

Södertörns högskola

Examensarbete 15 hp | Utbildningsvetenskap C | höstterminen 2008

Lärarprogrammet med interkulturell profil

# Läroplanen och nationen

– En kritisk diskursanalys av nationalismen i  
svenska läroplaner 1878-1994

Av: Martin Englund

Handledare: Samuel Edquist

södertörns  
högskola

---

SÖDERTÖRN UNIVERSITY

## Förord

Nationalismen är en stort och mångfasetterat fenomen. Det har många betydelser och påverkar oss på åtskilliga sätt. Att skriva detta arbete har varit som att följa den process som bäddat in oss i det nationella. Dels har jag sett hur nationalismen förändrats under årens lopp och dels hur den blivit osynlig och allomfattande. Jag har suttit på Sveriges nationalbibliotek, inom ramen för en nationell lärarutbildning med nationella styrdokument att analysera. Det nationella har varit påtagligt verkligt, massivt. I detta arbete visar sig dock en föränderlig nationalism som innehåller olika, opponerande inslag.

Det är med en dubbel känsla jag nu skall ge mig ut i den nationella gymnasieskolan för att fostra framtidens medborgare, morgondagens svenskar eller vad de kommer att kallas i den kommande läroplanen. Att utföra en diskursanalys på skolans läroplaner blottlägger föreställningar som uppfattas som sunt förnuft, självklarheter tydliggörs som utsagor inom diskursiva sammanhang. Vad ska jag kunna fostra eleverna till när jag bara vill klargöra diskurserna? Än så länge kan jag dock fokusera på diskurserna och det maktmaskineri de är en del av.

Jag känner utmattning, tomhet och tacksamhet. Även en stigande irritation över motstridiga ordbehandlingsprogram och tidspressen har smugit sig på. Tacksamheten känner jag inför lärarutbildningen på Södertörns högskola som med sin interkulturella profil rustat mig väl för denna diskursanalytiska batalj med läroplanerna. Jag vill tacka min handledare Samuel Edquist som generöst givit tid och energi, god kritik, uppmuntran. Även Niklas PG Svensson som parallellt har utfört en läroplansanalys förtjänar ett tack. Särskilt vill jag tacka för de långa mentala bataljer som tillslut sammanfogade Norman Faircloughs kritiska diskursanalys med Antonio Gramscis hegemoni-teori. Vi lyckades omsätta detta teoretiska vidunder i praktiken och skrev våra arbeten. Sist men inte minst vill jag tacka den blygsamma skara läsare som läser detta förord, håll ut, läs vidare, så har det inte varit förgäves.

Martin Englund  
Stockholm 090107

# Innehåll

## Förord

## Kapitel 1: Inledning 3

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1.1 Syfte och frågeställning</b>            | <b>3</b>  |
| <b>1.2 Källmaterial och avgränsning</b>        | <b>3</b>  |
| <b>1.3 Forskningsläge</b>                      | <b>5</b>  |
| <b>1.4 Teori och metod</b>                     | <b>8</b>  |
| 1.4.1 Diskursanalys                            | 9         |
| 1.4.2 Norman Faircloughs tre diskursiva nivåer | 10        |
| 1.4.3 En kritik av det sunda förnuftet         | 12        |
| <b>1.5 Nationalismen</b>                       | <b>16</b> |
| 1.5.1 Nationen som en föreställd gemenskap     | 17        |
| 1.5.2 Svensk nationalism                       | 20        |
| 1.5.3 Kategorisering av svensk nationalism     | 21        |

## Kapitel 2: Nationalismen i svenska läroplaner 1878-1994 30

|   |           |
|---|-----------|
| <b>2.1 Sammanfattning av nationalismen i de olika läroplanerna</b>          | <b>30</b> |
| 2.1.1 Normalplan för undervisningen i Folkskolor och småskolor 1878         | 30        |
| 2.1.2 Undervisningsplan för rikets folkskolor 1919                          | 33        |
| 2.1.3 Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955                          | 36        |
| 2.1.4 Läroplan för grundskolan 1962   | 39        |
| 2.1.5 Läroplan för grundskolan 1969   | 42        |
| 2.1.6 Läroplan för grundskolan 1980   | 45        |
| 2.1.7 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994                      | 48        |
| <b>2.2 Läroplansnationalismen relaterad till diskurs och diskursordning</b> | <b>50</b> |
| 2.2.1 Nationalismdiskursernas kamp på läroplanernas diskursiva fält         | 51        |
| 2.2.2 Nationalistiska diskurser som skapare av hegemoni                     | 53        |

## Kapitel 3: Avslutning 56

|                                     |           |
|-------------------------------------|-----------|
| <b>3.1 Alternativa tolkningar</b>   | <b>56</b> |
| <b>3.2 Vad bidrar uppsatsen med</b> | <b>58</b> |
| <b>3.3 Fortsatta studier</b>        | <b>59</b> |

|                               |           |
|-------------------------------|-----------|
| <b>Källor</b>                 | <b>60</b> |
| <b>Kommenterade läromedel</b> | <b>60</b> |
| <b>Litteratur</b>             | <b>61</b> |

# Kapitel 1: Inledning

## 1.1 Syfte och frågeställning

Det övergripande syftet med denna uppsats är att studera nationalismen i svenska läroplaner, från och med Normalplanen 1878 fram till den senaste från 1994. Nationalismen i läroplanerna skall betraktas utifrån ett socialkonstruktivistiskt maktperspektiv och skall relateras till skolans ideologiska funktion, en koppling till hegemoniska maktrelationer. I denna studie skall även förändringen över tid belysas.

Utifrån detta syfte har en grundläggande frågeställning formulerats:

- Vad uttrycker svenska läroplaner 1878-1994 för nationalism?

Denna frågeställning har sedan operationaliserats i en serie underordnade frågeställningar som utgör grunden i den diskursanalytiska metod som begagnats. Först har följande fråga ställts till källmaterialet: - Vilka nationalistiska utsagor finns i texten? När dessa utsagor plockats ut har följande fråga blivit: - Vilken slags nationalism uttrycker utsagan? Den avslutande frågan blir: Hur kan de olika slags nationalism som finns i läroplanerna förstås? Dessa frågor hör samman med en rad grundantaganden som presenteras i avsnittet om teori och metod.

## 1.2 Källmaterial och avgränsning

Det finns en inneboende problematik kring definitionen av de studerade texterna. Studien utgår från sju grundläggande styrdokument: Normalplanen 1878, undervisningsplanerna 1919 och 1955 samt läroplanerna från 1962, 1969, 1980 och 1994. Samtliga av dessa kommer att kallas läroplaner i detta arbete. Att kalla normal- och undervisningsplaner för läroplaner är förvirrande och problematiskt, däremot flyter språket betydligt sämre om definitionen ”normal-, undervisnings- och läroplaner” används. Det skulle även gå att kalla dem ”grundläggande styrdokument” eller ”skolplan” men att uppfinna en ny terminologi som denna skapar en större förvirringen än att tala om ”läroplaner”. Givetvis kommer normal- och undervisningsplaner att kallas vid sina rätta namn om det refereras till en specifik sådan. Det är alltså när normal-, undervisnings- och läroplaner åsyftas i pluralis, eller som genre, som de kommer att benämnas ”läroplaner”.

En kontextualiserande diskursanalys intresserar sig för intertextualitet. Det vill säga relationen och utbytet mellan texter. Språkbruk, tankestrukturer och föreställningar undersöks i olika texter för att finna gemensamma strukturer, diskurser.<sup>1</sup> Det går även att följa upp referenser och polemik gentemot andra texter som intertextuella spår. I analysen av nationalismen i läroplanerna har ett fåtal sådana spår följts upp för att skapa en fullständigare bild. Kursplaner för de specifika skolämnena i Lpo94 har varit ett sådant i spår. I de tidigare läroplanerna är kursplanerna införlivade i huvuddokumentet medan Lpo94 har dem som fristående dokument. På grund av detta har det inte gått att bevara en fullkomligt strikt avgränsning till läroplanerna i sig utan även de fristående kursplanerna har tagits med i analysen. I fall de fristående kursplanerna hade exkluderats så hade det blivit svårt att betrakta de olika läroplanerna som likvärdiga dokument.

Målet är att avgränsa studien till läroplanerna för att sedan breda ut slutsatser över nationalismen och samhället i stort i nära anslutning till tidigare forskning. Det finns en intention att undvika den kritik som riktats mot Michel Foucaults storskaliga diskursanalyser som förklarar en epoks föreställningar utifrån några fritt valda citat från epoken i fråga. En otyglad selektivitet med andra ord. Denna uppsats skall förkovra sig i läroplanen istället för att foucovra sig i epoken.

Läroplaner är dock enormt betydelsefulla dokument i förståelsen av epoken. De politiska processerna fram till dessa texter är intrikata och konfliktyfylla historier, värda att berätta men inte här. Även efterspelet, läroplanens påverkan på skolans praktik, uttolkningen av lärare och rektorer, den massmediala debatten och så vidare, är oerhört intressant att studera men inte relevant här. Läroplaner är författade av ett politiskt kompromissande kollektiv. Dessa författare är underordnade en rad genre- och tidsbundna konventioner vilket gör deras alster till utmärkta diskursanalytiska studieobjekt. Författarens död är betydligare lättare att argumentera för här än i fallet med till exempel skönlitterära texter.<sup>2</sup> Kursplaner skulle kunna ses som pedagogikens *Zeitgeist* materialiserad i text. En politiskt korrekt diskurs av tidens beslutsfattare. En annan spännande aspekt på läroplaner är deras framåtblickande, skapandet av det framtida samhället genom barnens fostran. I läroplanerna finns en tänkt framtid, ett bättre samhälle, en godare medborgare, den nya nationen formuleras.

En diskursanalys om nationalismen i svenska läroplaner intresserar sig för texten i sig, de öppna betydelserna, regelbundenheterna och förändringarna, hur nationen konstrueras i texten. Det kommer inte att spenderas någon energi eller utrymme på att utforska dolda intentioner. Den nationalism som uttrycks kommer att förklaras, renodlas utan något avskiljande av medvetet och omedvetet. Någon psykoanalytiskt omedveten nivå eftersöks alltså icke. Det kommer inte heller att

---

<sup>1</sup> Fairclough, 2001, s. 127ff

<sup>2</sup> Författarens död är ett uttryck som myntades av den post-strukturalistiske filosofen Roland Barthes i en artikel ursprungligen från 1967. Begreppet syftar till att efter den språkliga vändningen så betraktades texten inte längre som en skapelse av författarens fria individuella uttryck utan snarare en produkt av sociala strukturer som reproduceras genom språket. Barthes i Lodge & Wood 1999.

framgå om läroplanens författare förstår de ideologiska och filosofiska konsekvenserna av sina utsagor. Läroplanerna skall betraktas som ett diskursivt fält där olika diskurser kämpar om företräde. Författarna är döda, subjekten decentrerade.

Utifrån nationalismforskaren Benedict Andersons skildring av nationen som en föreställd gemenskap blir läroplaner oerhört intressanta. I skolor över hela Sverige har dessa texter spridits och formulerat vad barnen skall lära sig. Innan varken rikstäckande radio eller television så fanns det en nationell läroplan som formulerade en rad gemensamma riktlinjer i fostrandet av nationens barn. Anderson påpekar betydelsen av tryckkapitalismen, massproduktionen och spridandet av litteratur. Genom denna spreds massproducerade föreställningar om det nationella. Skolan bidrog inte enbart med läskunnighet utan pekade även ut vad som skulle läsas. Det nationalistiska innehållet i denna läsning kommer att behandlas senare, bland annat i diskussionen av *Läsebok för folkskolan*.

Läroplanerna är, efter skollagen, skolans främsta dokument, en centralt formulerad order som skall åtföljas i rikets alla hörn. Genom den kan en nationalism som härstammar från riksdag, regering och tidigare även kung inpräntas i nationens barn, ett centralt dokument i försvenskningen av Sverige. De kan beskrivas som ett vapen i kampen för nationell hegemoni, en auktoritativ text.

Det centrala i en källkritisk diskussion är att ställa frågan: Finns svaret på frågeställningen i det aktuella källmaterialet? Genom att frågeställningen i denna uppsats är låst till läroplanerna så borde den rimligtvis kunna besvaras utifrån dessa. Det kan dock ifrågasättas om det finns någon nationalism i läroplanerna. En hel del utrymme spenderas åt definitionen av nationalism så det gäller att här undvika ytterligare definieringsdiskussioner. För det första går det att konstatera att läroplanerna är rikstäckande dokument, alltså för hela nationen, ett medium för nationella föreställningar. Vad som än står i en nationell läroplan så får detta en nationell spridning. För det andra finns det mycket öppet nationalistisk retorik i läroplanerna, i synnerhet de tidigaste. I de senares finns formuleringar om "våra" värderingar och normativa utsagor om det svenska samhället, kulturen med mera. Analysen kommer att visa på förekomsten av nationalistiskt språkbruk. För det tredje formuleras i alla läroplanerna några värderingar, målsättningar eller grundläggande värden som skolan skall fostra till. Varje läroplan driver sitt projekt för att skapa den önskade nationen. En distinktion dras mellan en ideologisk nationalism och en ontologisk. Ett nationellt skolväsende kan skapa en nationell särart även om dess dokument kritiserar en ideologisk nationalism.

### 1.3 Forskningsläge

En rad olika forskningsdiscipliner korsas i denna uppsats. Dels är den en del av nationalismforskningen. Denna forskning kommer att behandlas i ett eget avsnitt och i diskussionen av uppsatsens teoretiska grundantaganden och kategoriseringar. Därför kommer den andra delen av forskningsläget att följas upp här, läroplansforskning och studier av skolans fostran. Inom dessa områden finns ett stort antal studier varav det enbart finns utrymme att lyfta upp ett fåtal. Därför har endast de mest betydelsefulla och för detta arbete intressanta studier valts ut.

Skolan betraktas ofta som en institution med ett tudelat uppdrag. Dels skall den sprida kunskaper och dels skall den fostra. Nationalismen i läroplanerna kan betraktas som en del av innehållet i denna fostran. Mycket finns formulerat i läroplanerna om den ideala fostran av eleverna och dessutom finns det en dold sida av fostran, som inte finns formulerad i de officiella dokumenten. Detta har kallats den ”dolda läroplanen”.<sup>3</sup>

En ung benämning på en forskningsdisciplin är värdegrundsforskning eller studiet av skolans värdepedagogik. Denna forskning undersöker hur arbetet med värderingar ser ut i skolan. Dels vägs den i styrdokumentet formulerade värdegrunden mot den pedagogiska praktiken och dels studeras vilka värderingar som egentligen förmedlas. Ett centralt verk är Gunnel Colnerud och Robert Thornbergs *Värdepedagogik i internationell belysning*.

Helene Båtshake har skrivit doktorsavhandlingen *Lena lär lyda: Fostran och disciplinering i svensk skola 1947-1956*. Hon utgår ifrån Foucaults diskursanalys med komplement av Pierre Bourdieus teorier om skolans disciplinerande funktion. Bourdieu skiljer på direkt och symboliskt våld, det symboliska våldet sker inte handgripligen men har en betydligt större betydelse i disciplineringen av eleverna. Han talar även om kulturellt kapital och habitus. Habitus går att beskriva som en individs samlade kulturalitet. Den gestaltar sig i smak, rörelser, vanor, sätt att tala, mimik med mera. En persons habitus betingas av dess kulturella kapital. Lärare utmärks i allmänhet av ett medel- eller övre medelklasshabitus och kommer att förmedla värderingar i enighet med detta. Skolan reproducerar på detta sätt den sociala ordningen, den blir alltså en upprätthållare av rådande maktförhållanden.<sup>4</sup>

Båtshake tecknar en fostrans- och disciplineringsdiskurs i läseböcker och pedagogisk debatt från den aktuella perioden. Hon beskriver den rådande fostranskulturen som baseras på lydnad och disciplinering.<sup>5</sup> Hon beskriver även epoken som folkhemmets förverkligande. Folkhemmet kommer vi att återvända till i kategoriseringen av den svenska nationalismen.

Pia Nykänen har skrivit *Värdegrund, demokrati och tolerans: om skolans fostran i ett mångkulturellt samhälle*. Hon utgår ifrån ett filosofiskt perspektiv när hon ifrågasätter innehållet i

---

<sup>3</sup> Uttrycket ”den dolda läroplanen” härstammar från Philip Jackson och syftar till det förmedlande av sociala normer och regler som inte finns öppet formulerade. Utan att följa ”den dolda läroplanen” klarar sig dock inte eleverna i skolans sociala värld. Jackson, 1968.

<sup>4</sup> Båtshake, 2006, s. 113, 120-126, bygger på Bourdieu 1989, 1991, och Bourdieu&Passeron, 1990.

<sup>5</sup> Båtshake, 2006, s. 53-78.

den svenska skolans fostran. Nykänen visar på ett skiftat fokus i skolans fostran mot mångkulturella värden men problematiserar hur värdegrunden inte utgörs av de berättigande själen.<sup>6</sup>

Professor Thomas Englund är en ledande läroplansforskare i Sverige. Han utgår från Jürgen Habermas deliberativa demokrati och föreslår utifrån den att det deliberativa samtalet kan bli en modell för att hantera demokrati och pluralism i dagens mångkulturella skola.<sup>7</sup> I *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension* har Englund delat in den svenska skolhistorien i tre grundläggande konceptioner: den patriarkala, den vetenskapligt rationella och den demokratiska. Dessa har avlöst varandra men Englund påpekar att den patriarkala har gjort en liten återkomst på senare tid medan den vetenskapligt rationella kommit tillbaka i större utsträckning. Som försvar av den demokratiska konceptionen presenterar Englund det deliberativa samtalet. T. Englund har en argumenterande och politiskt debatterande forskningstil som M. Englund skall undvika i denna uppsats. Pedagogikforskning försöker ofta att beskriva en situation för att komma med en lösning för hur den skulle fungera bättre. I denna uppsats skall en situation beskrivas. Punkt!

Mikael Alexandersson studerar skolans styrning. Detta berör steget efter läroplanen, hur texten implementeras och faller ut i verkligheten. I *Styrning på villovägar* problematiserar Alexandersson diverse begrepp och hur målstyrningen fungerar i skolan sedan Lpo94. Bo Lindensjö och Ulf P. Lundgren har i *Utbildningsreformer och politisk styrning* gjort en modell för hur skolan förändras och hur olika ideal formeras, realiseras och transformeras. Precis som Alexandersson befattar de sig med relationen mellan politik och pedagogisk praktik.

En rad forskare har bidragit till antologin *Värdegrund och svensk etnicitet* som är ett skärskådande av etnocentrismen i Lpo94. Följande textpassage från Lpo94 återkommer diskussionen ständigt till:

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. I överrensstämmelse med den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.<sup>8</sup>

Christer Hedin visar på att många av de värden som presenteras går att återfinna inom etik från andra håll än västerländsk humanism eller kristen tradition. Dessutom finns det etik från västerländskt och kristet håll som inte står för dessa värden. Tillslut kommer Hedin fram till att det tjänar ingenting till att reda ut en historisk bakgrund till skolans grundläggande värden. Det viktiga är att enas om formuleringar och istället fokusera på vilken framtid som skall eftersträvas.<sup>9</sup>

Agneta Linné behandlar skolans fostranshistoria i samma antologi. Hennes studie liknar denna

---

<sup>6</sup> Nykänen, 2008, s. 194-197.

<sup>7</sup> Englund, 2000, Englund (red) 2007.

<sup>8</sup> Lpo94, s. 5

<sup>9</sup> Hedin i Linde (red.), 2001, s. 54-99, 150-199



uppsats i att hon kommenterar och jämför utsagor ur läroplaner och från dessa beskriver en idémässig förändring över tid. Däremot fokuserar hon inte på nationalismen även om den kommenteras som en central del i skolans fostran. Undervisningsplanen 1919 förklaras som ”för fäderneslandet och det goda arbetet”. Sedan beskrivs hur demokrati, individualism med mera har blivit centrala föreställning i skolans fostran och avslutningsvis diskuterar Linné det mångkulturella samhällets fostran.<sup>10</sup>

Pirjo Lahdenperä visar på etnocentrismen i ovanstående citat genom att påpeka att Grekland överdrivs som civilisationens vagga medan andra egyptiska eller mesopotamiska inslag tonas ned till förmån för det vi idag uppfattar som västerländskt. Lahdenperä talar om etniska fördomar och hur dessa understöds av värdegrundstexten. Hon problematiserar vad ”det gemensamma kulturarvet” är som skolan, enligt läroplanen, skall föra vidare. För vilka är det gemensamt? Hon problematiserar själva konceptet att ha en fast formulerad värdegrund som skall förmedlas.<sup>11</sup>

En diskussion av etnocentrism i det mångkulturella Sveriges skolsystem löper genom hela *Värdegrund och svensk etnicitet*. Detta är intressant med tanke på vad nationalismen har blivit av idag, en diskussion vi kommer återkomma till nedan.

## 1.4 Teori och metod

I detta avsnitt presenteras ett tämligen omfattande teoretiskt system som kommer att appliceras på ett begränsat källmaterial. Fördelningen mellan teori och empiri kan verka obalanserat men den metod som presenteras skall även kunna appliceras på mer omfattande studier. Uppsatsen kan läsas som en pilotstudie för analys av läroplansnationalism. Förhoppningsvis kommer fler och mer omfattande studier att komma inom detta område.

Redogörelsen för teori och metod har varit svårt att separera. Den diskursanalytiska metod som begagnats är beroende av en rad teoretiska antaganden. Uppsatsen teoretiska ramverk kommer av Antonio Gramscis teorier kring hegemoni i det borgerliga västeuropeiska samhället. För att placera in de studerade texterna i relation till denna grand theory har Norman Faircloughs tre diskursiva nivåer används. Det är från Fairclough de praktiskt analytiska redskapen hämtats. Hans två första nivåer skänker en metod och den tredje öppnar upp för Gramscis teori. För att kontextualisera nationalismen i de studerade läroplanerna kommer en rad studier av svensk nationalism att användas, dels för teoretisk kategorisering av texternas utsagor och dels för en historisk kontextualisering.

---

<sup>10</sup> Linné i Linde (red.), 2001, s. 26-53

<sup>11</sup> Lahdenperä i Linde (red.), s. 116-137

### 1.4.1 Diskursanalys

Inom humaniora-forskning har diskursanalyser idag, efter den så kallade språkliga vändningen, blivit oerhört populärt. På alla akademiska nivåer och inom vitt skilda ämnen utförs diverse skiftande studier under benämningen diskursanalys. I och med att begreppet diskurs sprider sig vidgas även dess betydelse. Ständigt ökar antalet definitioner av begreppet och med det även tänkbara tolkningar av hur begreppet kan användas i vetenskapliga studier. Diskurs kan betyda till exempel ”Sätt att resonera inom ett visst område”<sup>12</sup>. Jacques Derrida menar att ”När språket trängde in i den universella problematiken...blev allting diskurs”.<sup>13</sup> Laclau och Mouffe använder sig av ett diskursbegrepp som inbegriper både språk och praktik, inom-diskursivt sammanlänkade.<sup>14</sup> Medan Foucault har vid ett tillfälle definierat diskurs som: ”Hela den praktik som frambringar en viss typ av yttranden”.<sup>15</sup>

En given kritik mot diskursbegreppet blir att det nästan kan betyda vad som helst. Hur kan en diskursanalys då genomföras utan oklarheter kring vad som egentligen analyseras? För att motverka problematiken kring diskurs-begreppets vaghet har Norman Faircloughs tre diskursiva nivåer begagnats. Dessa kommer att beskrivas utförligt nedan.

Diskursanalysens största namn är Michel Foucault och hans klassiska verk *Vansinnets historia* och *Övervakning och bestraffning* har varit en grundläggande inspiration för denna uppsats. Foucault är svår att sammanfatta och en uppsjö böcker har utkommit sedan mästarens död 1984 som försöker sammanfatta hans teori och dess förändringar.<sup>16</sup> De historiska verk som nämnts ovan beskriver hur makten drabbar människor, hur diskursiva formationer definierar friskt och sjukt, brott och straff med mera.

Mot slutet av sitt liv ägnade Foucault sig åt subjektet, en komplex karaktär inom diskursanalysen. I det tidiga verket *Vetandets arkeologi* hade Foucault avgränsat sin metod gentemot idéhistorikers med att vetande-arkeologen inte söker definiera det som ligger bakom framställningen utan vill förstå framställningarna själva ”i sin egenskap av praktiker underkastade vissa regler”.<sup>17</sup> Författaren har på detta sätt decentraliserats. Analysen frågar sig inte vad författaren vill ha sagt utan vilka diskurser som uttrycks i texten. Yvonne Hirdman har kritiserat Foucault för att vara struktur-konspiratorisk.<sup>18</sup> Diskurserna blir så mäktiga att individerna verkar stå maktlösa inför dem.

---

<sup>12</sup> SAOL, 2006

<sup>13</sup> Howarth, 2007, s. 10

<sup>14</sup> Laclau&Mouffe, 1990

<sup>15</sup> Foucault, 1993, s. 57

<sup>16</sup> Exempelvis kom det senaste svenska verket 2008 Roddy Nilssons *En introduktion till Foucault*.

<sup>17</sup> Foucault, 1972, s. 157

<sup>18</sup> Hirdman, 1989, s. 24

Foucault skänker däremot en stor förståelse för hur så många individer producerar så liknande utsagor inom ett visst fält under en given epok. Ett större problem med Foucaults historiska arbeten är den godtyckliga användningen av källmaterial. Det var denna svaghet som ledde till att hans avhandling om vansinnet under den klassiska epoken inte blev godkänd av professorerna i Uppsala. Han har en tendens att illustrera en över hundraårig epoks grundläggande karaktär med ett fåtal citat som plockats utan någon konsekvent källbehandling. Detta har lett till slutsatsen att Foucaults arbeten är fantastiska inspirationskällor men problematiska som metodologiska förebilder. Det bör dock understrykas att utan honom hade forskningen inom humaniora sett betydligt annorlunda ut idag.

En grundläggande ingrediens inom diskursanalysen är relationen mellan språk och makt. Hur utövas makt genom språkanvändande? Hur reproduceras och kommuniceras maktordningen genom språkliga strukturer? Vilka diskurser utövar makt inom ett visst fält? Hur ser diskurserna ut och hur interagerar de med varandra. Det går att ställa otaliga frågor i denna socialt språkanalytiska anda.

#### 1.4.2 Norman Faircloughs tre diskursiva nivåer

---

Hur skall vi då städa upp i denna diskursanalytiska djungel som introducerats. Då lämnar vi inspirationsfasen och stoppar tillbaka Foucault i bokhyllan. Istället riktar vi uppmärksamheten mot Norman Faircloughs *critical language study*. Fairclough definierar diskurs som "language as a form of social practice determined by social structures".<sup>19</sup> Han beskriver en dialektik mellan språk och makt och tar avstånd från samhällsanalyser som särskiljer språk och samhälle. Istället framhåller Fairclough att "Language is a part of society; linguistic phenomena *are* social phenomena of a special sort, and social phenomena are (in part) linguistic phenomena".<sup>20</sup>

Hur ska då denna enorma språkligt sociala praktik som genomsyrar hela samhället delas upp. För att strukturera upp detta har Fairclough konstruerat tre diskursiva nivåer. Om vi börjar i den empirinära ändan nere i de reella, materiellt påtagliga språkliga utsagorna har vi den första nivån *actual discourses*, det vill säga texten i sig, med hänvisningen till det utvidgade text-begreppet.<sup>21</sup> Den andra nivån kallar Fairclough för *types of discourses*. Här sorteras texten till grupper av texter. Texterna bildar sociala, språkliga gemenskaper, diskurstyper. I Faircloughs egna empiriska studier har han studerat thatcherismen som en sådan *type of discourse*. Alla texter har en intertextualitet som gör att de kan relateras till olika *type of discourses*.

---

<sup>19</sup> Fairclough, 2001, s. 14.

<sup>20</sup> Fairclough, 2001, s. 19

<sup>21</sup> Det utvidgade textbegreppet innefattar tal, praktik, arkitektur och konst med mera som text, det vill säga någonting som kan avläsas och tolkas. Detta begrepp är inspirerat av den strukturalistiske lingvisten Ferdinand de Saussure.

Om vi sedan vidgar perspektivet, ytterligare ett steg, går det att betrakta Faircloughs tredje nivå *order of discourse*. Här sättes alla *type of discourses* in i en diskursordning, ett heltäckande samhällssystem. Här krävs storskaliga teorier för att förklara hur det förhåller sig. Fairclough utgår ifrån ett historie-materialistiskt synsätt i sin *order of discourse*. I samma marxistiska tradition som Antonio Gramsci och Louis Althusser ser han det sociala maktutövandet som en symbios av samtycke och tvång, allt för att bevara status quo, borgarklassens maktfullkomlighet.<sup>22</sup> Det krävs inget större ansträngning för att sortera in thatcherismens *type of discourse* i en sådan *order of discourse*.

Till dessa tre diskursiva nivåer medföljer en textanalytisk metod som delas upp i *Description*, *Interpretation* och *Explanation*.<sup>23</sup> Först skall texten beskrivas i sig, innehållet renodlas utefter studiens syfte. Sedan, i nästa steg, skall texten sorteras till sin *type of discourse* genom att betrakta textens produktionsförhållanden, tolkning och mottagande. I *Explanation*-fasen skall diskursanalytikern kontextualisera i den större diskursordningen genom att förstå vilka social position och funktion textens *type of discourse* har.

Utifrån Faircloughs terminologi presenteras här en översättning som är anpassad för den studerade nationalismen i svenska styrdokument. Översättningen åskådliggörs nedan i figur 1. Den första nivån *actual discourses* översätts med text helt enkelt. Det empiriska materialet som ligger till grund för denna studie är enbart skriftligt så vi behöver inte oroa oss för vilket textbegrepp som åberopas. läroplanerna är texter och ur dessa skall nationalismen beskrivas, i *description* fasen. Nivå två, *types of discourses*, där finns nationalismen som en diskurstyp eller enbart diskurs. Genom att kalla denna andra nivå för diskurs-nivå så kan en förvirring undvikas om vilken nivå som åsyftas när ordet diskurs används. Att en text i sig även är en diskurs i Faircloughs terminologi passar bättre med det engelska språket än det svenska. I allmänt svenskt språkbruk är inte en text en diskurs, en diskurs är ett vagt post-modernistiskt analysverktyg som åsyftar något av allt det som nämnts i inledningen av detta avsnitt. Genom att fritt översätta Faircloughs *type of discourse* med ”diskurs” så har det tvetydiga d-ordet skänkts en sällan skådad stringens. Den tredje nivån handlar om att ordna diskurserna i en social helhet, ett makro-perspektiv, detta kan lätt översättas till diskursordning.

---

<sup>22</sup> Althusser förenade marxism och strukturalism. Han tog avstånd från en ekonomiskt reduktionistiskt marxism genom att sammanföra marxismens med en nietzscheanskt modernitets- och upplysningskritik. Althusser talade om subjektets decentralisering, ett perspektiv som är utmärkande för diskursanalys. Dessutom beskrev han skolan som en central ideologisk apparat vilket är denna uppsats grundperspektiv. Gramsci kommer behandlas senare.

<sup>23</sup> Fairclough, 2001, s. 21f

Figur 1:

|         | Faircloughs diskursiva nivåer | Översättning   | Undersökningens analytiska schema                                     |
|---------|-------------------------------|----------------|---|
| Nivå 3: | Order of discourse            | Diskursordning | Nationalismens hegemoniska funktion<br>Socialt makroperspektiv        |
| Nivå 2: | Type of discourse             | Diskurs        | Konservativ nationalism<br>Folkhemsnationalism<br>Samtida nationalism |
| Nivå 1: | Actual discourse              | Text           | Svenska läroplaner  |

### 1.4.3 En kritik av det sunda förnuftet

I Mussolins Italien satt marxisten Antonio Gramsci i fängelse. Gramsci arbetade dock hårt, han filosoferade och skrev brev. Han hade ett antal tematiskt indelade anteckningböcker som han förde anteckningar i för ett fullständigt verk som aldrig såg dagens ljus. Allt han skrev granskades av de fascistiska vakterna och därför var han tvungen att ibland formulera sig kryptiskt för att komma runt censuren. Till exempel omtalas marxismen konsekvent som ”praktikens filosofi”. Gramsci överlevde inte fascismen och kunde aldrig klargöra sina tankar med fritt valda formuleringar. Dessutom är hans arbeten ofta motsägelsefulla och i ständig förändring. En diskussion pågår som kommer fram till nya slutsatser som sedan omprövas igen. Detta har lett till att tolkningarna av Gramsci skiftar oerhört och det krävs en rad teoretiska ställningstaganden innan ett gramscianskt tänkande kan appliceras på en vetenskaplig studie. Det finns en uppsjö av litteratur som uttolkar Gramscis kryptiska filosofi och som polemiserar med andra tolkningar av mästaren.<sup>24</sup>

Gramsci utvecklade och kritiserade synen på den ideologiska överbyggnaden inom marxismen. Det hade talats om ideologi som ”falskt medvetande”<sup>25</sup>, vilket den härskande klassen spred för att bevara sitt herravälde. Gramsci gjorde en distinktion mellan två sorters ideologier och intellektuella. Den ena sorten beskrivs som godtycklig, artificiell eller traditionell. De traditionellt intellektuella verkar utan anknytning till de materiellt betingade sociala förhållandena. De har ingen organisk sammankoppling med någon social klass. Den andra sorten kallar Gramsci för *organisk ideologi*

<sup>24</sup> Ehnmark, 2005.

<sup>25</sup> Klas Gustavsson efterord i Gramscis *Brev från fängelset* diskuterar Gramscis förhållande till andra marxistiska ideologiteorier. Gramsci, 2007, s. 221-233. Andrew Robinson kommenterar Gramscis avfärdande av att kategorisera ideologi som ”false consciousness” i Bieler&Morton, 2006, s.78

vilken härstammar från materiella behov ”mobilisation of desire”.<sup>26</sup> En *organisk ideologi* kan utgöra grunden för en revolutionär rörelse där en subaltern grupp reser sig mot den dominerande klassen. En organiskt intellektuell kan även vara materiellt knuten till den härskande klassen. Gramscis politiska program förespråkar att en *organisk ideologi* etableras som härstammar från den subalternas sfären och skapar mental frigörelse, Andrew Robinson förklarar:

Subaltern strata linger in a position of subordination partly because the conceptions of the world remain within the framework set by the ruling class. In order to become autonomous and thereby able to change the world, the subaltern strata need to develop a new conception of the world that is not dependent on ruling-class ideas. Gramsci refers to this process as “intellectual and moral reformation”.<sup>27</sup>

Det som den styrande klassen eftersträvar med sin ideologi-produktion är hegemoni. Hegemoni är ett mångtydigt begrepp men refererar till någon form av dominans. Även inom Gramscis texter skiftar begreppet innebörd men genomgående är att det har att göra med bevarandet av rådande maktstrukturer. Perry Anderson har i artikeln *The Antinomies of Antonio Gramsci* gått igenom de olika förändringarna i Gramscis arbete och sammanfattat dem i tre grundläggande modeller. Den modell som presenteras nedan är Gramscis första och bygger på en dikotomi mellan maktutövandet i tsar-tidens Ryssland och det kapitalistiska västeuropa. Dessutom bygger den på jämförelse med olika slags krigsföring, positions- eller manöverkrig. Den östliga, tsar-ryska maktutövningen utmärks av offensiva handlingar, manövrar medan den västeuropeiska maktutövningen utmärks av att bevara positioner, gräva ned sig i skyttegravar och förankra sin makt. I realiteten sker detta positionskrig genom att skapa samtycke *consent* till skillnad från att bevara makten genom tvång *coercion*. När det kapitalistiska Västeuropa uppnått ett samtycke hos de subalternas grupperna har hegemoni, i Gramscis bemärkelse, etablerats. Relationen mellan stat och civilsamhälle är något som skiftar inom Gramscis terminologi men det kan konstateras att det betydelsefulla är att konstatera att hegemoni sprids inom civilsamhället och tvång utövas av staten. Läroplanerna som studeras i denna uppsats är statliga publikationer som är ämnade att påverka civilsamhället dit Gramsci sorterar skolan tillsammans med bland annat kyrkan och fackföreningar.<sup>28</sup>

---

<sup>26</sup> Robinson, A. i Bieler&Morton, 2006, s. 80

<sup>27</sup> Robinson, A. i Bieler&Morton, 2006, s. 79

<sup>28</sup> Anderson, P., 1976, s. 5-34

Figur2:

| <u>East</u>   | <u>West</u>            |
|---------------|------------------------|
| State         | Civil Society          |
| ／             | ／                      |
| Civil Society | State                  |
| Coercion      | Consent                |
| Domination    | Hegemony               |
| Manoeuvre     | Position <sup>29</sup> |

Denna mångtydighet hos Gramsci leder till att det här följer en förklaring av hur hegemoni skall uppfattas i detta arbete. Någon skulle kunna påvisa en passage hos Gramsci som motsäger det aktuella användandet av hans teori. I ett sådant fall förbehålles rätten till hävdandet att mästaren står på huvudet.

Vi återgår nu till Faircloughs tre diskursiva nivåer, text, diskurs och diskursordning. De olika nationalistiska diskurser som uttrycks i texten, alltså läroplanerna, kommer att relateras till en social ordning, en ideologisk överbyggnad, det är här Gramsci kommer in och förklarar nationalismernas plats i den sociala helheten, han bidrar med en makro-teori. I dikotomin mellan organisk- och traditionell ideologi kan nationalismerna präglas av båda. Den kan både vara en revolutionär och en hegemonisk ideologi. Mycket av folkhemsnationalismen bygger på föreställningar som härstammar från arbetarrörelsens subalternt organiska ideologi. En intressant fråga är då varför skolan, som en del av den statligt kontrollerade maktapparaten, väljer att uttrycka föreställningar som bygger på en kritik av dess maktfullkomlighet? Här kommer vi in på det utmärkande för Gramscis hegemoniteori, att styra genom samtycke. Den borgerliga hegemonin är beroende av en förhandling med de subalternerna. Parlamentariska val kan utgöra ett signifikativt exempel på hur en sådan förhandling skänker en begränsad påverkansmöjlighet till de subalternerna mot ett bevarat samtycke.<sup>30</sup> Ett annat är att skänka möjligheten till social rörlighet. De subalternerna kan på ett sådant sätt klättra på den sociala stegen och tillintetgöras som kollektivt hot mot hegemonin. De subalternt organiskt intellektuella kan upptagas i den etablerade eliten och på detta sätt oskadliggöras.<sup>31</sup> I Sverige finns exemplet med överenskommelsen i Saltsjöbaden som döpte en hegemonisk tidsanda. De stora kapitalisternas position tryggades mot att arbetarna fick diverse tryggheter och

<sup>29</sup> Anderson, P., 1976, s. 26

<sup>30</sup> Anderson, P., 1976, s. 28

<sup>31</sup> Robinson, A. i Bieler&Morton, 2006, s. 84

påverkansmöjligheter. Folkhemmet kan alltså betraktas som resultatet av en hegemonisk förhandling.<sup>32</sup> Samuel Edquist konstaterar att IOGT och folkhemmets historiessyn ämnade att legitimera den borgerliga hegemonin genom hyllningen av reformism och kontinuitet.<sup>33</sup>

I ett av sina brev från fängelset exemplifierar Gramsci hur hegemoni kan upprätthållas genom att beskriva hur katolska kyrkan behandlade hotet om att Sankt Franciskus uppfattades som den nye Kristus. Gramsci skriver:

Ur historisk synvinkel utgör de bevis för att katolska kyrkan var och fortfarande är en mäktig organism. Franciskus framträdde som grundaren av en ny kristendom, en ny religion och framkallade en alldeles ovanlig entusiasm precis som under kristendomens första sekler. Kyrkan förföljde honom inte officiellt för det skulle tidigarelagt reformationen med två århundraden, men den gjorde honom oskadlig, skingrade hans lärjungar och reducerade den nya religionen till ingenting annat än en munkorden i kyrkans tjänst.<sup>34</sup>

Hotet tillintetsjordes genom samtycke och hegemonin bevarades. Franciskus blev organiskt knuten till katolska kyrkan, en lyckad förhandling.

Varför heter då detta avsnitt *En kritik av det sunda förnuftet*? Denna gramscianska parafrasering av Kant har begagnats av Andrew Robinson men är så självklar att den redan fanns formulerad i uppsatsförfattarens huvud innan Robinsons artikel hittades. Att kritisera det sunda förnuftet är nämligen att blottlägga hegemonin. De antaganden i ett samhälle som utgör sunt förnuft, *common sense*, är hegemoniska. Om ingen ifrågasätter Guds existens så råder en religiös hegemoni. Om ingen ifrågasätter marknadsekonomi så har kapitalismen en hegemonisk position, och så vidare. De överordnade i samhället utgörs delvis av organiskt intellektuella som sprider den rådande ordningen, status quo, som ett resultat av en naturlig process. Samhällsordningen är självklar, att påstå något annat strider mot sunt förnuft. Att tsarens regim inte kunde stoppa revolutionen berodde på att samhällsordningen inte allmänt uppfattades som sunt förnuft. När kontrollen vacklade, när *coercion* inte lyckades kontrollera situationen föll hela systemet. ”In the East, the State was everything”.<sup>35</sup>

Gramsci betraktar skolan som en speciellt viktig arena för spridandet av de styrandes ideologi. Denna ideologi har funktionen att etablera hegemoni så att samhällshierarkin bevaras och så att de subalternas materiella produktion utvecklas och kontrolleras. Tillsammans med rättssystemet utgör skolan en disciplinerande växelverkan mellan samtycke och tvång.<sup>36</sup> Betraktar vi den svenska skolplikten finner vi dessa två disciplinerings tekniker införlivade i samma förordning. När

---

<sup>32</sup> En studie av folkhemmet ur ett gramscianskt perspektiv är Åsa Linderborgs *Socialdemokraterna skriver historia : historieskrivning som ideologisk maktresurs 1892-2000*.

<sup>33</sup> Edquist, 2001, s. 284

<sup>34</sup> Gramsci, 2007, s. 137f

<sup>35</sup> Andeson, P., 1976, s. 10

<sup>36</sup> Anderson, P. 1976, s. 31f, s. 43



samtycket misslyckas introduceras tvånget. Samma sak gäller motsatsen, när samhällets möjlighet att utöva tvång kraftigt försvagas, som under första världskriget, krävs ett samtycke för att samhälle skall bevaras. Det var detta samtycke som tsaren saknade.

## 1.5 Nationalismen

Nationalismforskningen brukar delas upp i två huvudriktningar, modernister och primordialister. Denna uppdelning bygger på uppfattningen av nationalismens ursprung. Svaret på frågan: hur och när uppstod nationerna? avgör vilket läger en nationalistforskare tillhör. Modernisterna hävdar att det rör sig om en modern företeelse, från 1700-talet, den industriella revolutionen eller borgarklassens framfart. Den kopplas ofta även till sekulariseringen, att religionens roll som social gemenskapsfaktor förminskades. Primordialisterna pekar istället på nationens kulturella rötter, de gemenskaper som föregick nationalstaten. Nationen blir då ett förverkligande av en uråldrig gemenskap. Under senare tid har den modernistiska skolan varit klart dominerande.

Den ledande primordialistiska nationalistforskaren Anthony D. Smith, poängterar äldre etniska gemenskaper men tillskriver även moderniteten en avgörande betydelse för nationalismen uppkomst. Smith talar om *ethno-symbolism* hur äldre etniska gemenskaper bidragit med symboler till de nationella identiteter som växte sig starka under 1700-talets slutskede och 1800-talet. En slags kompromiss mellan modernism och primordialism egentligen.<sup>37</sup>

Modernisterna beskriver hur nationalstaterna med tillhörande ideologier uppstod under 1700- och 1800-talet. Ofta poängteras konstruktionen av nationen, därför kallas forskare inom denna tradition för konstruktivister. Detta synsätt kombineras ofta med en materialistisk historiesyn. Nationalismen placeras i den ideologiska överbyggnaden som rättfärdigar ett borgerligt styre. Den radikala nationalismen, under exempelvis den franska revolutionen, var en ideologi som stödde borgarklassen i sin kamp mot adeln och det gamla privilegiesamhället. Efter den borgerliga revolutionen etableras en nationalism som vädjar till arbetarklassen om lojalitet mot nationen istället för klassen. I båda skedena gynnar nationalismen en borgerlig dominans, den första i en revolutionär fas och den andre i en hegemonisk. Det kanske största namnet inom den modernistiska teoribildningen är Benedict Anderson som med sin *Imagined Communities* från 1983 förklarade nationen som en föreställd gemenskap. Anderson behandlas nedan i ett eget avsnitt. Ett annat stort namn, vars forskning står nära Andersons, är Eric Hobsbawm som i *Nations and nationalism since 1780: programme, myth, reality* beskrivit skapandet av nationalismen eller olika nationalismer. Hobsbawm har en mer nedsättande syn på nationalismen än Anderson och vill understryka att den

---

<sup>37</sup> Smith, 1986

kommer försvinna. Tillsammans med Terence Ranger har Hobsbawm i *The Invention of Tradition* beskrivit hur en rad påstått uråldriga traditioner konstruerats under 1700- och 1800-talen.

Hobsbawm visar på en hastig konstruktion av nationalismen som en reaktion på modernitetens krav på nya gemenskaper.

Ernest Gellner utgår från den industriella revolutionen som central faktor i nationalismens framväxt. Gellner ser kultur och makt som två grundläggande storheter i mänsklighetens historia. Att dessa två ordnas inom en nationell ram är dock ett historiskt specifikt fenomen. I avancerade samhällen uppstår statsapparater. Det som utgör grunden i nationalismens idé är att staten skall sammanfalla med kulturen.<sup>38</sup> Detta är intressant att koppla till att kulturbegreppet i stort ersätter nationen i Lpo94. Särskilt med tanke på diskussionen om sunt förnuft.

Denna uppsats kommer inte befatta sig med den stora frågan om nationernas ursprung. Den positionerar sig ändå till den modernistiskt-konstruktivistiska skolan genom att utgå ifrån nationalismen som en social konstruktion i betraktandet av folkskolan som ett nationellt projekt. Andra nationella projekt är museer, utställningar, högtider, idrottsevenemang med mera. Den styrdokumentsanalys som utgör huvuddelen av detta arbete betraktar hur en statlig institution formulerar nationalismen och beordrar dess spridande över landet. Skolan blir ett medel att skapa och förstärka en föreställd gemenskap. Nationalismen i läroplanerna kommer inte att primordialistiskt betraktas som ett uttryck för en uråldrig, svensk, etnisk gemenskap.

### 1.5.1 Nationen som en föreställd gemenskap

I detta arbete kommer nationalismen betraktas som en föreställd gemenskap enligt Benedict Andersons berömda och välciterade definition ur *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Andersons bok sammanfattar det modernistiskt konstruktivistiska synsättet på nationalism på ett så kärnfullt sätt att det är svårt att komma runt *Imagined Communities* i ett konstruktivistiskt arbete om nationalism. Definitionen av nationalism lyder:

It is an imagined political community – and imagined as both inherently limited and sovereign.<sup>39</sup>

Anderson utvecklar definitionen med att kalla den nationella gemenskapen en föreställning om ”a deep, horizontal comradeship”.<sup>40</sup> Att gemenskapen är föreställd bygger på att en människa aldrig kommer att träffa eller ens skaffa sig en uppfattning om alla andra människor inom den nationella

---

<sup>38</sup> Gellner, 1999

<sup>39</sup> Anderson, B., 1991, s. 6

<sup>40</sup> Anderson, B., 1991, s. 7

gemenskapen. Den nationella individen får istället föreställa sig sina landsmän, det är denna föreställning som sedan kan utgöra grunden i gemenskapskänslan. Eric Hobsbawm och Terence Ranger har beskrivit hur nationella föreställningar har konstruerats och massproducerats i *The Invention of Tradition*. Både i detta verk och i *Imagined Communities* uppvisas den process som skapar och sprider en nationell föreställning och ger en grogrund för en föreställd gemenskap.<sup>41</sup>

Det har tidigare i denna uppsats gjorts en distinktion mellan ontologisk- och ideologisk nationalism. Anderson bidrar med en förståelse av hur de ontologiska nationalismen konstruerades och spreds. Det handlade om ett till stor del medvetet ideologiskt projekt men när väl nationens gränser var manifesterade, geografiskt, språkligt och kulturellt, fick den sitt eget liv. Anderson kritiserar dock Gellners betraktande av nationen som ”fabricated”, Anderson menar att den är ”imagined” alltså inte nödvändigtvis något konspiratoriskt fabriktionsverk.<sup>42</sup> Han vill understryka nationalismens karaktär av överideologi:

It would, I think, make things easier if one treated it as if it belonged with “kinship” and “religion” rather than “liberalism” or “fascism”.<sup>43</sup>

Ett utmärkande drag för nationalismen, som en sådan överideologi<sup>44</sup>, är att den till skillnad från religionen inte har några universella anspråk, den är istället tydligt avgränsad, ”imagined as limited”. Anderson placerar nationalismen i en del av historien där upplysning och revolution underminerade den religiösa auktoriteten.<sup>45</sup> Nationalismen betraktas utifrån de storskaliga kulturella system som föregick den ”the religious community” och ”the dynastic realm”. Dessa system var tagna för givet, innan upplysningstänkandets genomslag, på samma sätt som nationalismen senare blev förgivettagen.<sup>46</sup> Här kommer vi till en språklig vändning i Andersons resonemang. Han beskriver hur båda de äldre gemenskaperna hölls samman av ett elitspråk, som användes kosmopolitiskt. Latinets fall, blir sedan signifikant för den period som gav upphov åt nationalismen:

In a word, the fall of Latin exemplified a larger process in which the sacred communities integrated by old

---

<sup>41</sup> Patrik Halls studier kan ses som överensstämmande med detta angående spridandet av svensk nationalism. Vetenskapsjournalisten och populärhistorikern Maja Hagerman har även skildrat konstruktionen och spridandet av en uråldrigt förankrad svenskhet i *Det rena landet*.

<sup>42</sup> Anderson, B., 1991, s. 6

<sup>43</sup> Anderson, B., 1991, s. 5

<sup>44</sup> Anderson använder inte begreppet överideologi. Den betydelse som det här tillskrivs är: överordnad och underförstådd gemenskapsprincip. I nationalismen är en sådan överensstämmer med bland annat Tingstens, Strahl och Thornbjers uppfattning.

<sup>45</sup> Anderson, B., 1991, s. 7

<sup>46</sup> Att ett *large cultural system* som Anderson kallar det, tas för givet kan beskrivas som en kulturell hegemoni. Det förgivettagna utgör ett samhälles sunda förnuft, sådana idéer som i allmänhet inte ifrågasätts. Hegemonin utgör den tredje diskursiva nivån i detta arbete. Detta kommer behandlas i ett senare avsnitt enligt Antonio Gramscis teorier.

sacred languages were gradually fragmented, pluralized and territorialized.<sup>47</sup>

Det andra stora kulturella systemet, ”the dynastic realm”, byggde sin auktoritet på att de styrande var utsedda av gud, kung av Guds nåde. Undersåtarna kunde tala en uppsättning olika modersmål och följa diverse kulturella seder, det centrala däremot var att de respekterade den gudomligt sanktionerade makten och visste sin egen plats i hierarkin. Nationalstaten utgår från motsatsen, att invånarna utgör ett, i teoretisk bemärkelse, jämlikt kollektiv.<sup>48</sup>

En tredje utmärkande aspekt av den epok som föregick nationalismen var uppfattningen av tiden. Världen hade skapats samtidigt som människan och deras historia var gemensam. Det hela var del av en gudomlig plan och människan och världen skulle även gå mot en gemensam domedag. Inom ramen för denna tids-, världs- och människouppfattning rättfärdigades samhällshierarkin och ett gudomligt språk med inneboende sanningsanspråk.<sup>49</sup>

I *Imagined Communities* är nationalismens uppkomst och spridande sammankopplad med tryckkapitalismens framväxt. Under 1500- och 1600-talet utvecklas tryckkapitalismen avsevärt och grunden för att sprida massproducerade föreställningar anlägges. Denna process är även sammanlänkad med reformationen. Luthers framgång var beroende av den etablerade tryckkapitalismen som kunde sprida hans teser i en tidigare otänkbar utbredning och hastighet. På samma gång underlättade den lutherska läran folkspråkens framfart i relation till latinets nedgång och senare fall. Att böcker började tryckas på andra språk än latin förklarar Anderson med att tryckkapitalisterna behövde nya marknader, de latin-kunniga var för få i jämförelse med de massor som gick att nå på diverse folkspråk.<sup>50</sup> På detta sätt regionaliserades bokmarknaderna. Tidigare när i stort sätt allting trycktes på latin var den västerländska bokmarknaden en enhetlig marknad för eliten i samtliga riken. De ledande familjerna inom ”the dynastic realm” utgjorde en enhetlig klass som gifte sig, slöt allianser och krigade över statsgränserna. De behärskade även latin.<sup>51</sup>

De tre aspekterna som utmärker epoken före nationalismen var för det första ”the idea that a particular script-language offered privileged access to ontological truth”, för det andra ”the belief that society was naturally organized around and under high centres monarchs who were persons apart from other human beings and who ruled by some form of cosmological (divine) dispensation” och för det tredje: “a conception of temporality in which cosmology and history were indistinguishable”.<sup>52</sup> Allt detta omkullkastades som ett gemensamt system och gav upphov till en ny epok med nationalismen som främsta gemenskapsprincip.

---

<sup>47</sup> Anderson, B., 1991, s. 19

<sup>48</sup> Anderson, B., 1991, s. 15

<sup>49</sup> Anderson, B., 1991, s. 22ff

<sup>50</sup> Anderson, B., 1991, s. 37-46

<sup>51</sup> Anderson, B., 1991, s. 19-22

<sup>52</sup> Anderson, B., 1991, s. 36

### 1.5.2 Svensk nationalism

Den svenska nationen betraktas inte som ett naturligt förverkligande av någon forntida kulturell gemenskap i detta arbete utan som en social konstruktion. Nationalismen ses som ett specifikt västerländskt fenomen som är utmärkande för det sena 1700-talet och framåt. Detta fenomen sprids sedan till kolonierna och deras självständighetssträvanden. På detta sätt går det att konstatera det paradoxala faktumet att nationalismen är internationell.<sup>53</sup> Den etableras som en bakomliggande åskådning, djupare etablerad än politiska ideologier som liberalism eller fascism, vi kommer att återkomma till detta.

Det finns dock vissa problem med att betrakta den svenska nationalismen som en socialkonstruktion av den moderna epoken. Patrik Hall har i sin genomgång av den svenska nationalismen funnit uttryck av nationalism från 1400-talet. Under 1600-talet existerar ett vurmande för ett svenskt släktskap med gamla gotiska krigarfolk, göticismen. Hall benämner detta den genealogiska nationalismen. Dock understryker han att en folkligt förankrad nationalism först börjar ta form under 1700-talet. Det är först då som ett kulturellt projekt inleds där folket disciplineras och nationaliseras. Jonas Frykman och Orvar Löfgren har beskrivit i *Den kultiverade människan* hur den disciplineringsprocess såg ut som i och med industrialisering och urbanisering spred de borgerliga idealen ner i de folkliga skikten. Övergången från jordbrukssamhälle till industrisamhälle kan beskrivas som en borgerlig revolution, inte minst på kulturens område. Det borgerliga samhället kan förknippas med en nationalistisk världsåskådning men allt sker inte simultant per automatik, som en reduktionistisk historie-materialism kan påskina. Sverige hade en sen industrialisering, ur ett europeiskt perspektiv. Det är först efter sekelskiftet 1900 som det på allvar går att definiera Sverige som ett industrisamhälle. Däremot är Sverige en ovanligt tidig nation, rent utav en av de första länderna i Europa att konstruera en storslagen nationalmytologi och även att samordna en statsapparat av nationalstats-karaktär. Här stöter Gellners sammankopplande av nationalism och industrialism på problem.

Det finns dock en konsensus inom forskarvärlden om att det långa artonhundratalet<sup>54</sup> kan betraktas som nationalismens tidsålder. Det kan beskrivas som en nationalistiskt revolutionär epok. Idéer om nationer växte, spreds och grodde över hela västvärlden och i slutändan även till urbefolkningars självständighetssträvanden i kolonierna. Epoken avslutades med att nationerna

---

<sup>53</sup> Gellner 1999, s. 80-83 diskuterar "Mördande smittsam nationalism". Edquist, 2001, s. 50-54, diskuterar "Den nationella internationalismen" som inom liberal och socialistisk nationalism förespråkade jämlikhet både inom och mellan nationer.

<sup>54</sup> Här åsyftas Hobsbawms begrepp "det långa artonhundratalet" 1789-1914 som ligger till grund för serien *Revolutionens tidsålder, Kapitalets tidsålder och Imperiernas tidsålder*. Denna epok inleds med stormningen av Bastiljen och avslutas med världskrigets utbrott.

radade upp sig i skyttegravarna för den ultimata kraftprövningen. Den revolutionära fasen är fulländad och färdig att urladdas. När väl kriget var över hade samtliga gamla absolutistiska imperier fallit och nationalstaterna rest sig ur askan.

De europeiska nationssträvandena lånar stoff av varandra och på detta sätt liknar den svenska nationen i mångt och mycket den tyska eller danska, nationalismen är internationell.<sup>55</sup>

Nationalismerna skiftar dock inom nationen. I Sverige har ofta nationalism förknippats med en konservativ ideologi, ett försvar av kung och militär i klassiskt borggårdstalslig anda. Detta är dock bara en svensk nationalism bland många.<sup>56</sup> Kring sekelskiftet 1900 handlade det politiska spelet om en kamp mellan liberala och konservativa krafter i Sverige. Socialdemokratin var allierad med liberalerna och inom denna socialliberala gruppering odlades en nationalistisk retorik som skulle komma att dominera i 1900-talets Sverige, en folkhemsnationalism. Christer Strahl har i *Nationalism och socialism* studerat denna vänsternationalism och kommit fram till att nationalismen var något som alla ideologiska läger var tvungna att förhålla sig till runt 1900.

Om vi då återvänder till den konservativa nationalismen så kan ett nationalromantiskt tankestoff spåras. Här står den svenska nationalismen i direkt relation med tyska filosofer som Herder, Fichte och Hegel. Historicismen är central hos dessa filosofer, historien är på väg någonstans mot något speciellt och det förflutna har visat på denna speciella utveckling. Här är den historicistiska historien om en uråldrig nation som är speciellt intressant, en nationalromantisk historieskrivning. Denna nationalism formerades i Sverige kring *Götiska förbundet* och sedan slog den igenom folkligt under andra hälften av 1800-talet.

Vad har nationalismen blivit av idag? Detta är en central fråga som detta arbete har till ambition att i viss mån diskutera. Som vi kommer att se, i analysen av den svenska skolans styrdokument, så tonas den nationalistiska retoriken ned och nästan försvinner. Den ändrar form på ett vis som tonar ned den storslagna retoriken, trumpeterna tystnar. Betyder detta att nationalismen försvinner?

### 1.5.3 Kategorisering av svensk nationalism

Är nationalismen en idé, en diskurs, en serie diskurser, en ideologi eller overrideologi? Stora frågor som kräver stora svar. Vaga begrepp som försöker förklara gigantiska samhällsfenomen. Det viktiga

---

<sup>55</sup> Patrik Hall som har undersökt den svenska nationalismens innehåll finner ständigt internationella förlagor till tänkandet kring det svenska. Han sammanfattar detta med "An important empirical conclusion from the case studies, which still need confirmation from further comparative studies, is that nationalism as a discourse is constructed more in an international present (that is, influenced by contemporary intellectual diffusion) than through a 'national' intellectual tradition". Hall, 1998, s. 253. Att nationalismen är en stående internationell genre är även ett av de huvudsakliga resultaten av Tingsten, 1969.

<sup>56</sup> Se till exempel Linderborg, 2001, Tornbjör, 2002, s. 28f eller Hall, 1998, s. 42-88. Se även kommande diskussion av Strahl, 1983.

för detta arbete är dock inte att definiera nationalismens fullständiga karaktär, detta överlämnas åt de stora tänkarna. Det som däremot krävs är ett fungerande system av kategoriseringar som går att applicera på nationalismen i de studerade skolplanerna. I detta avsnitt kommer en rad aktuella forskares kategoriseringar presenteras för att utgöra en grund till denna uppsats kategoriseringssystem.

Nationalismen beskrivs på många skiftande sätt. Den kan beskrivas som en överideologi. Benedict Anderson jämför den med en storhet som religionen i egenskap av världsförklarande gemenskapskonstruktion. Tornbjer väljer ”För att bringa klarhet i begreppsdiskussionen” att ”enbart diskutera nationalismen i form av en diskurs”.<sup>57</sup> En diskurs då som Fairclough skulle sortera i sin andra diskursiva nivå *type of discourses*. Vi har sett hur Patrik Halls studier av flerhundraårig svensk nationalism behandlar nationalismen som en diskurs med diverse diskursbrott, dessa sorteras till en rad epistemiska nationalismer, i foucaultsk anda.<sup>58</sup>

Ett av de mest klassiska arbetena inom svensk nationalismforskning som än idag åtnjuter akademisk respekt är Staffan Björcks *Heidenstam och sekelskiftets Sverige* från 1946. Björck beskriver den nationalistiska massrörelse som växte fram mot 1800-talets slut. Han avgränsar denna nationalism gentemot en äldre patriotism ”Den traditionella patriotism” som beskrivs som historiserande, dynastisk, norskfientlig, protektionistisk och försvarsivrig.<sup>59</sup> Denna traditionella patriotism beskrivs av Björck som statisk och utan någon vidare kulturell sprängkraft. Han skriver:

Vi har iakttagit några av den äldre, konservativa patriotismens yttringar. De har, möjligen med undantag för försvarsrörelsen, inte varit ägnade att vidmakthålla fosterlandskänslan i kritiska sinnen, än mindre tända den. Men det skulle vara orättvist att förbise, att nya och livskraftiga nationella symbolvärden spirat i hägnet av denna på det hela taget defensiva åskådning.<sup>60</sup>

Ur denna nationalism spreds svenska flaggan, ett initiativ togs till en svensk nationaldag och *Du gamla, du friska* blev nationalsång. Denna nationalism avlöstes av den nationalism som Björck främst befattar sig med, den känsloladdade fosterländskhet som utmärker Heidenstams diktning. I kapitlet ”Ett nytt sinne för det svenska” beskrivs hur konstnärer, diktare, hembygdsromantiker med mera vitaliserar den svenska nationalismen. Det handlar till stor del om en mystik kring kopplingen till den fosterländska jorden.<sup>61</sup> I betraktandet av bondetåget går det dock att skönja en allians mellan de två nationalismer som Björck beskriver. I de studerade läroplanerna kommer utsagor som präglas av dessa två nationalismer gemensamt benämnas konservativ nationalism. Det finns dock vissa

---

<sup>57</sup> Tornbjer, 2002, s. 32

<sup>58</sup> Hall, 1998, och även hans populärhistoriska verk *Den svenskaste historien* från 2000.

<sup>59</sup> Björck, 1946, s. 7-17

<sup>60</sup> Björck, 1946, s. 17

<sup>61</sup> Björck, 1946, s. 38f

tendenser i Björcks nyare nationalism som pekar mot folkhemmet.

Christer Strahl har i sin doktorsavhandling *Nationalism och socialism* utforskat nationalismen inom socialdemokratin årtiondena kring sekelskiftet 1900. Strahl vänder sig mot en syn på nationalismen som ett uteslutande konservativt fenomen och att socialism skulle vara oförenligt med nationalism.<sup>62</sup> Han kallar det en ”superideology” i sitt engelska abstract, en överideologi.<sup>63</sup> Han vill även kategorisera det som flera olika nationalismer i motsats till att det är en ideologi som förändras över tid. Istället framhålls att olika nationalismer ”med olika ideologisk valör”<sup>64</sup> är verksamma under samma epok. Han kritiserar samtliga heltäckande definitioner av begreppet nationalism som fåfänga och löser problemet med att tala om nationalismer i plural.<sup>65</sup> ”Fosterlandet var ett stående motiv” förklarar Strahl i en passage som syftar till att alla politiska läger fick förhålla sig till detta om de inte ville få en marginaliserad position i debatten.<sup>66</sup>

De nationalismer som Strahl huvudsakligen behandlar är en konservativ-extern och en liberaldemokratisk-intern. Externa nationalismer befattar sig med att nationellt försvar från yttre hot medan interna betonar de inre hoten mot den nationella utvecklingen. Den konservativa nationalism som Strahl beskriver består av idéer från den tyska idealismen, romantiken och darwinismen. Den utgör ett försvar av den rådande maktordningen och ser nationerna som biologiska individer, i en evolutionär kamp om överlevnad. En god nationalism skall då lojalt ta värvning i denna kamp för nationen mot yttre hot. Ideologin exemplifieras av Rudolf Kjellén.<sup>67</sup> Mot denna ställs då den liberaldemokratiska nationalismen som kom att utmärka socialdemokratin. Strahl skriver:

Hårt trängd vad gällde uppfattningen om fosterlandet och försvaret utvecklade den svenska socialdemokratin från allra första början en klart nationell åskådning men med andra kännetecken än den konservativa nationalismen. Man kan tala om en liberal-demokratisk nationalism med vissa socialistiska undertoner. Socialdemokratin underkände värdet av ett militärt försvar i konventionell mening när det gällde att trygga nationens yttre oberoende och betonade istället betydelsen av sociala och politiska reformer som i sig skulle göra nationen starkare.<sup>68</sup>

I försvarsfrågan ändrade socialdemokratin uppfattning i och med världskriget och kom att införliva idéer om ett försvar mot yttre fiender i sin huvudsakligen interna nationalism.

I slutet av sin avhandling kommer Strahl fram till ett diagram över nationalismer i Sverige under

---

<sup>62</sup> Strahl, 1983. På s. 10 påpekas det hur denna uppfattning var dominerande i sekelskiftets Sverige och på bland annat s. 17 förklarar Strahl sin teoretiska intention att kritisera tidigare forskares, exempelvis Hermann Heideggers tendens att se en ofrånkomlig konflikt mellan socialism och nationalism.

<sup>63</sup> Strahl, 1983, Abstract.

<sup>64</sup> Strahl, 1983, s. 12

<sup>65</sup> Strahl, 1983, s. 12f & s. 137

<sup>66</sup> Strahl, 1983, s. 21

<sup>67</sup> Strahl, 1983, s. 27-31.

<sup>68</sup> Strahl, 1983, s. 47f



perioden 1881-1914. Till den grundläggande indelningen i konservativ- och liberal-demokratisk nationalism har ytterligheten ”chauvinism” tillkommit som en extremversion av extern nationalism. Till den interna nationalismen har ”internationalism med inslag av nationalism” placerats som ett steg mellan ”liberal-demokratisk nationalism” och ”internationalism” som faller utanför facken för både extern- och intern nationalism. Istället sorteras internationalismen under ”nationell nihilism”.<sup>69</sup> Det viktigaste i Strahls studie är att konstatera att nationalism inte är något, per definition, konservativt fenomen utan att den kan och har förenats med socialdemokrati och socialism.

Ett centralt och i viss mån kontroversiellt verk som beskriver folkhemsideologin är Yvonne Hirdmans *Att lägga livet till rätta*. Hirdman följer en utopisk intention hos de socialdemokratiska folkhemsideologerna, bak till 1700-tals utopister via Ellen Key och ett borgerligt vurmande för hemmet.<sup>70</sup> Hon skriver tillrättaläggandets historia, hur en socialdemokratisk välfärdsideologi strukturerar och rationaliserar det privata livet, hemmet, efter utopiska intentioner. Den folkhemsideologiska processen innebar inordningen, utredningen, omvandlingen och kränkningen.<sup>71</sup> Hirdman betraktar folkhemmet ur ett maktperspektivet och vill därigenom vill visa på kränkningar som till exempel steriliseringspolitiken.<sup>72</sup>

Patrik Hall har i sin avhandling *The Social Construction of Nationalism: Sweden as an Example* kommit fram till att det huvudsakligen finns två sorters svensk nationalism med en stor inbördes variationsrikedom. Dessa är *genealogical nationalism* och *individualist nationalism*. Den första nationalismen syftar till Götiscismen, det äldsta uttrycket av svensk nationalism som var en angelägenhet för den krigiska eliten i stormaktidens Sverige. Med genealogisk åsyftas det sociala släktskap som den svenska eliten såg med ett forntida gotiskt krigarfolk. Hall påpekar att detta släktskap, som ofta liknades vid ett gotiskt blod, inte skall förväxlas med den betydligt senare rasbiologiska nationalismen. Inom den genealogiska nationalismen finns ingen integration av folket i sin helhet, istället handlar det om ren elit-nationalism.

Den andra nationalismen, *individualist nationalism*, inbegriper hela den moderna utvecklingen av den nationalistiska diskurs Hall presenterar. Denna nationalism utgår från det samtida folket, individerna istället för den tidigare fokuseringen på en mytologisk nationalhistoria. Hall förklarar:

During the eighteenth century, the discourse changed through two important developments. First, the fixation with genealogy and great aristocratic personalities partly vanished with the new conception of the abstract and invisible sovereignty of the Swedish state, [...] Second the discourse entirely changed its interest: what was most important was no longer mythical warrior deeds in the past but the authenticity of the Swedish personality, shaped in complete symbiosis with nature (from the eighteenth century) and history (from the early nineteenth

---

<sup>69</sup> Strahl, 1983, s. 140

<sup>70</sup> Hirdman, 1989, s. 89

<sup>71</sup> Hirdman, 1989, s. 15-17

<sup>72</sup> Hirdman, 1989, s. 227-234

century). A distinctly new focus on the national individual makes the most ordinary person a potential equal to the greatest hero. Thus the peculiar communion of an egalitarian, "public", national identity enters the anatomy of both the Swedish state body and the Swedish individual.<sup>73</sup>

Trots att Hall enbart finner två varianter av svensk nationalism, varav den ena spelat ut sin roll vid 1800-talets mitt, har han dock uppmärksammat sju olika dominerande teman. Dessa teman tecknas ur svensk nationell historieskrivning från 1400-talet fram till idag. De sju olika temana är som följer *genealogy and virtue, truth and omnipotence, state and reason, natural and public morality, king and people, organic integration* och slutligen *interests and rationality*. Det finns tyvärr inte utrymme att beskriva dessa sju. Hall talar växlande om nationalismen som en diskurs i singularis som förändras och i pluralis som att de sju ovanstående temana är olika diskurser. Mot slutet av sin studie kommer han fram till:

The empirical description of the Swedish nationalist discourse showed great variation over time. It is really more plausible to talk about discourses rather than a discourse.<sup>74</sup>

I sitt populärhistoriska verk *Den svenskaste historien* beskriver Hall den svenska nationalismen i fyra kapitel. Varje kapitel behandlar en specifik nationalism 1: den genealogiska, 2: den individualistiska, 3: den integrativa och 4: "Svensk nationalism av i dag".<sup>75</sup>

Samuel Edquist har skrivit doktorsavhandlingen *Nyktra svenskar: Godtemplarrörelsen och den nationella identiteten 1879-1918*. Edquist studerar nationalismen som en del av den borgerliga hegemonin i det kapitalistiska samhället. Det nationella beskrivs, även här, som ett stående tema runt sekelskiftet 1900 och IOGT var präglad av den nationalism som socialdemokraterna och liberalerna delade. Ett avsnitt pekar på "Den förgiventagna nationen" med det menas den hegemoniska position som nationalismen innehade.<sup>76</sup>

Den kanske viktigaste överförandet av nationella idéer skedde i alla de fall när man inte reflekterade över nationalismens betydelse *i sig*, utan bara gjorde sig till tolk för den.<sup>77</sup>

"IOGT fungerade som en del i att nationella symboler överfördes från den konservativa nationalismen till socialdemokratin."<sup>78</sup> En central del inom folkhemsnationalismen var

---

<sup>73</sup> Hall, 1998, s. 255

<sup>74</sup> Hall, 1998, s. 254

<sup>75</sup> Hall, 2000

<sup>76</sup> Edquist, 2001, s. 68-77

<sup>77</sup> Edquist, 2001, s. 69

<sup>78</sup> Edquist, 2001, s. 283-289

folkkrörelsernas del i nationen. Edquist visar på att denna föreställning fanns redan 1900.<sup>79</sup> Alltså hade denna diskurs, som skulle komma att dominera den svenska nationalismen vid seklets mitt, redan börjat formera sig.

I *Försvenskningen av Sverige* gestaltas den process som nationaliserade Sverige. Det är ett arbete i Benedict Anderson anda om hur en föreställd gemenskap sprids. Orvar Löfgren beskriver försvenskningen av territorier, hur geografiska områden inordnades i ett nationellt system och hur denna process var en aktiv politik i en rad svenska gränsområden. Detta gör utsagorna om geografiämnet i läroplanerna intressanta. Löfgren beskriver hur nationalismen ville uppnå ”nationsgränser som kulturgränser”.<sup>80</sup> Jonas Frykman beskriver hur diverse nationella berättelser gestaltar nationen och sprider en massproducerad bild av den till dess medborgare.<sup>81</sup> Billy Ehn avslutar med att resonera kring vad nationalism blivit av idag (1993). I det mångkulturella samhället ser han att de etniskt blandade förroterna är den nya nationens pionjärområden. Han kommenterar en nationell fostran som inte längre är uttalad utan enbart rättfärdigar sig som rationella värderingar. ”Daghemmen ger en blågul fostran, som emellertid är kamouflerad i skepnaden av en ändamålsenlig barnomsorg.”<sup>82</sup> Denna osynliga nationalism utgör ett centralt studieobjekt i denna uppsats. Den kommer att relateras till det svenska samhällets hegemoni. Ehn beskriver även att migrationen försvenskar Sverige. Genom att möta en signifikant annan blir svenskheten tydlig samtidigt som den behöver omdefinieras av det nya Sverige. En ständig förhandling pågår.<sup>83</sup>

Nationalistteoretikerna är inte så oeniga som det först kan verka vid en betraktelse av deras skiftande terminologi. Det är lätt att falla tillbaka ett steg i undersökningen och fastna i diskussionen av vad en diskurs är istället för att reda ut vad nationalism är. Att definiera vad nationalism är, alltså det som Strahl kallar fåfängt, är inte heller det primärt i detta stadium av undersökningen. Det som behövs här är analysredskap, kategoriska askar att sortera läroplanernas nationalistiska utsagor i. Nedan följer ett klassificerings-system av svenska nationalismer som kommer att tillämpas i undersökningsdelen av denna uppsats. Det är konstruerat som ett försök att finna en kompromiss mellan de olika forskarna som presenterats och även en anpassning till det specifika källmaterialet.

I den analys av den svenska skolans styrdokument som kommer att presenteras så behandlas nationalismen som en *diskursiv kategori*. Nödvändigheten av detta till synes omotiverade begrepp återkommer vi till nedan. Den svenska översättning som presenterats av Faircloughs tre diskursiva nivåer placerar in nationalismen i den andra nivån. I den tredje nivån, diskursordningen, går det att betrakta nationalismen i sitt makro-sociala sammanhang, som en del av hegemonin.

---

<sup>79</sup> Edquist, 2001, s. 286

<sup>80</sup> Löfgren ur Ehn mfl., 1993, s. 81-117, citerad rubrik från s. 81.

<sup>81</sup> Frykman ur Ehn mfl., 1993, s. 120-201

<sup>82</sup> Ehn ur Ehn mfl., 1993, s. 245

<sup>83</sup> Ehn ur Ehn mfl., 1993, s. 262-265, 271

Detta avsnitt befattar sig till stor del med problematiken som uppstår i Faircloughs andra nivå när nationalismen skall beskrivas. Nationalism är ett mångsidigt begrepp vars betydelser denna uppsats inte vill beskära. Med det menas att allt som rör nationen, Sverige eller medborgaren i de studerade läroplanerna skall lyftas fram. Alltså eftersöks inte enbart en politiskt uttalad nationalism utan även en *ontologisk nationalism* som tar sitt uttryck i att världen uppfattas som strukturerad efter nationella principer. Nationalism, som det eftersöks i detta arbete, är alltså en deskriptiv totaldefinition som införlivar alla utsagor om det nationella som källmaterialet erbjuder. Den ontologiska nationalismen är ett begrepp som har ett mer specifikt innehåll och kommer senare att kopplas till Gramscis hegemoni-teori. Med ontologisk åsyftas varat. Utsagor som uttalar att nationerna *är* uttrycker ontologisk nationalism. Att vara politiskt uttalad nationalist kräver en ontologisk nationalism vilket inte gäller det motsatta fallet.

Ett begrepp som tvingats fram är *ideologisk nationalism*. Detta utgör en motpol till den ontologiska nationalismen. Med ideologi avses här en uttalad politisk eller moralisk ideologi. Att vara ideologisk nationalist innebär ett uttalat propagerande för nationella värden och lojaliteter.

Vad det gäller olika sorters styrdokumentlig nationalism så utgår analysen huvudsakligen från en kategorisering i tre diskurser, en konservativ nationalism, en folkhemsnationalism och en samtida nationalism. Dessa verkar dock parallellt och äldre inslag lyser igenom i de yngre läroplanerna. Vad det gäller den samtida nationalismen så kommer några lösa hypoteser läggas fram om dess grundläggande karaktär och hur den skulle kunna benämnas. Detta behandlas dock på ett mer hypotetiskt sätt med tanke på det som Hegel liknar med att Minerva enbart flyger i skymningen. Skymningen har ännu inte fallit över denna form av nationalism.

Den konservativa nationalismen kan även kallas national-romantisk eller tysk idealistisk. Den skall inte förknippas med den genealogiska nationalism, götiscism som präglade stormaktiden. I stort sätt var denna nationalism utdöd 1878. Inte heller det tidiga 1800-talets radikala liberal-nationalism, som främst utmärktes av idéerna bakom den franska revolutionen, skall blandas ihop med denna konservativa nationalism. I folkhemsnationalismen återkommer många medborgerliga ideal som var centrala inom 1800-talets tidiga nationalism.

Patrik Hall resonerar kring dagens nationalism genom att påpeka den ideologiska nationalismens marginaliserade position. Kanske kommer kopplingen mellan stat och nationalism helt försvinna? Att nationalismen idag kommer underifrån beskriver Hall med:

Folkhemmets styvbarn använder sig av den retorik som den nationella eliten tidigare propagerade från skolkatedrarna, men som den nu inte längre vill veta av.<sup>84</sup>

---

<sup>84</sup> Hall, 200, s. 285

Han beskriver Sverigedemokrater och högerextremister och även att han har noterat ett visst återvändande av fosterländsk stolthet hos studenterna han undervisar. I detta arbete kommer dock även det som läraren uttrycker från katedern att kunna betraktas som nationalism. En dominant diskurs som sanktioneras ovanifrån. Den medborgerliga fostran och förmedlandet av kulturarv som finns i Lpo94 skall även det betraktas som nationalism. Denna samtida nationalismen undviker att förhöja det nationella. Nationen finns kvar som en underförstådd struktur, oberoende av politiska och kulturella förändringar. Detta är en nationalism vars existens kan vara svår att påvisa och om den över huvud taget kan kallas nationalism. Att en ontologisk nationalism existerar och spelar en central roll i den svenska samhällshegemonin kommer att argumenteras för.

Då återvänder vi till problematiken med kategoriseringen av nationalismen inom Faircloughs diskursiva nivå-system. Den andra nivån *types of discourses* som i detta arbete översatts till *diskurs* innefattar två olika nivåer av nationalism. Både de olika sorters nationalism som identifierats i läroplanerna och nationalism som helhet är storheter inom den andra nivån. Här leds vi än en gång in i den förvirrande och svårösliga diskussionen kring hur diskurser skall avgränsas. Om folkhemsnationalism och konservativ nationalism ses som två konkurrerande diskurser så kan ju inte nationalism i sin helhet vara *en* diskurs på samma analytiska nivå. Antingen så är nationalismen en diskurs och då kan konservativ- eller folkhemsnationalism ses som inomdiskursiva motsättningar eller epistemiska förändringar över tid, eller så benämns de olika nationalismerna för diskurser i sig och nationalismen i sin helhet blir då en *diskursiv kategori*. Denna diskursiva kategori utgör ett stort och på sina håll löst sammanhållet staket runt en mångskiftande flora av nationalistiska diskurser.<sup>85</sup> Detta begreppsteoretiska ställningstagande leder vidare till nya problem. Mellan de olika diskurserna inom kategorin råder inte vattentäta skott. Föreställningar, symboler och termer delas, övertas och korsbefruktar varandra mellan de olika nationalistiska diskurserna. De texter som studeras ses som slagfält där olika diskurser i kämpar om dominans men var slutar en diskurs och var börjar en annan? Stoff från en nationell historieskrivning kan vara ett uttryck för konservativ- eller folkhemsnationalism.<sup>86</sup> De analytiska kategorierna kan inte uppnå odiskutabel giltighet. Vad de olika nationalistiska diskurserna skall kallas eller var de börjar och slutar kommer att ständigt skifta i olika studier. Om det vaga d-ordet lämnar forskningsterminologin kommer något annat begrepp att ställas inför samma gränsdragningsproblematik. Med hjälp av Faircloughs diskursiva nivåer och tidigare nationalismforskning går det dock att skapa ett godtagbart kategoriseringssystem för nationalism i svenska läroplaner.

---

<sup>85</sup> Åsa Linderborg skriver "Nationalism, till exempel, kan samtidigt ge argument för så vitt skilda frågor som ett starkt försvar, antikolonialism och allmän rösträtt". Linderborg, 2001, s.15

<sup>86</sup> Jan Stenkvisst har i *Heroer på offentlighetens scen* visat hur historiska karaktärer som Torgny Lagman och Engelbrekt användes av både konservativa och liberaler i deras politiska symbolik vid tiden kring bondetåget. Johannesson mfl., 1987 s, 320-328

Figur3:

| Diskurs:                | Utmärkande drag:   | Beskrivs av:   |
|-------------------------|--|--|
| Konservativ nationalism | Förespråkande av armé,<br>kung och fosterland.<br>Starkt ideologisk och<br>exkluderande.   | Strahl1983, Björck1946, Ehn mfl.1993,<br>Enefalk2008.                  |
| Folkhemsnationalism     | Kollektivistiska ideal,<br>Totalrationalisering av<br>offentligt och privat.<br>Demokrati.<br>Det starka samhället.<br>Ideologisk och<br>inkluderande. | Hirdman1989, Ehn mfl.1993, Edquist2001,<br>Linderborg2001, Strahl1983. |
| Samtida nationalism     | Individualism.<br>Nationell avgränsning i ett<br>mångkulturellt samhälle.<br>Ontologisk men<br>icke-ideologisk.<br>Demokrati.                          | Ehn mfl.1993, Hall 2000, Billig 1995                                   |

## Kapitel 2: Nationalismen i svenska läroplaner 1878-1994

### 2.1 Sammanfattning av nationalismen i de olika läroplanerna

Då var vi framme vid själva undersökningen. Rapporteringen inleds med sammanfattningar av nationalismen i varje läroplan, presenterade i kronologisk ordning. På detta sätt går det att följa hur olika föreställningar och begrepp, förändring över tid, olika diskursers uppgång och fall. Efter denna presentation av de olika läroplanerna går det att utveckla diskussionen, koppla det hela till Gramscis hegemoniteori och avslutningsvis även ifrågasätta resultaten.

De olika läroplanerna skulle kunna presenteras i betydligt längre redogörelser men tyvärr finns inte utrymme. Texterna har blivit utsatta för en grundlig analys där utsagorna om nationalism har sorterats och analyserats enligt de tre diskurser som presenterats ovan. När de här sammanfattas beskrivs de utmärkande dragen och dessa illustreras med ett antal utmärkande citat.

#### 2.1.1 Normalplan för undervisningen i Folkskolor och småskolor 1878

Normalplanen från 1878 är den svenska obligatoriska folkskolans första grundläggande styrdokument. Folkskolan var sedan den allmänna skolpliktens införande 1848 en skola för de barn som inte gick på det mer teoretiskt inriktade läroverket. I jämförelse med de följande läroplanerna är den kortfattad och fåordig. Den är endast 79 sidor lång och på sidan 49 inleds ett bilago-avsnitt som till huvuddelen radar upp olika scheman, lektion för lektion. Normalplanens språk präglas av regelstyrningens terminologi, ett koncist språk som gärna räknar upp lämpligt undervisningsinnehåll i detalj. Detta av regelstyrningen präglade språk lämnar inte mycket utrymme för nationalistisk poesi eller visionära värdegrundstexter utan nationalismen återfinns istället i valet av ord och prioriteringen av kunskapsstoff. Ofta motiveras inte varför ett specifikt ämne skall studeras eller varför undervisningen skall innehålla ett specifikt stoff.

Det ämne som senare kom att heta ”svenska” heter i Normalplanen ”modersmålet”. Detta är en etnocentrisk benämning som förutsätter att alla elever har svenska som modersmål. Formuleringarna kring ämnet ”modersmålet” omöjliggör en förståelse av begreppet som syftande till något annat språk än svenska.<sup>87</sup> I regelstyrningens anda skänks en utförlig lista av texter som

---

<sup>87</sup> Npl1878, 17-21

skall läsas i de olika årskurserna. Samtliga är hämtade ur *Läsebok för folkskolan*. Den första texten som anvisas heter "Guds godhet". Tematiken skiftar mellan fabler, moraliska titlar som "Sjelfuppoffring" eller "Sanningskärlek" och nationella berättelser. En hel del är av nationalromantisk, fornnordisk karaktär som "Sagan om Hjalmar och Ingeborg", "Fritiofs saga" eller "Vikingatiden". Det förekommer även mer öppet nationalistiska texter som "Barnens bön för fäderneslandet" och "Sång till fäderneslandet".<sup>88</sup>

Med tanke på Normalplanens ord- och emotionsknappa karaktär så avsätts ett visst utrymme här för att följa upp det intertextuella spår till *Läsebok för folkskolan* som så tydligt anvisas i Normalplanen. Inga Lis-Petersson har i sitt verk *Statens läsebok* beskrivit betydelsen av texterna i *Läsebok för folkskolan*. Hon inleder boken med:

Första upplagan av *Läsebok för folkskolan* utkom 1868. Läsebokens tillkomsthistoria skulle kunna ses som kampen om läseboken eller kampen om diskursen. Många konkurrerade om att få välja texter och därmed idéinnehåll till läseboken under de fem år som redigeringsarbetet pågick.

Peterson fortsätter sedan med avsnittet "Ett nationellt projekt".<sup>89</sup> Skolan var en av de absolut viktigaste faktorerna i spridandet av en nationell identitet, en föreställd gemenskap. När majoriteten av de texter som lästes i skolan hämtades ur *Läsebok för folkskolan* fick utformningen av denna bok en enorm betydelse. Arthur Hazelius, skaparen av nordiska museet och skansen, författade en stor del av texterna i boken. Hazelius är en man som alltså haft ett stort inflytande på definitionen av den svenska. I redaktionen av läseboken satt även F. F. Carlson, en riksdagsman som förespråkade en mer moderniserad fosterländskhet än Hazelius tillbakablickande till det fornnordiska och stora krigarkungar.<sup>90</sup>

Normalplanen ger sig inte in på några diskussioner kring skolans sociala ambitioner eller fostransmål. Den fostran som påvisas får istället sökas i genomgången av undervisningens innehåll. De två teman som då framträder är religionen och nationen, alltså de av Herbert Tingsten studerade *Gud och Fosterlandet*. Skolarbetet skall inledas och avslutas med bön och sång.<sup>91</sup> Sångerna är till stor del av fosterländsk karaktär och bönen är som bekant religiös. Skoldagen får på detta sätt en inramning av dessa moraliska storheter, religionen och nationen.

Sverige benämns konsekvent som "fäderneslandet". Bland annat beskrivs lärokursen<sup>92</sup> i historia på följande sätt:

---

<sup>88</sup> Npl1878, s. 17-20

<sup>89</sup> Peterson, 1999, s. 5

<sup>90</sup> Peterson, 1999, s. 140ff

<sup>91</sup> Npl1878, s. 13

<sup>92</sup> "Lärokurs" är en återkommande rubrik i Npl1878 som, i en eller fåtal meningar, beskriver ett undervisningsämnes grundläggande innehåll.



Fäderneslandets historia i kort öfversigt, med utförligare berättelser om de mest betydande personer och händelser.<sup>93</sup>

Sedan delas historien in efter en religionsprincip i det hedniska-, katolska- och lutherska tidehvarvet.<sup>94</sup> När ämnet historia är inplacerat, i de scheman som fyller närapå halva normalplanen, så benämns ämnet ”Svensk historia”. Detta avgränsar den mot ämnet ”Biblisk historia” som i beskrivningen ses som en del av ämnet ”Kristendomskunskap”. Genom denna tudelning av historien tillgodoses både religionen och nationen med sin nödvändiga förankring i det förflutna.

Inom ett flertal ämnen går det att följa en rörelse från det lokala vidare till det nationella, sedan en kort blick på det globala för att återvända till det nationella. Om lärogången i geografi påkallas ”Nogrann beskrifning av det egna landskapet; de öfriga svenska landskapens geografi” för första årsklassen. Nästa årsklass fortsätter med de svenska landskapen och berör även ”det viktigaste af Norges och Danmarks geografi”. I tredje årsklassen kommer en ”Kort översigt af Europas geografi med särskildt afseende på de länder, med hvilka fäderneslandet står i närmare beröring”. Om de övriga världsdelarna skall endast ”grunddragen” behandlas. I den fjärde och sista årsklassen åter vänder undervisningen till ”Fäderneslandets geografi” fast ”utförligare; framställning af dess näringslif och öfriga kulturförhållanden”.<sup>95</sup> En utsaga kommenterar detta med ”då lärjungarne vunnit större utbildning och fattningsförmåga, fäderneslandets geografi ånyo företagas och utförligare behandlas”.<sup>96</sup> Fäderneslandets geografi är helt klart det centrala. Under rubriken ”Lärokurs” står det:

Hufvuddragen af den fysiska geografin; fäderneslandets geografi utförligare; de öfriga kulturländernas geografi i kortare öfversigt; globlära.<sup>97</sup>

Normalplanen från 1878 är ett tydligt nationalistiskt dokument som påvisar hur ett statligt formulerat nationalistiskt och religiöst stoff i *Läsebok för folkskolan* skall spridas till rikets alla hörn och inpräntas i samtliga barn. Normalplanen är inte i sig skriven i någon nationalistiskt högstämmd ton då den riktar sig till lärare och annan skolpersonal. Den högstämmda tonen får istället komma i nästa led, när lärarna möter barnen. Den konservativa nationalismens diskurs dominerar.

---

<sup>93</sup> Npl1878, s. 26

<sup>94</sup> Npl1878, s. 26

<sup>95</sup> Npl1878, s. 24

<sup>96</sup> Npl1878, s. 46

<sup>97</sup> Npl1878, s. 23

## 2.1.2 Undervisningsplan för rikets folkskolor 1919

Efter Normalplanen 1878 följer en rad förändrade och kompletterade läroplaner men det är först i och med Undervisningsplanen 1919 som den svenska skolan får en från grunden nyskapad läroplan.<sup>98</sup> Undervisningsplanen 1919 är betydligt längre än den tidigare Normalplanen, hela 272 sidor. Den innehåller ett betydligt fylligare och mindre formellt språk även om den fortfarande rör sig inom regelstyrningens anvisande språkbruk. På grund av den större mängden text och det något mindre formella språket så innehåller Undervisningsplanen 1919 betydligt mer att ta fasta på i en nationalism-analys än Normalplanen 1878. Detta bör dock inte förväxlas med att folkskolan hade blivit mer nationalistisk.

Benämningen ”fäderneslandet” används frekvent, på samma sätt som i Normalplanen 1878. Även ämnesbenämningen ”modersmålet” kvarstår i Undervisningsplanen 1919. Däremot har den regelstyrda bundenheten till *Läsebok för folkskolan* upphört. Texter som *Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige*, *Från Pol till Pol* och *Svenskarna och deras hövdingar* hade skrivits av nationellt ledande författare och tagit över läsebokens roll. Inte heller sådana verk nämns i Upl1919 istället anvisas läsningen i utsagor som denna för tredje årskursen:

Läsning av stycken med klart och enkelt språk och av litterärt värde samt innehåll huvudsakligen från svenska bygdens natur och människoliv.<sup>99</sup>

eller för fjärde:

Läsning av stycken med klart och enkelt språk och av litterärt värde samt med innehåll huvudsakligen behandlande skilda svenska bygdens natur och människoliv samt händelser och företeelser ur vår äldre historia.<sup>100</sup>

Det har blivit ett friare anvisande av texter men inte mindre nationalistiskt. Det mer utläggande språket bidrar med många utsagor som illustrerar en tydlig bild av den nationella fostran. Angående ”Talövningar” påpekas bland annat att ”*Uttalet av de enskilda språkljuden* skall vara tydligt och ordbetoningen i möjligaste mån högsvensk”.<sup>101</sup> Innan har det även stått:

Det *individuella talspråk*, som barnen ofta medföra från hemmen, bör visserligen, då så påkallas, rättas, men detta bör särskilt under de första terminerna ske med varsamhet, enär annars lätt lätt framkallas en för hela

---

<sup>98</sup> Här används begreppet ”läroplan” i den vidgade bemärkelse som presenterats tidigare.

<sup>99</sup> Upl1919, s. 31

<sup>100</sup> Upl1919, s. 32

<sup>101</sup> Undervisningsplanen, 1919, s. 52

skoltiden bestående olust och motvilja mot att tala vid undervisningen.<sup>102</sup>

I skolan skall alltså eleverna möta en ”högsvensk” dialekt som de själva med tiden skall anamma. Läsningen skall beröra det svenska och talet skall närma sig en nationell högdialekt. Detta kan ses som en del av den rörelse från det lokala till det nationella som även finns i planen från 1878. Denna rörelse blir än tydligare i Undervisningsplanen 1919 och genomsyrar beskrivningen av åtskilliga ämnen.

I redogörelsen för ”Modersmålet” under rubriken ”Anvisningar” underrubrik: ”Läsning” står det att ”Texternas innehåll bör vara hämtat från sådant, som på grund av erfarenhet eller undervisning tillhör barnens föreställningskrets”. Därför bör den bygga på ”vårt lands kultur och människoliv i nutid och gången tid”.<sup>103</sup> Några stycken nedanför konstateras:

Under de åt modersmålet anslagna timmarna böra i allmänhet endast läsas stycken med innehållet hämtat från vårt eget land och folk. Läsning om främmande länder bör däremot, i den mån så kan medhinnas, lämpligen förekomma under de åt historia, geografi och naturkunnighet angivna timmarna.

I skolorna inom en viss bygd böra användas smärre samlingar av för barn lämpade läsestycken med innehåll hämtat från bygdens natur, saga, historia och arbetsliv. Dock böra dylika icke användas i sådan utsträckning, att hinder därigenom uppstår för den läsning, som dock måste ses som den viktigaste, nämligen läsning av stycken, valda med hänsyn till vårt land som helhet.<sup>104</sup>

Denna utsaga visar tydligt på skolans nationaliserande karaktär i Undervisningsplanen 1919. Innehållet skall vara hämtat från ”vårt eget land och folk” däremot skall inte det lokala få för stort utrymme till förmån för ”den viktigaste” läsningen. Citatet ovan illustrerar skolans roll i spridandet av en föreställd gemenskap på ett tydligt sätt. Varken det lokala eller globala får stjäla fokus från mellankategorin nationen. Skolan uppmanas att sprida en massproducerad version av ”vårt land som helhet” och därmed formulera den nationella identiteten.

Ämnet hembygdskunskap är det grundläggande forumet för att föra eleven från hemmet, till skolan och ut i hembygden. Processen fortsätter sedan i bekant manér mot det nationella genom utforskandet av olika landskap.<sup>105</sup> I ”geografi och naturkunnighet” fortsätter denna process som utgår från hembygden, vidare till ”fäderneslandet” och slutligen till en global utblick.

Undervisningen skall även följa ”framstående svenska forskningresandes färder”.<sup>106</sup> Geografi-

---

<sup>102</sup> Upl, 1919, s. 51

<sup>103</sup> Upl1919, s. 52

<sup>104</sup> Upl1919, s. 52

<sup>105</sup> Upl1919, s. 70-79

<sup>106</sup> Upl1919, s. 96. Urban Wråkberg har i *Vetenskapens vikingatåg : perspektiv på svensk polarforskning 1860-1930* och Tore Frängsmyr i *Vetenskapsmannen som hjälte : aspekter på vetenskapshistorien* har beskrivit hur diverse upptäcktsfärder som projekt med vetenskapligt fokus utfördes under början och mitten av 1800-talet. Med tiden fick de dock ett mer nationalistiskt idrottsligt fokus som Sven Hedins populariserade äventyrsskildringar. Expeditionerna

undervisningens mål formuleras som följande:

Undervisningen i geografi i folkskolans har till uppgift att i sammanhang med utbildandet av barnens förmåga att använda karta meddela dem en något utförligare kunskap i fäderneslandets geografi samt göra dem bekanta med grunddragen av det övriga Europas och av de främmande världsdelarnas geografi, dock med huvuduppgift att lära dem känna fäderneslandets natur och därav betingade befolknings- och näringsförhållanden.<sup>107</sup>

En ny slags nationalism har visat sig i Undervisningsplanen 1919, en fredstanke, en nationalism som strävar mot fredlig samexistens mellan folken.<sup>108</sup> Om läsning i modersmålet varnas det för läsestycken ”som förhårliga kriget eller äro ägnade att hos barnen väcka en stämning, vilken kan motverka strävandena för en fredlig sammanlevnad människorna och folken emellan”.<sup>109</sup> Som ett av de grundläggande målen i historia deklarerar man att ”hos barnen lägga grund för en sund fosterlandskänsla och samfundsanda”.<sup>110</sup> Det påpekas alltså att fosterlandskänslan skall vara ”sund” vilket implicit varnar för en icke-sund dito.

Begreppen ”vår” och ”vårt” förekommer frekvent i betydelsen Sveriges. Ett antal exempel på detta finns i citaten ovan. Även uttrycket ”främmande världsdelar” förekommer frekvent. Norden och även i viss mån Europa ses som ett mellansteg mellan vårt fädernesland och det främmande. Undervisningen som berör världen utanför nationens gränser vill ändå anknyta till Sverige på något sätt. Till exempel: ”Det övriga Europa utom Sydeuropa med hänsyn framför allt till sådana länder, som det är av särskilt intresse för vårt folk att lära känna”.<sup>111</sup> En utsaga under ”Anvisningar” i ”geografi och naturkunnighet” lyder:

Även vid undervisning i geografi och naturkunnighet bör, så långt lämpligen kan ske, *hänsyn tagas till hembygdens förhållanden*. I geografiundervisningen böra förhållandena i hembygden få tjäna till utgångspunkt och användas för jämförelser, och vid skildringen av främmande länder bör framhållas, i vad mån dessa länder står i förbindelse med den egna bygden och det egna landet och hava betydelse för dessa.<sup>112</sup>

Religionen har alltjämt en stark position men en viss tillbakagång går att notera. Luthers katekes skall ses som ”ett historiskt uttryck för Luthers uppfattning av kristendomens huvudstycken”.<sup>113</sup> I stort handlar det dock om konfessionell religionsundervisning.

---

blev ett sätt att hävda sig internationellt och att skapa nationalsymboler, hjältar för den inre sammanhållningen. Här påkallas alltså även i folkskolans undervisningsplan att det skall undervisas om dessa nationella hjältar.

<sup>107</sup> Upl1919, s. 79

<sup>108</sup> Här måste det påpekas hur världskrigets erfarenhet påverkat den nationella retoriken. Det långa 1800-talet är över och en ny fredsinriktad nationalism eftersöks i det krigströtta Europa.

<sup>109</sup> Upl1919, s. 52

<sup>110</sup> Upl1919, s. 100

<sup>111</sup> Upl1919, s. 80

<sup>112</sup> Upl1919, s. 95

<sup>113</sup> Upl1919, s. 20

Ämnet sång är en av Undervisningsplanen 1919s mest nationalistiska arenor. Skolan skall ”tillföra barnen ett förråd av sånger och psalmer att sjunga inom och utom skolan”.<sup>114</sup> I den mån det inte rör sig om psalmer handlar det om ”fosterländska sånger och folkvisor”. Skolan skall ”giva barnen en samlad skatt av våra vackraste melodier”.<sup>115</sup> Den vitaliserade nationalismen som Björck beskrivit visar sig.<sup>116</sup>

Den konservativa nationalismen dominerar fortfarande, diskursen har blivit flerordigare och mer känsloladdad. Det går även att skönja början på en folkhemsnationalistisk diskurs, dock i en underordnad position.

### 2.1.3 Undervisningsplan för rikets folkskolor 1955

Det dröjde alltså ända till 1955 innan folkskolan fick en ny undervisningsplan. Ett nytt världskrig hade passerat, världen delat upp sig i väst- och östblock och socialdemokratin är på frammarsch i Sverige. Folkhemstanken har växt sig stark och en expansiv, konservativ nationalism har gjort sig impopulär. Medborgartanken är central i Upl1955, ett fostrande av aktiva demokrater uttalas. Dock finns det en hel del spår av den tidigare, konservativa, läroplans-nationalismen kvar. Skolöverstyrelsen titulerar sig fortfarande kunglig och till grund för undervisningsplanen ligger ”Kungl. Maj:ts kungörelse den 4 juni 1954 (nr 570)”. Den rojalistiska retoriken finns kvar i inledningen, som en ihålig formalitet, för att sedan försvinna från själva undervisningsplanen.

De inledande stycket presenterar den medborgarfostran som går som en röd tråd genom Upl1955. Det står:

Folkskolan har till uppgift att meddela en allmän medborgerlig bildning, att medverka till en harmonisk utveckling av de ungas individuella drag och att i samverkan med hemmen fostra de unga till självständiga och ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar.<sup>117</sup>

Under rubriken ”Fostran – undervisning” utvecklas detta ytterligare. Där diskuteras även vad alternativet är, alltså vad som kan hända om eleverna inte får denna fostran.

Lärjungarna bör varnas för suggestion och för benägenheten att följa första bästa auktoritet. De bör lära sig

---

<sup>114</sup> Upl1919, s. 118

<sup>115</sup> Upl1919, s. 119

<sup>116</sup> Hanna Enefalk har i *En patriotisk drömvärld: musik, nationalism och genus under det långa 1800-talet* beskrivit hur en nationalistisk sångkanon författades i Sverige, från napoleonkrigen till första världskriget, av ogifta män som vurmade för manlighet, krig och fosterlandet. Enefalk använder Billigs teorier om banal nationalism och vidgar dessa till banal androcentrism.

<sup>117</sup> Upl1955, s. 6

att uppmärksamma, att samma fråga ofta kan bedömas från olika utgångspunkter, och vänja sig vid att pröva och väga argument från skilda områden.

En härmed nära sammanhängande men mera speciell uppgift är att stärka lärjungarnas motståndskraft mot osaklig propaganda och utveckla deras förmåga att kritiskt bedöma subjektivt färgade framställningar i övrigt.<sup>118</sup>

Trots att skiftande åsikter och perspektiv poängteras som en del av det demokratiska samhället så finns det dock legitim politisk retorik som avgränsas mot propaganda. Propaganda är som citatet ovan visar skadlig och osaklig, den är en del av suggestionen som leder bort från den sunda samhällsdebatten.

Fredstanken mellan folken, det vill säga en strävan mot en nationalistisk världsfred, finns väl representerad i Upl1955. Den uttrycktes redan i Upl1919 men har nu växt till sig efter ännu ett världskrig. En utsaga som både visar på ett nationellt särartstänkande och ett ställningstagande för fred är följande:

I läsningen bör också ingå ett antal berättelser, som belyser svensk livsform och för vårt folk gemensamma värden. Sådan läsning, som är ägnad att stärka strävandena till fredlig sammanlevnad människorna och folken emellan, bör befrämjas. Allt som kan motverka dylika strävanden skall undvikas.<sup>119</sup>

Ett kollektivt ideal om alla elevers deltagande hålls högt i undervisningsplanen. Bland annat ska det få sköta enkla uppgifter som att hålla ordning i klassen eller sköta om blommorna. ”De unga bör bibringas känslan av att de har ett gemensamt ansvar för klassen och skolan”. Detta skall gälla både under arbete och lek och leda fram till en ”social ansvarskänsla”, ett typiskt uttryck för det nationella folkhemsbyggets kollektivism. De skall även fostras till ”hänsyn och yttre hyfsning: uppmärksamhet och artighet mot andra människor, hövlighet, t. ex. i fråga om hälsning, ordning och snygghet beträffande kläder och tillhörigheter, vårdat språk och vårdat uppträdande”.<sup>120</sup>

Det demokratiska idealet visar sig även i ett understrykande av elevernas åsiktsfrihet. Läraren instrueras att:

Läraren skall inte söka påtrycka eleverna någon viss åskådning i politiska och religiösa frågor. Då han uttalar sig om sådana frågor inför eleverna, bör han låta olika synpunkter komma till sin rätt, och om han ger uttryck åt sin egen mening, bör han ålägga sig måttfullhet och visa tillbörlig grannlagenhet och fördragsamhet gentemot olikstänkande.<sup>121</sup>

---

<sup>118</sup> Upl1955, s. 6

<sup>119</sup> Upl1955, s. 71

<sup>120</sup> Upl1955, s. 8

<sup>121</sup> Upl1955, s. 10f

Även angående religionsämnet finns en anvisning om att läraren bör ”erinra sig, att de olika hem, från vilka lärjungarna på grund av rådande skolplikt kommer, ofta företräder olika uppfattningar i de frågor som behandlas”. Läraren bör därför ”undvika allting som kan verka såsom sårande angrepp på andras åskådning samt söka främja uppkomsten av en vidhjärtad fördragsamhet mot olika tänkande”.<sup>122</sup>

Ett avsnitt i Upl1955 är vikt åt ”Några särskilda undervisningsmoment”. Där presenteras en rad moment som behandlas inom ramen för ett flertal skolämnen, ”De tillfällen, som eljest erbjuder sig att i fostrande syfte beröra dessa moment, bör inte lämnas outnyttjade”.<sup>123</sup> Momenten är följande: samhällsundervisning, ekonomisk fostran, undervisning om narkotiska och stimulerande ämnen, sexualundervisning, friluftsvärksamhet, undervisning i naturvård och trafikundervisning.<sup>124</sup> Detta kan betraktas som undervisningsplanens grundläggande medborgarfostran. Först behandlas samhällsundervisningen där de medborgerliga plikterna poängteras. Avslutningsvis påpekas att samhällsundervisningen även skall ge kunskap om arbetslivet. De övriga momentet utvecklar ansvaret för sig själv och för sin omgivning.

Skolan har i Upl1955 fått en större roll än i tidigare läroplaner. Fostransutsagorna går här in på vad eleverna bör göra på sin fritid och den nya demokratiska medborgare som skall fostras har en större individuell frihet men även ett stort ansvar. Detta ansvar gäller inte bara kollektiva aspekter utan även individen skall utveckla en god estetisk smak, ett sunt friluftsliv, ett samhällsintresse och ett ekonomiskt sinnelag. Allt detta är signifikativt för den folkhemsnationalism som blir dominerande i och med Upl1955.<sup>125</sup> Ett tydligt uttryck för att fostra alla aspekter av samhällsmedborgaren är följande utsaga om läsning av litteratur:

Läsning av litteratur – huvudsakligen från modern tid – ägnad att odla elevernas litterära smak.

Litteraturläsning efter fritt val. Samtal om böcker och författare och om goda och dåliga läsvanor.<sup>126</sup>

Lägg märke till att mitt i denna utsaga där skolan skall förmedla sina värdering av litteratur så poängteras att läsningen skall ske ”efter fritt val”. I en passage eftersträvas ”möjlighet att motverka barnens läsning av enklare seriemagasin och annan tvivelaktig litteratur”.<sup>127</sup> Denna blandning av frihet och förmedlandet av fasta värderingar är typisk för Upl1955. Trots att det sällan uttalas är den väsentliga läsningen av svenska författare. ”Bildande läsning från utomnordiska länder i svensk

---

<sup>122</sup> Upl1955, s. 56

<sup>123</sup> Upl1955, s. 25

<sup>124</sup> Upl1955, s. 25-29

<sup>125</sup> Detta rationaliserande av befolkningens totala tillvaro i enighet med folkhemsideologin är ett centralt tema i Yvonne Hirdmans *Att lägga livet till rätta*.

<sup>126</sup> Upl1955, s. 66

<sup>127</sup> Upl1955, s. 72

översättning kan förekomma på olika stadier.”<sup>128</sup> Det är alltså inte obligatoriskt.

Kristendoms-kunskapen har tagit ännu ett steg mot sekularismen. Det talas inte längre om att ge eleverna någon tro utan istället bör undervisningen ske på ett sådant sätt att den ”främjar deras personliga utveckling”. Den skall ”giva kunskap om de bibliska skrifternas huvudinnehåll, om kristendomens tro och etik, om huvuddragen av kristendomens historia och samfundsformer samt om viktiga icke kristna religioner. Den skall också giva inblick i nutidens religiösa och etiska grundfrågor”.<sup>129</sup> Religionerna delas alltså fortfarande upp i kristendom och icke kristna religioner, den senare kategorin skall dock undervisas om. Undervisningsplanen lägger dock ingen större energi på att definiera närmare hur eller vilka icke kristna religioner som skall behandlas.

Ämnesbenämningen ”Modersmålet” följer alltså med. Den läsning som rekommenderas har antagit en betydligt mindre fosterländsk prägel än i tidigare läroplaner. Dock förekommer utsagor som: ”Stycken ur företrädesvis svensk litteratur med för eleverna intresseväckande innehåll. I anslutning härtill korta upplysningar om några av våra främsta författare”. Det vi som ”våra” syftar på är givetvis, vi svenskar.<sup>130</sup>

De ”dialektala säregenheterna” får sig en attack även i Upl1955. Här rättfärdigas det dock med pragmatiska skäl, endast de säregenheter som ”gör det talade språket mindre tydligt, bör så långt som möjligt bortarbetas”. Det påföljer dock en varning om att det är viktigt att ”varsamhet iakttas, så att inte hämningar framkallas”. Någon ”högsvensk”<sup>131</sup> dialekt omnämns icke.

I ämnet hembygdskunskap förknippas hembygden med ”Sagor och berättelser ur Sveriges äldsta historia”.<sup>132</sup> Historia behandlas på detta sätt först inom ramen för hembygdskunskapen för att sedan bli ett eget ämne i fjärde klassen. Detta känns igen från de tidigare läroplanerna. Historieundervisningens främsta mål är att ”orientera eleverna i vårt folks historia”. Sedan tonas det nationella ned och objektivitet förespråkas.<sup>133</sup>

#### 2.1.4 Läroplan för grundskolan 1962

Lgr62 är den första läroplanen för grundskolan, alltså den enhetsskola som ersatte uppdelningen i folkskolan och läroverk. Enbart detta faktum visar på en utveckling av folkhemsnationalismen, där alla medborgare skall få en likvärdig utbildning. Detta kan ses som en kollektivistisk tendens men även individualismen gör stora framsteg i Lgr62. Skolans kontakter med människor av annan

---

<sup>128</sup> Upl1955, s. 73

<sup>129</sup> Upl1955, s. 54

<sup>130</sup> Upl1955, s. 64

<sup>131</sup> Ett begrepp som den uppmärksamme läsaren känner igen från Upl1919.

<sup>132</sup> Upl1955, s. 91

<sup>133</sup> Upl1955, s. 97



nationalitet än svensk börjar omnämnas i Lgr62 och detta tema kommer sedan att få större utrymmer i de senare läroplanerna.

Redan på den första sidan av det inledande kapitlet om skolans ”mål och riktlinjer” manifesteras individens värde. Det tredje stycket lyder:

I centrum för skolans fostrande verksamhet står den enskilda individen. Att hjälpa varje elev till en allsidig utveckling är riktningen för skolans arbetet. Det innebär, att det med aktning för elevens människovärde och kännedom om hans individuella egenart och förutsättningar skall söka främja hans personliga mognande till en fri, självständig och harmonisk människa. Skolan skall ge individuell fostran.<sup>134</sup>

Även ”Principen om det fria valet av studieväg” poängteras som en väsentlig del av den individuella friheten. Eleverna skall även efter grundskolan fritt kunna välja studie- eller yrkesväg.<sup>135</sup> Eleven eller individen skall stimuleras till intresse och deltagande. Undervisningen skall präglas av ”konkretion och åskådighet” för att ”eleverna skall stimuleras till aktivt deltagande i arbetet”.<sup>136</sup> Under rubriken ”Motivation” förklaras att ”undervisningen måste vara motiverad, om den skall ge varaktiga resultat. Undervisningen måste vädja till elevernas intresse och behov”.<sup>137</sup> ”Individualisering” är ett honnörsord som innebär bland annat att läraren måste ”söka bilda sig en allsidig uppfattning om varje elev”. Efter denna utsaga följer en redogörelse för en rad olika aspekter av elevens person som går utöver ”variationer i fysisk förmåga och intelligens, vilka anses relativt lätta att mäta och registrera”.<sup>138</sup> Här vänder sig alltså läroplanen emot en reduktionistisk människosyn, ännu ett ställningstagande för individens frihet. Det finns dock utsagor som följande om läsning:

Omfattande lustbetonad läsning som av litteratur som svarar mot deras utvecklingsnivå har därvid en viktig uppgift att fylla. Under lämplig ledning utvecklar den deras smak och intar därigenom en central plats i deras estetiska fostran.<sup>139</sup>

Denna estetiska fostran av elevernas estetiska och litterära smak har dock inga nationella förtecken. Detta understrykes med:

Texturvalet bör inte på något stadium inskränkas enbart till nordiska författare utan kompletteras lämpligen med sådan litteratur från världen i övrigt som motsvarar elevernas läsmognad och läsintressen.<sup>140</sup>

---

<sup>134</sup> Lgr62, s. 13

<sup>135</sup> Lgr62, s. 14

<sup>136</sup> Lgr62, s. 20

<sup>137</sup> Lgr62, s. 46

<sup>138</sup> Lgr62, s. 51

<sup>139</sup> Lgr62, s. 145

<sup>140</sup> Lgr62, s. 145

Det demokratiska samhället ses som en förutsättning för medborgarnas frihet och detta samhälle ställer vissa specifika krav på eleverna. För att skolan skall följa med i tiden krävs en ständig omprövning och anpassning av formen och innehållet. Skolan skall även bidra till den samhälleliga utvecklingen som ”en positivt skapande kraft”. ”Som samhällsinstitution har den[skolan] i hög grad uppgiften att förvalta kulturarvet och att föra det vidare”.<sup>141</sup> Siktet är inställt på framtiden.

Individualism och demokrati kopplas alltså samman. Här nedan följer ett citat som sammanfattar den grundläggande synen på fostran av demokratiska individer och samhällsmedborgare i Lgr62:

Samlivet i det demokratiska samhället måste utformas av fria och självständiga människor. Men friheten och självständigheten får inte utgöra slälvändamål: de måste vara grundvalen för samarbete och samverkan.

Skolans sociala fostran skall därför grundlägga och vidareutveckla sådana egenskaper hos eleverna som i en tid av stark utveckling kan bära upp och förstärka demokratins principer om tolerans, samverkan och likaberättigande mellan människor, kön, nationer och folkgrupper.<sup>142</sup>

Notera här att nationer är en av de tre kategorier som mänskligheten sorteras in i, en stark ontologisk nationalism. Några rader nedanför understryks ”rätten till personlig integritet” genom respekt för ”människans egenvärde” och ”människolivets okränkbarhet”. Direkt efter detta kommer en utsaga om ”hjälpksamhet mot andra” och ”villighet att ställa sin förmåga till andras tjänst”. Kollektiv och individ balanseras ständigt. Fostrandet av denna individ leder fram till en fredstanke:

Skall utvecklingen kunna främja och befästa fred och frihet bland folken och skänka allt bättre livsbetingelser åt människorna, måste skolan bland de unga skapa ökad förståelse för människors liv och villkor inom andra, längre bort liggande samhällsbildningar och lära dem inse betydelsen av mellanfolkliga relationer och internationell samverkan.<sup>143</sup>

Denna fredstanke är en hård kritik av den konservativa nationalism som skapat så många konflikter. Den första meningen i citatet ovan uttrycker inte enbart att fred och frihet skall befästas åt människorna utan ”fred och frihet bland folken” skall eftersträvas. Detta folkbegrepp har onekligen ett släktskap med nationen och det är uppenbart att det är där krigsriskerna ligger. Mellanfolkliga relationer och internationell samverkan kan alltså leda till att folken/nationerna samsas.

Elevernas utbildning skall göra dem till fredliga konfliktlösnare. I avsnittet om lärostoff i samhällskunskap står det:

---

<sup>141</sup> Lgr62, s. 13f

<sup>142</sup> Lgr62, s. 18

<sup>143</sup> Lgr62, s. 18

När det gäller behandlingen av företeelser, som upprör rättskänslan, t. ex. rasföljelser och minoritetsförtryck, bör deras historiska ursprung belysas. Det är därvid lämpligt att medelst diskussion med eleverna söka väcka förståelse för frågornas betydelse och engagemang för deras praktiska lösande. Undervisningen bör samtidigt ske på sådant sätt, att den inte uppmanar självgodhet och oberättigad känsla av egen och det egna folkets förträfflighet.<sup>144</sup>

Detta är ännu ett exempel som varnar för en aggressiv nationalism. En öppning finns dock i slutet av citatet för att det kan finnas folk som har en berättigad känsla av det egna folkets förträfflighet. Det är ju endast en oberättigad känsla som fördöms.

På samma sätt som Upl1955 talas det om ”propaganda” och ”kritisk läsning” som får en egen kurs i de högre årskurserna.

Trots att ”Kristendomkunskap” fortfarande heter just ”Kristendomkunskap” så fortsätter ämnet sin sekularisering med utsagor som följande:

Undervisningen skall vara objektiv i den meningen, att den meddelar sakliga kunskaper om olika trosåskådningars innebörd och innehåll utan att auktoritativt söka påverka eleverna att omfatta en viss åskådning. Den skall vara präglad av vidsynthet och tolerans.<sup>145</sup>

Dikotomin mellan kristendom och icke-kristna religioner finns kvar. Även begreppet ”främmande religioner” används fast deras status understryks med:

Det är emellertid av vikt, att studiet av de främmande religionerna icke bedrivs huvudsakligen i syfte, att dessa skall bilda en bakgrund till skildringen av missionen, utan inriktas på att låta eleverna lära känna dem för deras egen skull.<sup>146</sup>

Det har redan påpekats att siktet är inställt på framtiden. Det finns en utvecklingsoptimism, en framtidstro i Lgr62 som är typiskt för den modernitetspräglade folkhemsnationalismen. Den samtida nationalismen har dock klart börjat formera sig med sitt förhöjande av individen.

### **2.1.5 Läroplan för grundskolan 1969**

Lgr69 inleds på samma sätt som läroplanen innan med att citera skollagens första paragraf:

---

<sup>144</sup> Lgr62, s. 255

<sup>145</sup> Lgr62, s. 217

<sup>146</sup> Lgr62, s. 229

Den genom samhällets försorg bedrivna undervisningen av barn och ungdomar har till syfte att meddela eleverna kunskaper och öva deras färdigheter samt i samarbete med hemmen främja elevernas utveckling till harmoniska människor och till dugliga och ansvarsställande samhällsmedlemmar.<sup>147</sup>

Detta och mycket annat går att känna igen mellan de två första läroplanerna för grundskolan och även Upl1955. Det är som att genren formerat sig. Det finns även en kontinuitet från Upl1955 i fullföljandet av den demokratiska samhällsfostran som där initierades. Demokratin har en minst lika central plats i Lgr69 som i dess föregångare, dock har medborgaren, alltså den demokratiska individen, samhällsmänniskan fått en något annorlunda framtoning. Själva begreppet medborgare används mer sällan än i Lgr62. Eleverna skall dock i minst lika hög grad som tidigare vara med, delta och påverka. ”Skolan skall vara demokratisk. Principiellt gäller det fostran till medinflytande och medansvar”.<sup>148</sup> Även betydelsen av att kunna kritiskt granska och finna det som är tendentiöst poängteras.<sup>149</sup>

Direkt efter citatet från skollagen kommer ett avsnitt som handlar om ”Eleven i centrum”. ”I centrum för skolans verksamhet står den enskilda eleven” denne elev skall visas respekt för och dess ”människovärde” skall beaktas. Den ”individuella egenarten” skall utvecklas och skolan skall ”främja hans personliga mognande till en fri, självständig och harmonisk människa”.<sup>150</sup> Även begreppet ”Individuell utveckling” proklameras.<sup>151</sup> Individens förutsättningar finns dock i det demokratiska systemet. Eleverna behöver lära sig att arbeta i gemenskap för att bli en ”aktiv medborgare i morgondagens samhälle, som betydligt mer än det nuvarande kommer att kräva samverkan och solidaritet mellan människor”.<sup>152</sup> Individualismen har även ett kollektivt fokus. Alla skall tillåtas sin egenart och alla skall hjälpas åt. Även på första sidan i läroplanen så poängteras att skolan har ett särskilt ansvar för elever som ”av fysiska, psykiska eller andra skäl har svårigheter i skolarbetet”.<sup>153</sup> Både individualismen och kollektivismen gör alltså framsteg i Lgr69. En utsaga om individens frihet kontra kollektivt ansvar, som följt med sedan Lgr62, är följande:

Samlivet i det demokratiska samhället måste utformas av fria och självständiga människor. Men friheten och självständigheten får inte utgöra självändamål. De måste vara grundvalen för samarbete och samverkan. Skolan skall därför grundlägga och vidareutveckla sådana egenskaper hos eleverna, som kan bära upp och förstärka demokratins principer om tolerans, samverkan och likaberättigande mellan människor.<sup>154</sup>

---

<sup>147</sup> Lgr69, s. 10 & Lgr62, s. 13

<sup>148</sup> Lgr69, s. 27

<sup>149</sup> Detta påpekas på bland annat Lgr69, s. 12f & s. 130

<sup>150</sup> Lgr69, s. 10. Att texten utgår ifrån en manlig norm framstår idag som paradoxalt med tanke på den strävan mot jämlikhet mellan könen som finns i Lgr69. Detta är dock ett exempel på en av flera företeelser, stildrag, formuleringar och ordval som dröjer sig kvar från en läroplan till en annan. En direkt generativ intertextualitet.

<sup>151</sup> Lgr69, s. 12

<sup>152</sup> Lgr69, s. 10

<sup>153</sup> Lgr69, s.10

<sup>154</sup> Lgr69, s. 14f

Det finns en förändring i jämförelse med denna utsaga i Lgr62, istället för ”likaberättigande mellan människor” stod det ”likaberättigande mellan kön, nationer och folkgrupper”.<sup>155</sup> Mänskligheten kunde tidigare kategoriseras enligt dessa tre principer, varav nationen var en. Den senare läroplanen undvek denna kategorisering. Nationen upplever alltså en nedgång som analytisk kategori.

Den kritiska bedömningen, förmågan att genomskåda det tendentiösa, värderas högt i läroplanen. Att individer äger denna egenskap betraktas som förutsättningen för ett demokratiskt samhälle.<sup>156</sup> Elevernas åsikts och tryckfrihet stärks ytterligare i Lgr69, ”Någon förhandsgranskning av skoltidningar får inte förekomma”.<sup>157</sup> En respekt påkallas för elevernas, de vuxna skall visa på förståelse över generationsgränserna:

Allmänt bör här framhållas, att det uppenbarligen finns en risk för att undervisningen alltför mycket präglas av den vuxna generationens upplevelser och ställningstaganden. Elevernas erfarenhetsgrund är emellertid en annan än de vuxnas. Problem och frågor upplevs och formuleras därför delvis annorlunda av de unga. Det innebär också att deras hållning och synsätt ofta avviker från de vuxnas. Ibland upplevs detta av de vuxna som en relativisering av och bristande förståelse för givna värderingar och normer. Denna attityd hos de unga behöver emellertid inte tolkas som bristande allvar i inställningen utan kan hellre ses som ett uttryck för en förskjutning i fråga om värderingarna av vad som bedöms väsentligt.<sup>158</sup>

I detta sammanhang talas det dock om ”de för vårt samhälle gemensamma värderingar”. Ovan har det även konstaterats att ”Skolan skall präglas av de värderingar om vilka man är enig”. Det finns ett värde-objektivistiskt inslag som framhåller ”vårt” samhälles grundläggande värden som rationella svar på ”de grundläggande frågorna”.<sup>159</sup> Det finns ett kulturarv som skall förmedlas även om tonvikten ligger på framtiden, hur kulturen skall omformas. Possesiva pronomina förekommer fortfarande men aldrig i öppet nationalistiska ordalag som ”vårt fosterland” eller dylikt. Däremot kan det talas till exempel om ”vår demokratiska livssyn”.<sup>160</sup> Modernitetens framåtblickande präglar Lgr69 men det folkhemsnationalistiska total-rationaliserandet av samhället, in i minsta detalj, har tonats ned något. Individen har ytterligare flyttat fram positionerna. Folkhemsnationalismen och den samtida nationalismen står och väger.

---

<sup>155</sup> Lgr62, s. 18

<sup>156</sup> Lgr69, 12f,

<sup>157</sup> Lgr69, s. 32

<sup>158</sup> Lgr69, s. 42

<sup>159</sup> Lgr69, s. 42

<sup>160</sup> Lgr69, s. 170

## 2.1.6 Läroplan för grundskolan 1980

I Lgr80 betonas skolans medborgerligt fostrande funktion. ”Skolan skall fostra” står det klart och tydligt. Denna utsaga utvecklas med att ”skolan aktivt och medvetet skall påverka och stimulera barn och ungdomar att vilja omfatta vår demokratis grundläggande värderingar”.<sup>161</sup> I denna fostran skall skolan och hemmet stödja varandra.<sup>162</sup> Den fria individualismen som präglade Lgr69 har nu återvänt till en äldre slags formulering av det demokratiska samhällets gemenskap. Viljan hos eleverna skall nu formas av skolan till de önskvärda demokratiska värderingarna. En återkomst av den folkhemsnationalistiska diskursen och en tillbakagång av den samtida nationalismens fria individualism går att notera. En intressant utsaga om individens frihet och demokratisk fostran är följande:

Den gemensamma, demokratiska livshållning, som skolan i nära samarbete med hemmen skall föra vidare till barnen, innebär att de vuxna bör sträva mot att fostra barnen med minsta möjliga tvång.<sup>163</sup>

Att föräldrarna tillskrivs en sådan betydelse är ett brott från den folkhemsnationalistiska diskursen som sätter större tilltro till föreningar och samhällliga institutioner. Föräldrarna skall, bland annat, betraktas som en ”stor fond av erfarenhet och kunskap om olika yrken och verksamheter i samhället”.<sup>164</sup> Föräldrarna ansvarar för barnets fostran men den skall vara demokratisk och stöttad av skolan. Däremot talar det mot den samtida nationalismens individualism att tvång kan förekomma om ändock i minsta möjliga mån.

Skolan skall genom skolarbetet och i samarbete med hemmen stimulera elevernas verksamhetslust och fostra dem till ansvar, till goda arbets- och fritidsvanor och till ett demokratiskt handlingssätt. Kunskaper, färdigheter, normer och värderingar skall genom skolans försorg inte endast föras vidare från en generation till nästa utan även aktivt bearbetas och vidareutvecklas.<sup>165</sup>

Här ser vi hur skolan gör anspråk på att fostra elevernas fritidsvanor, totalrationaliseringen av individens liv. Kollektivismen är påtaglig, det som förmedlas mellan generationerna skall utvecklas men det utgör en greppbar enhet. Den äldre generationen har ett paket med kunskaper, färdigheter och så vidare, som förmedlas och vidareutvecklas.

Föreningslivet hålls högt i Lgr80 på klassiskt folkhemsmanér:

---

<sup>161</sup> Lgr80, s. 16

<sup>162</sup> Lgr80, s. 16-18

<sup>163</sup> Lgr80, s. 18

<sup>164</sup> Lgr80, s. 25

<sup>165</sup> Lgr80, s. 13

I svensk demokrati spelar frivilliga organisationer och föreningar en stor roll. Skolan bör stödja de organisationer och folkrörelser och det fritidsliv som ungdomen själv organiserar, lika väl som skolan i sin tur får stöd från dem.<sup>166</sup>

En annan utsaga om föreningsliv är följande:

Elevföreningar i skolan ger eleverna tillfälle att samlas kring gemensamma intressen. Eleverna får därigenom vana att fungera i olika sammanhang inom ett ordnat föreningsliv och blir inställda på att lojalt följa de beslut som fattas i demokratisk ordning men också att i demokratiska former verka för förändring av vad de ogillar.<sup>167</sup>

i Lgr80 används begreppet ”invandrare” för första gången i en läroplan. Detta begrepp är utmärkande för den samtida nationalismens diskurs. Invandraren diskuteras som en del i att samhället inte uppfattar sig som nationellt homogent längre. Olika nationaliteter konfronteras utan den konfliktfria assimilation som Lgr69 uttrycker. I Lgr 80 står det:

Skolan skall söka grundlägga solidaritet med eftersatta grupper inom och utom landet. Den skall aktivt verka för att invandrarna i vårt land i innefattas i samhällsgemenskapen. Den skall grundlägga en vilja att söka fredliga lösningar av konflikter. Det betyder att skolan skall sträva efter att ge eleverna en förmåga att leva sig in i och förstå hur andra människor har det och en vilja att handla med deras bästa för ögonen.<sup>168</sup>

Att verka för att invandrare skall innefattas i gemenskapen i ”vårt land” nämns i meningen efter att grundläggandet av solidaritet med eftersatta grupper poängterats. Efter detta diskuteras lösningar på konflikter och förståelse för ”andra”. En annan utsaga poängterar att ”Invandrarelever och deras föräldrar kan vara en stor tillgång för att förmedla kännedom om andra länders kulturer”. Detta fortsätter sedan med: ”Det är skolans uppgift att fostra eleverna så att de känner solidaritet med andra länder, folkslag och kulturer.”<sup>169</sup> Tre kategorier av signifikant andra att känna solidaritet med: ”länder, folkslag och kulturer”. Nationen finns inte med men samtliga begrepp står i nära relation med nationen. Dock påpekas inte behovet av solidaritet med det egna landet, folket eller kulturen, utan motsatsen ”andra länder...”. En ideologisk nationalism upplevs som ett hot. Detta är tydligt i behandlingen av ”minoritetsgrupper i vårt eget land” som eleverna skall fostras till ”att förstå och känna samhörighet med”.<sup>170</sup> Den föreställda gemenskapen skall vidgas till grupper inom dess marginal.

Lgr80 välkomnar in i den nationella gemenskapen, som aldrig benämns nationell. En utsaga om

---

<sup>166</sup> Lgr80, s. 26

<sup>167</sup> Lgr80, s. 45

<sup>168</sup> Lgr80, s. 17

<sup>169</sup> Lgr80, s. 31

<sup>170</sup> Lgr80, s. 31

vikten av att det i ”skolor med många barn från språkliga minoriteter (...) finns läromedel och litteratur också på elevernas hemspråk”, är placerad under rubriken ”Svårigheter i skolan”.<sup>171</sup> Det är problematiskt men skolan skall stötta och hjälpa in i gemenskapen. I kursplanen för historia föreslås ett undervisningsmoment med namnet ”in- och utvandringens i vårt land”.<sup>172</sup> Det är onekligen ett ämne som intresserar.

Ett nytt ämne i Lgr80 är ”svenska som främmande språk”. Begreppet främmande associeras till ett längre avstånd än den senare benämningen ”svenska som andraspråk”. Eleven skall läsa detta främmande språk för att kunna ”tillgodogöra sig den reguljära undervisningen och lättare delta i kamratlivet och i samhällslivet i Sverige”.<sup>173</sup> Här återkommer något som inte setts till i svenska läroplaner sedan Upl1955 nämligen dialektala korrigeringar. ”Undervisningen syftar till att eleverna lär sig ett vårdat talspråk utan stora dialektala avvikelser.”<sup>174</sup> Kursplanen för ämnet svenska som främmande språk innehåller ett avsnitt om ”samhälls- och kulturorientering”. Där förklaras hur eleverna skall ”öka sina möjligheter att känna gemenskap med människor i Sverige och samhörighet med både sin ursprungskultur och den svenska kulturen”. Undervisningen skall även leda till en ”kontakt med kamrater, föreningsliv etc”.<sup>175</sup>

Alltså skall skolan införliva människor av annan nationalitet i gemenskapen, kulturellt och socialt, även i det svenska föreningslivet. Den tidigare nationella identiteten skall bevaras och utvecklas inom ämnet hemspråk. Detta är ett steg bort från assimilationstanken. Hemspråksundervisningens målformulering inleds på följande sätt:

Undervisningen i hemspråk syftar till att eleverna utvecklar sitt språk, så att det blir ett medel för dem att växa till människor med stark självkänsla och en klar uppfattning om sig själva, sin grupptillhörighet och livssituation.<sup>176</sup>

Målformuleringen avslutas några stycken senare med att poängtera vilken tillgång hemspråksleverna är för Sverige i en värld med mycket utbyte mellan gränserna:

Minoritetsgruppers erfarenheter och språkkunskaper innebär stora resurser både inom Sverige och för internationella kontakter och kulturutbytet över gränserna. Eleverna skall få information om utbildningsvägar och arbetsmarknad, särskilt om yrken där de kan utnyttja sina kunskaper i hemspråket. De skall lära sig uppskatta sina erfarenheter och sin tvåspråkighet som en tillgång för ett mångkulturellt och mångspråkigt

---

<sup>171</sup> Lgr80, s. 52

<sup>172</sup> Lgr80, s. 125

<sup>173</sup> Lgr80, s. 142

<sup>174</sup> Lgr80, s. 143

<sup>175</sup> Lgr80, s. 144

<sup>176</sup> Lgr80, s. 145



Som redan påpekats så nämns inte nationen ordagrant i Lgr80. Istället går det att skönja nationalistiska uppfattningar bakom en rad andra begrepp. Den ontologiska nationalismen är stark och ligger till grund för den behandling av begreppet ”invandrare” som ovan diskuterats.

Intentionalismen är som redan påpekats ingen motsats till nationalismen. I citatet ovan visas att minoriteter hjälper Sveriges internationella kontakter. Nationerna skall umgås fast gränserna är påtagliga. Nationen är förutsättningen för den internationella kontakten.

Individualismen är en av den samtida nationalismens mest utmärkande drag. I Lgr80 har denna individualism tonats ned till förmån för en folkhemsnationalistisk diskurs som betonar värdet av demokratisk fostran. Denna tendens bör dock inte överdrivas. Individen har fortfarande en alltför stark position i läroplanen, särskilt i jämförelse med Upl1955, Upl1919 och Npl1878.

### 2.1.7 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994

Lpo94 är ett kort dokument, den ryms på de första 18 sidorna i ett litet häfte som även innehåller Lpf94, läroplan för de frivilliga skolformerna. Målstyrningen präglar Lpo94s upplägg och formuleringar. Det formuleras undervisningsmål, kunskapsmål, fostransmål och så vidare. Om vägen till dessa mål talas det i allmänna och visionära termer, motsatsen till regelstyrningens detaljplaner. Målstyrning, som styrdokumentlig genre, formulerar det yttersta syftet med skolans verksamhet. I denna anda inleds Lpo94 med avsnittet ”I skolans värdegrund och uppgifter”.<sup>178</sup> Här presenteras de grundläggande föreställningar som sedan präglar resten av läroplanen. De ämnesspecifika kursplanerna finns inte med som en del av Lpo94, dessa formulerades istället separat och uppdateras kontinuerligt. Konsekvensen i källhanteringen hänger på att analysen utgår, i högsta möjliga mån, från likvärdiga dokument. Eftersom de tidiga läroplanerna hade sina kursplaner införlivade i sig så kommer även en del av de ursprungliga kursplanerna från 1994 att kommenteras i denna sammanfattning av nationalismen i Lpo94.

Ett grundläggande begrepp i Lpo94 är demokrati. Det återkommer ständigt och det första stycket i huvudtexten lyder:

Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (1985:1100) slår fast att verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som

---

<sup>177</sup> Lgr80, s. 146

<sup>178</sup> Lpo94, s. 5. Denna text kallas allmänt för värdegrundstexten och har genererat ett enorm debatt inom skolan massmedierna och den akademiska världen. Se till exempel Linde 2001.

verkar i skolan skall verka för aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö (1 kap. 2 §).<sup>179</sup>

I en annan passage poängteras att:

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet.<sup>180</sup>

En demokratisk fostran kan ses som ett ledande motiv i läroplanen. Fokuseringen för att fostra till demokrati ligger på individen, eleven, som skall få utveckla sin individualitet inom ramen för den demokratiska värdegrunden. Tillsammans med hemmen skall skolan ”främja elevernas utveckling till ansvarsställande människor och samhällsmedlemmar”.<sup>181</sup> Individens självförverkligande och yrkesval skall inte störas av deras sociala bakgrund. Elever skall lära sig ta eget ”ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö”.<sup>182</sup> Detta skall främjas av läraren som även skall ”utgå från att eleverna kan och vill ta personligt ansvar för sin inläring och för sitt arbete i skolan”.<sup>183</sup> Detta uppvisar en människosyn av fria individer med ett ansvarsfullt sinne som bör främjas av läraren. Det demokratiska beskrivs dock som ett värde som måste förmedlas till individerna.

Kultur är ett begrepp som på många sätt ersätter nationsbegreppet. I skildringen av Geografiämnet är detta extra tydligt. Utsagor som följande snidrar vid det nationella utan beröra det:

Ämnet skall bidra till att bygga en grund för förståelsen av olika regioners naturbetingade, kulturella, sociala och ekonomiska särart. Dessutom skall geografiämnet främja elevens intresse för att lära känna människors skilda levnadsvillkor. Det bidrar därigenom till en ökad förståelse och respekt för andras kultur, värderingar och sätt att leva.<sup>184</sup>

I ämnet hemspråk vill skolan ge ”nyckeln till det kulturella arvet”<sup>185</sup> bland annat genom litteratur, skrivande och samtal. Målet är att utveckla en dubbel identitet. Eleverna skall genom undervisningen få ”svara på de frågor som uppkommer genom att de tillhör två kulturer”.<sup>186</sup> Här blir det uppenbart hur nära förknippat kultur och nationell identitet är. Två språk är två kulturer.

---

<sup>179</sup> Lpo94, s. 5

<sup>180</sup> Lpo94, s. 6

<sup>181</sup> Lpo94, s. 7

<sup>182</sup> Lpo94, s. 13

<sup>183</sup> Lpo94, s. 14

<sup>184</sup> Kursplaner för grundskolan, 1994, s. 19

<sup>185</sup> Kursplaner för grundskolan, 1994, s. 24

<sup>186</sup> Kursplaner för grundskolan, 1994, s. 24f

Hemspråkets bär på en kulturell bakgrund som skall bli elevens, skolan bidrar till ett införlivande i en föreställd gemenskap till en annan nation ”Eleverna skall få kunskaper om sin kulturella bakgrund: traditioner, religion, historia, folk och land”.<sup>187</sup>

Att finna sin identitet i historien är en av nationalismens grundansatser. Att hemspråkseleven skall hitta sin ena identitet i hemspråkets historia har vi sett ovan. Den svenska identiteten konstrueras sedan till stor del av historiaämnet som ”Undervisningen i historia skall bidra till att eleven tillägnar sig kulturell identitet”.<sup>188</sup> Ständigt detta kulturbegrepp än en gång. Begreppet kulturkretsen florerar och perspektivet är anpassat efter en västerländsk sådan. Sverige, Norden, Europa och resten av världen så ser prioriteringen ut. Skolan skall sträva efter att eleven...

(...) får ett brett och djupt kunnande om det historiska kulturarvet i ett europeiskt perspektiv, med utgångspunkt i Sveriges och Nordens historia samt kunskaper om det historiska arv som människor från andra länder bär med sig.<sup>189</sup>

Det finns något som måste förstås som skall accepteras som kommer av migrationen. Detta ämne återkommer läroplanen med kursplaner till i många ämnen. Nationalismen finns, ontologiskt stark.

Religionsämnet är genomsekulariserat. Det finns en övervikt åt kristendom men detta förklaras med dess betydelse för att förstå den västerländska kulturen. Kulturen är alltså det viktiga att förstå inte religionen i sig.<sup>190</sup>

Som diskuteras i *Värdegrund och svensk etnicitet* så förekommer ett formulerande av gemensamma värden Lpo94, fostran har ett specifikt innehåll som är rikstäckande. Är detta inte nationella drag idag så blir de det i morgon ifall skolan lyckas med sitt fostrande uppdrag. Det poängteras även ett förmedlande av ett specifikt kulturarv vilket visar på att innehållet i den nationella fostran har en nationell kontinuitet.

## 2.2 Läroplansnationalismen relaterad till diskurs och diskursordning

I denna del av undersökningen skall vi nu vandra uppför Faircloughs diskursiva nivåer. Alla läroplanerna har sammanfattats och sporadiska exempel på deras mest utmärkande drag har uppvisats. Här skall alltså en diskursiv förändring över tid tecknas för att sedan förstå

---

<sup>187</sup> Kursplaner för grundskolan, 1994, s. 25

<sup>188</sup> Kursplaner för grundskolan, 1994, s. 26

<sup>189</sup> Kursplaner för grundskolan, 1994, s. 26

<sup>190</sup> Kursplaner för grundskolan, 1994, s. 38

läroplansnationalismens roll i hegemonin.

### 2.2.1 Nationalismdiskursernas kamp på läroplanernas diskursiva fält

Läroplanernas utsagor om nationalism har sammanfattats, läroplan för läroplan. Nu är det dags att sätta ihop dem till en enhetlig skildring av diskursiva förändringar över tid inom fältet läroplaner. Inledningsvis konstaterades tre grundläggande nationalistiska diskurser som manifesterar sig i läroplanerna, konservativ nationalism, folkhemsnationalism och samtida nationalism. De två första diskurserna har studerats i en rad vetenskapliga studier, historiska, etnologiska, sociologiska eller litteraturvetenskapliga med mera. Den samtida nationalismen är däremot en lösare kategori, i denna uppsats inleds en teckning av denna diskurs utan att göra anspråk på någon fullständig redogörelse för den samtida nationalismen.

Normalplanen 1878 var en fåordig och koncis skapelse men via hänvisningarna till *Läsebok för folkskolan* gick det att komma åt en rad konservativt nationalistiskt stoff. Den konservativa diskursen dominerar och detta trots att en äldre liberal medborgarnationalism, präglad av den franska revolutionen, hade legat till grund för folkskoletanken. När väl den första läroplanen, med tillhörande läsebok, såg dagens ljus präglades den av ett fostrande material som skulle skänka vördnad för Gud, kung, fädernesland och ett storslaget förflutet. En konservativ diskurs hade tagit över.

Världskriget slog ned och fick många att omvärdera sin syn på nationalismen. Det vore dock ett misstag att uppfatta detta som en nedgång, snarare en förändring. Den svenska skolan fick en undervisningsplan 1919 och i den finns gott om nationalistiskt stoff. En fredstanke har uppstått om förståelse mellan nationerna. De socialliberala tendenser som är utmärkande för den folkhemsnationalistiska diskursen börjar visa sig medan mycket stoff om nationell lojalitet och kärlek kvarstår. Det kan beskrivas som att den konservativa nationalismen fortfarande dominerar medan folkhemsdiskursen börjar formera sig.

Sedan dröjer det hela 36 år innan Undervisningsplanen 1955 kommer och avlöser Upl 1919. Förändringen i språkbruk och idéinnehåll är markant. Nu har folkhemsnationalismen slagit igenom på allvar, de rester av en konservativ nationalism som kvarstår kan ses som efterlämningar av en tidigare epok. Demokrati introducerades i Upl 1955. Medborgarfostran skall skapa demokratiska individer som aktivt deltar i det demokratiska samhället. Modernitetens tro på ett nytt och bättre samhälle genomsyrar undervisningsplanen. Den sida av folkhemsidéologin som Yvonne Hirdman beskriver i *Att lägga livet till rätta* finns med i Upl 1955. Elevernas smak skall fostras och goda vanor skall anläggas inom läsning, matlagning och andra områden. Skolan flyttar fram positionerna

gentemot privatlivet. Till och med det privata skall rationaliseras i modern anda. Fritiden skall struktureras av ett välutvecklat föreningsliv. Individen blir underordnad idealet om en aktiv samhällsmedborgare.

Individen kommer dock med stormsteg i Lgr62, den första läroplanen för enhetsskolan/grundskolan. Demokratibegreppet manifesteras ordentligt i Lgr62. Trots att en folkhemsnationalistisk diskurs dominerar, inte minst genom att skolan nu blivit densamma för hela folket, så talar den påtagliga individualismen för en ny diskurs som till viss mån är på kollisionskurs med folkhemstanken. Det som här kallas samtida nationalism. Talet om individualisering, motivation, föreställningar om fri estetisk smak, är ett hot mot folkhemmets homogenitet. Ett nytt inslag är att elevernas kontakterna med andra nationer berörs.

Det dröjer inte länge innan Lgr69 kommer och avlöser Lgr62. Demokratin har blivit ett stående begrepp vilket allt bör axiomatiskt värderas emot. Den samtida nationalismens diskurs har nu etablerat en stark individualism som tränger ut många av de folkhemsideologiska tendenser som Hirdman beskriver. En relativisering kan skönjas. Individen skall få utvecklas fritt och skolan skall undvika tvång. I Lgr69 dyker den första immigranten upp på läroplanernas diskursiva fält. Denne immigrant välkomnas med öppna armar in i en samhällsgemenskap och läroplanen förutsätter att den nya medborgaren enbart kommer att bidra till det svenska samhället. Det kan beskrivas som en oproblematiserad assimilering in i folkhemmet.

Åsa Linderborg beskriver i *Socialdemokraterna skriver historia* hur socialdemokraterna uppgick i den borgerliga hegemonin. Linderborg skriver att "socialdemokraterna både annekterat och ibland omformulerat de väsentligaste delarna av det konservativa och det liberala historiegodset".<sup>191</sup> Samma utveckling går att skönja i läroplanerna där en dominerande konservativ nationalism får ge vika för folkhemsnationalismen. En nationalism som i sig är en borgerlig anpassning av den svenska arbetarklassens politiska intressen. Linderborg kommenterar även den, i läroplanerna påtagliga, fredstanke som tar avstånd från en konservativ nationalism. Den socialdemokratiska retoriken förklarade att:

Det är skillnad på socialdemokratins "sunda" fosterlandskärlek och överklassens "punschpatriotism", och man framhåller att man omfattar en nationalism utan hat mot andra nationer.<sup>192</sup>

I Lgr80 stramas skolan upp något, den fostrande aspekten poängteras. Huvudsakligen som fostran till demokrati. Folkhemsnationalismens diskurs som definierar människors fria vilja inom ramen för

---

<sup>191</sup> Linderborg, 2001, s. 324. Det kan verka ostrukturerat att i avslutningen av undersökningen komma dragandes med fler referenser till tidigare forskning. Linderborg presenteras här för att hon kombinerar folkhemmet, nationalism och gramsciansk hegemoni på ett sätt som bidrar just i denna del av undersökningen.

<sup>192</sup> Linderborg, 2001, s. 252

en demokratisk gemenskap gör comeback. Individualismen tar ett steg tillbaka. Något som är ytterst intressant är, som sagt, att ”invandraren” gör entré på läroplanernas diskursiva scen. Denne karaktär är betydelsefull för förståelsen av den samtida nationalismens diskurs. ”Invandraren” i Lgr80 är förknippad med en rad frågeställningar och betänkanden om det nationella. Den relativisering som skett i Lgr69 förvandlas till en pluralisering i Lgr80. Här betonas samhällets olika grupper men alla skall få samma medborgerliga fostran.

I den rådande läroplanen Lpo94 blommar den samtida nationalismen ut och det mångkulturella är ett centralt samtalsämne. Individualismen är stark och folkhemsnationalismen är svår att finna spår av. Skolan skall främja demokratiska värden men likriktandet av demokratiska medborgare har förvandlats till en värdegrund som skall främjas. Föreningslivet är på nedgång och folkhemsnationalismen med den.

Den diskurs som här kallas den samtida nationalismen innehåller en rad inslag. Det går att ifrågasätta om den överhuvudtaget bör benämnas nationalism. Nationen har nu blivit helt osynlig som moralisk storhet. Lojaliteten bör istället riktas mot individer i demokratisk samverkan. Det demokratiska samhället har fortfarande en nationell avgränsning. Läroplanerna innehåller fortfarande formuleringar som ”vår” eller ”vårt” i benämningen Sveriges. Nationen blir synlig i mötet med den signifikant andre, ”invandraren” som denna andre heter i Lgr80. Denne andre skall i både Lgr80 och Lpo94 skaffa sig en dubbel identitet föra att hantera två nationella gemenskaper. Den ontologiska nationalismen är alltså stark.

### **2.2.2 Nationalistiska diskurser som skapare av hegemoni**

På läroplanernas diskursiva fält har först en konservativ nationalism dominerat. En folkhemsnationalistisk diskurs har sedan formerats och tagit över. Därefter tonas folkhemsnationalismen ned, efter ett visst återvändande, till förmån för en samtida nationalism. Vad har då dessa tre diskurser för social funktion? Vilken roll spelar de i etablerandet av den samhälleliga hegemonin?

Om vi tillåter oss att inleda denna genomgång något innan 1878 så dominerade folkskoleföreläsningarna under det tidiga 1800-talet av nationalistiska idéer från den franska revolutionen. Medborgerlig bildning och liberalism var utmärkande drag. Detta var en revolutionär nationalism, en organisk ideologi hos borgarskapet som levde under *ancien regime*. Den konservativa nationalismen som kom till uttryck under senare delen av 1800-talet var en reaktion på detta. Nationen hade blivit en så pass stark symbol att den inte gick att förbise, överklassen var tvungen, trots sin kosmopolitiska karaktär, att införliva detta motiv i sin ideologi. Den konservativa

nationalismen med sitt försvar av kung, militär och fosterland, är ett väldigt tydligt rättfärdigande av rådande maktförhållanden. Genom ett nationellt skolsystem sprids nationalistiska föreställningar som får människor att känna en vördnad för sina historiska rötter, sin nations storhet. På detta sätt kan människor acceptera sin position i samhället, samtycke skapas, trots sin underordning är de ändå en del av det storslagna Sverige, fäderneslandet.

Nationalismen är alltså en etablerad överideologi, en diskursiv kategori som alla vill hålla sig inom, dock kritiserar den konservativa nationalismen av en gryende folkhemsnationalism som återinför många inslag från den tidigare fransk-revolutionära nationalismen.

Folkhemsnationalismen är till stor del svaret på en förhandling mellan de överordnade och de subalternna grupperna i det svenska samhället. En kompromiss som via en blandekonomi, parlamentarism och kollektivavtal med mera finner en överenskommelse mellan kapitalismerna och arbetarrörelsen. Hegemonin har omskapats men etablerats starkare än innan. De oroligheter under 1900-talets första år mellan arbetare och överklass försvinner i ett folkhem där alla skall bli omhändertagna och få rätten att påverka. Folkhemsnationalismen avlägsnar den högstämda retoriken från den konservativa nationalismen. Nationen nämns alltmer sällan dock talas det mycket om medborgare och vårt samhälle, ett folkhem. Samtycket går på högvarv.

Åsa Linderborg visar på en rad av dessa hegemoniska drag inom folkhemsdiskursen. Bland annat sprids ett nationellt medvetande om att svenskar är reformister. När historien skrivs av socialdemokratin poängteras ständigt det demokratiskt reformistiska ända tillbaka till forntiden.<sup>193</sup>

Nationen gör sig alltmer osynlig på läroplanernas diskursiva fält, den går under jorden, dess själva existens går att ifrågasätta i och med att folkhemsnationalismen tonas ned. En samtida nationalism formerar sig, en ontologisk nationalism som ställer sig främmande inför alla uttryck av ideologisk nationalism. Dock sker något i mötet med den nationellt signifikant andra, ”invandraren”, här breder diskussionerna ut sig kring hur denne individ skall kunna upptas i den nationella gemenskapen. Diskussioner kring det mångkulturella, kultur och etnicitet snuddar vid nationsbegreppet men undviker det. Begreppet nation finns inte med i den samtida nationalismens diskurs.

Genom denna utveckling löper en konstant rörelse från ideologisk nationalism mot alltmer ontologisk. Nationalismen implementeras under en revolutionär och starkt ideologisk fas. Under det tidiga artonhundratalet var dock nationen långt ifrån en självklarhet i alla läger. I och med att nationalismen etableras som en överideologi avtar även dess ideologiska karaktär med tiden. När hela världen struktureras av nationer och deras gränsdragningar. När nationalspråken normerats, nationallitteratur författats, nationalsångerna institutionaliserats, curlinglandslaget fått sina egna blågula pikétröjor och vi alla följer programmen på Sveriges television, verkar det svårt att hävda

---

<sup>193</sup> Linderborg, 2001, s. 260-264

nationalismens nedgång. Retoriken har tystnat för vem behöver propagera för något som alla uppfattar som *common sense*.

Nationalismen är alltså en del av hegemonin, den styr genom samtycke. Den nationella hegemonin är starkare än när Gustav V stod på borggården och talade. Nationalismen strukturerar vår värld, gränserna är fastare än någonsin, utan ett nationellt kategoriserande pass kommer du inte långt. Att ifrågasätta om Sverige finns framstår som världsfrånvänt. Det finns ingen anledning att ställa sig på barrikaden och basunera ut Sveriges existens.<sup>194</sup> Nationalismen har en hegemonisk position.

Det är som att hälla hallonsaftkoncentrat i en tillbringare med vatten. Först går det tydligt att urskilja hur koncentratet dyker ned i tillbringaren som en revolutionär ideologi, retoriskt propagerande för sin nya smak och kulör. När koncentratet går vidare tunnas det ut. Det bebländar sig med omgivningen, försvinner nästan. Tillslut går det inte att urskilja vad som är vatten och vad som är koncentrat, istället har allt blivit saft. Nationalismen genomsyrar hela samhället, alla människors föreställningvärld och dess koncentrerade form, den ideologiska nationalismen är lika utrotad som det ursprungliga saftkoncentratet. Vi lever i en nationalistisk saft.

---

<sup>194</sup> Billig, 1995, utforskar en *Banal Nationalism* som inte är aggressiv eller politiskt utåtagerande men genomsyrar hela det västerländska tänkandet.



## Kapitel 3: Avslutning

Undersökningen är avslutad och det är dags att ifrågasätta, värdera och vidare diskutera resultaten. Detta avslutande kapitel kommer att behandla uppsatsen som om den inte var ett examensarbete på en lärarutbildning. Istället skall dess resultat här tas på allvar som om det fanns en akademisk värld som ivrigt mottar denna uppsats, läser, kritiserar och inspireras till vidare studier. Tillåter vi oss denna fiktion har uppsatsen onekligen något bidra med.

### 3.1 Alternativa tolkningar

Att göra en diskursanalys innebär en hel del tolkning. Detta är svårt att komma ifrån. Att göra en textanalys innebär alltid någon slags tolkning, även om det handlar om en kvantitativ studie som gör stapeldiagram över förekomsten av ordet ”nation” i svenska läromedel så är det en selektiv process fram till beslutet att just ordet ”nation” skall eftersökas. Sedan tolkas i allmänhet även statistiken. Efter denna skildring av tolkningens totalitet inom humanvetenskaperna, bör alternativa tolkningar till de undersökta texterna även presenteras. Vilka andra resultat hade kunnat uppstå av att rikta den aktuella frågeställningen mot det aktuella källmaterialet.

En alternativ tolkning av källmaterialet har antytts tidigare nämligen att nationalismen försvinner. I slutet av undersökningen presenteras hur nationalismen rör sig från ideologisk till ontologisk i läroplanerna, den förvandlas till en underförstådd struktur, sunt förnuft. Den alternativa tolkningen skulle kunna visa på att Npl1878 och Upl1919 präglades av mycket nationalism medan folkhemsnationalismen var en försvagning och att den samtida nationalismen inte är nationalism. Med andra ord skulle en sådan tolkning underkänna begreppet *ontologisk nationalism*. Utsagor om det starka demokratiska samhället med aktiva medborgare och så vidare skulle kunna sorteras till en icke-nationalistisk diskurs. Detta skulle även stämma överens med den allmänt utbredda föreställning att nationalism är en ren högerideologi som är oförenlig med socialism eller liberalism. Denna föreställning kritiserar dock av Hall, Strahl, Stenkvist, Edquist, Hirdman och Ehn. Dessutom blir det svårt att förklara all den möda som läggs ned vid att hantera människor av annan nationalitet i läroplanerna om nationalismen vore på utdöende.

Gramscis teorier om sunt förnuft som hegemoniskt rättfärdigande av status quo har varit av betydelse för slutsatsen att nationalismen har löst upp sig som hallonsaftkoncentrat i vatten, blivit osynlig och allomfattande. Nationen har genomlevt många förändringar, den har beskrivits av så många skiftande diskurser och legat till grund för så många avgränsningssystem utan att förvinna. Att formulera vad medborgarna i Sverige skall fostras till, vilket läroplanerna formulerar, måste

betraktas som ett nationalistiskt projekt, i synnerhet när det talas om ”gemensamma värden” och ”vårt samhälle” med mera.

Någon skulle kunna hävda att nationerna, gränsdragningarna, enbart är en organisatorisk kvarleva från nationalismens epok, som vi nu då skulle ha passerat. Behandlingen av det mångkulturella och invandraren skulle på detta sätt vara rent pragmatiska överväganden om språkinläring och anpassning till en ny samhällssituation. Denna alternativa tolkning bemöts med att påpeka orimligheten i att spendera så mycket utrymme på de mångkulturella frågorna om det inte rör sig om nationalistiska föreställningar.

En tredje alternativ tolkning eller snarare invändning mot uppsatsens resultat är att förhållandet till den signifikant andra i Lgr80 och Lpo94 inte behöver handla om någon nationell gemenskap utan bygger på någon annan etnocentrism. Om nationalismen skall vara en modern företeelse så går det inte att kategorisera alla kulturella gränsdragningar som nationalism. Denna invändning bemöts med att peka på kontinuiteten mellan de nationalistiska diskurserna. Förändringen har skett gradvis och även pendlat något ibland i nationalismdiskursernas kamp. Ett annat tecken på nationalismens fortlevnad vilar i orden som beskriver vi och dom i Lgr80 och Lpo94. Motsatsen till definitionen ”invandrare” är ”svensk”, tydligt nationella gränsdragningar. Hade det varit ”europé” eller ”kristen” som människorna i Sverige primärt hade kallat sig i avgränsning mot en signifikant annan så skulle det tolkats som att nationalismen är försvinnande, så är dock inte fallet.

Något som är problematiskt är de tre diskurserna som de olika utsagorna sorterats in i. De två första konservativ- och folkhemsnationalism är i stort sätt en kompromiss av den samlade forskningen om svensk nationalism. Benämningen ”samtida nationalism” är en flykt från att ta ställning till vad som primärt utmärker den nationalism som avlöser folkhemsnationalismen. Diskurserna får i undersökningen fastare konturer än de egentligen har. Det finns klara regelbundenheter i utsagorna som gör att diskurserna håller samman men det skulle gå att göra andra kategoriseringar. Till exempel tudelar Björck den konservativa nationalismen. Att resonera kring ontologisk- kontra ideologisk nationalism har varit en sådan kategorisering som löpt jämsides de tre diskurserna. Strahl trycker till exempel på intern eller extern nationalism. Det finns många aspekter av nationalism som ett kategoriseringssystem kan ta fasta på. Till försvar av de valda diskurserna så går det lätt att relatera konservativ- eller folkhemsnationalism till skolans fostran. Båda dessa diskurser berör folkets roll, synen på medborgaren.

### 3.2 Vad bidrar uppsatsen med

Uppsatsens bidrar flyktigt men dock till svensk nationalismforskning. Empiriskt genom att bryta in på skolans diskursiva mark och teoretiskt genom att sammankoppla nationalismfostran med gramscianska hegemoniteori. Det går även att vända på steken och påpeka uppsatsen bidrag för den pedagogiska forskningen och historieskrivningen över skolan. Nationalismen har då ställts i fokus på ett sätt som tydliggör detta inslag i skolans fostran. Vad det gäller pedagogisk forskning så undviker uppsatsen den normativa tendensen att komma med någon slags lösning, som Habermas deliberativa samtal eller en interkulturell pedagogik som skärskådar och dekonstruerar etnocentrismen för att sedan konstruera motstrategier.<sup>195</sup> Uppsatsen betraktar och beskriver sorterar i diskurser och visar även på skolans hegemoniska funktioner, däremot presenteras inga lösningar.

Det som tecknats i undersökningen är ett ytskikt av nationalismen i svenska skolan. Officiella texter, politiska kompromissverk. Dessutom är de normativt auktoritativa texter som utformar innehållet i en rikstäckande institution. Det är den officiella retoriken, i en av sina renaste former, som studeras. Den verklighet som läroplanerna försöker forma lär vi oss inte mycket om.

Undersökningen rör sig på en ideologisk nivå. Förutom detta nationalism-ideologiska ytskikt skänker uppsatsen vetskap om en förändring över tid. Diskursernas kamp behandlas kronologiskt och sorteras in i en hegemonisk process.

Att teckna nationalismens förändringar i svenska läroplaner visar på nationalismens föränderliga karaktär. När nationalismen och nationen inte är något fast skapas en förutsättning för hur fri diskussion om vilken nation som önskas, eller om en nation önskas överhuvudtaget?. Särskilt fruktsamt vore att anta detta perspektiv i utarbetandet av den nya läroplan som väntar.

Uppsatsen bildar även en bas för fortsatt forskning. När Benedict Anderson ville förstå nationalismen utgick han ifrån de stora system som föregick den. Som påpekats tidigare vill denna uppsats visa respekt för Hegels Minerva och invänta skymningen innan några domslut fälls över samtiden. För att dock få en ledtråd om vad vår samtida nationalism handlar om krävs det att vi betraktar de nationalismer som föregick dem. Till denna förståelse bidrar uppsatsen. Sedan lämnas öppet för diverse debattörer att beskriva samtidens logik medan Minerva sitter lugnt kvar på sin gren.

---

<sup>195</sup> Pirjo Lahdenperä har skrivit en sådan normativ guide till det interkulturella ledarskapet. Lahdenperä 2007.

### 3.3 Fortsatta studier

I uppsatsens inledning ursäktas en viss framtunghet med att detta skall betraktas som en pilotstudie för analys av läroplansnationalism. Här i avslutningen är det dags att ta ansvar för ett sådant påstående. Vilka studier av läroplansnationalism skall bedrivas?

Det första är att utveckla denna undersökning till en större flora av dokument. Det går att följa diverse intertextuella spår och finna hur olika nationalistiska diskurser växer till sig, går tillbaka och återuppstår inom nya fält. Intertextualiteten kan följas till riksdagsbetänkanden, SOU-rapporter, läromedel, betygsunderlag, artiklar om skolan med mera. Att enbart studera läroplanerna har varit en nödvändig avgränsning men samtidigt har ett stort intresse väckts för de diskursiva tentakler som de studerade nationalismdiskurserna skickar ned i skolans övriga textproduktion.

Resultaten från de vidgade studierna kan bidra till en fördjupad förståelse vid en återkomst till de grundläggande läroplanerna. Det som framför allt skulle behövas är att den samtida nationalismen studeras. Inom den inter-kulturella pedagogiken eller andra sociologiska, etnologiska eller liknande discipliner utforskas ofta det mångkulturella-, globaliserade-, postkoloniala samhället med mera. Det som kallas den samtida nationalismen i detta arbete har mycket gemensamt med denna forskning. Att förstå vad nationalismen förvandlats till är en central del i att förstå det inter-kulturella. Detta är inte det rätta forumet att sammanfatta den interkulturella pedagogiken men ett betydelsefullt inslag inom denna har varit att betrakta hur invandrarskapet konstrueras i människors möte med Sverige.<sup>196</sup> Att ”invandraren” föds i betraktarens öga gör att ”invandraren” träffas av betraktarens nationalistiska föreställningsvärld och sorteras in i den. För att förstå denna föreställningsvärld krävs utförliga studier av svensk nationalism där skolan spelar en central roll.

Skolpraktiken skulle även kunna studeras, den dolda läroplanen, hur nationen gestaltas i klassrummen. Ett diskursteoretiskt perspektiv som har förbisetts är subjektspositioner, de roller som förmedlas av auktoritativa dokument som läroplaner. Vilka subjektspositioner finns och hur förhåller sig individer till dessa.

En filosofisk fråga som formerats under arbetet med denna uppsats är: Hur går det att tänka bortom nationen?

---

<sup>196</sup> Exempel på verk inom sådan forskning är Lahdenperä 1997 och Ann Runfors 2003.

**Källor:**

*Normalplan för undervisningen i Folkskolor och småskolor*, 1878, Norstedt, Stockholm. (Förkortas Npl1878)

*Undervisningsplan för rikets folkskolor*, 1919, Kungl. Skolöverstyrelsen, Norstedt, Stockholm. (Förkortas Upl1919)

*Undervisningsplan för rikets folkskolor*, 1955, Kungl. Skolöverstyrelsen, Norstedt, Stockholm. (Förkortas Upl1955)

*Läroplan för grundskolan*, 1962, Kungl. Skolöverstyrelsen, Stockholm. (Förkortas Lgr62)

*Läroplan för grundskolan*, 1969, Skolöverstyrelsen, Stockholm. (Förkortas Lgr69)

*Läroplan för grundskolan*, 1980, Skolöverstyrelsen, Stockholm. (Förkortas Lgr80)

*Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*, 1994, Utbildningsdepartementet, Stockholm. (Förkortas Lpo94)

*Grundskolans Kursplaner*, 1994, Skolöverstyrelsen, Stockholm.

**Kommenterade läromedel:**

Hedin, Sven, 1911, *Från Pol till Pol*, Bonnier, Stockholm.

Heidenstam, Verner von, 1908, *Svenskarna och deras hövdingar*, Läseböcker för Sveriges barndomsskolor, Stockholm

Lagerlöf, Selma, 1906-1907, *Nils Holgersson underbara resa genom Sverige*, vol. 1-2, Bonnier, Stockholm.

*Läsebok för folkskolan*, 1868, Norstedt, Stockholm

## Litteratur

---

- Anderson, Benedict, 1991, *Imagined Communities: reflections on the origin and spread of nationalism*, Verso, London.
- Anderson, Perry, 1976, *The Antinomies of Antonio Gramsci*, ur *New Left Review* nr. 100.
- Bieler, Andreas & Morton, Adam David, 2006, *Images of Gramsci: : Connections and Contentions in Political Theory and International Relations*, Routledge, London.
- Billig, Michael, 1995, *Banal Nationalism*, Sage, London.
- Björck, Staffan, 1946, *Heidenstam och sekelskiftets Sverige: studier i hans nationella och sociala författarskap*, Natur&kultur, Stockholm.
- Båtshake, Helene, 2006, *Lena lär lyda: fostran och disciplinering i svensk skola 1947-1956*. Pedagogiska institutionen, Lunds universitet, Lund.
- Colnerud, Gunnel & Thornberg, Robert, 2003, *Värdepedagogik i internationell belysning*, Statens skolverk, Stockholm.
- Edquist, Samuel, 2001, *Nyktra svenskar: Godtemplarrörelsen och den nationella identiteten 1879-1918*, Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala.
- Ehn, Billy; Frykman, Jonas & Löfgren, Orvar, 1993, *Försvenskningen av Sverige : det nationellas förvandlingar*, Natur&kultur, Stockholm.
- Ehnmark, Anders, 2005, *En stad i ljus: Antonio Gramscis slutsatser*, Norstedt, Stockholm.
- Enefalk, 2008, *En patriotisk drömvärld: musik, nationalism och genus under det långa 1800-talet*, Historiska institutionen Uppsala universitet, Uppsala.
- Englund, Tomas, 2000, *Deliberativa samtal som värdegrund: historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*, Skolverket, Sverige.
- Englund, Tomas, 2005, *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*, Daidalos, Göteborg.
- Englund, Tomas, (red) 2007, *Utbildning som kommunikation : deliberativa samtal som möjlighet*, Daidalos, Göteborg. Fairclough, Norman, 2001, *Language and Power*, Longman, Harlow.
- Foucault, Michel, 1986, *Vansinnets historia*, Arkiv, Stockholm.
- Foucault, Michel, 1972, *Vetandets arkeologi*, 1972, Bo Kavefors förlag, DDR.
- Foucault, Michel, 2003, *Övervakning och straff: fängelsets födelse*, Arkiv, Stockholm.
- Frykman, Jonas & Löfgren, Orvar, 1979, *Den kultiverade människan*, Liber läromedel, Lund.
- Gellner, Ernest, 1999, *Nationalism*, Nya Doxa, Nora.
- Gramsci, Antonio, 2007, *Brev från fängelset: urval, översättning och inledning av Carl-Göran*

- Ekerwald, Ruin, Stockholm.
- Hagerman, Maja, 2006, *Det rena landet: om konsten att uppfinna sina förfäder*, Prisma, Stockholm.
- Hall, Patrik, 2000, *Den svenskaste historien: nationalism i Sverige under sex sekler*, Carlsson, Stockholm.
- Hall, Patrik, 1998, *The Social Construction of Nationalism : Sweden as an Example*, Lund University Press, Lund.
- Hirdman, Yvonne, 1989, *Att lägga liver till rätta: studier i svensk folkhemspolitik*, Carlsson, Stockholm.
- Hobsbawm, Eric, 1994, *Imperiernas tidsålder*, Tiden, Stockholm.
- Hobsbawm, Eric, 1994, *Kapitalets tidsålder*, Tiden, Stockholm.
- Hobsbawms, Eric, 2002, *Massproducerade traditioner*, Arkiv, Lund.
- Hobsbawm, Eric, 1990, *Nations and nationalism since 1780 : Programme, Myth, Reality*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hobsbawm, Eric, 1994, *Revolutionens tidsålder*, Tiden, Stockholm.
- Hobsbawm, Eric & Ranger, Terence, 1997, *The Invention of Tradition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Howarth, David, 2007, *Diskurs*, Liber, Malmö.
- Jackson, Philip, 1968, *Life in Classrooms*, Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Laclau, Ernesto, (red.) 1990, *New Reflections on the Revolutions of our Time*, Verso, London.
- Lahdenperä, Pirjo, 1997, *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter?: en textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*, HLS, Stockholm.
- Linde, Göran, (red.) 2001, *Värdegrund och svensk etnicitet*, Studentlitteratur, Lund.
- Linderborg, Åsa, 2001, *Socialdemokraterna skriver historia : historieskrivning som ideologisk maktresurs 1892-2000*, Atlas, Stockholm.
- Lodge, David & Wood, Nigel, (red.) 1999, *Modern criticism and theory : a reader*, Longman, Harlow
- Nilssons, Roddy, 2008, *En introduktion till Foucault, Égalité*, Malmö.
- Nykänen, Pia, 2008, *Värdegrund, demokrati och tolerans: om skolans fostran i ett mångkulturellt samhälle*, Filosofiska institutionen, Göteborgs universitet, Göteborg.
- Petersson, 1999, Inga-Lisa, *Statens läsebok*, Lund University Press, Lund.
- Runfors, Ann, 2003, *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar : en studie av hur*

*invandrarskap formas i skolan*, Prisma, Stockholm.

Smith, Anthony D., *The ethnic origins of nations*, Basil Blackwell, Oxford, 1986

Strahl, Christer, 1983, *Nationalism och socialism*, Liber/Gleerup, Lund.

*Svenska Akademiens ordlista över svenska språket*, 2006, Svenska Akademien, Stockholm.

Tingsten, Herbert, 1969, *Gud och fosterlandet: studier i hundra års skolpropaganda*, Norstedt, Stockholm.

Tornbjer, Charlotte, 2002, *Den nationella modern: moderskap i konstruktioner av svensk nationell gemenskap under 1900-talets första hälft*, Nordic Academic Press, Lund.

---