

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Samhällskunskap

**Nazism, demokrati och läroböcker**

**eller**

**“Nazism, varför inte?”**

Examensarbete i Samhällskunskap

VT10

Markus Danielsson

Handledare: Annika Bergström

Antal ord: 10000

Titel: Nazism, demokrati och läroböcker eller ”Nazism, varför inte?”

Författare: Markus Danielsson

Kurs: Examensarbete i samhällskunskap

Omfattning: 15 högskolepoäng

Termin: VT10

Handledare: Annika Bergström

---

## ABSTRACT

**Bakgrund:** Nazism och icke-demokratiska värderingar är fortfarande ett problem i skolan. Relationen mellan skolan och icke-demokratiska värderingar är i behov av analys och problematisering.

**Syfte:** Syftet är att analysera framställningen av icke-demokratiska värderingar i svenska läroböcker. Detta konkretiseras i följande frågeställningar:

- Hur förhåller sig läroböckerna till icke-demokratiska värderingar?
  - Hur framställs nazismen som ideologi i svenska samhällskunskapsböcker?
  - Hur framställs nazisten som individ i svenska samhällskunskapsböcker?
  - Hur samspekar den/de diskurser som finns i läroböckerna med nynazisternas diskurs?

**Metod:** 12 böcker i samhällskunskap analyseras med hjälp av kvalitativ textanalys grundad i diskursteori och kritisk diskursanalys.

**Resultat:** Framställningen av nazismen kan kategoriseras i fem olika teman: antidemokrati, rasism, elitism, våld och irrationalitet. Dock problematiseras dessa teman sällan. Man insinuerar att elitism är dåligt, men ger sällan exempel på varför. Nazismen framställs som demokratins motsats och är *därmed* icke-önskvärd. I sin framställning av nazismen implicerar läroböckerna antaganden vem som blir nazist och varför. I sitt avståndstagande menar man att ingen *egentligen* vill vara nazister utan är det på grund av propaganda, personlig osäkerhet eller okunnighet. Nazister framställs som *irrationella* som motsats till den rationelle icke-nazisten. Detta är en potentiell pedagogisk brist då man genom dessa förutsättningar inte lämnar något rum för diskussion vad gäller individer som är rationella, *men* saknar empatisk förmåga eller är felinformerade.

**Sökord:** nazism, läroböcker, demokrati, antidemokrati, diskurs

# Innehållsförteckning

1. Inledning .....	1
2. Teori och tidigare forskning.....	3
2.1 Diskursanalys .....	3
2.1.1 Diskursbegreppet.....	3
2.1.2 Diskursordningar .....	4
2.1.4 Ekvivalenskedjor .....	5
2.1.5 Identitetsbegreppet .....	6
2.2 Läroböcker och reproduktion av diskurser.....	6
2.2.1 Läroplanens relation till läroboken .....	6
2.2.2 Pedagogisk text-traduktion.....	7
2.2.3 Lärobokens roll i klassrummet.....	8
2.2.4 Samhällskunskapsämnet och dess läroböcker .....	9
3. Syfte .....	10
4. Frågeställningar .....	10
5. Nazism.....	10
5.1 Nazism -> Nynazism.....	11
5.2 ZOG – The Zionist Occupational Government.....	12
5.3 Antidemokrati .....	12
5.4 Hur fungerar nazismen idag? .....	13
5.4.1 Identitet och marginalisering.....	13
5.4.2 Den nynazistiska diskursen ger en specifik världsbild.....	13
6. Metod .....	14
6.1 Diskursteoretisk metod – att analysera identitet och grupp .....	14
6.2 Kritisk diskursanalytisk metod – språkyttrandens tre dimensioner .....	15
6.2.2 Textanalysens förutsättningar .....	15
6.2.3 Forskarens roll.....	16
6.3 Analysschema .....	17
6.4 Urval.....	19
6.5 Reliabilitet och validitet .....	20

7. Resultat & Analys .....	20
7.1 Kontextuell analys.....	21
7.2 Textanalys .....	22
7.2.1 Hur framställs nazismen som ideologi? .....	22
7.2.1.1 Antidemokrati .....	23
7.2.1.2 Rastänkande .....	23
7.2.1.3 Elitism .....	23
7.2.1.4 Våld .....	24
7.2.1.5 Irrationalitet.....	25
7.2.2 Hur framställs nazisten som individ?.....	25
7.2.2.1 Elitism → undergiven anhängare.....	25
7.2.2.2 Nazisten är irrationell.....	26
7.2.3 Relationen mellan den nazistiska diskursen och läroböckernas diskurs kring nazism .....	26
7.2.4 Problembilden .....	27
7.2.4.1 Varför finns nazismen? .....	27
7.2.4.2 Varför är nazismen inte önskvärd?.....	28
7.2.4.3 Hur motverkar vi (inte) nazismen?.....	28
7.2.5 Hur förhåller sig läroböckerna till icke-demokratiska värderingar? .....	29
8. Slutdiskussion .....	30
9. Referenser .....	32

## Tabeller

Analysschema del 1.....	18
Analysschema del 2.....	18

## 1. Inledning

Om det är något begrepp som kan sägas ha mest genomslag i svenska läroplaner torde det vara *demokrati*. Från första meningen slås det fast att “Det offentliga skolväsendet vilar på demokratis grund”.<sup>1</sup> Detta påstående byggs sedan på med hjälp av ytterligare formuleringar som exempelvis: “Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på,” och “Skolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. [...] Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser”. Dessa uppmaningar ekar konsekvent genom dokumentet. Skolan har ett tydligt normativt uppdrag som består av att förmedla de demokratiska värden vårt samhälle anses vila på. Som en konsekvens av detta måste skolan aktivt ta avstånd från det som *inte* är demokrati. Detta gäller naturligtvis inte bara skolan som institution och de som arbetar där, utan även de läromedel som används. Som exempel kan nämnas det här stycket ur Studentlitteraturs samhällskunskapsbok *Mittpunkt*:

“Den rätta förståelsen”

Att alla *inte* tycker likadant är en grundförutsättning i demokratin. Det blir dock ett problem när det finns människor med åsikter som står i konflikt med den “rätta förståelsen”. Demokratin kan nämligen *aldrig tolerera rasism och terrorism*. Den demokratiska grundtanken om tolerans mot oliktankande och varje individs respekt av människovärdet får inte sättas ur spel. Här måste alltså den demokratiska grunden – att alla ska få framföra sina åsikter – ifrågasättas. Demokratin kan aldrig tillåta att den används för att avskaffa sig själv. Så var fallet i Tyskland på 1930-talet, då nazismen tog över och förvandlade demokrati till diktatur. Det är problematiskt att åtgärda sådant med demokratiska metoder<sup>2</sup>

Detta dilemma stöter man inte bara på ute i samhället, *utan även i klassrummet*. Diskussioner om gränsen för yttrandefriheten och individens rätt till åsiktsfrihet har jag själv hamnat i flertalet gånger under min praktik och jag skulle våga påstå att de flesta lärare någon gång funnit sig i samma situation. Det blir särskilt problematiskt när elever ger uttryck för åsikter som går i strid med demokratiska grundvärderingar. I vårt samhälle finns värderingar som skolan rimligtvis *måste* ta avstånd från: rasism, våld, intolerans och förtryck är alla värderingar som per definition är *icke-demokratiska*. Våld och förtryck kanske är “lätta” att

---

<sup>1</sup> LPF94, 1994:3

<sup>2</sup> Nilzon m.fl. 2008:15

hantera i den mån att de är föremål för lagstiftning, det är olagligt att misshandla någon. Men de andra är mer problematiska. Det är inte olagligt att hata någon för deras sexuella läggning eller etniska ursprung. Först när detta leder till våldshandlingar eller hets kan samhällets lagar träda i kraft. Dock har skolan ett explicit uttryckt uppdrag att bekämpa dessa värderingar redan innan de är uttryckta i handling, som vi sett tydligt i läroplanerna ovan. Utifrån dessa förutsättningar skapas en situation där skolan hela tiden måste slå vakt om demokratin och fördöma icke-demokratin. Det är här jag ser mitt vetenskapliga problem. Lärare måste som representanter för skolan upprätthålla de demokratiska värderingar som finns i läroplanen. Samtidigt måste vi ta hänsyn till elevers integritet och yttrandefrihet men även försöka hitta den undervisning som gör att eleverna faktiskt *tar till sig demokratiska värderingar*.

Enligt en studie av Forum för levande historia gjord 2007 anser lärare att invandrarfientlighet, antisemitism, etniska konflikter och rasism är ett större problem 2007 jämfört med samma studie gjord 9 år tidigare.<sup>3</sup> Utan att dra för stora växlar på en studie som bygger på subjektiva upplevelser är det rimligt att säga att problematiken kring icke-demokratiska värderingar i skolan är alltfjämt aktuell och kräver ständig uppmärksamhet. Med bakgrund av detta ämnar jag att studera relationen mellan skolan och icke-demokratiska värderingar. Studien bygger på en diskursanalys av läroböcker i samhällskunskap.

Syftet med denna studie är i grunden att *analysera framställningen av icke-demokratiska värderingar i svenska läromedel*. Utifrån vilka perspektiv framställer man icke-demokratiska värderingar? När elever möter ett nytt ämnesområde är det av yttersta vikt att läraren är medveten om vilka perspektiv på ämnet som presenteras i läromedlen. Om man som lärare är medveten om *vilka* perspektiv läromedlen använder, *vilka* förklaringsmodeller som används eller *inte används*, har man möjligheten att komplettera, diskutera och problematisera framställningen för att presentera andra relevanta framställningar av exempelvis icke-demokrati.

Jag tänker argumentera för *nazismen* som operationalisering av *icke-demokratin*. Begreppet är mindre mångtydigt och betydligt snävare än kusinerna "rasism", "intolerans", "främlingsfientlighet" etc. men placerar sig definitivt i facket för *icke-demokratiska värderingar*.<sup>4</sup>

Vad gäller läromedel tänker jag avgränsa mig först till läroböcker, då dessa är den

---

<sup>3</sup> Lange 2008:80

<sup>4</sup> se kapitel 5.3

överlägset vanligaste formen av läromedel.<sup>5</sup> Vidare kommer jag avgränsa mitt val av läroböcker till i samhällskunskap då det är ett ämne som är explicit demokratibaserat och faller naturligt nära problematiken jag vill undersöka.<sup>6</sup>

## 2. Teori och tidigare forskning

Min teoretiska utgångspunkt för studiet av läroböcker är diskursanalysen. Diskursanalysen undersöker språkyttranden med syftet att kartlägga och blottlägga de tankemodeller som finns kring ett givet ämne. Skillnaden mot exempelvis kvantitativ textanalys är att utöver att analysera texten i sig, försöker diskursanalytikern även analysera det som “står mellan raderna”.<sup>10</sup> När det gäller mitt forskningsproblem är det väsentligt att även implicita aspekter av framställningen blir tydliga, då pedagogiska texter även förmedlar information och värderingar som inte står i klartext.<sup>11</sup> Utöver diskursanalysen som *metod* hämtar jag även inspiration från den diskursteoretiska forskning som gjort kring läroböcker.

### 2.1 Diskursanalys

#### 2.1.1 Diskursbegreppet

Diskursbegreppet är mångtydigt och komplext. Olika teoretiker har olika teorier både om vad diskurser är och hur de fungerar. Michel Foucault är det namn som oftast dyker upp när diskursbegreppet ska förklaras. I min analys kommer jag att utgå från en kombination av två mer samtida perspektiv på diskursbegreppet: Den inriktning som Laclau/Mouffe benämner “diskursteori”<sup>12</sup> och Richard Faircloughs “kritiska diskursanalys”.<sup>13</sup>

En diskurs kan ses som ett ramverk för hur man tänker och talar om ett fenomen. Centralt för diskursbegreppet är två teser om hur språkets funktion. 1. Språket påverkar hur vi uppfattar världen. 2. Språket formar världen.<sup>14</sup>

---

<sup>5</sup> Se kapitel 2.2.3

<sup>6</sup> Se kapitel 2.2.4

<sup>10</sup> Se kapitel 6.2.2

<sup>11</sup> Se kapitel 2.2

<sup>12</sup> WinterrJørgensen & Philips 2000:31

<sup>13</sup> ibid: 66

<sup>14</sup> Fairclough & Wodak i Borgström & Boreus 2000:24

Ett konkret exempel kan hämtas från Mörkenstams studie av den samiska identiteten i svensk politik. Genom att vissa begrepp knutits till den offentliga samiska identiteten (exempelvis, “lapp”, “renskötare”) leder det till att den policy som svenska staten de facto driver igenom formas av den språkliga diskursen kring “samen”. Genom att diskursen ger oss ett bestämt sätt att se på och uppfatta världen *handlar vi följaktligen därefter*.<sup>15</sup>

Winter Jørgensen & Philips sig använder sig av ett fiskenät som liknelse när de ska beskriva diskursbegreppet:

Diskursen etableras som en totalitet, där varje tecken är entydigt fastställt som moment genom relationerna till andra tecken (som ett fiskenät), och det gör den genom att utesluta alla andra möjliga betydelser som tecknen kan ha och de andra möjliga sätt som de kan vara relaterade till varandra på. En diskurs är således en reducering av möjligheter. Den är ett försök att hejda tecknens glidning i förhållande till varandra och därmed ett försök att skapa entydighet.<sup>16</sup>

Just frasen “reducering av möjligheter” är väldigt illustrativ. En diskurs är både ett perspektiv på världen och en *förenkling* av den. Viktigt att påpeka är att innebörden av tecknen är godtycklig eller *kontingent*. Det finns ingenting som säger att just den innebörd som ordet har idag är “den rätta”, utan innebörden kan bytas ut mot andra.

### 2.1.2 Diskursordningar

Baserat på definitionen ovan kan det verka som vi är passiva slavar under en allsmäktig diskurs men så är inte fallet. Foucault kritiserar synen på diskursbegreppet som alltför dualistiskt, att man alltför ofta tänker på det i termer av dominerande diskurs mot dominerad diskurs. Faircloughs begrepp *diskursordning* är ett sätt att angripa problemet och synliggöra den pluralitet av diskurser som faktiskt finns.<sup>17</sup>

Diskursordningen är den sammanlagda summan av de diskurser och genrer som finns inom samma sociala område eller institution. Som exempel kan vi ta diskursen kring begreppet “elev” inom institutionen skola. En diskurs bland idealistiska lärare kanske definierar eleven som “barn”, “mottagare” och “framtida vuxen”, en annan diskurs bland administratörerna kanske ser eleven som “konsument”, “inkomstkälla”, “kostnad”, eleverna själva kanske definierar sig som “rebeller”, “förtryckta” och “maktlösa”. Dessa diskurser kan

---

<sup>15</sup> Borgström & Boreus 2000:242f

<sup>16</sup> Winter Jørgensen & Philips 2000:33

<sup>17</sup> Foucault 2008:181

inom ramen för den rådande diskursordningen dessutom uttryckas genom olika *genrer*. Diskursen kring elever förändras sannolikt beroende på om den uttrycks i ett budgetförslag, muntligt i fikarummet eller i en lärobok.<sup>18</sup>

Inom ramen för denna studien är det kanske snarare konkurrerande diskurser kring nazistiska elever som blir intressanta. Ser läraren en elev med nazistiska åsikter som “missförstådd”, “osäker” eller kanske som “bråkstake”, “störande moment”? Vad händer när klassen diskuterar Förintelsen? Eleven och skolan kan ha skilda uppfattningar. Skolan kan definiera Förintelsen som “tragedi”, “folkmord” etc., utifrån elevens synvinkel passar dock begrepp som “konspiration”, “bluff” och “propaganda” bättre.<sup>19</sup>

Dessa olika diskurser representeras av olika grupper som konstant kämpar för tolkningsföreträde, för att deras perspektiv på verkligheten ska bli det rådande, den hegemoniska diskursen.<sup>20</sup>

Diskursordningen är alltså potentiellt föränderlig. Vissa diskurser kan vinna företräde till bekostnad för konkurrerande, en del kanske finns kvar med ändrad karaktär.<sup>21</sup> Eftersom diskursen förutsätts påverka våra sociala strukturer är en förändring av en diskurs även i förlängningen en förändring av den sociala struktur vi lever i. Märk väl att ordningen bara är *potentiellt* föränderlig, den kan lika gärna reproduceras gång på gång.

Diskursanalytikerns uppgift är att påvisa godtyckligheten hos rådande diskurser. Särskilt då en diskurs fått övertaget, blivit hegemonisk och inte ifrågasätts. Exempelvis: om det finns en tydlig diskurs kring nazister i läroböckerna och denna innehåller förgivettaganden och ekvivalenser som förstärker fördomar och ökar polarisering bör vi analysera denna diskurs och resonera kring huruvida den är ändamålsenlig.

#### **2.1.4 Ekvivalenskedjor**

Laclau/Mouffes viktigaste bidrag till fältet är begreppet *ekvivalenskedjor*. Tecken får mening genom att knytas till andra tecken: ‘Nazism’ blir nazism genom att knytas an till andra betydelsebärare, som till exempel ”antisemitism“ och “nationalism”. På det sättet kan man efter hand karaktärisera diskurser genom att klarlägga de ekvivalenskedjor som ett givet begrepp definieras genom. En viktig aspekt som inte får glömmas här dock att lika mycket

---

<sup>18</sup> Winter Jørgensen & Philips 2000:73

<sup>19</sup> Se ex Bjørge 1993:36

<sup>20</sup> Fairclough 1995:56

<sup>21</sup> Winter Jørgensen & Philips 2000:77

som något definieras utifrån vad det är kopplat till, definieras det av vad det *inte* är kopplat till. “Eleven” kan inte vara elev utan att stå i motsats mot “lärare”. Detta blir särskilt relevant när man börjar titta på diskursens roll för identitetskapande.<sup>22</sup>

### 2.1.5 Identitetsbegreppet

En av styrkorna med Laclau/Mouffes teori är att de har ett väl utvecklat identitetsbegrepp. Utan gå in för djupt kommer jag sammanfatta några nyckelbegrepp. Subjektet är *splittrat*, det befinner sig i en konstant kamp att bli sig självt. Genom att *representeras diskursivt* skapar subjektet en identitet. *Identitet* i sig är alltså en *identifikation* med en subjektposition inom den struktur som diskursen satt upp. Detta sker med hjälp av *ekvivalenskedjor*, som är *relationellt organiserade*. Det vill säga, “du är någon för att *du är som du är* och för att *du inte är som de är*”. Du är stark, för du är inte svag. *Identiteten* i sig kan förändras, precis som en diskurs kan förändras. Subjektet är också *överdeterminerat*. Det finns vid ett givet tillfälle i princip alltid alternativa identiteter som subjektet skulle kunna identifiera sig med. En individ kan välja att definiera om sig: “mamma” kan bli “försörjare”. Vidare måste det nämnas att de här mekanismerna fungerar på samma sätt när det gäller objektivering av någon annan. *En identitet som någon blir tilldelad är lika utbytbar som den självvalda*.<sup>23</sup>

Det bör även tilläggas att gruppidentitet och gruppbildning följer samma mönster. Genom att placera sin egen identitet i relation till en grupp framhäver man vissa identitetsmöjligheter och ignorerar andra. “Nazisten” kan inte samtidigt vara “mångkulturalisten”. Återigen handlar det om en *reducering av möjligheter* för att kunna skapa en sammanhängande enhetlig upplevelse av verkligheten.<sup>24</sup>

## 2.2 Läroböcker och reproduktion av diskurser

### 2.2.1 Läroplanens relation till läroboken

Läroplanen kan ses som grundbulten för skolans verksamhet. Dokumentet är en förordning och utfärdas av den sittande regeringen. Vårt samhället har i läroplanen kodifierat vad skolan

---

<sup>22</sup> Winter Jørgensen & Philips 2000:85

<sup>23</sup> Winter Jørgensen & Philips 2000:51f

<sup>24</sup> Winter Jørgensen & Philips 2000:51f

har för uppgift och hur den skall gå till väga för att realisera detta. Boel Englund har i sin analys av styrkedjan i de nationella styrdokumenterna för skolan urskiljt sju separata mål i den nuvarande läroplanens *inledande* del:

- (i) att bevara och förstärka demokratin, (ii) förbereda för (livet och) arbetslivet, (iii) bidra till värandet av miljön, (iv) förmedla ett kulturarv, (v) förmedla en transnationell kompetens och medvetenhet...<sup>25</sup>

Dessa mål sätter ramarna för hur skolan som institution måste fungera. Elevfullmäktige följer som resultat av det första målet, praktik för yrkeslinjer som följd av det andra och så vidare. Det är inte svårt att se hur läroplanen påverkar utformningen av skolan som *institution*. Vad som dock är knepigare är att se spåren av läroplanen i den faktiska undervisningen.

I de första styckena fastslås vikten av demokrati, humanism, tolerans etc. Värden som vi som *samhälle* har kommit överens skall vara rådande och skolan har som uppgift att förmedla. Frågan är *hur* dessa värderingar faktiskt får genomslag i undervisningen. Hur omsätts dessa grundläggande riktlinjer när det gäller produktionen av faktiskt utbildningsmaterial? Staffan Selander har utfört en mängd studier på svenska läromedel och konstaterar att den tänkta styrkedjan "läroplan-kursplan-lärobok" inte är såpass självklar som man kan tro.<sup>26</sup>

## 2.2.2 Pedagogisk text-traduktion

Anledningen till att denna kedja inte fungerar som den "borde" är enligt Selander läroböckernas produktionsförhållanden. Som texter betraktat produceras de på andra villkor än läroplanen. Läroplanerna är politiska överenskommelser på central nivå. De uttrycker hur samhället *bör uppfatta* skolan, dess ämnen osv. Den svarar på frågor som varför, hur osv. Läroböckerna å sin sida produceras på en helt annan arena där det handlar om hur man *de facto* talar om franska revolutionen, Förintelsen och dativobjekt.<sup>27</sup>

Poängen som Selander gör är att läroböcker inte *producerar* kunskap, de *reproducerar* kunskap. Produktionen av kunskap sker i den vetenskapliga kontexten, som styrs av egna metoder och forskningsparadigm. Denna kunskap måste reproduceras och tolkas när den förs över till läroböcker. Hur denna reproduktion ser ut styrs snarare av traditioner bland

---

<sup>25</sup> Englund 1999:344f

<sup>26</sup> Selander & Englund 1994:46

<sup>27</sup> Selander 1988:19

läroboksförlagen än läroplanerna. Design, layout och pedagogiska trender påverkar på ett mer direkt plan. Man tvingas göra ett *urval*, då den vetenskapliga kunskapen har för många nyanser och är för komplex för att reproduceras direkt. Urval sker av både stoff och förklaringsmodeller. Det som i den vetenskapliga kontexten är komplext och motsägelsefullt ska bli enkelt och enhetligt. Kunskapsmassan i den färdiga läroboken är inte en kopia av den vetenskapliga utan ett *valt perspektiv* på den ursprungliga kunskapen. Denna nya kunskapsmassa kommer att gå igenom ytterligare en transformation innan den hamnar “hos eleverna” som tillägnad kunskap, genom den konkreta undervisningssituationen. Selander talar om det som den *realiserade* och *bearbetade* texten. Här görs ytterligare urval baserat på lärarens personliga kompetens, elevernas förkunskaper såväl som den specifika skolans normer. Det är i den sista kontexten, undervisningssituationen, som denna studie har relevans. Genom denna studies resultat bör lärarens personliga kompetens kunna ökas och tillåta en mer effektiv realisering och bearbetning av lärobokskunskapen.<sup>28</sup>

### 2.2.3 Lärobokens roll i klassrummet

Distansen mellan läroplan och läroböcker gör läroböckerna till ett intressant studieobjekt. Det är inte självklart att det som står i läroböckerna är detsamma som står i läroplanen. Ur ett diskursperspektiv skulle man kunna ställa frågorna: *Vilka* diskurser är det som faktiskt synliggörs i läroböckerna? *Hur* synliggörs dessa? Läroböcker har tack vare sin ställning som den populäraste läromedelsformen en unik möjlighet att reproducera olika diskurser.<sup>29</sup> Enligt Selander skapar läroböckerna ofta den tolkningsrymd genom vilken eleverna möter världen.<sup>30</sup> Läroboken *är ämnet*.<sup>31</sup> Det är den som bestämmer vad som kommer att tas upp på prov osv. Även om elever inte alltid håller med allt som står i en lärobok sätter den genom diskursen gränser för vad som överhuvudtaget är relevant, vad som är kunskap och vilka slutsatser som är möjliga att dra.<sup>32</sup> Om ett ämne utesluts helt kan eleven inte förhålla sig till det. Ett ämne som presenteras kan genom valet av information vara snedvridet, vissa aspekter kan utelämnas och andra prioriteras, oavsett om författarna är medvetna om det eller ej.<sup>33</sup>

---

<sup>28</sup> *ibid*:19f

<sup>29</sup> Englund 1999:330

<sup>30</sup> Selander & Englund 1994:8

<sup>31</sup> Selander 1988:33

<sup>32</sup> Selander 1993:15

<sup>33</sup> Selander 1988:20

När en diskurs – en tankemodell – väl blivit etablerad i läroböckerna, går denna sedan i arv: från lärobok till lärobok, fram generation till generation. I sig är detta inte ett problem. Selander menar att det är omöjligt att konstant ifrågasätta all information. Det finns en mening med att diskurser förenklar verkligheten. Man skulle tappa förståndet om man hela tiden ifrågasatte allting. Men, om dessa redskap *aldrig* utsätts för omprövning riskerar de att övergå till stereotyper och fördomar.<sup>34</sup>

När Selander undersökte retoriken i svenska läroböcker fann han att den *argumentativa* delen av informationsframställningen lämnade mycket att önska. Han menar att istället för att presentera ett faktum och sedan *ett antal olika förklaringar* – som man skulle gjort i en vetenskaplig kontext – presenterar man snarare fakta 1 + förklaring 1, fakta 2 + förklaring 2. Då dessa förenklade förklaringar blir dominerande i skolorna finns risken att andra relevanta förklaringsmöjligheter hamnar i skymundan. Således är det rimligt att man undersöker *vilka* förklaringar som är dominerande.<sup>35</sup>

#### 2.2.4 Samhällskunskapsämnet och dess läroböcker

Samhällskunskapsämnet introducerades i Sverige på 50-talet och var en utveckling av tidigare samhällsorienterade ämnen. Det unika för samhällskunskap var att man lade explicit fokus på “värdeöverföring och förmedling av ett medborgarideal”.<sup>37</sup> Redan i de första läroböckerna i ämnet var “demokrati” ett eget kapitel och texterna var tydligt normativa.<sup>38</sup>

“...då man hör någon säga att han inte intresserar sig för politik, betyder detta, att han förklarar sig vara likgiltig för hur samhällets angelägenheter ordnas. Om en sådan inställning blir allmänt utbredd, hotas demokratin av undergång.”<sup>39</sup>

...

En livsfråga för demokratin är att därför att söka utplåna rashat, utjämna motsättningar, skapa religiös tolerans och åstadkomma ekonomisk utjämning. Demokratin bygger på gemenskapskänsla mellan olika samhällsgrupper, på fördragsamhet och samarbete.<sup>40</sup>

---

<sup>34</sup> Selander 1993:14

<sup>35</sup> Selander 1994:78

<sup>37</sup> Englund 1994:370

<sup>38</sup> Englund 1994: kapitel 5.3

<sup>39</sup> Arvidsson & Lindblom 1953:84 citerad i Englund 1994

<sup>40</sup> *ibid*:85-86

Retoriken känns ganska väl igen i nutida läroböcker. Samhällskunskapen har i sin karaktär en inbyggd funktion som verktyg för att reproducera den demokratiska diskursen. Samtidigt som läroboken är ett uttryck för de socialt accepterade normerna är den ett verktyg för att påverka.<sup>41</sup> I dagens kursplan till samhällskunskap A är demokratin grundbulten:

*“Utbildningen i ämnet samhällskunskap syftar till att med demokratin som värdegrund bredda och fördjupa elevernas kunskaper om nutida samhällsförhållanden och samhällsfrågor.”*<sup>42</sup>

### 3. Syfte

Syftet med denna studie är således att med utgångspunkt i ovan nämnda teorier *analysera framställningen av icke-demokratiska värderingar i svenska läroböcker*. Mer specifikt handlar det om att undersöka *hur läroböckerna konstruerar diskurser om icke-demokratiska värderingar* och *vilka* diskurser kring icke-demokratiska värderingar som manifesteras.

### 4. Frågeställningar

Givet syftet och de avgränsningar jag gjort angående val av läromedel och nazismen som operationalisering av icke-demokratiska värderingar ställer jag följande fyra frågeställningar. En övergripande, två som behandlar framställningen och en som gör det möjligt att uttala sig om pedagogiska konsekvenser.

- Hur förhåller sig läroböckerna till icke-demokratiska värderingar?
  - Hur framställs nazismen som ideologi i svenska samhällskunskapsböcker?
  - Hur framställs nazisten som individ i svenska samhällskunskapsböcker?
  - Hur samspelar den/de diskurser som finns i läroböckerna med nynazisternas diskurs?

### 5. Nazism

För att kunna svara på mina frågeställningar behöver jag utöver ovan nämnda teorier även tydliggöra hur nazismen ser ut idag (dagens nazism är inte densamma som för 80 år sedan).

---

<sup>41</sup> Selander 1993:14

<sup>42</sup> Kursplanen för samhällskunskap A

Nedan ämnar jag tydliggöra begreppet så som jag använder det och även relatera den information som idag finns kring nazismen till centrala diskursteoretiska begrepp.

## 5.1 Nazism -> Nynazism

Helene Löow har genom sitt arbete kartlagt utvecklingen från 30-talets nationalsocialister till dagens. Hon urskiljer ett antal viktiga aspekter:

Mellankrigstidens rörelser var betydligt större och deras ideologiska budskap hade dessutom en viss *förankring i grupper utanför det egna partiet*. 1930-talets nationalsocialister stod inte utanför det politiska livet utan var en del av det. Nutidens grupper [...] *är mycket små och dess medlemmar är företrädesvis yngre män*. Dagens svenska nationalsocialister *saknar i stort sett politiskt och ekonomiskt stöd från någon grupp i samhället*. Många av dagens unga nationalsocialister lever i en "skymningsvärld", där *hjältedyrkan, krigsromantik, homosexskräck, ockultism och fornnordisk mytologi utgör viktiga inslag*. Den nationalsocialistiska subkulturen erbjuder en social gemenskap som många annars skulle sakna: *en stark gängsolidaritet och en identitet inom den egna gruppen*.<sup>45</sup>

Alltså handlar det om mycket mer än rent ideologiska faktorer. Det handlar lika mycket om frågor kring identitet och grupptillhörighet, kanske till och med huvudsakligen. Dock vill jag påpeka att man *bör undvika att reducera dagens nynazism till simpel gängbildning*. Löow påpekar i en annan artikel att det finns *många* skäl varför ungdomar går med i nynazistiska grupper: En del gör det av främst politiska skäl av varierande karaktär. Inte bara vad gäller invandring/nationalism utan även frågor som *miljöskydd, djurrätt och abortmotstånd*. En vidgning av ideologins "grundpelare" ger ökad legitimitet. Ideologin kan utifrån en given subjektposition vara mer attraktiv om man kan hävda att man sällar sig till den utifrån miljöaspekten.<sup>46</sup>

Man kan se på den här utvecklingen som ett försök från den nynazistiska rörelsen att presentera en konkurrerande diskurs kring sig själva. De väsentliga delarna av 30-talets nationalsocialistiska ideologi: rashieraker, militarism, antidemokrati och antisemitism är dock fortfarande centrala aspekter i den nynazistiska ideologin, om än i något förändrad tappning. Bland de mest drastiska förändringarna är den nynazistiska ideologins perspektiv på

---

<sup>45</sup> Löow 2000:108

<sup>46</sup> Löow 1991:73-76

antisemitism.<sup>47</sup>

## 5.2 ZOG – The Zionist Occupational Government

Inramningen för antisemitismen inom den moderna nationalsocialismen är myten om “The Zionist Occupational Government” (ZOG).<sup>48</sup> Myten baseras på den gamla föreställningen om en “judisk världskonspiration” där judarna håller i maktens trådar i syftet att “förgifta den vita rasen”. Detta skall åstadkommas genom invandring av rasligt underlägsna, liberalism, kommunism, homosexualitet och moralupplösning. Till sin hjälp har ZOG alla som går deras ärenden, det vill säga potentiellt alla som inte bekämpar dem. Makthavare, poliser, människorättsarbetare, läraren och så vidare. Med hjälp av denna tankemodell bildar de nynazistiska grupperna en bild av sig själva som kämpar i kampen mot den onda världskonspirationen.<sup>49</sup> Och alla som inte är med dem är mot.<sup>50</sup> ZOG blir nynazisternas verktyg för att delegitimera alla grupper som motsätter sig deras ideologi. Denna diskurs tillåter i princip nynazisterna att delegitimera *hela det etablerade samhället* om så skulle behövas.<sup>51</sup>

## 5.3 Antidemokrati

Nationalsocialismen är, nu som då, antidemokratisk ur flera aspekter. Redan från början var ideologin starkt auktoritär och elitistiskt. Dessutom leder det rasideologiska tänkandet till att man undantar vissa delar av befolkningen rätten att delta i beslutsfattande. Man begränsar *demos* till den skara som uppfyller måtten för raslig renhet. Vidare har ideologin i dagens politiska klimat blivit tvungen att ställa sig emot den parlamentariska demokratin eftersom grupperna inte har möjlighet att få något genomslag den vägen. Med hjälp av ZOG-myten görs parlamentarismen illegitim och därmed legitimeras *våldet och kampen*.<sup>52</sup>

---

<sup>47</sup> Lööw 2000:68, 76

<sup>48</sup> Bjørge 1993:36, Lööw 2000:68f

<sup>49</sup> Lööw 2000:69

<sup>50</sup> Bjørge 1993:40

<sup>51</sup> Lööw 1999:314

<sup>52</sup> Lööw 2000:67

## 5.4 Hur fungerar nazismen idag?

Efter att ha gått igenom bakgrunden till dagens nazism kommer jag nu försöka visa hur man kan se på fenomenet utifrån den forskning som gjorts kring högerextrema grupper i relation till *diskursbegreppet*. Nedan kopplas diskursteori till forskningen kring extrema politiska grupper.

### 5.4.1 Identitet och marginalisering

Tore Bjørgo konstaterar i sin fallstudie av den nynazistiska gruppen Vitt Ariskt Motstånd att många högerextrema (i det här fallet nynazistiska) grupper bygger upp en väldigt "macho" gruppkultur. Bilden de målar upp av sig själva är en ung man som är "stark", "våldsam" och "fientlig mot utomstående". Uttalad rasism och nazistiska symboler är en viktig del av den här bilden. Detta har *två* viktiga effekter. För det första, om vi tillåter oss att minnas diskurskapitlets avsnitt om *ekvivalenskedjor*, låter det subjektet definiera sig själv med hjälp av en grupp och de begrepp som hör samman med gruppen. Individerna kopplas samman både med begreppen och de andra individerna. För det andra får detta moteffekten att gruppen och subjektet tar avstånd från resten av samhället. Detta i sin tur leder till att de i någon mån blir stigmatiserade. De är inte längre en integrerad del av samhället, vilket leder till att solidariteten inom gruppen stärks ytterligare.<sup>53</sup>

Samma mekanism gör att samhällets eller skolans fördömande av deras beteende ofta får rent motsatt effekt, större avståndstagande och större solidaritet inom gruppen.<sup>54</sup> Denna effekt förstärks då nazisterna dessutom kan hävda att skolan går ZOGs ärenden.<sup>55</sup> Exempelvis skulle en elev kunna diskreditera alla läroböcker från Bonniers genom att hävda att det är ett "judeägt" företag och att de följer ZOGs agenda.<sup>56</sup> Som lärare kan det vara svårt att argumentera mot denna logik om man inte är medveten om den från början.

### 5.4.2 Den nynazistiska diskursen ger en specifik världsbild

I och med myten om ZOG och idén om "rasförrädare" ger diskursen en förutsättning för hur

---

<sup>53</sup> Bjørgo 1993:30

<sup>54</sup> *ibid*:51

<sup>55</sup> Löw 1999:302

<sup>56</sup> Just Bonniers dominans över medierna och tanken om att massmedia är "judeägt" är centralt inom den svenska ZOG-diskursen. Se Löw 1999:304

man tolkar världen.<sup>57</sup> Antingen är man med i kampen för den ariska rasen eller så är du mot dem. Denna dikotomisering leder till vad EHUD Sprinzak kallar *delad delegitimering*.<sup>58</sup> Det vill säga, den ariska rasens *primära fiender* är judarna och andra “lägre raselement” men dessa kommer man inte åt direkt eftersom de skyddas av de *sekundära fienderna*, det vill säga alla som direkt eller indirekt stödjer ZOG. Löw beskriver samma fenomen med termen “dubbelt rasbegrepp.” Inom den nynazistiska diskursen finns begreppet “andlig jude” för att beskriva någon som etniskt sett inte kan betraktas som jude men på något vis sympatiserar eller stödjer judarna.<sup>59</sup>

## 6. Metod

Mina teoretiska grund är som jag tidigare nämnt tvådelad. För att undersöka gruppbildning och identitetsskapande utgår jag ifrån Laclau/Mouffes diskursteoretiska teorier om ekvivalenskedjor. För att undersöka den pedagogiska texten i ett bredare sammanhang utgår jag från Faircloughs kritiska diskursanalys.

### 6.1 Diskursteoretisk metod – att analysera identitet och grupp

Grunden för en diskursanalys av en kollektiv identitet (exempelvis “nazisterna”) är att identifiera de subjektspositioner som diskursen “anger som relevanta.” För att åstadkomma detta letar man efter de *nodalpunkter* som identiteten är organiserad runt. Nodalpunkterna kan liknas vid knutpunkterna i fiskenäts-liknelsen. Man undersöker vilka *flytande signifikanter* (identitetsbegrepp) som är kopplade till identiteten och utgör nodalpunkten. Vad är det för ord som bildar rubrik åt identiteten? Ta som exempel identiteten “elev”. Vilket begrepp får spela rubrik? Låt oss säga att “barn” är den viktigaste signifikanten för “elev”. Sedan undersöker man hur denna signifikant samspelar med andra för att fylla nodalpunkten med mening. Detta sker genom att den antingen ekvivaleras med (ställs som likvärdig): barn = blankt blad = okunnigt = oansvarigt osv, eller kontrasteras (ställs som motsats): barn ≠ vuxen ≠ kunnig ≠ ansvarsfull, mot andra signifikanter.<sup>60</sup>

---

<sup>57</sup> Löw 2000:69

<sup>58</sup> Sprinzak 1991:56

<sup>59</sup> Löw 1999: 301

<sup>60</sup> Winter Jørgensen & Philips 2000:54

## 6.2 Kritisk diskursanalytisk metod – språkyttrandens tre dimensioner

Grundläggande för den kritiska traditionen är att man ser alla uttalanden som sociala handlingar: Texten är inte enbart en överföring av information utan ett sätt att upprätthålla maktordningar, värderingar.<sup>61</sup> Detta får konsekvenser för hur man väljer att analysera sitt material. Den kritiska diskursanalysen ser texten som kontextuell. Enligt den kritiska skolan har varje språkyttrande *tre dimensioner*.<sup>62</sup>

- Text
- Diskursiv praktik
- Social praktik

Alla dessa dimensioner måste tas i beaktning i en analys. Det räcker alltså inte med att bara analysera textens egenskaper, man måste även ta hänsyn till den *diskursiva praktiken* och den *sociala praktiken*.<sup>63</sup>

*Den diskursiva praktiken* är summan av produktions- och konsumtionsmönstren för texten. De texter jag undersöker är pedagogiska texter som produceras av författare på läroboksförlag. Dessa har i uppgift att producera texter som lärare tycker är attraktiva och vill använda i sin undervisning. De måste förhålla sig till läroplaner osv. I och med att de produceras i en viss kontext sätts det upp ramar för hur texten kan se ut.

*Den sociala praktiken* är den samhälleliga kontexten. Inom vilken social kontext görs yttrandena? I detta fallet utgörs den sociala dimensionen av analysen av förhållandet mellan demokratiska Sverige och icke-demokratiska nazismen. Läroböckerna och deras diskursiva praktik är inte isolerade från resterande samhället utan en del av det. Social praktik i ett demokratisk samhälle innebär rimligen att upprätthålla demokratin. Man kan se en direkt koppling från folkvalda representanter, till läroplanen, kursplaner och till sist läroböcker.

### 6.2.2 Textanalysens förutsättningar

Fairclough sammanfattar tydligt vad den kritiskt diskursanalytiska textanalysen skall försöka komma underfund med: “How is the text designed, why is it designed that way, and how else

---

<sup>61</sup> Berglez 2000:195

<sup>62</sup> Winter Jørgensen & Philips 2000:75

<sup>63</sup> Winter Jørgensen & Philips 2000:74

could it have been designed?”<sup>64</sup> I denna studien undersöker jag *vilken* information som valts, *vilka* förklaringsmodeller som används och resonerar även kring *vilka* alternativ man valt bort. För att göra detta måste man undersöka förekomsten av *implicit information: underliggande meningar, opinioner och värderingar*.<sup>65</sup>

Detta åstadkoms genom att analysera texten på flera olika nivåer. Dels på makronivå där man undersöker *tematisk* och *schematisk struktur*. Tematisk struktur handlar om vilken information som får företräde, vilka förklaringar används, hur bygger författaren upp textens “handling”. Schematisk struktur handlar mer konkret om hur man använder layout och typografi, vad hamnar i rubriken, vilka ord markeras i fetstilt?<sup>66</sup>

Texten analyseras dessutom på mikronivå, där man undersöker *koherens* och *implikationer*. Koherens innebär att man ser hur olika information i texten sätts samman till en helhet med hjälp av läsarens förförståelse. Den faktiska informationen i texten kan liknas vid ett *semantiskt isberg*. Det som syns bara är toppen på den reella mängden mening. Resten fyller vi själva i med hjälp av ledtrådar som texten ger oss. Att försöka kartlägga vilka hål det är vi fyller i med hjälp av vilka ledtrådar är centralt för att kunna undersöka underliggande meningar, opinioner och värderingar. Naturligtvis ser man även till närvarande implikationer som står i klartext. Ett påstående som “En livsfråga för demokratin är att därför att söka utplåna rashat, utjämna motsättningar, skapa religiös tolerans och åstadkomma ekonomisk utjämning.”<sup>67</sup> är intressant i sig.<sup>68</sup>

### 6.2.3 Forskarens roll

Forskarens roll i diskursanalysen är aningen problematisk. Jag har själv växt upp i Sverige, gått i svensk skola och haft svenska samhällskunskapsböcker. Jag har fått lära mig om demokrati och om nazism. Således är min uppfattning om dessa saker redan från början färgad av diskurserna jag lever bland. Ironiskt nog är detta en förutsättning för en lyckad diskursanalys. Hade jag inte varit bekant med läroboken som form, hur kunskap brukar förmedlas via läroböcker, hade jag inte kunnat dra samma slutsatser. Det krävs dock ett visst

---

<sup>64</sup> Fairclough 1995:202

<sup>65</sup> Berglez 2000:203

<sup>66</sup> Berglez 2000:204

<sup>67</sup> Arvidsson & Lindblom 1953:85-86 citerad i Englund 1994

<sup>68</sup> Berglez 2000:205

mått av distansering. I analysen måste jag betrakta texten som om jag inte varit delaktig i kulturen den verkar inom och reflektera över vilka tolkningar jag gör och *varför jag tolkar som jag gör*. Det är på detta vis forskaren kan komma åt implicit information. Det finns alltså en poäng i att själv vara delaktig i diskursen eftersom man “fyller i samma luckor”. Vad som krävs är att man kan ta ett steg tillbaka och reflektera över varför.<sup>69</sup>

### **6.3 Analysschema**

Mitt analysschema är indelat i fyra grova kategorier. Varje kategori har som uppgift att blottlägga olika aspekter av diskursen/diskurserna som finns i materialet:

#### 1. Struktur/Kontext

Dessa frågor visar hur nazismen kan definieras icke-språkligt genom att placeras och behandlas som en viss typ av ämne. Nazismen skulle kunna ekvivaleras med begrepp bara genom läroböckernas val av layout. De två sista frågorna börjar att med grova drag se på vad som är möjliga nodalpunkter.

#### 2. Problembild

Genom att se hur man definierar själva problemet med nazismen kan man få ytterligare information om vad samhällets syn på nazismen är. Varför har man valt att förklara nazismen på det här viset? Varför har man valt att lägga fokus på just de här lösningarna?<sup>70</sup>

#### 3. Ideologi

Eftersom en central del av min undersökningen är spänningen mellan demokrati och icke-demokrati har jag en serie frågor för att undersöka framställningen av nazismen i förhållande till demokrati och demokratiska värderingar. Denna kategori har även som syfte att skilja på ideologi och individ, då framställningen av dessa inte nödvändigtvis är densamma.

#### 4. Identitet & Distansering

---

<sup>69</sup> Berglez 2000:203

<sup>70</sup> jfr. 6.2.2

Denna kategori har som syfte att kartlägga de ekvivalenskedjor som nazismen ges, vilka begrepp ekvivaleras, vilka kontrasteras?

### Analysschema

Struktur/Kontext	Problembild
I vilket kapitel finns texten om nazism?	Varför finns nazismen?
Vilka bilder kopplas till texten?	Varför blir man nazist?
Vilken information kommer före & efter?	Varför blir man inte nazist?
Ligger fokus på nutid/dåtid?	Varför är nazismen inte önskvärd?
Vilka aspekter är det som står i fokus?	Hur motverkar vi nazismen?
	Hur motverkar vi inte nazismen?

#### Analysschema del 1

Ideologi	Identitet & Distansering
Vilka begrepp kopplas till <i>nazismen</i> ?	Vilka begrepp kopplas till <i>nazisten</i> ?
Hur beskrivs nazismen i förhållande till demokratin?	Vem är nazisten?
Hur beskrivs nazismen jämfört med liberalismen?	Hur definierar man <i>Dom</i> ?
Hur beskrivs våld/icke-våld?	Givet framställningen av <i>Dom</i> , vad är underförstått om <i>Dom</i> ?
Beskrivs nazismen utifrån ideologi eller individ?	Givet framställningen av <i>Dom</i> , vad är underförstått om <i>Oss</i> ?
	Vilka skillnader mellan <i>Dom</i> och <i>Oss</i> lyfts upp?
	Vilka likheter mellan <i>Dom</i> och <i>Oss</i> lyfts upp?
	Ges förespråkare/ex-nazister plats?

#### Analysschema del 2

När svaren på dessa frågor samlats in från samtliga texter bearbetas dem genom att jag kategoriserar svaren och urskiljer olika föreställningar som en del av diskursen. Det konkreta hantverket i analysfasen beskrivs sällan utförligt i metodlitteraturen, utan man konstaterar

oftast att diskursanalysen handlar om en "särskild analytisk relation till texten"<sup>71</sup> som inte begränsas av en specifik metod. Mitt konkreta arbete med rådatan är således en egen konstruktion. Jag använder mig av ett program som gör tankekartor för att lätt flytta svar från olika kategorier, skapa hierarkier och organisera informationen efter de mönster som blir synliga förutsatt mina teoretiska utgångspunkter. Genom att föra samman olika begrepp med liknande innebörd kan jag försöka kartlägga vilka nodalpunkter eller "rubriker" som är kopplade till nazismen och nazisten. När väl dessa konstruktioner är bildade kan de användas för att analysera relationen mellan läroboksdiskursen, den nynazistiska diskursen och jämföras med den vetenskapliga forskningen kring nazismen.

#### **6.4 Urval**

Urvalet är en svår fråga när det gäller kvalitativ textanalys generellt sett och diskursanalys i synnerhet. Esaiasson m fl presenterar två grundalternativ, att välja snävt eller fiska brett. Jag har valt att fiska brett.<sup>72</sup>

Källorna (12 läroböcker i samhällskunskap A) är hämtade från Pedagogiska Biblioteket och representerar i det närmsta ett *totalurval* av samhällskunskapsböcker på A-nivå från 2000-2010 som innehåller ett avsnitt om nazismen.<sup>73</sup> En bok valdes bort då den inte hade något stycke om nazismen<sup>74</sup>. Således är det inte ett problem att studien inte har möjligheter att generalisera. Slutsatserna jag drar från materialet bör ändå vara giltigt för den allra största delen av svensk lärobokundervisning i A-kursen. Valet av A-kursen är som tidigare nämnt avhängigt samhällskunskapsämnets tydliga demokratiska koppling och dess egenskap av kärnämne. Då jag inte ämnar göra en tidsstudie fann jag det onödigt att gå längre tillbaks än tio år då dessa böcker förhoppningsvis inte används fortfarande.

Den svagaste punkten i urvalet gäller valet av läromedlet "lärobok" i sig. Även om jag tidigare visat att läroboken har en väldigt stark ställning i klassrummet finns möjligheten att annat undervisningsmaterial används istället. Beställningsmaterial från exempelvis Forum för Levande Historia är en möjlighet, av lärare egenhändigt komponerat material är en annan. Anledningen att jag valt att inte inkludera dessa är dels att datamängden skulle blivit för stor, samt svårigheten med att ställa upp giltiga urvalskriterier för ett såpass mångfacetterat

---

<sup>71</sup> Berglez 2000:217

<sup>72</sup> Esaiasson m.fl 2007:248-249

<sup>73</sup> Detta enligt bibliotekspersonalen.

<sup>74</sup> Eriksson (2009) *Samspel Samhällskunskap A*. Bonnier.

material. Mitt nuvarande urval ger mig möjlighet att uttala mig relativt säkert om ett snävt ämne i ett brett material.

## 6.5 Reliabilitet och validitet

Validiteten i min studie är beroende av hur bra anpassat mitt analyschema är för att svara på mina frågeställningar.<sup>75</sup> Jag vill hävda att när det gäller att besvara frågeställningarna kring nazismens/nazisters framställning är validiteten god. Mitt analyschema fungerar på ett flertal nivåer (ideologi, identitet, relationer mellan demokrati och icke-demokrati) och ställer frågor sammantaget borde kunna svara på hur framställningen ser ut. Detsamma gäller den övergripande frågeställningen angående det bredare "icke-demokratiska värderingar". Min sista frågeställning, om samspelet mellan diskurserna i läroboken och nynazisternas diskurs, är avhängigt både min egen studies validitet och de källor jag använder som grund för att göra jämförelsen. Jag har dock ingen anledning att tvivla på exempelvis Löow som källa, då hennes böcker är standardverken för nazism i Sverige.

Reliabiliteten är ett större problem över lag inom diskursanalysen.<sup>76</sup> Vad jag kan hävda är att reliabiliteten är god då ett intrakodartest gav bra resultat.<sup>77</sup> Vid omkodning av en av böckerna gjorde jag i princip samma tolkning som första gången. Dock skall anmärkas att kodningen inte var identisk, i min andra tolkning förde jag in aningen *mer* information i mina svar. Informationen var dock inte *kvalitativt* skild från informationen i den första. Skillnaderna var inte av den sort som påverkar kategoriseringen i analysfasen. Jag vill dock påpeka att intrakodertest inte nödvändigtvis är en pålitlig måttstock när det gäller analyser av den här typen. Även om många texter blev analyserade "mellan" originalet och intrakodertestet har jag fortfarande såpass få texter att det är svårt att undvika att komma ihåg vad man såg för mönster, medvetet eller omedvetet.

## 7. Resultat & Analys

Nedan presenteras resultatet av studien, med genomgående analys. Då rådatan inte i sig är intressant presenteras här min tolkning av den diskurs jag funnit i läroböckerna. Resultaten redovisas först i en översiktlig kontextuell analys och sedan en mer djupgående textanalys. Textanalysen utgår först från framställningen av nazismen som ideologi och sedan nazisten

---

<sup>75</sup> Borgström & Boreus 2000:259

<sup>76</sup> ibid

<sup>77</sup> Nilsson 2000:135

som individ. Den interna dispositionen följer mina analysresultat snarare än analys-schemat. I huvudsak används nazism, nynazism, nazist och nynazister som separata begrepp, men ibland tvingas jag använda nazism/nazist som paraplybegrepp vid de tillfällen läroböckerna inte gjort någon distinktion.

### **7.1 Kontextuell analys**

Grunden för den kontextuella analysen är frågor som: "I vilket kapitel finns texten om nazism?", "Vilken information kommer före och efter". Från början var min tanke att även analys av bilder i anslutning till texterna skulle kunna användas för att bidra till den kontextuella analysen. Tyvärr fann jag i materialet inga tydliga mönster som kunde tillföra något.

Vad gäller nazismens placering i böckerna är det tydligt att nazismen ses som en *politisk ideologi*, "en av ismerna". Nazismen beskrivs i huvudsak i egenskap av ideologi och dyker oftast upp i samma kapitel som liberalismen, konservatismen och så vidare. Det är dock inte ovanligt att man gör ytterligare en markering och skiljer på vad man kallar "demokratiska ideologier" jämfört med "diktaturens ideologier"/"icke-demokratiska ideologier".<sup>78</sup>

Genom att dela in informationsframställningen på det här viset gör man det klart för läsaren hur nazismen förhåller sig till demokratin redan innan de börjat läsa texten. När det gäller den mer specifika kontexten ("vilken information kommer före och efter?) finns ytterligare en markering att nazismen inte är som de andra ideologierna. Dels kopplas den ihop med fascismen (ofta under rubriker som "Fascism & nazism"), men även med andra "alternativa" rörelser, exempelvis ekologism, anarkism, feminism, kommunism osv. Alltså de ideologier som helt enkelt inte är "de stora tre" man brukar tala om, dvs. liberalism, socialism och konservatism.

En mer problematisk konsekvens av detta är att man ofta missar de mer nutida aspekterna av fenomenet. Eftersom nazismen ofta beskrivs på liknande sätt som de andra ideologierna (utgår från "stora tänkare", viktiga händelser osv), hamnar man ofta med fokus på 30-talet och Hitler. Detta gör att man hamnar långt bort från dagens nazism, som är väsentligt annorlunda jämfört med dåvarande<sup>79</sup>. En av huvudpunkterna är att dåtidens nazism *var en del av det politiska etablissemangen*, det är den inte idag. Den ideologiska funktionen är inte densamma

---

<sup>78</sup> Se exempelvis Lundberg & Olsson (2000) *Samhälle A 2000*. Interskol. eller Palmquist (2007) *Millenium ABC*. Bonnier utbildning.

<sup>79</sup> Se kapitel 5.1

idag som den var då. Därigenom blir det problematiskt att klumpa samman nazismen med andra "ismer". Även om man påpekar, vilket många böcker gör, att nynazism är ett problem idag görs ingen tydligare förklaring till *hur* rörelsen skiljer sig från dåtidens.

Det ska dock nämnas att även om denna framställningen är norm finns det undantag. Mest markant är *Pejling*, som överlag har en ganska oortodox disposition.<sup>80</sup> I kapitlet "Mod" diskuteras nazismen som en underkategori till rasism snarare än politisk ideologi. Texten som behandlar nazismen handlar specifikt om *varför man blir nynazist*, snarare än historiska beskrivningar. Boken är dock undantaget som bekräftar regeln snarare än ett reellt konkurrerande perspektiv.

## 7.2 Textanalys

### 7.2.1 Hur framställs nazismen som ideologi?

Vi har redan sett att nazismen i första hand beskrivs som en politisk ideologi. Då är frågan hur denna framställning ser ut. För att svara på frågor som: "Vilka aspekter står i fokus?" och "Vilka begrepp kopplas till nazismen?" har jag letat efter exempelvis: ord som är kursiverade/fetstilta, vad som är den centrala informationen i individuella stycken och vilken information som lägger grunden för resten av texten. Den information som bär mest tyngd i texten. Jag har letat efter den "ideologiska nazismens" ekvivalenskedja. De viktigaste aspekterna hos nazismen tycks enligt den rådande diskursen vara följande.

- antidemokrati
- rastänkande
- elitism
- våld
- irrationalitet

Självfallet är dessa kategorier inte ömsesidigt uteslutande utan beror i mångt och mycket på varandra. De är i läroböckerna inte nödvändigtvis uttryckta precis med samma begrepp som ovan. I min analys har jag kategoriserat en mängd begrepp under dessa fem. Exempelvis baseras "Elitism" på begrepp som "stark ledare", "lydnad" osv.

---

<sup>80</sup> Skärgren (1999)

### 7.2.1.1 Antidemokrati

Den absolut mest framträdande aspekten, som syns både i disposition samt explicit och implicit i texten är att nazismen är antidemokratisk. Förhållandet mellan nazism och demokrati är i första hand ett *motsatsförhållande*. Nazisterna “förförkastar demokrati som styrelsesätt”<sup>81</sup>, ”...förförkastade nazisterna och fascisterna demokratis grundidéer”<sup>82</sup> ”Grundläggande för nazismen är att den tar avstånd från demokratin”<sup>83</sup> och så vidare. Nazismen som en motsats till demokratin tycks vara en inramning för framställningen. I boken *Mittpunkt* framställs det till och med som att nazismen är mer eller mindre en *reaktion* på ökad demokratisering. Dikotomin demokrati/icke-demokrati återkommer i de andra kategorierna, som var för sig är begrepp som står i konflikt med demokratin. Således är kanske den mest framstående signifikanten för nazism just *antidemokrati*.

### 7.2.1.2 Rastänkande

Givetvis är den rasbiologiska komponenten en viktig del av nazismen som ideologi. Flera böcker beskriver fascismen och nazismen i samma text och då med den rasbiologiska aspekten som skiljelinje. Det finns ingen text som *inte* nämner rasism eller antisemitism i någon form. Det är intressant att se hur man ramar in denna egenskap. Ett mindre antal böcker (ex. *Forum*, *Reflex*) kontextualiserar nazismens rasistiska inslag i faktumet att samhällsklimatet över lag var mer rasistiskt, att antisemitism och tankar om rasbiologi var föregångare till nazismen snarare än något som nazismen skapade. De nämner även Rasbiologiska Institutet i Uppsala och påpekar att dessa värderingar även fanns i Sverige. Regeln är dock att beskriva antisemitismen som något som nazismen i princip uppfann. Det är antisemitism och rasism som skiljer nazismen från andra ideologier, det nämns inga andra “rasistiska ideologier”, således framstår det som om nazismen i princip skapade dessa värderingar.

### 7.2.1.3 Elitism

Tanken om ”den starke ledaren” är något som återkommer i beskrivningarna av nazismen. Oftast handlar det om Hitler specifikt: “Folket skulle visa ledaren (*der Führer*) fullkomlig lydnad och respekt,”<sup>84</sup> men även i mer generella termer. Det pratas mycket om hyllandet av

---

<sup>81</sup> Brolin & Norhagen 2007:335

<sup>82</sup> Bengtsson 2000:103

<sup>83</sup> Rundblom 2004:32

<sup>84</sup> Eliasson & Norevik 2007:33

den råa styrkan, handlingen och så vidare. Allt i kontrast mot det jämlika människovärdet i den svenska demokratin.

Vad som är intressantast är dock inte vad man säger om eliten, utan om resten. I texterna påstår man implicit att de som inte är eliten är *passiva anhängare*. Hitler beskrivs ofta som en demagog som övertygade/skrämde folket att göra som han ville: "Han lyckades under loppet av några år att få många **partianhängare** [...] lät sig imponeras av den tjuskraft som låg i tanken på ett 'hjaltefolk'"<sup>85</sup> Tanken om en anhängare som genuint delar Hitlers och nazisternas värderingar förekommer sällan i texterna. På sin höjd erkänner man att antisemitismen och rasbiologin var utbredd på den tiden men aldrig att folk kunde tänkas ha delat värderingarna *självmant*. Texterna implicerar att de som anammade nazistiska värderingar blev *lurade* ("lät sig tjusas"<sup>86</sup>) eller *tvingade* ("skrämd folk till lydnad"<sup>87</sup>).

#### 7.2.1.4 Våld

Våldets roll inom nazismen har många former i läroböckernas diskurs. Våldet är en central del i alla texterna. Nazismen är helt enkelt *våldsamt* enligt läroböckerna. Det finns dock olika perspektiv på det. Först och främst ses våldet i termer av *konsekvens*. Nazismen orsakade Förintelsen, nazismen orsakade andra världskriget, osv. Dessutom beskrivs våldet som ett medel som staten använde för att *upprätthålla ideologin*: "...och de införde en diktatur som skrämde folk till lydnad. Oliktänkande och avvikande fängslades, torterades eller avrättades."<sup>88</sup> Åter igen framförs idén att inga "normala" människor skulle lyda om de inte var skrämnda till det. Det sista perspektivet på våldet är som *antidemokratiskt* eller ett *hot mot demokratin*. Exempelvis ställs diskussionsfrågan: "Är det en skyldighet att skydda samhällsordningen mot nynazister, genom att förbjuda rörelsen?"<sup>89</sup> En fråga av den typen lyfter visserligen relevanta problem angående yttrandefrihet, men förutsättningen för den diskussionen är att nynazismen är ett reellt hot mot demokratin. Liknande motsättning finner man i *samhälle.nu* där rubriken för faktarutan som tar upp nynazism är "Våld eller demokrati?"<sup>90</sup> Våld kan alltså inte samexistera med demokrati, nazismen är våldsamt.

---

<sup>85</sup> Arlt m.fl. 2003:175-176

<sup>86</sup> ibid

<sup>87</sup> Lundberg & Olsson 2000:20-21

<sup>88</sup> ibid

<sup>89</sup> ibid:17

<sup>90</sup> Höglund m.fl 2003:32

### 7.2.1.5 Irrationalitet

Det finns en tendens att definiera nazismen som irrationell. Nedanstående citat är ett av de mest talande för hur man väljer att se på nazismen utifrån rationalitet. Alla böcker är inte lika uppenbara men tendenserna återfinns genomgående.

De främsta ”tänkarna” var **Benito Mussolini** i Italien och **Adolf Hitler** i Tyskland. Men fascismen och nazismen innehöll inte mycket av logiska tankar. Det fanns t o m en motvilja mot genomarbetade politiska teorier och program. [...] Någon förståelse för yttrandefrihet och allmän rösträtt fanns absolut inte. [...] Trots att vi idag – med facit i hand – vet vad fascismen och nazismen en gång ställde till med, så är denna ideologi ännu inte död. Även i vårt land dyker det emellanåt upp ideer av sådant slag.<sup>91</sup>

Till en början kan vi se hur man direkt, genom att använda citationstecken runt ”tänkarna” gör det tydligt att varken Hitler eller Mussolini var några stora tänkare. När man ska beskriva att det inte fanns yttrandefrihet och allmän rösträtt använder man ordet ”förståelse”, som för att förklara att det var ett koncept man inte kunde greppa, snarare än ett man valt bort. Den sista meningen är väldigt talande. *Trots* att vi nu vet vad nazismen åstadkom finns den kvar. Texten hävdar alltså att bara vetenskapen om nazismens brott borde räcka för att ”ta död” på nazismen. Att med facit i hand *borde man inte bli nazist*.

### 7.2.2 Hur framställs nazisten som individ?

Identiteter kan dels formars subjektivt; ”jag är den jag är” men även objektivt; ”du är den du är.” Givet ovanstående framställning av *nazismen som ideologi* impliceras även en hel del saker om *nazisterna som individer*. Dessutom innehåller mitt analyschema specifika frågor kring identitetsaspekten.<sup>92</sup> I många fall är kategorierna som beskriver nazismen som ideologi direkt överförbara från ideologi till individ. Både explicit och underförstått framställs den nazistiska individen som *antidemokratisk, våldsam, rasistisk* och *irrationell*. Men punkten *elitistisk* är den som förefaller mest intressant.

#### 7.2.2.1 Elitism → undergiven anhängare

Genomgående beskrivs hur nazismen hyllar *styrkan, den starke ledaren* och *våldet*. Samtidigt är det underförstått att ingen *egentligen* vill vara nazist, man blir antingen *tvungad* eller *lurad* till det. Således är nazisten som individ inte den starke ledaren, utan snarare den svage anhängaren. I *Pejling* är detta uttalat:

---

<sup>91</sup> Bengtsson 2000:103

<sup>92</sup> Se kapitel 6.3

*Är det osäkra personer?* Ja, ofta har rasisterna och de främlingsfientliga en svag självkänsla. De är osäkra på vem de är och vad de anser. För att finna sin egen identitet och den trygghet som de kanske saknat i familjen blir de medlemmar i en grupp. Osäkra personer i en grupp låter gärna andra bestämma över sig. Man underkastar sig en ledare och lyder bara order. Man utför till och med handlingar utan att tänka på om man själv kan stå för dem.<sup>93</sup>

I de flesta böckerna är detta synsätt inte lika explicit men det finns där. Relaterat till vad Lööw skrivit om nynazismens funktion idag stämmer detta till viss del. Det *är* sant att vissa ansluter sig till nynazistiska grupper för att känna sig delaktiga och säkra. Men inte alltid.<sup>94</sup> Läroböckerna håller sig till tanken om att ifall man är har självklänslan och kunskapen, då kommer man inte att ha dessa värderingarna. Hur böckerna förklarar *ledarna* inom de nynazistiska rörelserna är oklart, de som inte ”bara lyder order” men likväl har dessa värderingarna.

#### **7.2.2.2 Nazisten är irrationell**

Även om vi redan konstaterat att nazismen som ideologi framställs som irrationell är det av värde att uppehålla sig en aning kring framställningen av *nynazister* som irrationella. Nämligen på grund av att den egenskapen har andra implikationer när den appliceras på individer. För att repetera: ”Nynazister inte är mottagliga för sakliga argument som vilar på vetenskaplig grund.”<sup>95</sup> Man anser alltså att om man bara presenteras med argumenten och så att säga ”köper villkoren” kan man inte komma till någon annan slutsats än att nynazismen är oacceptabel. Om en person bara ”tänker efter” blir de inte nynazister. De som blir nynazister framställs som osäkra individer som sällar sig till gruppen för att bli styrda och slippa ta egna beslut. De går på känsla snarare än kunskap och därför kan de godta en irrationell ideologi. Individer som har stark självkänsla, ett vetenskapligt förhållningssätt och inte låter känslorna styra förblir demokratiska och jämställda.<sup>96</sup>

#### **7.2.3 Relationen mellan den nazistiska diskursen och läroböckernas diskurs kring nazism**

Även om jag inte kan uttala mig direkt om elever med nynazistiska åsikter kan jag diskutera hur den nynazisternas diskurs förhåller sig till den demokratiska diskursen i läroböckerna.

---

<sup>93</sup> Skärgren 2000: 92-93 (min markering)

<sup>94</sup> se kapitel 5.1, 5.4

<sup>95</sup> Arlt m.fl. 2003:184

<sup>96</sup> Se Skärgren 1999, Palmquist 2007

Jämför man Lööws och Bjørgos beskrivning av den nynazistiska diskursen stämmer många aspekter. Rasism, våld, elitism och antidemokrati är alla delar av den. Det finns dock en del väsentliga skillnader, exempelvis synen på individen. Enligt Bjørgo och Lööw ser nazistiska individer sig själva som någon med en egen identitet i den nynazistiska gruppen. Individen kopplas till begrepp som "styrka", "kämpe" osv., tvärt emot läroboksdiskursen som definierar nynazisten som en anonym anhängare till "den starke ledaren". Här står de två diskurserna i konflikt.

Vad som är än mer problematiskt är de punkter där diskurserna är överens angående *vilka begrepp* som bör kopplas till nynazismen – exempelvis "våldsam" – utan att vara överens om *begreppens innebörd*. För att uttrycka det i diskursanalytiska termer är signifikanten flytande. Två grupper har olika tolkning om vad begreppet *våldsam* innebär. Utifrån en demokratisk diskurs är våld något negativt, utifrån den nynazistiska något positivt. Om då den demokratiska diskursen tar avstånd från den nazistiska genom att påpeka att den är våldsam får det inte nödvändigtvis den effekt man är ute efter. Någon som anser att våld är legitimt kommer inte att ändra uppfattning om nynazismen för att den definieras som våldsam.

## 7.2.4 Problembilden

Förutom att se hur texterna definierar vad nazismen och nazisten *är*, är det även intressant att se hur de svarar på frågorna: *Varför* finns nazismen? *Varför* är nazismen inte önskvärd? *Hur motverkar* vi nazismen? *Hur motverkar* vi *inte* nazismen? Sammantaget utgör dessa frågor den s.k. "problembilden" kring nazismen.

### 7.2.4.1 Varför finns nazismen?

I läroboksdiskursen kan man skönja tre tydliga förklaringsmodeller.

1. Hitler skapade nazismen
2. Nazismen skapades som en följd av rasbiologins utbredning
3. Nazismen var en följd av historiska förutsättningar efter första världskriget och en reaktion mot den ökade demokratiseringen och parlamentarismen av Europa.

Den första förklaringen är den dominerande. Även i de fall då de andra faktorerna nämns är Hitler ofta en väldigt stark förgrundsfigur: "Nazismen växte fram i Tyskland på 1920-talet under ledning av *Adolf Hitler* (1889-1945) [...] för att ta sig ur den svaga position man hamnat

i efter första världskrigets nederlag var, enligt Hitler, en stark ledare...<sup>97</sup> Att detta är den dominerande förklaringen är inte förvånansvärt om man ser till Selanders teorier om texttraduktion. I pedagogiska texter måste komplexitet offras för klarhet och då faller det sig naturligt att vissa förenklingar måste göras. Dock är det anmärkningsvärt att just nazismen saknar historisk kontextualisering när liberalismen ofta inte gör det. Liberalismen beskrivs i böckerna ofta som en konsekvens av ökad industrialisering osv., den ges en historisk förklaring. Något man inte kan säga om nazismen. Min hypotes är att man utelämnar kontextualisering för att en kontextualisering och förklaring på en viss nivå riskerar att *legitimera* nazismen, att den då framstår som mer “förståelig” än om den ses som resultatet av “onda människor”.

#### **7.2.4.2 Varför är nazismen inte önskvärd?**

Ingen utav böckerna förklarar explicit varför nazismen inte är önskvärd. Detta är naturligt inom ramen för diskursen. Eftersom nazismen framställs som allt vi inte är, är det enda möjliga att nazismen inte är önskvärd. Jag kan dock skönja tre mer implicita teman. För det första: *nazism leder till våld*. I och med att ideologin ses som våldsam ser man också att nazismens framfart leder till fysiskt våld och fysiskt lidande (typexemplet är Förintelsen). För det andra: *nazismen är odemokratisk*. Då den inte följer reglerna för demokratin är den inte legitim. För det tredje: *nazismen hotar demokratin*. Genom att exempelvis tala om nynazisters våld mot journalister<sup>98</sup> eller hur nynazister ämnar att med våld ta över samhället<sup>99</sup> framhävs dem som något som kan förstöra den demokrati vi redan har.

#### **7.2.4.3 Hur motverkar vi (inte) nazismen?**

Med en såpass tydlig definition av nazismen som antidemokratisk, våldsam osv. förvånar det mig att böckerna inte föreslår några medel att motverka nazismen.

Samhällskunskapsundervisningen ska utgå från en demokratisk grund och då är det rimligt att man ger medel för att bekämpa antidemokrati. Så är dock inte fallet. Ingen bok kommer med explicita åtgärder för att motverka nynazismen. Min tolkning visar dock på implicita antaganden om att rationella människor är demokratiska och således inte nynazister. Jag vill hävda att texterna säger (om än implicit) att människor fostrade i demokratisk, rationell anda inte kommer ta till sig dessa värderingar.

---

<sup>97</sup> Arlt m.fl 2003:175

<sup>98</sup> Lundberg & Olsson 2000:271

<sup>99</sup> Arlt m.fl 2003:184

Omvänt finns det heller inget svar på frågan om vad som *gynnar* nynazismen. Detta hör antagligen ihop med att förklaringen till *varför* nazismen existerar är såpass starkt kopplad till Hitler och nazityskland. Det blir svårt att prata i mer generella nutida termer när man har bundit nazismen till en historisk situation. Dessutom är förklaringarna komplexa och svåra att reducera till den lättförståeliga informationsmönster som läroböcker använder ("fakta 1 + förklaring 1, fakta 2 + förklaring 2")<sup>100</sup>

### 7.2.5 Hur förhåller sig läroböckerna till icke-demokratiska värderingar?

För att besvara min övergripande frågeställning krävs en sammanfattning av ovanstående resultat, samt visst mått av abstraktion. Läroböckerna gör främst tre saker för att *distansera* sig mot nazismen: först och främst påpekar de att nazismen inte är demokratisk, i andra hand ser man till de konsekvenser som nazismen fått (Förintelsen, kriget etc.), till sist framställer man nazismen som ett hot mot demokratin. Detta är de enda egentliga "åtgärder" man sätter in. Det finns ett avståndstagande, men det är väldigt passivt. En av slutsatserna man kan dra av det är att diskursen förutsätter att det inte bör krävas mer än att säga vad nazismen "ställt till med". Diskursen innehåller ett förgivettaganden om att elever som är rationella inte bli nazister. Det är bara irrationella elever som blir nazister. Här sätter alltså diskursen genom sina ramar en logisk gräns för vilka sorts åtgärder läroböckerna bör ta. Eftersom nynazisterna är irrationella går de inte att övertyga med vetenskapliga argument och det är sådana som "läroböcker ska syssla med". Jag vågar hävda att denna gräns inte nödvändigtvis är ändamålsenlig. Rationalitet förutsätter exempelvis inte empati. En elev som är rationell behöver för den delen inte ha medlidande med offren för Förintelsen. Utifrån en nynazistisk synvinkel kan Förintelsen ses som logisk och "för allas bästa". Vikten av empati tas sällan upp i texterna.

Avståndstagandet är axiomatiskt. Ingenting problematiseras, allting konstateras. Detta kan förklaras med hjälp av Faircloughs tredimensionella modell bestående av *text, diskursiv praktik och social praktik*<sup>101</sup> och Selanders teori om *pedagogisk text-traduktion*.<sup>102</sup> Den diskursiva praktiken sätter gränser för hur texten får se ut, i genren läroböcker finns det även rent konkreta riktlinjer i form av läroplaner och kursplaner. Informationen som reproduceras i läroböckerna går dessutom igenom flera steg av förenkling för att vara lättförståelig för

---

<sup>100</sup> Se kapitel 2.2.2

<sup>101</sup> Se kapitel 6.2

<sup>102</sup> Se kapitel 2.2.2

målgruppen. Det ligger i en läroboks natur att skala av komplexitet och göra stoffet konkret. Kunskapens transformering från vetenskaplig komplex kunskap till greppbar lärobokskunskap styrs både av den diskursiva praktiken, men även den *sociala praktiken*. Samhället har på demokratiskt väg via valda representanter kodifierat värderingar i läroplanen som måste följas. Det finns ett imperativ att alltid i första hand stödja demokratin. Sett som en kombination av det sociala trycket att förmedla värderingar och de rent praktiska förutsättningarna för produktionen av "lärobokskunskap" är den framställning som läroböckerna har helt naturlig.

## 8. Slutdiskussion

Fröet till den här uppsatsen såddes när jag själv skulle undervisa om ideologier, bland annat fascism och nazism. Specifikt var det en elev som under en genomgång av nazismen spontant utbrast "Bra!" när jag berättade om hur lydnaden till en stark ledare var en central del av fascismen. Min första magkänslö-hypotes var att framställningen var för *simpel*, för *kortfattad* och för *likriktad* för att elever skulle kunna "förstå" icke-demokratiska ideologiers problem. Det här visade sig bara vara bitvis rätt. För det som i arbetets gång blev uppenbart var att det inte handlade *enbart* om brist på information eller perspektiv. Det är naturligtvis en del av problemet men desto viktigare är *vilka* förenklingar och framför allt *vilka förutsättningar* som diskursen ger.

Förutsättningarna är att ingen vill vara nazist (det tyska folket lät sig tjasas av Hitler, nynazister vill bli styrda och står egentligen inte för sina åsikter) och att nazismen ska "informerats bort". Men jag börjar fundera om verkligheten faktiskt är sådan. Jag gjorde samma misstag som jag anser att läroböckerna gjort, jag såg nazismen som ett fenomen som man kan motverka genom att *enbart förklara* det. Som jag sade i första stycket handlade min första hypotes om att det fanns problem för eleverna att "förstå nazism", i nuläget är jag inte längre säker på att det är det som är problemet. Problemet som jag ser det är snarare just föreställningen om att en individ som "förstår nazismen" automatiskt skulle ställa sig emot den. Detta tycks även läroplanen anse: "Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser".<sup>103</sup> Inte bara kunskap behövs, utan även *öppen diskussion och aktiva insatser*. Diskussionen kan inte vara öppen om diskursen inte ger utrymme för det. Ta som exempel: "Är det en skyldighet att skydda samhällsordningen mot

---

<sup>103</sup> LPF94, s 4

nynazister, genom att förbjuda rörelsen?”.<sup>104</sup> Har man väl ställt den frågan blir det svårt att sedan diskutera frågor som “Varför är nynazismen ett hot? Varför finns nynazismen? Vad kan man göra åt den, förutom att förbjuda den?” Det finns en tydlig problematik i att skolan i sina försök att stärka demokratin tycks anta en diskurs med en alltför polariserad inställning till antidemokratin. Även om min studie inte kan bevisa att skolan de facto “missar” elever på grund av detta går det ändå att hävda att *möjligheten* finns. Mot bakgrund av det här anser jag att min studie har visat på en potentiell pedagogisk brist i framställningen av ny/nazismen. Jag vill hävda att det kanske är precis denna brist som borde vara fokus för undervisningen, snarare än det stoff som idag ligger till grund för undervisningen.

Frågan är då hur man ska kunna avhjälpa denna brist. Givet det vi vet om läroboksproduktion, deras utformning, deras uppdrag osv. förefaller det mig svårt att helt enkelt säga att förlagen bör ändra sin framställning. Det är visserligen ett steg, men frågan är om man inte hamnar i andra fallgropar då. Enligt mig är det mest uppenbara alternativet att man i vanlig ordning ger den individuella läraren ansvaret att fokusera inte bara på nazismens brott och historia, utan även kompletterar läroböckernas fakta med diskussioner kring förutsättningarna för att bli nazist. Läroboken *kan* vara ett bra underlag om läraren utnyttjar sina möjligheter att ifrågasätta diskursen.

---

<sup>104</sup> se kapitel 7.2.6

## 9. Referenser

### Litteratur

Berglez, Peter (2000) "Kritisk diskursanalys" i Ekström & Larsson [red] (2000) *Metoder i samhällskunskap* (s. 194-246). Studentlitteratur.

Bjørge, Tore (1993) "Militant neo-Nazism in Sweden" i *Terrorism and Political Violence* Vol 5 #3 28-57

Englund, Tomas (1994) *Samhällsorientering och medborgarfostran i svensk skola under 1900-talet*. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet

Englund, Boel (1999) "Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande" i *Pedagogisk Forskning i Sverige* Vol 4 #4 327-348

Esaiasson, Peter (2007) *Metodpraktikan*. Norstedts Juridik

Fairclough, Norman (1993) "Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities" i *Discourse Society* #4 133-168

Lange, Anders (2008) *En undersökning om lärares erfarenheter av och uppfattningar kring undervisning om Förintelsen*. Forum för levande historia.

Lööw, Helene (1991) "Nationalsocialistisk undergroundkultur" i *Ord & Bild* #3 108-134

Lööw, Helene (1999) *Nazismen i Sverige 1980-1999*. Ordfront.

Lööw, Helene (2000) "Från Nordiska rikspartiet till Ariska brödrasakapet. Svensk rasism och nationalsocialism under efterkrigstiden" i Wallin [red] (2000) *Med sökarljuset på vitmaktrörelsen* (s. 49-76). TBV.

Nilzon, Madeleine m.fl. (2008) *Mittpunkt Samhällskunskap A*. Studentlitteratur.

Nilsson, Åsa (2000) "Kvantitativ innehållsanalys" i Ekström & Larsson [red] (2000) *Metoder i samhällskunskap* (s. 111-139). Studentlitteratur.

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

Selander, Staffan (1993) *Bilden av arbetsliv och näringsliv i skolans läroböcker*. Publica

Selander, Staffan (1994) "Pedagogiska texter och konstitutioner av mening eller Pedagogikens kinesiska askar" i Gustafsson & Selander [red] *Ramfaktorteoretiskt tänkande* (s. 63-84). Uppsala universitet pedagogiska institutionen.

Selander, Staffan & Englund, Boel (1994) *Konsten att informera och övertyga : en antologi om pedagogik, text och retorik*. HLS

### Material

Andersson, Ulf m. fl (2004) *Bok & Web Samhällskunskap A*. Bok & Web. s 34-35

Arlt, Michaela m.fl. (2003) *Expose*. Liber. s 175-176

- Bengtsson, Bengt-Arne (2000) *Zigma*. Liber. s 103
- Brolin, Krister & Norhagen, Lars (2007) *Forum samhällskunskap 1*. Bonnier utbildning. s. 335
- Cronlund, Katri (2003) *Attityd*. Bonnier s. 242
- Eliasson, Maria & Norevik, Gunilla (2007) *Kompass till samhällskunskap A*. Gleerups. s. 32-33
- Höglund, Björn m.fl (2003) *samhälle.nu*. Natur & Kultur. s. 35
- Lundberg, Frank & Olsson, Lars (2000) *Aspekt Samhälle A 2000*. Interskol förlag. s 20-21, 271
- Nilzon, Madeleine m.fl. (2008) *Mittpunkt Samhällskunskap A*. Studentlitteratur. s. 24-25
- Palmquist, Christer (2007) *Millenium ABC*. Bonnier utbildning. s 243-245
- Rundblom, Gunilla (2004) *Samhällskunskap*. Aros Läromedel. s 32-33
- Skärgren, Lars (1999) *Pejling*. Almqvist & Wiksell. s. 92-93