

Ämnesinnehåll och ämnesröster i läroböcker: exemplet västeuropeisk integration

Magnus P. S. Persson

1. Inledning

De språk som används i skolan är centrala för lärande. Det gäller dock inte enbart det vardagliga språkbruket. För att tillägna sig kunskaper i ett ämne krävs tillägandet av ett ämnesspråk. En preliminär definition av det är ”ett samlat begrepp för det språk som kvalificerade deltagare i en ämneskultur använder när de gör sina *röster i ämnet* hörda för att kommunicera *ämnesinnehållet med ämnesrelevanta strukturer för språk och andra resurser*” (Bergh Nestlog 2019: 9, kursiv i original). Ämnesspråk varierar från natur- till samhälls- och humanvetenskaper vilket gör att flera och olika skolspråk och ämnesspråk måste läras och behärskas samtidigt. Då de olika skolspråken är kopplade till vissa ämnen behöver de övas, användas och läras inom ramen för ämnesundervisningen, som för humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnen ofta baseras på en lärobok. Historieläroböcker är ofta uppbyggda med en tydlig kronologi som strukturerande princip, där början och slut presenteras liksom centrala moment i det ämnesområde som står i fokus. Andra dispositioner kan ses i läroböcker i samhällskunskap som är betydligt mer synkront och tematiskt inriktade mot styrande principer för samhällsliv.

Undervisningstexter reflekterar i viss mån hur vetenskapligt tänkande och forskning fortgår i respektive akademiskt ämne och inriktas på hur det vetenskapliga ämnet är beskaffat. Skillnaderna kan betonas och Shanahan och Shanahan (2008) visar hur olika ämnesrepresentanter för matematik, kemi och historia läser akademiska texter, något som de menar visar dessa vetenskapers skiftande arbetsformer. Slutsatsen är att det i skolan krävs träning och övning för att uppnå en ”ämneslitteracitet”, det vill säga kunskap om respektive vetenskaps kunskapsinnehåll och arbetsformer och vidare förhållningssätt. Undervisning borde, enligt Shanahan och Shanahan, inriktas på att lära elever att läsa och tänka som en matematiker, kemist eller historiker:

as students move through school, reading and writing instruction should become increasingly disciplinary, reinforcing and supporting student performance with the kind of texts and interpretive standards that are needed in the various disciplines or subjects. (Shanahan & Shanahan 2008: 57)

En vidare fråga gäller innebörden i ämneslitteracitet och hur den uppnås. Litteracitet handlar om hur man skriver och förstår texter vilket varierar beroende på ålder och skolnivå, medan ämneslitteracitet betyder att språkkompetenser kopplas till ett vetenskapligt ämne eller ett skolämne. Även det senare kräver övning och utbildningsresurser.

Virta problematiserar litteracitet och historisk litteracitet. Virta föreslår först en breddning och fördjupning av begreppet litteracitet genom att låta det representera en teknisk förmåga att avkoda ord och meningar, och också en förmåga att tolka textinnehåll och relatera det till en särskild kultur. Utöver en funktionell litteracitet föreslås en kritisk litteracitet som gör att

individerna kan förhålla sig till och värdera den information som man möter vilket innebär förekomsten av ”multipla litteraciteter”: ”mathematical literacy, civic literacy, scientific literacy, historical literacy, and moral literacy” (Virta 2007: 11-13, citat 13). Virta tar sedan upp historisk litteracitet och menar att det har vidgats från att omfatta historisk kunskap om namn, datum och händelser, till att motsvara innehavet av olika förmågor och kapacitet till historiskt tänkande och förståelse. Studiet av historia går långt utöver att förstå ord och meningar. Förslagen på vad detta innebär antyds av de begrepp som presenteras som en del av eller komplement till historisk litteracitet: kritisk, visuell och empatisk litteracitet och ”multivocality and multiperspectivity of history” (Virta 2007: 15-20, citat 19). Självfallet är inte läroböcker det enda instrumentet som används för att nå kunskap om historia då skolans verksamhet är en social praktik där läsandet av texter är enbart en del av undervisningen. Men på frågan om vilken historisk litteracitet, som läroböcker i historia omfattar, blir Virtas svar att peka på historieläroböckers svaghet då de inte ger ”adequate opportunities for learning historical and critical literacy, and understanding the very nature of history and its epistemology” (Virta 2007: 20-22, citat 21).

Virtas analys av begreppet ”historisk litteracitet” vidgar ramarna för vad historieundervisning kan innebära. Även om skolans sociala praktik omfattar många sociala interaktioner, är det språk som eleven möter i undervisningen, och kan tillägna sig genom att bl.a. använda ämnesspecifika begrepp på adekvata och relevanta sätt, centralt. I skolsammanhang innebär fördjupade studier i ett ämne att eleven och studenten allt mer tillägnar sig ett fackspråk. Läroboksspråk blir viktigt då det i mer eller mindre utsträckning omfattar den vetenskapliga disciplinens språk. Samtidigt är läroboksspråket inte identiskt med det vetenskapliga språket utan är resultatet av en ”didaktisering” av ämnet bl.a. beroende på de innehållskrav som förs fram i styrdokument. Med skolgångens stadiövergångar följer olika språkkomplexiteter vilket medför att ämnesspråken varierar, till exempel genom att ämnesspråket har ett annorlunda innehåll på högstadiet jämfört med på gymnasiet (för naturvetenskapligt ämnesspråk se Ribbeck 2015: 3-4, 137, 177-178, 227-228, 232-233).

2. Syfte

Syftet med denna artikel är att undersöka och analysera exempel på ämnesspråk i historie- och samhällskunskapsläroböcker genom en undersökning av ämnet västeuropeisk integration som bl.a. har lett till bildandet av Europeiska unionen. Kan ett ämnesspråk urskiljas för ett sådant avskilt ämnesområde? Hur presenterar läroboksförfattare ämnesområdet i form av ämnesinnehåll och ämnesspråk? Då ämnesområdet är omfattande görs en begränsning till hur integrationens start förklaras. Sex läroböckers texter analyseras och slutsatser dras om hur ämnesspråket är beskaffat. Eftersom ämnesspråk innehåller ämnesspecifika begrepp för det ämnesinnehåll som gäller ligger fokus på vilka ämnesbegrepp som tas upp och hur de används.

Den västeuropeiska integrationen är en historisk process med start 1946 och som 1993 ledde till upprättandet av Europeiska unionen i vilket Sverige blev medlem 1995. Valet av detta undersökningsområde motiveras av att det är ett ämnesområde som förekommer inom modern, politisk historia liksom inom samhällskunskap som berör svenska förhållanden.

3. Om ämnesspråk

Ämneslitteracitet, kännedom om ämnesområdets kunskapsinnehåll och arbetsformer, kan förstås på flera sätt, men en viktig del innebär en fokusering på språkbruk. I portaltexten i detta temanummer om ämnesspråk argumenterar Ewa Bergh Nestlog för betydelsen av ämnesspråk samt presenterar vissa allmänna förutsättningar för ämnesspråk i bl.a. skolsammanhang.

En utgångspunkt för Bergh Nestlog är att lärande sker i ett socialt sammanhang genom dialog med andra i och utanför skolan. Läraren behöver sträva efter att denna ”dialogism” blir en del av de undervisningssammanhang som eleven möter. Här finns vidare vad som benämns som den ”dubbla dialogen”: dels en kommunikation mellan textförfattare och textmottagare, dels hur texter består av referenser till andra texter (Bergh Nestlog 2019: 11, 12; Ajagán-Lester *et al* 2003: 207). Tillkomsten av ett läroboksinnehåll innebär skapandet av en kommunikation mellan den som skriver och den som läser, något som Bergh Nestlog beskriver som en ”interaktionsaxel”, och är en del av den tidigare nämnda ”dubbla dialogen”. Läroboksförfattaren väljer bland olika sätt på vilka ett innehåll kan framställas. En lärobok har ett didaktiskt syfte och författaren väljer lämpliga begrepp och uttryck liksom beskrivningar av ämnet med syfte att föra fram ett adekvat ämnesinnehåll. Samtidigt finns alltså en mottagare som förhåller sig på olika sätt till texten och mötet sker i texten: ”Skribenten har den tänkta läsaren i åtanke när textskapandet pågår, och under läsningen påverkar läsaren texten i så mening att deras erfarenheter och kunskaper påverkar tolkningen” (Bergh Nestlog 2019: 12).

I denna undersökning ligger fokus på delar av vad som utgör ett ämnesspråk och enligt Bergh Nestlog kan tre ämnesaspekter urskiljas (Bergh Nestlog 2019: 19-20, 21). Den första är det ämnesinnehåll som presenteras i läroböcker och i lärares undervisningsupplägg och svarar mot läroboksförfattarens intentioner samt lärares förståelse av ämnesinnehållet. En del av ämnesinnehållet är specifika ämnesbegrepp som är nödvändiga för förståelsen av centrala element av ämnesinnehållet (Bergh Nestlog 2019: 25). En del av elevernas kunskapsuppbyggande är att kunna använda ämnesbegreppen vilket leder in på en annan av ämnesaspekterna, vad Bergh Nestlog kallar ”ämnesrelevanta strukturer för språk och andra resurser” (Bergh Nestlog 2019: 19). De ämnesrelevanta strukturerna är omfattande då det utöver text även kan innefatta sådant som bilder, symboler, tabeller och diagram. Lärande är till viss del kopplat till tillägnet av ämnesinnehållet genom att bl.a. korrekt använda adekvata begrepp och bedömningar och påståenden inom ämnesområdet. En aspekt av detta är att ämnesspråk tillägnas och utvecklas steg för steg under skoltiden. Progressionen i ämnesspråks omfattning och komplexitet från grundskola till gymnasiet och universitet understryks av Ribeck (2015). Den tredje ämnesaspekten är ämnesrösten vilken samtidigt är lärarens och läroboksförfattarens röst och andra som har kompetens inom ämnesområdet. En del av lärandet för elever är att via ämnesröster och ämnesrelevanta strukturer tillägna sig ämnesspråket, och en central del i undervisningen är att använda det ofta och på mångfaldiga och adekvata sätt så att ämnesinnehållet kan tillägnas.

Läroboksförfattaren väljer ett ämnesspråk för att presentera ett ämnesinnehåll och detta utgör ett kommunikativt sammanhang där också andra ämnesröster, läraren, deltar tillsammans med eleverna. Elever möter under sin skoltid en mängd ämnesområden där ämnesröster använder olika ämnesspråk för att behandla olika innehåll (Bergh Nestlog 2019: 26).

Inriktningen i denna artikel är att just analysera ett specifikt ämnesinnehåll och hur det omsätts i ett ämnesspråk. Ämnesinnehållet tillkommer utifrån flera förutsättningar och en sådan är den ”sociala praktiken”. Detta diskuteras inte direkt av Bergh Nestlog, men det anförs att ”styrdokumentet [påverkar] undervisningen och i förlängningen också de texter som skrivs i skolan” (Bergh Nestlog 2019: 19) och det är en uppenbar utgångspunkt för tillkomsten av läroböckers innehåll. Det är av praktiska skäl inte möjligt att här genomföra en undersökning av annat än hur det faktiska ämnesinnehållet, som är en förutsättning för hur ämnesrösten är konstituerad, uttrycks i läroböcker.

4. Undersökningsområde

Västeuropeisk integration behandlas allmänt i översikter av världens historia efter 1945 och är ett ämnesområde som av historiker och samhällsvetare ses som en del av samtidshistorien. Ämnet relateras i allmänhet till andra världskriget slut och det kalla krigets början liksom till supermakternas förhållande till Europa. Därtill relateras enskilda länders historia till integrationen varvid den blir del av den nationella historieskrivningen.¹ I samhällsvetenskapliga ämnen är integrationen, Europeiska unionens politik och EU-lagstiftningens påverkan på Sverige centrala studieområden.

Vilka skrivningar finns i styrdokument för ämnesområdet västeuropeisk integration? Det visar sig att ämnesområdet behandlas i viss omfattning. Det berörs översiktligt under rubriken ”Skolans uppdrag” för gymnasieskolan. Där tas bl.a. ”*Ett internationellt perspektiv*” upp som innebär att ”den egna verkligheten [kan ses] i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell solidaritet”. Detta följs av att ”Undervisningen i olika ämnen ska ge eleverna kunskaper om den europeiska unionen och dess betydelse för Sverige” (Lgy 11: 7). Bland de övergripande kunskapsmålen för gymnasieskolan finns att eleven efter en gymnasieutbildning ”har kunskaper om internationell samverkan och globala samband och kan bedöma skeenden ur svenskt, nordiskt, europeiskt och globalt perspektiv” (Lgy 11: 10). Frasen ”kunskaper om den europeiska unionen och dess betydelse för Sverige” (Lgy 11: 10) är både en stark och en öppen skrivning som ställer krav på de två ämnen som rimligtvis står i förgrunden att ta upp västeuropeisk integration.

Ämnet behandlas inte uttryckligen i läroplanerna för någon historiekurs. För Historia 1a1, som är en kurs som läses av alla elever på yrkesprogram, står som centralt innehåll ”fredssträvanden, resursfördelning och ökat välstånd, internationellt samarbete” (Lgy 11: 68). Västeuropeisk integration eller Europeiska unionen omnämns inte explicit, men kan sägas ingå i ”internationellt samarbete”. Innehållet i historieämnet kan jämföras med kursen Samhällskunskap 1a1 (liksom i kursen 1b), där Europeiska unionen tas upp som ett centralt innehåll och då kopplat till politiska förhållanden: ”Demokrati och politiska system på lokal och nationell nivå samt inom EU” (Lgy 11: 144). Västeuropeisk integration kan ses som ett ”internationellt samarbete”, men det är en allmän och till intet förpliktande formulering. Inriktningen för samhällskunskap är till viss del mer klagörande då det kan tolkas som att

¹ För globalpolitiska översikter Lowe 2013: huvudsakligen kap. 10, och Lundestad 2017: huvudsakligen kap. 9; för allmän världshistoria Wiesner-Hanks *et al* 2017: 948, 981-984; för svensk socialhistorisk översikt Hedenborg, Kvarnström 2015: 267, 301, 309, 315, 322; för svensk politiskhistorisk översikt Möller 2015: huvudsakligen kap. 16; för ekonomisk historia Schön 2014: 382-385, 425-427, 443-448 och *passim*.

kursen ska ta upp den demokratiska komponenten inom EU liksom dess politiska funktion, vilket anger en inriktning.

Integrationsämnet är vittomfattande och inte enkelt för läroboksförfattare att ta upp. I Sverige är det i huvudsak inom statsvetenskap och juridik och därtill relaterade samhällsvetenskapliga ämnen som västeuropeisk integration studeras. Ämnet innehåller sedan en mängd områden. En första är integrationens start och dess ”integrerande krafter” (Førland & Claes 1999: kap. 2, 9) och olika typer av förutsättningar och de sätt på vilka beslut fattades om saken (Bache *et al* 2011: del två). Ytterligare en viktig del är expansionen, förutsättningar och genomförande för upptagandet av nya medlemsstater, liksom avvisandet av ansökningar till unionen. En annan del gäller de organisationer som finns: det stora organisationsbygge som har skett inom ramen för Europeiska unionen, organisationernas tillkomst och förändrade funktioner över tid. En annan del är Europeiska unionens allmänna funktion inom de politiska, juridiska och ekonomiska och sociala områdena (Førland & Claes 1999: kap. 7-8, 10-12; Bache *et al* 2011: del tre för institutionerna och del fyra för olika politikområden). Ännu en del är de olika förändringar av integrationsprojekt som presenterats och genomförts, t.ex. 1980-talets vision om avskaffande av nationella valutor eller Plevensplanen från 1950 (Førland & Claes 1999: kap. 5; Bache *et al* 2011: kap. 7). Slutligen kan nämnas hur bakgrunden till Europeiska unionen och organisationens uppkomst och framväxt uppfattas och tolkas i olika europeiska länder liksom i världen utanför Europa. Denna korta beskrivning visar ämnesområdets bredd.

Bortsett från ämnesområdets bredd har läroboksförfattare att ta hänsyn till flera krav. Hans Almgren (2011) betonar bl.a. betydelsen av ett tidigare etablerat innehåll som inte enkelt kan ändras utan att ”läroopinionen” reagerar och att forskningen liksom ”tidsandan” förändras. Vidare har det betydelse att läroboken är en kommersiell produkt: ”En ack så god lärobok som inte säljs är ju värdelös” (Almgren 2011: 346). Men startpunkten är ändå styrdokumentet: ”jag minns hur jag hade kursplanerna i historia och samhällskunskap på väggen bakom skrivmaskinen” (Almgren 2011: 345).

Vad gäller integrationens delar inbjuder de till förklarande inriktningar i termer av orsak och verkan. Västeuropeisk integration är besvärlig att förklara. Det förekommer i facklitteratur resonemang om *sui generis*, det vill säga att integrationen är unik och utan historisk eller annan motsvarighet. Just därför görs även en analys av hur läroboksförfattare hanterar ett besvärligt historiskt ämnesområde.

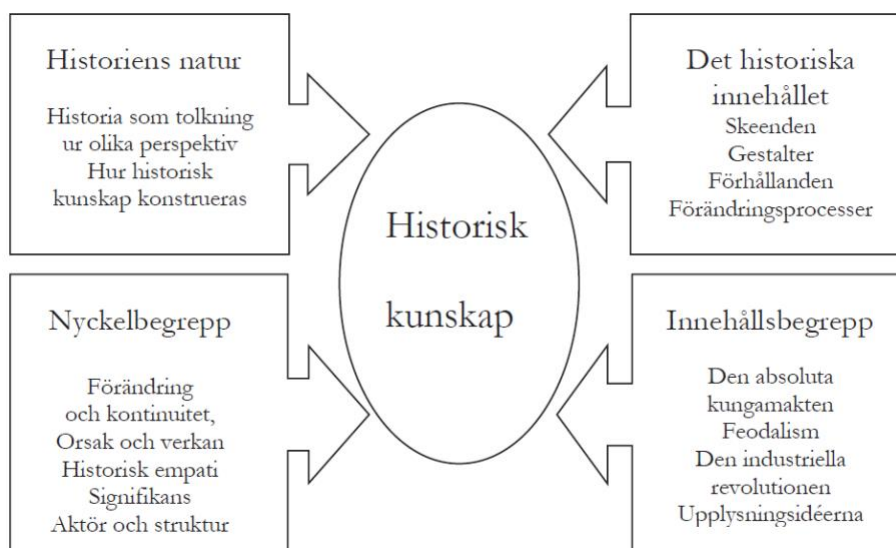
Förklaringar är centralt i historieämnet. I kravet för det lägsta betyget, E, sägs i styrdokumentet att eleven kan ”**översiktligt** redogöra för förloppen av förändringsprocesserna och händelserna samt deras orsaker och konsekvenser. [...] Eleven ger **enkla** exempel på, och förklarar **översiktligt**, samband mellan skeenden i det förflutna och förhållanden i nutiden” (Lgy 11: 68, fetstil i originalet). Vad gäller skolans verksamhet visar Joakim Wendell tydligt hur samtliga fem lärare, vars undervisning han studerar, kommer in på och använder förklaringar, fast det görs på olika sätt och med olika betoningar i respektive undervisningspraktik (Wendell 2014: kap. 4). Det är lärarens målsättning som avgör undervisningens innehåll vilket innebär att ”*lärarens planering och målsättningar spelar stor roll för hur förklaringarna används*” (Wendell 2014: 113-114, 115-118, citat 116, kursiv i originalet). De visade sig att de undersökta lärarna arbetade på olika sätt och hade olika målsättningar. Sådana förhållanden innebär en komplicerad utgångspunkt för

läroboksförfattaren och en utmaning är bl.a. hur ämnesspråket skall uttryckas givet att lärare har olika arbetssätt och inriktningar.

I samhällskunskap finns en allmän inriktning att undervisningen ska ge ”Förmåga att analysera samhällsfrågor och identifiera orsaker och konsekvenser” (*Lgy 11*: 144). Under kunskapskraven för det lägsta betyget, E, sägs att eleven ska kunna ”analysera samhällsfrågor och identifiera **någon** orsak och konsekvens. I analysen diskuterar eleven **översiktligt** orsakerna och konsekvenserna samt möjliga lösningar på samhällsfrågorna” (*Lgy 11*: 145, fetstil i originalet). Vikten av orsak-verkan-resonemang kan ses i en introduktion i ämnets didaktik där orsak och verkan presenteras som ett av de ”tankeredskap” som ”eleverna behöver tränas i för att utveckla sitt tänkande i samhällskunskap” (Ekendahl *et al* 2015: 56, 63-65).

5. Ämnesspecifika begrepp

I detta avsnitt ska tidigare resonemang om ämnesspecifika begrepp kopplas till historie- och samhällskunskapsämnet. Det finns olika typer av begreppskategoriseringar och ett sådant omfattar ”sakbegrepp” och ”tankebegrepp” rörande grundskolans SO-ämne (Stolare 2015). Ett annat, mer elaborerat, är den ämnesteoretiska modell rörande kunskapsaspekter som används av Lilliestam. Hon gör en uppdelning av historisk kunskap i olika delar. Den första är att ”historiens natur” innebär att förståelsen av historia bygger på tolkningar av det förflutna. Den andra är att det historiska innehållet omfattar kunskap om bl.a. historiska förhållanden och förändringar. Den tredje kallas innehållsbegrepp och är kopplat till det historiska innehållet och slutligen används nyckelbegrepp som är sammanhangsskapande faktorer (Lilliestam 2013: 39-42), se Figur 1.



Figur 1. Aspekter av historisk kunskap. Från Lilliestam 2013: 43.

Av de två sista presenterade begreppstyperna, som båda definieras som ämnesspecifika begrepp, ska av utrymmesskäl enbart ett exempel på vardera undersökas. Diskussionen av dessa begrepp baseras på Lund och Lilliestam (Lund 2016: 19-23; Lilliestam 2013: 40-42). Innehållsbegrepp, på engelska ”first order concepts”, är tidsbundna. De motsvarar inte bara begrepp som ”kung” vars betydelse och innebörd skiftar över tid och därför måste definieras,

utan även sammansatta historiska begrepp såsom, i Lilliestams exempel, ”absoluta kungamakten”, eller sammanhängande historiska processer med en mängd delar, såsom ”industriella revolutionen”. Det senare begreppet sammanfattar historiska förlopp och förändringsprocesser. Här har valts innehållsbegreppet ”västeuropeisk integration” som också det sammanfattar ett bestämt historiskt förlopp med flera förändringsprocesser. Begreppet har en speciell betydelse givet den historiska tidsperiod det handlar om. Västeuropeisk integration kan tidfästas med start i Churchills tal vid Zürichs universitet 19 september 1946, när han föreslog byggandet av ett ”Europas Förenta Stater”. Integrationen är sedan dess ett pågående projekt. De försök till integration som fanns i östra Europa, och som initierades och leddes av Sovjetunionen meddelst en tvångspolitik, tas inte upp i historieskrivningen.

Nyckelbegrepp, på engelska ”second order concepts”, utgör ett begreppsligt ramverk som ordnar och skapar mening i historiska förhållanden. De kan bestå av sammanhangskapande faktorer i termer av orsak och verkan (på kort eller på lång sikt, det berör även sådant som utlösande faktorer), eller förändringsdrivande förhållanden (politiska, ekonomiska, sociala, kulturella, religiösa), eller kontinuitetsförhållanden som inte påverkas av förändringsfaktorer. Begrepp såsom orsak och verkan är inte exklusivt för ämnet historia utan finns i andra ämnen, men det är en central del av historieämnet för att strukturera händelser och processer. Nyckelbegrepp utgörs av ett begreppsligt ramverk som kan relateras till alla delämnens innehåll och nyckelbegreppen omfattar därmed alla tider som studeras. Vilka nyckelbegrepp som åsyftas kan variera i olika sammanhang och kan i en pedagogisk kontext t.ex. listas i läroplaner.

Det finns, i linje med detta, även försök att presentera ett avgränsat set av centrala nyckelbegrepp och ett känt sådant är Seixas och Mortons begreppslista, ”The Big Six”. De består av historisk signifikans, historiska källor, kontinuitet och förändring, orsak och verkan, historiska perspektiv, samt etisk dimension (Seixas & Morton 2013). Dessa nyckelbegrepp antas vara av en så pass allmän karaktär att de kan omfatta ett stort antal historiska händelser och processer. En poäng är att fokus ligger på det historiska tänkandet och deras försök att utveckla historieundervisningen är att i någon utsträckning göra elever till historiker. De ska tänka och även arbeta som historiker genom att använda de utvalda begreppen. Syftet är att få elever

to think about how historians transform the past into history and to begin constructing history themselves. The concepts give us a vocabulary to use while talking with students about how histories are put together and what counts as a valid historical argument. These concepts are relevant for the most elementary histories – those that a child might tell – but also for the most advanced texts that an academic historian with specialized training might write. [...] Our model of historical thinking – the six concepts – comes from the work of historians. [...] As history educators, our goal is to enable students to begin to do the same, in a step-by-step process that is changing but not overwhelming. (Seixas & Morton 2013: 3, 7)

Seixas och Mortons argumenterar utförligt för sin modell och i den anförda boken finns ett användarvänligt upplägg som visar hur begreppen kan användas på konkreta sätt. Deras modell förefaller ha fått ett genomslag i Kanada och har även nått åtminstone en lärobok i historiedidaktik i de nordiska länderna då ett kapitel helt baseras på modellen i Pietras och Poulsens *Historiedidaktik*. Där sägs värdet ligga i att ”eleverne kan bruge de seks tilgange hver

for sig og i samspil billedligt som en slags linser til at se, forstå, reflektere over og skabe historie” (Pietras & Poulsen 2016: 109-125, citat 110).

Seixas och Mortons begreppslista är inte fullständig då den är baserad på ett urval och kan kompletteras med andra begrepp. Lilliestam håller med om att den anglo-saxiska historiedidaktiska traditionen har utvecklat ett antal kunskapsaspekter som är centrala för ämnet och som kan fungera som utgångspunkt för undervisning i historia (Lilliestam 2013: 35-39). Hon listar ett antal begrepp och tillfogar sedan intressant nog ett nytt, nyckelbegreppet ”aktör och struktur”, till listan (Lilliestam 2013: 41). Det är uppenbart att det är förhandlingsbart och ytterst en bedömningsfråga vilka nyckelbegrepp som kan anses vara mest värdefulla och användbara.

Föreliggande undersökning är inriktad på innehållsbegreppet ”västeuropeisk integration” och nyckelbegreppet ”orsak och verkan”. Västeuropeisk integration är ett innehållsbegrepp med en tydlig historisk startpunkt och tydlig avgränsning i relation till andra historiska och samhällseliga delar. Nyckelbegreppet orsak och verkan är en del av skolundervisningen, bland annat då en kronologisk inriktning används vilket är vanligt inom läroböcker i historia och är en del av samhällskunskapens arbetsformer, och ingår i ämnesspråket. Frågan är hur läroboksförfattarna i historia och samhällsvetenskap väljer att hantera orsak-verkan-dimensionen vad gäller västeuropeisk integration.

De två presenterade frågorna under avsnitt två kan nu specificeras. Kan ett ämnesspråk kopplat till ämnesområdet västeuropeisk integration urskiljas? Hur presenterar läroboksförfattare ämnesområdet i form av ämnesinnehåll och ämnesspråk och speciellt rörande nyckelbegreppet orsak och verkan?

6. Material och empirisk undersökning

Olika läromedelstyper används i skolan: läroböcker, övningshäften och ordlistor och utöver det finns fotografier och film. I denna undersökning finns ett antal avgränsningskriterier applicerade för val av källmaterial. En läromedelstyp är läroboken som är exempel på sakprosa med den huvudsakliga funktionen att vara kunskapsförmedlande (Englund & Svensson 2003: 62-64). Undersökningsmaterialet som studeras är totalt sex böcker med olika författare, tre i historieämnet och tre i samhällskunskap. De är läroböcker i betydelsen grundböcker och textböcker och producerade för att användas i 1a1-kurser. Dessa är därmed på grundläggande nivå och inriktade på allmänna kunskaper i historiska förhållanden liksom nutida samhällsliv för de elever som studerar på yrkesprogrammen på gymnasiet.

I gymnasiereformen 2011 beslutades bl.a. att historia blev ett obligatoriskt ämne på alla gymnasieprogram och därefter var både historia och samhällskunskap s.k. ”gymnasiegemensamma ämnen”. Det innebär också att läroböckerna har en utbildningspolitisk gemensam grund då de är anpassade till den nya läroplanen från 2011 samt är tidsmässigt enhetliga då de är publicerade under en kort tidsperiod: 2011–2014. Det skedde inga dramatiska förändringar av svenska eller europeiska samhällsförhållanden eller Europeiska unionen respektive integrationspolitiken under dessa år som kan tänkas ha påverkat läroböckernas innehåll.

Nedan presenteras resultat från en innehållsanalys av de sex läroböckerna. De analyserade läroböckerna framgår av käll- och litteraturförteckningen. Resultatpresentationen börjar med

fördelningen av de ämnesspecifika begrepp som används, se Tabell 1. För att underlätta läsningen benämns respektive lärobok med ”LBH” för ämnet historia och ”LBS” för en lärobok i samhällskunskap samt ett nummer.

Begreppslistan har konstruerats i flera steg och är resultatet av en innehållsanalys (Boréus & Bergström 2018). De specifika avsnitt som har en adekvat rubrik, som innebär eller antyder västeuropeisk integration, har närlästs. Sedan har hela läroboken lästs igenom, och under denna process har alla begrepp, som kan sägas vara unika för ämnesområdet, noterats. Innehållsbegrepp som inte är specifika för ämnesområdet västeuropeisk integration, har valts bort även om de använts i adekvata avsnitt (t.ex. ”migration”, ”frihandel” och ”veto”). Antalet begrepp är ett resultat av att varje begrepp har förekommit åtminstone en gång i någon lärobok. I ett andra steg följer resultatpresentationen av en undersökning av nyckelbegreppet orsak och verkan. Här har framställningssättet i samma avsnitt som ovan närlästs för att studera läroboksförfattarnas förklaringsätt.

6.1 Ämnesspecifika begrepp: innehållsbegrepp

I Tabell 1 listas ett antal innehållsbegrepp som är direkt relaterade till västeuropeisk integration. De återfinns minst en gång i någon av läroböckerna. Dessa begrepp består av olika typer av begrepp som har olika funktioner. En del är namn på organisationer inom EU eller de organisationer som har föregått EU, t.ex. ECSC, EEC och EG. Andra begrepp anger speciella funktioner inom EU, t.ex. EU-domstolen eller GUSP (EU:s gemensamma utrikes- och säkerhetspolitik). En tredje grupp gäller principer som omfattas av EU, t.ex. subsidiaritetsprincipen och den inre marknaden.

Ämnesområdet västeuropeisk integration är komplicerat. Det innehåller många begrepp varav en del inte vanligtvis används, t.ex. ”GUSP”, medan andra är en del av det nyhetsflöde och allmänpolitiska interaktioner som är en del av vardagsspråket, t.ex. ”EU”. Begrepp som används ofta får en självklarhet genom att de är allmänt bekanta, samtidigt som de är komplexa då de står för många saker. Utöver att ”EU” kan symbolisera allt som EU-motståndare menar är negativt och undermåligt i tillvaron, är ”EU” också på samma gång ett omfattande system av organisationer, ett beslutsfattande inom olika områden som påverkar alla medborgare liksom andra som uppehåller sig inom unionen liksom i ett medlemsland. Dessutom beskrivs gärna EU som en internationell aktör som interagerar med stater som USA eller internationella organisationer såsom IMF (Internationella valutafonden).

Den första frågan, om ett ämnesspråk kopplat till ämnesområdet västeuropeisk integration kan urskiljas, kan besvaras jakande, se Tabell 1. Det finns begrepp rörande integrationsprocessen som används och enbart används i samband med detta ämnesområde. Även den andra frågan, hur ämnesområdet presenteras, får ett preliminärt svar genom att det finns en tydlig skillnad mellan läroböcker i historia och i samhällskunskap vad gäller bruk av antal innehållsbegrepp. Skillnaden är att läroböckerna i historia använder en mindre andel innehållsbegrepp: LBH2 och LBH3 använder enbart fyra respektive sex begrepp, och i genomsnitt används i LBH1-LBH3 sju begrepp. Läroböckerna i samhällskunskap använder betydligt flera begrepp: LBS6 använder hela 29 av de 33 identifierade innehållsbegreppen och i genomsnitt används 20 begrepp per lärobok.

Tabell 1. Ämnesspecifika begrepp: innehållsbegrepp

	LBH1	LBH2	LBH3	LBS4	LBS5	LBS6
CAP=Gemensam jordbrukspolitik				x		x
ECB=Europeiska centralbanken			x		x	x
EEC	x	x				x
EG	x	x	x			x
EMU=Ekonomiska och monetära unionen			x	x	x	x
EUF-fördraget, funktionsfördraget						x
EURATOM	x			x		
Euro			x	x	x	
Europeiska kol- och stålgemenskapen, ECSC	x		x	x		x
Europeiska rådet				x	x	x
EU=Europeiska unionen	x	x	x	x	x	x
EU-domstolen				x	x	x
EUF-fördraget (Fördraget om Europeiska unionens funktionssätt)						x
Europaparlamentet				x	x	x
Europeiska unionens stadga om de grundläggande rättigheterna = rättighetsstadgan						x
Europol						x
EU-kommissionen				x	x	x
GUSP=gemensam utrikes- och säkerhetspolitik				x	x	x
Fyra friheterna	x			x	x	x
Inre marknad	x	x		x	x	x
Köpenhamnskriterierna						x
Lissabonfördraget				x	x	
Maastrichtfördraget				x		x
Mellanstatlighet				x		x
Ministerrådet				x	x	x
Regionalstöd						x
Revisionsrätten				x		x
Romfördraget	x					
Schengenavtalet						x
Schuman	x					x
Skyddsdirektivet						x
Subsidiaritetsprincipen						x
Överstatlighet	x			x		x
Summa	10	4	6	19	13	29

Det är uppenbart att läroböckerna i historia lägger mindre vikt vid integrationen. Två av dessa läroboksförfattare har valt att enbart i ringa utsträckning ta upp västeuropeisk integration. Det innebär att läraren, som utgör en del av ämnesrösten (jfr. Bergh Nestlog 2019: 19), har mindre

nytta av läroboken då enbart fåtal innehållsbegrepp ges att arbeta med som en del av ett ämnesspråk. Om läraren väljer en mer ambitiös undervisningsstrategi måste annat material än dessa två läroböcker användas.

Ett exempel på vilken vikt som läggs vid integrationen gäller det utrymme för de komplicerade begrepp som ges. En funktion i läroböcker är att besvara konkreta frågor om begrepps betydelser eller innebörd, och sedan kan olika typer av instuderings-, fördjupnings- eller diskussionsfrågor tänkas. I de delar där integrationen tas upp finns inga sådana frågor i LBH1, medan LBH2 och LBH3 har en enstaka fråga angående ett begrepps betydelse.

Läroböckerna i samhällskunskap lägger betydligt större fokus på integrationen. Här finns betydligt fler innehållsbegrepp att relatera till och en väsentlig uppgift bör vara att för eleverna särskilja de betydelser, funktioner och principer som begreppen innebär. Det är fråga om både konkreta och abstrakta förhållanden. Läroboksförfattarna har valt att uttrycka sig på sätt som underlättar tillägnet av ämnesinnehållet då det finns flera exempel på frågor om ords betydelser eller innebörd, liksom olika typer av instuderings-, fördjupnings- eller diskussionsfrågor. Speciellt LBS4 innehåller flera exempel på detta. Ett exempel är i LBS4: 72 problematiseringen av den gemensamma jordbrukspolitiken genom att presentera bönders protester mot alltför låga jordbruksbidrag från EU, något som ställs mot EU:s subventionering av jordbruksprodukter, vilket innebär att jordbruksprodukter från ”världens fattiga länder” konkurreras ut. Denna uppgift är ett försök att stimulera till diskussion och debatt rörande en av EU:s ekonomiska delar, CAP, och EU:s plats och relationer till övriga världen. Ytterligare ett exempel från samma lärobok är den öppna fråga om EU i framtiden som ställs i LBS4: 82. Frågan gäller om EU kan utvecklas till ett ”Europas förenta stater” (EFS). Två alternativ presenteras genom att dels en federations funktion beskrivs, detta skulle motsvara ett EFS, dels ett fortsatt mellanstatligt samarbete. Det finns inga direkta frågor ställda till avsnittet, men det är en grund till en diskussion om saken. Ett exempel från en annan lärobok kan hämtas från LBS6: 67 som presenterar den öppna frågan om ”Hur stort kan EU bli?”, något som även relaterar till frågan vad Europa utgör i politisk liksom i geografisk eller kulturell bemärkelse.

Det finns exempel på visuella framställningar i läroböckerna. Ett enkelt och vanligt sätt att visa medlemskap liksom förändringar av detta är att visa en karta. Bortsett från LBH3 har alla läroböcker en karta som visar medlemsstater vid olika tidpunkter (se olika varianter i LBH1: 145, LBH2: 204, LBS4: 77, LBS5: 168 och LBS6: 58). Andra visuella framställningar i samhällskunskapsläroböckerna är hur beslut fattas inom EU: i LBS4: 81, LBS5: 169 och LBS6: 63 kan man via process- eller flödesscheman följa de olika beslutsgångarna liksom få exempel på hur de olika institutionerna arbetar.

Utan att påstå att det finns kausala förhållanden kan det konstateras, att skillnader i styrdokumentens skrivning reflekteras i läroböckernas innehåll. Om läroböckerna delas upp enligt ämne kan innehållet tentativt relateras till vad som står i läroplanen. Begreppsmängden är betydligt större i ämnet samhällskunskap och ämnesrösten, läraren, har ett omfattande antal begrepp att arbeta med. Läroböckerna i historia kan relateras till den allmänna skrivningen i läroplanen att ”ge eleverna kunskaper om den europeiska unionen och dess betydelse för Sverige” (*Lgy 11: 7*), medan läroböckerna i samhällskunskap även kan relateras till skrivningen ”Demokrati och politiska system på lokal och nationell nivå samt inom EU” (*Lgy 11: 144*).

6.2 Ämnesspecifika begrepp: nyckelbegreppet orsak och verkan

En deskriptiv framställning i en lärobok, som fokuserar på vad som hände när, var och av vem eller vilka, har stora fördelar. En fullödlig deskriptiv framställning kan vara av stor nytta för läraren, som har att välja och planera för sin undervisningspraktik. En specifik inriktning är här i vilken mån de undersökta källorna har den typ av problematiseringar som inkluderar varför-frågor.

För att underlätta källgenomgången har två utgångspunkter tagits: en första är att se hur orsaker till integrationen presenteras, en andra är att se hur den svenska relationen till europeisk integration hanteras.

6.2.1 Orsaker till integrationen

Det finns i läroböckerna inte några egentliga frågor om varför integrationen startade, dock finns trots det kausalförklaringar inlagda i framställningen. Dessa är oftast av typen enfaktorsförklaringar, alltså att en orsak anges som avgörande (Kjeldstadli 1998: 243-247). Det finns dock exempel på att två faktorer anges och vidare finns exempel på att en orsakskedja bildas där en orsak anges som integrationens start och en annan som integrationens fortsatta utveckling.

Exempel på enfaktorsförklaringar grundade i ekonomiska förhållanden kan ses i historieläroböckerna. I LBH2 diskuteras integrationen i kapitel 16 och utifrån kapitelrubriken ”Kapitalismen krisar och förnyas sig” (LBH2: 202-206). Här finns dock ingen koppling till starten i Kol- och stålunionen utan istället tas starten upp under rubriken ”EG: världens största marknad” (LBH2: 204) som presenterar EG som ”världens största frihandelsområde”. Även förändringar av integrationen ges en ekonomisk förklaring: under 1980-talet skedde en fortsatt integration på grund av att en ”allt vassare internationell konkurrens kräver djupgående förändringar. Sådana kommer i form av planer på en fullständigt fri *inre marknad*” samt upptagandet av nya medlemsstater, bland annat Sverige (LBH2: 204).

De övriga två läroböckerna i historia förklarar genom att ta upp två faktorer: dels att undvika ett framtida krig, dels att nå ekonomisk tillväxt. En förklaring av integrationen är tydligt angiven i LBH1: 145: ”För att minska risken för ett nytt stort krig mellan de europeiska stormakterna” skulle produktionen av kol och stål kontrolleras och därför kom Kol- och stålunionen till. Drivkraften till den fortsatta organisationsutvecklingen anges inte på något annat sätt än att den är ekonomiskt betingad genom ett resonemang om Romfördraget genom vilket en gemensam marknad skapades. I LBH3 kopplas tydligt integrationsprocessens start i relation till det som ett fredsprojekt. Under rubriken ”Samarbete i stället för maktkamp” sägs ”franska och tyska politiker skapa ett närmare samarbete” mellan länderna genom att samarbeta om kol- och stålproduktionen och bilda unionen. Det understryks att ”Fredstanken som låg bakom denna organisation är anmärkningsvärd med tanke på att medlemsländerna bara sex år tidigare hade varit i krig med varandra” (LBH3: 110). Detta var en ”gemenskap för fred och ekonomiskt samarbete” (LBH3: 110) som utvecklades till en mängd organisationer, något som är huvudpoängen i ett senare avsnitt (LBH3: 135).

Liknande sätt att förklara integrationen återfinns i läroböcker i samhällskunskap. I LBS4 är huvudförklaringen till integrationen strävan efter att undvika tidigare krig. Avsnittet ”EU:s historia” (LBS4: 75-76) är en rak beskrivning av ett historiskt förlopp från samarbete för att motverka krig till ett fokus på inriktningen på en tullunion: ”På drygt femtio år har det

europiska samarbetet vuxit från ett fredsprojekt [... till en union] med gemensam marknad, gemensam valuta och gemensam politik på en rad områden” (LBS4: 76). I LBS6 finns ett avsnitt om EU:s historia med en tydlig kronologi (LBS6: 56-58). Flera förklaringar tas upp där en övergripande sådan är inriktningen att motverka ett nytt krig mellan Frankrike och Tyskland, och därtill kommer de ekonomiska drivkrafterna. I dessa läroböcker finns en individualisering av processen genom att interaktionen mellan Robert Schuman och Konrad Adenauer omnämns, och därmed kan integrationen kopplas till särskilda personer ageranden, istället för att enbart referera till staters ageranden. Integrationens utveckling följs över tid genom att den följande tullunionen behandlas.

6.2.2 Hur beskrivs Sverige och västeuropeisk integration?

Det finns en skillnad mellan de två grupperna av läroböcker rörande den svenska historiska relationen till EU. I samhällskunskapsböckerna behandlas inte frågan medan det är föremål för förklaring i historieläroböckerna. I LBH1 ges tydliga förklaringar baserade på säkerhetspolitiska och ekonomiska förhållanden. Under rubriken ”Systemskifte och EU-inträde” (LBH1: 90) kopplas den svenska hållningen till säkerhetspolitiken. ”Den officiella svenska linjen med alliansfrihet gjorde att Sverige inte ansåg sig kunna bli medlem i den europeiska gemenskap, dagens EU, som bildades 1957” och återigen i LBH1: 145: ”På grund av vår neutralitetspolitik valde Sverige att inte gå med i EG”. Nya möjligheter uppkom senare då internationella förhållandena förändrades. Detta gäller olika områden, dels en säkerhetspolitisk, dels en ekonomisk: ”I början av 1990-talet var det kalla kriget över och Sverige började försiktigt närma sig den europeiska unionen. Den svenska ekonomiska krisen gjorde att ett ökat Europasamarbete betraktades som nödvändigt” (LBH1: 90). Nu var säkerhetspolitiken annorlunda och politiken påverkades dessutom av ekonomiska förhållanden. Under rubriken ”Sverige och den globala ekonomin” (LBH1: 113) kopplas till den ekonomiska globaliseringen: ”År 1995 gick Sverige med i EU” (LBH1: 113) och blev del av den inre marknaden. ”Detta gav Sverige ökade handelsmöjligheter samtidigt som konkurrens från andra europeiska länder ökade” (LBH1: 113).

I de två följande läroböckerna ges vagare framställningar som dels berör säkerhetspolitiska, dels ekonomiska förhållanden. I LBH2 finns ingen separat diskussion av att Sverige inte deltog i integrationen. Eleven måste tolka och dra slutsatser ifrån lärobokstexten för att kunna besvara en elevfråga om ”förhållandet till EU” (LBH2: 229). Den svenska ingången i integrationen får ett helt kapitel i LBH2, kapitel 19: ”Sverige blir en del av Europa” (LBH2: 223-229), men i huvudsak tas andra förhållanden upp och integrationen diskuteras ringa. Fokus är på ekonomiska förhållanden: i ingressen sägs att ”Globaliseringen skärper konkurrensen, ekonomi och arbetsmarknad blir mer beroende av omvärlden än någonsin förr. Sverige går in i Europeiska unionen (EG), där många politiska beslut fattas gemensamt. Det som förr skiljt Sverige från resten av Europa blir allt svårare att få syn på” (LBH2: 223). Detta blir i huvudsak tydligare under rubriken ”Sverige in i EU”: ”Samarbetet och handeln mellan Västeuropas stater växer under dessa år och det blir allt svårare för Sverige att stå utanför [... EU]. När kalla kriget upphör försvinner ett viktigt hinder och efter en folkomröstning blir Sverige medlem 1995” (LBH2: 226), det vill säga att det även nämns att fanns en säkerhetspolitisk dimension som påverkade den svenska inställningen till EU. I LBH3 tas svenskt EU-inträde upp under en särskild rubrik: ”Sverige in i EU 1995” (LBH3: 138). Anledningen är oklart beskriven när det

sågs att Sverige tidigare ”inte velat gå med på grund av sin neutralitetspolitik i förhållande till öst och väst”. Vad det innebär klargörs inte utöver att det i allmänhet hade med det kalla kriget att göra: ”Men när nu östblocket hade fallit öppnade sig möjligheten för Sverige att gå med i EU”. Svensk neutralitet diskuteras inte närmare. En kommentar till ovanstående är att det är möjligt att problematisera att neutraliteten inte hindrade medlemskap i Nationernas Förbund eller Förenta Nationerna men gjorde så i fallet EU.

7. Ämnesspråk och ämnesinnehåll: diskussion och kommentarer

Den första frågan var om ett ämnesspråk kan urskiljas för ett avskilt ämnesområde. Det är uppenbart att det finns ett avgränsat ämnesspråk för det undersökta området. Det används ett större eller mindre antal specifika begrepp som är tydligt kopplade till ämnesområdet västeuropeisk integration och som inte används i något annat sammanhang. Den andra frågan var hur läroboksförfattare presenterar ämnesområdet i form av ämnesinnehåll och ämnesspråk och här framträder olika framställningssätt.

Genom en analys av bruket av innehållsbegreppen är det möjligt att nå slutsatser om delar av det ämnesspråk som används. Utgångspunkten är att kunskap om innebörden av innehållsbegreppen kan visas genom att eleven i någon utsträckning kan genomföra ämnesspecifika diskussioner såsom att läsa och skriva om det aktuella ämnet. Det är en bedömningsfråga i vilken mån innehållsbegreppen är tillräckliga och tydliga för att kunna ligga till grund för ämneskunskaper, t.ex. i relation till styrdokument.

I Historia 1a1 är det tveksamt om LBH2-LBH3 ger mer omfattande ”kunskaper om den europeiska unionen” (*Lgy 11: 7*) då det historiska innehållet är så pass begränsat att det saknas innehållsbegrepp som är nödvändiga för ett tillräckligt fungerande ämnesspråk. Vad gäller frågan om hur läroboksförfattare presenterar ämnesområdet i form av ämnesinnehåll och ämnesspråk, är resultatet att man inte väljer att lyfta fram värdet och betydelsen av västeuropeisk integration. Det historiska innehållet är begränsat och detsamma gäller för ämnesspråket. Ämnesområdet får inte stort utrymme och det är i bästa fall en rudimentär presentation av institutionerna medan funktioner och principer inte tas upp.

I Samhällskunskap 1a1 finns möjligheter att via bruk av LBS4-LBS6 diskutera EU:s institutioner liksom dessas politiska funktioner. Dessa läroböcker ger förutsättningar för att kunna visa allmänna kunskaper om EU. Speciellt LBS4 och LBS6 presenterar väl det nuvarande EU:s institutioner samt behandlar dessas funktioner och principer. Då LBS6 är en lärobok i samhällskunskap överraskar det att den innehåller en utmärkt genomgång av den västeuropeiska integrationens historia, något som snarare borde finnas i läroböckerna i historia.

Då läroböckerna LBS4-LBS6 ger ett mer utvecklat ämnesinnehåll skapas ett underlag för läraren att skapa en dialog med elever och ett närmande till den ”dubbla dialogen” etableras (Bergh Nestlog 2019: 11, 12; Ajagán-Lester *et al* 2003: 207). Det finns bl.a. beskrivningar, flödesscheman och frågeställningar som gör att läraren kan skapa en historisk referensram. I LBS5 finns tydliga elevaktiverande arbetsuppgifter, t.ex. fördjupningsuppgiften i LBS5: 185 där argument för och emot svenskt medlemskap i EMU ska listas och presenteras. Värdet av just denna typ av elevaktiverande inriktningar måste framhållas då det är ett sätt för eleverna att ta del av ämnesröstens arbete att lära i ett socialt sammanhang.

Det finns inte i någon lärobok någon presentation av källor. Det är därför inte möjligt för elever att kritiskt granska, tolka och värdera eller på något sätt förhålla sig till källor. Ett exempel på en central text som skulle kunna användas är den välkända Schumandeklarationen från 1950 och dess första mening ”Världsfreden kan inte upprätthållas utan konstruktiva insatser mot hotande faror”, även andra delar av deklarationen kan användas (Schumandeklarationen 1950). Det finns inte heller några referenser till europahymnen eller andra exempel på konstnärliga eller skönlitterära uttryck. Ett exempel på hur man med enkla medel kan ta upp EU-angelägenheter är LBS6: 57 som kommenterar valet av motiv på eurosedlarna. Även om inte Sverige infört valutan euro, finns en bekantskap med eurosedlar genom resande i Europa, och att ta upp betalningsmedels utseende är ett sätt att förklara valutaområdets politiska och kulturella samhörighet.

I läroplanens skrivning för samhällskunskap tas ”Demokrati och politiska system på lokal och nationell nivå samt inom EU” (*Lgy 11*: 144) upp. Demokratifrågan nämns i förbifarten i LBS5: 65 fast då i samband med en diskussion om skillnaden mellan val i en representativ demokrati och genom folkomröstningar. EU-valet 1994 fungerar som ett exempel på det sista. LBS4: 69 omnämner att färre röstar i val till europaparlamentet jämfört med till riksdagen. Även LBS6: 65 tar upp att det låga valdeltagandet i EU-valet 2009 ”antyder att EU:s medborgare fortfarande har svårt att intressera sig för politik på EU-nivå”. Demokratifrågan behandlas inte i LBS5. Möjligheter att göra det är i samband med att parlamentet tas upp och det kunde t.ex. problematiseras att parlamentets ledamöter ”representerar i första hand sina väljare och sin partigrupp och inte sitt land” (LBS5: 172) men någon diskussion initieras inte även om ansatser finns i en uppgiftsdelen (LBS5: 185).

LBS4 har dock en något vidare diskussion av denna fråga. Det understryks att EU är svåröverskådligt och behandlar betydelsefulla områden. Således startar kapitlet ”Sverige och Europa” med spanska och franska bönder som protesterar mot EU:s jordbrukspolitik (CAP) genom att kasta grönsaker (LBS4: 70-72). Att det finns olika inställningar till EU visas med att tre svenska partiers olika inställningar till EU redovisas (LBS4: 74). Vidare tas beslutsprocesser inom EU upp genom en diskussion över ett flödesschema där en slutsats är att en tydligare beslutsprocess är önskvärd för att ”medborgaren” ska kunna ”följa med i EU-politiken” (LBS4: 81).

Genom att besluts- och styrningsfunktioner nämns i LBS4: 81, LBS5: 169-174 och LBS6: 63-66 finns en motsvarighet till skrivningen i läroplanen. Om det antas att det finns ett värde i en överensstämmelse med styrdokumentets skrivning för läroböcker i samhällskunskap om EU:s allmänna politiska funktion, uppfylls detta kriterium. Däremot finns inte, förvånande nog, en diskussion om demokratins väsen eller funktion i läroböckerna.

Utrymmesfrågan i läroboken är problematisk och hämmar en mer utvecklad framställning. På två sätt kan dock texterna förbättras och det med enkla medel. Det första gäller att tydligare dels definiera innehållsbegreppen, dels relatera olika begrepp genom att de kontrasteras mot vad de inte är. Ett konstruktivt exempel är LBS4: 78 som presenterar och tydligt åtskiljer ”överstatlighet” från ”mellanstatlighet”. En andra förbättring av texterna är att använda begreppshierarkier. Till exempel kan det abstrakta och teoretiska begreppet ”integration” presenteras som ett övergripande begrepp och sedan relateras till funktionerna hos t.ex. Europeiska kol- och stålunionen eller EMU.

Det finns ett exempel på att statsledare nämns. I LBS6: 56-58 nämns två av huvudpersonerna, Robert Schuman och Konrad Adenauer och här kunde intentionsförklaringar användas. Det kan kombineras med bruk av källor, t.ex. den tidigare nämnda Schumandeklarationen. Utöver att presentera två huvudsakliga ledare kunde även den italienske utrikesministern Carlo Sforza och den belgiske utrikesministern Paul-Henri Spaak presenteras för att visa att integrationsprojektet var ett projekt som drevs av flera statsledningar.

Det ligger i undervisningens ramförhållanden att läroboksmaterialets omfång är begränsat. De lärare, som vill gå utöver de kausalförklaringar som finns, har inget underlag för det i läroböckerna. Den lärare som t.ex. vill ta upp en central förutsättning för integrationen, nationalismens dramatiska försvagning genom fascismens förlorade legitimitet på grund av Nazi-Tysklands krigsförlust och federalismen stärkta position (Førland & Claes 1999: 16-18), har inget stöd för en sådan inriktning i läroböckerna. Samtidigt finns det stora vinster i en sådan undervisningsinriktning som kan relatera 1950-talet till nutiden: integrationens start förutsatte försvagad nationalism. Då den senare stärks minskar intresset för integration vilket är en förklaring till den Brexit som startade med folkomröstningen i Storbritannien 23 juni 2016.

Vad gäller den andra delfrågan, om nyckelbegreppet orsak och verkan, finns dels en likhet mellan läroböckerna i det att integrationens orsaker diskuteras medan det finns en tydlig skillnad mellan läroböckerna om Sveriges relation till integrationen. I historieläroböckerna diskuteras saken utifrån säkerhetspolitiska och ekonomiska förhållanden, medan frågan knappt nämns i läroböckerna i samhällskunskap och det är tydligt att läroboksförfattarna inte anser att ämnet faller inom ramen för det samhällsvetenskapliga ämnet. Inte heller här används några historiska källor. En intressant sådan är annars Erlanders s.k. ”Metalltalet” 22 augusti 1961, som var en del av den 1960 hastigt uppkomna Europadebatten. I talet avgjordes för lång tid Europafrågan i Sverige (Möller 2005: 186-192; Möller 2015: kap. 16).

Denna undersökning visar för det första att avgränsade ämnesspråk för det undersökta området kan urskiljas för skolämnena historia och samhällskunskap. För det andra framgår det att läroboksförfattare presenterar ämnesområdets innehåll i olika omfattning beroende på ämnesinriktning: ämnets innehåll och ämnesspråket är mer utvecklat i samhällsvetenskapsläroböckerna jämfört med historieläroböckerna. En vidare analys av ett nyckelbegrepp visade tydliga skillnader: medan historieläroböckerna tydligt tog upp Sveriges relation till integrationen gällde motsatsen för samhällsvetenskapsläroböckerna.

En vidare slutsats pekar på hur ämnesinnehållet kan formuleras. Det finns ett värde i en mer fokuserad inriktning på läroböckernas innehåll genom att först tydligt utgå ifrån nyckelbegrepp och sedan formulera ämnesinnehållet utifrån dessa. Den begreppslista, ”The Big Six”, som Seixas och Morton föreslår är lockande då en start i den möjliggör en struktur för en lärobokstext liksom för undervisning. Frågan är sedan vilka nyckelbegrepp som begreppslistan ska innehålla och Lilliestams förslag på att tillfoga ”aktör och struktur” är intressant. Det hade fungerat utmärkt för västeuropeisk integration för att kunna analysera aktörers agerande liksom de nya ideologiska, politiska och ekonomiska strukturer som andra världskriget och åren därefter ledde till.

Käll- och litteraturförteckning

Källor

Historia

LB1: Larsson, Olle (2014), *Möt historien: 50 p.* Malmö: Gleerups utbildning.

LB2: Jansson, Ulf & Antonio Serra (2012), *Den moderna tidens historia.* Stockholm: Liber.

LB3: Roslund, Mats, Madeleine Nilzon & Ingemar Öberg (2014), *Mittpunkt historia. 1: 50 p.* Lund: Studentlitteratur.

Samhällskunskap

LB4: Harstad, Fredrik, Sandra Heaver & Jens Öberg (2011), *Spela roll: samhällskunskap 50 p.* Malmö: Gleerups, 3. uppl., ISBN 978-91-40-67313-8.

LB5: Almgren, Hans, Stefan Höjelid & Erik Nilsson (2012), *Reflex Bas Grundbok.* Malmö: Gleerups Utbildning AB, ISBN 978-91-40-67619-1.

LB6: Karlsson, Lars-Olof (2011), *Arena 50p. Samhällskunskap för gymnasiet.* Malmö: Gleerups.

Litteraturförteckning

Ajagán-Lester, Luis, Per Ledin & Henrik Rahm (2003), "Intertextualiteter" i Boel Englund & Per Ledin (red.) *Teoretiska perspektiv på sakprosa.* Lund: Studentlitteratur: 203-237.

Almgren, Hans (2011), "I huvudet på en läromedelsförfattare", i Niklas Ammert (red.), *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik.* Lund: Studentlitteratur: 343-360.

Bache, Ian, Stephen George & Simon Bulmer (2011), *Politics in the European Union.* Oxford: Oxford University Press, 3., [updated] ed.

Bergh Nestlog, Eva (2019), "Ämnesspråk – en fråga om innehåll, röster och strukturer i ämnestexter". *Humanetten* 42: 9-30.

Boréus, Kristina & Göran Bergström (2018), "Innehållsanalys" i Kristina Boréus & Göran Bergström (red.), *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* Lund: Studentlitteratur.

Ekendahl, Ingererd, Lars Nohagen & Johan Sandahl (2015), *Undervisa i samhällskunskap: en ämnesdidaktisk introduktion.* Sockholm: Liber.

Englund, Boel & Jan Svensson (2003), "Sakprosa och samhälle" i Boel Englund & Per Ledin, red. (2003), *Teoretiska perspektiv på sakprosa.* Lund: Studentlitteratur, 2003: 61-89.

Førland, Tor Egil & Dag Harald Claes (1999), *Europeisk integration.* Lund: Studentlitteratur.

Hedenborg, Susanna & Lars Kvarnström (2015), *Det svenska samhället 1720-2014: böndernas och arbetarnas tid.* Lund: Studentlitteratur, 5., [rev. och uppdaterade] uppl.).

Kjeldstadli, Knut (1998), *Det förflutna är inte vad det en gång var.* Lund: Studentlitteratur.

LGY 11 = *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011* (2011), Stockholm: Skolverket, ISBN 978-91-38-32594-0.

Lilliestam, Anna-Lena (2013), *Aktör och struktur i historieundervisning: om utveckling av elevers historiska resonering.* Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.

Lowe, Norman (2013), *Mastering modern world history.* Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave, 5th edition.

Lund, Erik (2016), *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere.* Oslo: Universitetsforlaget.

Lundestad, Geir (2017), *Öst, väst, nord, syd: huvuddrag i internationell politik efter 1945.* Lund: Studentlitteratur, 2015, 7., [uppdaterade] uppl.

Möller, Tommy (2015), *Svensk politisk historia: strid och samverkan under tvåhundra år.* Lund: Studentlitteratur, 3., [uppdaterade] uppl.

- Möller, Tommy (2005), *Svensk politisk historia 1809-1975*. Lund: Studentlitteratur, 2., [rev.] uppl.
- Pietras, Jens & Jens Aage Poulsen (2016), *Historiedidaktik: mellem teori og praksis*. København: Hans Reitzel.
- Ribeck, Judy (2015), *Steg för steg: naturvetenskapligt ämnesspråk som räknas*. Göteborg: [Institutionen för svenska språket], Göteborgs universitet.
- Seixas, Peter & Tom Morton (2013), *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Shanahan, Timothy & Cynthia Shanahan (2008), "Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents. Rethinking Content-Area Literacy", *Harvard Educational Review* vol. 78, nr. 1 (Spring 2008): 40-59.
- "Schumandeklarationen den 9 maj 1950", https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/europe-day/schuman-declaration_sv
- Schön, Lennart (2014), *Vår världs ekonomiska historia D. 2 Den industriella tiden*. Lund: Studentlitteratur, 2., [rev.] uppl.
- Stolare, Martin (2015), "Ord och begrepp i SO-ämnena", Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/name/P03WCPLAR063155>
- Virta, Arja (2007), "Historical Literacy: Thinking, Reading and Understanding History", *Journal of Research in Teacher Education*, vol. 14, nr. 4: 11-25.
- Wendell, Joakim (2014), *"Förklaringar är ju allt på nåt sätt": en undersökning av hur fem lärare använder historiska förklaringar i undervisningen*. Karlstad: Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Historia, Karlstads universitet.
- Wiesner-Hanks, Merry E., Patricia Buckley Ebrey, Roger B. Beck, Jerry Dávila, Clare Haru Crowston & John P. McKay (2017), *A history of World Societies*. Boston, MA: Macmillan Learning, 11th edition.