




LINKÖPINGS UNIVERSITET  
Institutionen för kultur och kommunikation  
Religionsvetenskap  
Kurskod: 9REA41  
Höstterminen 2013

Danira Curovac

**”Hinduismen – en förvirrande mångfald”?**  
**En granskning av svenska religionsläromedels framställningar av hinduism**

”Hinduism – a Confused Variety”?  
An Inspection of Swedish School Textbooks and their Presentations of Hinduism

	Institutionen för kommunikation och kultur LINKÖPINGS UNIVERSITET	<b>Seminariedatum</b> 2014-01-09
<b>Språk</b> Svenska	<b>Rapporttyp</b> Examensarbete Avancerad nivå	<b>ISNR-nummer</b> LIU-LÄR-RE-A- -13/005—SE

<p><b>Titel:</b> "Hinduismen – en förvirrande mångfald"? En granskning av svenska religionsläromedels framställningar av hinduism</p> <p><b>Title:</b> "Hinduism – a Confused Variety"? An Inspection of Swedish School Textbooks and their Presentations of Hinduism</p> <p><b>Författare/Author:</b> Danira Curovac</p>
---

### Sammanfattning:

Undervisningen i skolan kan vara utformad på många olika sätt. I vissa fall fungerar läromedel som grunden i undervisningen, i andra fall används läromedel som endast en utgångspunkt vars kärna fördjupas med andra användbara medel. Var man än placerar läromedlets position inom klassrummets ramar är dess användning närvarande på ett eller annat sätt.

Det finns därmed ett stort antal elever i den svenska skolan som kommer i kontakt med lärobokstexter. Kunskapsinhämtningen som eleverna gör ger dem perspektiv på vår omvärld. Vilka dessa perspektiv blir beror på hur läroboksförfattarna väljer att utforma sina texter. De svenska läroplanerna förespråkar en tolerant och allsidig undervisning. Den kunskap som finns att hämta i läromedel bör därmed också följa samma linje. I denna studie undersöks läromedlens innehåll inom religionsämnet, riktade till gymnasiet, med en avgränsning till hinduism. Fokus riktas mot huruvida beskrivningarna är värderande eller allsidiga. Detta innehåll ställs också i jämförelse med läroplaners riktlinjer för skolans verksamhet.

Med hjälp av en diskursanalytisk utgångspunkt har resultatet visat att de undersökta läromedlen över tid har förändrats till innehållet. Beskrivningar med fokus på jämförelser mellan hinduism och "vi i västerlandet" har övergått till att fler paralleller istället dras globalt där läromedelsförfattarna försöker hitta likheter. Dessa förändringar har också visat på att läroplanerna tagits i beaktande av läromedelsförfattarna vilket har resulterat i att innehållet i läromedlen över tid hamnat alltmer i linje med läroplanerna.

Utifrån dessa resultat dras slutsatsen att lärare behöver vara medvetna om att läromedel inte alltid visar en allsidig version av de kunskaper som finns. Med denna insikt kan läraren utveckla sin undervisning genom att visa på fler perspektiv och på så vis också utveckla sina elevers kunskaper och vyer.

**Nyckelord:** hinduism, läromedel, läroplaner, diskursanalys

## Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	4
1.2 Syfte och frågeställningar .....	5
1.3 Avgränsningar.....	6
1.4 Tidigare forskning.....	8
1.5 Presentation av källmaterial.....	13
1.5.1 Läromedel från 1980-tal.....	13
1.5.2 Läromedel från 1990-tal.....	13
1.5.3 Läromedel från 2000-tal.....	14
<b>2. Teori och metod</b> .....	16
2.1 Definition av begreppet ”diskurs” .....	16
2.2 Diskursanalys.....	16
2.3 Kritisk diskursanalys .....	20
2.4 Socialkonstruktionism .....	22
<b>3. Bakgrund</b> .....	24
3.1 Hinduism.....	24
3.1.2 Religion och hinduism i Sverige.....	27
3.2 Läromedel .....	27
3.3 Styrdokument för skolans verksamhet.....	29
<b>4. Undersökning</b> .....	<b>30</b>
4.1 Läromedel från 1980-tal .....	30
4.1.1 <i>Liv, människa och mening, 1980</i> .....	30
4.1.2 <i>Vägar och livsmål, 1987</i> .....	32
4.1.3 <i>Läroböcker vs. Lgy 70</i> .....	33
4.2 Läromedel från 1990-tal .....	35
4.2.1 <i>Religion, 1994</i> .....	35
4.2.2 <i>Livets kurs, 1996</i> .....	36
4.2.3 <i>Läroböcker vs. Lpf 94</i> .....	38
4.3 Läromedel från 2000-tal.....	39
4.3.1 <i>Religion 1, 2012</i> .....	39
4.3.2 <i>Religion och sammanhang, 2013</i> .....	40
4.3.3 <i>Läroböcker vs. GY11</i> .....	42
<b>5. Resultat med avslutande reflektion</b> .....	<b>44</b>
5.1 1980-tal.....	44
5.2 1990-tal.....	45
5.3 2000-tal.....	46
5.4 Sammanfattning och reflektioner.....	46
Referenslista.....	49

## 1. Inledning

Läromedel är ett inslag i skolan som lärare och elever tar del av varje dag. Ibland fungerar läromedlet som utgångspunkt och grund för undervisningen, i andra fall blir läromedlet ett komplement som läraren tar hjälp av för att bygga sin undervisning kring. Även om användningsgraden kan variera är läromedel något som är ständigt närvarande i skolans vardag, bland både lärare och elever.

Ord kan uttrycka något bortom den tryckta texten eller det uttalade ordet. Det har en förmåga att influera omgivningen på olika sätt beroende på dess utformning. Med tanke på läromedlets användning i skolan och i vilken utsträckning det faktiskt används leder det till att läromedlets innehåll är av stor betydelse för den kunskapsinhämtning elever gör. På så vis bär läroboksförfattarna ett visst ansvar i att innehållet beskriver en nyanserad bild av världen med tanke på att deras texter många gånger används i samband med elevers lärande.

I mitt framtida yrke som religionslärare (men också historielärare) kommer läromedel i mitt arbete vara oundvikliga. Jag finner det därför intressant att undersöka läromedel inom religionsämnet för att granska hur människor och deras livsåskådningar framställs. Detta kommer i sin tur vara av nytta i framtiden, både för mig och för mina elever. Genom att ”se igenom” läromedel och ha en kritisk inställning ger det förutsättningar för en allsidig och tolerant undervisningsmiljö som då dessutom uppfyller flera av läroplanens värdegrunder och normer som bör inkorporeras i den svenska skolan.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Min studie är inriktad på att analysera utvalda läromedel i religionsämnet som riktar sig mot gymnasiet. Analysen kommer att riktas mot de delar i läroböckerna som berör hinduismen. Syftet med denna undersökning är att försöka urskilja om, och i så fall hur, författarnas presentationer är värdeladdade. Hur framställs hinduer och deras religionsutövningar? Utöver detta vill jag undersöka huruvida läroböckerna är i linje med läroplaner som är relevanta för utgivningsperioden.

För att kunna besvara ovanstående söker jag svar genom dessa frågeställningar:

- Hur beskrivs hinduismen i de utvalda läromedlen – med neutrala eller värdeladdade termer?
- Har beskrivningarna av hinduismen i läromedlen förändrats under den tid som undersökningen avser, det vill säga 1980-2000-tal?
- Är läromedlens texter om hinduism i linje med den kunskap och värdegrunder som läroplaner förespråkar att eleverna bör ha?

### 1.3 Avgränsningar

I min uppsats har jag till att börja med begränsat mitt val av material utifrån tidsperiod. Jag kommer att förhålla mig till läromedel utgivna från år 1980 till 2013. Anledningen till att jag valde läroböcker från den angivna perioden är för att Sverige före 1970-talet inte hade en läro- och kursplan i modern mening, det vill säga specifikt uppsatta mål som både skola och elever ska uppnå. Den första svenska läroplanen var Lgy70. Därefter intog Lpo94 sin plats för att sedan bytas ut av den just nu gällande GY11. Användning av läroplaner är en väsentlig del av min undersökning i och med att läroböckernas utsagor ska jämföras med, för perioden, gällande läroplaners bild av religion i skolan. På så vis föll det sig för mig givet att begränsa mig till ovannämnda tidsperiod för att på så sätt kunna applicera läroplaner på läromedlens innehåll.

I samband med läroplaner ges också kursplaner ut för respektive undervisningsämne. De läromedel jag använder mig av anger inte explicit (med undantag av ett läromedel som beskrivs vara en ”grundbok” för gymnasiet) vilken årskurs i gymnasiet boken riktar sig till. Utifrån detta skulle jag då behöva ta hänsyn till alla gymnasiekursplaner för religion, inom alla årskurser. Mitt jämförande skulle möjligen i sådana fall bli spretigt med allt för många anvisningar, som inte fullt ut skulle vara relevanta att jämföra läromedlen med. Därför har jag valt att endast använda mig av läroplaner eftersom de ger allmänna riktlinjer för skolan som helhet och på så vis inkluderas alla årskurser och deras religionsundervisning.

För varje decennium mellan år 1980-2000 har jag valt ut två läroböcker i religion som är skrivna för gymnasiet. Två läromedel ur varje decennium innebär insyn ”två gånger” i samma period vilket kan påvisa både likheter och olikheter inom samma tidspann, samtidigt som man också kan göra en jämförelse över längre tid. Hade jag endast valt ett läromedel i varje period hade resultaten endast visat de olika tidernas läromedel förhållanden till varandra. Det i sig behöver inte vara negativt, men genom detta sätt anser jag att jag får mer ut av min undersökning. Därutöver anser jag att totalt 6 stycken läromedelsböcker är tillräckligt för att kunna finna svar och dra slutsatser, om än generella, samt med hänsyn till att utrymme i examensarbetet är begränsat innebär det också att materialet måste begränsas kvantitativt. Avgränsningen till att undersökningen endast gäller gymnasieböcker beror på att detta är min framtida yrkesprofession.

Ytterligare en avgränsning gäller läromedlens innehåll. För att undersökningen inte endast ska ”skrapa på ytan” vad gäller läromedlens utsagor valde jag att lägga fokus på de avsnitt som berör hinduismen. På så vis kan man göra en djupare undersökning och undvika brister kvalitativt. Den kvalitativa ansatsens fokus ligger i att tolka och skapa förståelse av människans subjektiva upplevelser av omvärlden. I en kvalitativ forskning är analysen väldigt viktig eftersom verkligheten är komplex och subjektiv. Den kvalitativa ansatsen utgår ifrån att verkligheten är socialt konstruerad och beroende av individen<sup>1</sup>, som också mina senare val av teori, längre fram i uppsatsen, grundar sig på. Den stora utmaningen i kvalitativ forskning är att beskriva, analysera och tolka, skriver Christina Forsberg och Yvonne Wengström. Utmaningen innebär att man ska göra mängder av data förståeliga samt minska volymen av information och identifiera mönster.<sup>2</sup> Det som kan konstateras är att avgränsningar i material och dess innehåll kan uppnås genom kvalitativ metod som i sin tur också påverkar teoretiska angreppssätt. Precis som Forsberg och Wengström skriver kan det finnas ett flertal utmaningar i detta, men det ger också en slags röd tråd genom uppsatsen som gör mödan värd.

---

<sup>1</sup> Forsberg, Christina & Wengström, Yvonne, *Att göra systematiska litteraturstudier : värdering, analys och presentation av omvårdnadsforskning*, 3. uppl., Natur & Kultur, Stockholm, 2013. s 54-56

<sup>2</sup> *ibid.* s 150

## 1.4 Tidigare forskning

Kjell Härenstam har i sin underlagsrapport, *En granskning av hur religions/trosuppfattning framställs i ett urval av läroböcker* (2006), för Skolverket undersökt hur hinduism och islam framställs i läroböcker för religionskunskap men också inom historie- och samhällskunskap. Härenstams analys utgår från en jämförelse om lärobokstexterna är i linje med läroplaner för grund- och gymnasieskola, det vill säga Lpo94 och Lpf94. Utöver detta jämför han också de respektive ämnesplaner som finns. Slutsatserna Härenstam drar är att bilderna av islam i de svenska läroböckerna har ”förbättrats”, dock att inte allt som skrivits kan anses okontroversiellt. Denna positiva utveckling kan ha att göra med den icke-konfessionella undervisningen i religionskunskap men också det faktum att det bor allt fler muslimer i Sverige. Härenstam tror att de muslimska organisationerna har haft en central betydelse för förändringarna i de svenska läroböckerna.<sup>3</sup>

Vad gäller hinduismen ser situationen annorlunda ut. Förändringarna som skett kring synen på islam återfinns inte i hinduismen. Härenstam anser att detta beror på att synen på hinduismen inte omfattas av samma massmediala debatt som islam och att det därför blivit mindre problematiskt att skriva om hinduismen. Han menar vidare att exempelvis beskrivningarna kring karma och fattigdom i Indien görs alltför enkla och solidaritet för svaga inte framställs tydligt. Snarare uppvisar texterna en bild av att hinduismen är en religion som inte har förståelse för medmänsklighet och förståelse för utsatta, vilket inte är i linje med läroplanens mål om kunskap.<sup>4</sup>

Masoud Kamali har skrivit en artikel, ”*Skolböcker och kognitiv andrafiering*”. Kamalis viktigaste fråga i denna artikel är hur ”vi” definieras i skolböckerna och hur detta relateras till ”de andra”. Hans perspektiv är jämförande och gäller gymnasieböcker, i religion och historia, som används i svenska gymnasieskolor. Som hos Härenstam är det Islam och hinduism som ligger under luppen, men också kristendom. Islam och hinduism föreställs tillhöra ”de andra” medan kristendomen blir ”vår” religion.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Härenstam, Kjell. ”En granskning av hur religion/trosuppfattning framställs i ett urval av läroböcker.” Underlagsrapport till Skolverkets rapport: I i enlighet med skolans värdegrund?, Karlstad Universitet, 2006. S 47

<sup>4</sup> ibid. s 47-48

<sup>5</sup> Kamali, Masoud. ”Skolböcker och kognitiv andrafiering.” I *Utbildningens dilemma: demokratiska ideal och andrafierande praxis*. SOU 2006:40. Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. Stockholm: Fritze, 2006. s 51



Slutsatserna av studien blir att skolböckerna framställer ”de andra” i underläge i jämförelse med ”oss”. Denna gränsdragning genomsyrar skolböckerna i studien, skriver Kamali.

Utsagorna i läroböckerna innehåller ofta kopplingar till ”vi i västerlandet” och det finns en kristocentrisk förhållning till andra religioner. Historieböckerna visar en selektiv bild av historien. Kristendomen tar störst plats och visar vad ”normen” är, islam, hinduism och judendom förklaras utifrån förhållandet till kristendomen. Hinduismen förklaras generellt där åtskillnaden av vad som egentligen är läran och vad som egentligen är resultatet av landets politiska, socioekonomiska och kulturella sammanhang i visas tydligt. Kamali menar att detta är förödande för kunskapsutveckling och att dessa mönster måste försvinna.<sup>6</sup> Detta med tanke på att utbildningen skapar elevernas kognition, det vill säga deras mentala processer, som består av språkliga begrepp och diskurser. Föreställningar om verkligheten utgör en viktig aspekt i hur människan handlar.<sup>7</sup>

Gilbert Sewall, föreståndare för Americas Textbook Council<sup>8</sup>, undersöker i sitt arbete, *Islam in the classroom – what the textbooks tell us*, amerikanska historieböcker och deras framställningar av islam. Hur beskrivs islams grunder och görs det kopplingar till terrorism? Frågor som dessa är Sewalls utgångspunkt i granskandet av läromedlen. Historieböckerna som undersökts är från grundskolan samt gymnasiet och är några av USA:s mest använda läromedel.<sup>9</sup>

Sewall säger sig se en ökning över tid i böckernas innehåll som rör islam. Han menar att detta kunde ha varit något positivt, men det är det inte. Visserligen kan några korrekta höjdpunkter finnas i läroböckerna, men i övrigt är det stora misstolkningar och felaktiga utsagor som har uttryckts. Historieböckerna visar inte en helhet av islam. Detta syns tydligare i grundskoleböckerna men är även ett vanligt inslag i läromedlen för gymnasiet. Sewall menar vidare att många politiska och religiösa grupper utnyttjar läroböckernas position för att kunna dra nytta av det själva. Han konstaterar också att de nyare läroböcker författarna ger ut bör skrivas om på nytt och omdefiniera begrepp så som exempelvis *jihad* och *sharia*. I detta fall har författarna av läromedlen istället försvarat tidigare omstridda utsagor.<sup>10</sup> Med andra ord

<sup>6</sup> Kamali. s 58 samt 93-95

<sup>7</sup> ibid. s 47

<sup>8</sup> The Washington Post <http://www.washingtonpost.com/wp-srv/style/longterm/books/chap1/dumbing.htm> (hämtades 13-11-21)

<sup>9</sup> Sewall, Gilbert T, *Islam in the Classroom: What The Textbooks Tell Us*. Center For Education Studies DbA American Textbook Council. American Textbook Council N, 2008. s 4-5

<sup>10</sup> ibid. s 47-49

kan man likna detta vid att författarna håller fast vid denna så kallade ”vi” och ”de andra”-känslan som Kamali berör i sin artikel.

Jonas Otterbecks syfte med artikeln ”*Vad kan man egentligen begära?*” är att visa hur läromedel bär på värderingar utan att det blottläggs varför dessa värderingar finns med i texterna.<sup>11</sup> Granskningen gäller islam och de mönster Otterbeck har funnit är bland annat att det generellt finns enkla fel i texterna. Läromedelsförfattarna problematiserar inte stereotypa föreställningar om islam, exempelvis gällande att Koranen mestadels skulle bestå av regler, både religiösa och juridiska. Därutöver har valen av vad som beskrivs och hur det beskrivs utgångspunkt i kristendomen. Ett slags jämförande utifrån kristendomens prioriteringar. Det tendensiösa urvalet menar Otterbeck leder till ett upprättande av ett ”vi” och ”de”<sup>12</sup>, precis som Kamali och Sewall berörde i sina undersökningar.

Olov Dahlin inleder sin undersökning, ”*Hur framställs etniska religioner i svenska läromedel?*”, med att påpeka hur viktigt det är att skolan presenterar en neutral och rättvis bild av religioner och samhällen. Detta är av stor betydelse menar han eftersom det oftast är media som når oss där utsagorna i de flesta fall är ensidiga. Även Dahlin tar in medias påverkning av kunskap likt Härenstam, om än ur annat perspektiv. Med utgångspunkt i detta konstaterande har Dahlin undersökt läromedel för gymnasiet och grundskolan. Granskningen har fokuserat på böcker från 1970-talet samt nyutkomna böcker från 2000-talet. Totalt har 21 böcker undersökts och Dahlin har dels tittat på hur stora textutrymmen ges samt hur värderingarna i texterna framställs. Han har också granskat hur foton i böckerna speglar relevans till texterna.<sup>13</sup> Alla dessa tre aspekter är helt klart viktiga, men den som faller inom ramarna för min undersökning är delen kring hur texterna framställer och värderar religioner.

I sina granskningar har Dahlin upptäckt att det finns flertal generaliseringar kring naturreligioner. De beskrivs som polyteistiska, vilket i sig är korrekt, med det får en negativ klang eftersom det i några böcker menades på att de troende människorna inte gjorde någon större skillnad på väsende/gud. Dahlin ställer sig tveksam till uttalanden som dessa.<sup>14</sup> Han ställer sig också tveksam till hur afrikanska medicinmän framställs och menar att författarna

---

<sup>11</sup> Otterbeck Jonas, ”Vad mer kan vi begära? – Läromedelstexter om islam”. s. 238 *I Religion, skole og kulturel integration i Danmark og Sverige*, (red.) Peter B. Andersen, Curt Dahlgren, Steffen Johannessen og Jonas Otterbeck. 2006.

<sup>12</sup> ibid. s 241 samt 246-247

<sup>13</sup> Dahlin, Olov. ”Hur framställs etniska religioner i svenska läromedel?” I Lindgren Ödén, Birgit & Thalén, Peder (red.), *Nya mål? Religionsdidaktik i en tid av förändring*. Swedish Science Press, Uppsala, 2006. s 38-39

<sup>14</sup> ibid. s 40-41

bör ge eleverna perspektiv på att alla medicinmän inte är ”häxdoktorer som påstår sig kunna bota aids”.<sup>15</sup> Slutsatserna Dahlin drar är att de etniska religionernas utrymmen i böckerna varierar, vissa böcker tar inte upp dem alls, och texterna kring dem kan uppfattas som felaktiga. Det finns dock också ett par läroböcker som ger tillfredsställande beskrivningar. Dahlin anser att det vore bra om de etniska religionerna fanns med i läromedlens inledning och att kunskapen om dem är ytterst relevant i och med att det är den typen av religiositet som funnits allra längst under människans historia.<sup>16</sup> Med hjälp av de etniska religionernas långa historia kan man hitta mönster i dagens samhälle som kanske kan spåras längre bak i tiden.

Härenstam har i en annan, tidigare undersökning, *Kan du höra vindhästen?* granskat svenska läroböckers bild av den tibetanska buddhismen i böcker från 1960-1990-talet. Härenstam skriver att många västerländska forskare har skrivit om buddhismen utifrån ”deras egna förväntningar om vad buddhism bör vara”<sup>17</sup> än med verklighetens variation inom religionen. Vad gäller den tibetanska buddhismen i svenska läromedel har Härenstam konstaterat följande: buddhismen i allmänhet finns med i alla granskade böcker inom alla skolstadier men att långt ifrån alla tar upp den tibetanska buddhismen.<sup>18</sup> De läroböcker som skriver om tibetansk buddhism gör det på väldigt skilda sätt. Å ena sidan beskrivs det som en religiös företeelse som skiljer sig starkt från ursprungsläran. Å andra sidan beskrivs tibetansk buddhism som att det inte vore någon alls speciellt avvikande form av buddhismen. Beskrivningarna i de olika böckerna är väldigt motstridiga<sup>19</sup>, skriver Härenstam.

Ytterligare en underlagsrapport för Skolverket är skriven av Harald Runblom. Han granskar hur etnisk tillhörighet framställs i 24 utvalda svenska läroböcker. Runblom gör en diskussion kring läroplanernas aspekter kring etnisk tillhörighet och vad som återfinns i läromedlen. Han påpekar bland annat att när det gäller invandringen till Sverige förekommer direkta oriktigheter där några av läroböckerna ger skeva upplysningar när det gäller invandringsgruppernas storlekar.<sup>20</sup> Runblom skriver också att de fem minoriteterna (judar, romer, finnar, samer och Tornedalsfinnar) i Sverige endast nämns i en av läroböckerna på ett sätt som är beskrivande i linje med den grad av kunskap eleverna anses ska ha utifrån läro-

<sup>15</sup> Dahlin, s 42

<sup>16</sup> ibid. s 52

<sup>17</sup> Härenstam, Kjell, *Kan du höra vindhästen?: religionsdidaktik - om konsten att välja kunskap*, Studentlitteratur, Lund, 2000. s 12

<sup>18</sup> Härenstam, 2000. s 109

<sup>19</sup> ibid. s 110

<sup>20</sup> Runblom, Harald. ”En granskning av hur etnisk tillhörighet framställs i ett urval av läroböcker” Underlagsrapport till Skolverkets rapport I enlighet med skolans värdegrund? En granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker, rapport 285. Uppsala universitet, 2006. s. 44

och ämnesplaner. Runblom skriver att de granskade läroböckerna i samhällsämnet och historia enligt honom betraktas som ett misslyckande vad gäller läromedlens kulturella aspekter och problematiseringar av det mångkulturella samhället.<sup>21</sup>

Stéphane Bruchfeld har skrivit en rapport för Svenska kommittén mot antisemitism där han undersöker hur judendomen och Förintelsen framställs bland annat i läromedel för religion, men också inom historia och samhällskunskap. Läromedlen omfattar både gymnasie- och högstadieinriktning. Böckerna, som allihop är från 1990-talet, uppvisar skiftande formuleringar där vissa läromedel ger allt för enkla beskrivningar av judendomen medan andra läromedel nästan säger lite ”för mycket” på ett subjektivt vis där den kan leda till icke avsedda effekter.<sup>22</sup> Han har funnit att det i flertalet böcker finns en missvisande bild kring begreppet ”det utvalda folket”. Förklaringarna kring begreppet anser han brista vilket inte ger en tillräckligt nyanserad bild som framförs till eleverna.<sup>23</sup> Här kan man finna likhet i Runbloms slutsats om att läromedels framställning av minoriteter där de kulturella aspekterna och problematiseringarna i det mångkulturella samhället inte tas i tillräcklig beaktning.

Sammanfattningsvis skriver Bruchfeld att materialet visar både förtjänster och brister. Han menar att det finns starka försök till, framför allt i religionsämnet, att ge en rättvis bild av judendomen men att centrala begrepp inte alltid förklaras tillräckligt tydligt. Vad gäller antisemitismen finns det läromedel som både förvrängt perspektiven både historisk och etiskt.<sup>24</sup> För att skapa förbättringar i läromedel anser Bruchfeld bland annat att nyare forskning bör få ta större plats i texternas utformning.<sup>25</sup>

Den tidigare forskningens resultat har gett mig en inblick i hur fältet ser ut och en kunskapsgrund inom området vilket underlättar inför orienteringen i mitt eget material. Även om inte alla tidigare granskningar är baserade på läroböckernas delar om hinduism är det möjligt att jag finner liknande slutsatser i min studie.

---

<sup>21</sup> Runblom. s 45-47

<sup>22</sup> Bruchfeld, Stéphane, *”Öga för öga, tand för tand-“: en granskning av svenska läromedel i historia, religion och samhällskunskap för högstadiet och gymnasiet om judendom, judisk historia och förintelsen*, Svenska komm. mot antisemitism, Stockholm, 1996. se exempelvis s 22.

<sup>23</sup> ibid. se exempelvis s 18

<sup>24</sup> ibid. se exempelvis s 19

<sup>25</sup> ibid. s 33

## 1.5 Presentation av källmaterial

Nedan introduceras de utvalda läromedlen i tidsordning tillsammans med en kort redogörelse för källkritiskt tänkande kring dessa material.

### 1.5.1 Läromedel från 1980-tal.

*Liv, människa, mening* är en lärobok skriven av Egon Andersson, Arne Löwgren och Anders Törnvall. Alla tre författare är verksamma inom skrivandet av läromedel, även på skilda håll tillsammans med andra författare, och inte enbart inom religion utan även i ämnen som historia och filosofi. Religionsboken *Liv, människa, mening* är utgiven 1980 och författarna hoppas på att kunna bidra till en startpunkt för ställningstaganden hos läsarna. Inte gällande vad de ska tro eller att man ska tro, men att det blir lättare för individen själv att hitta sin identitet. Författarna menar att man inte lär sig mycket om Gud när man läser religionskunskap. Man lär sig snarare en hel del om människan och hur människan tänker kring Gud.<sup>26</sup>

Rudolf Johannesson och Martin Gidlunds bok för gymnasiet, *Vägar och livsmål*, är från 1987. Johannesson har skrivit flertal läromedel inom religion men också ett fåtal inom filosofi. Gidlund skriver förutom religionsläromedel också avhandlingar och artiklar som inriktar sig på kyrkans böcker samt kyrkans politiska verksamhet.

Författarna beskriver i sin inledning av *Vägar och livsmål* att denna upplaga är ”ännu mer konsekvent” än tidigare utgivna läromedel samt att ”förhållandevis stort utrymme” har tillägnats kristendomen. De skriver vidare att detta är i linje med läroplanens angivelser att studierna av kristendomen ”bör göras relativt utförligt”. Därför har de vid vägning av ämnesutrymme tagit hänsyn till detta. Dessutom skriver de att många i Sverige har missuppfattningar beträffande kristen tro och dess etik. Därmed finns det ett starkt behov av att framhäva just kristendomen i ”vår tid”.<sup>27</sup>

### 1.5.2 Läromedel från 1990-tal.

*Religion* är skriven av Birgitta Thulin och Sten Elm som tillsammans också skrivit läromedel inom ämnet historia. *Religion* är utgiven 1995 och författarna skriver i sitt förord att denna

<sup>26</sup> Andersson, Egon, Löwgren, Arne & Törnvall, Anders, *Liv, människa, mening: religionskunskap för gymnasieskolan*, LiberLäromedel, Stockholm, 1980. s 6-7

<sup>27</sup> Johannesson, Rudolf & Gidlund, Martin, *Vägar och livsmål: religionskunskap för gymnasiet*, 4., omarb. uppl., Verbum Gothia, Stockholm, 1987. s 5-6

lärobok följer den nya kursplanen för nya gymnasieskolan, det vill säga Lpf 94. Läromedlet är ”skräddarsytt” omfattningsmässigt utifrån läroplanens angivelser. Ett viktigt mål med denna bok är enligt författarna att ”utveckla tolerans mot olikvärdande” samt ”öka förståelsen för olika etiska och religiösa ställningstaganden”.<sup>28</sup> Författarna hoppas att de med sitt läromedel ska kunna visa hur människans idéer påverkar samt påverkas av det samhälle man lever i.<sup>29</sup>

Gymnasieboken, *Livets Kurs*, är en lärobok utgiven 1996. Bokens författare, Ola Björlin, menar att samtal med elever genom åren samt med hans lärarkollegor har gett honom många värdefulla reflektioner som har återspeglats i denna bok. Boken handlar om religioner i ”vår tid” skriver Björlin och påpekar att undervisning i religionskunskap riskerar att framhäva skillnader mellan människor och deras liv samt tro. Hans grundtanke med denna lärobok har därför varit att betona likheter inom religionerna och dess värderingar.<sup>30</sup>

### 1.5.3 Läromedel från 2000-tal

*Religion 1* är utgiven 2012. Lennart Göth är en av bokens författare och han har studerat teologi. Göth har gett ut flertal böcker med ”breda, realistiska samhällsperspektiv”. Han har också blivit nominerad till Augustpriset för sin bok *En ny påminnelse om* som handlar om utanförskap och ungdomsvåld.<sup>31</sup>

Katarina Lycken Ruter är medförfattare till *Religion 1* och är gymnasielärare i svenska och religion. Hon har bland annat uppmärksammats för sin nominering till Guldäpplet 2013, ett pris som delas ut till lärare som förnyar utlärningsmetoder med hjälp av IT.<sup>32</sup> Den tredje författaren som medverkat i skrivandet av *Religion 1* är Veronica Wirström som själv är lärare i svenska, religion och filosofi.<sup>33</sup>

Författarna till denna lärobok har inte skrivit något förord eller inledning. Deras tankar kring läromedlets uppbyggnad eller budskap blir därmed utelämnat. Däremot kan man på Adlibris, en känd svensk webbshop för böcker, läsa en beskrivning av *Religion 1*. Beskrivningen lyder ”*Religion 1* är en överskådlig och innehållsrik bok som utifrån ämnesplanens krav ger verktyg

---

<sup>28</sup> Thulin, Birgitta & Elm, Sten, *Religion*, 2. uppl., Interskol, Malmö, 1995. s 2

<sup>29</sup> ibid. s 2

<sup>30</sup> Björlin, Ola, *Livets kurs: [religionskunskap för gymnasiet]*, 1. uppl., Bonnier utbildning, Stockholm, 1996. Se bokens inledning, finns en sidor angivna.

<sup>31</sup> ”Om Lennart Göth” <http://www.albertbonniersforlag.se/Forfattare/G/Lennart-Goth/> (hämtades 2013-11-25)

<sup>32</sup> Se exempelvis denna artikel, <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2013/10/14/halla-dar> (Hämtat 2013-11-25)

<sup>33</sup> ”Om Veronica Wirström” <http://www.nackagymnasium.nacka.se/default.aspx?id=10942> (Hämtat 2013-11-25)

för att bredda, fördjupa och utveckla kunskaper om religioner och livsåskådningar i ett livsfrågeperspektiv”.<sup>34</sup> Denna beskrivning måste på något vis blivit ”godkänd” av exempelvis förlaget eller författarna. Därmed blir detta också en beskrivning som läroboken bör uppfylla.

*Religion och sammanhang* är skriven av Börge Ring. Ring har skrivit sju läromedel för ämnet religion, både för gymnasiet men också för de yngre åldrarna. Han har även arbetat som präst.<sup>35</sup> Läroboken *Religion och sammanhang* gavs ut 2013 och författaren skriver i förordet att den är skriven för att fullständigt svara mot riktlinjer i ämnesplanen. Även här finns delar av boken som tillägnas etik och moral i samband med religionernas grundtankar. Ring menar att det är viktigt att skriva om religionernas grundtankar eftersom det annars finns risk för att religionernas identiteter går förlorade.<sup>36</sup>

Vad gäller källkritiken kring mitt val av källmaterial är det på ett vis inbakat i själva undersökningen jag ska utföra. Den går trots allt ut på att kritiskt granska de olika läromedlen och deras innehåll. Utöver läromedlen kommer jag använda mig av läroplaner vilka jag anser vara pålitliga källor för denna undersökning och dess tillhörande syfte i och med att de är utfärdade av den svenska staten. Det som står i läroplaner fungerar som riktlinjer för hur skolan och dess kunskapsutläring ska fungera och vad den ska innehålla. Därmed blir det källkritiska tänkandet gentemot läromedlen ännu tydligare eftersom dessa ska ställas mot de föreskrifter som skolan bör följa för att se hur väl läroböckerna är i linje med dessa anvisningar.

---

<sup>34</sup> <http://www.adlibris.com/se/bok/religion-1-for-gymnasiet-grundbok-9789127421820> (Hämtat 2013-11-25)

<sup>35</sup> ”Om Börge Ring” <http://borgering.se/bockerna> (Hämtat 2013-11-21)

<sup>36</sup> Ring, Börge, *Religion och sammanhang. 1 och 2*, 4. uppl., Liber, Stockholm, 2013. Se förordet.

## 2. Teori och Metod

Min fokus i denna undersökning ligger på språket i materialet jag granskar. Mitt material har en stor inverkan på skolans undervisning och på så sätt också formgivningen av kunskap som eleverna tar till sig. Därför har jag en utgångspunkt i diskursanalys samt teorier som vilar på konstruktionistiska grunder. Dessa presenteras nedan tillsammans med tankar kring varför mina val anses vara lämpliga för genomförandet av undersökningen.

### 2.1 Definition av begreppet ”diskurs”

Någon enhetlig definition av begreppet diskurs är svårt att ge menar Marianne Winther Jørgensen och Louise Phillips. Olika positioner ger olika svar, men de menar att man kan säga att en diskurs är ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)”<sup>37</sup>. Oftast inrymmer begreppet någon slags idé om att språket är konstruerat på olika sätt vilket också har en inverkan på hur man agerar inom olika sociala verksamhetsfält, som exempelvis ”medicinsk diskurs”.<sup>38</sup> Ordet diskurs kan alltså beteckna en helhet av sammanhängande uttryck och begrepp inom en ”enhet”. En mer allmän betydelse av begreppet har växt fram som bygger på en föreställning att vårt förhållande till verkligheten uttrycks genom diskurser och därmed att våra ord samt tankars innebörder styrs av den diskurs vi befinner oss i.<sup>39</sup>

### 2.2 Diskursanalys

Språket intar allt mer en större plats i dagens samhälle och intresset har förflyttats från begränsade språkliga enheter till större textuella sammanhang, med ett annat ord kallat för diskurser.<sup>40</sup> Diskursanalysens fokus har en stor variation och förekommer inom flera olika vetenskaper. Diskursanalysens angreppssätt har vuxit fram genom olika traditioner och studier som har genomförts.<sup>41</sup> Man kan säga att det egentligen inte råder någon konsensus om vad en diskurs är eller hur man ska analysera det.<sup>42</sup>

---

<sup>37</sup> Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise, *Diskursanalys som teori och metod*, Studentlitteratur, Lund, 2000. s 7

<sup>38</sup> ibid. s 7

<sup>39</sup> Nationalencyklopedin [www.ne.se/diskurs](http://www.ne.se/diskurs) (hämtades 2013-12-12)

<sup>40</sup> Alvesson, Mats & Skoldberg, Kaj, *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, 2., [uppdaterade] uppl., Studentlitteratur, Lund, 2008. s 459

<sup>41</sup> Bergström, Göran & Boréus, Kristina (red.), *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, 2., [omarb.] uppl., Studentlitteratur, Lund, 2005. s 20

<sup>42</sup> Winther & Phillips, s 7



Diskursanalysen ger en varierad form av textanalys, det finns inga färdiga mallar att utgå ifrån. Dock existerar det oavsett riktning en tanke kring att språket inte återger verkligheten utan snarare att språket är formgivande.<sup>43</sup> Likheten mellan alla angreppssätt är det socialkonstruktionistiska perspektivet. Språket har en makt att konstruera världen. Genom att namnge grupper och händelser skapas sammanhang och språket ska inte ses som en avspegling av verkligheten.<sup>44</sup> Diskursanalysens syfte är att avslöja utsagor om samhället som försöker framstå som objektivt sanna utifrån den som uttalar dem. Olika innehåll tillskriver olika bilder av verkligheten. Det grundläggande målet blir att klarlägga hur omvärlden framställs.<sup>45</sup> En grundfråga man ska ställa sig när man arbetar med diskursanalys är ”Hur berättas det om verkligheten?”.<sup>46</sup> Man ska arbeta med denna genom att inta en inställning som innefattar ”skeptiska tolkningar”. Med andra ord ska man leta efter syften bakom det sätt något beskrivs. Det är viktigt att förstå att det som sägs är ett sätt att *inte* säga något annat.<sup>47</sup>

Diskursanalysen fokuserar alltså på språkliga bruk som människor producerar. Människans förmåga att beskriva såväl inre verklighet som yttre förhållanden kan inte tas för givet. De utsagor som speglar attityder är värda att lägga fokus på. Frågor man kan ställa sig själv är exempelvis, ”Vid vilka tillfällen uttrycks de olika attityderna?” samt ”I vilka sammanhang ingår dessa attityder och vad fyller de för funktion?”.<sup>48</sup> Alla dessa ovan nämnda sätt att arbeta blir framförallt viktiga att tänka på med tanke på rollen läromedel har i den svenska skolan. I min undersökning blir därför detta arbetssätt väldigt lämpligt och relevant för att få svar på de frågor jag har formulerat, framför allt frågan som berör neutralitet i läroböckernas texter.

Diskursanalys omfattar en syn på att språket inte är ett neutralt instrument för kommunikation. Man ska ta avstånd från att språket representerar en verklighet, som tidigare nämnts.<sup>49</sup> Det blir därför viktigt att försöka kartlägga processer, vilket är diskursanalysens utgångspunkt, samt att analysen följer en skapelseprocess som innefattar att skapa objektivitet i de utsagor man undersöker. För att kunna göra en detaljerad analys av texternas egenskaper kan man använda sig av bestämda redskap.<sup>50</sup> Några exempel som nämns av Winther

<sup>43</sup> Bergström & Boréus, s 305 samt 329

<sup>44</sup> Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (red.), *Diskursanalys i praktiken*, 1. uppl., Liber, Malmö, 2007. s 10

<sup>45</sup> Jorgensen & Phillips, s 9, 47 samt 138.

<sup>46</sup> Börjesson & Palmblad, s 13

<sup>47</sup> Bryman, Alan, *Samhällsvetenskapliga metoder*, 1. uppl., Liber ekonomi, Malmö, 2002. s 348

<sup>48</sup> Alvesson & Sköldberg, s 460-461 samt 464

<sup>49</sup> Bergström & Boréus, s 326

<sup>50</sup> Jorgensen & Phillips, s 32, 40 samt 87

Jorgensen och Phillips är Norman Faircloughs förslag<sup>51</sup>: etos (se på hur språket kan konstruera identiteter genom dess uttalanden), metaforer och ordval som kan vara avgörande för hur texten uppfattas. Man bör aktivt arbeta med att plocka ut vilka ord man ska använda och vilka man ska bortse från i sin undersökning. Det man ska ha i åtanke under sitt arbete är att mängden utsagor inte är det centrala utan att man istället kan närmare studera olika nyanser i utsagorna.<sup>52</sup> Därför anser jag att mitt material, som består av sex olika läromedel samt tre läroplaner, blir ”lagom” för att kunna arbeta på detta selektiva sätt och få en mer detaljerad undersökning.

Göran Bergström och Kristina Boréus nämner ett intradiskursivt beroendeförhållande som innefattar olika enheters relationer sinsemellan inom en diskurs. Om man undersöker dessa i jämförelse med varandra kan man också studera de förändringar som kan uppstå inbördes mellan de olika enheterna. Hur påverkar de varandra?<sup>53</sup> I mitt fall är detta arbetssätt väldigt lämpligt eftersom läromedlen jag undersöker också ska jämföras med läroplaner och på så sätt också kunna finna likheter, men också skiljelinjer, mellan dessa två som trots allt existerar inom samma område.

Diskursanalytiker tar inte för givet att så som det ser ut idag, alltid varit fallet. Därför undersöker de oftast över en längre tidsperiod vilket blir ett effektivt arbetssätt för att se på variationer.<sup>54</sup> Förändringar ses alltså som centrala och utmärks av ett längre tidsperspektiv.<sup>55</sup> Därmed blir också mitt längre spann på tidsperiod för undersökningen lämpligt utifrån diskursanalysen.

Analysen ska vara ett stegvis arbete som går från fokus på detaljer, så som språket, till övergripande strukturer<sup>56</sup>, som i mitt fall i samband med läroplaner där man kan dra slutsatser i jämförandet mellan de två delarna i undersökningen. Genom att välja samma avsnitt ur flera läroböcker kan man få syn på vad som upprepats men också vad som kan ha förändrats med

---

<sup>51</sup> Fairclough, Norman, *Discourse and social change*, Polity, Cambridge, 1992. s. 169, 185 samt 194. Även Jorgensen & Phillips, s 87

<sup>52</sup> Alvesson & Sköldberg, s 465-465

<sup>53</sup> Bergström & Boréus, s 313

<sup>54</sup> Börjesson & Palmblad, s 11.

<sup>55</sup> Bergström & Boréus, s 313

<sup>56</sup> Forkby, Torbjörn, ”I normaliseringens närhet”, Palmblad, Eva (red.), i *Diskursanalys i praktiken*, 1. uppl., Liber, Malmö, 2007. s 85.

avseende på urval och förklaringar<sup>57</sup>, vilket passar mitt syfte och frågeställningar alldeles utmärkt.

Kritik har framförts mot diskursanalysen och det pekas på att det finns en alltför ensidig fokus på språkanvändande. Viktiga frågeställningar kan lämnas utanför om man avgränsar sin forskning på det här viset. Det vill säga att allt annat än det språkliga förblir ”osett”.<sup>58</sup> Denna kritik är absolut av relevans, framför allt i större sammanhang. Men för min egen undersökning kan jag bortse från denna möjliga brist i diskursanalys eftersom mina frågeställningar i första hand har fokus på just språket i läromedlen.

Andra kritiska argument pekar på att diskursanalysen bortser från individerna bakom utsagorna. Vem talar och vad har den personen för status och position? Dessa differenser kan göra väsentlig skillnad i hur utsagorna kan uppfattas av andra. Men kritiker mot kritikerna menar att individers bakgrund inte är väsentlig i första hand, det är utsagorna i sig som utgör intresset och objekt för analys.<sup>59</sup>

En av fördelarna med diskursanalys är att den öppnar upp för en analys som kan appliceras på kombinationer av olika material och på så sätt också ett bredare sätt att arbeta i sin analysprocess.<sup>60</sup> Det ger forskaren förutsättningar att använda material med olika karaktärer på ett likvärdigt sätt i analysen. På så sätt blir ytterligare en fördel att forskaren kan förhålla sig distanserat till materialet och undvika att vara beroende av en och samma typ av material. Detta leder i sin tur till möjligheten att upptäcka saker som man kunde ha missat genom användningen av andra metoder.<sup>61</sup>

Den kvalitativa metoden, som ju diskursanalys ingår i genom språkbaserade metoder, är det lämpligaste arbetssättet utifrån mina frågeställningar. Den kvalitativa ståndpunkten innehar ofta en konstruktionistisk syn som även ingår i diskursanalys. Ett sätt att arbeta inom den kvalitativa metoden är att först skapa sig generella frågeställningar. Därefter sker val av relevanta platser eller insamling av data som sedan tolkas. I vissa studier arbetar man också med begreppsligt arbete och addering av material under arbetets gång. Till sist sker en

<sup>57</sup> Selander, Staffan, *Lärobokskunskap: pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841-1985*, Studentlitteratur, Lund, 1988. s 66

<sup>58</sup> Alvesson & Skoldberg, s 467

<sup>59</sup> Wreder, Malin, “Ovanliga analyser av vanliga material”, Palmblad, Eva (red.), i *Diskursanalys i praktiken*, 1. uppl., Liber, Malmö, 2007. s 48-49

<sup>60</sup> Börjesson & Palmblad, s 19

<sup>61</sup> Wreder, s 44

rapportering av resultat och slutsatser.<sup>62</sup> Kort sagt har jag följt dessa ramar med undantag av begreppsligt arbete och addering av material, som i min studie inte har behövts.

Alla de arbetstankar och processer som jag har nämnt visar på att diskursanalysen är en metod, men också en teori, som lämpar sig för den typ av studie jag vill utföra. Det ger mig vissa restriktioner att följa men samtidigt är det ett ganska öppet arbetssätt som lämnar plats åt forskarens resonemang och analyser. Därför finner jag att detta sätt både uppfyller kraven för att utföra studien på ett givande sätt men också ger mig som utför studien chansen till ett öppet sinne.

### 2.3 Kritisk diskursanalys

Utifrån den kritiska diskursanalysen ställs teorier och metoder upp för att empiriskt undersöka relationerna mellan diskursiv praktik och den sociala och kulturella utvecklingen.<sup>63</sup> Den kritiska diskursanalysen är varierad, precis som diskursanalys i sig. Jag ska förhålla mig till Norman Faircloughs teorier och riktning inom ämnet.

Det finns fem gemensamma drag i de olika kritiska diskursanalytiska riktningarna, dessa gäller även Fairclough. Till att börja med ingår ett perspektiv på att vardagliga diskursiva praktiker, så som textproduktions- och textkonsumtionsprocesser, är sociala och kulturella reproduktioner. Winther och Jorgensen skriver att den kritiska diskursanalysen har en lingvistisk karaktär som inkluderar just de sociala och kulturella fenomenen men också förändringsprocesserna. Det omfattar inte endast talspråk och skriftspråk, även bilder ingår i denna diskurs.<sup>64</sup> Bilders bidrag till skapandet av människors uppfattningar är helt klart intressant men eftersom bilder har hamnat utanför min avgränsningsram hamnar min fokus endast på texterna i läromedlen.

Vidare har den kritiska diskursanalysen en tankeform att social praktik både konstituerar men också konstitueras av andra sociala praktiker. Språket som diskurs är alltså en handling som konstituerar hur människor kan agera utifrån för att påverka världen, samtidigt som det är en handling som redan sedan tidigare är både socialt och historiskt konstituerad.<sup>65</sup> En del menar att detta kan vara motsägande men Fairclough avvisar det genom att påpeka det faktum att

---

<sup>62</sup> Bryman, s 250-252

<sup>63</sup> Winther Jorgensen & Phillips, s 66

<sup>64</sup> ibid. s 67

<sup>65</sup> ibid. s 67

samhällets diskursiva form inte uppkommer från de fria idéerna i människors tankar utan istället utifrån en social praktik som är förankrad i de verkliga, materiella strukturerna.<sup>66</sup> Om en diskurs enbart skulle uppfattas som konstituerande skulle det kunna likställas med att den sociala verkligheten enbart kommer från människors huvuden. Detta är väldigt centralt i Faircloughs perspektiv.

Ett annat gemensamt grunddrag i den kritiska diskursanalysen är att språkbruket analyseras i det sociala sammanhanget, det vill säga textanalys av språket i en social interaktion.<sup>67</sup> Båda dessa aspekter är viktiga att ha i åtanke under mitt arbete och undersökning av läromedel. När elever läser och tar in läromedlens texter sker en interaktion som påverkar elevens sociala sammanhang.

Den fjärde gemensamma nämnaren är att det hävdas att diskursiva praktiker bidrar till att skapa och reproducera ojämlika maktförhållanden mellan sociala grupper, exempelvis mellan olika etniciteter eller sociala klasser. Dessa benämns som ideologiska effekter. Därför ligger den centrala delen i det *kritiska* av diskursanalysen på att klarlägga den sociala värld som innebär ojämlika maktförhållanden och på så sätt bidra till social förändring i riktning mot mer jämlika förhållanden i kommunikationsprocesserna i samhället.<sup>68</sup>

Sist men inte minst är kritisk diskursanalys inte politiskt neutralt utan är just ett kritiskt angreppssätt. Den ska avslöja de diskursiva praktiker som finns för upprätthållandet av ojämlika maktförhållanden.<sup>69</sup> Därmed blir också detta angreppssätt lämpligt för min undersökning för att kunna se hur läromedlen framställer människor och deras religiösa tro.

Fairclough har skapat en modell, den så kallade tredimensionella modellen. Den kan användas som analytisk ram i diskursanalys. Fairclough beskriver modellen som ett försök att föra samman tre analytiska traditioner. Traditionerna förankras i nära textuella analyser i förhållande till sociala praktiker som människor aktivt producerar.<sup>70</sup> Språkbruket har tre dimensioner som denna modell utgår ifrån. Till att börja med, ”i kärnan”, är det en text det handlar om. Här försöker man se på textens egenskaper. Nästa dimension innebär att texten är en diskursiv praktik, alltså något som producerar och konsumerar texter. Den tredje

<sup>66</sup> Fairclough, 1992. s 66

<sup>67</sup> Winther Jorgensen & Phillips, s 68

<sup>68</sup> ibid. s 69

<sup>69</sup> ibid. s 70

<sup>70</sup> Fairclough, 1992, s 72

dimensionen mynnar ut i att texten blir en del av en social praktik.<sup>71</sup> Exempelvis så som läroplanernas texter bör bli en del av skolans praktiska utförande.

Dessa tre delar av modellen ska analyseras åtskilt.<sup>72</sup> Eftersom textanalysen fokuserar på de dragen hos texten som konstruerar diskurser<sup>73</sup> blir det den ”innersta” delen av den tredimensionella modellen som jag lägger störst vikt vid.

Fairclough menar att man ska ha i åtanke att ifrågasätta textens form och mening. Under analysens gång ska man ställa in sitt perspektiv på att leta efter ”tecken”. Genom den kritiska diskursanalysens infallsvinkel finns det ett antagande att dessa tecken är socialt motiverade, det vill säga att det finns anledningar till att vissa ord kombineras med vissa andra ord.<sup>74</sup> Detta perspektiv kommer jag att ta till mig vilket i sin tur kommer att påverka mitt arbetssätt och analysens utformning. På så sätt blir det teoretiska perspektivet också en del av metoden.

## 2.4 Socialkonstruktionism

Winther och Jorgensen skriver att socialkonstruktionismen har sina rötter i bland annat den franska poststrukturalismen. De skriver att det inte råder något riktigt samförstånd om förhållandet mellan dessa två heller. Winther och Jorgensen uppfattar därför socialkonstruktionismen som ett bredare fält som poststrukturalismen ingår i.<sup>75</sup>

Viven Burr skriver att en socialkonstruktionistisk teoretisk utgångspunkt inte nödvändigtvis måste användas i samband med diskursanalys. Socialkonstruktionismen är en ”lös kollektion” av teoretiska perspektiv och kan därför användas även i andra metoder. Men Burr påpekar att många diskursanalytiker har tagit sig an denna teori i sin forskning.<sup>76</sup> Så även jag i denna undersökning.

Burr skriver att socialkonstruktionismen betonar tanken på att man ska inneha en kritisk inställning mot människans sätt att se på världen. Detta sätt menar Burr är något som tas för givet och sällan ifrågasätts. Vi ska vara misstänksamma mot våra antaganden, menar hon. Oavsett hur man ser på världen beror det på när och var i världen man lever. Våra sätt att förstå världen är således historiskt och kulturellt relativa.<sup>77</sup>

---

<sup>71</sup> Fairclough, Norman, *Critical discourse analysis: the critical study of language*, 2. ed., Longman, Harlow, 2010. s 132-133

<sup>72</sup> Fairclough, 2010. s 59

<sup>73</sup> Winther Jorgensen, & Phillips s 75

<sup>74</sup> Fairclough, 1992. s 74-75

<sup>75</sup> Winther Jorgensen & Phillips, s 12

<sup>76</sup> Burr, Vivien, *Social constructionism*, 2. ed., Routledge, London, 2003. s 149-150

<sup>77</sup> Burr, s 2-4

Vår värld konstrueras människor emellan, skriver Burr. Genom interaktioner i det sociala livet skapas våra kunskaper. Därför blir framförallt språket ett viktigt redskap och av stort intresse inom socialkonstruktionismen. Språket blir hjärtat i den konstruerande processen, enligt Burr. Vad människor säger och skriver är inte åtskilt från de handlingar människan i sin tur genomför. Det människan presenterar språkligt spelar en stor roll. I den mest drastiska synen inom socialkonstruktionism skulle det betyda att allt människan är, dess medvetande, identitet och handlande är konstruerat genom språket. Denna syn bortser från de psykologiska faktorerna så som personlighet, attityder och tankar. Dessa faktorer existerar genom språkets effekter.<sup>78</sup>

Alvesson skriver att det finns fyra grader av radikalitet inom socialkonstruktionismen. Ett kritiskt perspektiv anses vara det mildaste och innebär att man ifrågasätter det som anses vara naturligt i något som allmänt uppfattas som givet. Försök görs att påvisa att detta ”naturliga” är socialt konstruerat. Den andra varianten, den sociologiska, argumenterar för att samhället i någon mening är socialt konstruerat. Epistemologiska varianten inriktar sig på att kunskapen är socialt bunden och därmed också skapad av det. Slutligen talar Alvesson om den ontologiska varianten som innebär att verkligheten i sig är socialt konstruerad.<sup>79</sup>

I genomförandet av min analys i denna undersökning placerar jag mig själv och min teoretiska ställning någonstans i en kombination av den sociologiska tanken tillsammans med den epistemologiska. Det sociala påverkar kunskapen och kunskapen påverkar det sociala, kan man säga. De konstruerar varandra med andra ord, vilket känns lämpligt i min undersökning kring den kunskap som läromedel sprider till vårt samhälle. Samhällets utseende i sin tur är en spegling av vår kunskap, utifrån dessa angreppssätt. Det viktigaste är att vi kan identifiera och förstå de diskurser som påverkar oss för att på så sätt också kunna uppnå förändringar i samhället, skriver Burr.<sup>80</sup> För mig som lärare blir detta väldigt viktigt för att kunna skapa en nyttig undervisningsmiljö.

---

<sup>78</sup> Burr, s 47, 56 samt 105.

<sup>79</sup> Alvesson, s 99-100

<sup>80</sup> Burr, s 125

### 3. Bakgrund

I detta avsnitt beskrivs till att börja med hinduism generellt. Kända begrepp tas upp för att läsaren ska kunna sätta sig in i de begrepp läroböckerna sedan berör i undersökningen. Beskrivningen av hinduism bör uppfattas väldigt övergripande med en medvetenhet om att det finns mycket mer att skriva om och utifrån olika perspektiv.

Därefter beskrivs hinduism i Sverige för att ge läsaren en bild av den kontext läroböckerna, och deras avsnitt om hinduism, skrivits i. Sedan följer beskrivningar som berör läromedel och styrdokument i Sverige.

#### 3.1 Hinduism

Hinduismen har sitt ursprung på den indiska halvön och har utvecklats till en global religiös tradition genom migration. Dessa möten mellan människor, som sker både lokalt och globalt, skapar nya former av tankeströmningar inom religionen.<sup>81</sup> Alla religiösa traditioner innehåller variationer men möjligen framförallt hinduism.<sup>82</sup> Till skillnad från exempelvis kristendom och islam har hinduismen inte en enskild stiftare. Det är alltså inte uppbyggt kring en individs förkunnelse.<sup>83</sup> Det finns inte en gemensam grundläggande lära som samtliga traditioner härleds ifrån.<sup>84</sup> Därför finns det ett brett spektrum inom läran i och med att det inte finns en central auktoritet som kontrollerar trosföreställningar och begrepp inom traditionen.<sup>85</sup>

En anledning till denna variation är att hinduism är ett utifrån konstruerat begrepp som introducerades av britterna under kolonialtiden.<sup>86</sup> Begreppet *hindu* var britternas benämning på den inhemska befolkningen som bodde vid floden Indus. Med tillägget av *-ism* fick det innefatta alla religiösa yttringar, som inte tillhörde de kända religionsbildningarna, som britterna kom i kontakt med.<sup>87</sup> Under 1800-talet började begreppet hinduism tas över av indierna själva. De utökade sedan vad som är kärnan i begreppet. Ombildningarna av ordet fick stor betydelse för den hinduiska självbilden och har skapat en gemensam identitet. Den ”nya” definitionen har använts på den politiska arenan, som under indiska

---

<sup>81</sup> Rosén-Hockersmith, “Hinduer och Hinduism – förnya(n)de tolkningar av den eviga ordningen”, I *Det mångreligiösa Sverige: ett landskap i förändring*, 2. uppl., Studentlitteratur, Lund, 2009. s 151

<sup>82</sup> *ibid.* s 154

<sup>83</sup> Jacobs, Stephen, *Hinduism today* [Elektronisk resurs], 2010. s 6

<sup>84</sup> Magnusson, Sven (red.), *Alternativ tro: en antologi. 1, Buddhism, hinduism, islam, baha'i, sufi i Sverige*, Proprius, Stockholm, 1976. s 76

<sup>85</sup> Shattuck, Cybelle T., *Hinduism* [Elektronisk resurs], Routledge, London, 1999, s 14

<sup>86</sup> Shattuck, s 14

<sup>87</sup> Jacobs, s 6



självständighetskampen, då begreppet fungerade som en enande kraft i strävandet efter att skapa en nationell identitet men också för att kunna motsätta sig kolonialmakterna.<sup>88</sup>

Det finns olika perspektiv på förhållandet mellan induskulturen och den religiösa traditionen som kommit att kallas för den vediska. Det finns huvudsakligen två perspektiv. Den ena teorin hävdar att den vediska traditionen är en fortsättning på induskulturen vilket också skulle innebära att dess religion utvecklats sig till hinduism utan några avbrott. Den andra teorin menar att den vediska traditionen invandrade från väster och var en stor del av den indoeuropeiska folkvandringen.<sup>89</sup>

Även om det finns en stor mångfald inom hinduismen kan man urskilja vissa former som är varaktiga över tid och rum. Tempelkulten och dyrkandet av personliga gudar är centrala delar av hinduism. Religionsformen som kallas *bhakti*, det vill säga gudshängivenhet, är dominerande och kan trots vissa variationer kännas igen av hinduer världen över.<sup>90</sup> *Bhakti* beskrivs vara kärlekens väg.<sup>91</sup> *Bhakti* är en rörelse inom hinduism som karakteriserades av extatisk hängivenhet till manifesterande aspekter av Brahman i formen av Vishnu eller Shiva. Men termen har börjat användas allt mer generellt som en synonym till hängivna praktiker inom hinduism.<sup>92</sup>

Det finns tusentals hindutexter. Dessa är oftast uppdelade i två kategorier. De som har primär auktoritet, *shruti*, och därefter sekundära texter, *smṛti*.<sup>93</sup> Vad gäller de religiösa skrifterna är *Veda* Indiens och världens äldsta bevarade religiösa skrifsamling. *Veda* betyder kunskap. Skriften i sig är inte central för de hinduiska traditionerna<sup>94</sup>, den spelar snarare en liturgisk roll som används som stöd i meditation och riter som utförs, exempelvis övergångsriter så som giftermål och död.

Den skrift som istället är av innehållslig betydelse är *upanishaderna*, där centrala begreppen inom hinduismen tas upp. *Upanishaderna* ses generellt sett som nyckeln till *Veda*.<sup>95</sup> Här finns utgångspunkterna i enhetsläran, tanken om att människans innersta, så kallad *atman*, är av

<sup>88</sup> Rosén-Hockersmith, s 155-156

<sup>89</sup> Jacobsen, Knut A., *Hinduismen: historia, tradition, mångfald, Natur och kultur*, Stockholm, 2004. s 77

<sup>90</sup> Andersson & Sander, s 152

<sup>91</sup> Whaling, Frank, *Understanding Hinduism* [Elektronisk resurs], 2010. s 138

<sup>92</sup> Fowler, Jeaneane D., *Hinduism: beliefs and practices*, Sussex Academic Press, Brighton, 1997. s 123

<sup>93</sup> Jacobs, s 12

<sup>94</sup> Shattuck, s 20

<sup>95</sup> Whaling, s 5

samma andliga natur som det sanna varat, *brahman*. Andra centrala begrepp som återfinns är *samsara* (bortkommande från brahman genom illusionen att livet på jorden är det verkliga) *karma* (utförande av goda handlingar påverkar människans återfödelse) och *moksha* (befrielsen från det eviga kretsloppet).<sup>96</sup> Ett annat viktigt begrepp är *dharma* som kan förklaras som en kosmisk norm, vad som är rätt handling.<sup>97</sup> Med andra ord en plikt eller lag som upprätthåller den eviga ordningen. Det finns en föreställning om att människans handlingar bevarar universum.<sup>98</sup>

Även om hinduism ofta associeras med tron på flera gudar finns det en dominerande hinduisk uppfattning om endast en absolut gudom. Detta absoluta kallas Brahman och alla ting har sitt ursprung i Brahman.<sup>99</sup> Det finns alltså en gemensam idé om gud men hur man sedan tolkar och vördar denna gud är avgörande för det exakta förhållandet mellan individen och fenomenvärlden. Detta leder i sin tur att synen på och metoder för att uppnå *moksha* varierar. Generellt finns inga absoluta gränser mellan det gudomliga, mänskliga och naturliga. Det anses att varje livsform bär inom sig en del av det gudomliga vilket innebär att vissa objekt som vanligtvis inte skulle uppfattas som heliga inom andra religioner får religiös vikt inom hinduismens ramar.<sup>100</sup> Det gudomliga är inneboende i varje varelse.

Kastsystemet är en aspekt som många känner till, fördelandet av människor i samhället i olika grupper. Detta system är många gånger missförstått, skriver Jeaneane Fowler. Inom det hinduiska samhället finns det två begrepp, *varna* och *jati* som refererar till grupperingar i samhället. Men ofta görs det ingen skillnad på dessa begrepp i texter om hinduism och dessa begrepp översätts enkelt med ”kast”. Detta är inte korrekt eftersom detta är två olika system som skiljs åt. Varna är ett religiöst klassystem som indelas i fyra ställningar eller yrken. Högst upp står prästerna och där emellan finns yrken så som ämbetsmän och handelsmän för att i fjärde gruppen inkludera bönderna. Den femte gruppen som hamnar utanför detta brukar refereras till ”de oberörbara” eller *daliter*. Det finns fyra klasser men i dessa finns det tusentals ”undergrupper”, så kallade *jatis*. Det är till *jati* som hinduer idag refererar till när de talar om kaster, i praktiken släktskapsgrupper, och det är *jati* som i grund och botten föreskriver vilka regleringar som gäller för var ”kast”.<sup>101</sup>

---

<sup>96</sup> Andersson & Sander. s 158-159 samt s 168. Se även Shattuck, s 28-29 samt Jacobs, s 14

<sup>97</sup> Fowler, s 11

<sup>98</sup> Jacobsen, s 24

<sup>99</sup> Fowler, s 8-9

<sup>100</sup> Andersson & Sander. s 161 samt i Magnusson. s 76

<sup>101</sup> Fowler, s 17-23

### 3.1.2 Religion och hinduism i Sverige

1800-1900 talets Sverige var ett väldigt homogent land när det gällde etnicitet och religiösa variationer. År 1930 räknades det ut att 1 % av befolkningen var födda utomlands. Men i början på 2000-talet uppgick antalet till 20 % till följd av migration. Denna utveckling har inneburit att det tillförts nya religiösa traditioner som tagit plats i det svenska samhället. Från alla världens hörn har bland annat islam, hinduism och östkyrkliga traditioner blivit en del av det mångkulturella land vi idag lever i.<sup>102</sup>

Hinduer har under de senaste femtio åren invandrat till Sverige från främst tre områden, dels direkt från Indien, som flyktingar från Uganda/Östafrika eller som flyktingar från Sri Lanka. I början av 2000-talet fanns ett tiotal hinduiska organisationer och sju permanenta tempel. Det är omöjligt att ge någon exakt siffra på hur många hinduer som bor i Sverige i och med att den svenska befolknings- och invandrarstatistiken inte bokför religionstillhörigheter, men de utgör en relativt liten grupp i jämförelse med andra religioner så som islam.<sup>103</sup>

För många människor är vikten av att leva i en religiös trosgemenskap väldigt viktig och har en avgörande roll i skapandet av identitet. Tillhörigheten påverkar där med också en människas sätt att leva, tänka och bete sig.<sup>104</sup> Där med blir det också allt viktigare att skaffa en förståelse för och kunskap om religion och dess centrala roll i många av våra medmänniskors liv.<sup>105</sup> Denna kunskap kan spridas på många sätt, varav en av dem sprids genom skolan.

### 3.2 Läromedel

Skolans pedagogiska texter kan fungera som sociala kodifieringar av vad som gäller både inom skolans ramar men också i världen utanför. Texterna konstruerar på så vis normer som gäller för sociala relationer och verksamheter. Kritik har flera gånger framförts mot läromedel för att de skulle ge skeva perspektiv genom olika beskrivningar.<sup>106</sup> Marie Carlson och Kerstin von Brömssen nämner ett exempel, läroboken *Förstagluttarna*<sup>107</sup>, som har blivit massmedialt

<sup>102</sup> Andersson & Sander. s 15

<sup>103</sup> ibid. s 172, 175 samt 207

<sup>104</sup> ibid. s 18

<sup>105</sup> ibid. s 44

<sup>106</sup> Carlson, Marie & Brömssen, Kerstin von (red.), *Kritisk läsning av pedagogiska texter: genus, etnicitet och andra kategoriseringar, 1. uppl., Studentlitteratur*, Lund, 2011. s 17

<sup>107</sup> "Rasism i läseböcker för barn", 2008-11-25. <http://www.dagen.se/nyheter/-rasism-i-lasebok-for-barn-/> (hämtades 2013-11-21)

kritiserat för att ha framfört rasistiska och missvisande genusperspektiv. Texterna ansågs öppet strida mot läroplanens och andra styrdokuments normer och värden. Det blir därför allt viktigare att göra en kritisk läsning och visa på olika perspektiv kring läroböckernas texter vilket också ställer krav på läraren. Skolverket har i rapport nr. 284, *Läromedlens roll i undervisningen*<sup>108</sup>, betonat rollen av ökande kunskaper för blivande lärare i att välja och kritiskt granska olika källor eftersom läroboken fungerar som en stark riktningssivare för undervisningens utformning.<sup>109</sup> I 2009 års utredning om förändringar i lärarutbildningen uppmärksammades detta som en viktig del av yrket.<sup>110</sup>

Läroböckerna kan antas vara ett av de viktigaste sätten man tar sig an kunskapsområden på ett språkligt vis och därför har läroboken också en inverkan på det svenska språkets utveckling. Läromedlen tillhör en av de mest spridda och lästa texterna och de läses framförallt under den tid i livet som det vuxna språket erövrar av eleverna.<sup>111</sup> Läroboken är alltså mer än bara källa till kunskap genom sitt innehåll, språket i den skapar också förebilder för elevernas eget skrivande, menar Siv Strömquist. Därför måste vi även ställa höga krav på hur texterna är utformade.<sup>112</sup>

Statens läroboksnämnd var en egen myndighet och dess uppgift var att granska och informera om läromedel, i första hand i samhällsvetenskapliga ämnen. Det finns inte någon statlig granskning av läromedel i Sverige idag efter att Statens läroboksnämnd avvecklades 1991. Granskningen är idag lämnad till producenter, konsumenter, föräldrar och Skolverket.<sup>113</sup>

Åsikterna kring lärobokens nytta varierar. Å ena sidan anses den begränsa undervisning och att läraren utan läromedlet skulle kunna elevcentrera utläringen. Medan en del å andra sidan pekar på motsatsen.<sup>114</sup> Vilken sida man än står på kring läromedlets position finns det tydliga tecken på att dess inverkan på undervisningen är avsevärd.

---

<sup>108</sup> Finns att ladda ner: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1640>

<sup>109</sup> Skolverket, *Läromedlens roll i undervisningen – grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. Rapport nr 284, 2006. s 128

<sup>110</sup> Carlsson & Brömssen, s 19-20

<sup>111</sup> Melander, Björn, *'Läroboksspråket : en flintskallig primadonna?'*, i Kobran, nallen och majjen : tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning., s. 134, 2003

<sup>112</sup> Strömquist, Siv (red.), *Läroboksspråk: om språk och layout i svenska läroböcker*, 2. uppl., Hallgren & Fallgren, Uppsala, 1999. s 7-8

<sup>113</sup> Carlsson & Brömssen s 21

<sup>114</sup> *ibid.* s 28

### 3.3 Styrdokument för skolans verksamhet

Läroplaner är förordningar som utfärdas av regeringen. Dessa ska följas av de verksamheter som omfattas av förordningen, i detta fall skolan. Läroplanerna innehåller värdegrund, mål och riktlinjer för skolans arbete. Kursplanerna kompletterar läroplanerna genom att specifika mål som bör uppnås anges inom varje ämne och årskurs.<sup>115</sup> Läroplanernas mål ska genomsyra skolans verksamhet och dessa riktlinjer ska varje skola eftersträva att följa. Kursplanerna ger riktning i vilka kunskapskrav eleverna ska sträva efter och bör ha uppnått. De läroplaner som är av relevans för min undersökning gäller gymnasiet. 1970 utfärdades Lgy70, den första läroplanen som är av den typ vi är vana vid idag. Innan dess har så kallade ”normalplaner” och ”utbildningsplaner” funnits för den svenska folkskolan. Ingen ny läroplan gällande gymnasiet utfärdades förrän 1994, så kallade Lpf94. Denna gällde så långt som fram till 2011 när Gy11 trädde i kraft istället.

---

<sup>115</sup> <http://www.skolverket.se/regelverk/laroplaner-1.147973> (hämtades 2013-11-11)

## 4. Undersökning

I denna del beskrivs läromedlens innehåll som berör hinduismen. Läromedlen tas upp efter tidsperiod med äldst först. Därefter kommer en undersökningsdel där läroplaners visioner beskrivs för att sedan kunna jämföras med hur väl läroböckernas innehåll uppfyller kunskapskraven som ställs i dessa planer.

### 4.1 Läromedel från 1980-tal

#### 4.1.1 Liv, människa och mening, 1980.

Redan i lärobokens titel på kapitlet som handlar om hinduismen finns en värdering i formuleringen, *Hinduismen – en förvirrande mångfald*. Valet av begreppet ”förvirrande” uppfattas ha en negativ ton mot religionens innehåll. Framförallt i jämförelse med kapitlet om kristendomen som har titeln *Kristendomen – den givande kärlekens religion*. Dessa stora kontraster i innehållsförteckningen visar inte på neutrala beskrivningar.

Denna känsla av att religionen inte är enhetlig och bara är ett virrvarr som boken uppvisat i titeln fortsätter även i kapitlets innehåll. I början av kapitlet beskriver man Indiens vördnad för den heliga kon. Enligt läroboken påstås det att de flesta västerlänningar blir både ”förvånade och bekymrade” över denna företeelse.<sup>116</sup> Varför västerlänningar skulle bli så pass negativt berörda av detta finns det inga vidare förklaringar på som stödjer detta uttalande vilket får utsagan att verka vara tagen ur luften.

Indien beskrivs vidare som ett ”problemfyllt land” och att de fritt gående korna är det mest svårlösta problemet i landet. ”Insiktsfulla” politiker vågar inte ta upp frågan i parlamentet eftersom de då skulle mötas av starkt motstånd. ”Givetvis” bidrar denna inställning till att landets ekonomiska utveckling hindras, skriver författarna.<sup>117</sup> Det framgår som om politikerna vore insiktsfulla just för att de vill få stopp på den heliga kon och de problem den bringar. Däremot kan de inte göra några förbättringar i sitt land eftersom vördnaden av kon är så central.

Enligt författarna har det visat sig vara väldigt svårt att beskriva hinduismen på ett överskådligt sätt eftersom ”den rymmer de mest motsägelsefulla åsikter”. Det finns ”ont om gemensamma nämnare”. Enligt ”många vittnesbörd” är tron på den heliga kon det enda som

---

<sup>116</sup> *Liv, människa, mening*, s 24

<sup>117</sup> *ibid.* s 24

förenar alla hinduer. Ur ett vetenskapligt perspektiv blir dessa utsagor ohållbara. Denna information uppfattas opålitlig framför allt då författarna ger dessa generella uttalanden. Dock ska kons betydelse inte överdrivas, skriver författarna. Detta uttalande blir motsägande eftersom författarna precis innan räknat upp alla ovanstående uttalanden om kons negativa effekter på samhället. Kons betydelse har beskrivits vara väldigt central, men detta försök till att tona ner de tidigare uttalandena misslyckas fatalt med tanke på alla de negativa konnotationer som författarna nämnt.

Däremot avslutas avsnittet med diskussionsfrågor. Författarna undrar om västerlandet har sina ”egna heliga kor” som är svåra att avstå ifrån. Västerlandet har flera mönster som kan vara svåra att bryta menar de, även om följderna av dessa mönster kan vara negativa.<sup>118</sup> Som exempel tar författarna upp bilismen som årligen kräver många offer och leder till luftföroreningar. Skulle vi kunna ge upp våra ”heliga kor”? Här ger författarna eleverna möjlighet till ett kritiskt tänkande, men konceptet förlorar sitt värde en aning med tanke på vad författarna i sina tidigare utsagor beskrivit.

Därefter beskrivs hinduismens grunder så som exempelvis karma, atman och brahman. Beskrivningarna i sig är korrekta, men dessa delar av religionen menar författarna gäller ”de bildade hinduerna”. När man tar ett steg in i de breda folklagrens föreställningar uppvisar dessa ett ”annorlunda” mönster. Inga förklaringar ges på hur eller i jämförelse med vad. Författarna ger exemplet att de flesta hinduer tror på flera gudar och att dyrkan av dessa ofta sker i former som inte alls stämmer med den ”intellektuella hinduismen”. Det ter sig som så att författarna delar upp hinduernas tro i en ”bildad” och en “annorlunda” gruppering. Detta ger mig som läsare uppfattningen att hinduismen är en splittrad religion. Men samtidigt beskrivs det hur den hinduiska teologin avfärdar detta genom argumentet att människor kan befinna sig på olika stadier av andlighet och på så vis också påverkas tron på vilka gudar man tillber.<sup>119</sup>

Författarna beskriver hinduernas tempel där man offerar, mediterar och läser böner. Enligt författarna känner sig en västerlänning ”förbryllad och bortstött” i det hinduiska templet. Detta för att templet inte har mycket gemensamt med ”våra kyrkorum som är avsedda att

<sup>118</sup> *Liv, människa, mening*, s 37

<sup>119</sup> *ibid.* s 30-32

skänka stillhet och andakt”.<sup>120</sup> Återigen beskriver författarna hur västerlänningar påverkas i negativ bemärkelse av hinduernas utövning. Här ges visserligen något som liknar en förklaring till varför – kontrasten mot kyrkorummet. Innebär det då att det hinduiska templet är motsatsen till ”stillhet”? Det kan väldigt enkelt uppfattas så. Därutöver verkar författarna anta att alla elever är kristna och vet vad ”våra” kyrkorum innefattar.

Vad gäller författarnas beskrivningar angående kastsystemet ges det till en början en väldigt neutral beskrivning kring uppdelningarna av kaster samt hur detta system fungerar i praktiken. Exempelvis att lagen förbjuder diskriminering av kastlösa men att det finns en del att arbeta på för att alla människor ska ses som jämlikar. Men ännu en gång tar författarna upp hur västerlänningen känner inför dessa förhållanden. Enligt författarna är västerlänningens uppfattning att kastsystemet ger Indiens människor ”helt vidriga” förhållanden.<sup>121</sup> Dessa antaganden att västerlänningar känner si och så är genomgående i kapitlet om hinduism. Relevansen av vad västerlänningar tycker kring olika delar av hinduismen kan ifrågasättas. Det finns en risk att dessa uttalanden sätter press på vad eleverna ”bör” tycka kring dessa frågor.

#### 4.1.2 Vägar och livsmål, 1987.

I kapitlets början beskrivs det hur hinduismen går tillbaka till de ariska eller indoeuropeiska stammarna som migrerade till Indien och lämnade sina avtryck omkring 1500 f Kr. Här drar författarna paralleller till att tanken om den heliga kon kan härledas till den tidigare befolkningens religiösa tro.<sup>122</sup> Någon större vikt än detta läggs inte på den heliga kon i resten av kapitlet, vilket är en kontrast i jämförelse med föregående läromedel som la stort fokus på detta.

Mångfalden i hinduismen beskrivs därefter. Dels finns de intellektuellt förfinade föreställningarna men också att det bland ”enkelt folk” finns mycket ”drastiska” föreställningar om gudavärlden som ”ofta” kan uppfattas som ”primitiva” och ”magiska”.<sup>123</sup> Precis som i *Liv, människa, mening* görs även här en åtskillnad av hur människorna utför sin tro och hur denna praktik uppfattas. Vem är det som uppfattar trosföreställningarna som primitiva? Ordvalet i sig utstrålar en negativ klang som kunde ha undvikits.

---

<sup>120</sup> *Liv, människa, mening*, s 34

<sup>121</sup> *ibid.* s 41

<sup>122</sup> *Vägar och livsmål*, s 88

<sup>123</sup> *ibid.* s 88



Beskrivningarna kring begrepp som brahman, atman och samsara med flera beskrivs kort och koncist. Även kastsystemet tas upp. Dock i annorlunda dager jämfört med det föregående läromedlet där det beskrevs som ”vidrigt”. Kastskillnaderna förklaras här istället vara varierande både i utformning och i plats. Behandlingen av de kastlösa skyddas genom begränsningar av lagen men att de högre kasternas inställning till detta varierar.<sup>124</sup> Jag anser beskrivningarna kring detta vara neutrala och rättvisa mot alla parter inom kasterna. *Vägar och livsmål* tar även upp olika rörelser som uppkommit inom hinduismen, så som exempelvis Ramakrishna och Arya Samaj.<sup>125</sup> Författarna beskriver syftena bakom rörelserna på ett sätt som jag uppfattar nyanserat. *Liv, människa, mening* lägger ingen vikt allt vid dessa rörelser.

Ytterligare en aspekt som *Vägar och livsmål* väljer att ta upp i mycket större omfattning än *Liv, människa, mening* gäller Mahatma Gandhi. Det sistnämnda läromedlet visar endast en bild på Gandhi med en kort bildtext som beskriver hur Gandhi var en av männen bakom Indiens frigörelse. Bilden får beskrivningen att Gandhi ”propagerar för hemspinning” för att ”vända sig mot den västerländska materialismen”.<sup>126</sup> I *Vägar och livsmål* beskrivs Gandhi ha haft en särställning genom sin ”märkliga” insats att förändra sättet för frihetskampen. Gandhi ville tillämpa *ahimsa*, det vill säga att inte skada eller döda något levande.<sup>127</sup> Varför Gandhis insats skulle vara märklig och varför författarna finner den så ges ingen vidare förklaring på.

Båda läromedel berör ungefär samma områden inom hinduismen men vikten på dessa skiftar. Det finns också skillnader i hur författarna uttalar sig om de olika delarna med sina ordval.

#### 4.1.3 Läroböckerna vs. Lgy 70

Läroplanen för gymnasiet från år 1970 består dels av en allmän del som gäller för alla linjer inom gymnasieskolan. Här skrivs det om mål och huvudmoment som skolans verksamhet ska arbeta för att uppnå. Därefter finns det en andra del som är ett supplement där de olika ämnenas kunskapskrav och riktlinjer för undervisningens verksamhet ges.<sup>128</sup>

Enligt den allmänna delen i läroplanen ska eleven genom skolans verksamhet få öva sig att fungera i samband med andra gemenskapskretsar än sina egna. Detta för att eleven ska kunna

<sup>124</sup> *Vägar och livsmål*, s 95

<sup>125</sup> *ibid.* se exempelvis s 100

<sup>126</sup> *Liv, människa, mening*, s 39

<sup>127</sup> *Vägar och livsmål*, s 101

<sup>128</sup> Sverige. Skolöverstyrelsen., *Läroplan för gymnasieskolan. 2, Supplement, 40, Religionskunskap*, 1978. s 2

vara en aktiv medborgare i morgondagens samhälle som allt mer kommer kräva en större samverkan och solidaritet mellan dess invånare.<sup>129</sup> Vad gäller de två ovanstående undersökta läroböckerna från 1980-talet finner jag denna ”handledning mot solidaritet” människor emellan nästan obefintlig i texterna eftersom västerlandets traditioner och åsikter får en roll som lutar mot det ”normala” i jämförelse med i detta fall hinduismen.

Därutöver skrivs det i Lgy 70 att en huvudlinje i gymnasieskolans undervisning är att utveckla ett självständigt och kritiskt betraktelsesätt. Eleverna bör redan från start vänja sig vid en kritisk inställning till de kunskaper som erbjuds dem inom och utom skolan. Eleverna ska ställa krav på ”intellektuell redlighet” både när de framför egna ståndpunkter och när de bedömer andras. Värdet av en inställning som denna är stort och eleverna bör alltid överlåtas pröva detta självständigt för att kunna acceptera eller förkasta en värdering. Fakta och värderingar ska av skolan presenteras så allsidigt som det är möjligt.<sup>130</sup> Båda läroböckerna från 1980-talet kan här i så fall fungera alldeles utmärkt om man ska öva elevernas källkritiska tänkande. Utsagorna i läroböckerna presenterar inte all information helt allsidigt, vilket egentligen är en brist, men genom denna brist kan både lärare och elever fylla kraven på kritiskt tänkande genom att använda dessa läromedel. Även om läromedlens främsta uppgift inte går ut på att enbart källkritiseras finns då ändå en möjlighet att ”dåligt inköpta” läromedel inte helt går till spillo.

Om eleverna ska kunna ta en självständig kritisk ställning behöver presentationen av diverse religioner vara neutral. De läromedel jag undersökt från den aktuella perioden då denna läroplan gäller visar inte en sådan neutral kunskap som ska kunna bidra till uppfyllande av detta mål. Framför allt om läroböckerna fungerar som utgångspunkt i undervisningen ser jag svårigheter i att lyckas med detta mål eftersom läroböckernas utsagor ger eleven en bild av hur denne ”bör” känna och anse kring olika frågor, som i detta fall rör hinduism. Även om det som ovan beskrivs skulle gå att ”rädda” situationen är inte det ett hållbart sätt att arbeta med hela tiden.

Om utvecklingen hos eleverna ska främja fred och frihet bland folken måste skolan skapa en ökad förståelse för människors liv och deras villkor i samhällsbildningar som inte tillhör enbart elevens. Därför bör skolarbetet inriktas på att skapa ett engagemang för omvärlden hos

---

<sup>129</sup> Sverige. Skolöverstyrelsen., *Läroplan för gymnasieskolan 70. 1, Allmän del, 2.*, översedda uppl., Liber Utbildningsförl., Stockholm, 1975. s 10

<sup>130</sup> *ibid.* s 12

eleverna.<sup>131</sup> Läromedlens påpekanden, som skapar en distans mellan ”västerlänningar” genom deras ”åsikter” om hinduismens traditioner är inget som främjar detta engagemang för omvärlden i en positiv bemärkelse.

Författarna av *Liv, människa, mening* har som tidigare nämnt skrivit i sin inledning av boken att de vill ge läsarna en startpunkt för ställningstagande. Detta uttalande verkar vid första anblick vara i linje med ovanstående mål. Men i praktiken uppfyller inte författarna sitt löfte, i varje fall inte när det gäller hinduism. Författarna som skrivit *Vägar och livsmål* skrev uttryckligen att de följde läroplanens angivelser att studierna av kristendom ska göras relativt utförligt och att de utifrån det också avgjort ämnesutrymmet. De verkar inte i någon högre grad tagit hänsyn till andra angivelser i läroplanen som berör aspekter så som att ge eleverna chansen att själva ta ställning.

## 4.2 Läromedel från 1990-tal

### 4.2.1 Religion, 1994.

Kapitlet inleds med att förklara hur Induskulturen var högstående fram till dess att det indoeuropeiska folket, arierna, ”krossade” kulturen när de ”invaderade” landet. Arierna förde med sig *sanskrit* som blev hinduernas skriftspråk. Det nämns också hur arierna dyrkade flera gudar och nötboskap samt hur de organiserades i ett klassamhälle.<sup>132</sup> Ordval som ”krossa” och ”invadera” någons land ger inget positivt intryck och här framställs inte arierna som en tillmötesgående grupp individer.

Därefter beskrivs hinduismens heliga texter så som Veda samt viktiga gudar som exempelvis Brahma och Vishnu. Även begrepp som atman, karma och samsara. Inga påpekanden görs här av författarna om att tron på flera gudar skulle vara förvirrande eller motsägelsefullt, som tidigare läromedel har nämnt. Inte heller nämner författarna något om att det vore svårt att beskriva hinduismen på grund av dess ”motstridiga” innehåll.

Avsnittet som berör kastsystemet inleder med ”i alla samhällssystem grupperas människor” och att detta inom hinduismen kallas för kastsystem. Detta har sitt ursprung från arierna men har utvecklats och förstärkts av religionen. Författarna skriver att det är omöjligt att förändra sin kasttillhörighet och att även om detta försvårar den sociala rörligheten ger det samtidigt en

<sup>131</sup> Lpo 70, s 15

<sup>132</sup> *Religion*, s 17

trygghet och gemenskap för individen. I det moderna hinduiska samhället bryts ibland kastgränserna och det är enligt indisk lag förbjudet att diskriminera någon på grund av deras kasttillhörighet. De som är utanför kastsystemet, de oberörbara, beskrivs ligga i samhällets bottenskikt och har små möjligheter att förbättra sin sociala ställning.<sup>133</sup> Det är en nyanserad beskrivning som följer författarnas mål av att visa hur samhälle och människa påverkar varandra på både gott och ont.

Floden Ganges helighet beskrivs och dess vatten som ”trögflytande” och ”smutsbrunt”. Hit går hinduerna för att rena sig, sin själ. Det ges ingen förklaring till varför vattnet är ”smutsigt” efter denna utsaga. Vidare skrivs det att målet för en hindu är att dö vid Ganges och få sin aska strödd där<sup>134</sup>. Detta kan ge läsaren en missvisning om att flodens föroreningar har något att göra med de troendes aska. Till att börja med hade ordet ”förorening” varit mer passande men utöver det kunde en förklaring till varför föroreningarna finns funnits med.

Gandhi nämns i samband med ahimsa och frihetskampen. Gandhis tillvägagångssätt om ickevåld beskrivs här inte i termer av ”märkliga” som i *Vägar och Livsmål*. Däremot nämns det att det hinduiska Indien trots Gandhi och ahimsa-ideal är en av ”världens starkaste militärmakter” och har deltagit i flera krig. Relevansen mellan dessa paralleller kan ifrågasättas.

Avslutningsvis nämns vördnaden av kon och fördelarna kon bidrar med räknas upp, exempelvis mjölk och gödsel. Återigen nämns det hur även detta har sitt ursprung i de ariska kulturena som tog plats i Indusområdena. Ingen större tyngd än så läggs vid kons helighet. Avslutningsvis skriver författarna att hinduismens icke-materiella ideal är något som kan ge framtidstro med tanke på hur jordens resurser blir allt mer begränsade. Författarna lägger till att hinduismen samtidigt står för ett ”ålderdomligt” samhällssystem där tron på karma och återfödelse ger människor sociala roller med ”stor ojämlikhet”<sup>135</sup>. Här skriver författarna igen en jämförelse för att påvisa hur den roll människan har i samhället både kan vara positiv och negativ.

#### 4.2.2 Livets kurs, 1996.

Boken inleder med att berätta om världsbilden inom hinduism. Detta beskrivs på ett nyanserat sätt som går vidare in på beskrivningar av brahman, karma, samsara och andra begrepp som

---

<sup>133</sup> *Religion*, s 23-24

<sup>134</sup> *ibid.* s 24

<sup>135</sup> *ibid.* s 27-28

jag tidigare berört. Allt detta presenteras med en röd tråd som har fokus på hur de olika aspekterna påverkar varandra. Det finns inga underliggande signaler eller ordval som betonar vikten av något speciellt positivt eller negativt i beskrivningarna.<sup>136</sup>

Kons betydelse ges ungefär två meningar<sup>137</sup> vilket är stor skillnad i jämförelse med tidigare läromedel som både beskriver det ena och det andra angående ”sociala och ekonomiska problem” som vördnaden av kon har gjort sig skyldig till. Även Gandhi nämns tillsammans med hans ahimsa-ideal som ”har betytt mycket för icke-våldskampen världen över”.<sup>138</sup> I jämförelse med *Religion* nämns här inget om att Indien är en av de största militärmakterna.

Avsnittet angående kastsystemet inleds med att ”alla samhällen är möjliga att beskriva i termer av samhällsklasser”. Det kan åtskiljas i ”olika materiella förutsättningar” och olika ”inflytande över samhällets utveckling”.<sup>139</sup> Kastsystemet beskrivs ha ett ursprung i den organisation som arierna förde med sig men att det också finns en religiös grund till detta genom karmalagen. Det skrivs vidare att de i den lägsta kasten har de ”lägsta sysslorna” i samhället.<sup>140</sup>

Hinduismen förändras och utvecklas ”liksom alla religioner” skriver författaren<sup>141</sup>. Inga beskrivningar som syftar på att det är en ”motsägande” religion som tidigare läromedel har nämnt. *Livets kurs* har ett avsnitt där en hindu har fått beskriva hur det är att vara hindu i Sverige<sup>142</sup>. På så sätt har läsaren fått ett generellt perspektiv på hinduism men också ett inifrånperspektiv av en svensk hindu.

Båda dessa läromedel lägger ungefär lika mycket vikt vid samma områden och beskrivningarna är snarlika. Däremot lägger *Religion* större betoning på hur arierna kan sammankopplas till olika aspekter av hinduismens kultur och tro än vad *Livets kurs* gör. *Livets kurs* nämner inte heller explicit floden Ganges som central utan skriver allmänt om hur bortgångna hinduer kremeras vid flodstränderna och att askan hålls ut i vattnet samt dess betydelse.<sup>143</sup> I övrigt finns inte större skillnader.

<sup>136</sup> *Livets kurs*, se exempelvis s 157-156

<sup>137</sup> *ibid.* se s 160

<sup>138</sup> *ibid.* s 159

<sup>139</sup> *Livets kurs.* s 161

<sup>140</sup> *ibid.* s 161-162

<sup>141</sup> *Livets kurs*, s 162

<sup>142</sup> *ibid.* se s 163-164

<sup>143</sup> *Livets kurs*, s 159

### 4.2.3 Läroböcker vs. Lpf 94

I 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna står det i de grundläggande värdena att främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med bland annat kunskap och öppen diskussion.<sup>144</sup> En början till att uppfylla dessa mål kan vara att använda en lärobok som ger elever kunskap på ett fördomsfritt sätt genom läsningen. Eftersom Lpf 94 betonar att kunskap kommer till uttryck i olika former där utbildningen inte ensidigt ska betona någon speciell kunskapsform. Kunskapsformerna kan vara fakta, förståelse och förtrogethet. Alla kunskapsformer förutsätter och samspelar med varandra.<sup>145</sup> Därmed kan slutsatsen dras att läromedel uttrycker en av kunskapsformerna, fakta, vilket innebär att dess vikt i undervisningen inte kan uteslutas helt. Kunskapen som förmedlas genom läroböcker fakta bör således ges på ett mångsidigt sätt. *Religion* och *Livets kurs* uppvisar ett nyanserat innehåll som uppfyller detta mål utan några större brister.

Vidare står det i Lpf 94 att skolan ska bidra med att skapa en identitet hos eleven som kan relateras till och innefatta mer än bara det specifikt svenska utan även det nordiska, europeiska och det globala.<sup>146</sup> Ett internationellt perspektiv i undervisningen är av vikt för att eleven ska kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang men också för att skapa internationell solidaritet och förbereda eleven för ett samhälle med allt hårdare knutna kontakter och nations- och kulturgränser.<sup>147</sup> *Religion* skriver genomgående hur ariernas intåg i Indien delvis har påverkat utvecklingen till det vi idag kallas hinduism. Detta är ett sätt att visa hur det har sett ut historiskt och hur det kunnat påverka samhället ända fram till idag. Det ger eleven ett perspektiv på de globala samspelet. Därutöver avslutas kapitlet om hinduism i *Religion* bland annat med hur hinduismens medvetenhet om livet och naturen kan bidra till en bättre kännedom om jordens begränsade resurser som kan leda till förbättring. Här visar författarna ytterligare en aspekt av hur världen kan påverkas globalt. *Livets kurs* avslutar sitt kapitel om hinduism genom att låta en svensk hindu beskriva sitt perspektiv på livet i det samhälle vi lever i, Sverige. Detta ger eleven insyn i en kultur som blivit del av den svenska. På så sätt fylls målet att skapa förståelse hos eleven att kulturgränser i världen blir allt vagare och kan på nationellt plan innefatta mer än bara det specifikt svenska, som det nämns i läroplanen. Båda läromedel tar sig an dessa ovan nämnda

---

<sup>144</sup> Lpf 94, s 7

<sup>145</sup> ibid. s 9

<sup>146</sup> ibid. s 7

<sup>147</sup> ibid. s 8

mål på två olika sätt. Det lämpligaste vore om man kunde få det bästa ur båda världar i en och samma lärobok.

I skolans huvuduppgifter står det att miljöperspektiv i undervisningen också bör finnas med och ska bland annat ge eleverna möjligheterna att skaffa sig ett personligt förhållningssätt till övergripande globala miljöfrågor. *Religion* berörde som vi läst ovan jordens knappa resurser. Författarna berör också floden Ganges och dess ”smutsbruna” vatten. Här fanns ett tillfälle för författarna att ytterligare utveckla denna aspekt och diskutera industriella och mänskliga avfalls påverkan och på så sätt stärka detta mål som finns i läroplanen. Livets kurs tar inte med några av dessa perspektiv, i alla fall inte i kapitlet om hinduism.

### 4.3 Läromedel från 2000-tal.

#### 4.3.1 Religion 1, 2012.

Kapitlet om hinduismen inleds med att nämna återfödelsens kretslopp och att målet är att bli fri från denna cykliska tillvaro. Hur man ska göra för att uppnå detta har ”man olika syn på”. Författarna nämner också att forskare ser olika på hur begreppet hinduism bör användas. Vissa menar att begreppet inte borde användas utan istället bör man tala om olika indiska religioner. Andra forskare menar att det visserligen finns olika perspektiv inom hinduism men att det ändå finns några slags grundläggande idéer som de flesta hinduer håller fast vid.<sup>148</sup> Författarna ger här en nyanserad förklaring på de olika hållningarna som finns.

Även här presenteras flera centrala begrepp med en röd tråd som visar hur de hör till varandra, precis som i *Livets Kurs*. Kastsystemet nämns och här ges både en bild av hur Mahatma Ghandi kämpade för den lägsta kastens rättigheter och att lagen nu förbjuder diskriminering på grund av kasttillhörighet. Men många daliter i Indien lever under ”fruktansvärda förhållanden” fortfarande som är svåra att ta sig ur.<sup>149</sup> Det talas vidare om kaster senare i kapitlet och författarna påpekar att det i städerna blir svårare att hålla isär olika kaster än om man bor i en by. Bostad är exempelvis något man blir glad om man kan skaffa sig. Då funderar man inte över om bostaden ligger i rätt kvarter för den grupp man tillhör.<sup>150</sup> Detta ger en verklighetsbeskrivning där båda sidor i situationen framträder.

<sup>148</sup> Göth, Lennart, Lycken Rüter, Katarina & Wirström, Veronica, *Religion: för gymnasiet. 1*, 1. uppl., Natur & kultur, Stockholm, 2012. s 142

<sup>149</sup> *Religion 1*, s 144-145 samt 150-151

<sup>150</sup> *ibid.* s 162

Vörndnaden av kon kommer några sidor in på kapitlet. Här beskrivs det att kon är helig och möts med respekt när den strävar fritt, både på landsbygd och i städer. Detta kopplas till den grundläggande delen i hinduism att ha respekt för allt liv och att vara mån om att inte skada något levande. Kon hyllas både religiöst och i vardagslivet då kon både ger mjölk och gödsel, något som är viktigt som bränsle och för odling.<sup>151</sup> Något mycket mer än så sägs det inte om uppfattningen kring kons helighet. Inga ”sociala” eller ”ekonomiska” problem nämns här heller som några av de tidigare läromedlen la vikt på.

Författarna beskriver olika grader av orenhet och hur dessa kan förknippas med den kast man tillhör. Det skrivs vidare att vatten är ett exempel på sådant som kan rena. Här ges en beskrivning av floden Ganges betydelse för hinduer bland de hittills undersökta läromedlen. Det skrivs att hinduerna är ”väl medvetna om” hur förorenad floden är, detta med ”sorg”. Men den rituella reningsförmågan har floden kvar trots det.<sup>152</sup> Det är intressant att endast ett tidigare läromedel berört floden Ganges religiösa betydelse och det vore väldigt spännande att se hur de andra författarna hade beskrivit hinduernas ”medvetenhet” om föroreningarna, framför allt de äldsta läromedlen med tanke på tidigare förklaringar i andra sammanhang som berör hinduers tro.

Vad gäller beskrivningarna av gudavärlden skriver författarna att det finns ”väldigt många” gudar och att hur man ser på dessa gudar kan ”skilja sig ganska mycket”. Därefter beskrivs att man exempelvis kan uppfatta en enda gud som den högsta eller att man kan vända sig till flera gudar inom olika områden.<sup>153</sup> Här finns alltså inga påpekanden på att denna mångfald skulle vara varken ”förvirrande” eller ”motsägande” som det nämns i exempelvis *Liv, människa, mening*.

#### 4.3.2 Religion och sammanhang, 2013

Hinduismen beskrivs här som en religion med en mängd olika traditioner med skilda uppfattningar dock finns gemensamma drag mellan de olika traditionerna. De två tankegångar som kan ses som gemensamma nämnare för hinduer är samsara och karma. Det finns vissa

---

<sup>151</sup> ibid. s 146

<sup>152</sup> ibid. s 148

<sup>153</sup> ibid. s 152



undantag menar författaren men att dessa tankar sammanför de flesta hinduer.<sup>154</sup> Det är enkelt och neutralt skrivet.

Efter denna introduktion förklaras samsara och karma närmare. Det skrivs också att undersökningar har visat att fler än 20 % i Sverige tror på reinkarnation i någon form och detta jämförs med känslan som vi ibland kan uppleva, ”detta har jag varit med om förr”.<sup>155</sup> Författaren ger på så sätt en koppling till dagens Sverige med ett perspektiv på att människor i ens omgivning kan tro på detta, även om det inte har att göra med en specifik religiös tro.

Mahatma Gandhi nämns även i denna bok men inte i samband med hans kamp för de kastlösa utan i samband med hans uppror mot engelsmännen.<sup>156</sup> Kastsystemen förklaras strax därpå och ges både en historisk och en religiös förklaring.<sup>157</sup> Det förklaras även här som i *Religion I* att kastsystemen börjar luckras upp allt mer i städerna. Det skrivs också att det faktiskt finns många byar som aldrig har haft ett ordnat kastsystem. Samtidigt finns det en annan bild skriver författaren. Att högskolor reserverar visst antal platser åt folk i den lägsta kasten visar på en annan verklighet. Bilden är inte entydig skrivs det.<sup>158</sup>

Tidigare läromedel har berört övergångsriter och högtider kortfattat men i *Religion och sammanhang* läggs det större vikt på att förklara exempelvis begravningar och bröllop. I samband med bröllop nämns även änke- och brudbränning. Änkebränningen beskrivs som något ”ytterst sällsynt” idag men brudbränningen däremot är något som drabbar tusentalskvinnor varje år. Författaren skriver att det i många indiska kök finns öppen eld eller gasspis och ”man kan hävda att en olycka skett i köket”.<sup>159</sup> Boken får brudbränningen att framstå som en handling som nästan sker på ”daglig basis”. Det verkar som att till och med indiska köks utformning är byggda delvis utifrån en tanke på brudbränning. I själva verket finns det sedan 1987 i Indien något som kallas *The Commission of Sati (Prevention) Act*. Den skapades för att skapa effektivare åtgärder mot änkebränning. Därutöver står det i Sveriges Utrikesdepartements sammanställning av de mänskliga rättigheterna i Indien att brudbränning

<sup>154</sup> *Religion och sammanhang*, s 222-223

<sup>155</sup> *ibid.* s 223

<sup>156</sup> *ibid.* s 232

<sup>157</sup> *ibid.* s 334

<sup>158</sup> *ibid.* s 237

<sup>159</sup> *Religion och sammanhang*. s 246

som brott leder till dödsstraff i straffskalan.<sup>160</sup> Detta är ytterst relevant att nämna för en nyanserad bild av ämnet men det är ingenting som boken berör.

### 4.3.3 Läroböcker vs. GY11

GY11 är just nu den gällande läroplanen för Sveriges gymnasieskolor. Enligt den ingår det i skolans värdegrund och uppgifter att främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för den gemensamma miljön, detta gäller var och en som verkar inom skolan.<sup>161</sup> Detta är ett av de grundläggande värdena i GY11. I och med att läroböckerna finns inom skolan har också deras författare en roll genom de texter som de producerar som i sin tur konsumeras i skolan. Andra värden som utbildningen ska gestalta och förmedla rör bland annat människolivets okränkbarhet och alla människors lika värde.<sup>162</sup>

Skolans mål är att alla elever ska kunna göra medvetna ställningstaganden med grund i kunskaper om mänskliga rättigheter, demokratiska värderingar samt personliga erfarenheter. Eleven ska också kunna samspela med andra människor med respekt för skillnader i livsvillkor, språk, religion och historia. Andra mål är att eleven ”kan leva sig in i och förstå andra människors situation” samt att alla som verkar inom skolan ska ha en förmåga att ”inse de värden som ligger i en kulturell mångfald”.<sup>163</sup>

Utifrån innehållet i *Religion 1* och *Religion och sammanhang* som berör hinduism kan jag inte finna några drastiska fallgropar som går emot ovanstående värdegrund och normer som finns i GY11, bortsett från fallet kring änkebränning som inte var helt allsidigt beskrivet. Böckerna har delgivit information på ett sätt som känns ”distanserat” från författarnas personliga influenser men som samtidigt inte skapar en ”vi och dem”-känsla. På så vis bidrar det till att eleven kan på ett självständigt sätt göra medvetna ställningstaganden till informationen som tillhandahålls dem. Däremot skulle båda läromedel kunna utveckla sina texter för att öka förståelsen för ett mångkulturellt samhälle, exempelvis som i likhet med *Livets kurs* inslag av en svensk hindus perspektiv.

Läroböckernas texter i sig främjar kanske inte en aktning för alla människors lika värde och andra normer som skolan ska förmedla. Men de skapar inte heller hinder och indirekt bidrar

<sup>160</sup> [http://www.manskligarattigheter.se/dm3/file\\_archive/080327/633d5eb5fc7c67f860b893880d40bfe8/Indien.pdf](http://www.manskligarattigheter.se/dm3/file_archive/080327/633d5eb5fc7c67f860b893880d40bfe8/Indien.pdf) (Hämtades 2013-11-26) s 4

<sup>161</sup> *GY11* (se referenslista för nedladdbar länk), s 5

<sup>162</sup> *ibid.* s 5

<sup>163</sup> *ibid.* s 5 samt 11.

det till uppnående av detta mål eftersom texterna på ett nyanserat sätt förklarar religionen och på det sättet också lämnar det arbetet öppet för lärare och elever att uppnå målet tillsammans genom arbetsmetoder som exempelvis diskussioner.

## 5. Resultat med avslutande reflektion

Här presenteras resultat först periodvis för att sedan summeras i övergripande slutsatser. Därefter följer en reflekterande del kring undersökningens helhetsresultat.

### 5.1 1980-tal

De undersökta läromedlen från 1980-tal har gett många intresseväckande beskrivningar kring hinduismen. Till att börja med har *Liv, människa och mening* (1980) en stor fokus på västerlandet. Mycket kring hinduismen relateras till ”västerlänningars” känslor och åsikter kring olika aspekter. Exempelvis kände sig västerlänningen förvirrad och bekymrad angående hinduernas vördnad av kon. Detta är något som även Kamali kommit fram till i sin likartade undersökning. Även han fann att hinduism (och islam) många gånger beskrevs ur ett ”vi i västerlandet”-perspektiv där även kristendomen fungerade som utgångspunkt i förklaringar gällande hinduism<sup>164</sup>. Detta kan man återfinna även i *Liv, människa och mening* som drog paralleller till hur ”våra kyrkorum” ser ut i jämförelse med hinduernas tempel. Otterbeck styrker att kristendomen får rollen som ”norm” och att tendensiösa urval finns som leder till ett ”vi” och ”dem”, något som även Sewall tar upp i sina konstateranden<sup>165</sup>. Kamali drog även slutsatsen att beskrivningar av hinduismen på det stora hela kan vara förvirrande då åtskillnad på vad som är lära och vad som är produkt av landets politiska och kulturella sammanhang inte är tillräckligt tydligt<sup>166</sup>. Även detta återfinns i *Liv, människa och mening* då kons helighet exempelvis beblandas med Indiens ekonomiska situation.

*Vägar och livsmål* har mycket färre beskrivningar som är i likhet med ovanstående. Gandhis insatser beskrivs som ”märkliga” och det beskrivs att en del grupperns utövningar inom hinduism kan anses ”primitiva” och ”magiska”. Visserligen är inte det helt värderingsfria beskrivningar men det visar ändå på att en viss förändring har skett över tid mellan dessa läromedel då bitar av onyanserade beskrivningar har fallit bort i *Vägar och livsmål* i jämförelse med *Liv, människa och mening*. Författarna har mer eller mindre berört samma områden i sina kapitel men inom dessa finns det skillnader. Härenstam (2000) drog slutsatsen i sin undersökning om tibetansk buddhism att läroböckers beskrivningar skiljs åt sinsemellan (när texterna väl beskriver samma område). Detta mönster kan även urskiljas i dessa två undersökta läromedel eftersom framställningarna av hinduismen är skiftande. Detta är ett

---

<sup>164</sup> Kamali, se exempelvis s 51

<sup>165</sup> Otterbeck, se exempelvis s 246-247 och Sewall s 47-49

<sup>166</sup> Kamali, se exempelvis s 58

mönster som även Bruchfeld funnit i läromedel för både grundskola och gymnasium.<sup>167</sup> Huruvida dessa läromedel är i linje med läroplanen Lpf 70 varierar därmed också till viss del. *Vägar och livsmål* uppfyller långt fler norm- och värdegrundskrav än *Liv, människa och mening*. Sistnämnda läromedlets utgångspunkter i läroplanen är näst intill obefintliga på grund av dess beskrivningar som inte uppvisar nyanserade förklaringar och genom dessa skapar en distans mellan hinduism och västerlänningar genom de starka känslor västerlänningar ”upplever”. Även om fakta i övrigt kan beskrivas allsidigt faller det hela då elever, som ju bor i ett västerland, blir visade hur de ”bör” tycka och känna inför de fakta som presenteras för dem. På så vis fyller läromedlet inte heller målen om att skapa en gemenskap mellan olika grupper eller främjar ökad förståelse för andra samhällsbildningar än elevens egna. *Vägar och livsmål* kan hamna i väldigt god dager i jämförelse med *Liv, människa och mening* men dess beskrivningar ska inte överskattas då vissa punkter fortfarande kan förbättras för att bättre följa läroplanens linjer.

## 5.2 1990-tal

Läromedlen från denna period skiftar riktning i jämförelse med tidigare läromedel och lägger ingen vikt vid hur västerlänningar tycker och tänker. Det görs inga åtskillnader mellan ”vi och dem”. Istället påpekas likheter, exempelvis i samband med kastsystemet där förklaringar som att ”alla samhällen har någon slags social uppdelning” återfinns. Härenstam (2006) fann i sin studie av läromedel att det ges en bild av hinduism där den inte skulle ha förståelse för utsatta, något som inte heller är i linje med mål i Lpf 94, menar han<sup>168</sup>. I de läromedel jag själv undersökt kan jag inte finna dessa mönster då kastsystemet i *Religion* exempelvis förklaras med både för- och nackdelar samt så nämns kastsystemets mönster vara svåra att bryta men att de luckras upp allt mer. *Livets kurs* har inte förklaringar i samma utsträckning men de ger inte heller något negativ bild av hinduism. Därmed har jag inte heller funnit att dessa läromedel går utanför Lpf 94s ramar på denna punkt.

Det dras jämförelser mellan det hinduiska livet och ”andra samhällen” men också paralleller till hur arier kan ha påverkat utvecklingen av hinduism, vilket uppfyller andra mål i läroplanen som exempelvis att globala perspektiv ska ingå i undervisningen och att elever ska kunna ha möjlighet att associera sin identitet med annat än enbart det specifikt svenska. Mellan dessa läromedel finns inga större skillnader i innehåll eller beskrivningar. Det går att se att det har skett en förändring i jämförelse med läromedlen som utgavs på 1980-talet.

<sup>167</sup> Se exempelvis Härenstam (2000) s 110 och Bruchfeld s 22

<sup>168</sup> Se Härenstam s 47-48

### 5.3 2000-tal

Beskrivningen av hinduism i dessa nyutkomna läromedel görs med neutrala termer. Kastsystemet förklaras i likhet med beskrivningarna i 1990-talsböckerna. Författarna visar olika sidor av denna företeelse vilket ger eleven fler perspektiv. *Religion och sammanhang* påpekar exempelvis att 20 % av befolkningen i Sverige tror på någon slags reinkarnation. På så sätt drar författarna även här liknelser mellan ”vårt” samhälle och ”andra” samhällen. Dessa ”vi” och ”dem”-känslor som Sewall, Kamali och Otterbeck talat om i sina studier, och som även återfunnits i några av tidigare utgivna läromedel i denna undersökning, är tillsynes helt borta ju närmare läromedlens utgivningar ligger vår egen tid.

Mellan läromedlen från denna period finns inte några större skillnader och deras kapitel om hinduismen går inte heller utanför målsättningarna som GY11 angett. Det som behöver utvecklas tydligare för att hamna ytterligare i linje med GY11 är resonemang kring kulturell mångfald för att få eleven att inse värdet av en sådan mångfald. Runblom fann samma brist i samhälls- och historieämnets läromedel genom sin studie<sup>169</sup> vilket innebär att hans slutsatser även kan appliceras på innehållet i läromedel som undersökts från denna period i denna undersökning. Ytterligare en aspekt som med enkla medel kunnat åtgärdas gäller den allt för enkla upplysningen kring änkebränning i *Religion och sammanhang*. Om författaren gjort sig mödan att även nämna The Commission of Sati (Prevention) Act skulle han även uppfylla målet i GY 11 om att eleven ska kunna ta ställningstaganden med grund i olika mänskliga rättigheter. Utöver detta uppvisar båda läromedel en hänsyn till målen i läroplanen.

### 5.4 Sammanfattning och reflektioner

Genom diskursanalysen som metod och dess grundläggande mål, att klarlägga hur omvärlden framställs, i detta fall hinduism, kan slutsatsen dras att framställningarna är föränderliga. Framställningarna går från att betona västerlandets kultur och ”åsikter” som betydelsefullt till att framställa hinduism som ”den är” och relatera den till det globala samhället istället. Värdeladdade termer och utsagor har över tid bytts ut mot nyanserade beskrivningar. Genom dessa förändringar har också läromedlens texter blivit allt mer i linje med läroplanernas mål. Fairclough talade om, som tidigare nämnts, att det finns anledningar till varför vissa ord kombineras med vissa andra ord<sup>170</sup>. I början av den undersökta perioden kan dessa anledningar vilat på författarens subjektiva perspektiv till varför texterna utformades som de gjorde. Desto närmare vår egen tid läromedlen utgivits kan det urskiljas att läromedlen ligger

<sup>169</sup> Runblom, se exempelvis s. 45-47

<sup>170</sup> Fairclough (1992), se exempelvis s 74-75

närmare läroplanernas mål och anvisningar, vilket kan bero på att läroplanens betydelse har tagits mer hänsyn till av författarna. Detta kan vara en av de bakomliggande, anledningar som Fairclough kallar dem, till utvecklingen av mer neutrala ordkombinationer. Det kan konstateras att en utveckling mot det positiva har skett under perioden 1980-2000-tal.

Denna utveckling, som utifrån denna undersökning har kunnat urskiljas, är viktig. Utifrån mitt socialkonstruktionistiska perspektiv har jag insett värdet av den betydelse som språk och text har i att konstruera världen. Min sociologiska tanke i kombination med den epistemologiska tanken innebär att det sociala samhället påverkar kunskapen och att kunskapen påverkar den sociala utvecklingen. I undersökningens sammanhang kan detta kopplas till hur läromedlens innehållsliga utformning, gällande hinduism, har förändrats i takt med samhällets förändringar och krav på kunskaper och perspektiv på omvärlden. Denna utveckling är viktig med tanke på att vi lever i ett mångkulturellt samhälle som är under ständig förändring och utifrån min teori är detta också den främsta anledningen till att förändringar har skett även i läromedel. Härenstam (2006), som tidigare nämnt, menar att texter om islam i svenska läromedel generellt har förbättrats över tid men att allt i beskrivningarna inte kan anses okontroversiellt<sup>171</sup>. Utifrån de läromedel som undersökts i denna undersökning kan även Härenstams slutsats appliceras på texter om hinduism i svenska läromedel. Förbättringen är tydlig men det finns fortfarande vissa punkter som kan korrigeras för ytterligare framsteg som dessutom skulle öka läroplanens förverkligande även i läromedel.

Till en början var jag osäker på mina metod- och teorival då gränserna mellan dessa kändes väldigt svaga. Under arbetets gång har jag istället förstått allt mer att en tydlig åtskillnad mellan diskursanalys, kritisk diskursanalys och socialkonstruktionism inte är det avgörande för att utföra denna studie. Istället har de förstärkt och bekräftat varandra och gett mig perspektiv för att bättre förstå språkets makt som är en stor del av vardagen inom skolans arbete. Samtidigt har metod- och teorivalen bidragit med att jag kunnat sätta mig in i texterna med kritiska ögon och funnits till hands för att kunna finna det väsentliga i texterna. Genom att ha ”letat efter tecken”, som Fairclough kallar det, som avspeglar ”attityder” i texterna har denna undersökning vuxit fram. Det kan låta enkelt vid första anblick, men en slags självdisciplin har krävts för att inte överanalysera vissa ord och nästan *vilja* hitta utsagor som går emot en neutral beskrivning. Så länge man har en medvetenhet kan denna skavank

---

<sup>171</sup> Härenstam (2006), s 47

undvikas, åtminstone i den mån det är möjligt att koppla bort sina egna förutbestämda meningar.

Längs vägen har jag upptäckt att beskrivningarna av hinduism i de undersökta läromedlen har varit av en förenklad karaktär i jämförelse med den litteratur jag själv exempelvis läst i religionskurserna under Lärarprogrammet vid Linköpings Universitet. Härenstam (2006) kom fram till i sin studie av hinduism i läromedel att det var allt för enkla beskrivningar av exempelvis karma och fattigdom. Bruchfeld menade också i sin undersökning på att begrepp inte beskrevs tillräckligt tydligt i läromedlen. Bruchfeld anser att nyare forskning bör inkorporeras i läromedel för att skapa förbättringar i läromedlens beskrivningar<sup>172</sup>. För en framtida studie vore det intressant att se om, och i så fall på vilka sätt, läromedlens innehåll skiljer sig från forskningens beskrivningar av hinduism. En fråga som man kan söka svar på i detta sammanhang är exempelvis vilka områden av kunskap som inom forskning finns tillgänglig får eleverna egentligen ta del av i sina läromedel?

Läromedlens texter är en del av elevernas kunskapsinhämtning som de gör under sin uppväxt och som de senare tar med sig ut i det vuxna livet. Det innebär att elevernas vyer delvis formas av skolans undervisning och den kunskap som skolan delger. Jag ställer mig bakom Dahlin i hans betoningar om hur viktigt det är att skolan presenterar en neutral och rättvis bild av religioner och samhällen eftersom andra utsagor som når oss, genom exempelvis media, oftast är ensidiga. Slutsatserna som har kunnat dras i denna undersökning blir utifrån denna ställningspunkt positiva med tanke på den utveckling som har kunnat urskiljas. Texterna om hinduism har intagit allt mer neutrala beskrivningar och på så vis också ställt sig allt mer i linje med läroplaner. Förhoppningsvis fortsätter detta led i rätt riktning även i framtida läromedelsutformningar. Oavsett hur utvecklingen ter sig gäller det att som lärare ha en medvetenhet om att det i läromedlens innehåll kan finnas utsagor som inte helt går ihop med skolans värdegrund och normer. Rollen som lärare innefattar en position som medverkar i elevernas möjligheter till kunskapsutveckling. Genom att vara medveten om dessa fallgropar kan läraren också lyfta in andra perspektiv än de som läromedel väljer att visa. På så vis vidgar man elevernas vyer och bidrar till att förverkliga många av läroplanernas anvisningar även i praktiken.

---

<sup>172</sup> Härenstam (2006) s 47, Bruchfeld s 18



## Referenslista

### Källmaterial:

Andersson, Egon, Löwgren, Arne & Törnvall, Anders, *Liv, människa, mening: religionskunskap för gymnasieskolan*, LiberLäromedel, Stockholm, 1980

Björlin, Ola, *Livets kurs: [religionskunskap för gymnasiet]*, 1. uppl., Bonnier utbildning, Stockholm, 1996.

GY11, (finns nedladdbar hos Skolverket:

[http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705](http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705))

Göth, Lennart, Lycken Rüter, Katarina & Wirström, Veronica, *Religion: för gymnasiet. 1*, 1. uppl., Natur & kultur, Stockholm, 2012

Johannesson, Rudolf & Gidlund, Martin, *Vägar och livsmål: religionskunskap för gymnasiet*, 4., omarb. uppl., Verbum Gothia, Stockholm, 1987

Ring, Börge, *Religion och sammanhang. 1 och 2*, 4. uppl., Liber, Stockholm, 2013

Sverige. Skolöverstyrelsen., *Läroplan för gymnasieskolan. 2, Supplement, 40, Religionskunskap* [Elektronisk resurs], LiberUtbildningsförl., Stockholm, 1978

Sverige. Skolöverstyrelsen., *Läroplan för gymnasieskolan. 1, Allmän del, 2.*, översedda uppl., LiberUtbildningsförl., Stockholm, 1975

Thulin, Birgitta & Elm, Sten, *Religion*, 2. uppl., Interskol, Malmö, 1995

*1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94: Särskilda program mål för gymnasieskolans nationella program ; Kursplaner i kärnämnen för gymnasieskolan och den gymnasiala vuxenutbildningen*, Utbildningsdep., Stockholm, 1994

### Litteratur:

Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj, *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, 2., [uppdaterade] uppl., Studentlitteratur, Lund, 2008

Andersen, Peter B., Dahlgren, Curt, Johannesson, Steffen & Otterbeck, Jonas (red.), *Religion, skole og kulturel integration i Danmark og Sverige*, Museum Tusulanums Forlag/Københavns universitet, København, 2006

Andersson, Daniel & Sander, Åke (red.), *Det mångreligiösa Sverige: ett landskap i förändring*, 2. uppl., Studentlitteratur, Lund, 2009

Bergström, Göran & Boréus, Kristina (red.), *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*, 2., [omarb.] uppl., Studentlitteratur, Lund, 2005

Bruchfeld, Stéphane, "Öga för öga, tand för tand-": en granskning av svenska läromedel i historia, religion och samhällskunskap för högstadiet och gymnasiet om judendom, judisk historia och förintelsen, Svenska komm. mot antisemitism, Stockholm, 1996

Bryman, Alan, *Samhällsvetenskapliga metoder*, 1. uppl., Liber ekonomi, Malmö, 2002

Burr, Vivien, *Social constructionism*, 2. ed., Routledge, London, 2003

Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (red.), *Diskursanalys i praktiken*, 1. uppl., Liber, Malmö, 2007

Carlsson, Marie & Brömssen, Kerstin von (red.), *Kritisk läsning av pedagogiska texter: genus, etnicitet och andra kategoriseringar*, 1. uppl., Studentlitteratur, Lund, 2011

Dahlin, Olov. *Hur framställs etniska religioner i svenska läromedel?* I Lindgren Ödén, Birgit & Thalén, Peder (red.), *Nya mål? Religionsdidaktik i en tid av förändring*. Swedish Science Press, Uppsala, 2006

Fairclough, Norman, *Critical discourse analysis: the critical study of language*, 2. ed., Longman, Harlow, 2010

Fairclough, Norman, *Discourse and social change*, Polity, Cambridge, 1992

Forkby, Torbjörn, "I normaliseringens närhet", Palmblad, Eva (red.), i *Diskursanalys i praktiken*, 1. uppl., Liber, Malmö, 2007.

Forsberg, Christina & Wengström, Yvonne, *Att göra systematiska litteraturstudier : värdering, analys och presentation av omvårdnadsforskning*, 3. uppl., Natur & Kultur, Stockholm, 2013.

Fowler, Jeaneane D., *Hinduism: beliefs and practices*, Sussex Academic Press, Brighton, 1997

Härenstam, Kjell. "En granskning av hur religion/trosuppfattning framställs i ett urval av läroböcker." Underlagsrapport till Skolverkets rapport: I I enlighet med skolans värdegrund?, Karlstad Universitet, 2006

Härenstam, Kjell, *Kan du höra vindhästen?: religionsdidaktik - om konsten att välja kunskap*, Studentlitteratur, Lund, 2000

Jacobs, Stephen, *Hinduism today* [Elektronisk resurs], 2010

Jacobsen, Knut A., *Hinduismen: historia, tradition, mångfald*, Natur och kultur, Stockholm, 2004

Kamali, Masoud. "Skolböcker och kognitiv andrafiering." *I Utbildningens dilemma: demokratiska ideal och andrafierande praxis*. SOU 2006:40. Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. Stockholm: Fritze, 2006.

Magnusson, Sven (red.), *Alternativ tro: en antologi. 1, Buddhism, hinduism, islam, baha'i, sufi i Sverige*, Proprius, Stockholm, 1976

Melander, Björn, 'Läroboksspråket : en flintskallig primadonna?', *Kobran, nallen och majjen : tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning.*, s. 133-153, 2003

Runblom, Harald. "En granskning av hur etnisk tillhörighet framställs i ett urval av läroböcker" Underlagsrapport till Skolverkets rapport I enlighet med skolans värdegrund? En granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker, rapport 285. Uppsala universitet, 2006.

Selander, Staffan, *Lärobokskunskap: pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841-1985*, Studentlitteratur, Lund, 1988

Sewall, Gilbert T, *Islam in the Classroom: What The Textbooks Tell Us*. Center For Education Studies DbA American Textbook Council. American Textbook Council N, 2008.

Shattuck, Cybelle T., *Hinduism* [Elektronisk resurs], Routledge, London, 1999

Skolverket, *Läromedlens roll i undervisningen – grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. Rapport nr 284, 2006.

Strömquist, Siv (red.), *Läroboksspråk: om språk och layout i svenska läroböcker, 2. uppl.*, Hallgren & Fallgren, Uppsala, 1999

Whaling, Frank, *Understanding Hinduism* [Elektronisk resurs], 2010

Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise, *Diskursanalys som teori och metod*, Studentlitteratur, Lund, 2000

Wreder, Malin, "Ovanliga analyser av vanliga material", Palmblad, Eva (red.), i *Diskursanalys i praktiken*, 1. uppl., Liber, Malmö, 2007.

### Internetlänkar:

Adlibris beskrivning av läroboken *Religion 1* <http://www.adlibris.com/se/bok/religion-1-for-gymnasiet-grundbok-9789127421820> (hämtades 2013-11-25)

Nationalencyklopedin om "diskurs". [www.ne.se/diskurs](http://www.ne.se/diskurs) (hämtades 2013-12-12)

"Rasism i läsebok för barn" – Tidningen Dagen, 2008-11-25. <http://www.dagen.se/nyheter/-rasism-i-lasebok-for-barn-/> (hämtades 2013-11-21)

Regeringskansliet, Utrikesdepartementet, *Mänskliga rättigheter i Indien 2007*. [http://www.manskligarattigheter.se/dm3/file\\_archive/080327/633d5eb5fc7c67f860b893880d40bfe8/Indien.pdf](http://www.manskligarattigheter.se/dm3/file_archive/080327/633d5eb5fc7c67f860b893880d40bfe8/Indien.pdf) (hämtades 2013-11-26)

Skolverket, *Om regelverk och läroplaner*. <http://www.skolverket.se/regelverk/laroplaner-1.147973>(hämtades 2013-11-22)

The Washington Post. <http://www.washingtonpost.com/wp-srv/style/longterm/books/chap1/dumbing.htm> (hämtades 2013-11-21)

“Om Lennart Göth”, <http://www.albertbonniersforlag.se/Forfattare/G/Lennart-Goth/> (hämtades 2013-11-25)

“Om Börge Ring”, <http://borgering.se/bockerna> (hämtades 2013-11-21)

“Om Katarina Lycken Ruter”, <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2013/10/14/halla-dar> (hämtades 2013-11-25)

“Om Veronica Wirström”, <http://www.nackagymnasium.nacka.se/default.aspx?id=10942> (hämtades 2013-11-25)