Om religionsundervisningen ska följa den berömda devisen att utgå från eleverna så är livsfrågepedagogikens förfarande oklanderligt. Problemet är att det riskerar att förvrida studieobjektet (religionerna/livsåskådningarna) i riktning mot vad lärarna och eleverna tycker är intressant. Exempelvis är det frestande att tänka sig att frågor om döden är universellt viktiga. Men frågor om vad som händer efter döden verkar vara mindre central inom judendomen än inom kristendomen (<https://jfst.se/judendom-judar/judiska-livscykeln/livet-efter-doeden/>), vilket ger en viss skevhet när döden



förstås som en livsfråga för alla människor. Resultaten av livsfrågejämförelser kan alltså säga mer om den som frågar (eleven som har livsfrågor) än de religioner eller livsåskådningar som eleven ska lära sig något om. Logiken bakom livsfrågepedagogiken kan beskrivas i termer av att eleverna ska *lära sig av* livsfrågor genom att *lära om* religionernas och livsåskådningarnas svar på dessa frågor. Jämförelserna mellan livsåskådningar sker alltså inte för att *lära om* religioner, utan för att eleverna ska bilda sig egna uppfattningar och förhållningssätt i existentiella frågor. Livsfrågepedagogikens jämförelser uppfyller säkert sitt syfte. Jämförelserna riskerar emellertid att ge en icke-rättvisande, starkt reduktionistisk bild av religionerna. Det finns följaktligen också kritik mot livsfrågepedagogiken. Den har en intellektuell dimension som sker på bekostnad av ”levd” religion (Löfstedt, 2011, s. 56; Gunnarsson, 2008) samtidigt som den inte problematiserar relationen mellan tanke-system och individers åskådningar (Falkevall, 2010, s. 32; Gunnarsson, 2008, ss. 65ff). Flera forskare har hävdade att livsåskådningspedagogiken är starkt influerad av skapelseteologiska idéer, luthersk protestantism och liberalteologi (Böwadt, 2009; Berglund, 2013). Kritiken är i hög utsträckning likartad med den kritik som riktades mot de religionsfenomenologiska religionsbegreppen.

### ***Släktskap som utgångspunkt – Abrahams barn***

Enligt Gert Biesta fyller all utbildning tre funktioner, nämligen kvalifikation, socialisation och subjektifiering (Biesta, 2015). Kunskap kan inte reduceras till fakta. Religionskunskapsämnet fyller samtliga funktioner. Eleverna ska erhålla kunskaper om religion, religioner och livsfrågor (kvalifikation) bli demokratiska medborgare i ett pluralistiskt samhälle (socialisation) samt tänka självständigt och kritiskt om religion (subjektifiering). I folkskolan var kristendomsämnet avsett att fostra goda och sedliga kristna (Hartman, 1994, ss. 233-236 Isling, 1988, ss. 484-488, Wickström, 2021). I dagens samhälle är förståelse och tolerans för mångfald ämnets socialisationsinnehåll, åtminstone vad gäller *den intentionella läroplanen*.

Det finns en jämförande metod med syftet att skapa interkulturell förståelse, nämligen Abrahams barn (Liljefors Persson, 2011; Rosenblad & Rosenblad, 2004, s. 6; [www.abrahamsbarn.se](http://www.abrahamsbarn.se)). Abrahams barn utgår från ett tänkt släktskap mellan judendom, kristendom och islam och bygger på en begränsad jämförelse. ”Abrahamitiska religioner” är ett samlingsnamn som även används av vissa religionshistoriker (Liljefors Persson, 2011; Hedin, 2007). Namnet härrör ur idén att Abraham och Ibrahim är samma gestalt och att han är stamfader för såväl judar, kristna som muslimer. Denna lära bildar utgångspunkt för en narrativ jämförande religionsundervisning. På Abrahams barn hemsida anges att

*[m]ålsättningen är att fördjupa kunskapen om olika kulturella traditioner i Sverige med hjälp av den s.k. IE-metoden (Identifikation skapar Empati). Metoden utgår från berättelser. Genom användandet av berättelser från olika genrer, läggs fokus både på språkutveckling och på kulturmöten genom identifikationsövningar i tal och skrift ([www.abrahamsbarn.se](http://www.abrahamsbarn.se))*

Metoden innebär att eleverna tar del av berättelser om religiösa gestalter som antas vara gemensamma. Genom kreativt skrivande lever sig eleverna in i de religiösa gestalterna. Eleverna tar fiktivt gestaltens ”roll” (Rosenblad & Rosenblad, 2004, s. 33, Liljefors Persson, 2011, s. 193). Detta syftar till empati: ”Vid identifikatorisk läsning av en text – alla barn och vuxna läser så – lyfter läsaren sig ut ur sitt eget liv och in i en uppdikad person” (Rosenblad & Rosenblad, 2004, s. 32). Metoden har fått stort genomslag, bland annat inom lärarutbildningar. Uppföljningar har visat att metoden bidragit till interkulturell förståelse (Liljefors Persson, 2011, ss. 196ff). Den verkar uppfylla socialisationsmål om interkulturell förståelse. Hur står den sig i relation till frågan om godtagbara komparationer?

Religionsvetaren Torsten Löfstedt har kritiskt granskat *abrahams barn*. Han menar att begreppet är problematiskt av flera skäl. Det osynliggör skillnader mellan religionerna, och döljer att religionskategoriseringar också handlar om sociala gränsdragningar. Begreppet återgår på idén om en gemensam ”urreligion”, vilket ursprungligen var en muslimsk lära. Detsamma gäller utsagorna om att religionerna har ”samma Gud”. När man uttalar sig på detta sätt, så gör man ett konfessionellt yttrande. Samtliga judar, kristna och muslimer uppfattar inte att de har samma Gud. Löfstedt visar att begreppet ursprungligen återgår på en polemisk idé. Han menar att *abrahams barn* osynliggör de stora skillnader som finns mellan religionerna. Om skolans uppgift också är att visa på motstridiga tolkningar inom och mellan religioner, så blir det en problematisk pedagogik (Löfstedt, 2014).

Vi kan återvända till den nya komparativismens ideal. Abrahams barn bygger på en begränsad komparation utan universella anspråk. Enligt min mening uppfyller emellertid inte Abrahams barn kraven på djuplodande kontextuella framskrivningar av de fenomen som jämförs. Jag vill påstå att likheter överbetonas på bekostnad av skillnader. Det finns en värdering i projektet, där likheterna är värda att överbetona i kontrast mot det som åtskiljer och skapar konflikt. Det finns förstås pedagogiska poänger med att fokusera likheter mellan religiösa narrativ. Men likheter behöver ses i ljuset av vad som också separerar. Judisk tradition accepterar endast profeter som återfinns i den Hebreiska Bibeln. Kristen tradition accepterar – och har egna tolkningar av judiska profeter – men accepterar inte Muhammad som profet. Muslimsk tradition slutligen, accepterar judiska och kristna profeter, men gör egna tolkningar av deras roll samt lyfter Muhammad som den slutgiltiga profeten (för detaljerade framställningar om detta, se Hedin, 2007). Dessa skillnader i acceptans av de religiösa gestalterna är viktiga. Att ge elever möjlighet att medskapa religiösa gestalter har fördelen att det synliggör hur berättarperspektivet påverkar framställningen av en viss gestalt eller grupp. Risker är dock att eleverna lär sig om de religiösa gestalterna utifrån de ahistoriska konstruktioner som de själva skapar. Religionens eller mytologins ”fiktions” blir därmed ytterligare fiktiviserad. Det riskerar att flytta fokus från vad vi faktiskt kan uttala oss om historiskt. Det finns också en risk att identifikationsmomentet skapar en bild av religionerna som en ”föreställd gemenskap” för att tala med Benedict Anderson (Anderson, 1992). En sådan rimmar illa med den empiriska verkligheten där det finns såväl samförstånd som konflikter mellan judar, kristna och muslimer. Skolans socialisations- och subjektifieringsmål kan sägas vara att bidra till förståelse och

samhörighet, men här innebär den komparativa metoden en målkonflikt mellan socialisation in i en önskad pluralistisk gemenskap och kvalifikationsmålet att förstå att världen också präglas av religiösa konflikter mellan människor som har mycket gemensamt.

## Grundskolans nya kursplaner i religionskunskap

I grundskolans nya kursplaner för religionskunskap anges inte vilka teorier om religion som undervisningen ska utgå ifrån. Texten skriver inte heller fram någon entydigt jämförande metodik. Däremot innebär flera av lydelseerna att jämförelser mellan religioner blir nödvändiga (Skolverket, 2022, s. 188-194). Man kan därför kalla grundskolans ämne religionskunskap en ”institutionaliserad form av religionsfenomenologi” (Wickström, 2011, s. 166).

Kursplanerna talar om religioner och livsåskådningar i pluralis (Skolverket, 2022, s. 188). Mångfalden bildar förutsättning för samtliga komparationer. I det följande identifierar jag formuleringar i kursplanerna som kan fungera som jämförelsekategorier, det vill säga som erbjuder möjligheter till religionskomparationer. Texterna påstår inte att tillvägagångssättet är jämförelse, men det verkar vara underförstått.

Begreppsparet ”likheter” och ”skillnader” förekommer i några stycken. För årskurs 4-6 anges bland det centrala innehållet: ”Likheter och skillnader mellan och inom några religioner” (Ibidem, 2022, s. 190). En fördjupad lydelse finns för årskurs 7-9: ”Likheter och skillnader i religiösa tolkningar och praktiker mellan och inom olika religioner” (Ibidem, s. 191). En liknande formulering finns i ämnets syftesbeskrivning (Skolverket, 2022, 188) samt i betygskriterierna för 4-6 och 7-9 (Ibidem, s. 193-194). För de lägre årskurserna anges alltså att komparationer ska göras, medan texten för de högre årskurserna också anger *tolkning* och *praktik* som jämförelsekategorier. Det blir en uppdelning mellan intellektuella och handlingsmässiga aspekter. Detta skulle kunna bilda grund för jämförelser mellan religioner. Även om *likhet/skillnad* endast används i dessa textpassus, så finns flera textavsnitt som innehåller begrepp som kan fungera som jämförelsekategorier. Några exempel är ”levnadsvillkor” och ”sociala sammanhang” (Ibidem, s. 188).

Det är möjligt att identifiera fler potentiella jämförelsekategorier. Ämnet ska bibringa eleverna ”förståelse för hur människor inom olika religiösa traditioner lever med och uttrycker sin religion på olika sätt.” (Ibidem, s. 188). Det verkar vara idén om *levd religion* (McGuire, 2008) som fått genomslag här tillsammans med idén om att människor *uttrycker* religion. Här återklingar möjligen ett essentiellt religionsbegrepp som tar sig olika ”uttryck”.

Vissa begrepp verkar fungera som jämförelsekategorier för en särskild religionsgrupp. Hit hör *högtider*, *symboler* och *berättelser*, *ritualer* och *religiöst motiverade levnadsregler* som särskilt knyts till kristendom, judendom och islam (Ibidem, s. 190). De klingar religionsfenomenologiska till sin natur, men är inte hämtade från en specifik kulturkrets, med undantag av ritual (jfr Arvidsson, 2008). Jämförelsekategorierna kan relateras till Ninian Smarts religionsfenomenologiska

kategorier (Smart, 1968). *Världsåskådningen* i Smarts modell skulle här representeras av *symboler*, *berättelser* och *religiöst motiverade levnadsregler* medan *trons praktik* skulle kunna härbärgera *ritualer* och *högtider*. Ett av ovanstående begrepp används som den enda jämförelsekategorin i anknytning till antik och nordisk mytologi och samisk religion, nämligen *berättelser*. Eftersom detta är den enda jämförelsepunkten, blir dessa religioner/mytologier reducerade till just narrativ, berättelser utan kopplingar till föreställningar och praktik. Ännu mer vagt används *huvuddragen* som en potentiell jämförelsekategori i anknytning till hinduism och buddhism.

För årskurserna 7-9 anges potentiella jämförelsekategorier som knyts till begreppen religioner och livsåskådningar generellt. Hit hör *centrala tankegångar*, *symbolik och mening*, *ritualer och estetiska uttryck*, *uppkomst*, *spridning*, *geografisk utbredning* och *tolkningar*. (Skolverket, 2022, s. 191). Även dessa kan relateras till Smarts religionsfenomenologi. Begreppet *livsfrågor* skrivs också fram som en jämförelsekategori, knuten till elevernas egna tankar och till religioner och livsåskådningar. Kategorin *livsfrågor* konkretiseras i ett antal begrepp som också kan fungera som potentiella jämförelsekategorier, nämligen *identitet*, *kärlek*, *sexualitet* samt *meningen med livet*. En religionsjämförelse skulle alltså kunna innefatta kategorierna identitet, samlevnad och existens.

Den formella läroplansnivån öppnar för religionsjämförelser utifrån en flora av jämförelsekategorier, hämtade såväl från religionsfenomenologin som från livsfrågepedagogiken. Pluralismen ger didaktiska implikationer för jämförelser utanför det religionsfenomenologiska paradigmet. Det leder oss till frågan om vilka didaktiska implikationer genomgången av religionsfenomenologin och dess kritiker samt skolans jämförande studium av religion får.

### **Didaktiska implikationer för komparationer i religionskunskap**

Artikelns teoretiska diskussioner och empiriska exempel ger förstås implikationer för religionsundervisningen. I detta avsnitt formuleras sex didaktiska implikationer för religionsjämförelser inom grundskolans religionskunskap. Dessa didaktiska implikationer är adresserade till lärare och utgör ett slags erbjudanden för en medveten och fördjupad komparationspraktik. Jag betraktar lärare som ämnesutbildade aktörer vilka medvetet reflekterar över sin undervisning. Implikationerna tar hänsyn till eller försöker undvika de problem som diskuterats tidigare i artikeln. De har skrivits fram utifrån den nya komparativismen, men har justerats utifrån religionsundervisningens förutsättningar. Beskrivningen av de didaktiska implikationerna löser inte upp samtliga problem. Jämförande är alltid en reduktionistisk aktivitet, men religionskomparationer bör präglas av en ambition att synliggöra och problematisera förutsättningarna för och resultaten av jämförelserna. Hittills har lärare och elever varit osynliga i artikeln. Det finns dock religionsdidaktisk forskning som har undersökt vilka kunskaper religionslärare anses behöva besitta (Carlsson, 2016 med referenser). Enligt min mening kan en ämneskunnig, skicklig lärare tillsammans med eleverna nyansera, fördjupa och problematisera den förenklade bild av religioner som blir resultatet av varje jämförelse.

Det är min förhoppning att artikelns implikationer kan underlätta lärarnas arbete att göra världen mer begriplig men samtidigt inte mindre komplex för eleverna.

### ***Problematisering av religions- och livsåskådningsbegreppen***

Det första rådet tar sin utgångspunkt i premissen för religionsjämförelser, nämligen religions-, livsfråge- och livsåskådningsbegreppen. Jag har i artikeln konstaterat att samtliga begrepp bär på ideologisk barlast. En första implikation innebär att det är viktigt att diskutera begreppens ursprung och användningar med eleverna i syfte att visa deras ideologiska konsekvenser. På så vis kan eleverna få syn på att religion och livsåskådningar inte är statiska "ting" eller företeelser utan just historiskt formade begrepp för att förstå en bit av världen utifrån ett visst perspektiv. Med en sådan medvetenhet blir det lättare att adressera de specifika ideologiska problem som är vidhängande de olika begreppen.

Såväl vardagsförståelser av begreppen samt vetenskapliga religionsdefinitioner kan med fördel problematiseras. Även skillnader mellan religiösa självbeteckningar (insiderbegrepp) och externa, vetenskapliga (analytiska) och tillskrivna begrepp kan diskuteras. Med självbeteckningar avser jag begrepp som människor i en grupp själva använder om sig själva, exempelvis "kristen", "pingstvän" och "jude". Med externa, vetenskapliga begrepp menar jag beteckningar på grupper som religionsvetare använder för att beteckna en grupp, men som kanske inte primärt används av gruppen själv, till exempel "abrahamitiska religioner" och "polyteister". Vetenskapliga begrepp är förstås samtidigt tillskrivna begrepp, det vill säga begrepp som någon annan använder för att beteckna några andra än sig själva. Bland tillskrivna begrepp finns också en rad pejorativa begrepp, exempelvis "djävulsdyrkare" eller "hedningar". Ibland kan tillskrivna begrepp internaliseras av en grupp och bli självbeteckningar, till exempel när amerikanska urinvånare kallar sig själva "indianer" (för en principiell diskussion kring beteckningar, se Schalk 2004, s. 20-25).

Genom att visa på pluralistiska tolkningar av religionsbegrepp kan eleverna bli medvetna om att religion kan förstås på olika sätt. Diskussionerna kan bidra till att reducera omedveten stereotypisering och exotisering. Detta är ideologiskt viktigt. I en icke-konfessionell och pluralistisk skola behöver vi frångå endimensionella religionsförståelser och synliggöra att olika aktörer uppfattar religion på olika sätt, och att vi i utbildning också är fria att studera religion på olika sätt.

Strategin kan även utvidgas genom att eleverna får undersöka ämnets empiri utifrån de alternativ till religionsbegrepp som förekommer inom olika traditioner. Vad händer om vi förstår de övriga religionerna utifrån det hinduiska dharma-begreppet eller om vi studerar religioner som "sed" eller "tradition" istället för som trosföreställningar?

Problematiseringar av begreppen kan ta sin utgångspunkt i frågor som: Vad menar vi med religion? Är vi överens om vad som är religion? Finns det några gränsfall? Kan religion kallas någonting annat? Vilken religion stämmer bäst överens med vår generella uppfattning om vad religion är? Målet är att vi som lärare ska bidra till etablera en *förkunskap om religionskunskap* hos eleverna innan vi gör jämförelser inom ämnet.

Detta är också i linje med grundskolans kursplan för religionskunskap, som lyfter fram att religionsbegreppet är ett centralt innehåll i årskurs 4-6 (Skolverket, 2022, s. 190).

### ***Begränsade och "svaga" komparationer***

Tidigare i artikeln problematiserades religionsjämförelser som präglades av universalistiska anspråk, det vill säga som spänner över för mycket och som implicit uttalar sig om vad religion är i alla kontexter under alla tider. Ett råd blir därför att istället göra mindre, mer begränsade s.k. "svaga jämförelser" vars anspråk är mindre och mer specifika. Det handlar om att kanske inte alltid jämföra "religioner" utan att skära ut en specifik aspekt hos religioner eller vissa religiösa inriktningar, behandla den utförligt och i detalj, med beaktande av de övriga strategier som skrivs fram i den här artikeln och utan normativa anspråk på att vara den enda möjliga övergripande jämförelsen. En svag jämförelse kan handla om "urkunder/texter" i några religioner. Genom att zooma in på en aspekt, i detta fall texter, kan man med detaljskärpa teckna de historiska och sociala kontexterna för texternas provinens och status, noga visa på likheter och skillnader i texternas reception, användning och innehåll och hålla sig nära källspråkens formuleringar. Man kan på detta sätt problematisera själva jämförelsen, det vill säga rikta sökarmen på vad religiösa texter får för status om vi behandlar dem samfällt, det vill säga lägger dem bredvid varandra? Favoriserar ett sådant förfarande inte religioner som primärt är "skriftliga" framför mer muntliga kulturer?

### ***Medvetet utformade eller valda jämförelsekategorier***

Artikeln har visat olika sätt att utforma jämförelsekategorier. Jämförelsekategorier ger förutsättningarna för vad vi har möjlighet att uppfatta i religiösa utsagor hos människor och i religionernas signifikanta texter. Frågorna kan ställas enkelt: Vad är det vi ska jämföra? Var har vi funnit idén om det vi ska jämföra? På vilket sätt existerar de företeelser som vi ska jämföra? Frågorna implicerar följdfrågan: Vad för slags likhet gör de företeelser som vi avser att jämföra relevanta att jämföra med varandra? Och följaktligen, hur ska vi göra jämförelserna? Vilka jämförelsekategorier är adekvata utifrån de likheter och skillnader som vi tänker oss? Här finns en möjlighet att diskutera de sätt man historiskt och i nutid "sorterar" religioner, exempelvis genom "släktskap", "geografisk utbredning", "familjelikheter" eller "gemensamma mytiska strukturer" (Arvidsson, 2008). Om vi väljer jämförelsekategorier med ursprung i en viss religiös kontext, får vi ett "ideologiskt" raster som påverkar vad vi ser och vad som förblir dolt. Jämförelsekategoriens ursprungliga användning färgar av sig när den används i nya sammanhang. Minst fyra alternativ finns: Man kan använda begrepp som är utformade i en kristen kontext (exempelvis "tro", "frälsning"), begrepp som kommer från en specifik religionskontext men som använts analytiskt och jämförande (exempelvis "myt" och "schamaner") eller kulturspecifika begrepp som appliceras på nya kontexter (exempelvis att studera kristendomen som "dharma"). Jag har också visat att kursplanerna för religionskunskap innehåller begrepp som kan användas vid jämförelser. Utöver "centrala tankegångar" och "urkunder", finns kategorier som "sexualitet", "identitet" och "berättelser", för att endast nämna några exempel. Varje

jämförelsekategori kommer att påverka vad eleverna har möjlighet att lära sig av den stundande jämförelsen. Valet av jämförelsekategorier har alltså didaktiska och ideologiska konsekvenser. De bör väljas med omsorg, men jag tänker mig inte att det finns någon jämförelsekategori som är oproblematiske. Väljer vi kristet präglade begrepp så får vi en kristen bias i resultaten, men väljer vi nykonstruerade begrepp så konstruerar vi kunskap som riskerar att framställa en likhet med svag empirisk förankring i någon av de företeelser som vi jämför. Därför kräver varje undervisningsval en reflexivitet av läraren, det vill säga en medvetenhet om att den kunskap eller fakta som väljs ut inför en stundande jämförelse kommer att påverka jämförelsens ideologiska konsekvenser. Genom att känna till och deklarerat de ideologiska associationer som är knutet till specifika religions- och livsfrågebegrepp och deras underkategorier kan vi inte reducera det faktum att våra jämförelser är ideologiska, men vi kan vara medvetna om vad för slags ideologi som vi reproducerar genom våra undervisningsval. Om man exempelvis använder det kristna, grekiska ordet "apokalyptik" för berättelser om världens slut och söker efter "apokalyptik" hos andra religioner, så kanske vi finner berättelser om den yttersta tiden, men det betyder ju inte att dessa berättelser har samma eskatologiska betydelse i de andra religionerna. Ett medvetet alternativ kan vara att istället använda bredare och mer neutrala jämförelsekategorier, som exempelvis "framtiden". Därmed favoriseras inte ett perspektiv i utgångspunkten samtidigt som såväl likheter och skillnader hos religionerna tydligare kan tecknas. Ett sådant alternativt förfarande att nyttja mer neutrala jämförelsekategorier, har föreslagits av religionshistoriska forskare (Arvidsson, 2010, s. 48). Ett alternativ är att välja en eller flera andra jämförelsekategorier ur andra religioner än den prototypiskt kristna för att se vad som då händer med den "framtid" som vi vill jämföra. Hur framstår kristendomens tidsuppfattning om vi studerar den i termer av "kalpas" från den hinduiska traditionen? Vad får vi syn på då? Exempelen ovan visar att utformandet och valet av jämförelsekategorier bör göras noggrant av lärare och elever eftersom de påverkar vad som blir resultatet av jämförelsen.

### ***Diskussion av jämförelsens syften och resultat***

När en lärare gör religionsjämförelser i undervisningen, så finns det förstås alltid något slags utbildningssyfte bakom jämförelsen. Vi bör i möjligaste mån vara explicita med dessa syften. Detta inte minst eftersom jämförelser aldrig är oskyldiga (Lincoln, 2018a) och att jämförelserna får konsekvenser för vad eleverna har möjlighet att lära sig. Syftet med religionsjämförelser kan analyseras på olika nivåer och i relation till styrdokumentet. Är syftet fördjupande eller förklarande? Grundskolans läro- och kursplaner innehåller skrivningar dels om utbildningens övergripande syften, dels om religionskunskapsämnetts syften och centrala innehåll (Skolverket, 2022, kap. 2 samt s. 188). Dessa skrivningar utgör övergripande syften som kan tänkas rama in en lärares religionsjämförelser. Sedan finns det syften knutna till vad för slags kunskap som vår jämförelse avser att bidra till. Ett sådant syfte kan vara att skapa ömsesidig religiös förståelse och tolerans. Vi bör alltid vara explicita med syftet bakom jämförelser. På så vis får vi redskap för att tillsammans med eleverna klargöra att vi får olika

jämförelseutfall beroende på vad vårt syfte är. Vi behöver också diskutera resultaten av en viss, begränsad jämförelse med ett bestämt syfte. Genom olika jämförelser utifrån olika jämförelsekategorier, får vi underlag för att reflexivt förhålla oss till produkterna, jämförelseresultaten. Om det didaktiska syftet är att visa på likheter av något slag, så kommer våra jämförelsekategorier att utformas utifrån denna didaktiska ambition. Det medför att behovet av att problematisera jämförelseresultat pockar på uppmärksamhet. Låt säga att vi fokuserar på de s.k. ”abrahamistiska religionernas” likheter och att vårt pedagogiska syfte är att undervisa för ömsesidig religiös förståelse. Vi kommer då att få en jämförelsematrix som på flera punkter visar på likheter. Om vi låter dessa likheter stå oproblematiserade så riskerar vi att osynliggöra att judar, kristna och muslimer uppfattar världen och varandra på olika sätt, och att det finns historiska och nutida konflikter internt inom religionerna och externt mellan dem, som behöver uppmärksammas. Detta betyder inte att ett fokus på en jämförelse som landar i likheter i sig är felaktig, snarare att den begränsade jämförelse som vi har gjort haft ett avgränsat syfte som fått oss att se vissa saker och fått oss att ignorera andra. Därmed har vi skapat versioner av judendom, kristendom och islam som också behöver problematiseras. Det betyder att varje jämförelseprodukt behöver förstås som en preliminär kunskap, som är föränderlig och instabil.

### ***Betonning av både likheter och skillnader och ”tjocka beskrivningar”***

Även om varje jämförelse i någon mening bygger på en föreställning om ”likhet” mellan de företeelser vi vill jämföra, så bör vi vid begränsade jämförelser uppmärksamma såväl likheter som skillnader. Detta blir möjligt om vi vinnlägger oss om att göra ”tjocka” kontextuella beskrivningar, alltså ägnar utrymme åt att teckna sociala och historiska kontexter för de företeelser som vi jämför. Genom att låta kontexterna (som förstås också är föränderliga) blir detaljerat undersökta och beskrivna, så blir jämförelsen mer värdefull. Likheter och skillnader kan på så vis fyllas med exempel som fördjupar vår förståelse av vad som är specifikt för de företeelser som vi undersöker. Vi kan ta exemplet med ”urkunder/texter” ovan. Vid en ytlig deskription mellan judendom, kristendom och islam verkar samtliga ha liknande ”heliga texter”, det vill säga Tanakh, Bibeln (GT och NT) respektive Koranen. Om vi ger tjocka kontexter för varje text, ser vi att texterna har olika ”helig” status beroende på hur de uppfattas i relation till ”uppenbarelsen”. Torah och Koranen blir ur detta perspektiv mer likställda än den kristna ”Bibeln”, eftersom de förstnämnda enligt de flesta judar respektive muslimer utgör ”uppenbarelsen” medan Bibeln för de flesta kristna endast vittnar om uppenbarelsen (Kristus). Även ett sådant resultat kan nyanseras genom att jämföra hur olika människor inom de olika religiösa traditionerna kan förstå ”sina” texter på högst varierande sätt. Därmed har en fördjupad jämförelse som fokuserar såväl likheter som skillnader gett eleverna fördjupad kunskap, inte bara en kunskap om att religionerna har liknande texter med likartade narrativ.



### *Användning av källtexter i möjligaste mån*

Studier av gymnasieskolans religionsundervisning har visat att religionslärare i hög utsträckning använder såväl religiösa företrädares vittnesmål som läroböckernas berättelser om enskilda religionsutövare i undervisningen om de så kallade världsreligionerna (Widholm, 2020). Möjligen är det för att låta eleverna möta religioner som "levda" företeelser (McGuire, 2008) och inte som statiska entiteter. Men även om det i praktiken finns ett fokus på religiösa människor, är många läromedel uppbyggda på ett komparativt sätt, så att världsreligionerna behandlas med samma rubriker (se exempelvis Mattsson Flennegård & Eriksson, 2012; Abrahamsson m.fl., 2022). En sådan religionsfenomenologisk uppställning kan vara inbjudande, men om man uppfattar svaga jämförelser med detaljerade kontextuella beskrivningar som ett ideal, så behöver man en strategi för att arbeta mer källnära kring de olika religionerna, åtminstone i gymnasiet där eleverna har en större förmåga till abstrakt tänkande. Religionsundervisningen kan förstås inte studera religion på alla källspråk, men ofta finns det goda svenska översättningar av religionsurkunder. Om man tar hjälp av dem så blir det lättare att göra kontextuellt förankrade jämförelser som kan åskådliggöra mer fördjupade likheter och skillnader. Genom källtexter kan eleverna få en mera direkt bild av religiösa föreställningar (Roos, 2011) och det kan bidra till att motverka robottendensen (Berglund, 2011, s. 125), nämligen att förutsätta att människor slaviskt följer vad som står i religiösa urkunder. Att ta hjälp av antologier med utdrag ur religionsurkunder kan vara ett bra hjälpmedel för lärare och elever som vill göra fördjupande jämförelser och finna mönster inom och mellan religionerna, vilka i sin tur kan diskuteras och fördjupas i undervisningen.

## **Sammanfattning**

Denna artikel har diskuterat religionsjämförelser i religionsvetenskaplig och religionsdidaktisk forskning och praktik. Syftet har varit att utifrån de epistemologiska och ideologiska problem som identifierats av tidigare forskning om religionsjämförelser formulera några didaktiska implikationer för jämförande religionsundervisning. I artikeln formuleras sex övergripande implikationer för medvetna religionsjämförelser i undervisningssammanhang. Dessa ska förstås som erbjudanden till religionslärare som vill arbeta med jämförelser i sin religionsundervisning på ett didaktiskt medvetet sätt.

## **Referenser**

Abrahamsson, M.; Boredahl, K.; Thurfjell, D.; Rodell, A., Willebrand, M. (2022) *Puls: Religion 4-6. Grundbok*. Fjärde upplagan. (kommande).

Akker, J. van den (2013) *A European perspective on curriculum development and innovation*. Law, E. HF. & Li, C., Curricukum innovations in chanding societies. Rotterdam: Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-359-1\\_30](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-359-1_30)

Alberts, W. (2008) Didactics of the study of religion. *Numen* 55.

Allen, D. (2005) Phenomenology of religion. *Encyclopedia of Religion*. Second Edition. Detroit: McMillan Reference.

Anderson, B. (1992) Den föreställda gemenskapen: reflexioner kring nationalismens ursprung och spridning. Översättning av Torhell, S-E. Göteborg: Daidalos.

Annikas So-site, <https://sites.google.com/site/annikassosite/tre-religioner---gemensamma-drag> (hämtad 2022-08-11)

Arvidsson, S. (2008) Jämförande religionshistoria. Svensson, J. & Arvidsson, S. *Människor och makter 2.0 : en introduktion till religionsvetenskap*. Forskning i Halmstad nr. 14. Halmstad: Högskolan i Halmstad.

Asad, T. (1993) Genealogies of religion: discipline and reasons of power in christianity and islam. Baltimore: John Hopkins Press.

Asprem, E. & Sundqvist, O., red. *Religionshistoria: en introduktion till teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Barnes, P. B. (2001) What is wrong with the phenomenological approach to religious education? *Religious Education*. 96: 4. doi: 10.1080/003440801753442366

Barnes, L.P. (2007) The disputed legacy of Ninian Smart and phenomenological religious education: a critical response to Kevin O'Grady. *British Journal of Religious Education*. Vol. 29. No. 2.

Berglund, J. (2021) Religionsdidaktiska perspektiv. Asprem, E. & Sundqvist, O., red. *Religionshistoria: en introduktion till teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Berglund, J (2013) Swedish religious education: objective but marinated in lutheran protestantism. *Temenos* 49:2.

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

Biesta, G. (2015) What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*. Vol. 1. doi: 10.1111/ejed.12109

Blomkvist, T. & Sundqvist, O. (2006) Religionsbegreppets tillämpning i handböcker om fornskandinavisk och germansk religion. Lindgren Ödén, B & Thalén, P., red. *Nya mål? Religionsdidaktik i en tid av förändring*. Uppsala: Swedish Science Press.

von Brömssen, K. (2003) Tolkningar, förhandlingar och tystnader: elevs tal om religion i det mångkulturella samhället och postkoloniala rummet. Göteborg Studies in Educational Sciences. Göteborg.

Böwadt, P. R. (2009) The courage to be: the impact of Lebensphilosophie on Danish RE. *British Journal of Religious Education*. Vol. 31. Nr 1.

- Carlsson, D. (2016) *Religionslärarkunskap? En diskursanalys av trepartssamtal I lärarutbildningen*. Gothenburg Studies in Educational Sciences. Kållerød: Ineko AB.
- Carter, J. (2004) Comparison in the history of religions: reflections and critiques. Introduction. *Method and theory in the study of religion*. Vol. 16. No. 1 Comparisons in the History of Religions: Reflections and critiques. Brill.
- Chantepie de la Saussaye, P.D. (1887) *Lehrbuch der Religionsgeschichte*. Bd 1. Freiburg: Mohr.
- Dubuisson, D. (2003) *The western construction of religion: Myths, knowledge, and ideology*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Dumézil, G. (1962) *De nordiska gudarna: en undersökning av den skandinaviska religionen*. Stockholm: V. Pettersson.
- Dumézil, G. (1968) Mythe et épopée. 1. L'ideologie des trois fonctions dans les épopées des peuples indo-européens. Paris.
- Eliade, M. (1959) The sacred and the profane: the nature of religion [the significance of religious myths, symbolism, and ritual within life and culture]. Översättning av Trask, W. R. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Falkevall, B. (2010) *Livsfrågor och religionskunskap: en belysning av ett centralt begrepp i svensk religionsdidaktik*. Doktorsavhandlingar från Inst. för didaktik och pedagogiskt arbete. Stockholm.
- Fitzgerald, T. (2000) *The ideology of religious studies*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Flood, G. (1999) *Beyond phenomenology: rethinking the study of religion*. London: Cassel.
- Friedenreich, D. M. (2004) Comparisons compared: a methodological survey of comparisons of religion from "A magic dwells" to "a magic still dwells". *Method and theory in the study of religion*. Vol. 16. No. 1 Comparisons in the History of Religions: Reflections and critiques. Brill.
- Fujiwara, S., Thurfjell, D. & Engler, S. (2021) *Global phenomenologies of religion: An oral history in interviews*. Bristol: Equinox Publishing Ltd.
- Gunnarsson, G. J. (2008) *I don't believe the meaning of life is all profound: a study of Icelandic teenagers' life presentation and value*. Stockholm.
- Gustavsson, B. (2002) *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Skolverket. Kalmar: Leanders Grafiska AB.
- Gustavsson, C. (2018) Språkliga redskap för en gränsöverskridande interkulturell religionsundervisning. Franck, O. & Thalén, P., red. *Interkulturell religionsdidaktik: Utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Granberg, O. (2014) *Lära eller läras: om kompetens och utbildningsplanering i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.

Grimmit, M. (1987) *Religious education and human development*. Essex.

Hansson, Å. (1980) *Bin och biodling*. Stockholm: LT:s förlag.

Hartman, S. G. (2011) Perspektiv på skolans religionsundervisning. Löfstedt, M. red., *Religionsdidaktik: mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Hartman, S.G. (1994) *Barns tankar om livet*. Borås.

Hedin, C. (2007) *Abrahams barn: vad skiljer och förenar judendom, kristendom och islam*. Stockholm: Daidalos.

Hellman, E. (2011) *Vad är religion? En disciplinteoretisk metastudie*. Religionshistoriska forskningsrapporter från Uppsala. 21. Nora: Nya Doxa.

Hylén, T. (2012) Essentialism i religionsundervisningen: ett religionsdidaktiskt problem. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*. 2012: 2.

Härenstam, K. (2000) *Kan du höra vindhästen? Religionsdidaktik – om konsten att välja kunskap*. Lund: Studentlitteratur.

Isling, Å. (1988) *Kampen för och emot en demokratisk skola. 1: Samhällsstruktur och skolorganisation*. Pedagogiska skrifter 262. Stockholm.

Jackson, P. (2014) *Det öppna och det slutna: Religionshistoriska essäer*. Molin och Sorgenfrei.

Jackson, R. (2004) *Rethinking religious education and plurality: issues in diversity and pedagogy*. London.

Jackson, R. (1997) *Religious education: an interpretative approach*. London: Hooder & Stoughton

Jackson, R. (2018) English Religious Education and the Development of European Policy Documents. Franck, O. & Thalén, P., red. *Interkulturell religionsdidaktik – Utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

King, R. (1999) *Orientalism and religion: postcolonial theory, India and the mythic east*. London: Routledge.

Kittelman Flensner, K. (2015) *Religious education in contemporary pluralistic Sweden*. Center for educational sciences and teacher research. Doctoral thesis 54. Humaistiska fakulteten. Göteborg: Göteborgs universitet.

Anson, J. (2010) Mapping the subject: student teachers, location and the understanding of religion. *British Journal of Religious Education*. Vol. 26. Issue 1. <https://doi.org/10.1080/014162000149917>

- Larsson, R. (2006) Religionsundervisningen i svensk skola – en historisk exposé. Andersen, P.B. m.fl., red. *Religion, skole og kulturel integration i Danmark och Sverige*. Saernummer af tidskriftet CHAOS. Köpenhamn.
- Larsson, S. (2013) *Vuxendidaktik: fjorton tankelinjer i forskningen om vuxnas lärande*. Tyskland: Natur och kultur.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leeuw, G. van der (1963) *Religion in essence and manifestation*. Translated by J.E Turner.
- Levi-Strauss, C. (1966) *The savage mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Levi-Strauss, C. (1980) *Introduction to a science of mythology. I. The raw and the cooked*. London: Cape.
- Liljefors Persson, B. (2011) Abrahams barn: inkluderande undervisning utifrån kreativt samarbete och dialog. Löfstedt, M. red., *Religionsdidaktik: mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lincoln, B. (2018a) Theses on comparison. I Lincoln, B. (2018b) *Apples and Oranges: Explorations In, On, and With Comparison*, Chicago: University of Chicago Press, 2020. <https://doi.org/10.7208/9780226564104>
- Lincoln, B. (2018b) *Apples and Oranges: Explorations In, On, and With Comparison*, Chicago: University of Chicago Press, 2020. <https://doi.org/10.7208/9780226564104>
- Lincoln, B. (2005) Theses on method. *Method and theory in the study of religion*. Vol. 17. No. 1. Brill.
- Löfstedt, M. (2011) Livsfrågor på gott och ont. Löfstedt, M. red., *Religionsdidaktik: mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfstedt, T. (2014) Abrahams barn: en kritisk reflektion kring ett begrepp. Ammert, N., Rosén, U. & Svensson, J., red. *Blickar: kulturvetenskapliga perspektiv på utbildning*. Växjö: Linneaus University Press.
- Masuzawa, T. (2005) *The invention of world religions, or, how european universalism was preserved in the language of pluralism*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mattson Flenngård, M. & Eriksson, L. (2012) *Söka svar: Religionskunskap kurs 1 och 2*. Stockholm: Liber.
- McCutcheon, R. T. (1995) The category 'religion' in some recent publications: A critical survey. *Numen*. Vol. 42.
- McCutcheon, R. T. (1997) *Manufacturing religion: the discourse on sui generis religion and the politics of nostalgia*. New York: Oxford University Press.

McCutcheon, R. T. (2003) *The discipline of religion: structure, meaning, rhetoric*. London: Routledge.

McGuire, M.B. (2008) *Lived religion: faith and practice in everyday life*. New York: Oxford University Press.

Mikaels skola, <http://mikaelsskola.se/jamforelse-av-varldsreligionerna/> (hämtad 2022-11-03)

Niemi, K. (2018) Religionsvetenskapliga tröskelbegrepp: stötestenar och språngbrädor vid utvecklingen av ett ämnesperspektiv. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*. 2018: 2.

Otto, R. (1917) *Das Heilige: über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen*. Breslau.

Paden, W.E. (2016) *New patterns for comparative religion: passages to an evolutionary perspective*. New York/London: Bloomsbury.

Paden, W. E. (1994) *Religious worlds: the comparative study of religion*. Boston: Beacon Press.

Piaget, J. (1970) Piagets' theory. Mussen, P.H., red. *Manual of child psychology*. London: Wiley.

Platvoet, J. G. (1982) *Comparing religions: a limitative approach: an analysis of Akan, Para-Creole, and IFO-Sananda rites and prayers*. Mouton: The Hague.

Podemann Sørensen, J. 1996) Introduktion. Jensen, T., Rothstein, M. & Podemann Sørensen, J., red. *Religionshistoria: ritualer, mytologi, ikonografi*. Portugal: Nya Doxa.

Roos, L. (2018) Enhet och mångfald: arvet från religionsfenomenologin. Signum: *Katolsk orientering om kyrka, kultur och samhälle*. Nr 8. 2018.

Roos, L. (2011) Närbkontakt och nätkontakt. Löfstedt, M. red., *Religionsdidaktik: mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Rosenblad, D. & Rosenblad, F. (2004) *Samma rötter: Abrahams barn i tre religioner. Lärarhandledning*. Stockholm: Fondi.

Saler, B. (1993) *Conceptualizing religion: immanent anthropologists, transcendent natives, and onbounded categories*. Leiden: E.J. Brill.

Schalk, P. (2004) *Vādi into Vānnyalāttō: Transformations of Images of the Lankan Vāddō*. Acta Universitatis Upsaliensis. Historia Religionum 24. Uppsala universitet: Uppsala.

Segal, R. A. (1999) *Theorizing about myth*. Amherst: University of Massachusetts.

Segal, R. (2021) *Recent books on comparative method in religious studies*. Länk: <https://readingreligion.org/blogs/recent-books-comparative-method-religious-studies> (2021-02-04)

Sharpe, E. J. (1971) Some problems of method in the study of religion. *Religion* 1:1-14. *Comparative religion, a history*. London: Duckworth.

Sigtunastiftelsen, Abrahams barn, <http://www.abrahamsbarn.se/>

Skeie, G. (2018) Forskningen om interkulturell religionspedagogik. Franck, O & Thalén, P. *Interkulturell religionsdidaktik: Utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2019) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Sjätte upplagan. Ödeshög: DanagårdLitho

Skolverket (2022) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Lgr22. Poland: Drukarnia WDS Sandomiertz

Smart, N. (1968) *Secular education and the logic of religion*. London: Faber and Faber.

Smart, N. (1973) *The phenomenon of religion*. London: Herder and Herder.

Smart, N. (1996) *Dimensions of the sacred: an anatomy of the world's beliefs*. London Harper Collins.

Smart, N. (1984) *The religious experience of mankind*. New York: Scribner.

Smith, J. Z. (1982) *Imagining religion: from Babylon to Jonestown. Chicago studies in the history of Judaism*. Chicago: University of Chicago Press.

Smith, J. Z. (2008) Religion, Religions, Religious. I Taylor, M.C. *Critical terms for Religious Studies*. Chicago: University of Chicago Press.

Stausberg, M. (2009) The study of religion(s) in Western Europe III: Further developments after World War II. *Religion*, 39:3, 261-282. doi: 10.1016/j.religion.2009.06.001

Stausberg, M. (2011) Comparison. Stausberg, M. & Engler, S., red., *The Routledge handbook of research methods in the study of religion*. London/New York: Routledge

Sundqvist, O. (2021) Jämförande perspektiv. I Aspren, E & Sundqvist, O., red. *Religionshistoria: en introduktion till teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Saelid Gilhus, I. & Mikaelsson, L. (2003) *Nya perspektiv på religion*. Stockholm: Natur och kultur.

Säljö, R. (2015) *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.

Thobani, S. (2017) The religious-secular interface and the representations of islam in phenomenological religious education. *Oxford Review of Education*. 43: 5, doi: 10.1080/03054985.2017.1352355

KOMPARATIV RELIGIONSUNDERVISNING: TEORETISKA FÖRUTSÄTTNINGAR OCH  
DIDAKTISKA IMPLIKATIONER

Johan Wickström

Thurfjell, D. (2015) *Det gudlösa folket: de postkristna svenskarna och religionen*. Stockholm: Molin och Sorgenfrei.

Tucket, J. (2016) Clarifying phenomenologies in the study of religion: separating Kristensen and van der Leeuw from Otto and Eliade. *Religion*, 46:1.

Wickström, J. (2008) *Våra förfäder var hedningar: Nordisk forntid som myt i den svenska folkskolans pedagogiska texter fram till år 1919*. Religionshistoriska forskningsrapporter från Uppsala 19. Diss. Edita Västra Aros: Västerås.

Wickström, J. (2011) Didaktisk textkompetens. Löfstedt, M. red., *Religionsdidaktik: mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Wickström, J. (2021) "Religion" i folkskolans styrdokument: ett bidrag till religionsbegreppets didaktiska historia. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*. Vol. 11. 2021:3.

Widengren, G. (1969) *Religionsphänomenologie*. de Gruyter Lehrbücher. Berlin: De Gruyter.

Widholm, T. (2020) *Läromedel i praktiken: Läromedelsbruk i religionskunskap på gymnasiet*. Linköping Studies in Pedagogical Practices N0 39: Liu-Tryck: Linköping.

Woolfolk, A. & Karlberg, M. (2015) *Pedagogisk psykologi*. Great Britain: Ashford Colour Press.