

**En granskning av hur religion/trosuppfattning
framställs i ett urval av läroböcker**

**Underlagsrapport till Skolverkets rapport
*"I enlighet med skolans värdegrund?"***

**av professor Kjell Härenstam,
Karlstad universitet**

Innehåll

Författarpresentation

Presentation av referensperson

Inledning

Läroplaner och kursplaner – utgångspunkten för analysen

Kursplanerna i religionskunskap

Kursplanerna i historia och samhällskunskap

Att bedöma läroböcker

Avgränsning av uppdraget

Läroböcker i religionskunskap för grundskolans senare del

Läroboken ”SOL 3000: Religion och liv 7-9”

Hinduismen

Islam

Läroboken ”Religion – människor och tro”

Hinduismen

Islam

Läroboken ”Kompakt: Religionskunskap”

Hinduismen

Islam

Läroböcker i religionskunskap för gymnasieskolans A-kurs

Läroboken ”Religionskunskap för gymnasiets kurs A”

Hinduismen

Islam

Läroboken ”Människan och tron”

Hinduismen

Islam

Läroboken ”Söka svar. Religionskunskap kurs A”

Hinduismen

Islam

Läroböcker i historia och samhällskunskap

Historia

Hinduismen

Islam

Sammanfattning av analysen av läroböcker i historia

Samhällskunskap

Hinduismen

Islam

Sammanfattning av analysen av läroböcker i samhällskunskap

Slutsatser och synpunkter

Referenser

Bilaga 1: Utvalda läroböcker

Författarpresentation

Kjell Härenstam är professor i religionsvetenskap med inriktning mot religionsdidaktik vid Karlstad universitet, Estetisk-filosofiska fakulteten. Härenstam har en mångårig erfarenhet av undervisning inom lärarutbildningen. Härenstam kom till Karlstad 1974 och har varit med om att, tillsammans med flera kolleger, bygga upp den religionsvetenskapliga utbildningen i Karlstad från några få kurser inom lärarprogrammet till nuvarande forskarutbildarämne. Det huvudsakliga intresset är och har varit att skapa förståelse för icke-kristna världsreligioner, framför allt islam och buddhismen. Forskningen har i huvudsak inriktats mot skolans läromedelsframställning av dessa religioner. Detta arbete har bl.a. presenterats i Härenstams avhandling "Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap" (1993). Av hans senare publikationer kan bl.a. nämnas "Kan du höra vindhästen? Religionsdidaktik – om konsten att välja kunskap (Studentlitteratur, 2000). Härenstam är också engagerad i Karlstads universitets utbytesverksamhet med universitet och skolor i Indien (Varanasi och Dharamsala).

Presentation av referensperson

Eva Hellman är docent och universitetslektor vid Uppsala universitet, Teologiska institutionen. Hellmans forskning handlar om inomvärldsliga tillämpningar av nutida hinduism. Särskilt fokuseras politiska yttringar av hinduism och feministteologiska tolkningar. För närvarande arbetar hon på en bok där sådana hinduiska tillämpningar analyseras ur ett globaliseringsteoretiskt perspektiv. Hellman har bl.a. skrivit boken "Hinduiska gudinnor, en introduktion" (1998) och artiklarna "Lina Guptas hinduiska feministteologi" (Kvinnovetenskaplig Tidskrift 2003:3-4) och "Hindunationalismens många ansikten" (i "Med gudomlig auktoritet", Raudvere & Hammer (red) 2004).

De forskare som har genomfört läroboksgranskningen svarar självständigt för innehållet och de ställningstaganden som redovisas i deras respektive underlagsrapporter.

Granskning av läroböcker utifrån religion/trosuppfattning

Kjell Härenstam

Inledning

Min uppgift har varit att granska de utvalda läroböckerna med hänsyn till religionsperspektivet. Analysen baseras på i vilken mån läroböckerna är i linje med gällande läroplanerna för grundskolan (Lpo 94) respektive för gymnasieskolan (Lpf 94) samt de respektive ämnenas kursplaner.

Läroplaner och kursplaner – utgångspunkten för analysen

De värderingar som framhålls i läroplanernas värdegrund och som jag ser som centrala för denna läroböcksanalys är i första hand människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta. Det betyder naturligtvis inte att inte också andra delar av läroplanens värderingstext kommer att utnyttjas. En annan del av läroplanstexten, som är mycket väsentlig, är naturligtvis att undervisningen ska vara saklig och allsidig.

Det är viktigt att påpeka, att läroplanstexten som kriteriegrund inte är oproblematiserad. Den värdegrundstext som inleder läroplanerna måste kunna accepteras av olika politiska och religiösa grupperingar i vårt land och får naturligtvis karaktären av kompromisstext.¹ Det är ganska naturligt att för att, såväl läroplanstexter som kursplanetexter, ska kunna accepteras av olika politiska grupperingar, så måste de ha en viss elasticitet. Centrala begrepp som jämställdhet mellan kvinnor och män och solidaritet med svaga och utsatta har en tolknings- spännvidd som gör dem svåra att använda som kriterier. Samtidigt kan man ändå hävda att vilka tolkningar som helst knappast kan anses vara rimliga, annars torde all kommunikation vara omöjlig. Man skulle därför kunna ”vända” på definitionsproblematiken och hävda att det går relativt lätt att peka på värderingar som inte under några rimliga omständigheter kan rymmas under ovanstående centrala begrepp och som i alla rimliga tolkningar kommer i konflikt med centrala värderingar i läroplanerna. Jag ställer därför följande fråga i min granskning: *Presenterar läroboken religionen i fråga på ett sätt som innebär en konflikt med rimliga tolkningar av värdegrund i läroplanerna?*

Det är också viktigt att påpeka att min undersökning självfallet inte gäller huruvida de i läroböckerna presenterade religionerna är i konflikt med värdegrunden eller inte. I många fall har företrädare för olika religioner värderingar som klart står i konflikt med läroplanernas. Uppgiften är att undersöka om läroböckerna är i konflikt med läroplanens målsättning. Jag ställer därför också följande fråga i min granskning: *Är det korrekt att beskriva religionen på det sätt som görs i läroboken?*

¹ Denna problematik har belysts av mycket omfattande forskning, som här inte är rätta platsen att gå in på närmare. Se t.ex. Colnerud (2003) och Colnerud (red) (2004).

Som läroboksförfattare måste man ju skriva att sådana religioner eller trosuppfattningar som inte delar läroplanens värderingar faktiskt inte gör detta, annars kommer man i konflikt med ett annat av de grundläggande målen i läroplanen, nämligen att undervisningen ska vara saklig och allsidig. Ytterligare en fråga som jag riktar till det granskade materialet är därför: *Är läroboken allsidig och saklig?*

Klart värdeaddat språk är relativt lätt att både konstatera och kritisera.² Det är ett större problem med valet av kunskaper. Val av kunskaper sker ju alltid utifrån värderingar av vad som är väsentlig kunskap eller inte. Pedagogikprofessorn Gunilla Svingby skriver:

Den slutsats som kan dras är att kunskap i skolan inte är ett helt igenom neutralt begrepp. Ett val görs alltid. Vissa ting väljs ut som värdefull kunskap medan annat väljs bort. Vad som väljs ut och vad som väljs bort har med perspektiv och makt att göra. Det sägs att "kunskaps är makt". Klart är att det ligger makt i att kunna välja ut den kunskap som barn och unga ska ges i skolan. Debatten om kunskapen i skolan måste därför ständigt föras.³

Min egen forskning visar att koloniala värderingar har funnits bakom kunskapsvalet om islam i äldre svenska läroböcker, men att detta inte redovisats.⁴ Det är förmodligen ett inte alltför djärvt påstående att hävda att sådant som verkar vara rena fakta har en betydligt större påverkanseffekt på eleverna än sådant som de tydligt ser vara propagandamaterial. Man skulle alltså kunna hävda att ett ensidigt och osakligt kunskapsval är mycket effektivare när det gäller att skapa främlingsfientlighet och intolerans än material av mera tydligt propagandistiskt slag.

Kursplanerna i religionskunskap

Grundskolans religionskunskapsundervisning präglas av samordningen med de övriga samhällsorienterande ämnen – geografi, historia och samhällskunskap. Den gemensamma målsättningen för dessa är bl.a. följande:

I det samhällsorienterande perspektivet ingår att orientera om olika uppfattningar, men klart ta ställning mot sådana som innebär kränkningar av andra människor.⁵

Samtliga dessa ämnen ska alltså klart ta ställning mot uppfattningar som innebär kränkningar av andra människor och skapa förståelse för att kön, klass och etnisk tillhörighet kan ge olika perspektiv. Religionskunskapsämnet har en egen profil som bl.a. karakteriseras på följande sätt i dess kursplan för grundskolan:

I ett internationaliserat samhälle baserat på etnisk och kulturell mångfald ökar betydelsen av att förstå hur människor tänker, handlar och formar sina liv. Ämnet bidrar till förståelse av traditioner och kulturer och ger därmed en grund för att bemöta främlingsfientlighet samt utvecklar elevernas känsla för tolerans.⁶

Vidare står det:

² Se t.ex. Andersson m.fl. (1991).

³ Svingby (1986), s. 22.

⁴ Härenstam (1993a).

⁵ Skolverket (2000), s. 67.

⁶ Skolverket (2000), s. 81.

Det finns likheter och skillnader mellan religioner. Likheterna kan skapa en sambörighet mellan religioner medan skillnaderna kan skapa motsättningar som ibland utmynnar i konflikter. En grundsten i ett mångkulturellt och demokratiskt samhälle är att människor är lika värda trots sina olikheter. Mot denna bakgrund ligger det i ämnets karaktär att såväl likheter som skillnader uppmärksammas.⁷

Det finns också ett historiskt perspektiv som framhålls i grundskolans kursplan:

Religionskunskapen syftar också till en ökad förståelse av sambandet mellan samhälle och religion i olika tider och på olika platser.⁸

I denna kursplan anges också att skolan i sin undervisning i religionskunskap bl.a. ska sträva efter att eleven ”blir medveten om likheter och olikheter mellan etablerade religioner, andra livsåskådningar och nya religiösa rörelser och fenomen.”⁹

Gymnasieskolans undervisning i religionskunskap har en annan karaktär än grundskolans. Här bör religionernas mer filosofiska och ideologiska sida ges större utrymme. Gymnasieskolans kursplan i religionskunskap ger samma tydliga hänvisningar till värdegrunden som grundskolans kursplan, samtidigt som denna också problematiseras. Ett av målen för undervisningen i religionskunskap är att eleven efter avslutad A-kurs ska ”kunna identifiera och ta ställning till sådant som befrämjar eller som strider mot grundläggande värden i samhället”.¹⁰

I gymnasieskolans kursplan är en viktig markering dessutom att den svenska skolans värdegrund inte är unik för den kristna traditionen och den västerländska humanismen:

I Sverige har länge den tradition som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism styrt tolkningen av värdegrunden. I ett alltmer mångkulturellt samhälle kan samma medvetenhet om vikten av en gemensam värdegrund också skapas utifrån andra religioner och livsåskådningar.¹¹

Det innebär att undervisningen i religionskunskap ska ge eleverna kunskaper om hur en gemensam värdegrund kan skapas utifrån andra religioner och livsåskådningar än kristendomen. En viktig målsättning med undervisningen i religionskunskap är alltså att identifiera både sådant som befrämjar och sådant som strider mot värdegrunden, såsom den beskrivs i de svenska läroplanerna, i olika religioner.

En lärobok har ett mycket begränsat utrymme när det gäller att i ord och bild presentera en religion. Läroboksförfattaren tar alltså på sig ett stort ansvar om för många exempel på mot värdegrunden stridande värderingar presenteras som typiska för en viss religion. Man måste ha starka skäl för detta urval, ur allsidighets- och saklighetsperspektiv. Finns inte sådana skäl riskerar läroboken ifråga att motverka centrala värderingar i läroplanerna.

⁷ Skolverket (2000), s. 83.

⁸ Skolverket (2000), s. 81.

⁹ Skolverket (2000), s. 82.

¹⁰ Se t.ex. Skolverket (2006b), s. 155.

¹¹ Se t.ex. Skolverket (2000b), s. 154.

Kursplanerna i historia och samhällskunskap

Det är naturligtvis framför allt kursplanen i religionskunskap som berör religioner och trosuppfattningar och hur skolan ska arbeta med dessa områden. Det kan dock vara värt att nämna att religion och trosuppfattning även berörs – direkt eller indirekt – i kursplanerna för historia och samhällskunskap.

I grundskolans kursplan för historia står bl.a. följande:

I ämnet ryms en mångfasetterad bild av skeenden och händelser. I den bilden ingår de sociala, ekonomiska, tekniska och kulturella framstegen, men också konflikter, spänningar och maktförskjutningar inom och mellan länder. Detta gäller inte minst historiens mörka och destruktiva sidor i form av etniska, religiösa och politiska förföljelser.¹²

Undervisningen i samhällskunskap ska, enligt grundskolans kursplan för ämnet, bl.a. bidra ”till förmågan att förstå och leva sig in i egna och andras villkor och värderingar och därmed också till att kunna ta avstånd från och aktivt motverka olika former av förtryck och rasism. Utbildningen skall öppna för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram”.¹³

I kursplanen för samhällskunskap för gymnasieskolan anges därtill att ett av målen med undervisningen är att eleven efter avslutad A-kurs bl.a. ska kunna lägga etiska perspektiv på olika samhällsfrågor.

Att bedöma läroböcker

Att på några korta lärobokssidor ge en någorlunda rimlig bild av en världsreligion är naturligtvis en omöjlig uppgift. Själva kunskapsvalet är därför en central problematik. Låt oss ta forskningens bild av islam som exempel. Den svenske islamforskaren Jan Hjärpe skriver följande:

När man nu skall åstadkomma en ”islamologi”, en beskrivning och analys av islamiska föreställningar, begrepp, beteenden o.s.v. är det man ger abstraktioner och generaliseringar utifrån en oerhörd massa av enskildheter, samstämmiga eller motsägande fenomen, som man ordnar i mönster, mönster som rimligtvis tar fram både samstämmigheter och motsättningar. Det som då presenteras är inte verkligheten, det är en beskrivning. En beskrivning kan definitionsvis inte vara identisk med verkligheten.¹⁴

När det gäller kunskapsvalet är det ju inte bara islamforskningens resultat man måste ta hänsyn till. Vilken bild vill t.ex. muslimer själva ge av sin religion? Redan här tornar problemen upp sig. Islam är långtifrån något enhetligt fenomen. Vems islam skall väljas?

Bilden av islam och andra religioner får naturligtvis inte utformas på ett enkelt propagandistiskt sätt. En lärobok måste stå på forskningens grund och också ge utrymme för kritiska synpunkter och problematiseringar. Samtidigt handlar religionsforskning om storheter och mängder, som den enskilde läroboks-

¹² Skolverket (2000), s. 77.

¹³ Skolverket (2000), s. 86.

¹⁴ Hjärpe (1983), s. 8f.

författaren inte rimligtvis kan förväntas ha en något som helst fullständig bild av. Detta gäller i synnerhet som vederbörande ska beskriva ett stort antal religioner och ideologier. Man kan knappast ens rimligen begära att en läroboksförfattare ska ha någon slags helhetsuppfattning om det nationellt svenska forskningsläget. Ett kriterium som ”i överensstämmelse med etablerad religionshistorisk forskning” är vare sig oproblematiskt eller enkelt användbart.

Allt detta illustrerar hur viktigt Gunilla Svingbys (1986) påpekande är, nämligen att kunskap alltid handlar om val, val som inte är självklara och val som bygger på värderingar och maktförhållanden. Kunskap är alltid någons kunskap.¹⁵ Detta gör det naturligtvis inte lättare, att uppställa något slags ”objektiva” urvalskriterier, som inte på något sätt kan ifrågasättas.

Urvalet av kunskaper, både i text och bild, är alltså en fråga om vad man värderar som väsentlig kunskap. Där spelar det en avgörande roll vilken målsättning skolan ska ha med undervisningen i religionskunskap. Här är naturligtvis läroplanernas värdegrundsavsnitt av central relevans. Samtidigt är kraven på saklighet och allsidighet också väsentliga värden i läroplanen, krav som i realiteten inte är helt lätta att följa.¹⁶ Texten får naturligtvis inte ge ett intryck av naivitet och skyggglappar.

Det är viktigt att markera, att det som väljs ut att representera en religion i en lärobok får avgörande följder för skolans och elevernas ställningstagande till denna religion eller de drag inom den som läroboken presenterar. Av grundskolans, liksom gymnasieskolans, läroplan framgår att ”[a]lla som verkar i skolan skall hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och i denna läroplan och klart ta avstånd från det som strider mot dem.”¹⁷

En grundläggande fråga är vidare om läroboken ifråga ger en bild av en religion som någon monolitisk enhet eller om det framkommer att en religion kan tolkas och levas på rätt olika sätt i olika kulturer och att detta är faktorer som medför förändringar.¹⁸ Det är också nödvändigt att man på något sätt förmedlar ett historiskt perspektiv, som kan ge bakgrunder. Här får man naturligtvis acceptera en viss generaliseringsgrad, annars vore all läromedelsproduktion omöjlig.¹⁹

En läroboks utformning påverkas också av en hel del andra faktorer när det gäller val av kunskaper. Pedagogikprofessorn Ulf P. Lundgren talar om betydelsen av ramfaktorer, dvs. den roll som omgivande samhälle, skolpolitik, lokala förhållanden etc., spelar.²⁰ Läromedlen måste naturligtvis kunna säljas. Den rent kommersiella situationen ger en hel del problematik.²¹ Allt detta är faktorer, som ingen seriös läromedelsproducent, och förresten inte heller någon seriös läroboksförfattare kan nonchalera.

¹⁵ Jfr. Härenstam (2000), s. 123 ff.

¹⁶ Härenstam (2000), s. 7.

¹⁷ Skolverket (2006a), s. 4 och Skolverket (2006b), s. 4.

¹⁸ Jfr. Said (1981, 2002).

¹⁹ Härenstam (1993b).

²⁰ Lundgren (1989).

²¹ Härenstam (1993a), s. 30 ff.

Självklart måste man också beakta elevperspektivet. En text kan vara hur vetenskapligt korrekt som helst. Den kan vara fullt i samklang med etablerad forskning och helt uppfylla läroplanens mål, men om eleverna inte förstår texten eller uppfattar vad illustrationerna vill säga, är läroboken ändå oanvändbar. Det innebär att en läromedelsförfattare självklart måste underkasta sig det problem som den som populariserar vetenskaplig text alltid måste brottas med. Ska man använda en accepterad vetenskaplig terminologi som har nått en rimlig grad av exakthet? I så fall riskerar man att de tilltänkta läsarna inte alls förstår eller ännu värre får helt felaktiga associationer till det som presenteras. Den andra möjligheten är att använda en begriplig, men vetenskapligt mer tvivelaktig terminologi. En läroboksförfattare måste naturligtvis använda sig av detta sistnämnda alternativ.

En lärobok är därför med naturnödvändighet en kompromissprodukt. Den har karaktären av ”färskvara” och måste bedömas som sådan. Den goda läroboken är inte den som i någon absolut mening motsvarar realistiska kriterier, utan den som lyckas klara den optimala kompromissen.

Avgränsning av uppdraget

Min granskning av läroböckerna begränsas till att gälla deras framställningar av de två stora världsreligionerna *hinduismen* och *islam*. Detta har gjorts för att undvika att på ett kort antal sidor ”gapa över” för mycket. Att försöka göra någon slags helhetsanalys av läroböckernas totala och mycket varierande innehåll skulle förmodligen bara resultera i rätt ytliga generaliseringar.

Att jag har valt hinduismen och islam beror bl.a. på följande faktorer. Islamdebatten i våra massmedia kan knappast ha undgått någon. När det gäller hinduismen, så är dess hemland Indien ett mycket spännande och dynamiskt land under snabbutveckling. Vilken bild ges i detta perspektiv av Indiens huvudreligion? Ett annat skäl är min egen kompetens och de sakkunniga som jag har haft möjlighet att kontakta för denna undersökning. Läroboksbilden av islam har varit mitt forskningsområde under många år. Min egen forskning har bl.a. resulterat i avhandlingen *Skolboks-islam*²² och artikeln *Historieböckers islam*²³. Att hinduismen blir den andra religionen som jag väljer att granska läroböckernas framställning av baseras också på mina egna erfarenheter. Karlstads universitet har ända sedan 1987 haft ett utbyte med Banaras Hindu University i Varanasi i Indien samt med vanliga skolor i Varanasi.²⁴ Allt sedan 1987 har jag varje år besökt Indien med mina studenter och jag har själv blivit vittne till landets mycket dynamiska utveckling. Kanske har jag därför blivit extra känslig för lärobokspresentationer som ger en bild av hinduismen, som jag uppfattar som föga adekvat. Ett annat mycket starkt

²² Härenstam (1993a).

²³ Härenstam (1993b).

²⁴ Min kollega vid Karlstads universitet, universitetslektor Marc Katz, har gjort mycket och spännande fältforskning i Varanasi, redovisad i avhandlingen *The Children of Assi* (1993) samt i utomordentliga pedagogiska filmer, bl.a. om Muharram.

skäl är att jag som referee-granskare av denna text har haft turen att få en av Sveriges specialister på hinduismen, docent Eva Hellman vid Uppsala universitet.²⁵

Analysen av de utvalda läroböckerna omfattar brödtext och rubrik, bild och bild-text samt pedagogiska frågor, som i många läroböcker presenteras i anslutning till texten.

Eftersom jag inte har funnit något material som jag, från mina utgångspunkter, har bedömt som väsentligt att analysera i de utvalda biologiläroböckerna har jag begränsat mig till att granska läroböckerna i historia, religion och samhällskunskap.

Jag inleder med att presentera min analys av religionskunskapsböckerna – eftersom det är i dessa läroböcker som religionsaspekten naturligtvis är central. Därefter följer en redogörelse för min analys av läroböckerna i historia och samhällskunskap.

Läroböcker i religionskunskap för grundskolans senare del

Jag har valt att gå igenom var och en av de utvalda religionskunskapsläroböckerna utifrån framställningen av hinduismen och islam.

Läroboken "SOL 3000: Religion och liv 7-9"

SOL 3000: Religion och liv 7-9 innehåller temana "Människan i universum", "Bibeln – böckernas bok", "I Antikens värld", "Rätt och fel", "Kristendomen och världen", "Världens religioner" och "Fri att tänka själv".²⁶

Hinduismen

När man med utgångspunkt från läroplanens värderingar granskar lärobokens framställning av hinduismen kan det vara på sin plats att påpeka att en av de centrala värderingarna i läroplanen är saklighet och allsidighet. Jag påpekade ovan det problematiska med detta, men också att det är mindre problematiskt att se om en text kommer i konflikt med detta. En ensidig och osann text bryter naturligtvis mot alla rimliga tolkningar av allsidighet och saklighet. Med detta som utgångspunkt finns det en hel del att kommentera när det gäller lärobokens framställning av hinduism. Man kan naturligtvis också fråga sig om en information som i och för sig är sann ändå ska tas med i just en religionskunskapslärobok. Upplysningen ifråga kan ju vara sann inom mycket begränsade sektorer av hinduismens värld. Den kan också ha varit en rimlig generalisering för länge sedan, men i dagens läge vara grovt missvisande. En bild av religionens roll i det svenska samhället för 100 år sedan ger ju en bild som är föga adekvat för att förstå dagens samhälle.

Under rubriken "Folkmyller vid en helig flod" behandlas livet kring floden Ganges. En text lyder:

²⁵ Eva Hellman har i boken *Hinduiska gudinnor och kvinnor* (1998) belyst hinduismen ur ett genusperspektiv och har i *Political hinduism: The Challenge of the Visva Hindu Parisad* (1993) tydliggjort hinduismen som en samhällsfaktor. Dessa infallsvinklar är särskilt intressanta när läroböcker ska granskas ur ett värdegrundsperspektiv.

²⁶ Berg (2001).

För den västerländske besökaren är vattnet smutsigt och verkar livsfarligt att dricka. Men för den fromme är Ganges vatten renare än det friskaste källvattnet uppe i berget.²⁷

Texten ger ett intryck av allmän okunnighet och ovilja att av religiösa skäl acceptera självklara naturvetenskapliga fakta. Om denna upplysning uppfattades som helt sann skulle man säkert som svensk skolelev fundera över värdet av kulturell mångfald. Med hinduismen skulle man ju kunna få in fullständigt irrationellt tänkande. Det finns visserligen en tradition av flodens renhet, men man gör i så fall en uppdelning av ”ren” i två avseenden, som motsvaras av två olika engelska ord, ”pure” och ”clean”. Betydligt fler hävdar att floden är ”pure” i religiöst avseende än de som hävdar att den är ”clean” i fysiologisk mening.

I samma avsnitt finns en stor bild på en kremering av en död vid stranden av Ganges. Bilden visar ett halvt förkolnat lik på ett likbål. Lärobokstexten lyder:

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.²⁸

Bilden är i och för sig korrekt, men det kan ändå sägas vara ett etiskt övergrepp att i en lärobok visa en likbränning på detta okänsliga sätt. Så har inte skett när det gäller andra religioner. Det är heller inte acceptabelt i Indien. Det kan också påpekas att kremering inte är så ovanligt i Sverige.

Avsnittet ”Gudar, tempel och kaster” innehåller en hel del texter som behandlar ”kast” och ”karma”. Beskrivningen av kastväsendet har närmast karaktären av ett socialantropologiskt reportage. Karmabegreppets användning i läroboken ger ett intryck av att denna föreställning i hög grad förklarar fattigdomen i Indien. Under rubriken ”Är du fattig? – Skyll dig själv” står det bl.a.:

...om man varit en dålig människa i sitt gamla liv, flyttas man ner på samhällsstegen i det nya. Det betyder att den som är fattig och föraktad bara har sig själv att skylla.²⁹

Hinduismen ser här ut av vara i extrem konflikt med en central värdering i läroplanerna, nämligen solidaritet med svaga och utsatta. Indien av idag är ett samhälle under stark utveckling. IT-boomen och annan utveckling skapar en växande medelklass. Man skulle naturligtvis, om man vill ge en aktuell framställning av hinduismen idag, kunna beskriva IT-boomen som exempel på positiv karma. En invändning är att detta inte har med religion att göra. Det har i så fall inte beskrivningen av fattigdomen heller. Man kan peka på att samma lärobok har ett avsnitt ”I Sverige under tusen år”. Här finns beskrivningar av perioder där Sverige var mycket fattigt. Ingenstans ”förklaras” dock denna fattigdom med hänvisning till att kristna tror att även om man har ett fattigt och eländigt liv här så kommer det att bli helt annorlunda på andra sidan graven. Denna kritik mot kristendomen i historiska utformningar är ju inte helt ovanlig.

Lärobokens framställning av hinduismen förändras inte på något avgörande sätt av lärarhandledningen. På en punkt nyanseras den dock. Lärobokens framställning av

²⁷ Berg (2001), s. 462.

²⁸ Berg (2001), s. 462.

²⁹ Berg (2001), s. 473.

fattigdomen i Indien och hur inställningen till denna påverkas av karma-läran (är du fattig – skyll dig själv!) kommenteras i lärarhandledningen på följande sätt:

Eleverna bör inte lämnas att tro att Indien bara är fattigdom och elände. Det finns fler rika i Indien än i Sverige. Och de rikaste är ofantligt mycket rikare än sina svenska motsvarigheter. Medelklassen är också mycket större i absoluta tal än Sveriges medelklass. Långt fler indier än svenskar studerar vid universitet och högskolor. Indien tycks kunna få fram hur många skickliga dataspecialister som helst, och en stor del av dem lockas över till USA, Tyskland, Australien och andra industriländer.

Indien producerar fler filmer än något annat land. Också kärnvapen, missiler, flygplan, bussar, bilar, TV-apparater etc. tillverkas i stora mängder i landet. Indien har alltså en välutvecklad och mångsidig industri. Och ekonomin utvecklas betydligt snabbare än i genomsnittet av u-länder.

Anklagelsen att hinduismen och kastsystemet skapar uppgivenhet, som hindrar all utveckling, är kanske inte helt sann.³⁰

I den förra upplagan av läroboken³¹ fanns en bild och en bildtext av Mahatma Gandhi där man belyste hans kamp för de sämst ställda i Indien. Man visade på bakgrunden i Ahimsa-läran. Denna upplaga av läroboken betonar istället:

Men kort efter självständigheten mördades Gandhi av en fanatisk hindu, som ansåg att Gandhi var för vänlig och förstående mot muslimerna. Spänningen mellan hinduer och muslimer hade länge ökat, och nu bröt strider ut mellan de två religionernas anhängare. Man har beräknat att ungefär två miljoner människor miste livet och många fler tvingades fly.³²

Texten förstärks av en bild av en hinduisk polis som möter muslimer som ber om beskydd mot hinduer. Bildtexten lyder:

Muslimerna ber en hinduisk polis om beskydd mot arga hinduer som bränner muslimernas hem.³³

Mycket text handlar alltså om religiösa fundamentalister och extremisters verk. Sådana finns naturligtvis i alla religioner. Här framskymtar bilden av hinduismen som orsaken till konflikter. Man får intrycket att värderingar som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet samt alla människors lika värde är ganska främmande för hinduismen. Det kan i detta sammanhang vara intressant att hänvisa till forskning av Marc Katz. Han visar i sin avhandling *The Children of Assi* (1993) hur människor i Varanasi i generationer har byggt ”strategier för fred” mellan hinduer och muslimer.

Generellt sett är framställningen av hinduismen ganska socialantropologiskt inriktad. Om man gör en jämförelse med motsvarande framställning av hinayana – buddhismen, så ser man att filosofiska drag där spelar en mycket större roll och att

³⁰ Berg (2004), *Lärarpraktika 9*, s. 2:27.

³¹ Husén m.fl. (1991).

³² Berg (2001), s. 481.

³³ Berg (2001), s. 481.

socialantropologiska reportage har betydligt mindre utrymme.³⁴ Man kan också hävda att de socialantropologiska reportagen i hög grad fokuserar bilder och texter från lantliga och fattiga miljöer i Indien. Undantaget är beskrivningen av en hinduisk flickas liv i Sverige, en beskrivning som inleder avsnittet om hinduism. Att ta med filosofi är väsentligt ur många synpunkter. Filosofiska system och visioner finns ju bakom och med i ”gudaläran”.³⁵

Jag konstaterar att denna lärobok ger en bild av hinduismen som en religion som, med få undantag, är i konfrontation med flera av läroplanens centrala värderingar: människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta. I enlighet med min frågeställning ovan måste man då fråga sig om det finns starka skäl för att göra en sådan framställning ur en annan för läroplanen central aspekt, nämligen allsidighet och saklighet. Min argumentation är här att man visserligen i ett så mångfacetterat land som Indien och i en religion av så varierande innehåll och karaktär naturligtvis kan hitta exempel på allt som läroboken tar upp. Man måste ändå fråga sig; Hur representativt är detta? Hur aktuellt är detta?

Man borde också fråga sig om det som sägs verkligen hör hemma i en lärobok med avsikt att beskriva religionen hinduism. Här gör läroboksförfattaren uppenbart olika värderingar när det gäller olika religioner. Att enskilda människor är fattiga beskrivs som ett resultat av karma-läran, men att människor i 1800-talets Sverige var fattiga kopplas inte till föreställningar om att ”fattigdomen inte betyder så mycket när man ändå väntar sig ett bättre liv på andra sidan graven”.

Islam

En av rubrikerna i denna lärobok anser jag kan vara värd att reflektera över: ”Muslim – den som underkastar sig”. Översättningen är helt korrekt och återfinns i en hel del vetenskapiga verk av hög kvalitet. Detta kan dock ge en del problem i förhållande till läroplanens krav på att elevernas ska fostras till kritiskt tänkande. Detta förstärks av formuleringar som:

Han [Muhammed] sa att människorna måste underkasta sig Gud och göra som Gud sa i uppenbarelserna. Underkastelse, att ge sig hän åt Gud, heter islam på arabiska...³⁶

Problemet är nog mer hur man på svenska tolkar detta. Det bör påpekas att islam är ett rikt ord som har en hel del gemensamt med det hebreiska ordet Shalom, dvs. fred eller frid, och att en annan översättning av islam respektive muslim skulle kunna vara fridens religion respektive den som strävar efter frid.³⁷

Positivt är att läroboken starkt betonar att islam under sin expansionsperiod kännetecknas av både kulturell utveckling och tolerans³⁸, något som ju kan exemplifiera centrala värderingar i läroplanen. Texten betonar också likheter mellan guds-

³⁴ Jfr. Härenstam (2000).

³⁵ Jfr. t.ex. Hiriyana (1994) och King (1999).

³⁶ Berg (2001), s. 432.

³⁷ Se t.ex. El-Droubie (1982).

³⁸ Berg (2001), s. 434.

föreställningar och grundberättelser mellan judendomen, kristendomen och islam³⁹. Jerusalems centrala roll för muslimer markeras, en punkt som naturligtvis borde öka elevernas förståelse för t.ex. palestiniernas syn på Jerusalem, och därmed ge möjlighet till ökad inlevelse i andra människors tänkande.

När det gäller kapitlet Koranen – boken från Gud är urvalet av referenser till och citat ur Koranen intressant. Påfallande i denna lärobok är att författaren pekar på att Koranen innehåller en hel del exempel på etiska uppmaningar som faktiskt kan sägas ha mycket gemensamt med centrala värderingar i läroplanen:

*Koranen säger att man skall vara vänlig och hjälpsam och att man skall leva ärligt och hederligt. Särskilt väl skall man behandla en resande främling. Man ska också dela med sig till de fattiga och föräldralösa. På Muhammads tid var det vanligt att man hade slavar. Koranen uppmanar muslimerna att frige dem.*⁴⁰

Detta är speciellt intressant eftersom denna beskrivning skiljer sig rätt avsevärt från en tidigare upplaga av samma lärobok från 1991.⁴¹ Där lyser sådana referenser helt med sin frånvaro medan andra texter i Koranen, som mer belyser områden som himmel och helvete, och för islam speciella levnadsregler, t.ex. när det gäller griskött, fått större utrymme.

Kapitlet antyder också haditherna⁴² och deras roll. Antydningarna är dock rätt vaga och här skulle det vara intressant med några citat eller hänvisningar utöver det som står. Detta är intressant, för det är inte svårt att hitta exempel på citat ur Koranen och hadither som i hög grad ”backar upp” centrala värderingar i läroplanerna, både när det gäller medmänsklighet och jämställdhet mellan kvinnor och män.⁴³

I övrigt betonar lärobokstexten genomgående att islam faktiskt kan tolkas på ett sätt som harmonierar med läroplanerna, men den förtiger inte att det finns andra tolkningar.

Avsnittet om islam illustreras med 35 bilder. Män och kvinnor får i dessa bilder representera islam i nästan lika stor utsträckning. Detta kan verka svara rätt väl mot ett genusperspektiv. Samtidigt är det också intressant att ta upp vilka kvinnor som representerar islam bildmässigt. Beslöjade kvinnor är klart överrepresenterade. En obeslöjad kvinna syns bara på en bild. Detta kan möjligen ge det intrycket att i stort sett alla muslimska kvinnor är beslöjade. De ”kända ansikten” som får representera islam är Cassius Clay/Muhammed Ali och Usama bin-Laden. Detta kan naturligtvis också få effekter den totala bilden av islam. Ingen av de kvinnor som avbildas kan karakteriseras som från massmedia ”känd muslim”.

³⁹ Berg (2001), s. 436.

⁴⁰ Berg (2001), s. 441.

⁴¹ Husén m.fl. (1991).

⁴² McDermott och Ahsan (1980) översätter ordet ”Hadith” till ”reported traditions of the Prophet.”

⁴³ T.ex.: ”Be kind to your parents and the relatives and the orphans, and those in need and speak nicely to people” (2:83) (Sarwar 1982, s. 188), ”Have you seen him who rejects religion? That is the person who pushes the orphan aside and does not encourage feeding the needy.” (107:1-3) (Sarwar 1982, s.189), ”The seeking of knowledge is a must for every Muslim man and woman” (Sarwar 1982, s.199).

De pedagogiska frågorna som läroboken riktar till eleverna är naturligtvis också av intresse för hur lärobokens totala islambild kommer att framtona för eleven. Frågorna blir ofta det ”koncentrat om islam” som läses in med tanke på prov och redovisningar. Det intressanta är naturligtvis hur dessa frågor riktar in elevernas kunskapssökande. Antyder frågorna en monolitisk tolkning av islam? Vilken tolkning av islam fokuseras? Totalt rymmer avsnittet om islam 69 pedagogiska frågor, varav 42 kan karakteriseras som ”inläsningsfrågor” avsedda att fokusera och underlätta direkt inläring av lärobokens text. Svaren går att hitta direkt formulerade i lärobokstexten. De övriga 27 frågorna ger anledning till reflektion. En viss typ av frågor kan ge intrycket att islam är en helt monolitisk storhet, som bäst representeras av en traditionell islambild. Problemen med att vara muslim i Sverige fokuseras betydligt mer än möjligheterna att konstruktivt bidra till samhällsutvecklingen, t.ex.:

*Vilka kan de största problemen bli för en ung muslim som flyttar till Sverige?*⁴⁴

Samtidigt är det viktigt att påpeka att de flera av frågorna uppmanar till att reflektera över likheter, mötespunkter och gemensamma drag, t.ex. mellan islam och kristendomen:

*Vad har judendom, kristendom och islam gemensamt? Vilka är de viktigaste skillnaderna?*⁴⁵

I stort sett kan man säga att lärarhandledningen inte på något avgörande sätt förändrar lärobokens framställning av islam. Allmänt betonas att följande är viktigt när det gäller islam:

*Fördomarna är många och okunnigheten brukar vara stor. Undervisningen kan bli destruktiv om eleverna främst fastnar i sådant som kan verka konstigt, och om de överlägset dömer ut riter och tänkesätt därför att dessa inte stämmer med det som är ”svenskt och riktigt”.*⁴⁶

Läroboken ”Religion – människor och tro”

Läroboken *Religion – människor och tro* har en uppläggning som fokuserar gemensamma drag mellan olika religioner. Ett ur värdegrundsperspektiv viktigt avsnitt är följande:

*Alla tre religionerna är överens om alla människors lika värde och ansvaret för andra. Vissa grundläggande regler för människornas samvaro med varandra, till exempel att man inte får stjäla eller ljuga och tala illa om andra är också gemensamma. Man kan alltså tala om en gemensam etik.*⁴⁷

Hinduismen

Avsnitten om hinduism, buddhism och sikhism inleds med en gemensam inledning under rubriken ”Religioner från Indien”. De indiska religionerna karakteriseras med

⁴⁴ Berg (2001), s. 429.

⁴⁵ Berg (2001), s. 457.

⁴⁶ Berg (2004), *Lärapraktika 9*, s. 2:12.

⁴⁷ Falkevall (2001), s. 93.

två rubriker ”Livet som upprepning” och ”Världen som upprepning”. Det konstateras att läran om reinkarnation är gemensam för dessa religioner. Medan läroboken *SOL 3000: Religion och liv 7-9* fokuserade på negativa aspekter av reinkarnation och karma (Är du fattig – skyll dig själv!) ges i denna lärobok istället en betydligt mer positiv beskrivning:

Att få leva om sitt liv kan verka spännande. Alla livets chanser återkommer. Det som blev fel kan göras annorlunda nästa gång. Men det kan lika gärna uppfattas som en tröstlös upprepning. Det är ju inte bara livets glädjeämnen som upprepas, utan också sorg, sjukdomar och misslyckanden. Och vem vill uppleva det igen?

Det slutliga målet för en hindu eller buddhist är att bli fri från återfödelsens upprepning. Det kan bara uppnås genom att man lever på rätt sätt här och nu.⁴⁸

Det kan vara värt att lägga märke till att reinkarnationsläran beskrivs som en inspirationskälla till ett moraliskt riktigt liv och inte som en ”förklaring” till sociala orättvisor.

Avsnittet om hinduismen inleds med en filosofisk bakgrund:

Människan är alltså som en vattendroppe. Hon föds, lever sitt liv, dör och återvänder för att födas på nytt. Vattendroppen är en del av världshavet. Därför finns det något evigt och oföränderligt i varje människa som kallas för atman.⁴⁹

Också avsnittet om gudavärlden sätts in i ett filosofiskt sammanhang:

Alla gudar beskriver egentligen samma gudomliga världssjäl. Det betyder att hinduismen kan sägas ha många gudar och ändå endast en gud.⁵⁰

Gudavärlden exemplifieras här med ett avsnitt om Krishna, som följer upp den filosofiska inriktningen vid beskrivningen av gudavärlden:

Krishna svarar att alla människor har olika plikter eller uppgifter här i livet, beroende på vad de fötts till. En bonde ska bruka jorden, en krigare ska kriga. Bara så kan en människa leva i enlighet med sin uppgift och bli befriad från återfödelsen.⁵¹

Läroboken visar också på föränderlighet i synen på kastväsendet och karma-läran:

Eftersom föreställningen om karma betyder att människor lever det liv som de förtjänat genom sina tidigare liv, ansågs de kastlösa tidigare själva ha förtjänat att behandlas som mindre värda. De har varit utestängda från mycket av livet i Indien. Genom att kalla dem Guds barn ville Gandhi visa att de kastlösa inte är mindre värda än andra. Idag får ingen diskrimineras på grund av sin kasttillhörighet – eller avsaknad av kasttillhörighet – enligt indisk lag.⁵²

Min poäng är här att hinduismen i denna lärobok inte beskrivs som något oföränderligt, utan att ett historiskt perspektiv antyds. Om man skildrar hinduismen som en mer eller mindre historiskt oföränderlig artefakt, kännetecknad

⁴⁸ Falkevall (2001), s. 132.

⁴⁹ Falkevall (2001), s. 133.

⁵⁰ Falkevall (2001), s. 134.

⁵¹ Falkevall (2001), s. 135.

⁵² Falkevall (2001), s. 136.

av förhållanden som delvis också kännetecknade vårt eget samhälle under tidigare epoker, ökar knappast möjligheten för våra elever att inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Att andra kulturer kommer in i det svenska samhället kan då istället ses som ett hot mot de politiska och sociala framsteg som gjorts och de värderingar som uttrycks i läroplanen. Den bilden gavs delvis av läroboken *SOL 3000: Religion och liv 7-9*, men inte i denna lärobok.

Värt att påpeka är dessutom att i denna lärobok saknas helt bilder på konflikter i avsnittet om hinduism. De flesta bilderna visar olika former av religionsutövning, t.ex. en bedjande kvinna och förberedelser för religiösa fester.

Av de frågor som riktas till eleverna är några av de mer reflekterande frågorna, som får eleverna att fundera över vad de eventuellt skulle kunna lära sig av den hinduiska traditionen, särskilt intressant. T.ex.:

*Vilka tankar om miljön stämmer med tanken på livet som ett kretslopp?*⁵³

Islam

Under avsnittet ”Grundtankar” står det bl.a. om översättningen av ordet Islam:

*Ordet ”islam” betyder lydnad, men det skall vara en lydnad som bygger på kärlek och förtroende. Ordet islam är släkt med ordet salam som betyder fred. Sharia sammanfattas av muslimer som att lydnaden mot Gud är ett sätt att skapa fred på jorden.*⁵⁴

Under avsnittet ”Ramadan” står det bl.a.:

*Underfastemånaden ska en god muslim skänka pengar till behövande. Det ger de rika en insikt i hur det är att vara fattig. Det ger också de fattiga en möjlighet att delta i högtiden.*⁵⁵

Läroplanens betoning av värden som medmänsklighet och solidaritet med svaga och utsatta ligger klart i linje med islam, såsom denna religion framställs i denna lärobok.

Avsnittet ”Etik i religionerna” citerar olika varianter av den gyllene regeln:

Jesus: Allt vad ni vill att människorna skall göra för er, det skall ni också göra för dem. Detta är vad lagen och profeterna säger.

*Koranen: Ingen av er är troende förrän han unnar sin broder lika mycket gott som han unnar sig själv.*⁵⁶

Att skolan ska fostra i överensstämmelse med bl.a. den etik som förvaltats av kristen tradition innebär således inte självklart konflikt med muslimska värderingar, vilket denna lärobok visar. Läroboken framhåller också:

Religionerna försöker på olika sätt ta ställning till de etiska problemen i vår samtid. Men det är omöjligt att säga att en viss religion har en bestämd uppfattning om en viss

⁵³ Falkevall (2001), s. 143.

⁵⁴ Falkevall (2001), s. 118f.

⁵⁵ Falkevall (2001), s. 124.

⁵⁶ Falkevall (2001), s. 78.

fråga. Det kan finnas lika stora skillnader mellan olika grupper inom en religion som mellan två olika religioner.⁵⁷

När det gäller frågan om jämställdhet mellan kvinnor och män kan man åtminstone notera att en muslimsk kvinna fått en rätt framträdande plats i denna relativt korta lärobokstext, nämligen Fatima, profetens dotter:

Hon kom att bli ansedd som den främsta av kvinnor inom islam. Fatima är en förebild och ett ideal för många muslimska kvinnor och feminister.⁵⁸

Det intressanta är här att läroboken faktiskt antyder möjligheten att tolka islam i feministisk riktning.⁵⁹ Det visar att det faktiskt finns tolkningar av islam som inte är i konflikt med värdegrundens jämställdhetsvärdering.

I likhet med avsnittet om hinduismen saknar bildmaterialet i avsnittet om islam helt krigs- och våldsbilder. En bild visar familjer i Jerusalem på hemväg från fredagsbönen. En annan en kvinna som läser i Koranen i en moské. Så har vi bilder av profeten, hans dotter Fatima och svärsonen Ali. Muhammeds och Fatimas ansikten är täckta och visas inte eftersom de är heliga personer. Så följer ytterligare bilder på muslimer i bön, efter vällfärd och slutligen en turkisk miniatyr som illustrerar berättelsen om profetens himmelfärd.

Även de pedagogiska frågorna i läroboken fokuserar på att hitta mötespunkter mellan de abrahamitiska religionerna och medmänskliga drag i dem. Likheterna mellan den etik som förvaltats av kristen tradition och islams etik utgör också en fråga.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att som islam framställs i denna lärobok ges en hel del exempel på muslimska värderingar som inte kommer i konflikt med läroplanens värdegrund, utan tvärtom kan sägas understödja denna. Det gäller i första hand alla människors lika värde och solidaritet med svaga och utsatta, men det ges också antydningar om att det finns feministiska tolkningar av islam som skulle svara mot värdegrundens jämställdhet mellan kvinnor och män.

Läroboken "Kompakt: Religionskunskap"

Hinduismen

När det gäller gudavärlden ges, precis som i *SOL 3000: Religion och liv 7-9*, ett ganska stort utrymme åt Kali. I denna lärobok är dock beskrivningen mer nyanserad:

Kali kan vara ond och full av lust att förstöra. Men Kali kan även vara god som en mor, och en del hinduer anser att hon är den högsta av alla gudar.⁶⁰

Den rent filosofiska sidan av gudavärlden står tillbaka en del för den mer ytligt beskrivande, men om man jämför med *SOL 3000: Religion och liv 7-9*, tar denna lärobokstext mycket mer fasta på föränderligheten i Indien:

⁵⁷ Falkevall (2001), s. 79.

⁵⁸ Falkevall (2001), s. 121.

⁵⁹ Forskarna Pernilla Ouis och Anne Sofie Roald har belyst detta i t.ex. *Muslim i Sverige* (2003) och *Er muslimske kvinner undertrykt?* (2005).

⁶⁰ Tidman och Hermansson (2004), s. 144.

Kasttillhörigheten betyder numera mest på landsbygden. I städerna möts människor på gator och i arbetslivet utan att tänka så mycket på vilken kast de tillhör. Kasttillhörighet och rikedom stämmer heller inte alltid överens. En person ur en låg kast kan vara mer förmögen än en person ur de högsta kasterna.⁶¹

Hinduismens etiska potential markeras med ett större avsnitt om Gandhi. Under rubriken ”Gandhi och religion” står det t.ex.:

Gandhi förespråkade gärningarnas väg. Han ville uppmana människor att handla osjälvisket och vara goda mot varandra.

Gandhi tog inte avstånd från kastsystemet, men han tog avstånd från att betrakta någon människa som utanför kastsystemet. ”Ingen föds oberörbar”, sa han. Han menade att ingen människa ursprungligen kan vara utanför de accepterade kasterna.⁶²

Hinduismen kan alltså ges en tolkning som stämmer med värderingar som alla människors lika värde och solidaritet med svaga och utstötta. Innehållet i lärarhandledningen vidgar och nyanserar bilden av Gandhi som den ideale hindun, med värderingar som ligger i linje med värdegrunden:

Detta program innebar dock inte att Gandhi alltid förordade icke-våld. En man tilläts t.ex. att använda våld för att försvara sin familj och ett folk fick använda sin militära organisation för att försvara landets gränser. Däremot var Gandhi övertygad om att icke-våld var en metod överlägsen alla andra.⁶³

Två bilder i avsnittet belyser fattigdom i Indien. En bild föreställer en fattig och tiggande kvinna och bildtexten lyder:

En kvinna i Calcutta går med sin tiggarskål mellan bilarna i den långsamt flytande trafiken. Svårast i det indiska samhället har de kvinnor som av någon anledning uteslutits ur sin kast, förskjutits av sin familj och inte har något arbete.⁶⁴

Även om bild och bildtext inte direkt pekar på hinduismen som orsak till fattigdom och bristande solidaritet med svaga och utsatta ger sannolikt bara förekomsten av dessa bilder denna koppling hos eleverna.

De pedagogiska frågor som läroboken innehåller är, liksom i de övriga granskade läroböckerna, både av repetitiva och reflekterande karaktär. Flera frågor uppmanar eleverna att se mötespunkter mellan olika religioner, samtidigt som även hinduismens samband med den centrala läroplansvärderingen tolerans fokuseras.⁶⁵

Till skillnad från läroboken *SOL 3000: Religion och liv 7-9* betraktas hinduismen i denna lärobok mer ur ett utvecklingsperspektiv och hinduismens etiska potential betonas.

⁶¹ Tidman och Hermansson (2004), s. 157.

⁶² Tidman och Hermansson (2004), s. 160.

⁶³ Tidman m.fl. (2005), s. 37.

⁶⁴ Tidman och Hermansson (2004), s. 151.

⁶⁵ Tidman och Hermansson (2004), s. 154.

Islam

Inledningen till avsnittet om islam visar hur själva översättningen av ordet islam kan påverka uppfattningen om denna religions förhållande till den svenska skolans värdegrund:

Islam är ett arabiskt ord som betyder underkastelse. Innebörden är att en människa som tillhör religionen islam underkastar sig Guds vilja och försöker vara ödmjuk.⁶⁶

Ytterligare en betydelse:

Salam är en tredje form av grundordet slm. Salam betyder fred. Om Islam får bli allas religion och alla människor blir muslimer – då blir det, enligt islam, fred och harmoni.⁶⁷

Ordet tolkat bara i den första betydelsen kan ju ge ett klart intryck av konflikt mellan individens frihet och islam. Nyanseringen minskar denna konflikt, även om skrivningen att alla människor borde bli muslimer kan antyda en integritetskonflikt.

Andra texter antyder konflikter med värdegrunden, t.ex. när jihad-begreppet behandlas:

Den som krigar för att försvara islam deltar i ett heligt krig, jihad. Ett heligt krig kan alltså enligt islam, inte vara ett anfällskrig. Muhammed utlovade att de som dog i striderna skulle komma till paradiset.⁶⁸

Att ge kriget ett religiöst värde kan ju ge ett intryck av en konflikt med människolivets okränkbarhet och att främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser. Det kan vara en poäng att peka på att flera forskare och muslimska författare menar att ordet jihad i sin grundbetydelse inte betyder heligt krig.⁶⁹

Samtidigt ger andra delar av texten betydligt större överensstämmelser med läroplanernas värdegrund. Om Allmosan, står det t.ex.:

Allmosan har också politisk betydelse. Det finns muslimer som ser allmosan som första steget mot ett välfärdssambälle av svensk modell. Människor har en plikt att hjälpa varandra. De som kan avstå något ska hjälpa dem som har det sämre.⁷⁰

Texten kan ju mycket väl användas som exemplifikation på läroplanens värdering om solidaritet med svaga och utsatta. Däremot visar det sig att just denna medmännisklighetsetik inte blir särskilt framträdande när Koranen behandlas. Koranens etiska vägledning behandlas relativt summariskt och det som i huvudsak tas upp är de levnadsregler som avviker från läroplanernas värdegrund.

I likhet med de övriga granskade läroböckerna i religionskunskap för grundskolans senare del är denna lärobok rikt illustrerad. Avsnittet om islam omfattar 24 sidor

⁶⁶ Tidman och Hermansson (2004), s. 118.

⁶⁷ Tidman och Hermansson (2004), s. 118.

⁶⁸ Tidman och Hermansson (2004), s. 122.

⁶⁹ Se t.ex. Falaturi (1990), s. 84. I islamiska informationsföreningens bok *Islam, vår tro* (1989, s. 37) framgår följande om jihad: ”Det finns ingenting sådant som ett religiöst krig för att tvinga folk att övergå till Islam, ty om Islam inte uppstår ur en djup inre övertygelse, är den inte acceptabel för Gud...”

⁷⁰ Tidman och Hermansson (2004), s. 127.

som innehåller 21 illustrationer. Tio av dessa bilder visar på olika typer av ”religiöst beteende”, t.ex. bön i moské, läsning ur Koranen etc., medan tre är målningar ur islams historia. Speciellt intressant är en bild ur islams historia och en bildtext som betonar islams tolerans under den moriska kulturen. Bildtexten lyder:

I den moriska kulturen i Spanien under åren 700 – 1200 blandades muslimskt och kristet på ett fruktbart sätt. De olika religionernas anhängare vågade lyssna på varandra. Här är två kristna och tre muslimer som lyssnar till en mulla, en islamisk lärd.⁷¹

Man kanske också bör peka på att alla avbildade kvinnor är beslöjade. Bildmaterialet kan därmed sägas vara ensidigt och därmed bryta mot kravet på allsidighet. Det kan ju ge eleverna intrycket att alla muslimska kvinnor är beslöjade. Tveksamt är också att en av bilderna och tillhörande bildtext tar upp omskärelsen av flickor. Bildtexten ger ett intryck av att detta är en allmän sed inom alla muslimska länder, även om det påpekas att detta inte har sitt upphov i Koranen eller Muhammeds sunna och att den förekom i Afrika före islam. Texten lyder:

Några indonesiska skolflickor under en rast. Seden att omskära flickor förekommer bland muslimer. Men den har inte sitt ursprung i Koranen eller Muhammeds sunna. Denna sedvänja är äldre och utövades i nordvästra Afrika innan islam nådde dit. Men islam har inte hindrat seden med omskärelse av kvinnor att leva vidare.⁷²

Problemet är alltså att texten ger ett intryck av att detta är allmänt inom islam. Risken blir att islam för eleverna kommer att framstå som en religion som kränker människolivet och individens integritet, och att detta gäller samtliga muslimer.

Varje huvudavsnitt följs i läroboken upp av ett antal pedagogiska frågor. Frågorna är både inriktade mot repetition och reflektion. Många frågor inriktar eleverna på att reflektera över möjligheter till möten och tolerans.

Min bedömning är att lärobokens framställning är i liten utsträckning i konflikt med läroplanens värderingar. Detta innebär dock inte att det inte behöver påpekas när enskilda texter, bilder eller frågor är tveksamma. En alltför enkel beskrivning av jihad-begreppet kan naturligtvis bidra till främlingsfientlighet. Det är speciellt viktigt som Koranens uppmaningar till medmänsklighet inte får något utrymme när denna skrift presenteras. Eftersom rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande är centrala värderingar i läroplanerna är det viktigt att påpeka att man både i Koranen och i Hadither kan finna många texter som understryker och exemplifierar dessa läroplansvärderingar.

Läroböcker i religionskunskap för gymnasieskolans A-kurs

Även de utvalda religionskunskapsböckerna för gymnasieskolan har jag valt att gå igenom var och en för sig.

⁷¹ Tidman och Hermansson (2004), s. 135.

⁷² Tidman och Hermansson (2004), s. 137.

Läroboken "Religionskunskap för gymnasiets kurs A"

Hinduismen

Texten inleds med tre scener ur indiskt religiöst liv. Ett exempel:

Trängseln är stor i gudinnan Kalis huvudtempel i Kbaligat vid Calcutta. Det är Kalis stora årsfest. Framför hennes bild offerar prästerna getter. Djurens huvud skärs av och staplas upp framför gudinnan för att göra henne vähälligt inställad till världen under det kommande året.⁷³

Man måste betona att det här inte handlar om huruvida framställningen är sakligt riktig eller inte, utan frågan är varför man väljer just detta exempel av en mängd andra möjliga sådana, vilka förmodligen skulle ge eleverna bättre möjligheter att inse att en gemensam värdegrund också kan skapas utifrån olika religioner och livsåskådningar. Denna lärobok fokuserar väldigt mycket på yttre seder och traditioner på bekostnad av det filosofiska innehållet, vilket gör att det blir svårt att se möjligheter till gemensam värdegrund. Ett avsnitt heter visserligen "den filosofiska hinduismen" och koncentreras i huvudsak på karma-läran, som beskrivs:

Karmas lag förklarar varför livet kan bli så olika för olika människor. En del har lycka och framgång. De får sin lön för god karma, goda gärningar i sitt föregående liv. På motsvarande sätt kan man förklara otur och olycka. Det är straffet för ond karma, onda gärningar.⁷⁴

Även om det inte sägs rent ut ger texten naturligtvis intrycket att karma-läran minskar rent medmänskliga känslor och känslor av solidaritet med svaga och utsatta. Om detta skulle vara en sakligt sett riktig bild av hinduismen innebär detta naturligtvis sådant som strider mot grundläggande värden i samhället och som den svenske eleven måste kunna identifiera och ta ställning till. Samma problematik ger bokens framställning av kastväsendet.

Prästkastens medlemmar bemöts med stor respekt, bland annat för sin renhets skull. Varje dag måste de ägna flera timmar åt reningsriter. De "oberörbara" undviks för sin orenhets skull. De arbetar med sophämtning, tar hand om döda kor och andra djur och tillverkar lädervaror.⁷⁵

Problemet är naturligtvis om eleverna uppfattar det så att alla som t.ex. tillhör något brahminkast eller är oberörbar lever precis på det sätt som texten påstår. Sambandet mellan kast och yrke är inte särskilt starkt i dagens Indien.⁷⁶

När det gäller de heliga texterna säger läroboken väldigt lite om deras innehåll:

De bhaktigrupper som tillber Krishna har Bhagavadgita (Den höges sång) som sin heliga skrift. Boken är drygt tvåtusen år gammal och berättar i diktform om ett krig. Krishna talar med en furste och uppmanar honom att göra sin plikt som krigare. Just

⁷³ Alm (2002), s. 23.

⁷⁴ Alm (2002), s.31.

⁷⁵ Alm (2002), s. 34.

⁷⁶ Se t.ex. Olsson (1988), s. 295 f.

detta att varje människa måste göra sin plikt är en tanke som bhaktianhängarna tagit fasta på.⁷⁷

Gandhi skriver i sina memoarer att han såg stora likheter mellan Bhagavadgita och Jesu bergspredikan.⁷⁸ Kan Bhagavadgitas innehåll få betydelse för att visa att en gemensam värdegrund inte enbart kan skapas utifrån kristendomen utan även utifrån andra religioner och livsåskådningar? Detta ger lärobokens text mycket begränsad information om.

En av avsnittets bilder föreställer Kali. Bildtexten lyder:

Den stora gudinnan dyrkas över hela Indien under olika namn. Här ser vi en nästan skrämmande bild av henne – Kali med den blodröda tungan.⁷⁹

Det intressanta är att det finns rätt många gudar att välja mellan. Varför väljs just denna bild med just denna kommentar, när det finns så många andra möjligheter, möjligheter som dessutom skulle underlätta sökandet efter en gemensam värdegrund.

De pedagogiska frågorna i avsnittet får en speciell karaktär mot bakgrund av lärobokens text och bildmaterial. Med annat innehåll hade säkert andra svar kunnat ges, svar som givit en bild av hinduismen som betydligt mer kongruent med läroplanernas värdegrund än vad som nu verkar troligt.

Sammanfattningsvis kan sägas att det är svårt att komma ifrån intrycket att just lärobokens summariska information gör det svårt att se hinduismen som en möjlig bidragsgivare till en för den svenska skolan gemensam värdegrund. Eftersom läroboken bara mycket kortfattat informerar om innehållet i centrala hinduiska skrifter får eleverna ingen uppfattning om dessa skrifter etiska potential. Det blir mest lite exotiska och märkliga berättelser. I denna bok saknas dessutom berättelsen om Gandhi, som naturligtvis skulle kunna bidra till att nyansera bilden av hinduismen.

Islam

Texten om islams historia har en del tveksamheter. Shiiternas tradition kopplas ihop med självmordsattentat i nutiden. Bl.a. står det:

Västerländska bedömare hävdar ibland att shiiter även idag har en särskild beredvillighet att dö för sin tro. Detta skulle då vara en del av förklaringen bakom vissa självmordsattentat i mellanöstern under senare år.⁸⁰

Förklaringar av detta slag ger naturligtvis ett intryck av islam som en religion är i konflikt med värden som människolivets okränkbarhet. Det kan ju då vara på sin plats att påpeka att man faktiskt kan finna martyrer i många andra sammanhang än religiösa och i många andra religioner än islam. Risken med denna typ av förklaringar är att man bortser från att sådana handlingar kan utlösas av sociala och politiska orsaker. Ett senare textavsnitt betonar faktiskt detta:

⁷⁷ Alm (2002), s. 30.

⁷⁸ Se t.ex. Gandhi (1987) s. 58.

⁷⁹ Alm (2002), s. 29.

⁸⁰ Alm (2002), s. 83.

Det är viktigt att betona att de flesta muslimer tar avstånd från våld och martyrskap – oavsett om de är shia- eller sunnimuslimer.⁸¹

När det gäller Koranen beskrivs mest vad den är, hur många suror den omfattar, hur den uppfattas av muslimer etc. Däremot sägs väldigt lite om Koranens innehåll annat än mycket allmänt. Detta innebär att Koranen framstår betydligt längre från läroplanernas värdegrund än vad som skulle vara fallet om den etiska vägledningen som omnämns i läroboken exemplifierades. En liknande problematik ger översättningen av ordet islam. Läroboken skriver:

Inför Allah är människan en liten och obetydlig varelse. Ordet för religionen och dess utövare speglar läget bra. Islam betyder: underkastelse. Muslim betyder en som underkastar sig Guds vilja.⁸²

Översättningen är i och för sig korrekt, men läroboksförfattaren drar väl långtgående konsekvenser av den med tanke på att ordet islam har flera olika nyanser, vilket jag redan diskuterat i redovisningen av SOL 3000: Religion och liv 7-9. Den muslimske professorn Falaturi påpekar att om man endast använder översättningen "underkastelse" som översättning kan detta få olyckliga konsekvenser för uppfattningen om vad det betyder att vara muslim, nämligen att en muslim måste vara mer osjälvständig i sitt tänkande än t.ex. en kristen.⁸³ Läroboken nyanserar dock sin översättning av "islam" med utsagor om att muslimsk tro är förenlig med fri vilja.⁸⁴

När det gäller jämställdhet mellan kvinnor och män och islam konstaterar läroboken:

Egentligen har vi redan mött samma spänning mellan ideal och verklighet i avsnittet om kristendomen och kvinnan (se s. 77-79). I grunden är det kanske inte så stor skillnad mellan kvinnors situation i islam och kristendom som många kristna gärna vill tro.⁸⁵

Väsentligt är att läroboken för in ett historiskt utvecklingsperspektiv, som nyanserar skillnaderna mellan muslimer och kristna, vilket naturligtvis öppnar möjligheter att tolka islam på ett sätt som inte behöver innebära konflikt med läroplanens jämställdhetsvärdering, samtidigt som existerande kvinnoförtryck i olika delar av världen och inom olika religioner inte får förtigas.

Två av avsnittets nio bilder föreställer kvinnor. Den större bilden föreställer en djupt beslöjad kvinna, men på sidan bredvid finns en bild på en obeslöjad kvinna. Bildtexten lyder:

Megawati Sukarnoputri, Indonesiens förra president. Många ser henne som bevis för att kvinnor kan göra karriär i islamiska länder.⁸⁶

Bilden är intressant av flera skäl. En visar att det inte enbart finns från massmedia "kända" manliga muslimer. Bilder har allmänt ett starkt genomslag, vilket innebär

⁸¹ Alm (2002), s. 83.

⁸² Alm (2002), s. 86.

⁸³ Falaturi (1990), s. 11 ff. Se även Seyyed Hossein Nasr (1979), s. 19.

⁸⁴ Alm (2002), s. 86.

⁸⁵ Alm (2002), s. 91.

⁸⁶ Alm (2002), s. 91.

att det är lätt att identifiera dessa med islam i vidare mening. Här är exemplet en kvinna som samtidigt är en känd politisk ledare. Andra associationer till muslim möjliggörs därmed.

Frågorna i läroboken är genomgående diskussionsfrågor. En del av frågorna tycks förutsätta en ganska enhetlig tolkning av islam, t.ex.:

*Försök att med egna ord beskriva hur muslimer ser på förhållandet mellan Gud och människa. Vad uppfattar du som det viktigaste?*⁸⁷

Risken är naturligtvis att ”underkastelseperspektivet” betonas och att ett intryck skapas om oförenlighet mellan islam och läroplanens värdegrund.

För att sammanfatta kan man konstatera att avsnittet om islam betonar att det finns olika sätt att tolka islam och visar därmed att muslimska värderingar inte nödvändigtvis måste strida mot den värdegrund som verksamheten i den svenska skolan ska utformas i enlighet med. När läroboken lyfter fram detta betonas att liknande också förekommit och förekommer i andra religioner, som t.ex. i kristendomen. Underkastelseperspektivet betonas dock på ett sådant sätt att det bestående intrycket ändå är att islam står i konflikt med värdegrunden. Läroboken utnyttjar inte heller Koranens etiska potential, vilket minskar möjligheterna att visa att islam inte nödvändigtvis strider mot värdegrunden i läroplanen.

Läroboken ”Människan och tron”

Läroboken har ett gemensamt avsnitt om ”Människan och tron.” Den första delen av detta behandlar ”Profan livssyn” och den andra, och avsevärt större delen, behandlar ”Religiös livssyn”. Avsnittet ”Muslimer” är inordnad efter avsnittet ”Abrahams barn” tillsammans med avsnitten ”Judar” och ”Kristna”. ”Hinduer” är inordnat under rubriken ”Indiska religioner” tillsammans med ”Buddhister”, ”Jainister” och ”Sikher”. Boken avslutas med ett kapitel som heter ”Livsåskådning och religion i Sverige”. Inom detta kapitel hittar man avsnittet ”Gemensamma värderingar med olika motiveringar”. Där står bl.a. följande, som kan betraktas som ett genomgående tema i denna lärobok:

*Om vi börjar med det som kan föra oss samman – vissa grundläggande värderingar – och inte med det som kan skilja oss åt – bl.a. våra motiveringar – underlättas dialogen om en ny värdegrund.*⁸⁸

Hinduismen

Efter en relativt summarisk genomgång av heliga texter tas några filosofiska perspektiv upp, som ”Världsbild” ”Människosyn” och ”Ahimsa”. Utifrån läroplanens innehåll är kanske det sista avsnittet av speciellt intresse:

Eftersom det gudomliga finns i allt så skadar man det gudomliga när man skadar andra. Även genom att skada och döda djur gör man något som ger dålig karma. Mahatma Gandhis icke-våldsideologi som har betytt mycket för icke-våldskampen

⁸⁷ Alm (2002), s. 93.

⁸⁸ Björilin (2003), s. 194.

världen över, har sin grund i insikten om att allt levande hänger samman. Medlidande och medkänsla blir en motvikt till den obönhörliga karmas lag.⁸⁹

Sammankopplingen med läroplanens betoning av förståelse och medmännisklighet ligger nära till hands.

Avsnittet ”Gudar – kult” hänvisar gudarna till en mer ”folklig och konkret nivå”. Kopplingen mellan gudavärlden och den filosofiska nivån blir lite otydlig här. Redogörelsen för gudarna blir relativt ytliga och ger nog därför eleverna ett mer primitivt intryck än om de mer kopplats samman med symboliska och filosofiska perspektiv.

När det gäller kastväsendet finns en viss koppling mellan kast och social standard, även om det betonas att det finns ”harijans” som nått höga poster i samhället och att samhället ändå förändras:

Idag är diskriminering på grund av kast förbjuden i det indiska samhället, men i praktiken styrs det mesta i samhället fortfarande, särskilt på landsbygden, av kastytemets regler.⁹⁰

Samtidigt får också konflikter mellan olika religiösa grupper relativt stort utrymme i avsnittet ”Staden Ayodhya”. Precis som tidigare redovisade läroböcker givit exempel på ”militant islam” finns i denna lärobok exempel på ”militant hinduism”. Också andra konflikter med ”religiös bakgrund” nämns, t.ex. mordet på Indira Gandhi och på Rajiv Gandhi. Samtidigt är det ju så att det finns mer sociala och politiska förklaringar till konflikterna, förklaringar som riskerar att komma bort, om dessa sätts in i huvudsakligen religiösa sammanhang. Detta blir speciellt tydligt när exempel tas från mordet på Rajiv Gandhi:

Även Rajiv Gandhi, son och efterträdare till Indira Gandhi, son och efterträdare till Indira Gandhi, som tillhörde Kongresspartiets mer sekulariserade inriktning, mördades till följd av en konflikt. Det var förmodligen militanta tamiler som i en självmordsattack ville visa sitt missnöje med att Rajiv Gandhi, när han som premiärminister (1984 – 1989) motarbetade Tamilska tigrarna, den revolutionära rörelsen.⁹¹

Av läroboken framgår att mordet i huvudsak har politiska aspekter och det förefaller tveksamt att ta upp det som exempel på ”militant hinduism”. Skälet att ta med sådant i en religionskunskapslärobok är nog snarare att visa på att alla religioner, även hinduismen, kan missbrukas i politiska syften. Problemet är dock att analysera själva religionens roll i detta sammanhang.

Avsnittet avslutas med en intervju med ett hinduiskt par boende i Sverige. Intervjun ger en öppen och tolerant bild av hinduismen, samtidigt som gudabilder och puja integreras i den moderne hinduns vardag.

Avsnittet om hinduism är illustrerat med sex bilder, alla fotografier. Två bilder föreställer religiösa ceremonier, en vid Ganges och en i Stockholm. En bild är av intresse när det gäller förhållandet hinduismen – icke-våld, samtidigt som bildtexten

⁸⁹ Björilin (2003), s. 143.

⁹⁰ Björilin (2003), s. 146.

⁹¹ Björilin (2003), s. 147.

antyder att detta inte är hela sanningen. Bilden föreställer Gandhi och bildtexten lyder:

Mahatma Gandhis betydelse för Indiens frigörelse och för icke-våldskampen världen över är mycket stor. Han mördades 1948 av en hindu.⁹²

Det saknas frågor till eleverna i direkt anslutning till avsnittet om hinduism. Efter hela avsnittet om ”Indiens religioner” finns däremot en uppgift som berör texten om hinduer. Uppgiften är intressant, speciellt med tanke på formuleringen i läroplanen om att det svenska samhällets internationalisering ställer höga krav på människors förmåga att inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Uppgiften uppmanar eleverna att reflektera över något som framkom i intervjun med det hinduiska paret, boende i Sverige:

Den dubbla tillhörigheten är inget som skapar problem. Den är en tillgång, något extra som jag fått.⁹³

Samtidigt uppmanas eleverna att reflektera över det *problematiske* i att tillhöra flera kulturer:

Läs intervjun med det indiska paret s. 149. Beskriv deras syn på religionens roll. Devang Parekh ser sin dubbla identitet som en tillgång. Vad är det som, i andra fall, kan göra en dubbel identitet problematisk?⁹⁴

Medan det intervjuade hinduiska paret säger att de inser de värden som ligger i dubbel identitet uppmanar således läroboken eleverna att se det problematiske med detta.

Sammanfattningsvis kan sägas att den tolkning av hinduismen som läroboken gör visar att tradition och etiska föreställningar från ”hinduerna” har en viktig potential när det gäller att skapa den gemensamma mångkulturella värdegrund som kursplanen i religionskunskap för gymnasiet talar om. Gandhi finns med både i ord och bild och detta ger naturligtvis en bild av att hinduismen omfattar sådana värden som människolivets okränkbarhet, förståelse och medmänsklighet. Samtidigt motverkas den bilden av de skildringar av konflikter med religiös bakgrund som läroboken talar om. I något av de exempel som togs upp föreföll andra förklaringar till konflikten rimligare än de religiösa. Det kan också vara värt att påpeka att den koppling mellan karma-läran och synen på de fattiga som andra av de granskade läroböckerna tar upp (Är du fattig – skyll dig själv?) inte alls finns med i denna lärobok.

Islam

Avsnittet om ”Muslimer” inleds med ett gemensamt avsnitt om ”Abrahams barn”. Berättelsen om Abraham ger den gemensamma ursprunget till de tre abrahamitiska religionerna. Ett avsnitt betonar att ”Kvinnor spelar en viktig roll”. I första hand tas dock kvinnor med hemvist i den gammaltestamentliga traditionen upp.

⁹² Björilin (2003), s. 146.

⁹³ Björilin (2003), s. 150.

⁹⁴ Björilin (2003), s. 165.

Samtidigt som gemensamma aspekter av de tre abrahamitiska religionerna presenteras betonas också att det finns skillnader.

Själva avsnittet ”Muslimer” omfattar 15 sidor och är illustrerat med sju bilder, varav sex är fotografier och en är en målning. Pedagogiska frågor är insprängda i texten efter de olika avsnitten. Avsnittet ”Muslimer” avslutas med en intervju med en kvinnlig imam från Stockholms stora moské på Södermalm. Intressant är att läroboksförfattaren kallar sitt avsnitt för ”Muslimer” och inte ”Islam”. Det kan ha samband med att läroboken vill undvika att ge intryck av islam som någon slags monolitisk enhet. Detta gäller också presentationen av övriga religioner, som t.ex. ”Hinduer”.

I denna lärobok presenteras en nyansering när det gäller översättningen av ordet ”islam”:

Islam, ett arabiskt ord som betyder ”underkastelse” och dessutom fred och frid.⁹⁵

Nyanseringen är viktig inte minst för att ordet underkastelse, i svenskt språkbruk, kan ge eleverna associationer till osjälvständigt tänkande och ett främlingskap till den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism. Tvärtom markerar läroboken islams närhet till dessa traditioner genom att betona de gemensamma gestalterna i den abrahamitiska traditionen. Likheter med judiskt – kristen människosyn betonas också.

Under avsnittet om fastan behandlas islams krav på solidaritet med svaga och utsatta:

Genom att mätta hungrande människor kan man kompensera att man inte deltar i Fastan. Fastan är ett sätt att skärpa insikten om värdet av livets goda och samtidigt öva sig i självövertunnelse och beredskap att uppoffra sig inför Gud.⁹⁶

Samtidigt anser jag att läroboken inte helt utnyttjar Koranens etiska potential, nämligen att Koranens etiska budskap tas upp på de punkter de sammanfaller med läroplanernas värdegrund, t.ex. när det gäller värden som rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. I läroboken tas istället t.ex. levnadsregler som avviker från kristen tradition och västerländsk humanism upp. Detta kan ju ge ett intryck av att avvikelserna är det mest utmärkande.

Under avsnittet ”Familj och samlevnad” tas frågor upp som berör islams inställning till jämställdhet mellan kvinnor och män. Det betonas att båda föräldrarna är ansvariga för barnets uppfostran, men att kvinnan har huvudansvaret åtminstone under de första åren. Men det står också:

Kvinnorna har numera ofta hög utbildning och yrkesarbetar i ökande grad.⁹⁷

Under avsnittet ”Brott och straff, krig” tas hududstraffen upp. Det betonas dock att de tillämpas på olika sätt. Detta avsnitt behandlar också jihad, som här är över-satt med heligt krig. Det betonas dock:

⁹⁵ Björilin (2003), s. 125.

⁹⁶ Björilin (2003), s. 129.

⁹⁷ Björilin (2003), s. 131.

Muslimerna betonar ofta att "djihad", att kämpa och att sträva, i första hand handlar om en inre kamp mot det onda som varje muslim utkämpar; mot egoism, onda drifter och begär.⁹⁸

Texten betonar dock att islam kan tolkas på olika sätt i olika delar av världen och att vad det innebär att leva som muslim mycket påverkas av lokala och föränderliga kulturmönster. Om muslimer i Sverige sägs t.ex.:

Men precis som kristendomens utformning har präglats av de samhällen som den har utvecklats i, så kommer en svensk islamsk kultur att avspegla de förhållanden som finns i vårt land.⁹⁹

Det är intressant att jämföra lärobokens basinformation om islam med vad Suad Mohammed, kvinnlig imam i Stockholms stora moské, säger i intervjuavsnittet med henne, som avslutar lärobokens islamframställning. Hennes framställning av islam ligger närmare den svenska skolans värdegrund än vad som framgår av den övriga lärobokstexten, t.ex. när det gäller jämställdhet mellan kvinnor och män:

– Jag har läst avsnittet om islam i denna bok "Livets kurs – Stora boken" och accepterar det mesta, men tycker att avsnittet om familjerätt är för enkelt. Det kanske inte är fel det som står, men det borde fyllas ut och nyanseras. Visst har kvinnan ansvar för hemmet, men muslimska kvinnor blir allt högre utbildade, lika utbildade som männen. Döttrar måste utbilda sig ordentligt, det är lika viktigt som för söner.¹⁰⁰

Här betonas alltså mer av likheter med värdegrunden än skillnader. Detsamma gäller vad Suad säger om värderingar i övrigt:

– Ömsesidig respekt är grunden för fred. Det mesta är gemensamt för oss människor. Det är när vi vill kontrollera de andra som det uppstår konflikter. Men konflikter hör livet till och genom att ta en dialog med varandra så kan de lösas. Även stenar bråkar med varandra, brukar vi säga i Etiopien! Dem man lever nära kommer man också i konflikt med men det handlar alltid om hur man löser den.¹⁰¹

Suads replik ovan kan nästan ses som en direkt exemplifikation på läroplanens utsaga om att "[f]rämlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser".¹⁰² Man kan naturligtvis fråga sig hur representativ Suad är för världens muslimer, men det intressanta är inte detta. Det intressanta är att en framträdande muslimsk företrädare faktiskt ger en tolkning av islam som inte behöver komma i konflikt med värdegrunden, inte ens när det gäller en så känslig fråga som jämställdhet mellan män och kvinnor. Alla religioner kan naturligtvis tolkas på olika sätt. Det viktiga är här att peka på att det finns möjligheter att ge islam en tolkning av denna typ. Intressant är också att läroboksförfattaren antyder en medvetenhet om att hans framställning i dessa frågor inte är helt kongruent med Suads.¹⁰³

⁹⁸ Björilin (2003), s. 133.

⁹⁹ Björilin (2003), s. 137.

¹⁰⁰ Björilin (2003), s. 138.

¹⁰¹ Björilin (2003), s. 139.

¹⁰² Skolverket (2006b), s. 3.

¹⁰³ Björilin (2003), s. 132.

Det kan också vara viktigt att påpeka att islams etiska potential, som inte riktigt kom till sin rätt i avsnittet om islam, bättre kommer fram i ett avsnitt med texter om olika religioner som avslutar läroboken: ”Antologitexter”.

Det är viktigt att påpeka att en bild på en ”namngiven” muslim i denna lärobok inte är Ayatollah Khomeini eller Usama bin-Ladin, som i några av de ovan nämnda läroböckerna. I denna lärobok möter vi en sympatisk kvinna som dessutom betonar det gemensamt mänskliga. I bildtexten står bl.a.:

*Jag är färgad, afrikan, kvinna; men om vi är vita, svarta, bruna, det spelar ingen roll.*¹⁰⁴

De övriga fotona är hämtade från rätt olika håll inom den muslimska världen, t.ex. Indonesien. Detta är också väsentligt så att islam inte identifieras enbart med mellanöstern.¹⁰⁵ Det gör det också lättare för eleverna att inse att islam kan se olika ut i olika delar av världen.

De pedagogiska frågorna om islam är få till antalet och är alla av den typ som uppmanar till reflektion, framför allt över sådant som kan vara gemensamt mellan olika religioner.

Sammanfattningsvis visar läroboken eleverna att det går att tolka islam på ett sätt som inte kommer i konflikt med värdegrunden, utan att därmed förtiga att det finns islamtolkningar som leder till just sådana konflikter. Positivt är att bildmaterialet inte exemplifierar ”namngivna muslimer” med t.ex. Ayatollah Khomeini och Usama bin-Ladin, som i en del andra av de granskade läroböckerna. Den namngivna muslimen är en kvinna med åsikter som många elever säkert inte har någon svårighet att dela.

Läroboken ”Söka svar. Religionskunskap kurs A”

I ett inledande avsnitt om etik citerar läroboken den gyllene regeln formulerad i alla de stora världsreligionerna, t.ex.:

- *Ingen är rättrogen förrän han älskar sin broder som sig själv (islam)*
- *Gör inte mot andra något, som skulle vålla dig smärta, om det gjordes mot dig (hinduismen)*
- *Allt vad ni vill att människorna skall göra för er, det skall ni göra för dem (kristendom)*¹⁰⁶

Läroboken är vidare upplagd så att de stora världsreligionerna inordnas i två grupper. Först presenteras religionerna i öst, innefattande buddhismen och hinduismen. Den andra huvudgruppen är ”Religionerna i väst”, innefattande islam, judendom och kristendom. Båda avsnitten inleds med ett avsnitt som tar upp gemensamma drag mellan olika religioner.

Det kunskapsval som denna lärobok ger exempel på, både när det gäller för religionerna gemensamma drag och när enskilda religioner beskrivs, förefaller mig i hög grad vara av det slag som borde vara effektivt för att bemöta just främlings-

¹⁰⁴ Björlin (2003), s. 138.

¹⁰⁵ Jfr. McDermott m.fl. (1980), s. 77 ff.

¹⁰⁶ Mattsson Flennegård och Eriksson (2005), s. 27.

fientlighet och intolerans. På många punkter kan detta exemplifieras både när det gäller hinduismen och islam.

Hinduismen

Avsnittet om hinduismen inleds med ett stycke som behandlar ”Religionerna i öst”. Här betonas det gemensamma mellan hinduismen och buddhismen.

Avsnittet om hinduism präglas, liksom lärobokens framställning av islam, av ett grundläggande filosofiskt och symboliskt perspektiv. Redan i inledningsavsnittet, som beskriver en morgon vid Ganges, framhävs detta:

En kvinna kupar sina händer i flodvattnet, sköljer över sig och sträcker sedan armarna, med ansiktet lyft mot den stigande solen. Det är en hälsning till de livgivande strålarnas värme, till det gudomliga.¹⁰⁷

Samma filosofiska perspektiv går igen när gudavärlden presenteras. Läroboken har också en betydligt mer omfattande presentation av hinduismens heliga skrifter än flera av de andra granskade läroböckerna. Både Ramayana och Mahabharata presenteras. Här handlar det dock om rätt ytliga beskrivningar. Den etiska potential som t.ex. Ramayana skulle kunna vara kan man knappast få någon uppfattning om genom lärobokens presentation. Snarare verkar det handla om en rätt traditionell folksaga.

Under avsnittet ”Människans livssituation” behandlas karma-läran. Beskrivningen är här betydligt mer nyanserad än i den ovan nämnda lärobok som rubricerade avsnittet om karma ”Är du fattig – skyll dig själv”. I den här läroboken betonas istället individens ansvar för sitt liv och samtidigt de möjligheter som livet ger:

Invävd i läran om återfödelsen finns också tanken om att varje existens ger människan kunskap om sig själv, om världen och om det gudomliga. För varje liv byggs all denna erfarenhet och alla dessa kunskaper på och när man kommit högst upp på livsstegen kan man till slut vara så fullärd att nästa steg är frälsning.¹⁰⁸

Det finns inga antydningar, som i en del andra av de övriga analyserade läroböckerna, att försöka ge någon slags förklaring till fattigdomen i Indien eller som karakteristik av de rikas inställning till de fattiga: ”Skyll dig själv!”

Samma nyansering karakteriserar beskrivningen av kastsystemet. Det konstateras visserligen att:

Det indiska livsmönstret präglas i hög grad av kastsystemet och alla hinduer har plats inom det. Man märker det i enkla vardagssituationer till exempel då en man i tågkupén vänder ryggen åt sina medpassagerare när han ska äta, för att inte hans och matens renhet skall påverkas av andras orenhet.¹⁰⁹

Det betonas dock att det indiska samhället är under stark förändring:

¹⁰⁷ Mattsson Flennegård och Eriksson (2005), s. 50.

¹⁰⁸ Mattsson Flennegård och Eriksson (2005), s. 62.

¹⁰⁹ Mattsson Flennegård och Eriksson (2005), s. 63.

Stora förändringar av de ursprungliga fem kasten har dock skett genom åren. Nu finns tusentals kastgrupper, i regeringen har de kastlösa sina egna representanter och även lågkastiga kan ha högt uppsatta positioner i samhället.¹¹⁰

Citatet kännetecknas visserligen av en viss begreppsförvirring som har med kategorierna varna och jati att göra, men man kan dock konstatera att kopplingen mellan kast och ekonomisk samt social position i samhället inte finns här. Detta var ju inte helt ovanligt i de tidigare analyserade böckerna. Däremot tas situationer för hinduiska kvinnor upp i texten. Här konstaterar man bristande jämställdhet, men menar att detta inte är en självklar konsekvens av hinduisk livsåskådning.

Avsnittets bilder och bildtexter är känsligt valda. Visserligen inleds avsnittet med en bild av ett likbål vid Ganges. Bilden har dock inte den otäcka konkretion (brinnande lik) som en annan av de analyserade läroböckerna hade. Naturligtvis kan en sådan bild ändå uppfattas som integritetskränkande av många hinduer. Bildtexten handlar dock mer om morgonpujan:

En ny dag randas i staden Varanasi vid floden Ganges vid kremeringsplatsen har det första bålet tänts. Tempelklockorna klämtar och hinduer strömmar ner mot floden för att utföra dagens första puja.¹¹¹

Avsnittet är illustrerat med åtta bilder, varav fyra är fotografier av hinduer idag. En intressant bild föreställer en familj som vandrar längs en sandstrand. Bildtexten lyder:

Två familjer ur den indiska medelklassen. Den position en människa har fått i livet speglar handlingar i det tidigare livet. Men pengar och materiell standard har inget med religiös renhet att göra. Man kan vara rik och lågkastig, fattig och högkastig.¹¹²

Bilden ger möjlighet för eleverna att inse möjligheten att vara en modern människa och samtidigt vara hindu. Risken med alltför många bilder på traditionellt klädda människor som utför olika typer av religiösa riter blir gärna att hela religionen kopplas till något udda och exotiskt, som inte skulle kunna tillföra den svenska samhället eller värdegrunden något väsentligt bidrag.

De pedagogiska frågorna är inspränga i texten och är både av repeterande och reflekterande karaktär. Många frågor får eleverna att reflektera över mötespunkter och likheter. När det gäller reflekterande frågor innebär flera att eleverna uppmanas att reflektera över eventuella motsvarigheter i det nuvarande eller tidigare svenska samhället. T.ex.:

Hur ser det svenska klassamhället ut? På vilka grunder sker vår klassindelning? Går det att dra några paralleller till det indiska kastycket?¹¹³

Min bedömning är att det intressanta med denna lärobok är att den inkluderar filosofiska och symboliska perspektiv. Detta gör naturligtvis gudavärlden till något helt annat än exotism och konstigheter, vilket en del av de andra granskade läro-

¹¹⁰ Mattsson Flennegård och Eriksson (2005), s. 63.

¹¹¹ Mattsson Flennegård och Eriksson (2005), s. 49.

¹¹² Mattsson Flennegård och Eriksson (2005), s. 61.

¹¹³ Mattsson Flennegård och Eriksson (2005), s. 63.

böckerna har givit exempel på. Bilden av hinduismen blir inte heller den bild av bristande solidaritet med svaga och utsatta, som vi också känner igen från ovan nämnda läroböcker.

Islam

Kapitlet om islam börjar med en beskrivning av bön i en moské och tar sedan upp några missuppfattningar om islam, samt redogör för hur islam kan översättas. Här får man en helt annan nyansering än i vissa av de övriga granskade läroböckerna:

Ord som islam (överlämna/hängivenhet) muslim (den som överlämnar sig) och salam (fred, frid) har alla samma språkstam, SLM. Den visar att orden är besläktade. Den som lever som muslim når alltså frid och fred med sig själv, med sina medmänniskor, med världen och med Gud. Därför är islam inte bara en vägledning för den enskilde individen och hennes personliga tro, utan en allomfattande lära som gäller allt i världen. Islam är ett helt livsmönster.¹¹⁴

Översättningen är betydligt mer kongruent med de översättningar som den muslimska författaren Falaturi (1990) ger än den betoning av ”underkastelse” som t.ex. förekommer i läroboken *SOL 3000: Religion och liv* 7-9. Detta sätt att beskriva islam indikerar heller inte konflikter med läroplanernas värdegrund. Gymnasieskolans kursplan betonar den etiska dimensionen som särskilt viktig vid studiet av religion och andra livsåskådningar. Denna lärobok ger flera exempel både på människosyn och etik som på intet sätt kommer i konflikt med skolans värdegrund.

Avsnittet illustreras med åtta bilder. En av dessa bilder föreställer två pojkar som kramar om varandra. Bildtexten lyder:

Islams fem pelare hjälper människan att leva ett gott och moraliskt liv. Här omfamnar två muslimska pojkar varandra efter bönen vid fastemånadens slut. Fastan ger förståelse för och medlidande med dem som inte har mat för dagen.¹¹⁵

Bildmaterialet förstärker textinnehållet. Bilderna föreställer ”vanliga människor”. Ingen av bilderna visar på våld och konflikter som i en hel del av de övriga granskade läroböckerna. Även bildmaterialet med tillhörande texter ger intryck av islam som en tillgång för utvecklandet av en gemensam värdegrund. På samma sätt förstärker de pedagogiska frågorna inriktningen mot islam som möjlig utgångspunkt för en gemensam mångkulturell värdegrund.

Sammanfattningsvis kan sägas att läroboken fokuserar på det gemensamma mellan de tre abrahamitiska religionerna och visar att det i islam finns en etisk potential som kan ge bidrag till den gemensamma värdegrund som kan utvecklas utifrån olika religioner och livsåskådningar. Detta stöds av ett bildmaterial, där man konsekvent undviker ”sensationella bilder”. De pedagogiska frågor som är insprängda i den löpande texten är både av repeterande och reflekterande slag, varav de senare i hög grad är inriktade på att reflektera över mötespunkter med de andra abrahamitiska religionerna.

¹¹⁴ Mattsson Flennegård och Eriksson (2005), s. 202.

¹¹⁵ Mattsson Flennegård och Eriksson (2005), s. 199.

Läroböcker i historia och samhällskunskap

Ett grundläggande krav i läroplanerna är att "[f]rämlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser".¹¹⁶ Det gör att det är särskilt viktigt att läroböckerna presenterar sådana kunskaper som gör detta möjligt. Hinduismen och islam och har inte någon central roll i läroböcker i historia och samhällskunskap, men de förekommer och karakteriseras ändå. De karakteriseringar som görs har självklart betydelse för om man ska kunna uppfylla läroplanens krav. Om t.ex. islam enbart presenteras med några exempel på muslimska terrorister så skulle ju detta inte vara möjligt.

Mina slutsatser av en undersökning av islambilden i ett antal läroböcker i historia som presenterades 1993 var följande:

*Islam representeras i huvudsak av fundamentalistiska strömningar och folkleddare. Samma tendens gäller de undersökta gymnasieböckerna. Krig och konflikter dominerar även om det gäller i olika grad för olika böcker. En historiebok använder sig av den muslimska fanatismen som huvudsaklig förklaring till islams tidiga expansion (Alla tiders historia). Hos en annan spelar vetenskaplig och kulturell utveckling, samt den muslimska toleransen större roll som förklaring (Historiens huvudlinjer). Om alla de undersökta gymnasieböckerna gäller det, att den största delen av texten med anknytning till islams historia behandlar krig och konflikter efter andra världskriget. Bilden av islam är mycket onyanserad. Islam representeras i huvudsak av fundamentalistiska tendenser. /.../ Eleverna får ju, som ovan påpekats, läsa en hel del om de konflikter muslimer och muslimska länder varit och är indragna i. Däremot får de inte så mycket läsa om den historiska bakgrunden och om den utveckling som resulterat i dessa konflikter!*¹¹⁷

Frågan jag ställer mig är om detsamma gäller de nya historieläroböckerna och hur ser det ut i samhällskunskap. I dessa läroböcker utgör religion en mycket begränsad del av läroböckernas innehåll. De länder där hinduismen och islam dominerar har inte någon framträdande plats i vare sig historieläroböckerna eller samhällskunskapsböckerna. Andelen innehåll som rör hinduismen eller islam varierar mellan närmare fyra och drygt sex procent i de sex granskade läroböckerna i historia. Historieläroböckerna som riktar sig till gymnasieskolans A-kurs innehåller procentuellt sett något mer om dessa två religioner än historieläroböckerna för grundskolans senare del. Den historielärobok som i störst utsträckning behandlar hinduismen och islam är *Människan genom tiderna*¹¹⁸.

När det gäller samhällskunskap är det istället läroböckerna för grundskolans senare del som i större utsträckning, rent procentuellt, berör hinduismen och islam jämfört med läroböckerna för gymnasieskolans A-kurs. Andelen med innehåll om någon av dessa religioner varierar mellan drygt två och sex procent av de granskade

¹¹⁶ Skolverket (2006a), s. 3 och Skolverket (2006b), s. 3.

¹¹⁷ Härenstam (1993b), s. 32f.

¹¹⁸ Skrutkowska m.fl. (1997).

läroböckernas stoff. Procentuellt sätt innehåller *Sofi: Sambälle*¹¹⁹ i störst utsträckning stoff som berör hinduismen och islam.

Hur många sidor eller andelen av lärobokens innehåll som berör hinduismen och islam är dock inte det mest intressanta. Det intressanta är däremot vad man väljer att ta med och vilken bild detta ger av hinduism respektive islam.

Historia

Hinduismen

Hinduismen tas upp i de granskade läroböckerna i historia då Indien och förhållanden där berörs. I huvudsak möter vi Indien och också i viss utsträckning kommentarer med anknytning till hinduismen under två perioder i historien. Den första perioden är när Indien koloniserar och den andra är i samband med koloniernas frigörelse. I likhet med framställningen av islam i dessa läroböcker handlar det mycket om kamp och konflikter, men framtoningen är lite annorlunda för hinduismen.

I *SO Direkt: Historia* berörs hinduismen i avsnittet ”Europa behärskar världen”, där koloniseringen av Indien skildras. Störst utrymme tar en presentation av Sepoy-upproret 1857. Här markeras företeelser inom hinduismen som en av orsakerna till detta uppror, samtidigt som man inte förnekar andra mer sociala orsaker:

En orsak var att det spridits ett rykte om att patronerna till de nya gevären var insmorda med fett från grisar och kor. Det här gjorde sepoynerna rasande, eftersom kon är helig för hinduerna, medan grisar anses vara orena av muslimer.

Men den huvudsakliga orsaken till upproret var indiernas ilska över att engelsmännen försökte att göra Indien västerländskt. Engelsmännen hade bland annat förbjudit den urgamla traditionen att bränna änkor. De hade också ingripit mot den religiösa Tugsekten, som ansågs vara en grupp lönnmördare.¹²⁰

Det verkar rätt rimligt att anta att de elever som läser detta får en bild av engelsmännens kolonisation av Indien närmast som en humanitär räddningsaktion för att lyfta hinduerna upp ur olika former av vidskepelse och brutala seder. Det behöver nog knappast påpekas att indiska historiker har en helt annan förklaring till upproret.¹²¹

Indien och hinduismen möter oss sedan mot slutet av läroboken under avsnittet ”Jättarna – Kina och Indien”. Avsnittet inleds med tre fotografier varav två är från Indien. Det ena föreställer Gandhi. Med Gandhi ges hinduismen en fredlig och pacifistisk framtoning. Samtidigt betonar läroboken religionens roll i de konflikter som drabbat den indiska kontinenten:

¹¹⁹ Folkebrant och Olson (2004).

¹²⁰ Almgren (2005a), s. 261.

¹²¹ Skarpast är Nehru (1993) i sin bok *The Discovery of India*, där upproret i första hand sägs bero på svält och svåra sociala missförhållanden skapade av den engelska kolonialpolitiken. En liknande beskrivning ges i *A History of India* (Spear 1990) även om man här också tar med ”den religiösa förklaringen”, men här som en utlösande faktor. De grundläggande orsakerna är dock politiska och sociala.

Hatet som piskats upp mellan hinduer och muslimer ledde nu till fruktansvärda massaker. Uppemot en halvmiljon människor dödades och flera miljoner tvingades på flykt. Gandhi som gjort allt för att förhindra katastrofen mördades av en fanatisk hindu.¹²²

Bilden av hinduismen blir alltså lite dubbel. Å ena sidan står hindun Gandhi som en av världens främsta representanter i kampen för människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet och alla människor lika värde. Å andra sidan sägs religiösa motsättningar vara orsaker till fruktansvärda massaker.

PULS: Historia har en ungefär likartad framställning.¹²³ Också här möter man Indien och hinduismen vid två epoker, den engelska kolonisationen och avkoloniseringen under 1900-talet. Under den första epoken ges sepoysupproret en stor del av utrymmet. Denna lärobok betonar dock mer de sociala orsakerna till upproret, även om man också nämner samma religiösa skäl som ovan nämnda lärobok. Samtidigt försöker man presentera en indiers synpunkt på koloniseringen, efter att först har presenterat ”Hur britererna såg på indierna”. Det intressanta är att denna ”brittiska syn” i stort sett överensstämmer med den bakgrund som den förra läroboken gav till upproret. Enligt denna lärobok anser ”indierna” följande:

Det började med att vi gjorde bederliga affärer. Då tyckte vi bra om dem, men sedan tvingade de oss att acceptera allt sämre avtal. De vann och vi förlorade. Dessutom försöker de pracka på oss sin religion, sina lagar, sin kultur och sitt språk – de kallar det civilisation. Tror de att vi är vildar? Vem tror de har byggt våra praktfulla tempel? Britererna vill inte förstå oss. Det skulle inte vara bra för deras affärer. Men så länge de har sina kanoner och skjutvapen måste vi gå i deras ledband.¹²⁴

När det gäller bilden av hinduismen i denna lärobok gör Gandhis starka framtoning att fredligt icke-våld, trots information om religiösa konflikter, ändå får en starkare framtoning. Gandhi stod ju för många av de värderingar som är centrala i läroplanerna.

Punkt SO: Historia har samma uppläggning som de tidigare nämnda historieläroböckerna.¹²⁵ Indien och hinduismen möter oss i samband med engelsk kolonialpolitik och koloniernas frigörelse under 1900-talet. Också här tas sepoysupproret upp, om än i betydligt mer begränsad form än de tidigare nämnda läroböckerna. Här har dock läroboken avstått från att ge ”religiösa” förklaringar till upproret. När det gäller Indiens kamp för självständighet ges Gandhi också i denna lärobok ett stort utrymme. Också i denna lärobok behandlas konflikter med religiös bakgrund, samtidigt fokuseras Indiens moderna utveckling mer än i de föregående läroböckerna.

¹²² Almgren m.fl. (2005a), s. 476.

¹²³ Körner och Lagheim (2002).

¹²⁴ Körner och Lagheim (2002), s. 157.

¹²⁵ Nilsson m.fl. (2001).

Gymnasieläroböckerna i historia tar upp rätt likartade områden som grundskoleläroböckerna. I vissa fall ges t.o.m. en mer kortfattad framställning än i grundskoleläroböckerna, t.ex. i *Alla tiders historia A*.¹²⁶

Även i *Alla tiders historia A* behandlas Indien och hinduismen under det avsnitt som tar upp kolonialismen och under avsnittet om koloniernas frigörelse. I det första avsnittet som berör Indien tar sepoysupproret stor plats. Den ”religiösa” förklaringen till upproret tas upp, men det betonas också att det finns andra förklaringar:

*Vilka krafter låg bakom sepoysupproret? Tolkningarna varierar. I dagens fria Indien är man benägen att se upproret som en folklig befrielsekamp mot de främmande förtryckarna och som det nationella Indiens födelsestund.*¹²⁷

I *Epos A* möter man Indien under avsnittet ”Den nya imperialismen”.¹²⁸ Där behandlas rent politiska frågor och religionsförhållanden berörs inte. Något större utrymme får Indien mot slutet av läroboken, där bl.a. Gandhi berörs. Sidan har ett foto av Gandhi, med följande bildtext:

*I Gandhis vision av det fria Indien levde de skilda religiösa grupperna i endräkt sida vid sida. I praktiken var motsättningarna oförsonliga. Här lyssnar Gandhi som själv var hindu, på muslimer som klagar över att de fördrivits från sina hem av sikher och hinduer.*¹²⁹

Nästa gång möter oss Indien under rubriken ”Utveckling och demokrati i tredje världen”. Indien får där relativt stort utrymme som exempel på ett land med demokratisk utveckling. Samtidigt betonas man att utvecklingen inte är oproblematiske:

*Den indiska demokratin hotas av två långsiktiga tendenser: å ena sidan partipolitisk maktkoncentration, å andra sidan etnisk och religiös splittring.*¹³⁰

Den religiösa splittringen beskrivs alltså som ett hot mot Indiens demokratiska utveckling. Samtidigt representeras hinduismen i modern tid av Gandhi, som beskrivs på ett sådant sätt i texten att han står som representant för läroplanernas värdegrund.

Inte heller i *Människan genom tiderna* får hinduismen något större utrymme.¹³¹ Kolonialtidens Indien behandlas under rubriken ”Indien – juvelen i kronan”, där sepoysupproret får stor plats. Den ”religiösa” förklaringen till upproret får en central roll:

År 1857 utbröt det s.k. sepoysupproret; sepoys var indiska soldater i brittisk tjänst. Det hela började som ett soldatuppror, som fick näring av rykten om att sepoys skulle få

¹²⁶ Almgren m.fl. (2005b).

¹²⁷ Almgren m.fl. (2005b), s. 202.

¹²⁸ Sandberg m.fl. (2000).

¹²⁹ Sandberg m.fl. (2000), s. 317.

¹³⁰ Sandberg m.fl. (2000), s. 338.

¹³¹ Skrutkowska m.fl. (1997).

en ny sorts patroner, insmorda med svin- och kofett. Eftersom svinfett var tabu för muslimer och kon var helig för hinduerna, reagerade båda grupperna starkt.¹³²

Någon annan förklaring till upproret ges egentligen inte. Gandhi behandlas under avsnittet "Världskrigens tid". Sista gången man möter Indien i denna lärobok är i samband med avsnittet om "Koloniernas frigörelse", där konflikterna mellan olika religiösa grupper fokuseras. Religionerna framstår som orsaker till konflikterna:

Muslimerna krävde en delning av landet i en hinduisk och en muslimsk stat. I en våldsamt flyktväg lämnade 9 miljoner hinduer Pakistan för Indien och 6 miljoner muslimer flydde från Indien till Pakistan. En halv miljon människor dog.¹³³

Sammanfattningsvis skulle man kunna säga att bilden av hinduismen i de undersökta historieläroböckerna är något ambivalent. Skulden för konflikterna både med kolonialmakten England i äldre tid och mellan indiska grupper läggs på religionerna i rätt stor utsträckning. Hinduismen ges därmed ett intryck av vidskepelse, främlingsfientlighet och intolerans. Några av läroböckerna betonar dock de rent maktpolitiska orsakerna till t.ex. sepoysupproret. Mot detta står att Gandhi var hindu. Som Gandhi beskrivs i de granskade läroböckerna står han för många av de värden som är centrala i läroplanerna, som t.ex. rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande såväl som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet och alla människors lika värde. Man kan faktiskt säga att Gandhis starka framtoning ger hinduismen ett intryck av att vara möjlig att tolka mer i överensstämmelse med värdegrunden än vad som är fallet med den islam som beskrivs i samma läroböcker.

Islam

När det gäller de undersökta läroböckerna i historia för grundskolans senare del är det i huvudsak inom några få områden som vi möter muslimer. Här finns dock relativt stora variationer mellan de olika läroböckerna. Samtliga tre läroböcker tar upp den muslimska expansionsperioden under tidig medeltid. Korstågen berörs också. Mest utrymme i text och bild ges åt konflikter där muslimer och muslimska länder är inblandade efter andra världskriget. Bilden av islam och förklaringar till muslimsk expansion skiljer sig dock en hel del mellan de granskade läroböckerna. Den mest aggressiva framtoningen har islam i *PULS: Historia*.¹³⁴ I avsnittet "Tidig medeltid" lyder en rubrik "Araberna anfaller!", nästa rubrik "Vikingarna anfaller". Förklaringen till att islam sprids ligger i att Muhammeds efterföljare ville sprida islam till andra folk.¹³⁵ Korstågen berörs ytligt. Där betonas att "mängder av riddare gav sig ut i ett heligt krig".¹³⁶ Den mesta informationen ges under rubriken "Arabstaterna och Mellanöstern". Där behandlas en mängd konflikter där muslimer är eller har varit inblandade; oljekrisen, palestinafrågan, Algeriet-kriget och revolutionen i Iran. De muslimer som skildras är muslimer i kamp. Speciellt gäller detta beskrivningen av Iran:

¹³² Skrutkowska m.fl. (1997), s. 239.

¹³³ Skrutkowska m.fl. (1997), s. 335.

¹³⁴ Körner och Lagheim (2002).

¹³⁵ Körner och Lagheim (2002), s. 54.

¹³⁶ Körner och Lagheim (2002), s. 61.

Det finns unga islamister som är beredda att ge sina liv i kamp för det "rätta" samhället och därigenom gjort sig skyldiga till många mord och attentat.¹³⁷

Punkt SO: Historia har en liknande uppläggnings.¹³⁸ Områdena som täcks är samma, men expansionen ges en betydligt mindre "aggressiv" förklaring. Förklaringen till expansionen är här inte så mycket viljan att omvända andra, som islams enhets- och skapande verkan på de olika kulturena i området. Islams tolerans betonas också:

Det var inte ovanligt att hitta både kristna och judar bland kalifens medhjälpare. Icke-muslimer fick betala högre skatt än muslimer och det medverkade säkert till att många bytte religion.¹³⁹

Denna lärobok har ett relativt omfattande avsnitt om det osmanska väldet, "Turkarna tar över". Det stora avsnittet är också här det som berör mellanösterns konflikter efter andra världskriget. Det säger sig själv att det mesta handlar om muslimer i kamp, även om man betonar att orsakerna till konflikterna kan sökas på flera håll.

*SO Direkt: Historia*¹⁴⁰ tar upp samma områden som de tidigare nämnda läroböckerna, men ger betydligt mer nyanserade förklaringar till islams expansion än *PULS: Historia*, t.ex.:

De islamiska erövrarna mottogs ofta som befriare av de kristna. Skälet var att många folk med annorlunda kristen tro förtryckts av kejsaren i Konstantinopel. Araberna lät dessa kristna få utöva sin religion mera fritt.¹⁴¹

Läroboken har ett kortare avsnitt om det osmanska riket. Också här betonas den relativa toleransen:

Härskarna och de flesta turkarna var muslimer. Inom det Osmanska väldet tilläts ändå de besegrade folken i stor utsträckning sköta sig själva. De fick behålla sin religion och sina lagar.¹⁴²

Mest möter man dock muslimer i denna lärobok under avsnittet "Konflikter – lösta och olösta", där konflikter i världen efter andra världskriget tas upp. I nästan alla de konflikter som tas upp i text och bild är muslimer inblandade i, t.ex. 11 september och attentatet på Bali. I avsnittet "Drivkrafter bakom konflikter" beskrivs religionens roll på följande sätt:

Ofta spelar religionen in och förstärker motsättningar mellan folk och religioner.¹⁴³

Man kan självklart inte ifrågasätta den korrekta informationen, men den massiva exponeringen av konflikter där muslimer är inblandade och det faktum att de muslimer läroboken behandlar är militanta gör naturligtvis att islam framstår som ett hot mot väst och den värdegrund som läroplanerna står för.

¹³⁷ Körner och Lagheim (2002), s. 323.

¹³⁸ Nilsson m.fl. (2001).

¹³⁹ Nilsson m.fl. (2001), s. 101.

¹⁴⁰ Almgren m.fl. (2005a).

¹⁴¹ Almgren m.fl. (2005a), s. 121.

¹⁴² Almgren m.fl. (2005a), s. 253.

¹⁴³ Almgren m.fl. (2005a), s. 462.

Mitt intryck av läroböckerna i historia för gymnasieskolans A-kurs är att framställning och kunskapsurval är ganska likartat, men också här ser man en spännvidd i läroböckernas analyser. Religionen som förklaring till islams expansion framträder mest i *Epos A*. Så här står det under rubriken ”Det heliga kriget”:

*Hur kunde araberna segra så lätt? Den religiösa hängivenheten och löftet om paradiset för dem som stupade gjorde dem offervilliga, liksom de lockande rikedomarna. Men främst berodde det på att de två tidigare stormakterna Bysans och det persiska riket var svaga.*¹⁴⁴

Denna lärobok tar upp rätt lite om islams kulturskapande och kulturbevarande roll och koncentrerar sig på krig och konflikter. Som i läroböckerna för grundskolan handlar nästa stora avsnitt om konflikterna i mellanöstern, under rubriken ”Avkolonisering – nya nationers födelse”. Religionen islam berörs relativt lite. Mest ges politiska och sociala beskrivningar av t.ex. palestinafrågan. Som de tidigare nämnda läroböckerna gäller också här att när man möter muslimer i historien handlar det om kamp och konflikt, även om konflikterna kan ges andra förklaringar än religiösa.

Samma uppläggnings har *Alla tiders historia A*.¹⁴⁵ Också här handlar de två största avsnitten om den muslimska expansionen under tidig medeltid, och konflikter där muslimer är involverade efter andra världskriget. Också här betonas religionens roll i expansionen, men politiska faktorer ges ett något större inflytande. Islams tolerans och kulturskapande betonas dock starkare än i *Epos A*. T.ex.:

*Staden Bagdad blev under århundraden centrum för den muslimska kulturen. Här fanns ett bibliotek som snart kunde mäta sig med biblioteket i Alexandria. Det rådde stor tolerans såtillvida att muslimer, kristna och judar arbetade tillsammans.*¹⁴⁶

Korstågen behandlas mycket kortfattat, men här spelar den katolska kristendomen den negativa rollen i förhållande till islam. Också här får man mycket information om krig och konflikter där muslimer är inblandade efter andra världskriget och bildmaterialet är i huvudsak fotografier från konfliktområden med muslimer inblandade. Utsagor om islam möter oss framför allt när Iran och den islamiska revolutionen behandlas:

*Västerländska seder och bruk förbjöds och landet skulle styras enligt sharia, en lag-samling som grundar sig på islams heliga skrift, Koranen. Khomeini uppfattade Irans islamiska revolution som ett korståg och uppmanade muslimer i andra länder att störta sina ledare.*¹⁴⁷

En annorlunda framtoning ger *Människan genom tiderna*.¹⁴⁸ Områdena som behandlas är desamma, men förklaringar och inriktning inom dem betonar kopplingen mellan islam och tolerans, speciellt under tidig medeltid. Religiösa faktorer ges mindre roll för islams expansion:

¹⁴⁴ Sandberg m.fl. (2000), s. 34.

¹⁴⁵ Almgren m.fl. (2005b).

¹⁴⁶ Almgren m.fl. (2005b), s. 50.

¹⁴⁷ Almgren m.fl. (2005b), s. 328.

¹⁴⁸ Skrutkowska m.fl. (1997).

Erövringskrigen började som rövartåg. Viljan att sprida islam, som äldre historieskrivning framhäver som en viktig drivkraft, var av underordnad betydelse.¹⁴⁹

Islam beskrivs som en för sin tid ovanligt tolerant religion:

De nya makthavarna hade ingen ambition att sprida sin tro till undersåtarna. Alla muslimer var befriade från den jordskatt som var statens viktigaste inkomstkälla, och att denna skattebefrielse skulle komma en mängd nyomvända till del låg inte i deras intresse. Några massomvändelser förekom därför inte. Men enskilda personer övergick till islam, av religiösa skäl men också för karriärens skull.¹⁵⁰

Nästa gång vi möter muslimer i denna lärobok är under korstågsperioden, som behandlas relativt kortfattat. Slutligen möter vi muslimerna, på samma sätt som i de övriga granskade läroböckerna i historia, i samband med krig och konflikter efter andra världskriget. Denna lärobok har dock en bredare ansats än de tidigare nämnda läroböckerna. Den exemplifierar utvecklingen med många andra konflikt-härdar än de där muslimer är inblandade. Naturligtvis möter man också här muslimer i kamp. När muslimer nämns, så handlar det i första hand om militanta sådana, t.ex.:

Den iranska revolutionen har framstått som en inspirationskälla för andra islamiska stater. Fundamentalistiska rörelser har fått ökad betydelse.¹⁵¹

Som en sammanfattande kommentar till islams roll i de undersökta läroböckerna i historia skulle jag först vilja peka på att samtliga läroböcker behandlar islam och muslimska länder på en procentuellt sett mycket liten del av innehållet. Centrerings mot Europa och USA är mycket stor. Två av läroböckerna markerar i ett förord denna fokusering. Läroplanernas krav på att främlingsfientlighet och intolerans ska bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser anser jag inte är helt lätt om eleverna serveras en alltför begränsad kunskap. Dessutom är det ju så att den kunskap som ges i läroböckerna väldigt mycket handlar om muslimer i olika typer av konflikter och krig. Några läroböcker betonar religionen islam som drivkraft till heliga krig. Islam blir ett hot mot Europa. Detta är dock inte genomgående. Särskilt *Människan genom tiderna*¹⁵² visar på hur andra, mer ”rationellt begripliga” faktorer spelat roll för islams expansion. Samtidigt betonar denna lärobok också betydelsen av islams tolerans och betydelse för vetenskaplig och kulturell utveckling.¹⁵³ Risken är att även korrekt information i det urval som en del av de granskade historieläroböckerna ger exempel på faktiskt skulle kunna ge ett underlag för att se islam och muslimer som ett hot mot de värden som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism och faktiskt skapa en rädsla för det mångkulturella samhället. Däremot kan en beskrivning sådan *Människan genom*

¹⁴⁹ Skrutkowska m.fl. (1997), s. 54.

¹⁵⁰ Skrutkowska m.fl. (1997), s. 55.

¹⁵¹ Skrutkowska m.fl. (1997), s. 346.

¹⁵² Skrutkowska m.fl. (1997).

¹⁵³ En känd historiker, Hitti, betonar starkt i *History of the Arabs* (1970) den roll som motsättningar inom den kristna kyrkan spelade för islams expansion samt den betydelse som rent ekonomiska faktorer hade. Han menar också att man måste skilja mellan utbredandet av det arabiska väldet som gick snabbt och omvändelsen till islam som tog betydligt längre tid.

*tiderna*¹⁵⁴ gör av islams expansion på ett bra sätt användas för att bemöta främlingsfientlighet och intolerans med kunskap.

Sammanfattning av analysen av läroböcker i historia

Om man med kunskap från dessa läroböcker ska bemöta främlingsfientlighet och intolerans verkar detta vara lättare om man tar upp det som handlar om hinduismen än det som handlar om islam. Även om några läroböcker behandlar islams kulturskapande roll och relativa tolerans under tidig medeltid så ger den massiva fokuseringen på militant islam i samband med konflikter efter andra världskriget intrycket av en religion och livstolkning i direkt konfrontation med värdegrunden i läroplanerna. Detta är ingen kritik mot det sakligt riktiga i texterna, vilket jag heller inte haft att bedöma. Jag ifrågasätter däremot kunskapsvalet och visar på ett ökat behov av fördjupad bakgrundsinformation om den historiska utvecklingen som föregått konflikterna. Risker är annars stor att texterna underblåser den främlingsfientlighet som skolan har till uppgift att bekämpa.

Lite annorlunda är det med bilden av hinduismen. Också här ges religionen skulden för konflikter och motsättningar. Mot detta står den starka exponeringen av Gandhi, som framstår som något av en "idealhindu". Det han uppges stå för är, som jag redan påpekat, i hög grad i överensstämmelse med värdegrunden.

Samhällskunskap

Islam och hinduismen förekommer i mycket liten utsträckning i de undersökta samhällskunskapsböckerna. Det gör det intressant att titta på vilken "kunskap" som väljs. Just det som väljs kan faktiskt riskera att för svenska elever få representera mycket stora människomassor i världen.

Samhällskunskap är ett ämne som i hög grad belyser nutida förhållanden. Det är då självklart att i den mån hinduismen eller islam förekommer i dessa läroböcker så sker det i samband med att internationella förhållanden i dagens värld belyses. Precis som när det gäller de granskade historieläroböckerna sker detta också i samhällskunskapsböckerna när dessa behandlar förhållandena i länder där islam dominerar eller för hinduismens del Indien. Här är bildmaterialet väl så intressant som lärobokstexten. Samtidigt förekommer referenser till religionerna i samband med att invandringsfrågor i Sverige och flyktingfrågor tas upp.

Hinduismen

Material med anslutning till hinduismen är mera sällsynt än det med anknytning till islam. Som mest kan man tala om en indirekt anknytning via kommentarer om förhållandena i Indien. *Nya SO Direkt: Samhälle*¹⁵⁵ har ingen direkt referens till religionen hinduismen. *Sofi: Samhälle* har heller ingen tydlig referens till hinduismen.¹⁵⁶ Betydligt mer behandlas Indien i *SOL 3000: Samhälle i dag*.¹⁵⁷ Det handlar dock i huvudsak om sociala förhållanden och politiska konflikter.

¹⁵⁴ Skrutkowska m.fl. (1997).

¹⁵⁵ Bjessmo m.fl. (2005).

¹⁵⁶ Folkebrant m.fl. (2004).

¹⁵⁷ Wergel m.fl. (2001).

Hinduismen berörs alltså bara indirekt. Hinduismen berörs dessutom i och med att några kända indier – Indira Gandhi, Akbar och Mohandas Gandhi – presenteras. Om Gandhi står det:

*Mohandas Gandhi (1869–1948) andlig ledare och politiker som genom kampanjer grundade på icke våld starkt bidrog till att Indien blev självständigt. Han kämpade hårt för att stoppa de blodiga striderna mellan muslimer och hinduer. Under kampen mördades han av en hindu.*¹⁵⁸

De analyserade läroböckerna för gymnasiet A-kurs i samhällskunskap ger inte så mycket mer på detta område. När det gäller läroböckerna i samhällskunskap för såväl högstadium som gymnasium finns det alltså mycket lite material som har någon som helst anknytning till hinduismen. Vad som finns är material som belyser förhållanden i Indien med viss anknytning till tradition och religion.

Islam

De granskade läroböckerna för grundskolan berör islam främst när internationella problem behandlas. Det handlar här om rätt svepande referenser. Samtidigt kommer islam upp i samband med ”invandrarproblem” i Sverige.

I *SOL 3000: Sambälle i dag* berörs islam indirekt genom att ett relativt stort avsnitt tar upp mordet på Fadime. Avsnittet är illustrerat med en bild av den mördade Fadime och bildtexten lyder:

*Mordet på Fadime Shabindal skakade om Sverige och fick regeringen att skynda på arbetet för att skydda hotade invandrarflickor.*¹⁵⁹

Mest material med anknytning till islam hittar man under rubriken ”En orolig värld”, som belyser en mängd internationella krishärdar. Islam nämns bl.a. i samband med terroraktionen den 11 september i ett avsnitt med rubriken ”Terror drabbar oskyldiga”:

*Kort efter terroristattacken i USA utpekades den muslimska extremisten Usama bin Ladin och hans al-Qaida-nätverk som skyldiga. President Georg W Bush förklarade ”krig mot terrorismen” och lät bomberna falla över Afghanistan där den strängt muslimska regimen misstänktes gömma bin Ladin. Regimen föll, men det är oklart vad som hände Usama bin Ladin.*¹⁶⁰

Det är viktigt att påpeka att läroboken också tar upp kritik mot USA:s agerande. Avsnittet illustreras av tre bilder från 11 septemberattentatet. Bilderna tar nästan en hel sida i anspråk.

Man hittar förekomster med anknytning till islam inom ungefär samma fält i *Sofj: Sambälle*. I huvudsak återfinns allt sådant material under rubriken ”Internationell politik”. Också här har text om attacken mot World Trade Center en central roll. Texten är illustrerad med ett foto av händelsen och bildtexten lyder:

¹⁵⁸ Wergel m.fl. (2001), s. 461.

¹⁵⁹ Wergel m.fl. (2001), s. 433.

¹⁶⁰ Wergel m.fl. (2001), s. 504.

Terroristhandlingar har förekommit vid flera tillfällen och under lång tid. Men det var i samband med att Usama bin-Ladins nätverk al Qaida slog till mot Twin Towers i New York den 11 september 2001 som folk verkligen fick upp ögonen för konsekvenserna (följderna) av terroristdåd mot civila¹⁶¹

Nästa gång material med anknytning till muslimer kommer upp är i samband med palestinakrisen. Boken talar dock här inte om muslimer utan om ”den arabiska befolkningen” vilket ju är mera korrekt, med tanke på att en hel del av dem är kristna.

Nya SO Direkt: Sambälle har ungefär samma uppläggning när det gäller material med anknytning till islam.¹⁶² Islam kommer på tal när det rör sig om antingen problem i det svenska samhället eller när det handlar om internationella kriser. I det senare fallet rör det sig uteslutande om militant islam. Ett exempel på det förstanämnda återfinns under rubriken ”Skall man få bära slöja i SVT?”, där frågan om en programledare i SVT kan bära slöja tas upp. Vid ett porträtt av Nadia Jebril står bl.a. följande:

Sommaren 2002 föreslog redaktionen för Sveriges televisions (SVT) samhällsprogram ”Mosaik” att 20-åriga Nadia Jebril skulle bli programmets nya programledare. Men SVT:s högsta ledning stoppade tillsättningen. Orsaken var att Nadia, som är palestinsk muslim född i Sverige, bar slöja.¹⁶³

Under rubriken ”Terrorism” markeras framför allt terrorism med anknytning till islam, inte minst genom bildmaterialet, som upptar nästan hälften av utrymmet på de två sidor som utgör avsnittet. Den ena bilden föreställer attentatet den 11 september. På den andra ses små pojkar iklädda militäruniformer. Bildtexten lyder:

Palestinska ungdomar i en demonstration för att hylla Hamas självmordsbombare.¹⁶⁴

Detta att islam bara förekommer i de granskade samhällskunskapsböckerna när problem i Sverige eller internationella kriser berörs gäller också de studerade gymnasieläroböckerna. *Z-classic* har egentligen bara två bilder med tillhörande bildtext som anknyter till islam.¹⁶⁵ Den ena är en bild på en mängd oljefat, bredvid vilka står två män i arabiska kläder. Under ”Internationell politik” finner vi den andra bilden, som föreställer attentatet den 11 september. Bildtexten lyder:

Tidigt utpekades Osama bin Ladin – från Saudiarabien men ”verksam” i Afghanistan – som ansvarig för dådet. Enligt samstämmiga rapporter i massmedia är bin Ladin ledare för ett nätverk av likasinnade: al Qaida. Detta nätverk lär bestå av några tusen personer från en lång rad muslimska länder. Kärnan fanns länge i Afghanistan, men åtskilliga i andra delar av världen. Enligt den svenska säkerhetspolisen är 15-20 av dem bosatta i Sverige.¹⁶⁶

Om islam står det vidare i lärobokstexten:

¹⁶¹ Folkebrant m.fl. (2004), s. 129.

¹⁶² Bjessmo m.fl. (2005).

¹⁶³ Bjessmo m.fl. (2005), s. 185.

¹⁶⁴ Bjessmo m.fl. (2005), s. 401.

¹⁶⁵ Bengtsson (2005).

¹⁶⁶ Bengtsson (2005), s. 333.

Religionens politiska betydelse varierar starkt över världen. Under de senaste årtiondena har vi sett en lång rad händelser, där olika religiösa rörelser spelat en viktig roll. På nästa sida ges några exempel som fått konsekvenser för de internationella relationerna:

** de muslimska fundamentalisternas ("renlärigas") uppmaning till sina anhängare att bedriva "heligt krig" mot Israel och USA.¹⁶⁷*

I *sambälle.nu* går mönstret igen.¹⁶⁸ Islam förekommer när man behandlar internationella kriser eller problem i Sverige. Material med anknytning till islam förekommer framför allt under rubriken "Gerillatrupper och terroråd". En bild visar en palestinska pojke som tar skydd för en israelisk stridsvagn. En annan bild föreställer en judisk begravning. Bildtexten lyder:

Judisk begravning efter ett palestinskt bombdåd. En av de döda är en liten ettåring.¹⁶⁹

När det gäller *Millennium. Samhällskunskap A* finner man ett rätt omfattande avsnitt om krig och konflikter där man hittar islam under rubriken "Är islam det nya "hotet" efter kommunismen?" Avsnittet presenterar en hel rad internationella kris-härdar, där islam (militant islam) är inblandad. En bild föreställer maskerade soldater i Algeriet. Bildtexten lyder:

Algeriet pågår ett inbördeskrig. Den väst-orienterade politiska ledningen utmanas av den muslimska extremismen.¹⁷⁰

En bild föreställer Ayatollah Khomeini. Texten under lyder:

Bland islamkännare används termen islamist för att beskriva muslimernas bokstavstolkare. Algeriet, Egypten och Iran är några exempel på länder där islamisterna har ett starkt fäste. Islamisterna ser roten till allt ont i den korruperade västvärlden med sina klasskillnader och religiösa förfall. Islamistledare uppmanar sitt folk till Jibad – det gemensamma upproret mot Islams fiender.

Västerlänningar ser oftast bokstavstroga islamistiska ledare och deras stater som religiösa diktaturer. Vi uppfattar deras människosyn som "medeltida", ofri och ojämlig.¹⁷¹

Stycket är intressant bl.a. därför att texten faktiskt säger att islam, i denna framtoning, innebär en direkt konflikt med grundläggande värden i läroplanen. Detta förstärks av att nästa stora bild föreställer attentatet den 11 september.

En sammanfattande bedömning av material med anknytning till islam i de undersökta läroböckerna i samhällskunskap är att det som behandlas nästan uteslutande är militant islam. Bilden av denna form av islam är sådan att den innebär konflikt med nästan alla de värden som utgör värdegrunden i läroplanerna. Denna form av islam är det sålunda den svenska skolans plikt att ta avstånd ifrån enligt läroplanerna som fastställer att alla som verkar i skolan alltid ska hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och i läroplanen och klart ta avstånd från

¹⁶⁷ Bengtsson (2005), s. 333f.

¹⁶⁸ Höglund m.fl. (2003).

¹⁶⁹ Höglund m.fl. (2003), s. 84.

¹⁷⁰ Palmqvist m.fl. (2004), s. 181.

¹⁷¹ Palmqvist m.fl. (2004), s. 182.

det som strider mot dem. Om islam bara mötte eleverna i läroböcker i samhällskunskap skulle det vara både elevs och lärars plikt att ta avstånd från islam sådan de möter den i dem. Problemet är inte att informationen är osann. Allt som presenteras är säkert sakligt korrekt. Dessutom kan man hävda att det inte är en uppgift för dessa läroböcker att ge en balanserad information om muslimer. Vi har ju religionskunskap till det! Problemet kvarstår dock: Om man bara möter denna form av islam i läroböcker finns det en risk att det skapar islamfientlighet hos eleverna, en islamfientlighet som troligen inte bara drabbar företrädare för militant islam. En av de granskade läroböckerna upplyser lite konspiratoriskt om att 15-20 sådana kan finnas i Sverige. Är det din granne? Riskerna är att alla andra muslimer drabbas av den kritik, som faktiskt bara gäller ett fåtal fanatiker – fanatiker som det dessutom finns i alla religioner och politiska ideologier. Material med anknytning till hinduismen har inte denna framtoning!

Sammanfattning av analysen av läroböcker i samhällskunskap

De samhällskunskapsböcker som jag har fått att bedöma har avsevärt mer material med anknytning till islam än med anknytning till hinduismen. När det gäller den senare får hinduismen en relativt positiv framtoning genom Gandhis verk. Det är helt annorlunda när det gäller islam. Material med anknytning till islam förekommer inte bara betydligt mer. Det representeras också av en hel del bilder och bildtexter. I huvudsak berörs islam inom två områden. Det första, och minst behandlade, är när läroböckerna behandlar problem i det svenska samhället. Betydligt mer omfattande är det när läroböckerna tar upp internationella kriser och konflikter, vilka i hög grad exemplifieras med material med muslimsk anknytning. När islam tas upp handlar det alltid om militant islam. Som islam beskrivs i de granskade samhällskunskapsböckerna är det en religion i klar konflikt med värdegrunden i läroplanerna. Man kan faktiskt påstå att den militanta form av islam, som är den enda som belyses av de analyserade läroböckerna i samhällskunskap utgör ett direkt hot mot värdegrunden i läroplanerna. Det betyder inte att informationen är osaklig. Det som sägs är säkert riktigt och i dessa fall motiverat. Men den massiva exponeringen av islam i samband med terroristhandlingar, självmordsbombningar etc. måste ju göra det ganska svårt att med den kunskapsbakgrund läroböckerna ger bemöta främlingsfientlighet och intolerans. Om eleverna ser de muslimer som exponeras i samhällskunskapsböckerna som representativa för muslimer i allmänhet, förefaller det troligare att detta faktiskt kan ge upphov till främlingsfientlighet.

Slutsatser och synpunkter

En generell slutsats av denna undersökning är att bilden av islam på ett påfallande sätt har ”förbättrats” i läroböckerna i religionskunskap. Det betyder inte att allt som skrivs eller det bildmaterial som presenteras i alla avseenden är okontroversiellt. Från muslimskt håll kan säkert en hel del påpekande göras, och bör göras. Jag skulle själv önska att mer av det antifundamentalistiska nytänkande som finns inom islam, och som t.ex. behandlas i Mohammad Fazlhashemis mycket informativa bok *Occidentalism* (2005), skulle beröras i läroböckerna.

Min egen tidigare undersökning, *Skolboks-islam*, som visserligen bara går fram till 1993, kan ses som en bekräftelse på denna för islam-bilden positiva utvecklingstrend.¹⁷² Vad kan skälen vara till denna utveckling? Här kan man naturligtvis bara spekulera. En orsak kan vara att vi i Sverige har en icke-konfessionell undervisning i religionskunskap. Det finns alltså inga för en religion propagandistiska målsättningar. En annan faktor är förmodligen att muslimerna har blivit ganska många i Sverige. Det går helt enkelt inte att skriva vad som helst längre. De muslimska organisationerna i Sverige har säkert haft en mycket stor betydelse för förändringarna i läroböckerna. Företrädare för dessa yttrar sig i massmedia och deltar i konferenser med svenska forskare och läromedelsförfattare. Ingen seriös läromedelsförfattare kan idag undvika att diskutera text och bildval med muslimska företrädare. Även om läromedelsmarknaden är fri, och förlagen alltså kan trycka och sälja vad de vill till skolorna, så skulle inget förlag acceptera ett läroboksmanus som inte, åtminstone när det gäller islam, kontrollerats av någon ”insider”. Ytterligare en förklaring är säkert att islamforskningen i Sverige har företrätts av personer, som inte bara är skickliga forskare, utan också skriver på ett sådant sätt att vanliga människor kan ta del av deras rön. Två personer som här har haft en mycket stor betydelse är professorerna Jan Hjärpe och Christer Hedin.¹⁷³ Båda har flitigt utnyttjats av massmedia för kommentarer och tillrättalägganden. Ett exempel: när jag skriver detta ligger bredvid mig senaste numret av Aftonbladet. En hel sidospalt upptas av ”Islamskolan. Del: 4”.¹⁷⁴ Professor Jan Hjärpe utreder centrala begrepp. Jag har i denna kvällstidning aldrig sett något liknande när det gäller de andra stora världsreligionerna, som t.ex. hinduismen.

För hinduismen är situationen annorlunda. Det är föga sannolikt att en kvällstidning skulle upplåta spaltutrymme på central plats åt ”Hinduskolan”. Hinduismen har inte lyfts fram av den massmediala debatten. Läromedelsförfattarna betraktar det nog som mindre problematiskt att skriva om och illustrera denna religion. Detta gör att man inte kan se samma förändringstrend i läroböckerna. Hinduiska organisationer i Sverige har inte i samma utsträckning syns och hörts i debatten. Man får ett intryck att vaksamheten har blivit mindre, eftersom läromedelsförfattarna kanske uppfattar det de skriver och illustrerar om hinduismen som mindre kontroversiellt. Fördomar är just fördomar därför att man inte är medveten om dem. En del av de granskade läroböckerna gör väl enkla kopplingar mellan karma-läran och fattigdomen i Indien. Vilken effekt detta ger på hinduismens relation till en av de centrala läroplansvärderingarna, solidaritet med svaga och utsatta behöver inte kommenteras.

Det finns dock mycket framgångsrik svensk forskning om hinduismen. Jag skulle vilja nämna några forskningsmiljöer/forskare vilkas kunskap borde spridas mer till läromedelsförfattarna. En miljö är Åbo Akademi, med professor Nils Holm som forskningsledare. En annan är Uppsala universitet, där jag särskilt tänker på docent Eva Hellmans forskning. Den tredje är mitt eget universitet, Karlstad, speciellt universitetslektor Marc Katz forskning. Lunds universitet är också en viktig sådan

¹⁷² Härenstam (1993a).

¹⁷³ Se t.ex. Hedin (2004).

¹⁷⁴ Aftonbladet den 10 februari 2006, s. 17.

forskningsmiljö. Speciellt intressant ur läromedelssynpunkt är den mycket instruktiva tidskriften *Chakra* redigerad av Kristina Myrvold och Katarina Plank.

Slutorden blir därför att islambilden i de undersökta religionskunskapsläroböckerna visar många drag som innebär möjlig samstämmighet med centrala värderingar i läroplanerna. Detsamma gäller i mindre grad hinduismen. Hinduismen framstår i flera läroböcker som en religion som inte uppmanar till solidaritet med svaga och utsatta eller förståelse och medmänsklighet. I äldre läroböcker i religionskunskap fanns det ofta med en bild av Gandhi och några ord om vad han stod för. Så är det inte alltid i de nya läroböckerna som här har granskats.

Det viktigt att påpeka att det går att peka ut ”goda exempel” bland de undersökta läroböckerna i den meningen att det kunskapsurval de presenterar ger förutsättningar att uppfylla läroplanens centrala krav att främlingsfientlighet och intolerans ska bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser. Alla de undersökta läroböckerna i religionskunskap ger, om än i varierande grad, möjlighet till detta. Jag skulle dock vilja hävda att detta i högre grad gäller islam än hinduismen. Som särskilt ”goda exempel” skulle jag vilja ange, för grundskolan, *Religion – människor och tro*¹⁷⁵ och, för gymnasieskolan, *Söka svar*¹⁷⁶. *Människan och tron*¹⁷⁷ vill jag också nämna i detta sammanhang.

Jag konstaterar också att information med anknytning till hinduism och islam är ytterligt mager i de analyserade läroböckerna i historia och samhällskunskap. När det gäller islam informerar läroböckerna mest om krig och konflikter. De muslimer som möter oss i dessa läroböcker representerar i huvudsak militant islam. Det resultat som jag fick i min äldre undersökning om islam i svenska historieböcker står sig än.¹⁷⁸ De undersökta historieläroböckerna ger rätt mycket information om konflikter där muslimer är inblandade efter andra världskriget, men de ger mycket obetydligt material om den historiska utvecklingen bakom dessa konflikter. Mer positiv bild av islam ges av några av läroböckerna när de behandlar den tid islam expanderar under medeltiden och de muslimska kulturer som då uppstår. Här kan islam t.o.m. beskrivas som tolerant. Som ”gott exempel” på detta skulle jag här vilja peka på gymnasieläroboken *Människan genom tiderna*¹⁷⁹. När de analyserade läroböckerna i samhällskunskap tar upp islam handlar det nästa uteslutande om militant islam i samband med internationella konflikter. Den bild detta ger av islam är ett islam som eleverna måste uppfatta som varande i klar konflikt med skolans värdegrund och t.o.m. som ett hot mot denna. När det gäller hinduismen är läget något annorlunda. Gandhi förekommer i nästan alla dessa läroböcker, främst i historia, men i viss utsträckning också i samhällskunskap. Gandhis roll som den ideale hindun gör att hinduismen ändå kan uppfattas som en religion i relativt stor samstämmighet med värdegrunden i läroplanerna.

¹⁷⁵ Falkevall m.fl. (2001).

¹⁷⁶ Mattson Flennegård och Eriksson (2005).

¹⁷⁷ Björlin (2003).

¹⁷⁸ Härenstam (1993b).

¹⁷⁹ Skrutkowska m.fl. (1997).

Referenser

- Aftonbladet (2006-02-10) *Islamskolan. Del 4.*
- Andersson, J. & Furberg M. 1991. *Språk och påverkan: om argumentationens semantik*, Lund: Thales.
- Azzam, A. R. 1979. *The Eternal Message of Muhammad*. London: Quartet Books.
- Myrvold, K. & Plank, K. (red.) 2004. *Chakra*, Lund: Lunds universitet.
- Colnerud, G. (red.) 2004. *Skolans moraliska och demokratiska praktik: Värdepedagogiska texter I*. Linköping: Linköpings universitet.
- Colnerud, G. & Thorberg, R. 2003. *Värdepedagogik i internationell belysning*. Stockholm: Skolverket.
- Colnerud, G. & Häggglund, S. 2004. *Etiska lärare – moraliska barn. Forskning kring värdefrågor i skolans praktik. Värdepedagogiska texter II*. Linköping: Linköpings universitet.
- El-Droubie, R. 1982. ISLAM. I Cole W. O. (red.) *Comparative Religions. A Modern Textbook*. Dorset: Blandford Press.
- Falaturi, A. 1990. *Muslim Thoughts for Teachers and Textbooks Authors*. Köln: The Islamic Scientific Academy.
- Fazlhashemi, M. 2005 *Occidentalism: ideer om väst och modernitet bland muslimska tänkare*. Lund: Studentlitteratur.
- Fischer, G. 1987. *Analyse der Geographiebücher zum Thema Islam*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung.
- Foehrlé, R. 1992. *L'Islam pour les Profs*. Paris: Karthala.
- Gandhi, M. K. 1987. *An Autobiography, or The Story of my experiments*. Ahmedabad: Navajivan Publishing House.
- Hedin, C. 2004. *Abrahams barn. Vad skiljer och förenar judendom, kristendom och islam*. Stockholm: Dialogos.
- Hellman, E. 1993. *Political hinduism: the challenge of the Visva Hindu Parisad*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Hellman, E. 1998. *Hinduiska gudinnor och kvinnor: en introduktion*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Hiriyanna, M. 1994. *Outlines of Indian Philosophy*. Delhi: Motilal Banarsidas Publishers.
- Hitti, P. K. 1970. *History of the Arabs*. London: Macmillan international college editions.
- Hjärpe, J. 1983. *Politisk islam*. Stockholm: Skeab.
- Holm, N. G. (red.) 1993. *Teaching islam in Finland*. Åbo: Åbo Akademi University.

- Husén, L., Berg, L. & Skrutkowski, K. (1991) *Religion och liv. Grundbok 3*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Härenstam, K. 1993a. *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Härenstam, K. 1993b. *Spov 21. Historieböckers islam*. Stockholm: Institutet för pedagogisk textforskning, Mitthögskolan.
- Härenstam, K. 2000. *Kan du bära vindhästen? Religionsdidaktik – om konsten att välja kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Irving, T. B. m.fl. 1979. *The Quran Basic Teachings*. Leicester: The Islamic Foundation.
- Islamiska Informationsföreningen. 1989. *Islam vår tro*. Stockholm: Bonniers,
- Jensen, T. (red.) 1994. *Islam i skolen*. Copenhagen : Danmarks Lærerhøjskole.
- Katz, M. 1993. *The Children of Assi: The Transference of Religious Traditions and Communal Inclusion in Banaras*. Göteborg: The Department of Religious Studies, University of Göteborg.
- King, R. 1999. *Indian Philosophy, An Introduction to Hindu and Buddhist Thought*. New Delhi: Maya Publishers Pvt.Ltd.
- Kurzman, C. (red.) 1998. *Liberal Islam. A Sourcebook*, Oxford: Oxford University Press.
- Lundgren, U. 1989. *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- McDermott, M. Y. & Ahsan, M. M. 1980. *The Muslim Guide for Teachers, Employers, community workers and social administrators in Britain*. Leicester: The Islamic Foundation.
- Mernissi, F. 1998. A Feminist Interpretation of Women's Rights in Islam i Kurzman, C. (red.) *Liberal Islam, a Sourcebook*. Oxford: Oxford University Press.
- Nasr, S. H. 1979. *Ideals and Realities of Islam*. London: Mandala Books.
- Nationalencyklopedin. 2000. @ Bokförlaget Bra Böcker AB.
- Nehru, J. 1993. *The Discovery of India*. New Delhi: Oxford University Press.
- Olivestam, C. E. 1977. *Idé och politik (1) De politiska partierna – skolan och kristendomen: en studie i svensk skolpolitik under 1940-talet*. Uppsala: Svenska kyrkohistoriska föreningen.
- Olivestam, C. E. 1986. *Idé och politik (2) De politiska partierna – skolan och ideologin: mellan två skolreformer: 1950 – 1962*. Uppsala: Svenska kyrkohistoriska föreningen.
- Olivestam, C. E. 1989. *Idé och politik (3) De politiska partierna – skolan och ideologin : från 1960 års gymnasieutredning till 1970 års gymnasieöversyn*. Umeå: Umeå Universitet.
- Olsson, T. 1988. *Folkökning, Fattigdom, Religion*. Lund: Plus Ultra.

- Orlenius, K. 2001. *Värdegrunden - finns den?* Stockholm: Runa förlag.
- Ouis, P. & Roald, A. 2003. *Muslim i Sverige*. Stockholm: Wahlström& Widstrand.
- Roald, A. S. 2005. *Er muslimske kvinner undertrykt?* Oslo: Pax.
- Said, E. 1981. *Covering Islam* New York: Pantheon.
- Said, E. 2002. *Orientalism*. Stockholm: Ordfront.
- Sarwar, G. 1982. *ISLAM, Beliefs and Teachings*. London: The Muslim Educational Trust.
- Schultze, H. 1988. *Analyse der Richtlinien und Lehrpläne der Bundesländer zum Thema Islam*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung.
- Selander, S. m.fl. 1990. *Spo 9. Rasism och främlingsfientlighet i svenska läroböcker?* Stockholm: Institutet för pedagogisk textforskning.
- Selander, S. 1988. *Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841–1985*. Lund: Studentlitteratur.
- Sellberg, L. 1961. *Kristendomen. Lärobok i kristendoms-kunskap för folkskola och enhetskola Årskurs 4-6*. Stockholm: Diakonistyrelsen.
- Skolverket. 2000. *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier*. Västerås: Graphium Västra Aros.
- Skolverket. 2006a. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidsbemannet (Lpo 94)*. Texten i Lpo 94 baseras på SKOLFS 1994:1. Ändring införd t.o.m. SKOLFS 2003:17.
- Skolverket. 2006b. *Läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94)*. Texten i Lpf 94 baseras på SKOLFS 1994:2. Ändring införd t.o.m. SKOLFS 2003:18.
- Spear, P. 1990. *A History of India. Volume two*. Calcutta: Penguin Books.
- Svingby, G. 1986. *Sätt kunskapen i centrum*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Tworuschka, M. 1986. *Analyse der Geschichtsbücher zum Thema Islam*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung.
- Tworuschka, U. 1986. *Analyse der evangelischen Religionsbücher zum Thema Islam*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung.
- Vöcking H. m.fl. 1988. *Analyse der katolischen Religionsbücher zum Thema Islam*. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung.

Bilaga 1: Utvalda läroböcker

Uppgifter om genomförandet av läroboksgranskningsuppdraget, bl.a. avgränsningar av uppdraget och urval av läroböcker finns att läsa om i Skolverkets rapport ”I enlighet med skolans värdegrund?”.

Nedan presenteras samtliga de utvalda läroböckerna, fördelat på ämne och skolform.

Det första årtalet som anges för respektive lärobok är det år som den senaste upplagan av läroboken trycktes. Läroboken kan dock ha tryckts vid ett eller flera tillfällen efter detta angivna årtal, vilket också anges nedan. De granskade läroböckerna är de senast tryckta versionerna av de 24 utvalda läroböckerna som fanns på läroboksmarkanden i september 2005.

Biologi/naturkunskap för grundskolans årskurs (6) 7-9

Andréasson, Berth; Bondesson, Lars; Gedda, Sture; Johansson, Birgitta; Zachrisson, Ingemar. 2001. *PULS: Biologi för grundskolans senare del*. Stockholm: Natur och kultur. Andra upplagan. Tryckt sex gånger, senast 2005.

Lärrarhandledning: Andréasson, Berth; Bondesson, Lars; Gedda, Sture; Johansson, Birgitta; Zachrisson, Ingemar. 2002. *PULS: Biologi för grundskolans senare del. Lärbok*. Stockholm: Natur och Kultur. Första upplagan.

Fabricius, Susanne; Holm, Fredrik; Mårtensson, Ralph; Nilsson, Annika; Nystrand, Anders. 2001. *Spektrum: Biologi*. Stockholm: Liber (urspr. Almqvist & Wiksell). Andra upplagan. Tryckt fem gånger, senast 2005.

Lärrarhandledning: Fabricius, Susanne. 2001. *Spektrum: Biologi. Lärrarhandledning*. Stockholm: Liber (urspr. Almqvist & Wiksell). Andra upplagan.

Kukka, Jarmo; Sundberg, Carl Johan. 2005. *Biologi direkt*. Stockholm: Bonnier utbildning. Första upplagan. Tryckt en gång.

Lärrarhandledning: Nej.

Biologi/naturkunskap för A-kurser gymnasieskolan

Henriksson, Anders. 2000. *Naturkunskap A*. Malmö: Gleerups. Andra upplagan. Tryckt sju gånger, senast 2003.

Lärrarhandledningsbok: Nej.

Karlsson, Janne; Thomas Kringsman; Bengt-Olov Molander; Per-Olof Wickman. 2005. *Biologi A med Naturkunskap A*. Stockholm: Liber. Tredje upplagan. Tryckt en gång.

Lärrarhandledning: CD-skiva: Björndahl, Gunnar. 2004. *Biologi A med naturkunskap A. Lärrarhandledning*. Liber. Första upplagan.

Viklund, Gunilla; Backlund, Per; Lundegård, Iann. 2000. *Naturkunskap A*. Stockholm: Bonnier Utbildning (urspr. Almqvist & Wiksell). Andra upplagan. Tryckt fem gånger, senast 2004.

Lärrarhandledning: Viklund, Gunilla; Backlund, Per; Lundegård, Iann. 2000.

Naturkunskap A. Lärarpärm. Stockholm: Bonnier Utbildning. Andra upplagan.

Historia för grundskolans årskurs (6) 7-9

Almgren, Bengt; Tallerud, Berndt; Thorbjörnsson, Hans; Tillman, Hans. 2005a. *SO Direkt: Historia.* Stockholm: Bonnier utbildning (urspr. Elander Berling). Andra upplagan. Tryckt en gång. Tidigare utgiven med titeln Historieboken (1999).

Lärohandledning: Almgren, Bengt; Thorbjörnsson, Hans; Tillman, Hans. 2003. *SO Direkt: Historia. Lärohandledning, del 1.* Göteborg: Bonnier Utbildning. Andra upplagan.

Almgren, Bengt; Thorbjörnsson, Hans; Tillman, Hans. 2004. *SO Direkt: Historia. Lärohandledning, del 2.* Göteborg: Bonnier Utbildning. Andra upplagan.

Almgren, Bengt; Thorbjörnsson, Hans; Tillman, Hans. 2005. *SO Direkt: Historia. Lärohandledning, del 3.* Göteborg: Bonnier Utbildning. Andra upplagan.

Körner, Göran & Lagheim, Lars. 2002. *PULS: Historia.* Stockholm: Natur och kultur. Första upplagan. Tryckt tre gånger, senast 2005.

Lärohandledning: Nej.

Nilsson, Erik; Olofsson, Hans; Uppström, Rolf. 2001. *Punkt SO: Historia.* Malmö: Gleerups. Första upplagan. Tryckt tre gånger, senast 2004.

Lärohandledning: Nilsson, Erik; Olofsson, Hans; Uppström, Rolf. 2005. *Punkt SO: Historia. Lärohandledning, del 1.* Malmö: Gleerups. Första upplagan.

Nilsson, Erik; Olofsson, Hans; Uppström, Rolf. 2005. *Punkt SO: Historia. Lärohandledning, del 2.* Malmö: Gleerups. Första upplagan.

Nilsson, Erik; Olofsson, Hans; Uppström, Rolf. 2005. *Punkt SO: Historia. Lärohandledning, del 3.* Malmö: Gleerups. Första upplagan.

Historia för A-kurser gymnasieskolan

Almgren, Hans; Bergström, Börje; Löwgren, Arne. 2005b. *Alla tiders historia A.* Malmö: Gleerups. Andra upplagan. Tryckt två gånger, senast 2005.

Lärohandledning: Nej.

Sandberg, Robert; Karlsson, Per-Arne; Molin, Karl; Ohlander, Ann-Sofie. 2000. *Epos A.* Stockholm: Liber (urspr. Almqvist & Wiksell). Första upplagan. Tryckt tre gånger, senast 2002.

Lärohandledning: Bolander, Per; Steen, Lennart; Näsander, Niklas. 2002. *Epos. Historia för gymnasieskolans kurs A och B. Lärohandledning.* Stockholm: Liber (urspr. Almqvist & Wiksell).

Skrutkowska, Karin; Stattin, Jan; Westin, Jan T; Norman, Torbjörn. 1997. *Människan genom tiderna.* Stockholm: Natur och kultur. Första upplagan. Tryckt tre gånger, senast 2003.

Lärohandledning: Berglund, Lars; Widing, Dick. 1999. *Människan genom*

tiderna. Historia för gymnasiet, A-kursen. Lärarhandledning. Stockholm: Natur och Kultur. Första upplagan.

Religionskunskap för grundskolans årskurs (6) 7-9

- Berg, Leif. 2001. *SOL 3000: Religion och liv 7-9.* Stockholm: Natur och Kultur. Första upplagan. Tryckt tre gånger, senast 2003.
 Lärarhandledning: Berg, Leif. 2001. *SOL 3000: Religion och liv 7. Lärarpraktika.* Stockholm: Natur och Kultur. Första upplagan.
 Berg, Leif. 2003. *SOL 3000: Religion och liv 8. Lärarpraktika.* Stockholm: Natur och Kultur. Första upplagan.
 Berg, Leif. 2004. *SOL 3000: Religion och liv 9. Lärarpraktika.* Stockholm: Natur och Kultur. Första upplagan.
- Falkevall, Björn; Thor, Annika; Wärmegård, Ewa. 2001. *Religion – människor och tro.* Stockholm: Liber (urspr. Almqvist & Wiksell). Första upplagan. Tryckt två gånger, senast 2003.
 Lärarhandledning: Nej.
- Tidman, Nils-Åke; Hermansson, Magnus. 2004. *Kompakt: Religionskunskap.* Malmö: Gleerups. Tredje upplagan. Tryckt två gånger, senast 2005.
 Lärarhandledning: Tidman, Nils-Åke; Hermansson, Magnus; Sjöbeck, Karin; Melén, Birgitta. 2005. *Kompakt: Religionskunskap. Lärarpärm.* Malmö: Gleerups.

Religionskunskap för A-kurser gymnasieskolan

- Alm, Lars-Göran. 2002. *Religionskunskap för gymnasiet kurs A.* Stockholm: Natur och Kultur. Andra upplagan. Tryckt fyra gånger, senast 2004.
 Lärarhandledning: Nej.
- Björnin, Ola. 2003. *Människan och tron.* Stockholm: Bonnier utbildning. Första upplagan. Tryckt en gång.
 Lärarhandledning: Nej.
- Mattsson Flennegård, Malin; Eriksson, Leif. 2005. *Söka svar. Religionskunskap kurs A.* Stockholm: Liber. Första upplagan. Tryckt en gång.
 Lärarhandledning: Nej.

Samhällskunskap för grundskolans årskurs (6) 7-9

- Bjessmo, Lars-Erik; Fowelin, Peter; Isaksson, David; Johnsson, Anders; Nohagen, Lars. 2005. *Nya SO Direkt: Sambälle.* Stockholm: Bonnier utbildning (urspr. Erlander Berling). Andra upplagan. Tryckt en gång. Tidigare utgiven med titeln *Sambällsboken* (1999).
 Lärarhandledning: Behrnetz, Johnny; Fowelin, Peter; Sellerfors, Fredrik. 2003. *SO Direkt: Sambälle 1. Lärarhandledning.* Göteborg: Bonnier Utbildning. Andra upplagan.
 Behrnetz, Johnny; Fowelin, Peter; Sellerfors, Fredrik. 2004. *SO Direkt: Sambälle 2. Lärarhandledning.* Göteborg: Bonnier Utbildning. Andra upplagan.
 Behrnetz, Johnny; Fowelin, Peter; Sellerfors, Fredrik. 2005. *SO Direkt: Sambälle 3. Lärarhandledning.* Göteborg: Bonnier Utbildning. Andra upplagan.

Folkebrant, Urban; Olson, Björn. 2004. *Sofi: Sambälle*. Solna : Gleerups (urspr. Ekelunds förlag). Andra upplagan. Tryckt en gång.

Lärrarhandledning: Folkebrant, Urban 2005. *Sofi: Sambälle. Lärrarpärm*. Malmö: Gleerups. Andra upplagan.

Wergel, Karin; Hildingson, Kaj; Hildingsson, Lars. 2001. *SOL 3000: Sambälle i dag*. Stockholm: Natur och kultur. Första upplagan. Tryckt fyra gånger, senast 2003.

Lärrarhandledning: Dahlberg, Håkan; Henricsson, Bengt. 2001. *SOL 3000: Sambälle i dag 7. Lärrarpraktika*. Stockholm: Natur och Kultur. Första upplagan.

Dahlberg, Håkan; Henricsson, Bengt. 2002. *SOL 3000: Sambälle i dag 8. Lärrarpraktika*. Stockholm: Natur och Kultur. Första upplagan.

Dahlberg, Håkan; Henricsson, Bengt. 2003. *SOL 3000: Sambälle i dag 9. Lärrarpraktika*. Stockholm: Natur och Kultur. Första upplagan.

Samhällskunskap för A-kurser gymnasieskolan

Bengtsson, Bengt-Arne. 2005. *Z-Classic*. Stockholm: Liber (ursprungligen Almqvist & Wiksell). Andra upplagan. Tryckt en gång.

Lärrarhandledning: Nej.

Höglund, Björn; Jarlén, Leif; Lind, Hans; Lökhölm, Andreas. 2003. *sambälle.nu*. Stockholm: Natur och kultur (urspr. Almqvist & Wiksell). Första upplagan.

Tryckt en gång.

Lärrarhandledning: Nej.

Palmqvist, Christer; Widberg, Hans Kristian. 2004. *Millennium. Samhällskunskap A*. Bonnier Utbildning. Tredje upplagan. Tryckt två gånger, senast 2005.

Lärrarhandledning: Palmqvist, Christer; Widberg, Hans Kristian. 2001.

Millennium. Samhällskunskap A. Bonnier Utbildning. Andra upplagan. Tryckt en gång.