



# Stockholm University

ERG/Centre for Teaching and Learning in the Humanities

Kristian Niemi

## Avhandlingsseminarium

### Religionsundervisning i indisk skola

Det påstås ibland att det inte finns religionsundervisning i de allmänna indiska skolorna, men det finns skäl att granska påståendet noggrannare. Genom att kombinera de två akademiska fälten religionsvetenskap och ämnesdidaktik avser jag i avhandlingsprojektet visa att det finns teman i det indiska sammanhanget som, ur ett svenskt perspektiv, skulle kunna kategoriseras som religionsundervisning. Detta är vad projektet ämnar undersöka närmare, och diskutera genom artiklar.

I en första artikel diskuteras frågan översiktligt. Det empiriska materialet här är i första hand policydokument, som Indian National Policy of Education, National Curriculum Framework, men även kursplan och läromedel från en viss *school board* (CISCE).

Fortsatta undersökningar kommer inkludera kursplaner och läromedel från ytterligare *school boards*, samt observationer från klassrum och ytterligare skolsammanhang och intervjuer med lärare.

### Innehåll

<i>Inledning</i>	2
<i>Bakgrund: Indien och religionsundervisning</i>	3
<i>Att beskriva ett utbildningssystem</i>	4
<i>Religion och undervisning i religion</i>	6
<i>Sverige: från att läsa skriften till en internaliserad etik</i>	8
<i>Indien: från praeparatio evangelica till sekularism</i>	9
<i>Frågan omformuleras</i>	11
<i>Fallstudie: Indien</i>	14
<i>Den gemensamma kärnan</i>	15
<i>CISCE, läroplan och läromedel</i>	16
<i>Sammanfattning, så långt</i>	17
<i>Fortsatta studier</i>	18

## Förord

I den här texten har jag försökt hålla mig till svenska. Samtliga citat är översatta av författaren; ofta är det ursprungliga citatet inkluderat i en not. Vissa ord, som t ex *school board* är jag osäker på hur översätta, och använder konsekvent det engelska begreppet. I några fall har jag infogat det engelska begreppet inom klamrar, exempelvis vid samhällskunskap [*civics*].

Det finns ett antal förkortningar i texten. Dessa förklaras oftast vid första användning, men det finns även en lista med förkortningar vid på sidan 19.

Projektet som helhet kommer mynna ut i en sammanläggningsavhandling. Denna text behandlar i huvudsak den första artikeln, som är antagen till tidsskriften *Religions of South Asia* (Equinox Publishing), och kommer publiceras i slutet av året. Artikeln behandlar ämnet översiktligt, och är en god introduktion till avhandlingsarbetet. Fortsatta artiklar diskuteras nedan, på sidan 18, under rubriken "Fortsatta studier".

## Inledning

Med sina över 1,2 miljarder invånare, spridda över 3,2 miljoner km<sup>2</sup> indelat i 29 stater och 7 unionsterritorier, är Indien ett enormt land. Med sina 16 officiella språk, religiös diversitet, och långa kulturella historia, är det också ett land av mångfald. Majoriteten av befolkningen kunde betecknas som hinduer, men islam är majoritetsreligionen i staterna Jammu och Kasmhir, samt i unionsterritoriet Lakshadweep; kristendom är majoritetsreligion i staterna Meghalaya, Mizoram och Nagaland. Sikhism, buddhism och jainism är religioner som har sitt ursprung i Indien, och delar drag med majoritetsreligionen, hinduism. Mindre, religiösa grupper är Parsi Zoroastriker, Bahá'í och judendom.<sup>1</sup>

Ur ett västerländskt perspektiv är det ofta nära till hands att associera religiösa uttryck i olika former med Indien. Landets konstitution från 1950 är dock grundat i ett sekulärt perspektiv, men en form av sekularism som inte är antireligiös, utan snarare strävar efter att behandla alla religioner och religiösa grupper lika<sup>2</sup>. Snarare än att söka separation mellan stat och religiö, som den franska *laïcité*-modellen, så respekteras samtliga religioner, och det råder frihet till och från religion för alla individer.<sup>3</sup> Trots detta är det vanligt att man påstår religion inte undervisas i indiska skolor.<sup>4</sup> Jag menar att det inte är så enkelt; att detta är värt att undersöka vidare.

Det är syftet med avhandlingen; att undersöka hur religion som fenomen hanteras i indisk skola.

I den första delen av denna text (sid 3) beskriver jag utgångspunkten, genom att se på beskrivningar av det indiska utbildningssammanhanget. En andra del (sid 4) handlar om hur man kan undersöka ett utbildningssammanhang överhuvudtaget. Där använder jag mig av en utbildningskomparativ metod, utvecklad av John I Goodlad

<sup>1</sup> Central Intelligence Agency, 2015; ; Mahmood, 2013, s. 145, 149.

<sup>2</sup> Mahmood, 2013, s. 144, 145.

<sup>3</sup> Chandhoke, 2015, s. 26; Mahajan, 2015, s. 36.

<sup>4</sup> Se t ex. Mahmood, 2013; Mukherjee, 2015; Sikka, 2015; Narayanan, 2015; Nussbaum, 2010, s. 138–139; Lorenzen, 2010.

och Zhixin Su och Oddrun Marie Hovde Bråten, 2015. I det skedet blir det uppenbart att en diskussion om religionsbegreppet överhuvudtaget är nödvändigt, vilket blir ämnet för en tredje del (sid 6). Den diskussionen förs med hjälp av Richard King och Timothy Fitzgerald<sup>5</sup>. Där tas både den svenska och indiska kontexten upp, gällande just frågan om utbildning och religion. Efter det kommer det visa sig vara nödvändigt att omformulera frågan (sid 11). En femte del (sid 14) undersöker två olika kategorier av empiriskt material från det indiska sammanhanget. Den första kategorin (sid 15) kunde sägas vara en kärna som är gemensam för all indisk utbildning: "National Policy of Education", "National Curriculum Framework 2005", och kursplanerna "Syllabus for Classes at the Elementary Level" samt "Syllabus for Secondary and Higher Secondary Classes".<sup>6</sup> Den andra kategorin (sid 16) är material, kursplan och läromedel, från en särskild *school board*: Council for the Indian School Certificate Examinations (CISCE). Insikter och erfarenheter från tidigare fältarbeten (opublicerat) i Varanasi, Indien (2007, 2013, 2014, 2015) har också varit värdefulla, för att förstå såväl delar som helhet. Därefter (sid 17) summeras denna text, och avslutningsvis (sid 18) beskrivs kommande avhandlingsarbete ur ett helhetsperspektiv.

Genom att kombinera religionsvetenskap med ämnesdidaktik, ämnar jag visa att fenomen, som i ett nordiskt utbildningssammanhang skulle ses handla om religion, även hittas i det indiska utbildningssammanhanget.

### *Bakgrund: Indien och religionsundervisning*

Det är vanligt att beskriva religionsundervisning genom att använda följande tre kategorier: (1) ingen religionsundervisning; (2) konfessionell religionsundervisning (undervisning *i* religion); eller (3) icke-konfessionell religionsundervisning (undervisning *om* religion)<sup>7</sup> Frankrike är ett exempel av modell (1), då de nominellt inte har någon religionsundervisning. Tyskland och Finland är exempel på modell (2), med konfessionell religionsundervisning. Sverige och Norge är exempel på modell (3), då man i bägge länder strävar efter att undervisa om religion 'objektivt' och icke-konfessionellt.<sup>8</sup> Genom att använda dessa tre kategorier kommer Tahir Mahmood till slutsatsen att Indien är en kombination av (2) och (1), då det finns konfessionell religionsundervisning i privata, religiösa skolor, men ingen religionsundervisning i allmänna skolor.<sup>9</sup>

Enligt den indiska konstitutionen ska målsman erbjuda utbildning till barn mellan år sex och 14. Staten erbjuder kostnadsfri, obligatorisk utbildning<sup>10</sup>. Skolor som helt finansieras av staten kan inte erbjuda undervisning i religion, men helt privatfinansierade kan. Privata skolor som erhåller visst ekonomiskt stöd kan erbjuda valfritt, men inte obligatorisk, religionsundervisning. Detta innebär att det finns privata madrasas, pathshalas, och institutioner drivna av sikh, buddister, jainister, och kristna, som erbjuder teologisk träning eller utbildning för sina anhängare.<sup>11</sup> Det verkar alltså finnas en ba-

<sup>5</sup> King, 2010; Fitzgerald, 2011.

<sup>6</sup> Indian Parliament, 1992; National Council of Educational Research and Training [NCERT], 2005a, 2006, 2005b.

<sup>7</sup> Durham, 2013, s. 4. Cf. Skeie, 2015. För en diskussion om att lära om och lära av religion, se t ex Teece, 2010.

<sup>8</sup> Dericquebourg, 2013; ; Durham, 2013, s. 4; Osbeck och Skeie, 2014, s. 238–240; Schmälzle, 2013, s. 127; Ubani och Tirri, 2014.

<sup>9</sup> Mahmood, 2013, s. 148. Cf. Mukherjee, 2015; Narayanan, 2015; Nussbaum, 2010, s. 138–139.

<sup>10</sup> Constitution of India, 1950, artiklar 21-A och 51-A.

<sup>11</sup> Mahmood, 2013, s. 146–147.

lanas mellan den sekulära staten, och de möjligheter den erbjuder till sina medborgare, menar Mahmood.<sup>12</sup> Valfri religionsundervisning hittas i vissa institutioner, och obligatorisk religionsundervisning bara i religionsspecifika privatskolor. Annars ingen religionsundervisning alls. Liknande beskrivningar hittas även annorstädes<sup>13</sup> Man skulle till och med kunna säga att det finns en debatt gällande huruvida det *borde* finnas utbildning i religion eller inte; ett resonemang som förutsätter att det i nuläget inte finns sådan. Martha Craven Nussbaum menar t ex att det borde finnas religionsundervisning, medan David N. Lorenzen argumenterar att den nuvarande situationen är bättre (d v s att det inte finns religionsundervisning).<sup>14</sup> Nussbaum ser religionsundervisning som något vilket skulle motverka stereotypa bilder av 'den andre', medan Lorenzen hävdar<sup>15</sup> att en sådan utbildning snarare skulle skapa motsättningar, i och med att de olika religiösa grupperna då skulle definieras på ett sätt som inte är fallet idag, och därmed skapa större skillnader mellan 'vi' och 'dem'.<sup>16</sup>

Jag menar att man har dragit förhastade slutsatser. Skolor utan religiösa kopplingar, skolor som formellt inte undervisar i religion<sup>17</sup>, har, som vi kommer se, *de facto* åtminstone undervisning om religion enligt modell (3), om inte t o m undervisning i religion enligt modell (2).

Innan vi tittar närmare på det empiriska materialet bör något sägas om hur man kan gå tillväga för att förstå ett nationellt utbildningssammanhang.

### *Att beskriva ett utbildningssystem*

Utbildning som system är komplexa och består av flera nivåer, som kan analyseras både var för sig och som en helhet. Goodlad och Su beskriver fyra nivåer av läroplaner [*levels of curriculum*], som tillsammans utgör utbildningskontexten. Dessa nivåer är (a) den samhällliga; (b) den institutionella; (c) den instruktionsella; och (d) den erfarna. Ett utbildningssystem är, så att säga, summan av dessa fyra. Vad studenten möter (d); vad läraren undervisar (c); det formella, som lagstiftning och policydokument vilka formar och reglerar verksamheten (b). Allt detta hittas i ett samhälleligt sammanhang (a), var olika grupper — som politiker, akademiker, föräldrar, etc. — har olika förväntningar av utbildningen.<sup>18</sup>

I "Are Oranges the only fruit?" diskuterar Bråten specifikt jämförelse av olika nationella former av religionsundervisning. Hon använder sig av Goodlad och Sus nivåer, men lägger till dimensioner av (i) supranationella; (ii) nationella; och (iii) subnationella processer. Dessa dimensioner är värdefulla verktyg just då man jämför nationella utbildningssammanhang, eller ser på ett nationellt sammanhang utifrån. Det räcker inte att se på ett utbildningssystem inuti den nationella kontexten, utan det nationella sammanhanget i sig behöver undersökas. Det är särskilt viktigt när man, som i detta fall, ställer frågor ur ett sammanhang till ett annat.

<sup>12</sup> Mahmood, 2013, s. 148.

<sup>13</sup> Eg. Mukherjee, 2015; Sikka, 2015; Narayanan, 2015; Nussbaum, 2010, s. 138–139.

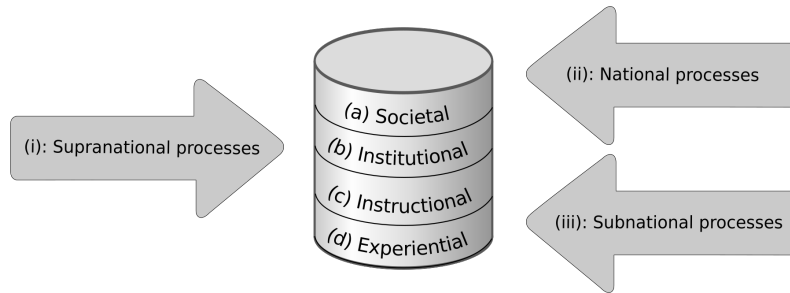
<sup>14</sup> Nussbaum, 2010, s. 138–139; Lorenzen, 2010, s. 28–29.

<sup>15</sup> Lorenzen 2010 diskuterar det (icke-existerande eller splittrade) akademiska fältet av studiet av religion i Indien, men jag anser att resonemanget kan förlängas till att även innefatta religionsundervisning i skolor.

<sup>16</sup> Nussbaum, 2010, s. 131, 142; Lorenzen, 2010, s. 28–29.

<sup>17</sup> Termen 'indisk utbildning' används ofta i texten. Detta kommer konkretiseras något nedan, då vi kommer till empirin, men det är värt att redan här nämna att Indien är ett väldigt stort land. Det är inte meningen att här ge en uttömmande beskrivning av all indisk utbildning. Religionsundervisning i några skolor, som inte är kopplade till en religiös grupp, kommer undersökas; skolor som formellt inte undervisar i religion.

<sup>18</sup> Goodlad och Su, 1992.



Figur 1: Fyra läroplansnivåer (a, b, c, d) och tre dimensioner av processer (i, ii, iii). Författarens anpassning av figur 1 'Diagrammatical model of the methodology' i Bråten, 2015, s. 140.

Enligt Bråten är syftet med komparativ utbildningsanalys att studera hur supranationella processer påverkar nationella processer.<sup>19</sup> Jag vill tillägga att en komparativ utbildningsanalys också kan ha en kontrasterande funktion. Det som tidigare ansågs vara givet är inte längre självklart när alternativ åskådliggörs. Eller, för att använda Hans-Georg Gadamers begrepp, det är genom dialog och möten som ens egna horisont blir synlig<sup>20</sup>. Först när horisonten synliggjorts kan den diskuteras (och överskridas)<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> Bråten, 2014, s. 35; Bråten, 2015, s. 139.

<sup>20</sup> Gadamer, 1960, s. 302.

<sup>21</sup> Cf. Vessey, 2009, s. 533.

Mitt huvudsakliga syfte är inte att jämföra två olika system av religionsundervisning, utan att förstå det indiska. Detta görs dock utifrån ett visst perspektiv. Jag kommer till det indiska sammanhanget från en given utgångspunkt. Frågor ställs till det indiska materialet, och dessa frågor har uppstått ifrån en nordisk förståelse av religion och religionsundervisning. Det är ett möte (och möjligtvis en dialog) mellan två kontexter. Ibland leder detta till motstridiga resultat; jag kommer kalla det för friktion.

Med Donna Haraways begrepp kunde man säga att kunskapen situeras, genom att även utgångspunkten tas i beaktande. Det finns inte ett objektivt, 'gudalikt', ovanifrånperspektiv, från vilket vi kan studera fenomenet.<sup>22</sup> Jag kommer från ett sammanhang, som innebär vissa förförståelser; detta behöver tas i beaktande — inte undvikas (för det går inte), men nyttjas. Annemarie Mol och John Law diskuterar omöjligheten att göra universella utsagor, men diskuterar om hur man kan använda olika fall [cases] för att förstå ett givet perspektiv, och att detta därefter kan vara till hjälp för att förstå ett annat konkret fall. Ibland för att de olika perspektiven i mötet *stör* varandra, för att använda Haraways begrepp. Jag använder istället friktion.<sup>23</sup>

<sup>22</sup> Haraway, 1988, s. 587–589.

<sup>23</sup> Mol och Law, 2002, s. 10–11.

I sin artikel ställer sig Bråten, 2014 frågan om en jämförelse av olika system av religionsundervisning är som att jämföra äpplen och apelsiner. Jag föreslår att det snarare är som att jämföra satsumas och klementiner. Det finns, som vi kommer att se, element som är tillräckligt lika för att en jämförelse ska kunna göras, och tillräckligt annorlunda för att det ska vara intressant. Det handlar, så att säga, om två olika horisonter, och i mötet *stör* de varandra; det finns friktion. Denna friktion kan användas. Friktion innebär att det finns en skillnad; det finns något värt att undersöka — och resultatet säger

kanske något om bägge sammanhang.

Materialet Mahmood, 2013 använder sig av är framför allt från den (b) institutionella nivån och (ii) den nationella dimensionen. Jag hävdar att bilden blir annorlunda ifall ytterligare läroplansnivåer undersöks. Det är inte tillräckligt att studera ett så komplext system bara på makronivån. I avhandlingsarbetet kommer samtliga fyra läroplansnivåer undersökas, liksom alla tre dimensioner som Bråten, 2014 nämner. Men inledningsvis undersöks den (ii) nationella dimensionen och (b) institutionella nivån genom att tittal på det nationella läroplansramverket som utarbetats i Indien [*the National Curricular Framework*]. Den (iii) subnationella dimensionen kommer åskådliggöras genom att titta på läromedel och läroplan, först från en *school board*, och i senare artiklar även i ytterligare. I det indiska sammanhanget kan läromedlen även sägas vara en del av den (b) institutionella läroplansnivån, då de till viss del reglerar vad som borde undervisas om, förutom att också åskådliggöra något om läroplansnivå (c); undervisningsinnehåll som eleven möter.

För att vi ska förstå det (iii) subnationella och (ii) nationella, det (c) instruktionella och (b) institutionella, så behöver sammanhanget göras tydligt. Genom det utforskar vi (a) den samhälleliga läroplansnivån och, skulle man kunna säga, aspekter av den (i) supranationella dimensionen. Vi behöver inte bara titta på Indiens kontext, utan även min specifika utgångspunkt: Sverige.

### *Religion och undervisning i religion*

Begreppen 'religionsundervisning' och 'religion' kommer att dekonstrueras, för att förstå de svenska och indiska sammanhangen. Det kommer då bli tydligt att vi inte bara har att göra med två olika synsätt på religionsundervisning, utan två i grunden annorlunda sätt att förstå 'religion' överhuvudtaget. Även om huvudfokus är religion inom utbildningsväsendet, påverkar givetvis den övergripande förståelsen av religion. Delar av diskussionen om 'religion' sker ur ett nationellt perspektiv (dimension ii i Bråtens modell), men rör även tanketraditioner som överskrider de nationella gränserna. På så sätt kunde det även sägas behandla (i) den supranationella dimensionen, och (a) den samhälleliga läroplansnivån.

Min utgångspunkt är västerländskt, nordiskt; det har sin egen, säregna historia både vad gäller utformningen på utbildning och förståelsen av religion. Det tidiga, västerländska religionsstudiet utgick, enligt Geir Skeie, från en rörelse med "kristendom som centralt fokus, och som den huvudsakliga källan för kategorier i studiet av religioner och [rörde sig] mot religion som generisk kategori och religioner i plural som exempel på detta."<sup>24</sup> Kanske är kristendom som modell fortfarande normgivande med avseende på hur religion begreppsliggörs (i väst).<sup>25</sup>

I *Orientalism and Religion* menar Richard King att andra kulturer och västerländsk kultur före upplysningen inte differentierade religion från kultur i allmänhet, men att det så småningom kom att

<sup>24</sup> "Christianity as the centre of focus and the primary deliverer of categories in the study of religions and [moved] towards religion as a generic term and religions in the plural as exemplars of this." (Skeie, 2015, s. 136)

<sup>25</sup> Cf. King, 2001; Fitzgerald, 2000; Fitzgerald, 2011.

bli fallet.<sup>26</sup> I maktkampen kom 'det mystiska' i den västerländska, kristna diskursen att definieras till något privat, individuellt och upplevelsebaserat.<sup>27</sup> Framför allt kom det mystiska att utvecklas till något motsatt 'det rationella' i den protestantiska traditionen.<sup>28</sup> Religion utvecklas till något rationellt, och irrationell tro och beteende — inklusive tillbedjan av 'många och falska gudar' — definieras som vidskepelse.<sup>29</sup> En del av processen innebar att 'Väst' definieras som väsentligen rationell medan 'Orienten' karakteriseras som mysticistiskt och irrationellt.<sup>30</sup> Det protestantiska narrativet ledde till en religionssyn som handlade om tro (ortodoxi) snarare än görande (ortopraxi)<sup>31</sup>, och sann religion ses handla om etik (i motsats till magi och vidskeplighet), med kristendom som det naturliga exemplet på en 'etisk religion'<sup>32</sup>. Observera att i den här beskrivningen behandlas kristendom, samt västerländsk och asiens kulturer överhuvudtaget, på ett essentialistiskt sätt<sup>33</sup>.

Jag vill nämna två poänger, vad gäller specifikt den indiska kontexten, som Timothy Fitzgerald gör i "Who Invented Hinduism? Rethinking Religion in India". För det första ser han religion som en abstrakt kategori. Detta innebär att religion inte ses som ett empiriskt observerbart fenomen i sig.<sup>34</sup> För det andra menar Fitzgerald, 2011 att det är tveklöst sant att det fanns trosföreställningar och praktiker, inhemska för Indien, innan kolonialisterna kom till landet.<sup>35</sup> Aspekter av dessa trosföreställningar och praktiker kategoriserades av missionärer, tidiga orientalister och dylika, som religiösa, under rubriken 'hinduism'.<sup>36</sup> Ur Fitzgeralds perspektiv innebär det att hävda något som religiöst är i praktiken att ta viss empirisk data (som indiska trosföreställningar) och identifiera dem på ett särskilt sätt (religiösa).<sup>37</sup> Det samma gäller även för andra religiösa traditioner. Varje enskilt fall behöver tolkas ur sitt specifika, historiska och sociologiska sammanhang<sup>38</sup>. Detta projekt, att kategorisera och rubricera, denna konstruktion av religion/er, och i vårt fall hinduism i synnerhet, kunde sägas vara en del av västerländsk kolonialism<sup>39</sup> Kategorierna som användes hade sitt ursprung i den kristna modellen. Som S. N. Balagangadhara uttrycker det, gav inte tidiga orientalister en korrekt beskrivning av de indiska traditionerna, utan "konstruerade ett mönster och en struktur som skapade ett fungerande sammanhang av deras kulturella erfarenhet av Indien".<sup>40</sup> Det som (av väst) identifierats som religiöst kanske snarare borde betraktas som etniska, lokala, eller kulturella fenomen<sup>41</sup>. Till och med dagens hinduiska nationalisterna har en säregen syn på den indiska 'religiositeten' som kulturell snarare än något annat, vilket inbefattar jainism, sikhism och buddhism, förutom hinduism<sup>42</sup>.

Det finns dock röster som hävdar annat. David N. Lorenzen är en sådan.<sup>43</sup> Han påpekar att termen 'hinduism' användes före britternas ankomst. 'Hindu religion' hittas så tidigt som omkring år tusen, och portugiserna särskilde på femtonhundratalet mellan *gentios* (hinduer), muslimer och kristna i Indien.<sup>44</sup> Beskrivningen av al-Biruni från tusentalet är "anmärkningsvärt lik adertonhundratalets europeiska orientalisters", påpekar han.<sup>45</sup> Balagangadhara ser inte

<sup>26</sup> King, 2001, s. 10.

<sup>27</sup> King, 2001, s. 9, 16, 21.

<sup>28</sup> King, 2001, s. 16, 27.

<sup>29</sup> King, 2001, s. 27, 31, 36.

<sup>30</sup> King, 2010, s. 32–33.

<sup>31</sup> King, 2010, s. 37–38. Cf. Esposito, Fasching och Lewis, 2008, s. 9–11.

<sup>32</sup> Douglas, 2002, s. 13–14, 20–22, 76.

<sup>33</sup> King, 2001, s. 32.

<sup>34</sup> Fitzgerald, 2011, s. 115. Cf. King, 2010, s. 97.

<sup>35</sup> Cf. King, 2001; Bergdahl, 2010, s. 7, 27.

<sup>36</sup> Fitzgerald, 2000, s. 8; Balagangadhara, 2010, s. 137–138.

<sup>37</sup> Cf. Balagangadhara, 2010, s. 139; Sikka, 2015, s. 111; Fitzgerald, 2000, s. 8–9.

<sup>38</sup> Fitzgerald, 2000, s. 6.

<sup>39</sup> Fitzgerald, 2000, s. 8. Sonia Sikka skulle hellre benämna de indiska, religiösa traditionerna som 'visdomsvägar' [*paths of wisdom*] (Sikka, 2015, s. 117–119).

<sup>40</sup> "[...] constructed a pattern and a structure that lent coherence to their cultural experience of India" (Balagangadhara, 2010, s. 137).

<sup>41</sup> Sikka, 2015, s. 117–118.

<sup>42</sup> Sikka, 2015, s. 118.

<sup>43</sup> Lorenzen, 1999, 2010.

<sup>44</sup> Lorenzen, 1999, s. 639.

<sup>45</sup> Lorenzen, 2010, s. 29.

detta som något överraskande, då såväl al-Biruni, senare muslimska forskare, som de europeiska orientalisterna delar arvet från de semitiska, religiösa traditionerna. Faktumet att tidiga muslimer och kristna, samt senare europeiska orientalist, hittade något i Indien som de beskrev som en enhetlig, religiös tradition säger mer om det nära släktskapet mellan islam och kristendom än något annat.<sup>46</sup>

Om 'religion' är ett västerländskt koncept, byggd på kristna kategorier, är detta avhandlingsarbete då fundamentalt missriktat? Är det, att studera 'religion' i indiska skolor, ett kolonialistiskt projekt? Konstruerar jag, och påtvingar ett perspektiv, snarare än utforskar något? Jag vill hävda det motsatta; jag menar att projektet är av värde, både för ett indiskt och ett svenskt sammanhang. Faktum är, att likheterna mellan de bägge ländernas tillvägagångssätt, vad gäller utbildning, kanske är större än man kunde förvänta sig.

I det följande skissar jag med breda penseldrag upp några sär-  
genheter vad gäller utbildning och religion i de bägge kontexterna; först Sverige, sen Indien. Det skulle finnas mycket mer att säga ifall syftet vore att ge en uttömmande beskrivning av utvecklingen av utbildningssystemen i allmänhet, men här är vårt fokus utvecklingen av ett fenomen i synnerhet: religion.

#### *Sverige: från att läsa skriften till en internaliserad etik*

Den tidiga, svenska utbildningen är nära sammanlänkat med religionsundervisning. Den kan spåras tillbaka till den svenska kyrkolagen från 1686, som ålade föräldrarna plikten att lära ut läskunskap, genom bibelstudier, till hushållet. En av prästens uppdrag var att se till att så faktiskt skedde. Man kunde således hävda att innehållet som skulle läras var entydigt religiöst. 1842 tog staten över delar av utbildningsskyldigheterna, kanske på grund av att nya krav ställdes på befolkningen, som t ex att räkna och skriva. 1882 blev det obligatoriskt för alla barn att gå i skola; då var biblisk historia och katekesen kärnan i utbildningen.<sup>47</sup> En stor förändring ägde rum 1919, då Luthers lilla katekes togs bort från läroplanen, och banden mellan Svenska kyrkan och skolan formellt klipptes. Ämnet, då kallat 'Kristendom', blev ett ämne bland andra.<sup>48</sup> En annan brytpunkt är 1955, då ämnet (fortfarande kallat 'kristendom') blir icke-konfessionellt. År 1962 lägger man till att ämnet ska vara 'objektivt', vilket symboliseras av att rubriceringen ändras från 'kristendom' till 'kunskap om kristendom'. Till slut, år 1969, ändrar ämnet åter riktning; då till ett ämne som undervisar om religioner: 'religionskunskap'.<sup>49</sup> Ämnet ändrar gradvis karaktär, från att lära sig läsa genom att studera kristna texter, till ett icke-konfessionellt, 'objektivt' ämne som behandlar flera, olika religiösa traditioner.<sup>50</sup> Ämnet är dock, naturligt nog, inramat i en västerländsk religionsuppfattning. Stora institutionella, religiösa traditioner betonas ('världsreligioner'), och det finns ett visst fokus på tro och etik<sup>51</sup>

Dock, menar Mette Buchardt, ska man inte nödvändigtvis förstå det ovannämnda som ett försvinnande av kristendom ur läropla-

<sup>46</sup> Balagangadhara, 2010, s. 140–141.

<sup>47</sup> Hartman, 2000, s. 212, 214.

<sup>48</sup> Detta märks även i hur mycket timmar ämnet gavs: från ca. 30 timmar under 1800 talet till 12 timmar i 1919 års läroplan. (Hartman, 2000, s. 216–217)

<sup>49</sup> Hartman, 2000, s. 216–217.

<sup>50</sup> Hartman, 2000; ; Osbeck, 2008; ; Osbeck och Skeie, 2014; ; Skolverket, 2011.

<sup>51</sup> Skolverket, 2011. Cf. Osbeck och Skeie, 2014, s. 246–248.



nen, utan snarare en integration av det kristna budskapet<sup>52</sup>. Nathan Söderblöm, ärkebiskop i Uppsala från 1914 till 1931, samarbetade med staten i utvecklandet av den nya läroplanen<sup>53</sup>. Kristendom är något som, i det svenska sammanhanget "inramas som en central del av kulturen och nationens värden, och som sådant inte är något man lär sig *om*, utan även något *att lära sig*"<sup>54</sup> Men inte att lära sig som något religiöst, utan snarare som ('objektiva') värden och beteenden — kultur och etik.<sup>55</sup> Kristendom, och i det här fallet protestantism eller lutherianism, ses av Söderblöm som något vilket ska sammansmältas in till staten och samhället; något som ska bli en del av statskroppen och dess medborgare<sup>56</sup>.

Den tidigare konfessionella utbildningen förvandlades till utbildning som inte handlar om trosföreställningar om det övernaturliga eller gudomliga (att tro på), utan det slags moraliskt beteende som är en grundpelare av ett enat samhälle. Det religiösa budskapet har blivit internaliserat. Den västerländska (kristna, protestantiska) synen på religion har, föga förvånande, lett till religionsundervisning som passar det västerländska (kristna, protestantiska) sättet att begripa vad religion är.<sup>57</sup>

### *Indien: från praeparatio evangelica till sekularism*

Processen Buchardt beskriver kan i viss mån jämföras med vad britterna medvetet implementerade i det kolonialiserade Indien. Det var britterna som introducerade det utbildningssystem vi idag hittar i landet<sup>58</sup>. Som den indiska utbildningskommissionen 1964-66 uttryckte det, utbildningssystemet man ärvde från britterna var utformat "för att möta behoven av imperiets administration inom begränsningarna av ett feodalt och traditionellt samhälle"<sup>59</sup> Britterna såg skolor och utbildning som sätt att sprida imperiets värderingar och perspektiv<sup>60</sup> I utbildningsutskicket *Educational Despatch* från 1854 av det Ostindiska kompaniets direktörer till indiens generalguvernör, beskrivs utbildning som "en av de mest heliga plikter"<sup>61</sup> för att "höja moralen" och "ingjuta frön av en bättre moral och en mer utvecklad vetenskap i delar av den hinduiska filosofin"<sup>62</sup> Ett resultat av utskicket var etablerandet av de tre första 'moderna' universiteten i Indien, 1857; i Kolkata, Chennai, och Mumbai<sup>63</sup> Enligt Sanjay Seth var ett mål med den allmänna utbildningen att, i förlängningen, öka antalet konvertiter till kristendom. Man tyckte att intresset för kristendom var lågt, så ett skäl till att introducera västerländsk utbildning var att använda det som ett *praeparatio evangelica*, ett sätt att förbereda folket för guds ord.<sup>64</sup> Sekulär utbildning sågs gå hand i hand med evangelisering.<sup>65</sup>

Under 1960-talet lanserade NCERT utbildning i det självständiga Indien för att sprida det socio-politiska perspektiv som hittas i den indiska konstitutionen — som är strikt sekulär<sup>66</sup> Utav fyra väsentliga roller man såg att utbildning hade, som det skrevs fram i "National Policy of Education", är den andra punkten som nämns att utbildning är en del av socialisationsprocessen. "Den förfinar kän-

<sup>52</sup> Buchardt, 2015, s. 147.

<sup>53</sup> Buchardt, 2015, s. 141.

<sup>54</sup> "[...] framed as a central part of the culture and values of the nation, and as such not only something to learn *about*, but also as something *to be learned*" (Buchardt, 2015, s. 138, kursivering i originalet).

<sup>55</sup> Cf. Douglas, 2002.

<sup>56</sup> Buchardt, 2015, s. 143, 154.

<sup>57</sup> Buchardt, 2015; Falkevall, 2010; Hartman, 2011; Osbeck, 2006.

<sup>58</sup> Balagangadhara, 2010, s. 136; Kumar, 2007, s. 201.

<sup>59</sup> "[...] to meet the needs of an imperial administration within the limitation set by a feudal and traditional society" (Ministry of Education, 1970, s. 1.17).

<sup>60</sup> Kumar, 2007, s. 201.

<sup>61</sup> One of the "most sacred duties" (Wood, 1922 [1854], s. 2).

<sup>62</sup> To "raise the moral character" and to "ingraft upon portions of Hindoo philosophy the germs of sounder morals and of more advanced science" (Wood, 1922 [1854], s. 3, 9).

<sup>63</sup> Narayanan, 2015, s. 17.

<sup>64</sup> Seth, 2007, s. 31, 38.

<sup>65</sup> Narayanan, 2015, s. 15-16; Seth, 2007, s. 31, 33, 38. Seth, 2007 nämner uttryckligen särskilda läromedel i moralundervisning (Seth, 2007, s. 38). En sådan bok, *Joyful living 4: Life skills and value education textbook for students* kommer undersökas, som en del av empirin, nedan.

<sup>66</sup> NCERT, 2011.

ligheter och uppfattningar som bidrar till social sammanhållning, ett vetenskapligt temperament och en sinnets och andens självständighet — och på så vis bidrar till uppnåendet av målen *socialism, sekularism, och demokrati*, som hittas i konstitutionen”<sup>67</sup> Det är dock värt att påminna oss om vilken form av sekularism det handlar om. Det är något annat än, till exempel, den franska *laïcité*. I det indiska sammanhanget handlar det inte om separation mellan stat och religion, utan snarare att staten ska respektera alla religiösa traditioner jämlikt<sup>68</sup>. Men Krishna Kumar menar att man kanske inte helt ut fullföljt en sekulär utbildning<sup>69</sup>

Kumar diskuterar det indiska skolsystemet genom att använda tre olika modeller, vad gäller relationen mellan skola och hem<sup>70</sup>: (1) den värld som presenteras i skolan och den som hittas i hemmet sammanfaller helt och hållet; (2) skol- och hemkontexten skiljer sig; (3) det finns skärningspunkter mellan skol- och hemvärldarna. I variant (1) är utbildning socialiserande i mycket hög grad. Studenten ska lära sig vissa värderingar, som inte kritiseras eller ens undersöks närmare. Skolorna har då en explicit kulturell och ideologisk agenda. I variant (2) strävar man efter att skolan inte ska beblanda sig med kulturell politik. Man ser kulturell tillhörighet och värderingar som något privat, som skolan inte ska befatta sig med. Utifrån beskrivningen ovan användes utbildning av britterna som beskrivs i (1), nämligen att ingjuta brittiska (och kristna) värderingar — dock utan att explicit undervisa i kristendom.<sup>71</sup> Det självständiga Indien kan ses som ett praktexemplar av variant (2), menar Kumar.<sup>72</sup> De nordiska länderna skulle kunna ses som exempel på modell (3).<sup>73</sup>

Men även om utbildningsmodellen antyder annat så är det, menar Kumar, omöjligt att undvika religiöst innehåll i den indiska utbildningen.<sup>74</sup> Givet Indiens särskilda form av sekularism — *sarva dharma samabhāva*, alla religioner ska behandlas likvärdigt — så borde det inte ens vara nödvändigt att undvika innehållet, så länge som man behandlar dem just likvärdigt.<sup>75</sup> Faktiskt var det vad utbildningskommissionen 1964-66 föreslog. Kommissionen särskiljde mellan ‘religionsutbildning’ och ‘utbildning om religioner’ — det vill säga konfessionell undervisning *i* religion å ena sidan, och icke-konfessionell undervisning *om* religion, å andra. Kommissionen rekommenderade att utbildning av den senarenämnda slaget skulle introduceras i samtliga, indiska skolor. “Vi föreslår att en läroplan, som ger väl utvald information om varje av de stora religionerna, inkluderas i en medborgarskapskurs eller som del i den allmänna utbildningen, och introduceras i skolor och högskolor [...] Fundamentala likheter i världens stora religioner bör lyftas fram”<sup>76</sup> En skolkurs rekommenderas, som skulle vara allmän “i alla landets delar, och allmänna läroböcker borde förberedas nationellt av kompetenta och lämpliga experter på varje religion”<sup>77</sup> Rekommendationerna har inte implementerats. Enligt Tarlochan Singh Sodhi har flera kommissioner rekommenderat att moralundervisning skulle introduceras i den allmänna läroplanen, men så har inte skett ännu. Man ser (felaktigt) konstitutionen som ett hinder för detta.<sup>78</sup>

<sup>67</sup> “It refines sensitivities and perceptions that contribute to national cohesion, a scientific temper and independence of mind and spirit — thus furthering the goals of socialism, secularism, and democracy enshrined in our Constitution” (Indian Parliament, 1992, s. 2.2, min kursivering).

<sup>68</sup> Chandhoke, 2015, s. 26; Mahajan, 2015, s. 36; Mahmood, 2013, s. 144.

<sup>69</sup> Kumar, 2007, s. 212.

<sup>70</sup> Cf. Skeie, 2015. Kumar använder ‘hem’ istället för ‘samhälle’, ‘nation’ eller dylikt. Jag menar att ‘hem’ ändå kan förstås som ‘samhälle’, men i det indiska sammanhanget är ‘samhälle’ en för bred, för vag term. Genom att använda ‘hem’ undviker man det problemet.

<sup>71</sup> Precis som man nu gör i Sverige, enligt Buchardt, 2015. Cf. Falkevall, 2010, s. 18.

<sup>72</sup> Kumar, 2007, s. 202. Cf. Seth, 2007, s. 38–39.

<sup>73</sup> Cf. Falkevall, 2010, s. 17–18.

<sup>74</sup> Kumar, 2007, s. 212.

<sup>75</sup> Chandhoke, 2015, s. 25; Mahajan, 2015, s. 36.

<sup>76</sup> “We suggest that a syllabus giving well chosen information about each of the major religions should be included as part of the course in citizenship or as part of the course in citizenship or as part of general education to be introduced in schools and colleges [...] It should highlight the fundamental similarities in the great religions of the world” (Ministry of Education, 1970, s. 1.79).

<sup>77</sup> “[...] in all parts of the country and common textbooks which should be prepared at the national level by competent and suitable experts on each religion” (Ministry of Education, 1970, s. 1.79).

<sup>78</sup> Sodhi, 1998, s. 54, 56.

Av personlig erfarenhet (2007, 2013, 2014, 2015) vet jag att då indiska lärare frågas om hur 'religion' tacklas i skolan, är den vanliga ryggmärksreaktionen att säga nej. Lärare menar i allmänhet att religion inte hanteras — ska inte hanteras! — i skolan. Men då man frågar vidare, och om visst, konkret innehåll i synnerhet, ändras ofta svaret. Kumar menar att religion, kultur, och politik med nödvändighet överlappar varandra, men att man inte undersökt detta i tillräckligt hög grad i Indien. Man har inte egentligen bestämt sig om hur överlappningen av kultur och religion ska hanteras i skolor.<sup>79</sup>

<sup>79</sup> Kumar, 2007, s. 212.

Det här kunde ses vara en orsak varför avhandlingsprojektet är värt att göra, alltså att se hur det, som i ett nordiskt sammanhang definieras som religionsundervisning, hanteras i det indiska skolsammanhanget. Kanske är, som Kumar och Sodhi föreslår, den 'sekulära ambitionen' i Indien en orsak varför överlappningen mellan religion, kultur och politik lämnats utforskat, och att det därför inte finns ett tydligt förhållningssätt för hur överlappningen kan hanteras — trots rekommendationer från utbildningskommissioner. En annan orsak är att det kanske finns lärdomar att hämta till det svenska sammanhanget. Ett argument för den nuvarande, indiska utbildningsmodellen är att den strävar efter en nationell samhörighet som *inbefattar Indiens hela pluralitet*. Det svenska samhället har varit en mono-kulturell nation, och utbildningssystemet reflekterar detta. Gradvis har det svenska samhället dock blivit mer pluralistiskt. Kanske finns det skäl att se över hur religion hanteras i skolor. Kanske kan den indiska modellen erbjuda nya perspektiv.

Under det brittiska styret av Indien fanns det, så att säga, en 'icke-religiös, kristen undertext' i Indiens allmänna utbildning; det vill säga sekulära ord som bar på en kristen lära<sup>80</sup>. Idag är en målsättning att inte ta ställning till kulturella värderingar<sup>81</sup>. Men det betyder inte att det ej finns innehåll som, till exempel, beskriver religiösa trosföreställningar eller hur religiösa traditioner och grupper utvecklats med tiden.

<sup>80</sup> Seth, 2007.

<sup>81</sup> Kumar, 2007, s. 201.

Som vi kommer att se nedan, finns det material i den Indiska, icke-konfessionella utbildningen, som i ett västerländskt perspektiv skulle kategoriseras som religionsundervisning. Det hittas inte i ett särskilt ämne, eller kurs som utbildningskommissionen 1964-66 föreslåg, men som delar i andra ämnen. Här är syftet inte att begrunda konsekvenser av det, utan att argumentera för att det finns material att titta på.

### *Frågan omformuleras*

Hur ska vi gå vidare? En möjlig väg vore att ersätta den ursprungliga frågan med att undersöka hur kultur och värderingar förmedlas genom det indiska utbildningssystemet. Det här skulle stämma väl överens med vad Fitzgerald föreslår i *The Ideology of Religious Studies*<sup>82</sup>, nämligen att studiet av religion borde omdefinieras till studiet av kultur<sup>83</sup>. För vårt ändamål vore det dock för omständligt; sökarljuset skulle bli för brett. Det skulle inte underlätta sökandet

<sup>82</sup> Se även Gilhus, Mikaelsson och Rask, 2003, s. 54-56, som föreslår att det kulturellt-vetenskapliga paradigmet håller på ersätta det fenomenologiska paradigmet inom religionsvetenskapen.

<sup>83</sup> Fitzgerald, 2000, s. 224-225.

efter användbara definitioner (av religion), eller hjälpa hitta eller begränsa ett material. Om det är svårt att definiera vad 'religion' är i olika sammanhang, så blir det knappast lättare med 'kultur'? Det ursprungliga fokuset, på hur ämnet religion hanteras i indisk skola, återstår, men efter insikterna ovan ändras frågeställningen till: *hur hanteras de ämnen, som i ett nordiskt sammanhang faller under kategorin religion, i den indiska skolkontexten?*

Nästa fråga blir givetvis: vad faller under 'religion' i ett nordiskt sammanhang? Vad är det för material jag ska leta efter i det indiska sammanhanget? Istället för att förlita på en särskild förståelse av religion föreslår jag att vi börjar med den slags öppna definition som Torsten Hylén argumenterar för i "Essentialism i religionsundervisningen". Han föreslår att prototyp-teori är mer användbart, än binära konstruktioner (det antingen är religion eller inte), då man försöker beskriva ett så mångtydigt och svårfångat fenomen som religion. Att man istället ser fenomenen som mer eller mindre prototypiskt religiöst. Detta kunde användas oberoende hurudan förståelse av religion man börjar med. Hylén nämner judendom som en tradition vilken är mer *prototypiskt religiös* än theravadabuddhism eller den sovjetiska ideologin.<sup>84</sup> Eller för att vara mer specifik: judendom är mer prototypiskt religiöst enligt den västerländska synen på religion. Det betyder inte att prototypen behöver konstrueras på så vis. Men det är trots allt traditionen jag kommer ifrån; det kan inte undvikas. Istället ämnar jag nyttja faktumet. Det första steget är att bli medveten om det. Först då är det möjligt att se min horisont — och se bortom<sup>85</sup>.

<sup>84</sup> Hylén, 2012, s. 125–129.

Vad som är, eller inte är, religion sätts, å ena sidan, inom parentes då det empiriska materialet studeras. Men å andra sidan nyttjas min förförståelse, då den trots allt inte kan undvikas. På sätt och vis använder jag mig av något som liknar Edmund Husserls *epoché*<sup>86</sup>, vad gäller 'religion' (i indisk utbildning). Istället för att förutsätta ett empiriskt observerbart fenomen (religion) och fokusera på hur det beskrivs (eller inte) i indisk utbildning, så undersöker jag hur jag uppfattar materialet. Det är inte bara så att jag (a) tittar på ett empiriskt material, utan nästan lika viktigt är (b) vad jag uppfattar materialet att vara. Upplevelsen utforskas tillsammans med det empiriska materialet.

<sup>85</sup> Gadamer, 1960, s. 302; Vessey, 2009, s. 533.

<sup>86</sup> Husserl, 2004, s. 115–16.

Lovisa Bergdahl argumenterar — inte helt olikt King och Fitzgerald, ovan — att det inte finns någon sann religion; religion hittas inte som ett empiriskt ting.<sup>87</sup> Hon föreslår därför att en analys av religion bör börja i den sociala produktionen av religion. En av samhällets mest effektiva sätt att socialisera barn, är utbildning; det vill säga, i skolor. Det är var mycket av den sociala produktionen görs. (Och vart vår blick redan är riktad.) På sätt och vis är alltså vårt fokus social produktion (av konceptet religion; eller dess icke-produktion?).

<sup>87</sup> Bergdahl, 2010, s. 27. Cf. Fitzgerald, 2011, s. 115, 127; King, 2001.

Vad som undersöks är något annat än hur religiösa traditioner definieras, vilket är vad Hylén diskuterar, liksom Lorenzen, Balagangadhara, och de andra forskarna som debatterar om 'hinduism'

är något verkligt eller något konstruerat.<sup>88</sup> (Hur man definierar, och hur man presenterar religiösa traditioner.) Här är dilemmat istället vad vi ska leta efter, då religion förstås på olika sätt i olika sammanhang. 'Religion' som en monolitisk konstruktion har kritiserats. Men jag har ändå en bild av vad som är prototypiskt religiöst, som Hylén diskuterar. Det empiriska materialet kommer att sällas med den prototypiska bilden i åtanke — men utan att låsa sig vid det, utan att vara öppen för att se något mer, och något annat.

Till exempel kallas traditionerna kristendom, judendom, islam, hinduism, och buddhism i det svenska utbildningssystemet för 'världsreligioner'<sup>89</sup>. De beskrivs ofta som religiösa traditioner. När de (eller andra religiösa traditioner) beskrivs så tar man vanligtvis upp trosföreställningar, praktiker, och den historiska utvecklingen av varje.<sup>90</sup> I den svenska utbildningen, till exempel, skulle man säga att det görs i ett objektivt, icke-konfessionellt sätt. (Religionsutbildning efter modell 2, som beskrivet ovan på sidan 3.) Medan man kunde säga att det i andra länder, som Tyskland eller Finland, undervisas (delvis) på ett konfessionellt sätt. (Religionsundervisning, modell 3.) Men det mesta av det tidigare nämnda innehållet — trosföreställningar, praktiker, och historisk utveckling av 'världsreligionerna' — skulle hittas i alla tre fall. I kontrast till detta, har lärarna jag träffat i Indien mycket tydligt uttryckt att det inte finns religionsundervisning, konfessionell eller icke-konfessionell på deras skolor. (Modell 1.) Ur ett europeiskt, eller åtminstone svenskt perspektiv, så skulle det innebära att inget av det ovan beskrivna innehållet hittas i indisk utbildning. Om det finns, så skulle det innebära friktion, och det vore således intressant att titta närmare på. Det skulle kunna vara en indikation på att 'religionsundervisning' används på olika sätt i de olika sammanhangen.

Med andra ord skulle man kunna säga att den västerländska, konstruerade kategorin 'religion' används som glasögon. Vad som letas efter, i det empiriska materialet, är beskrivningar av trosföreställningar, praktiker, och historisk utveckling relaterat till grupper som kunde sägas vara (mer eller mindre prototypiskt) religiösa.

Idealt skulle det empiriska materialet inkludera alla fyra läroplansnivåer, och alla tre dimensioner (se ovan, på sidan 4); det vill säga, debatter om skolan i samhället, policydokument av olika slag som reglerar skolan; undervisningsmaterial; klassrumssituationer och observationer av skola i allmänhet. Syftet med den här texten — och sammanläggningens första artikel — är i första hand att argumentera för att det finns material att studera. Närmare studier, som kommer titta på fler nivåer, kommer i senare artiklar. Här består materialet av policydokument, läroplan och läromedel från en *school board*.

I några fall används uttryckligen 'religion' i materialet. I andra fall (som i det första exemplet nedan, från historia, klass 6, läroplan och lärobok) används det inte (som i exemplet nedan, på sid 15, om buddhism och jainism); men ur ett nordiskt perspektiv vore det lämpligt att kategorisera det som undervisning om religion. Men

<sup>88</sup> Eg. Lorenzen, 2010; Balagangadhara, 2010; Sikka, 2015; Fitzgerald, 2011, 2000; King, 2010.

<sup>89</sup> Skolverket, 2011, s. 22.

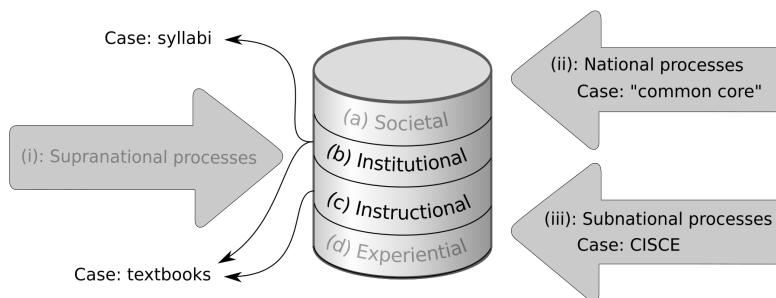
<sup>90</sup> Esposito m. fl., 2008; Neusner, 2010; Urubshurow, 2008.

det är det inte i det indiska sammanhanget. Det här är vad jag kallar friktion. Det här är något som skiljer sig. Det huvudsakliga syftet här är att lyfta fram dessa exempel, för att påvisa att det finns innehåll att studera.

*Fallstudie: Indien*

Indiska skolor hör till antingen en *state board* eller till en av de tre nationella *school boards* CBSE, CISCE och NOS<sup>91</sup>. För att ta reda på hur religion hanteras konkret behöver man studera en eller flera *school boards*. Som utgångspunkt kan det dock vara värt att studera fenomenet på en allmän nivå. Då kan man se på exempelvis den nationella utbildningspolicyn (*National Policy on Education, NPE*) och det nationella läroplansramverket (*National Curriculum Framework, NCF*) som publiceras av det nationella rådet för forskning och utbildning inom utbildning *National Council of Educational Research and Training, NCERT*).<sup>92</sup> Dessa dokument beskriver en gemensam kärna, som sen anpassas av utbildningsråden i respektive delstat, samt i de nationella *school boards*<sup>93</sup>.

Utgående från figur 1 på sidan 5 så skulle det ovannämnda materialet vara på läroplansnivå (b). Det är ett steg närmare det faktiska klassrummet, från att bara titta på lagstiftning, som Mahmood gjorde. Ytterligare ett steg närmare klassrummet är att se på läroplanen från en specifik *school board*. Läromedel är ett nästa steg. I det indiska sammanhanget utgör läroböcker såväl en ram för lärares undervisning, samt är ett material som elever möter direkt. NPE och NCF är alltså på läroplansnivå (b) i den (ii) nationella dimensionen, medan läroplanen från en särskild *school board* kunde sägas vara på läroplansnivå (b), den institutionella, men i den (iii) subnationella dimensionen. Läromedel kunde sägas vara såväl av läroplansnivå (b) och (c), instruktionell, i den (iii) subnationella dimensionen. Detta illustreras i figur 2, nedan.



<sup>91</sup> Cheney, Ruzzi och Muralidharan, 2005.

<sup>92</sup> Indian Parliament, 1992; NCERT, 2005a.

<sup>93</sup> Indian Parliament, 1992.

Figur 2: Det empiriska materialet som undersöks i texten, placerat i i schemat från figur 1 på sid 5.

Först undersöks den gemensamma kärnan, sen en särskild *school board*: CISCE, läroplan och tre läroböcker skrivna för skolor tillhörande CISCE *school board*. CISCE valdes då jag tidigare besökt dylika skolor. Med 2139 skolor i september 2015<sup>94</sup> är detta en *school board* värd att undersöka, även om CBSE har fler anslutna skolor<sup>95</sup>.

<sup>94</sup> Council for the Indian School Certificate Examinations [CISCE], 2015a. Totalsumman nåddes genom att söka efter anslutna skolor, delstat för delstat, och summera ihop dessa.

<sup>95</sup> Agarwal, 2007, s. 13.

### *Den gemensamma kärnan*

Den nationella utbildningspolicyn antogs 1968, och har reviderats 1987 och 1992. Den beskriver vilken roll utbildning bör ha i allmänhet, och söke etablera ett system som skulle vara gemensamt i hela landet. Förutom en generell struktur, såsom nivåer av utbildning, skissas 'ven visst innehåll upp. Kultur, värden, språk, naturvetenskap, samt sport och 'fysisk utbildning' kan nämnas, som exempel på innehåll som uttryckligen nämns. Ordet 'religion' används bara en gång, och då i samband med vilken roll utbildning i 'värden' ska ha. "Sådan utbildning i värdering bör underlätta eliminering av religiös fanatism, våld, vidskeplighet och fatalism"<sup>96</sup>

Vidare påtalar NPE att NCF beskriver en kärna som ska vara gemensam för alla skolor i Indien. NCF ger perspektiv på lärande och undervisning, generella mål för ämnen, och vad som bör karakterisera skolomgivningen överhuvudtaget<sup>97</sup>. De olika skolämnena beskrivs mer utförligt i läroplanen för primary och secondary education<sup>98</sup>. Det finns inget ämne som skulle kunna sägas direkt behandla religion<sup>99</sup>. Även om NCF inte innehåller ett skolämne som kunde sägas behandla religion som sådant, så finner vi ändå intressant innehåll då man tittar lite närmare.

I "Syllabus for Classes at the Elementary Level", under rubriken historia för klass 6 (studenter vore i normalfallet 11 år gamla), beskrivs samhället från den neolitiska perioden till guptaimperiet<sup>100</sup>. Läroplanen anger ett antal teman som bör tas upp, och mål att uppnå.<sup>101</sup> En av de teman som tas upp är "Nya idéer"; dessa är (a) upanishaderna; (b) jainism; och (c) buddhism. Inlärningsmål är grunderna i dessa tankesystem, och utdrag från källor, relaterade till dessa traditioner, ska introduceras.<sup>102</sup> Det vill säga, studenter ska lära sig de grundläggande dragen av de religiösa traditionerna jainism och buddhism, samt en del av den hinduiska traditionen.

I miljöstudier [*environmental studies*] i klass fyra (eleverna är 9 år gamla), ett annat ämne som nämns i "Syllabus for Classes at the Elementary Level", ska festivaler diskuteras<sup>103</sup>. Festivaler nämns också som en del av fredsutbildning, ett skolämne som bör "genomsyra hela skollivet" och inkluderar aktiviteter som att fira "den kulturella och religiösa mångfalden i Indien"<sup>104</sup>. Efter att ha pratat med lärare i skolor verkar 'festivaler' inkludera religiösa festivaler — ja, faktiskt verkar det vara det huvudsakliga typen av festivaler som firas. Aktiviteter som firar den religiösa mångfalden, som en del av utbildning i fred, inkluderar att delta i religiösa festivaler, men även allmän bön i skolan och sjungandet av (religiösa) hymner<sup>105</sup>

I "Syllabus for Secondary and Higher Secondary Classes" är ett tema i ämnet Indisk historia (klass 12; eleverna är ca 17 år gamla), "Buddhismens historia", var man inte bara fokuserar på buddhism, utan även tar upp "religiösa berättelser från vedisk religion, jainism, vaishnavism, och shaivism"<sup>106</sup> Ett annat tema är "religiösa berättelser: Bhakti-sufi traditionen", vilken inkluderar en skiss av "religiösa utvecklingar under perioden" och "Bhakti-sufi helgons idéer och

<sup>96</sup> "Such value education should help eliminate obscurantism, religious fanaticism, violence, superstition and fatalism" (Indian Parliament, 1992, s. 8.5).

<sup>97</sup> NCERT, 2005a.

<sup>98</sup> NCERT, 2006, 2005b.

<sup>99</sup> Cf. Davis och Miroshnikova, 2013, s. 19–20, 23–24; Bråten, 2014

<sup>100</sup> NCERT, 2006, s. 165–167.

<sup>101</sup> Exempelvis ska, under temat "tidiga stater", målen "Introducera konceptet stat och variationer därutav" samt "Att förstå textkällor i detta sammanhang." Temat "Det första imperiet" bör behandla "Introduktion av konceptet imperium" samt "Visa hur inskriptioner kan användas som källor" (NCERT, 2006, s. 166).

<sup>102</sup> NCERT, 2006, s. 166.

<sup>103</sup> NCERT, 2006, s. 111.

<sup>104</sup> It should "permeate the entire school life" and include activities celebrating "the cultural and religious diversity of India" (NCERT, 2005a, s. 62).

<sup>105</sup> Personlig kommunikation, 2013, 2014, 2015.

<sup>106</sup> "[...] religious histories of Vedic religion, Jainism, Vaishnavism, Saivism" (NCERT, 2005b, s. 97).

praktiker”<sup>107</sup> Ämnet sociologi (klass 11) ska ta upp ”religion som en social institution”<sup>108</sup>.

Det ovan nämnda är inte en uttömmande lista, men borde vara tillräckligt för att kunna dra slutsatsen att den gemensamma kärnan i indisk utbildning innehåller stoff som, i ett annat sammanhang, skulle kunna benämnas vara undervisning om religion. Låt oss nu se på en *school board*.

### CISCE, läroplan och läromedel

Som nämndes ovan konkretiserar *state boards* och *school boards* det nationella läroplansramverket NCF. CISCE (Council for the Indian School Certificate Examinations) är en sådan. CISCE är den näst största, privata *school board* i Indien, efter CBSE, och har anslutna skolor över hela Indien<sup>109</sup>. CISCE är en privat *school board*, men ingenstans i deras riktlinjer eller regler för anslutna skolor står något om religiositet på något sätt<sup>110</sup>. Jag har bläddrat igenom ett antal källor — akademiska källor och ett stort antal elektroniska källor, som informerar föräldrar och elever om skillnaderna mellan CISCE och CBSE<sup>111</sup> —, och ingenstans står något överhuvudtaget om religiositet, eller koppling till en eller annan religiös tradition.

De teman som nämndes ovan, från den allmänna kärnan, kommer undersökas i CISCE:s läroplan samt i tre läromedel som behandlar samma område. Detta kommer visa hur de allmänna riktlinjerna konkretiserats i en *school board*.

2015 års läroplan för historia, samhällskunskap [*civics*] och geografi nämner ett tema som ligger mycket nära vad som nämndes ovan: Indien på 500-talet fvt., som ska behandla ”Skäl till jainismens och buddhismens uppgång på 500-talet fvt. Doktriner och påverkan av jainism och buddhism”<sup>112</sup>. Läroboken *History and Civics for Class 6* innehåller ett kapitel med rubriken ”Jainism och Buddhism”. Upanishaderna behandlas i det föregående kapitlet, ”Den vediska kulturen”<sup>113</sup>. Det finns tre underrubriker, i kapitlet om jainism och buddhism; nämligen buddhism, jainism, och konfucianism. Under respektive finns två delar: tidig historia och grundläggande lära. Om man ser på beskrivningen av buddhism så finns det en traditionell beskrivning<sup>114</sup> av ”Gautama Siddharthas” livshistoria, samt en snabb genomgång av de fyra ädla sanningarna. Detta illustreras av bilder på ett (buddhistiskt) tempel, och en relief i sten av Buddhas första föreläsning, samt en staty av Buddha.<sup>115</sup>

Läroboken *Total History and Civics 9*, skriven för CISCE *school board*, innehåller, även den, stoff som, i ett västerländskt perspektiv, skulle kunna sägas behandla religion, både då Harappa-civilisationen introduceras<sup>116</sup> och kapitlet ”Den vediska perioden”<sup>117</sup>. Det sistnämnda inleds med en beskrivning av Vedaböckerna och närbesläktad vedisk litteratur, som vedanga, sutras och upavedas<sup>118</sup>. Eposen *Ramyaana* och *Mahabharata* introduceras också i sammanhanget<sup>119</sup>. I kapitlet ”Uppkomsten av en kompositkultur” beskrivs både sufi- och bhaktirörelserna, inklusive doktriner från bägge, och vad helgon

<sup>107</sup> An outline “of religious developments during this period” and “[i]deas and practices of the Bhakti-Sufi saints” (NCERT, 2005b, s. 98).

<sup>108</sup> NCERT, 2005b, s. 122.

<sup>109</sup> Agarwal, 2007, s. 5.

<sup>110</sup> CISCE, 2014, 2015b.

<sup>111</sup> I skrivande stund ger en sökning på Google efter orden CBSE + CISCE + difference 533 000 träffar.

<sup>112</sup> “Causes for the rise of Jainism and buddhism in the 6<sup>th</sup> century B.C. Doctrines and impact of Jainism and Buddhism” (CISCE, 2015e).

<sup>113</sup> Mukherji, 2013, s. 34–39. Upanishaderna nämns bara kort, på tre rader, under rubriken ’litteratur’ (Mukherji, 2013, s. 37). Buddhism, jainism, och konfucianism beskrivs på totalt ca en och en halv sida per tradition (Mukherji, 2013, s. 34–39).

<sup>114</sup> Det vill säga: en traditionell *inom-religiös* beskrivning, som det skulle kategoriseras i en västerländsk kontext. Hur berättelsen borde tolkas, eller om det finns andra varianter av livsberättelsen, nämns inte. Det sagt, så kanske detta kan göras i en kompletterande lärarguide eller dylikt.

<sup>115</sup> Mukherji, 2013, s. 34–39.

<sup>116</sup> Sequeira, 2013, s. 14.

<sup>117</sup> Sequeira, 2013, s. 17–18.

<sup>118</sup> Sequeira, 2013, s. 17–18.

<sup>119</sup> Sequeira, 2013, s. 19–20.



som Kabīr och Guru Nānak lärde<sup>120</sup>.

I CISCE:s läroplan för miljövetenskap och "environmental applications" nämns inget om festivaler.<sup>121</sup> Jag kan dock nämna att i en CISCE-skola jag besökt fanns det, i skolans aula, följande symboler ovanför scenen: aum, sikhernas khanda, det kristna korset, och den muslimska halvmånen och skäran, jämte bilder av barn som lekte och två regnbågsfärgade paraplyn. Personalen pratade om hur de firade festivaler från olika religiösa traditioner.<sup>122</sup>

Ett säreget drag hos just CISCE, som är värt nämnas i vårt sammanhang, är utbildning i värderingar [*value education*]. NCF föreskriver inget sådant ämne. Men i CISCE är utbildning i moraliska och andliga värden ett av åtta obligatoriska ämnen<sup>123</sup> *Joyful living 4: Life skills and value education textbook for students* är en lärobok skriven för detta ämne, av gruppen Apostolic Carmel Educational Research Team. Enligt texten på baksidan är den skriven för värderingsutbildning "strikt följande de mänskliga värderingar och riktlinjer NCERT föreskriver"<sup>124</sup> På insidan av vänster pärm finns ett citat från NPE. Det verkar tydligt finnas en vilja att förankra boken, eller ämnet, i den allmänna kärnan. Givet att författarteamet verkar ha klara kopplingar till den katolska traditionen, så är det föga förvånande att man redan i det första kapitlet<sup>125</sup>, som tar upp värdet av respekt och tacksamhet för omgivningen, två omnämmanden av 'gud'; detta inkluderar följande religiösa bön:<sup>126</sup>

God, we have so much to learn from Nature. Every little thing in Nature obeys your command and helps me to live a fuller life. They are all my teachers. Help me to use my intelligence and continue to learn from nature. Help me to lead a contented and peaceful life like them and do all I can to preserve nature.

Bön innehar överhuvudtaget en väsentlig roll. Den 78 sidor långa boken innehåller 13 böner och ett antal sånger som också skulle kunna benämnas religiösa. Här är en sådan:<sup>127</sup>

What drives the stars without making a sound? Why don't they crash with their spinning around? What holds me up when the world's upside down? I know it's a miracle.

Who tells the ocean where to stop on the sand? What keeps the water from drowning the land? Who is beside me wherever I am? I know it's a miracle.

It's a miracle just to know, God is with me wherever I go. It's a miracle as big as can be, That he has the time to love me. It's a miracle to me!

Vi kan således konstatera att det i såväl CISCE läroplan som läroböcker hittas material som, i ett annat sammanhang, kunde sägas vara undervisning *om* religion, men kanske även undervisning *i* religion.

### *Sammanfattning, så långt*

NPE och NCF beskriver vad som kunde sägas vara en gemensam kärna i alla indiska skolor. Efter att ha undersökt denna verkar det

<sup>120</sup> Sequeira, 2013, s. 101–107.

<sup>121</sup> CISCE, 2015d, 2015c.

<sup>122</sup> Personlig kommunikation: 2013, 2014, 2015.

<sup>123</sup> CISCE, 2015e, s. 3–4. Det finns två grupper av obligatoriska ämnen. En grupp är ämnen som examineras externt (inte vid den lokala skolan) i slutet av klass 10: engelska; ett andra språk; historia, samhällskunskap och geografi. Den andra gruppen examineras eller bedöms internt, vid den lokala skolan: ett tredje språk: konst; samhällsnyttigt arbete och samhällstjänst [*socially useful productive work and community service*]; gymnastik; och utbildning i moraliska och andliga värden [*education in moral and spiritual values*]. (CISCE, 2015e, s. 3–4)

<sup>124</sup> "[...] in strict conformity with the major human values and guidelines prescribed by NCERT" (Apostolic Carmel Educational Research Team, 2014, baksida).

<sup>125</sup> Apostolic Carmel Educational Research Team, 2014, s. 1–5.

<sup>126</sup> Apostolic Carmel Educational Research Team, 2014, s. 5.

<sup>127</sup> Apostolic Carmel Educational Research Team, 2014, s. 59.

som att, trots påståenden om det motsatta, det finns både allmänna beskrivningar om religion, och detaljer om enskilda religiösa traditioner och grupper. Detta hittas i (b) den institutionella läroplanen i (ii) den nationella dimensionen. Vad gäller den *school board* som undersökts, CISCE, hittas relevanta fenomen i såväl läroplan, nivå (b), och i läromedel, nivå (c). Läroboken *Joyful living 4: Life skills and value education textbook for students* verkar t o m ha ett perspektiv som antyder undervisning i religion.<sup>128</sup>

Uppfattningar om religiösa fenomen, som de skulle kategoriseras i Norden, konstrueras även i indisk utbildning — men på ett annat sätt, och synbarligen inte under rubriken 'religion'<sup>129</sup> Det är möjligt att detta får den positiva följderna att grupper inte definieras, som Lorenzen menar<sup>130</sup>. Kanske det, i den svenska religionsundervisningen, läggs för mycket fokus på olikheter. (Då man f f a beskriver olika religiösa grupper.) Kan det vara så att det allt mer mångreligiösa, svenska landskapet skulle kräva en annorlunda religionsundervisning? Å andra sidan kan det vara så, att den indiska modellen säger så lite om, i synnerhet, moderna religiösa grupper, att indiska studenter inte har tillräcklig kunskap om de olika traditioner de möter i samhället. (Allt det material som beskrivits ovan har behandlat historiska fenomen, inte samtida.) Detta är dock spekulation, och behöver stärkas med ytterligare studier, på ett utökat material.

Det finns mer att analysera i såväl den allmänna kärnan som CISCE, men de ovan beskrivna resultaten är tillräckliga för att dra slutsatsen att det finns intressant material att titta på. Det finns ytterligare ämnen, som t ex hindi, vilka torde innehålla ytterligare relevant innehåll. Dessutom bör ytterligare *school boards* undersökas, inte minst CBSE och åtminstone en *state board*.<sup>131</sup> Resultaten skulle stärkas genom ytterligare empiriskt material, inte minst av etnografiska studier. Intervjuer med lärare och elever skulle erbjuda perspektiv som bör beaktas; detta skulle även innebära att den sista läroplansnivån, (d), den upplevda, skulle beaktas. Etnografiska beskrivningar från skolmiljön, både inifrån klassrummet och utanförifrån, skulle antagligen också ge värdefull information.

Genom att undersöka både klementiner och satsumas kan mer sägas, än om man bara såg på den ena eller andra. De olika, konkreta fallen står varandra; det bildas friktion. En fortsatt undersökning av det indiska fallet kommer att säga mer om hur fenomenet tacklas i den indiska skolan, men även utforska den svenska religionsundervisningens horisont.

### *Fortsatta studier*

I skrivande stund är planen att sammanläggningsavhandlingen skulle bestå av fyra artiklar. Denna seminarietext har tagit upp det innehåll som den första artikeln består av. Den kommer publiceras 2015 i *Religions of South Asia* (Equinox Publishing) under titeln "Comparing Clementines and Satsumas: Looking at Religion in Indian Schools from a Nordic Perspective". Vidare är följande artiklar

<sup>128</sup> Det är dock nödvändigt att undersöka fler böcker i samma ämne, från andra förlag och författare, innan man kan säga något definitivt om CISCE i allmänhet, vad gäller detta. Är det beskrivna innehållet unikt för just den här boken, just den här författargruppen, eller hittas liknande innehåll även i andra läromedel för samma ämnesområde?

<sup>129</sup> Även om hinduism är ett icke-prototypiskt exempel av (den västerländska uppfattningen av) 'religion' så innebär inte det att det inte skulle finnas en kategori 'religion' i Indien. Det är inte heller nödvändigtvis så, att hinduism är en felaktig benämning. Cf. Lorenzen, 1999, 2007, 2010.

<sup>130</sup> Lorenzen, 2010.

<sup>131</sup> Tidigare studier har visat att, exempelvis, läroböcker skrivna av NCERT kan vara lika partiska som den ovan undersökta *Joyful living 4: Life skills and value education textbook for students*, men på andra sätt (Krishnan, 1997).

planerade:

(2) *CISCE och moral values* En artikel som undersöker ämnet moral values i CISCE, utgående från lärarintervjuer och läromedel, samt etnografiska observationer.

(3) *Religion i indisk skola: en etnografisk studie* I artikeln diskuteras det etnografiska material som kommer insamlas ifrån tre olika *school boards*: CISCE, CBSE och *state boarden* Uttar Pradesh.

(4) *Religion i indisk skola: policydokument och läromedel (CISCE, CBSE, UP state board)* Artikeln kommer behandla policydokument (läroplaner) och läromedel från ovan nämnda *school boards*. Här kommer fler ämnen att tas upp än vad som var fallet i denna artikel.

INSAMLANDET AV EMPIRÍN kommer ske under vårterminen 2016. Under samma termin kommer även artikel (2) författas, och ett utkast presenteras under ISREV XX i Chicago, 2016. Artiklar (3) och (4) kommer bestå av ett material som kommer kräva mer tid att analysera. Det är även svårt att sätta vilkendera som kommer skrivas först, (3) eller (4), men hoppeligen kunde någon av dem vara klar under våren 2017, och den sista under hösten 2017.

Det är även värt att nämna att det är möjligt ytterligare perioder av fältstudier kommer att behövas. I så fall borde detta vara tydligt under slutet av våren 2016.

I skrivande stund bedöms det vara tillräckligt att undersöka en skola från respektive *school board*, inte minst då studien är bred. Flera ämnen kommer undersökas (historia, moralundervisning, hindi). I CISCE och CBSE är läromedel och undervisning på engelska, men vid *UP state board* kommer tolk och översättare att behövas. Att empirin inte kommer sträcka sig över flera skolor är givetvis en svaghet, men då resultaten från skolor (observationer, intervjuer) stärks av läromedel och policydokument torde man ändå kunna hävda något som är mer allmängiltigt än den enskilda skolan.

EVENTUELLT KUNDE KAPPAN, förutom att diskutera resultaten från de fyra artiklarna, även reflektera över det svenska sammanhanget — en fortsättning på de diskussioner som förts kring ämnet i artikel (1).

### Förkortningar

CBSE	Central Board of Secondary Education
CISCE	Council for the Indian School Certificate Examinations
ICSE	Indian Certificate of Secondary Education
NCERT	National Council of Educational Research and Training
NCF	National Curriculum Framework
NOS	National Open School
NPE	National Policy on Education

## Referenser

- Agarwal, V. (2007). The national open schooling system in india. Hämtad från [http://ccs.in/internship\\_papers/2007/National-Open-Schooling-186.pdf](http://ccs.in/internship_papers/2007/National-Open-Schooling-186.pdf)
- Apostolic Carmel Educational Research Team. (2014). *Joyful living 4: Life skills and value education textbook for students* (2. utg.). Delhi: Frank Bros. & Co. (Publishers) Ltd. (First edition published 2006.)
- Balagangadhara, S. N. (2010). Orientalism, postcolonialism and the 'construction' of religion. I *Rethinking religion in India: the colonial construction of Hinduism* (4, s. 135–163). Routledge South Asian religion series. London: Routledge.
- Bergdahl, L. (2010). *Seeing otherwise: renegotiating religion and democracy as questions for education* (doktorsavhandling, Stockholm. Department of Education). Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-38523>
- Bråten, O. M. H. (2014). Are oranges the only fruit? a discussion of comparative studies in religious education in relation to the plural nature of the field internationally. I M. Rothgangel, G. Skeie & M. Jäggle (Red.), *Religious education at schools in europe: part 3: northern europe* (Vol. 3, s. 19–44). Religious Education at Schools in Europe. Göttingen: Vienna University Press.
- Bråten, O. M. H. (2015). Three dimensions and four levels: towards a methodology for comparative religious education. *British Journal of Religious Education*, 37(2), 138–152. doi:10.1080/01416200.2014.991275
- Bucharadt, M. (2015). Cultural protestantism and Nordic religious education: An incision in the historical layers behind the Nordic welfare state model. *Norddidactica*, 8(2), 131–165. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-36701>
- Central Intelligence Agency. (2015). World factbook: India. Hämtad 23 juni 2015, från <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/in.html>
- Chandhoke, N. (2015). Secularism: the life and times of a difficult concept. I P. Losonczi & W. Van Herck (Red.), *Secularism, religion and politics: India and Europe* (s. 19–35). India: Routledge.
- Cheney, G. R., Ruzzi, B. B. & Muralidharan, K. (2005). A profile of the Indian education system. Hämtad 15 juli 2015, från [http://www.teindia.nic.in/files/articles/indian\\_education\\_system\\_by\\_karthik\\_murlidharan.pdf](http://www.teindia.nic.in/files/articles/indian_education_system_by_karthik_murlidharan.pdf). (Paper Prepared for the New Commission on the Skills of the American Workforce)
- Constitution of India. (1950). Hämtad 23 juni 2015, från <http://lawmin.nic.in/olwing/coi/coi-english/coi-indexenglish.htm>. (This information was downloaded from the website of Indian Ministry of Law and Justice (Legislative Department).)
- Council for the Indian School Certificate Examinations. (2014). Regulations: Indian school certificate examination. Hämtad 8

- september 2015, från <http://www.cisce.org/pdf/ISC-Class-XII-Syllabus-2014/2.%20ISC%20Syllabus%20Regulations.pdf>
- Council for the Indian School Certificate Examinations. (2015a, 9. september). Locate a council affiliated school. Hämtad 9 september 2015, från <http://www.cisce.org/Locate.aspx>
- Council for the Indian School Certificate Examinations. (2015b). Regulations: Indian certificate of secondary education examination. Hämtad 8 september 2015, från <http://www.cisce.org/pdf/ICSE-Class-X-Syllabus-Year-2015/1.Syllabus%20Regulations.pdf>
- Council for the Indian School Certificate Examinations. (2015c). Syllabus: environmental applications. Hämtad 8 september 2015, från <http://www.cisce.org/pdf/ICSE-Class-X-Syllabus-Year-2015/31.Environmental%20Applications%20final.pdf>
- Council for the Indian School Certificate Examinations. (2015d). Syllabus: environmental science. Hämtad 8 september 2015, från <http://www.cisce.org/pdf/ICSE-Class-X-Syllabus-Year-2015/19.Environmental%20Science.pdf>
- Council for the Indian School Certificate Examinations. (2015e). Syllabus: history, civics and geography. Hämtad 8 september 2015, från <http://www.cisce.org/pdf/ICSE-Class-X-Syllabus-Year-2015/9.HISTORY.pdf>
- Davis, D. & Miroshnikova, E. (Red.). (2013). *The routledge international handbook of religious education*. New York: Routledge.
- Dericquebourg, R. (2013). Religious education in France. I D. Davis & E. Miroshnikova (Red.), *The routledge international handbook of religious education* (s. 113–121). New York: Routledge.
- Douglas, M. (2002). *Purity and danger*. London: Routledge Classics. (First published by Routledge & Kegan Paul in 1966.)
- Durham, W. C., Jr. (2013). Introduction. I D. Davis & E. Miroshnikova (Red.), *The routledge international handbook of religious education* (s. 1–12). New York: Routledge.
- Esposito, J. L., Fasching, D. J. & Lewis, T. (2008). *Religion and globalization: world religions in a historical perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Falkevall, B. (2010). *Livsfrågor och religionskunskap [elektronisk resurs] : en belysning av ett centralt begrepp i svensk religionsdidaktik* (doktorsavhandling, Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholm). Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-32373>
- Fitzgerald, T. (2000). *The ideology of religious studies*. New York: Oxford University Press.
- Fitzgerald, T. (2011). Who invented hinduism? rethinking religion in India. I E. Bloch, M. Keppens & R. Hegde (Red.), *Rethinking religion in India: the colonial construction of Hinduism* (s. 114–134). New York: Routledge.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Truth and method* (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Övers.). New York: Continuum. (Reprint published in 1994.)

- Gilhus, I. S., Mikaelsson, L. & Rask, U.-S. (2003). *Nya perspektiv på religion*. Stockholm: Natur och kultur.
- Goodlad, J. I. & Su, Z. (1992). Organization of the curriculum. I *Handbook of research on curriculum* (s. 327–344). New York: Macmillan.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. Hämtad från <http://www.jstor.org/stable/3178066>
- Hartman, S. G. (2000). Hur religionsämnet formades [Att undervisa om religion, livsfrågor och etik]. I E. Almén, R. Furenhed, S. G. Hartman & B. Skogar (Red.), *Livstolkning och värdegrund* (s. 212–251).
- Hartman, S. G. (2011). Perspektiv på skolans religionsundervisning. I M. Löfstedt (Red.), *Religionsdidaktik: mångfald, livsfrågor och etik i skolan* (Kap. 1, s. 19–34). Lund: Studentlitteratur.
- Husserl, E. (2004). *Idéer till en ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi* (J. Jakobsson, Övers.). Stockholm: Stiftelsen bokförlaget Thales. (Original work published 1913 and 1930.)
- Hylén, T. (2012). Essentialism i religionsundervisningen: ett religionsdidaktiskt problem. *Norddidactica*, (2), 106–137.
- Indian Parliament. (1992). National policy of education. Hämtad 24 juni 2015, från [http://www.ncert.nic.in/oth\\_anoun/npe86.pdf](http://www.ncert.nic.in/oth_anoun/npe86.pdf). (Adopted by parliament 1986; modifications were made 1992.)
- King, R. (2001). *Orientalism and religion: postcolonial theory, India and 'the mystic east'* (This edition published in the Taylor & Francis e-Library.). New York: Routledge. (First published in 1999.)
- King, R. (2010). Colonialism, Hinduism and the discourse of religion. I *Rethinking religion in India: the colonial construction of Hinduism* (4, s. 95–113). Routledge South Asian religion series. London: Routledge. doi:10.4324/9780203862896
- Krishnan, K. (1997). *Educating a nation: NCERT Hindi text-books and the construction of Indianness* (doktorsavhandling, Jawaharlal Nehru University, Center of Linguistics och English, New Delhi).
- Kumar, K. (2007). Education and culture: India's quest for a secular policy. I K. Kumar & J. Oesterheld (Red.), *Education and social change in south Asia* (Kap. 7, s. 196–217). Delhi: Orient Longman.
- Lorenzen, D. N. (1999). Who invented hinduism? *Comparative Studies in Society and History*, 41(4), 630–659. Hämtad från <http://www.jstor.org/stable/179424>
- Lorenzen, D. N. (2007). Gentile religion in South India, China, and Tibet: studies by three Jesuit missionaries. *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East*, 27(1), 203–213.
- Lorenzen, D. N. (2010). Hindus and others. I *Rethinking religion in India: the colonial construction of Hinduism* (4, s. 25–40). Routledge South Asian religion series. London: Routledge.

- Mahajan, G. (2015). Contextualizing secularism: the relationship between state and religion in India. I P. Losonczi & W. Van Herck (Red.), *Secularism, religion and politics: India and Europe* (s. 36–56). India: Routledge.
- Mahmood, T. (2013). Religious education in India. I D. Davis & E. Miroshnikova (Red.), *The routledge international handbook of religious education* (s. 144–149). New York: Routledge.
- Ministry of Education. (1970). Report of the education commission, 1964-66: Vol 1: general problems. Hämtad 8 september 2015, från [http://www.teindia.nic.in/files/reports/ccr/KC/KC\\_V1.pdf](http://www.teindia.nic.in/files/reports/ccr/KC/KC_V1.pdf). (First Edition 1966; reprint Edition May 1970.)
- Mol, A. & Law, J. (2002). Complexities: an introduction. I A. Mol & J. Law (Red.), *Complexities* (s. 1–22). Duke University Press.
- Mukherjee, A. (2015). Religion as a separate area of study in India. I L. G. Beamon & L. van Arragon (Red.), (Vol. 25, s. 83–103). *International Studies in Religion and Society*. Brill.
- Mukherji, S. (2013). *History and civics for class 6*. New Delhi: Bharati Bhawan Publishers & Distributors. (First edition published in 2005.)
- Narayanan, V. (2015). The history of the academic study of religion in universities, centers, and institutes in India. *Numen*, 62(1), 7–39. doi:10.1163/15685276-12341354
- National Council of Educational Research and Training. (2005a). National curriculum framework 2005. Hämtad 6 augusti 2013, från <http://www.ncert.nic.in/rightside/links/pdf/framework/english/nf2005.pdf>
- National Council of Educational Research and Training. (2005b). Syllabus for secondary and higher secondary classes. Hämtad 6 augusti 2013, från <http://www.ncert.nic.in/rightside/links/syllabus.html>
- National Council of Educational Research and Training. (2006). Syllabus for classes at the elementary level. Hämtad 6 augusti 2013, från <http://www.ncert.nic.in/rightside/links/syllabus.html>
- National Council of Educational Research and Training. (2011). Leading the change... 50 years of ncert. Hämtad 8 september 2015, från [http://www.ncert.nic.in/oth\\_anoun/leading\\_the\\_change.pdf](http://www.ncert.nic.in/oth_anoun/leading_the_change.pdf)
- Neusner, J. (2010). *Introduction to world religions : communities and cultures*. Nashville: Abingdon Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit : why democracy needs the humanities*. Oxford: Princeton University Press.
- Osbeck, C. (2006). *Kränkningens livsförståelse: en religionsdidaktisk studie av livsförståelselärande i skolan* (doktorsavhandling, Religionsvetenskap, Karlstad). Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-291>
- Osbeck, C. (2008). Religionsdidaktikens framväxt och utveckling i Sverige. *Didaktikens Forum*, (2). Hämtad från [http://www.mnd.su.se/polopoly\\_fs/1.41870.1324464347!/nr2\\_ar5.pdf](http://www.mnd.su.se/polopoly_fs/1.41870.1324464347!/nr2_ar5.pdf)

- Osbeck, C. & Skeie, G. (2014). Religious education at schools in Sweden. I M. Rothgangel, G. Skeie & M. Jäggle (Red.), *Religious education at schools in europe: part 3: northern europe* (Vol. 3, s. 237–266). Religious Education at Schools in Europe. Göttingen: Vienna University Press.
- Schmälzle, U. F. (2013). Religious education in Germany. I D. Davis & E. Miroshnikova (Red.), *The routledge international handbook of religious education* (s. 122–129). New York: Routledge.
- Sequeira, D. E. (2013). *Total History and Civics* 9 (9. utg.). New Delhi: Morning Star. (First edition: 2003.)
- Seth, S. (2007). Secular enlightenment and christian conversion: missionaries and education in colonial India. I K. Kumar & J. Oesterheld (Red.), *Education and social change in south Asia* (Kap. 1, s. 27–43). Delhi: Orient Longman.
- Sikka, S. (2015). What is Indian 'religion'? How should it be taught? I L. G. Beamon & L. van Arragon (Red.), (Vol. 25, s. 107–125). *International Studies in Religion and Society*. Brill.
- Skeie, G. (2015). What does conceptualisation of religion have to do with religion in education? I L. G. Beamon & L. van Arragon (Red.), (Vol. 25, s. 126–155). *International Studies in Religion and Society*. Brill.
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: skolverket.se. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>
- Sodhi, T. S. (1998). *A text book of comparative education: philosophy patterns and problems of national system* (Sixth Revised Edition 1998). New Delhi: Vikas Publishing House Pvt Ltd. (This Reprint 2009.)
- Teece, G. (2010). Is it learning about and from religions, religion or religious education? And is it any wonder some teachers don't get it? *British Journal of Religious Education*, 32(2), 93–103. doi:10.1080/01416200903537399
- Ubani, M. & Tirri, K. (2014). Religious education at schools in Finland. I M. Rothgangel, G. Skeie & M. Jäggle (Red.), *Religious education at schools in europe: part 3: northern europe* (Vol. 3, s. 105–126). Religious Education at Schools in Europe. Göttingen: Vienna University Press.
- Urubshurov, V. K. (2008). *Introducing world religions*. Journal of Buddhist Ethics Online Books.
- Vessey, D. (2009). Gadamer and the fusion of horizons. *International Journal of Philosophical Studies*, 17(4), 531–542.
- Wood, C. (1922 [1854]). Despatch from the court of directors of the east India company, to the governor general of India in council, (no. 49, dated the 19th July 1854). Hämtad 28 maj 2015, från <http://www.sdstate.edu/projectsouthasia/loader.cfm?csModule=security/getfile&PageID=853940>