



Södertörns högskola
Lärarytbildningen
C-uppsats HT 2008, 15 poäng
Handledare: Maria Elena Bergman
Examinator: Kenneth Awebro

”Detta är svårt för oss att förstå”
- En studie av två läroböckers framställning av hinduismen

Textförfattare: Malin Gustafsson

Abstract

This thesis aims to examine India's largest religion, Hinduism, and how it is portrayed in two textbooks in the later elementary school. Since the textbooks were written with fifteen years interval, I chose to analyse noticeable changes in the description of the religion and its followers.

The goal was to examine how the textbooks portray Hinduism, starting from the notion of orientalism. Because my interpretation is based on my understanding of the text, the analysis may be called hermeneutic. In order to facilitate my comprehension of the subject as a whole, I divided the empirical material into three separate themes. Text analysis was performed, focussing on the contents of the textbooks. In addition, I focussed on whether the portrayal of the religion was aimed at learning *about*, or learning *from* it.

Finally, I compared prominent similarities and differences between the two textbooks. I conclude that, although there are traces of orientalism in both books, it is more apparent in the older book. The newer book shows a noticeable improvement. Additionally, the newer book aims at learning *from* the religion, trying to bring the reader closer, and helping the pupil to understand Hinduism and Hindus. The description of the religion is not as distant and static as in the older textbook.

Nyckelord: Hinduismen, hinduer, orientalism, läroböcker, läromedelsanalys.

1. Inledning.....	4
1.1 Syfte.....	5
1.2 Frågeställningar	5
2. Teoretiskt bakgrund.....	6
2.1 Forskningsläge	6
2.2 Lärobokens och läromedelförfattarens roll.....	8
2.3 Två perspektiv: Att lära om, utifrån – att lära av, inifrån.....	9
2.4 Läroplanerna.....	11
2.5 Orientalism och synen på ”de andra”.....	12
3. Metod	16
3.1 Hermeneutisk analysmetod.....	16
3.2 Urval.....	18
3.3 Presentation av läroböckerna.....	18
3.4 Innehållsmässigt urval.....	19
3.5 Angreppssätt vid analysen av läroböckerna.....	20
4.Undersökningen	
4.1 Den äldre boken.....	21
4.1.2 Vad ingår i den hinduers tro.....	21
4.1.3 Religiösa ceremonier.....	25
4.1.4 Att leva som hindu och det hinduiska samhället.....	26
4.2 Den nyare boken.....	27
4.2.2. Vad ingår i den hinduers tro.....	27
4.2.3. Religiösa ceremonier.....	29
4.2.4. Att leva som hindu och det hinduiska samhället.....	31
5. Resultat.....	35
5.1 En jämförande diskussion.....	35
6. Avslutning.....	38
Källförteckning.....	39

1. Inledning

Som blivande religionslärare känns det relevant och viktigt att orientera och fördjupa sig i de läromedel som finns/har funnits och vad som därmed förmedlas i dessa till eleverna. I *läroplanen för det obligatoriska skolväsendet* (Lpo 94) påvisas att ”skolan verkar i en omgivning med många kunskapskällor. Strävan skall vara att skapa det bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling”¹ Citatet pekar på lärarnas ledande roll och frihet att välja kunskap utifrån läroplaner och kursplaner. Ett uppdrag som känns mer och mer essentiellt på grund av att elever i dag står inför ett massivt informationsflöde, på grund av detta har läromedlens centrala roll i skolan förminskats, just därför anser jag att det är av stor vikt att läromedlen förmedlar korrekt, saklig och objektiv fakta.

Kjell Härenstam konstaterar i *Kan du höra vindhästen* det faktum att i debatten om skolan som kunskapsförmedlare, har det ibland framgått att det finns tydliga gränsdragningar mellan fakta och värderingar. Han menar att beskrivningar av religioner och kulturer aldrig kan bli ”värderingsfria”. Detta med hänsyn av att människor som förmedlar fakta har skilda sociala och kulturella traditioner, som därmed påverkar hur material tillämpas och tolkas². I undersökningen känns det framförallt viktigt att se *om* och i så fall *hur* läromedel implicit förmedlar värderingar. Det känns även viktigt att föra denna undersökning i ett historiskt utvecklingsperspektiv, för att därav urskilja helheter, samband och utvecklingsmönster.

I *läroplanen för det obligatoriska skolväsendet* (Lpo 94) belyses det svenska samhällets internationalisering och vikten av att eleven i skolan ska få tillfälle att öka förståelse för andras villkor och värderingar och den mångfald hon verkar i³. Detta motiverar betydelsen av de läromedel som berör traditioner, religioner, kulturer, livsåskådningar, skilda etiska och moraliska uttryck och hur och på vilket sätt författaren väljer att förmedla fakta. Kanske är det dags att omformulera frågan, det handlar inte längre om att enbart lära *om* en religion, utan vad vi istället kan lära *av* en religion.

¹ *läroplanen för det obligatoriska skolväsendet* (Lpo 94) s. 9.

² Kjell Härenstam, *Kan du höra vindhästen*, (Lund 2000) s. 6.

³ *läroplanen för det obligatoriska skolväsendet* (Lpo 94) s. 3.

1.1 Syfte

Syftet med undersökningen är att granska hur läromedelsförfattare behandlar hinduismen i två läroböcker i senare grundskolan. Valet av hinduism grundar sig i ett personligt intresse, och det faktum att undersökningar som dessa för det mesta har berört islam. Vidare kommer fokus i undersökningen vara hur läroböckerna framställer hinduismen med perspektivet *orientalism* (se vidare 2.5) som utgångspunkt. Fokus kommer också att ligga på om framställningen koncentrerar sig på att lära *om* eller *av* religionen (se vidare 2.3). Avslutningsvis vill jag genom en jämförande diskussion, se vilka skillnader och likheter som är framträdande i de två läroböckerna från olika tider, vad som har eller – inte har förändrats.

1.2 Frågeställningar

- Hur går det att urskilja ett maktperspektiv i de två läroböckerna, vad gäller text och bildmaterial? Närmare bestämt hur och på vilket sätt kan tendenser av orientalism urskiljas i läroböckerna?
- Koncentrerar sig författarna på att lära *om* eller lära *av* religionen i framställningen?
- På vilket sätt kan skillnader eller likheter urskiljas i de två olika läroböckerna?

2. Teori

2.1 Forskningsläge

I undersökningen använder jag mig av forskning som framförallt rör läroböcker, där har jag företrädevis försökt att hitta forskning som rör hinduism i detta avseende. Det finns genomgående mycket mer forskningsmaterial som angår läroböcker och islam. Jag har dock inte sett någon konflikt i att inspireras och ta del av de teoretiska resonemangen i forskningen som behandlar islam eller andra företeelser i granskningar av läroböcker (se vidare i kapitel 2.4)

Undersökningen tar stöd i Ingvild Saleid Gilhus och Lisbeth Mikaelsson bok *I nya perspektiv på religion*. Ingvild Saleid Gilhus och Lisbeth Mikaelsson forskar inom religionshistoria vid universitet i Bergen. De diskuterar i sin bok hur de som forskat inom religionsvetenskapen traditionellt sett haft en hierarkisk syn på religionen. Där hierarkierna grundar sig i patriarkala, elitiska och kristna utgångspunkter. Vidare argumenterar de för att kristendomen som västerländsk religion har format exempelvis hinduismen utifrån sin egen bild, men även utifrån det västerländska religionsbegreppets modell. De exemplifierar hur en indisk intellektuell elit under 1800-talet bidrog till att hinduismen blev definierat utifrån ett västerländskt perspektiv.⁴

Staffan Selander, professor i didaktik och pedagogik beskriver i sin bok *Lärobokskunskap* hur läroboken har utvecklats historiskt. I boken undersöker han hur läromedel i historia har utvecklats från 1800-talets början fram till år 1975. I Selanders intresse ligger det att skapa analysverktyg för att undersöka läroböcker, men även att belysa att läroböcker är bärare av information och kunskap, som bidrar till att upprätthålla ett visst sätt att se på världen, de är sociala konstruktioner. Han påvisar att de undersökta läroböckerna, från att ha varit nationalistisk och subjektivt utvecklats till en mer internationell, objektiv kunskapssyn⁵.

⁴ Ingvild Saleid Gilhus och Lisbeth Mikaelsson. *Nya perspektiv på religion*. (2001, Stockholm) s .29.

⁵Staffan Selander. *Lärobokskunskap. Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia* (Lund, 1988) s. 44.

Kjell Härenstam, professor i religionsvetenskap med inriktning mot religionsdidaktik har en mer kritisk ansats till de läroböcker som han har valt att granska. Övergripande undersöker Härenstam vilken bild svenska läromedel förmedlar av de icke-religiösa traditionerna. *I kan du höra vindhästen?* Diskuterar han hur man kan ge elever en rättvis bild av andra religioner. Här har den tibetanske buddhismen blivit underlag för forskningen och hur forskare, läromedelsförfattare och kolonisationer beskrivit den genom historien, utifrån olika politiska och religiösa aspekter. Undersökningen lutar sig framförallt på teorier som kan härledas till Edward Said (se vidare i kapitel 2.4). Han menar att den bild som förts fram i läroböckerna av andra religioner oftast har sin utgångspunkt i författarens egna värderingar och kulturarv, det blir en bild av något på bekostad av andra⁶.

I sin avhandling *Skolboks-Islam* analyserar Härenstam bilden av islam i läroböcker i religionskunskap. Där pekar Härenstam på att det genomgående är koloniala värderingar som finns bakom kunskapsurvalet om islam i äldre svenska läroböcker, han ser emellertid en tendens till en positiv förändringstrend i de nyare läroböckerna. Han skriver dock ”*den svenska skolan skall inte bedriva konfessionell religionsundervisning. Är det då rimligt, att i så hög grad som det faktiskt sker, ägna sig åt att etikettera och klassificera fenomen i andra religioner som t.ex. islam?*”⁷.

Härenstam har även medverkat i en rapport som benämns *I enlighet med skolans värdegrund*, med skolverket som uppdragsgivare. Till denna rapport har han skrivit en underlagsrapport *En granskning av hur religion/trosuppfattning framställs ur ett urval av läroböcker* där väljer Härenstam att undersöka hur islam och hinduismen framställs i läroböcker. En av de slutsatser som lyfts fram är, att bilden av hinduismen i motsats till islam då den framställs i läroböckerna av läromedelsförfattarna, inte pekar mot en positiv utvecklingstrend, utan består av tendenser av ensidighet. Detta tror Härenstam har med att göra, att läromedelsförfattarna inte ser hinduismen som lika kontroversiellt, hinduismen har inte i samma grad som islam debatterats i avseenden som dessa, vaksamheten har därför varit mindre. Han menar även att en annan orsak är att hinduiska organisationer i

⁶ Kjell Härenstam *Kan du höra vindhästen* (Lund, 2000) s. 132.

⁷ Kjell Härenstam. *Skolboks-Islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap* (Göteborg, 1993) s. 274.

Sverige, inte varit lika synliga som muslimska, och inte heller lika delaktiga i utformningen av läroböckerna⁸

2.2 lärobokens och läromedelsförfattarnas roll

”Lärobok” är ett ”underbegrepp” till ”Läromedel”. Läromedel är enligt definition all pedagogisk hjälpmedel som används inom undervisning⁹. I Skolverkets rapport *Läromedlens roll i undervisningen* beskrivs läromedlens utveckling ur ett historiskt perspektiv. Från att statens institut för läromedelsinformation, som grundades 1974 och avskaffades 1991, granskat läromedel, till att därmed överlåta den fria marknaden att vidmakthålla kvalitén. Det finns därför inte en statlig instans som granskar läromedlen, utan detta utförs endast inom ”fackkretsar”. Läromedlen användes tidigare som en styrfaktor för att bidra till den likvärdiga skolan. I kursplanerna innehöll det noggranna beskrivningar om innehåll och hur det skulle genomföras. Det gavs exempelvis även rekommendationer till läromedel som ansågs godtagbara. Detta i motsats till dagens skola, då läraren har ansvaret och friheten att själv välja de metoder som anses mest lämpade, för att uppnå målen utifrån kursplanerna. I rapporten framhålls att läromedel enligt forskning har en stark position i skolan, som riktninggivare och med avseendet av vilket innehåll som undervisningen ska behandla. Men det framhålls även hur läromedlen varit utsatt för kritik, att det färdigproducerade materialet har verkat hämmande för eleverna, förhindrat eleverna att själva finna vägar till kunskap.¹⁰

Boel Englund beskriver i artikeln *Lärobokskunskap, styrning och inflytande* sammanfattande utifrån forskning varför läroböcker har en så stark ställning i undervisningen, men även vilka funktioner den har. Hon skriver att ”*Läroboken har en kunskapsgaranterande, auktoriserande roll*” där lärare ser att läroboken blir en trygghet av att kursplanens mål uppfylls. Den auktoriserande rollen förklarar hon i och med den auktoritet som läromedlen har i samhället, i likhet med exempelvis uppslagsböcker. Det garanteras att eleverna får de kunskaper som krävs i ämnet.

⁸ Kjell Härenstam. *En granskning av hur religion/trosuppfattning framställs ur ett urval av läroböcker*. Underlagsrapport till skolverkets rapport ”*I enlighet med skolans värdegrund?*” (2006) s. 47.

⁹ Nordsteds svenska ordbok. (Göteborg 2004) s. 670.

¹⁰ *Läromedlens roll i undervisningen*. 2006: Skolverkets rapport 284. Stockholm. s 8.

Läroboken har även en ”*gemensamhetsskapande, sammanhållande roll*” enligt Englund. En sammanhållande roll, då läroboken är en enhet tankemässigt och ideologiskt. Den förhindrar känslan av splittring både hos lärarna och också eleverna, den skapar sammanhang. Men läroboken har också en praktisk roll ”*Läroboken underlättar i övrigt undervisningen praktiskt*” både för lärare och även elever. Exempelvis för lärare då eleverna ska utvärderas och riktlinjer för prov ska ges, eller då lärare är osäkra i sina ämneskunskaper. Englund menar att på grund av att läromedlen har en så auktoriserande roll och ofta tas för givet för att förmedla det sanna och riktiga, är det viktigt att läraren har en kritisk hållning till lärobokens innehåll och eventuella dolda värderingar, och även vikten av att belysa detta för eleverna¹¹.

Härenstam (2006) påvisar att läroboksförfattarna står inför en svår uppgift att förmedla religioner i läroböcker. Härenstam betonar läromedlens roll i ett kommersiellt perspektiv, läromedlen måste kunna säljas och läroboksförfattarna måste anpassa kunskapsurvalet, han menar att innehållet inte kan vara alltför akademiskt utformat, eleverna måste kunna förstå texten. Härenstam förklarar att det i stort sett är omöjligt att i ett kapitel ge en rimlig bild av en religion. Han menar att kunskapsurvalet leder till en problematik som kan hänföras till frågor som, kan läromedelsförfattaren ge en objektiv bild av det som ska förmedlas? Vilken bild vill exempelvis hinduer ge av sin religion? Vilket perspektiv ska läromedelsförfattarna välja?¹².

2.3 Två perspektiv: Att lära om, utifrån - att lära av, inifrån

Björns Skogar beskriver i boken *Livstolkning och värdegrund* hur religionsvetenskap kan bedrivas ur två perspektiv, vidare kan detta appliceras på hur läromedelsförfattarna eller lärare kan välja att beskriva en religion. Det ena är inifrånperspektivet, detta perspektiv menar Skogar har benägenhet att bli harmoniserande eller apologetiskt, det kan tenderas till att bli ett religionsförvarande alternativ, ofta präglade av egna särintressen hos forskaren/författaren. Det andra perspektiv som han väljer att kalla utifrånperspektivet har benägenhet att bli okänsligt eller statiskt. Det som ska behandlas, behandlas som ett objekt.

¹¹ Boel Englund. *Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande*. Pedagogisk forskning i Sverige nr 4 (1999, Stockholm) s. 39-40.

¹² Härenstam. (2006) s. 7-8.

Dessa objekt uppfattas ofta som enhetliga och kategoriserande, detta eftersom man ser på det som ska presenteras med distans.¹³

Ragnar Furenhed i *Livstolkning och värdegrund* citerar i sin text Michael Grimmith som i sin forskning beskriver två andra liknande perspektiv, som Skogar förmedlar. Två perspektiv som kan väljas i undervisningen och i beskrivningen av en religion, och därmed även av läromedelsförfattarna, nämligen att lära sig *om* religioner eller *av* religionen i fråga. Att lära *om* religioner syftar på att tillägna sig faktakunskaper. Enligt Grimmith leder detta distanserade perspektiv till att religionerna framställs som exotiska och främmande. Eleverna ser dem som något som enbart berör andra. Här finns en risk att fördomar förstärks. Detta kunskapsideal får därför inte vara det centrala. Att lära *av* religionen, innebär att eleven får sina egna tankar utmanade av den religiösa livsåskådningen. Grimmith menar att det övergripande målet i religionsundervisningen måste vara att eleverna måste ta religionen på allvar, känna att de kan lära *av* religionen i fråga, för att kunna utveckla sina livsfrågor, se att människans livsfrågor även kan tillämpas till deras egna. Det intressanta blir när en elev möter en ny religion och känner att detta möte kan hjälpa den att få svar på de stora livsfrågorna, eller kanske till och med en vägledning i livet.¹⁴

2.4 Läroplanerna

Kjell Härenstam påpekar i skolverkets rapport att läroplanstexterna är problematiska som kriteriegrund. De ska accepteras av skilda politiska och religiösa strömningar i Sverige och har därför en tendens att bli en ”kompromisstext” enligt Härenstam. Han tar centrala begrepp som jämställdhet mellan kvinnor och män som exempel, begrepp som har en bred tolkningsvidd, därför måste texterna ha en viss elasticitet¹⁵.

Det empiriska materialet dvs. de två valda läroböckerna, som jag valt till min empiri, är skrivna utifrån två läroplaner, läroplanen för grundskolan, Lgr 80 och läroplanen för grundskolan, Lpo94. I analysen blir det intressant att urskilja huruvida läroböckerna framställning av hinduism är i linje med läroplanernas visioner.

¹³ Edgar Almén, Ragnar Furenhed, Sven G. Hartman och Björn Skogar. *Livstolkning och värdegrund*. (2000, Lindköping) s. 108

¹⁴ Almén, Furenhed, Hartman och Skogar, 2000 s. 118-119.

¹⁵ Härenstam, 2006, s 4.

I läroplanen för grundskolan, Lgr 80 formuleras det att skolan ska bidra till att eleverna ska få bearbeta livsfrågor inför livet och deras tillvaro. Här betonas även vikten av att ”invandrares religiösa arv ska vara ett bidrag till att utveckla dessa tankar”. Eleverna ska därav få hjälp att utveckla sin personliga uppfattning och därmed få en ökad respekt och förståelse för andra människor med skilda kulturella bakgrunder. Jag tolkar det som att det i läroplanen belyses att det inte enbart gäller lära *om* religionen i fråga utan även att lära *av*. Betoning läggs även på att undervisningen ska vara objektiv, den ska vara allsidig och saklig, framförallt betonas kravet på objektivitet, detta krav ställs på lärare, undervisning och läromedel¹⁶.

I läroplanen för grundskolan, Lpo 94 är de centrala värderingarna som lyfts fram att ”skolan ska ta hänsyn till samhällets internationaliserig och ställer krav på människors tolerans och förmåga att inse de värden som ligger i en kulturell mångfald” Betoning på allsidighet och saklighet i undervisningen ges¹⁷. Även i denna läroplan tolkar jag det som att lärare och läromedel ska ha för avsikt att eleverna inte bara ska lära *om* en religion, en kultur utan förstå innebörden av, att lära *av*, där jag dock anser att detta mer tydligt formuleras i Lgr 80.

Sven Hartman citerar i boken *Livstolkning och värdegrund* Christer Hedin som i sin forskning påpekat att det har skett en förskjutning av de ovannämnda läroplanerna och förmedlandet av skolans grundläggande värden, från en betoning av internationell solidaritet i Lgr 80, till en betoning av tolerans mot medmänniskor i Lpo 94 där ”solidaritetsgränsen” går vid Europas gränser och syftar delvis på det citat som i läroplanen står under rubriken *Grundläggande värden* ”I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism”¹⁸.

2.5 Orientalism och synen på ”de andra”

Att Edward Said framförallt har islam som sin utgångspunkt i teorin orientalism, gör det inte omöjligt att även tillämpa den på hinduismen. Saims teori inriktar sig först och främst på synen på islam, men där grunden i Saims teori är framställningen av världen som

¹⁶läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lgr 80) s. 6.

¹⁷ läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) s. 3.

motsatspar. Detta belyser även Härenstam (2000) som menar att orientalism som diskurs och teoribegrepp även kan appliceras på den tibetanska buddhismen. Härenstam motiverar detta utifrån detta citat av Edward Said: ”... eftersom islam verkligen har blivit utomordentligt felaktigt framställd i Västerlandet – vilket denna bok sökt visa – är ändå den verkliga frågan om det någonsin kan finnas riktiga framställningar av något eller om alla framställningar på grund av att de är framställningar för det första är fångade i framställarens eget språk, och därefter i hans egen kultur, egna institutioner och politiska miljö...”¹⁸

Edward Said, islamforskaren och palestinierns bok *Orientalism* utkom 1978 och har sedan dess varit central i den postkoloniala debatten. I boken påpekar Said på hur västs bild av islam påverkats av faktorer som egentligen inte har med islam att göra, utan i stället grundar sig i förvrängda världsbilder hos forskarna, som i vidare mening har använts som kunskap om orienten, västerlandets egen uppfinning om något som egentligen inte finns. Said var den första som i detalj forskade om hur skapandet av ”de andra” Orienten och hur det framställs som ”det annorlunda” är en maktutövning över ”de andra”. Said beskriver i sin bok *Orientalism* hur bilden av orienten, det vill säga arabvärlden formades i den europeiska vetenskapen under 1700-talet, imperialismens tid under 1800-talet och tidiga 1900-talet och fram till i dag. Det uppstod ur en särskild diskurs, nämligen orientalism, där orienten framställdes som primitiv, barbarisk och våldsam. Detta i sin tur skapade en motbild av Europa, som civiliserat, tekniskt avancerat och fredligt. Detta bidrog till att en bild av orienten skapades så att Europa tog dessa samhällen under förmyndarskap, till grunden låg det eurocentriska intresset att försvara det imperialistiska styrandet över Orienten.¹⁹

Said använder sig av Michael Foucaults begrepp diskurs för att definiera orientalismen. Han beskriver begreppet diskurs som en pågående diskussion, en kontinuerlig uppbyggnad, som skapar kunskap och en verklighetsuppfattning, ett bibringande av normbildande tankesystem. Västvärlden har närmare bestämt format lärdomar och kunskaper om arabvärlden inom en egenmäktig diskurs, som han valt att kalla orientalism. Orientalism är en diskurs som förvärvar kunskap om ”de andra” utifrån en maktposition.

¹⁸ Almén, Furenhed, Hartman och Skogar, 2000 s. 118-119. s. 10.

¹⁸ Härenstam (2000), s 75-76.

¹⁹ Said, 1993, s 63-65.

Edward Said understryker även att det är mycket väsentligt att läsaren är medveten om denna realitet, för att begripa hur den västerländska kulturen har klarat av att styra eller rentav att producera bilden av orienten som obestridd verklighet. Said påvisar att alla oavsett forskningsfält som undervisar, skriver om eller forskar om Orienten är orientalist – det han eller hon bedriver är orientalism. Han skriver ” *Det är ett sätt att tänka som grundar sig på en ontologisk och kunskapsteoretisk uppdelning mellan ”orienten” och för det mesta ”västerlandet”* ”²⁰

Said hävdar att orientalismen har en stor del av sin grund ur den närhet som i synnerhet Storbritannien och Frankrike, men även Italien, Tyskland, Ryssland, Spanien och Portugal till början av 1800-talet och till slutet av andra världskriget hade med orienten, där denna var det samma som Indien och bibelns länder. I dessa länder finns en lång tradition av orientalism. Det är i orienten dessa länder har haft sina äldsta och rikaste kolonier, där imperialismen har flödat, där orienten har varit en tävlande akademisk instans på det kulturella området – här inom dessa europeiska länder finns den djupaste mest inpräntade bilden av – de andra och det annorlunda. Sverige har inte varit imperialistiskt likt dessa länder, men i förordet till Edward Saims bok påvisas det att även Sverige historiskt sett bidragit till diskursen om än i mindre omfattning. På grund av denna tradition känner amerikanerna enligt Said inte riktigt på samma sätt inför Orienten som de ovanstående. Vidare beskriver Said hur amerikanerna efter andra världskriget ur den närhet som exempelvis kolonialmakten Storbritannien bedrev, har angripit Orienten på liknande sätt, de har bedrivit en ”styrkemässig överlägsenhet” över Orienten, måhända starkare nu än tidigare.²¹

Said väljer även att belysa att den postmoderna världen, där filmen och televisionen i första hand från den amerikanska mediemarknaden bidragit till att stereotypisera och standardiserande bilden av orienten och bidragit till skapandet av den orientalistiska diskursen. Han beskriver hur Orienten i det postmoderna samhället och fram för allt arabvärlden har kommit att framställas i medier som det stora hotet mot västerländsk demokrati²². Said beskriver ur ett historiskt perspektiv hur han utifrån ovanstående beskrivningar av orientalismen väljer att studera orientalismen ”... som ett dynamiskt

²⁰ Said, 1993, s 64-66.

²¹ Said, 1993 s 67.

²² Said, 1993 s 96.

*samspel mellan enskilda skribenter och de stora politiska frågor som formats av de tre stora imperierna – det brittiska, det franska och det amerikanska – inom vilkas intellektuella och tänkta territorium skrivandet utfördes. ”*²³

Said klarlägger att han genom sin bok vill visa den styrka som den västerländska kulturella diskursen har haft snarare än den politiska, som visar sig mer påtagligt genom olika konkreta maktutövningar. Han hävdar att den kulturella hegemonin ofta anses som endast dekorativ och att vi inte inser dess faror. En fara som han nämner är att de koloniserade i ett försök att återta sin kultur anammar den orientalistiska synen på dem och försöker göra den till sin egen, vilket i sig är en omöjlig ekvation, eftersom maktperspektivet som orientalen som vilden, barbaren och så vidare är orimlig att utplåna.

²⁴

Att orientalism hör till det förflutna ligger återkommande i Saida intresse att motbevisa. Vilket även Stefan Jonsson menar i boken *Orientalism på svenska*. Globaliseringen av västerlandet har bidragit till en upplösning av enhetliga nationalkulturer och konstens och humanioras eurocentriska arv, och han beskriver hur det istället har vuxit fram en pluralistisk mångkultur, och hur halva världen nu finns resresenterade i européernas klassrum. Detta menar Jonsson har bidragit till att Europas länder mer än tidigare och starkare proklamerat för att *”Den västerländska kulturen ska inte definieras som vissa värden, egenskaper eller traditioner, utan som själva kraften som verkställer tystandet, marginaliseringen och utsortering av ”de andra”.*”²⁵

²³ Said, 1993 s 81.

²⁴ Said, 1993 s 95.

²⁵ Mohammad Fazlhasemi, Stefan Jonsson, Moa Matthis, Cecilia Uddén. *Orientalism på svenska*. (ordfront, 2005) s. 167.

3. Metod

3.1 Hermeneutisk analysmetod

Lars Melin och Sven Lange beskriver i *Att analysera text* hur läsare tar intryck av alla texter. Det är inte ofta utifrån *vad* som sägs i en text som ger reaktioner, utan snarare *hur* det sägs som får läsaren att påverkas av texten, det är utifrån antaganden som dessa som jag väljer analysmetod till min undersökning²⁶.

Den metod jag kommer att använda mig av är en hermeneutisk kvalitativ textanalys, det empiriska materialet kommer att vara två läroböcker i religionskunskap. Det som jag framförallt vill undersöka genom den kvalitativa textanalysen är hur de undersökta läroböckerna framställer hinduismen. En avgränsning kommer vara att jag inte kommer ägna mig åt kvantitativa analyser, som exempelvis bottnar sig i frågeställningar som *hur ofta* eller *hur mycket* hinduismen behandlas i de läroböcker som analyseras. Jag kommer heller inte jämföra hur läromedelsförfattarna väljer att framställa andra religioner i de valda läroböckerna. Fokus kommer genomgående ligga på de två kapitlen som berör hinduismen.

Göran Bergsten och Kristina Boreus påvisar i boken *Textens mening och makt* den vikt av förståelse som forskaren måste ha av sig själv som en subjektiv tolkare i en textanalys. De påvisar hur forskaren själv konstruerar sitt studieobjekt. Därför menar Bergsten och Boreus att det inte bara är textanalysmetoden och den teoretiska anknytningen som är viktigt i validitetsbedömningen i en textanalys utan även forskaren själv i sin socialt präglade förförståelse. Forskaren är ett aktivt tolkande subjekt, därför är det viktigt att forskaren själv rannsakar sig själv och sin egen sociala kontext²⁷ I en undersökning där framställningen av hinduism ska undersökas med begreppet orientalism som teoretisk utgångspunkt känns det av stor vikt att jag som undersöker detta, som Bergsten och Boreus påvisade rannsakar mig själv, vem jag själv är som tolkar? Och istället för att låta min egna sociala kontext påverka, tillförlita mig till uppsatsens teoretiska och metodiska utgångspunkter, för att öka undersökningens validitet. Dock är jag medveten om den vikt

²⁶ Lars Melin och Sven Lange. *Att analysera text*. (Lund, 2000) s .7.

²⁷ Göran Bergsten och Kristina Boreus. *Textens mening och makt*. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys. (Lund, 2000) s. 36.

jag själv som tolkare kommer ha i undersökningen, det är ju jag själv som tolkar läroböckerna utifrån valda teorier.

Bo Johansson och Per Olov Svedner beskriver i *Examensarbetet i lärarutbildningen* att textanalys har en viktig bakgrund i hermeneutiken, som på ett enkelt uttryckt sätt betyder förståelse av en text på ett djupare plan, exempelvis bakomliggande mönster och värderingar. De beskriver hur man kan läsa en text på olika sätt, mitt sätt kommer vara den kritiska närläsningen. Under den kritiska närläsningen frågar man sig i vilket tänkbart syfte som texten har skrivits, vad som har betonats, vad som är karakteristiskt för det objekt som studerats. I sammanfattande ordalag: Vad går att utläsa i texten mer än det som direkt sägs²⁸.

Lennart Hellspång beskriver i *Metoder för brukstextanalys* i samma hänseenden hermeneutikens roll som en metod för att belysa oklarheter i en text men även att visa textens ”dolda innehåll eller dubbla bottnar”. Vidare belyser han att analysen fokuserar på det som ska tolkas, som en process och ett problem, men även den läsande människan själv som medskapare av innehållet i texten, som ett aktivt tolkande subjekt²⁹.

Bengt Starrin och Per-Gunnar Svensson beskriver i *Kvantitativ metod och vetenskapsteori* den hermeneutiska cirkeln. En tolkningslära som i textanalysperspektiv går till så att det som undersöks ständigt växlar mellan helheten och de mindre delarna av texterna. Tolkningsläran kan växla mellan att gå från det mindre och tillbaka till det större igen³⁰. I min textanalys av läromedelstexterna kommer jag att ta ut ord och satser som är betydande för uppsatsens syfte. Dessa delar kommer genom en kritisk närläsning granskas noggrant för att sedan ligga till grund för analysen, detta för att sedan finna slutsatser och helhetsuttryck utifrån uppsatsens teoretiska bakgrund. Ambitionen är sedan att undersökningen ska leda till en jämförande diskussion av de två läroböckerna. Detta för att undersöka likheter och skillnader och hur det går att urskilja förändringsprocesser mellan de två läroböckerna. Slutligen kommer slutresultatet i analysdelen diskuteras och sammanfattas i en slutdiskussion.

²⁸ Bo Johansson och Per Olov Svedner. *Examensarbetet i lärarutbildningen – undersökningsmetoder och språklig utformning* (Uppsala, 2006) s. 64.

²⁹ Lennart Hellspång. *Metoder för brukstextanalys* (Lund, 2001) s 160.

³⁰ Bengt Starrin och Per Gunnar Svensson. *Kvantitativ metod och vetenskapsteori*.(Lund, 1994) s. 82.

3.2 Urval

Jag har valt att analysera två välanvända läroböcker som använts och har använts i grundskolans senare del. De valda böckerna är *Religion och liv* (2003) och *Sams, religion för högstadiet* (1988). Båda böckerna används i dag, framförallt *Religion och liv* har en dominerande roll på marknaden i grundskolans senare del. Boken har konkurrerat ut den äldre boken och har därför en starkare ställning i skolan idag. Den nyare boken används flitigare, men den äldre boken används dock fortfarande, framförallt som ”kunskapsbank” av lärare som jag kontaktat. Jag valde två böcker som är skrivna för två olika läroplaner, *Religion och liv* är skriven för *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet* (Lpo 94) och *Sams, religion, för högstadiet* (1988) är skriven för *1980 års Läroplan för grundskolan* (Lgr 80). På grund av att läroböckerna är skrivna med femton års mellanrum utifrån två olika läroplaner, anser jag att det finns ett intresse att se om det går att urskilja några utvecklingstendenser i skildringen av hinduism utifrån begreppet – *orientalism*.

3.3 Presentation av läroböckerna

3.3.1. Den äldre boken

För enkelhetens skull kommer jag att benämna *Sams, samhälle, historia, religion för högstadiet* som den äldre boken. Boken är utgiven av förlaget Almqvist och Wiksell år 1988. Författarna till läroboken är Bo Nygård och Melker Wesslegård. Läroboken är indelad efter de tre ämnena samhällskunskap, historia och religion. Avsnittet kring ämnet religion är uppdelad i tre kapitel och till dessa finns ett antal underrubriker, läroboken är tänkt som en stadiebok och är anpassad efter årskurser. Det första kapitlet i läroboken som berör religioner heter Världsalltet: Moses, Jesus och Mohammed. Den första delen av boken innefattar följande underkapitel, världsalltet och människan, vad är religion? Judendomen, Jesus från Nasaret, Bibeln samt kristendomen i det romerska riket. Andra kapitlet av läroboken heter religioner i öst och väst och har följande underrubriker, hinduismen, buddhismen, religioner i Kina, japans religioner, religioner i Kina, religioner bland skriftlösa folk och religioner i nordnorden under 1000 år. Den avslutande delen av läroboken heter Religion idag – etik och kritik. Det kapitel om hinduismen som jag ska analysera är 15 sidor långt.

3.3.2. Den nyare boken.

SOL, Religion och Liv, elevbok 9 är skriven av Gunilla Rundblom och Leif Berg, denna lärobok kommer jag att namnge som den nyare boken. Förlaget som utgivit boken är Natur och Kultur. Den lärobok som undersökts är utgiven 2003. Boken som analyseras är den sista delen av tre böcker, i de två första böckerna förekommer inte någon framställning av hinduismen, läroboken är en stadiebok en för varje årskurs. Den lärobok som ska analyseras har för avsikt att användas i år 9. I denna lärobok innefattas följande, världens religioner, judendomen – först men minst, islam – under guds vilja, hinduismen – indiens religion, buddhismen – stillhetens ro samt Kina och Japan – ett myller av religioner, skriftlösa religioner, magi och andar. Dessutom finns ytterligare ett huvudavsnitt, fri att tänka själv. Det kapitel som jag valt att analysera är 25 sidor och för att underlätta jämförandet av de två böckerna har jag valt att dela in det som ska analyseras i fyra teman.

3.4 Innehållsmässigt urval

Då jag undersökt de två läroböckernas innehåll har jag noterat att läromedelsförfattarna i båda läroböckerna valt att beskriva liknande delar av hinduismen. För att enklare strukturera upp det jag analyserat i empirin har jag valt att dela in texterna i tre olika teman. Vilket senare genererar i en tydlighet, då jag sedan ska jämföra de två läroböckerna. Analysen kommer att utgå från ett antal teman/kriterier? Dessa underlättar den jämförande analysen som jag kommer att göra för att besvara frågeställningarna.

Tema 1: Vad ingår i den hinduiska tron? Här analyserar jag hur läromedelsförfattarna i läroböckerna väljer att framställa hinduernas trosuppfattning. Hur de väljer att förmedla hinduernas gudavärld, och hinduernas relation till begreppet Gud.

Tema 2: Religiösa ceremonier och högtider. Hur framställer läromedelsförfattarna de religiösa ceremonierna och högtiderna? Vad är det man väljer att belysa som viktiga ceremonier och högtider?

Tema 3: Att leva som hindu och det hinduistiska samhället. Här vill jag se hur läromedelsförfattarna väljer att återge hur det är att leva som hindu i Sverige och andra

delar av världen. Vad är utmärkande i hinduernas vardagliga liv, och *hur* eller *om* det ställs i relation till oss ”vi i väst”.

3.5 Angreppssätt vid analysen av läroböckerna

I de två läroböckerna som ska analyseras kommer jag inledningsvis sätta mig i de två kapitler som berör hinduismen, detta för att få en helhetsbild av det som ska analyseras, utifrån de tre teman som presenterats (se 3.3). Sedan kommer jag på ett djupare plan sätta mig i de teman som jag har för syfte att analysera. Vidare kommer jag att ta ut och satser som är relevanta för det som baseras på mitt syfte med uppsatsen. Dessa delar kommer sedan genom en kritisk närläsning granskas noggrant. De utvalda delarna kommer sedan att ge mig en förståelse för helheten genom min tolkning av dem.

4. Undersökningen .

I undersökningen analyseras de två läroböckerna var för sig utifrån de analysverktyg som har presenterats (se 3.1) I undersökningen analyseras ord och satser som sedan ligger till underlag för det som ska analyseras, dessa väljs ut med hänseende av det som jag anser är typiskt för lärobokens framställning av hinduismen. I och med detta växer resultatet fram som slutligen sammanfattas genom en jämförande diskussion och slutdiskussion.

4.1 Den äldre boken

4.1.2. Vad ingår i hinduers tro?

I det inledande avsnittet väljer Bo Nygård och Melker Wesslegård att beskriva hinduismen utifrån andra religioner i världen.

”De flesta av de stora religionerna har en grundare – en som startat religionen. Kristendomen har Jesus från Nasaret, islam har Muhammed, judendomen Abraham och Mose, buddhismen har Buddha. I hinduismen däremot finns ingen sådan grundare. Den har växt fram genom århundraden och räknas som världens äldsta religion. De övriga stora religionerna har också en trosbekännelse som förenar de troende inom religionen, och visar vad de tror på. Men i hinduismen finns ingen trosbekännelse och därmed heller ingen enhetlig lära”³¹

Att välja att beskriva en religion utifrån andra religioner gör att religionen ställs i motsats till de andra, utifrån det som kan verkas mera bekant för eleven nämligen den enhetliga läran. Resultatet av detta blir att framställningen av hinduismen formas utifrån religioner som har en monoteistisk tro. I en bildtext till en bild föreställande en hindu i bön på nästkommande sida väljer läromedelsförfattarna att beskriva hinduismen ur ett liknande perspektiv.

”För en nordbo som möter hinduismen kan det verka konstigt att ena stunden få höra en hindu säga att det bara finns en enda gud och i nästa stund att det finns flera gudar. När nordbon sedan får veta att man inom hinduismen räknar med många miljoner gudar är han färdig att ge upp.”³²

Här förutsätts det att en nordbo, som möter hinduismen tycker att det kan verka konstigt att det i hinduismen finns flera gudar. När en elev läser denna text får den då knappast chansen

³¹ Bo Nygård och Melker Wesslegård, *Sams, samhälle, historia, religion för högstadiet* (1988) s. 578

³² Nygård och Wesslegård 1988, s. 579

att själva avgöra hur de relaterar till detta faktum. Ordet konstigt tycker jag står i direkt relation till det som anses som det annorlunda, ett ord som för mig är ett negativt värdeladdat ord. Här tycker jag mig se tydliga tendenser av ett ”vi och dem tänkande”. Bilden nyanseras dock i det nästkommande avsnittet när följande beskrivningar om Brahman ges, här ges inga förklaringar utifrån någonting annat, det som för ”oss” nordbor är det bekanta.

”I hinduismen finns tron på den absoluta kraften i världsalltet genom denna kraft har allt kommit till. Den är orsaken, grunden, till hela universum. Denna kraft kallas Brahman, världssjälens Brahman är det ofattbara och kan inte beskrivas. Den är en enhet, men kan uppenbara sig i många olika former. Här har vi förklaringen till att man kan tala om en enda gud samtidigt som man påstår att det finns flera gudar. Hela den hinduiska gudavärlden kommer från Brahman och är Brahman”.³³

Under avsnittet om själavandring väljer man inledningsvis dessa meningar.

”Det som västerlänningar framförallt minns sedan de på ett eller annat sätt kommit i kontakt med hinduismen, är läran om själavandringen”.³⁴

Man kan fråga sig varför en västerlänning förmodas att framförallt minnas läran om själavandringen, är det för att just själavandringen är så intressant och kan ge västerlänningen något i sin egen bearbetning av livsfrågor? Eller minns västerlänning just själavandringen för att det är så annorlunda och främmande gentemot det vi ”västerlänningar” är så vana vid?

Beskrivningen av kunskapens väg är intressant eftersom det så tydligt tar avstånd från att eleven kan lära sig *av* den berättelse som läroboksförfattarna väljer att berätta, den presenteras i stället som något som är svårt att förstå för ”oss”. För att få en förståelse av den berättelse som presenteras, citeras det som inledningsvis berättas om kunskapens väg.

”Kunskapens väg: Detta är de lärdas väg. Det stora hindret för dem är okunnighet. Har man lyckats nå den rätta kunskapen är man befriad från själavandringen, samsara. Nyckelorden är tat twa asi, vilket betyder det du är, dvs. du och Brahman är ett. Med kunskap menas i detta fall inte att man lär sig en sak utantill för att sedan rabbla upp den, utan att man kommit till en djupare förståelse om att Brahman finns i varje människa. Detta är mycket svårt och endast ett fåtal klarar av att nå så långt. De lärda måste inte bara studera de heliga skrifterna. De måste lära sig avspänning och förmåga att koncentrera

³³ Nygård och Wesslegård 1988, s. 579

³⁴ Nygård och Wesslegård 1988, s. 581

sina tankar. I följande berättelse försöker en far förklara för sin son vad som menas med att atman, människans själ, är ett med Brahman, världssjälens

Dessa två berättelser får ett stort utrymme i lärobokens beskrivning av hinduismen. För mig är de intressanta för att de å ena sidan vill få eleven att skapa förståelse för hinduismens syn på Brahman, men samtidigt inte har något som helst avseende att få eleven att själva kunna utveckla sina tankegångar utifrån dem. Så här framställs berättelserna:

”En ung man som hette Svetaketu kom hem till sin far efter att ha fått undervisning om läran. Fadern upptäckte emellertid att sonen inte hade förstått mycket av vad han lärt sig och satte sig därför ned och undervisade honom. Följande samtal utspann sig

Hämta mig en frukt från fikonsträdet där, Här är den...

-Klyv den.

-Den är kluven.

-Vad ser du i den?

-Jag ser här helt små kärnor.

-Klyv en av dem

-Den är kluven

-Vad ser du i den?

-Ingenting alls.

Då sade fadern ” Det där oändligt fina, som du inte märker, är det varur detta stora fikonsträd vuxit upp. Inse käre son, vad denna finhet är; en beståndsdel därav är detta världsallt, det är det verkliga, det är själen, det är du, o Svetaketu.” Fader lär mig ännu mera” sade sonen ”Må så ske, svarade fadern.” Lägga detta salt i vatten och vänta till morgonen.” Sonen gjorde som han blev tillsagd. Nästa morgon sade fadern till honom. ”Hämta saltet som du la vattnet i går kväll” Sonen trevade efter saltet, men fann det inte eftersom det ju hade smält. Fadern sade: ”smaka nu på vattnet på ytan. Hur smakar det?” salt, det smakar salt. ”Då sade hans fader: ”I sanning käre son, inte håller i denna form iakttag du det sanna varandet, och ändå finns det där. Det som är väsendet i allt, det är det verkliga. Själens, det är du, o Svetaketu.”

I de här två berättelserna försöker fadern förklara att sonen själv, genom sin själ, atman är en del av Brahman. Men han säger också något annat, nämligen att sonen inte ”Märker det sanna varandet” Med det menar fadern att sonen inte ser den riktiga verkligheten. Bakom faderns sätt att resonera finns en viktig hinduisk tanke som är svår för oss att förstå”³⁵

Genom att läroboksförfattarna skriver ”att detta är svårt för oss att förstå” ger författaren inte eleven någon som helst tillfälle att tänka i banor som att lära av religionen i fråga. Eleverna

³⁵ Nygård och Wesslegård 1988, s. 582

förutsätts att se religionen som något som rör andra, hinduerna. Det finns säkerligen flera delar av berättelserna som skulle kunna få eleverna att utmana sina egna tankar om världen och att lära *av* religionen i fråga. Läroboksförfattaren genomsyrar dock sin text med att det inte handlar om att lära *av* utan *om*, eftersom ”vi” har svårt att ta detta ”främmande” till oss.

I flera kapitel beskrivs gudarna i hinduismen platoniskt, inga underliggande värderingar går att urskilja det är rena faktakunskaper om gudarna som förmedlas. I beskrivningen av guden Krishna skriver Nygård och Wesslegård såhär:

”I otaliga historier är han hjälten som besestrar ondskefulla demoner. Han framställs också som en flöjtspelande ung herde, full av glada hyss och upptåg. Krishna älskar vackra kvinnor och är inblandad i många kärlekshistorier. Dessa berättelser tolkas symboliskt. De beskriver egentligen människors kärlek till Gud. Hinduismen är inte ensam om att tolka sådana berättelser på detta sätt. I höga Visan i Bibeln beskrivs kärleken mellan en brud och en brudgum. Den brukar tolkas som Guds kärlek till människorna och människors kärlek till Gud.³⁶”

I ett stycke i beskrivningen av guden Shiva ges denna beskrivning:

”I de flesta Shiva templen finns en stenpelare föreställande en fallos (penis) som symboliserar Shiva. Där finns också för det mesta tjuren Nandi, som Shiva brukar rida på. De två symbolerna vill understryka att Shiva står för skaparkraften i naturen. Hinduerna ser inget anstötligt eller märkvärdigt i detta. På många håll i världen får tjuren stå som symbol för kraft och styrka. Fallosen är också i andra religioner en vanligt symbol för livet.³⁷”

Återkommande i dessa beskrivningar av gudarna är att en annan religion är närvarande i beskrivningarna. I det första citerande avsnittet är kristendomen tydligt närvarande, i det andra citerande avsnittet kan man tolka det som att eleverna kan ”lugna” sig och inte se ”fallossymbolen” som något annorlunda, det finns andra religioner som har denna symbol. Å ena sidan kan man se de två ovanstående citaten som en ambition hos läromedelsförfattarna att finna likheter mellan religionerna, att lära eleverna att se samband och förståelse, å andra sidan kan detta ses som ett sätt att definiera en religion utifrån en annan, ur ett maktperspektiv.

³⁶ Nygård och Wesslegård 1988, s. 586

³⁷ Nygård och Wesslegård 1988, s. 586

4.1.3. Religiösa ceremonier och högtider

"Liksom i alla andra religioner firas religiösa fester och högtider. Många är lokala, dvs. de firas på vissa orter. Andra däremot är allmänna."³⁸

"Det är varje hindus önskan att åtminstone någon gång få besöka den heliga staden Benares vid floden Ganges och bada i floden. Många tror att om man dör vid Ganges så bryts återfödelsens kretslopp. Vattnet spelar en viktig roll i hinduismen liksom i många andra religioner"³⁹

Beskrivningar av ceremonier och högtider beskrivs utifrån samma linje som jag beskrev ovan, genom att beskriva att hinduismen *liksom* andra religioner firar religiösa fester och högtider, samt ser vattnet som en viktig roll i religionen.

I avsnittet om religiösa ceremonier ligger fokus genomgående på att lära *om* likt dessa beskrivningar som kan ses som ett karakteristiskt exempel:

"Det finns mängder med tempel i Indien. Det finns knappast någon by som inte har ett tempel. I städerna är templen stora, praktfulla byggnader med statyer av den eller de gudar som dyrkas där. Statyerna vårdas och sköts av templets präster. Innan en hindu ber till sin gud i hemmet eller besöker templet utför han eller hon en mängd reningsceremonier och förbereder sig på så sätt att möta guden."⁴⁰

4.1.4. Att leva som hindu och det hinduiska samhället under hinduismen och samhället

I den äldre läroboken kan urskiljas en stor avsaknad av hur det är att leva som hindu i Sverige och andra delar av världen. Det är beskrivningar som dessa som ges hur ett hinduiskt samhälle ser ut:

" Överallt i det indiska samhället märks religionen. Man ser det på många tempel med alla besökare. På gatorna vandrar heliga män omkring i stadsvimlet. Man ser många kor som går omkring eller ligger och vilar på trottoaren. För en hindu är kon helig och får inte på något sätt skadas eller dödas. Man har förklarat detta med att kon har gjort och gör så mycket nytta. Den ger mjölk och den är dragare för bonden som plöjer

³⁸ Nygård och Wesslegård 1988, s. 589

³⁹ Nygård och Wesslegård 1988, s. 588

⁴⁰ Nygård och Wesslegård 1988, s. 588

och för kusken som kör varor. Den är också mycket viktig när det gäller bränsle. Torkad kogödsel är Indiens viktigaste hushållsbränsle”⁴¹

Vidare beskrivs hinduismen och kastsystemet. Inledningsvis beskrivs hinduismen som en tolerant religion, sedan omvänds detta faktum i nästkommande avsnitt.

”Hinduismen är en tolerant religion. Olika former av tro och gudstjänst accepteras utan vidare. Inom vissa grenar av hinduismen finns läran om icke-våld. Ingen levande varelse får dödas”⁴²

”Men hinduismen har också skapat ett stort problem i samhället. Det är uppfattningen om att människor får skylla sig själva om de är sjuka eller fattiga. Man är likgiltig och passiv för andra människors lidande. Det som skapat detta problem är att människorna är uppdelade i kaster... Kasttillhörigheten är medfödd och kan inte ändras. Det beror på att kastsystemet är knutet till läran om Karmas lag. Kast-tillhörigheten är beroende av hur man levt i ett föregående liv. Man får alltså skylla sig själv om man lever i en låg kast eller inte tillhör någon kast alls. Det finns många som protesterat mot kastsystemet. Bland dem var Mahatma Gandhi, en folkleddare som ledde kampen för ett självständigt Indien fritt från kolonialmakten Storbritannien. Han lyckades genomdriva en lag som förbjuder diskriminering på grund av kastsystemet. Men systemet lever kvar framförallt på landsbygden”

Jag tror att eleven som läser dessa stycken blir något förvirrad, religionen beskrivs i ena sekunden som en tolerant religion och i nästa beskrivs religionen som en religion som skapat många problem i samhället. Om det är samhället eller om det är hinduismen som religion, som skapat kastsystemet ges ingen tydlighet kring. Inte heller vidgas perspektiven med hur en hindu själv ser på kastsystemet, det förmodas bara att det här är något som är. Chansen till reflektion får eleven i en av instuderingsfrågorna, där är frågan utifrån det stycke jag citerade ovan ”Vad är din åsikt om kastsystemet?”⁴³ .

4.2 Den nyare boken

4.2.1 Vad ingår i den hinduiska tron?

I läroboken berättas om en särskild omtalad guru och andlig ledare vid namn Vivekanda, som år 1893 höll en världskongress i Chicago. I läroboken berättas om hans tal där Vivekanda uttryckte sig såhär:

⁴¹ Nygård och Wesslegård 1988, s. 591

⁴² Nygård och Wesslegård 1988, s. 590

⁴³ Nygård och Wesslegård 1988, s. 591.

”Religionerna är olika i sina uttryckssätt, men egentligen är de alla en och densamma. Det finns bara en Gud, och genom att tillbe honom dyrkar vi det gudomliga i oss själva. Jag accepterar alla religioner. Ingenstans i de hinduiska heliga skrifterna står det att man måste vara hindu för att nå upplysning. Tvärtom, var och en bör följa sin egen väg. Religionerna är som kryckor, hjälpmedel som människorna behöver för att ta sig fram till det gudomliga. Kryckorna kan se ut på olika vis, det är inte viktigt. Det viktiga är var de för oss”⁴⁴

Detta citat tror jag medför att eleverna ser hinduismen som en vidsynt religion, fokus ligger inte på det faktum att hinduismen är en religion med ett ”myller” av gudar som föregående lärobok så starkt proklamerade för. Det stereotypiserade religionen med detta faktum, och som det beskrevs var detta myller av gudar ”svårt för oss att förstå”. Jag tror att i och med detta citat ges en mer rättvis bild av hinduismen, och hinduernas syn på religionen. Talet är från år 1893 och skulle då likväl kunna ha varit med i den äldre läroboken.

I den nyare läroboken beskrivs hur det i hinduiska hem ofta finns färgbilder av hinduismens gudar. I nästkommande avsnitt ”har gudarna makt?” beskriver läromedelsförfattaren detta:

”Tror då människorna verkligen att gudastatyerna har makt? Den frågan ställer vi till en kvinna i byn. Hon ser förvånad ut och tänker en stund innan hon svarar. Tolken översätter. ” Konstig fråga. Det är klart gudarna har makt. Det vet alla. Det är ju därför vi ber och offrar till dem. Så har vi människor gjort i många tusen år. Om inte gudarna fanns, så skulle vi vara helt hjälplösa. Vem skulle då förresten hjälpa oss? Om inte gudarna fanns så skulle förresten inte vi få finnas heller”⁴⁵

I och med frågan ”tror då människorna verkligen att gudastatyerna har makt?” ger läromedelsförfattaren enligt mig en underliggande värdering, varför skulle inte människorna kunna tro att gudastatyerna har makt? Är det för att ”vi” eller eleverna som läser detta skulle tycka att det skulle verka främmande att en människa trodde att gudastatyerna hade makt? Är det fel att tänka så? Vidare i avsnittet får en lärare i läroboken statuera exempel och berättar att det är de okunniga människorna som behöver statyerna, eftersom de inte kan tänka sig gud som osynlig, i likhet med vinden eller värmen. Läraren fortsätter att berätta att gudarna är skapade för att få en förståelse av gud och att gud har olika sidor. Jag får en känsla av att läromedelsförfattaren vill lyfta fram bilden av att det är lärarens syn på gudarna som är den mest riktiga, den som ”vi” kan relatera till, samtidigt ger läromedelsförfattaren en mer

⁴⁴ Leif Berg och Gunilla Rundblom (2003) *SOL, Religion och Liv, elevbok 9* s. 467.

⁴⁵ Berg och Rundblom 2003, s. 469.

mångsidig bild av hinduernas bild av Gud än i den äldre läroboken. Här får vi få möta hinduer som ger sin bild av religionen, på grund av detta är det en mer mångfacetterad och mindre komplex bild av religionen som växer fram. Vi får ta del av olika sidor, det blir inte lika stereotypiserat.

Läromedelsförfattarna väljer att beskriva vägar att nå moksha såhär:

”Vad finns det för vägar som når dit? Hinduismen ger inget bestämt svar. Naturligtvis är det, liksom i andra religioner, viktigt att ha en moral. Man får till exempel inte mörda, stjäla eller ljuga. Man får inte heller dricka alkohol. Och man bör undvika att äta kött. Ko får man inte alls äta, eftersom kon är helig. Men vad tror hindun om gudar, böner och offer? Hinduismen är en tolerant religion, som låter människorna dyrka vilka gudar de vill. Därför finns det olika vägar att nå Moksha”

Här beskrivs hinduismen som en religion i likhet med andra religioner, att det är viktigt att ha en moral. Ordet ”naturligtvis” används och av min mening förmedlas det till eleven som läser detta, att den inte ska tro något annat. Om den nu hade för avseende att göra det. Kan det vara på grund av beskrivningen av kastväsendet som läromedelsförfattaren vill mildra beskrivningen av hinduismen som en tolerant religion.

Under rubriken *de goda gärningarnas väg* beskrivs att goda gärningar har en stor vikt inom hinduismen. Att hindun ska leva moraliskt och sträva efter icke våld, där innefattas även djuren. Det står:⁴⁶

”Djuren är våra bröder och systrar, säger de som valt denna väg. Det är inte förvånande att de flesta hinduer varken kan tänka sig att äta köttbullar eller hamburgare. Kanske känns det lika främmande som det gör att för en svensk att äta stekt hundbiff eller grillad orm”

Även här tycker jag mig se en strävan hos läromedelsförfattaren att eleven ska känna att det inte behöver vara något annorlunda att en hindu väljer att vara vegetarianer. Läromedelsförfattarna vill minska avståndet mellan ”vi och dem”, det finns likheter mellan ”vi och dem”. Det är inte konstigt att en hindu väljer att inte äta kött.

⁴⁶ Berg och Rundblom 2003, s. 467

4.2.2 Religiösa ceremonier och högtider

Inledningsvis i avsnittet om högtider beskrivs hinduismens relation till högtider såhär:

”Ingen annan religion har så många religiösa fester och högtider som hinduismen. Man brukar säga att det inte finns en enda dag på året när det inte firas en stor religiös högtid i någon del av Indien. Följande är några av de viktigaste högtiderna”⁴⁷

I beskrivningen av Holifesten väljer läromedelförfattaren att framställa högtiden såhär:

”Holifesten är en glad och uppsluppen högtid, särskilt ungdomar drar då omkring och kastar färgpulver eller håller färgat vatten över varandra och andra. Kvinnorna har rätt att skämtsamt smiska till alla män som de träffar på. Glada karnevalståg drar fram längs gatorna. Holifesten firas till minne av Krishna, som i sin ungdom ständigt hittade på rackartyg”⁴⁸

I en av instuderingsfrågorna står det ”vad är typiskt för hinduismens fester och högtider?”⁴⁹ I beskrivningen av högtider känns det som att läromedelförfattarna valt att lägga fokus på att det är glada och uppslupna högtider. Det framställs som en aning exotiskt, när de kastar färgpulver på varandra i färgglada karnevalståg. Jag tror inte att eleven har det enkelt när de ska svara på denna fråga, hur det egentligen är att fira en högtid i hinduismens anda, handlar det enbart om festglada upptåg?

Ett stort avsnitt i läroboken väljer läromedelsförfattaren att lägga på den heliga staden floden och floden Ganges. Det står:

”Varje år får Indien miljoner besökare från olika delar av världen, bland annat från Sverige. Många av dem kommer till den heliga staden Varansi vid floden Ganges. Att en tidig morgon plötsligt stå i den myllrande storstaden är en märklig upplevelse. Det vimlar av människor som är nyfikna och vänliga. Somliga är rika och vackert klädda. Andra är fattiga tiggare, klädda i luktande trasor”⁵⁰

Läromedelsförfattarna väljer att skriva att det även kommer besökare från Sverige, enligt mig för att förhindra tanken att detta bara gäller för andra långt borta. Ordet märkligt ger enligt mig associationer till något negativt, varför ska det behöva vara märkligt att vistas vid floden

⁴⁷ Berg och Rundblom 2003, s. 482

⁴⁸ Berg och Rundblom 2003, s. 482

⁴⁹ Berg och Rundblom 2003, s. 482

⁵⁰ Berg och Rundblom 2003, s.462

Ganges, tycker en hindu att det är märkligt att vara vid Ganges? Här har läromedelförfattaren tydligt valt perspektiv.

Ett stort utrymme i boken får diskussionen huruvida vattnet i Ganges verkligen är rent. Detta förklaras ur två perspektiv, ur en hindus perspektiv och hur den västerländske besökaren uppfattar vattnet:

”Ganges vatten är grumligt och smutsigt. Avloppen från hundratusentals städer och byar går orenat ut i floden. Man har kallat Ganges för ”Världens största kloak”. Avföring, döda djur och allt slags skräp förs bort med floden. Västerländska besökare brukar tycka att vattnet är äckligt och omöjligt att bada i. Men den fromme hindun protesterar och förklarar:

- Vattnet ser kanske smutsigt ut, men det är rent och absolut fritt från farliga bakterier. Det beror på att floden renar sig själv, den kan inte bli oren. Det är bara gudlösa som ljuger och säger att Moder Ganges är smutsig.”⁵¹

Även i ett föregående avsnitt diskuteras detta faktum:

”För den västerländske besökaren är vattnet smutsigt och verkar livsfarligt att dricka. Men för den fromme hindun är Ganges vatten renare än det friskaste källvatten uppe i bergen ”⁵²

Här kan man fråga sig vilken bild eleverna får av hinduerna, som av religiösa skäl väljer att inte tro på naturvetenskaplig fakta, det beskrivs som oerhört irrationellt.

Vidare beskrivs den heliga staden Varansi:

”På en plats längre nedför floden brinner det ständigt eldar. Där kremeras de döda genom att brännas på bål. När ett bål har slocknat strös askan ut i floden. Till Varansi kommer varje dag människor från när och fjärran som dött. Här brännas dagligen flera tusen döda. Att få kremeras i Varansi vid Ganges är en hindus högsta önskan”⁵³

Till denna text visas en stor bild på en människa som kremeras. För mig känns det som ett övertramp att visa denna bild i en lärobok för grundskolans senare år, jag funderar även på vad den har för avsikt? Det känns okänsligt. Skulle detta ha framkommit i framställningen av andra religioner? Vad ger detta eleven att se denna bild för att skapa en förståelse för hinduismen?

⁵¹ Berg och Rundblom 2003, s. 466

⁵² Berg och Rundblom 2003, s.462

⁵³ Berg och Rundblom 2003, s. 462

4.2.3. Att leva som hindu och det hinduiska samhället

Under rubriken *Hindu i Sverige* ges en beskrivning av Gargi som är född i Sverige. Hur Gargi lever i Sverige beskrivs det såhär:

”Gargi äter köttbullar, precis som sina klasskamrater. Köttbullarna består visserligen av nötkött, och Gargi tycker egentligen att det är förskräckligt att äta ko. Men hon vill äta samma sorts mat som andra äter, och hon vill klä sig som andra gör. Bor man i Sverige så måste man anpassa sig en hel del. Det tycker hon själv och så tycker även hennes föräldrar. Därför får Gargi gå på disko och hon är ofta ute med sina kompisar. Hon försöker leva ett vanligt liv och tycker inte att hon är särskilt annorlunda om hon jämför med sina kompisar”⁵⁴

Enligt mig ligger strävan hos läromedelförfattaren att ge en bild av Gargi, som att hon är assimilerad, hon är som eleverna som läser boken. Hon går på diskon och hon äter köttbullar precis som alla andra. Fokus på framställningen ligger på att beskriva det som inte skiljer Gargi från en elev som är uppväxt med svenska föräldrar. Här ligger det självklart en konflikt. Om läromedelsförfattarna väljer att framställa Gargi som ”annorlunda” gentemot eleverna, får eleven en känsla av att Gargi inte är som dem, de kan ha svårare att ta till sig hur det är att leva som hindu i Sverige, samtidigt ligger det ju i skolans värdegrund att eleven ska skapa en förståelse för mångfalden, för det som kan verka annorlunda, för varför är det fel att inte vara precis som en själv?

Vidare får Gargi frågan, hur det skulle vara att leva i Indien som hindu.

”Oj säger Gargi, vad annorlunda allt hade varit då! I Indien växer palmer och bananer, och det är varmt hela året. Skolan i Indien är mycket strängare än här, och jag hade haft mycket mer läxor... Om jag hade bott i Indien hade jag ju nästan varit en annan person! Jag hade tänkt och levt på ett mycket annorlunda sätt än jag gör här i Sverige. Men jag är förstås hindu även om jag bor här”⁵⁵

Här vidgas visserligen perspektiven. Gargi hävdar att hon skulle vara annorlunda om hon bodde i Indien. Dock är den bild av Indien som beskrivs väldigt exotisk, med palmer och bananer. Den eleven som läser detta tänker säkerligen att Indien är ett land lång borta som är mycket annorlunda gentemot Sverige.

⁵⁴ Berg och Rundblom 2003, s.459

⁵⁵ Berg och Rundblom 2003, s.459

En stor del av lärobokens kapitel om hinduismen består av beskrivningar av kastväsendet. Läromedelsförfattarna har valt en berättelse som förklarar hur de fyra samhällsklasserna en gång blev till. Så här berättas denna:

”Människorna skapades av guden Brahma. Från gudens huvud kom de fina och förnäma prästerna. Ur armarna skapades krigaren, medan bönderna växte fram ur de kraftiga låren. Tjänarna och slavarna bildades ur de tjänande fötterna”⁵⁶

I läroboken påvisas att människor tillhör olika klasser och att detta är ett resultat av gudars vilja. Läromedelsförfattarna väljer dock att problematisera kastväsendet, de väljer att vidga perspektiven:

”Att människor tillhör olika klasser och har olika värde är alltså ett resultat av gudars vilja menar hinduerna. Och vem vågar sätta sig upp mot det som gudar bestämt? Kasten ger människorna en bestämd roll och funktion i samhället. Om man blir respekterad eller föraktad beror i hög grad på vilken kast man tillhör. De som tillhör de lägst ansedda kasterna har alltid betraktats som ”orena” eller ”oberörbara”⁵⁷

Vidare beskrivs det hur kastsystemet avskaffades redan år 1950 i den indiska grundlagen, men att den fortfarande lever kvar i praktiken. De flesta hinduer ser det som en naturlig del av samhället, det är en helig ordning. Det intressanta i avsnittet om kastsystemet är läromedelsförfattarnas val av instuderingsfrågor. Här tar inte läromedelsförfattarna ställning av vad som är rätt eller fel. En av frågorna är ”Vilka fördelar kan kastsystemet ha för individen och för hela samhället? Vilka kan nackdelarna vara?”⁵⁸ Här ser jag tydliga ambitioner till att eleverna själv ska utmana sina tankar, att lära av religionen. Att kastväsendet skulle vara en konstruktion enbart i hänseende av religionen ifrågasätts också i två av instuderingsfrågorna där frågan är ”Kan det ha varit arier eller dravider (de högre klasserna) som hittat på förklaringen till att kastsystemet uppstått” Även i denna instuderingsfråga kan detta faktum bevisas ”Klasskillnaderna i Indien är mycket stora. Ändå är det inga kraftfulla protester mot att vissa lever i bländade lyx, medan andra lever i djupaste fattigdom kan detta ha samband med religionen i så fall, hur?”⁵⁹

⁵⁶ Berg och Rundblom 2003, s. 472

⁵⁷ Berg och Rundblom 2003, s. 472

⁵⁸ Berg och Rundblom 2003, s. 483

⁵⁹ Berg och Rundblom 2003, s. 483

Jag förundras över hur mycket beskrivningar av den heliga kon som ges i läroboken.

”Den som besöker Indien blir kanske förvånad över att kor tillåts ströva omkring överallt, också i städerna. De äter inte bara gräs utan också allt annat de kommer över. Ingen jagar undan en ko, även om hon stoppar upp trafiken. Ingen bonde kan tänka sig att slakta en ko, hur gammal och sjuk kon än skulle vara. För hindun är nämligen kon helig. Den är en gudomlig symbol för moderlighet och ömhet. Men skulle det inte vara en ekonomisk vinst att slakta miljontals av de ”onyttiga” korna? Knappast, eftersom hinduerna inte äter kött. De flesta kor, också i städerna, är nyttiga. De ger mjölk, även om det i genomsnitt bara är tre liter per dag. Korna ger också gödsel och bränsle (man eldar med torkad spillning)”⁶⁰

När Läromedelsförfattaren väljer att använda ordet kanske, att besökaren kanske blir förvånad över att kon kan ströva omkring överallt tolkar jag det som att läromedelförfattaren är eftertänksam, för behöver läsaren bli förvånad över något som kan verka främmande?

Under rubriken *Att leva som hindu* ges enbart beskrivningar av att hindun är vegetarian. Allt annat utesluts:

”En hindu vill inte släcka något liv. Kon, apan och myran är våra släktingar, säger han. Alla varelser har ju samma ursprung och hör samman. Allt liv är heligt. Därför är det självklart för hindun att inte äta kött. De allra flesta hinduer är vegetarianer.”⁶¹

I sin helhet i läroboken påvisas ofta den heliga kon i samhället och att hinduerna är vegetarianer, vilket för mig är något förundrande och jag funderar på varför? Är det ett pedagogiskt knep, att locka eleverna till att läsa det som kan verka exotiskt och annorlunda.

I en av de avslutande instuderingsfrågorna ställer läromedelsförfattarna dessa frågor ”Vad kan det vara som lockar särskilt ungdomar från våra länder att resa till Indien? Har den hinduiska läran något att lära oss i Sverige?”⁶² Att läromedelsförfattarna väljer att ställa dessa frågor till eleverna, anser jag är en ambition att få eleverna att försöka tänka i banor som att lära av religionen samt utmana sina egna livsfrågor, dock exemplifieras inte detta utan ställs väldigt övergripande till kapitlet om hinduismen i sin helhet, vilket kan göra det svårt för eleven att dra egna slutsatser.

⁶⁰ Berg och Rundblom 2003, s.475

⁶¹ Berg och Rundblom 2003, s. 478

⁶² Berg och Rundblom 2003, s. 482

5. Resultat

5.1 En jämförande diskussion

Mina frågeställningar inför detta arbete var:

- Hur går det att urskilja ett maktperspektiv i de två läroböckerna, vad gäller text och bildmaterial? Närmare bestämt hur och på vilket sätt kan tendenser av orientalism urskiljas i läroböckerna?
- Koncentrerar sig författarna på att lära *om* eller lära *av* religionen i framställningen?
- På vilket sätt kan skillnader eller likheter urskiljas i de två olika läroböckerna?

De två läroböckerna som analyserats är skrivna med femton års mellanrum. Den äldre läroboken är skriven då statens institut för läromedelsinformation fortfarande granskade läromedlen. Den nyare läroboken är skriven då enbart ”fackkretsar” granskat läromedlen. Idag har läroboken alltså en auktoriserande roll i undervisningen, därför är det oerhört viktigt att läroboken förmedlar en saklig och allsidig fakta, läroboken är ett maktmedel, som numera konkurrerar med andra medier. Lärobokens påverkan kan i värsta fall leda till främlingsfientlighet och oförståelse, i bästa fall kan den leda till förståelse för den mångfald eleven lever i. Därför är det viktigt att granska de läroböckerna som finns och har funnits och se hur framställningen av dem har förändrats och hur utvecklingen kan ledas i en positiv riktning.

I den äldre läroboken är framställningen av hinduernas tro ensidigt utformad. Suids teori om ett ”*vi och de*” perspektiv kan spåras mellan raderna, exempelvis då det förutsätts att en nordbo som får höra att en hindu kan tro på flera gudar måste tycka att det verkar konstigt. I den äldre boken ligger fokus på att lära *om* religionen. Ett perspektiv som enligt Grimmith leder till ett distanserat perspektiv. Ett perspektiv som inte får vara det centrala i enlighet med Grimmith⁶³. Detta kan härledas till de berättelser som berättas om den hinduiska pojken som ska lära sig tron på brahman, läromedelsförfattarna visar ingen som helst ambition att eleven kan lära sig *av* denna berättelse likt den hinduiska pojken. Läromedelsförfattarna väljer att skriva ”*detta är svårt för oss att förstå*” och jag tolkar det

⁶³ Almén, Furenhed, Hartman och Skogar, 2000, s. 118-119.

då som att detta ”oss” är vi som lever i den västerländska världen, med kristendomen och den monoteistiska läran som utgångspunkt. Tendenser som Härenstam påvisar då han framför att den bild som ofta förmedlas i läroböckerna om andra religioner än kristendomen, har sin utgångspunkt i författarens egna värderingar och kulturarv, en bild skapats på bekostad av andra, det bidrar till ett maktförhållande⁶⁴. I den nyare boken är beskrivningen av hinduernas tro mer mångfacetterad, fler sidor av hinduernas tro presenteras, det blir inte lika stereotypiserad, kristendomen är inte lika närvarande och framställs inte heller på samma sätt som en överordnad religion.

I den nyare boken tillägnas en stor del av kapitlet kring den heliga floden Ganges. Här beskrivs hur hindun inte alls tycker att floden är smutsig. Här får eleven bilden av hindun som motstrider sig vetenskaplig fakta. Här tycker jag mig se en avsaknad av vidgade perspektiv, för jag är ganska övertygad om att inte alla hinduer delar denna åsikt. Läromedelsförfattarna påvisar även vid detta fall att den västerländska besökaren kan tycka att det är märkligt att vistas vid floden Ganges. Här tycker jag mig se spår av Suids teori orientalism även i den nyare läroboken, det framställs som något annorlunda och märkligt att vistas vid floden Ganges. Det blir ett skapande av ”de andra” som vidare är en maktutövning över ”de andra”⁶⁵

Framställningen av kastsystemet visar på stora skillnader i den äldre och nyare boken. I den äldre boken beskrivs kastsystemet som något oföränderligt, inga vidgade perspektiv ges alls, ingen hindu får själv ge sin syn på kastsystemet och inte problematiseras det om det är religionen i fråga eller samhället som skapat kastsystemet. I den nyare läroboken kan man se en tydlig förändringsprocess och det är tydligt att lärobokens instuderingsfrågor visar en ambition att eleven inte bara ska lära om hinduismen utan även av. I den nyare boken problematiseras det faktum att det kan vara människorna själva som skapat kastsystemet, eleverna får även i en av instuderingsfrågorna reflektera huruvida de själva kan lära något utav det. Vi får även ta del av flera sidor, hinduer själva ger sin syn på kastsystemet och den lag som infördes redan 1950 och innefattades av att kastsystemets avskaffades. Detta presenteras i den nyare boken, men inte i den äldre boken.

⁶⁴ Härenstam 2000, s. 132.

⁶⁵ Said, 1993, s 63-65.

I den äldre läroboken tycker jag att det övergripande handlar om att lära *om* religionen i fråga, det som framställs, framställs med en distans. I läroboken får exempelvis eleven inte tillfälle att skapa förståelse för religionen genom att exempelvis få möta en ung person som är hindu. Detta skulle jag anse vara gynnsamt, att låta eleven få en förståelse av hur en hindu tänker i samma ålder, kring sin tro och hur den lever i sin vardag. För att få eleven att ta religionen på allvar och känna att det inte bara är något som berör andra långt borta. Det ges inga beskrivningar av hur det är att leva som hindu i Sverige. Det känns inte som att detta ligger i linje med Lgr 80: *att eleverna ska få en ökad respekt och förståelse för andra människor med skilda kulturella bakgrunder*⁶⁶.

I den nyare boken visar läromedelsförfattaren en ambition att få eleven att skapa en förståelse för hur det är att leva som hindu, det märks att de har i baktanken det som formuleras i Lpo 94 *"att eleven ska inse de värden som ligger i en kulturell mångfald"*⁶⁷. Texterna i boken genomsyras av att det även kan vara svenskar som exempelvis åker till den heliga floden Ganges. För att förhindra känslan av att detta enbart rör andra. Vi får till skillnad mot den äldre boken möta en flicka som heter Gargi, hindu och uppvuxen i Sverige. Dock blev jag förundrad över den strävan som läromedelsförfattarna har att göra Gargi så "svensk" som möjligt, det är där läromedelsförfattarna valt att lägga fokus. Är det inte bättre att låta eleven skapa förståelse för det som kan verka annorlunda?

6. Avslutning

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att båda läroböckerna visar spår av orientalism, om än tydligare i den äldre läroboken, där det huvudsakliga genomsyras av att lära *om* religionen i fråga. Det är ett distanserat synsätt som förmedlas, det som presenteras, presenteras enbart på ytan och då det börjar närma sig djupet görs det ofta med kristendomen som utgångspunkt. Bilden av hinduismen blir då exotisk och främmande och i vissa fall ohuman. Återkommande i de två läroböckerna är tendenser av Saids teori *"vi- och dem"*, där hindun framställs som den främmande orientalen. Likheter i de båda läroböckerna är att läromedelsförfattarna använder sig av värdeladdade ord såsom märklig och konstig. Den nyare boken visar dock en ambition av att låta eleven tänka i banor som att lära sig *av* religionen, att hinduismen ska utmana deras egna livsfrågor, dock görs detta enbart i instuderingsfrågorna. Jag tror att det skulle vara

⁶⁶läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lgr 80) s. 6.

⁶⁷ läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) s. 3.

gynnande om detta genomgående kunde vara det huvudsakliga perspektivet även i texterna. Den nyare boken närmar sig läsaren, eleven får en helt annan chans att skapa empati, förståelse och nyfikenhet för hindun och hinduismen, den är inte som den äldre läroboken lika statisk. Detta ställs i motsats till Saids vädjan om att se alla människor som människor, att överge diskursen om att *de andra* bär på en ”annorlundahet”. Ingenting är evigt, orienten eller hinduismen, människans verklighet är ständigt i förändring.

De slutsatser som Härenstam lyft fram genom sin forskning rörande läroböcker och bilden av hinduismen är att spår av orientalism är synligare i jämförelse med exempelvis islam, detta tror Härenstam har med att göra att hinduismen inte i samma mån har debatterats som islam, därför är vaksamheten mindre. Det har inte funnits samma politiska dimension i hänseende av hinduismen. Läromedelsförfattarna har inte samma krav att underblåsa den negativa skildring som framkommer i massmedia.⁶⁸ Genom min undersökning av läroböckers framställning av hinduismen är jag beredd att hålla med. Dock är jag medveten om den problematik som ligger i ett sekulariserat pluralistiskt samhälle som å ena sidan ställer stora krav på objektivitet och mångfald i skildringen av religioner, vilket i sig kan verka motsägelsefullt då exempelvis det aktuella teveprogrammet Halal attackerades av kultureliten. Det debatterats å ena sidan om public service ska sända program som leds av religiösa kvinnor, den ena sidan proklamerar för detta faktum, vi lever ju i ett land med religionsfrihet. Den andra sidan menar att public service inte kan visa en utvald grupp på bästa sändningstid och genom detta få fritt spelrum att propagera för sin tro. I detta ligger ett inbyggt dilemma liksom formuleringen i Lpo 94 där det står under rubriken *Grundläggande värden* om vilken värdegrund skolan ska sträva efter ”*I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism*”¹⁸. Detta dilemma leder följdaktningen till läromedelsförfattarnas eget dilemma hur de på bästa sätt ska framställa en religion, för att ligga i linje med det som formuleras i Lpo94 och i nästa fall formulera en objektiv syn av en religion, där eleven samtidigt ska skapa förståelse för den mångfald vi lever i.

I framtida forskning tycker jag att det skulle vara intressant att forska om huruvida eleverna själva uppfattar läroböckernas framställning av religioner, detta saknade jag i min undersökning, då jag endast kunde göra antaganden. Allt för att skapa verktyg som motverkar främlingsfientlighet och oförståelse inför mötet med en religion.

⁶⁸ Härenstam, 2006, s. 47.

Källförteckning

Almén, Edgar, Ragnar Furenhed, Sven G. Hartman och Björn Skogar. 2000: *Livstolkning och värdegrund*. Lindköping

Berg, Leif och Gunilla Rundblom 2003: *SOL, Religion och Liv, elevbok 9*

Bergsten, Göran och Kristina Boreus 2000: Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys. Lund.

Englund, Boel. 1998: *Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande*. Pedagogisk forskning i Sverige nr 4. Stockholm

Fazlhasemi, Mohammed, Stefan Jonnsson, Moa Matthis, Cecilia Uddén. 2005: *Orientalism på svenska*. Ordfront.

Hellspong, Lennart. 2001: *Metoder för brukstextanalys*: Lund.

Härenstam, Kjell, 2000: *Kan du höra vindhästen..* Lund.

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

Härenstam, Kjell. *Skolboks-Islam*, 1993: *Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap*. Göteborg.

Johansson, Bo och Per Olov Svedner: 2006. *Examensarbetet i lärarutbildningen – undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala.

Läromedlens roll i undervisningen. 2006: Skolverkets rapport 284. Stockholm.

Läroplan för grundskolan - allmän del.1980: (Lgr 80) Skolöverstyrelsen och Liber: Stockholm

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. 1998: (Lpo 94.) Stockholm: Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet: Fritzes publikationer

Melin, Lars och Lange, Sven, 2000: *Att analysera text*. Stilanalys med exempel. 3 uppl. Lund.

Norstedts svenska ordbok. 2003: Göteborg.

Nygård. Bo och Melker Wesslegård : 1998: *Sams, samhälle, historia, religion för högstadiet*

Saelid Gilhus, Ingvild och Mikaelsson, Lisbeth 2001: *Nya perspektiv på religion*, Stockholm.

Said, Edward W, 1993: *Orientalism*, Stockholm.

Selander, Staffan. Lärobokskunskap, 1988: *Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia*. Lund.

Starrin, Bengt och Per Gunnar Svensson 1994: *Kvantitativ metod och vetenskapsteori*. Lund.