



Konstruktionen av EU som internationell politisk aktör

- En kvalitativ jämförande textanalys av svenska och norska samhällskunskapsläroböcker

Fatima Al-Kasid

**Examensarbete 15 hp
Ämneslärarprogrammet
Institutionen för individ och samhälle
Vårterminen 2026**

Arbetets art: Examensarbete 15 hp, Ämneslärarprogrammet

Titel: Konstruktionen av EU som internationell politisk aktör - En jämförande analys av svenska och norska samhällskunskapsläroböcker

Engelsk titel: The construction of the EU as an international political actor - A comparative analysis of Swedish and Norwegian social studies textbooks

Sidantal: 33

Författare: Fatima Al-Kasid

Examinator: Sara Andersson

Datum: [Mars] [2026]

Sammanfattning

Bakgrund: Tidigare forskning visar att internationella aktörer i läroböcker ofta framställs genom nationellt präglade tolkningsramar, som fokuserar på etablerade system och institutioner och utesluter maktrelationer, konflikter och alternativa perspektiv. Utöver detta har forskningen visat att Europeiska unionen i läroböcker oftast framställs som ett institutionellt projekt, snarare än som en aktiv internationell politisk aktör. Samtidigt har olika länder skilda relationer till EU, vilket kan påverka hur unionens roll framställs i läroböcker i samhällskunskapsämnet.

Syfte: Syftet med denna studie är att analysera hur EU framställs som en internationell politisk aktör i svenska och norska samhällskunskapsläroböcker på gymnasienivå, där analysen går ut på att undersöka inom vilka sakpolitiska områden EU framträder, samt hur kunskapen framställs och pedagogiskt struktureras i läroböckerna.

Metod: Studiens metod är en jämförande kvalitativ textanalys av fyra läroböcker i samhällskunskap, två från den svenska kontexten och två från den norska. Analysverktygen i undersökningen inspireras av Apples begrepp officiell kunskap, Ammerts typologi av framställningssätt, samt Bernsteins begrepp rekontextualisering. Utöver detta tolkas även resultatet i relation till den tidigare forskningen.

Resultat: Resultatet visar att EU huvudsakligen framställs som ett ekonomiskt integrationsprojekt, där fokus ligger på den inre marknaden, de fyra friheterna, institutioner och beslutsprocesser i både de svenska och norska läroböckerna. De framställningssätt som dominerar är i hög grad det konstaterande och det förklarande, medan de reflekterande och normativa inslagen är mer begränsade. Det framträder även tydliga skillnader mellan de nationella kontexterna, då EU i de svenska läroböckerna presenteras som en integrerad politisk nivå inom flera olika områden, medan de norska läroböckerna presenterar EU som en extern men inflytelserik aktör genom EES-avtalet. Därmed visar studien att framställningen av EU i respektive lands läroböcker kan relateras till landets relation till unionen.

Innehållsförteckning

<i>Konstruktionen av EU som internationell politisk aktör</i>	1
Sammanfattning	2
1. Inledning	1
2. Tidigare forskning	2
2.1 Läroboken som ideologisk kunskapsproducent.....	3
2.2 Framställning av internationella relationer och EU i samhällskunskapsläroböcker.....	4
2.3 Sammanfattning av tidigare forskning.....	6
3. Teoretiska ramverk	7
3.1 Officiell kunskap (Apple).....	7
3.2 Framställningssätt – Nicklas Ammert.....	7
3.3 Rekontextualisering (Bernstein).....	8
3.4 Tillämpning av teoretiska ramverk.....	9
4. Syfte och frågeställning	10
5. Metod	11
5.1 Forskningsdesign	11
5.2 Urval och datainsamlingsmetod	13
5.3 Analys och bearbetning av data	14
5.4 Metodologiska överväganden/studiens design.....	15
5.5 Etiska överväganden	16
5.6 Litteratursökning	16
6. Resultat	17
6.1 <i>Arena 123</i> – Samhällskunskap för gymnasiet (Svensk lärobok).....	17
6.2 <i>Forum</i> – Samhällskunskap nivå 123 (Svensk lärobok)	20
6.3 <i>Delta!</i> – Samfunnskunskap VG1/VG2 (Norsk lärobok)	24
6.4 <i>Samfunn</i> – Samfunnskunskap VG1/VG2 (Norsk lärobok).....	27
7. Diskussion och slutsats	30
7.1 Jämförande analys av resultatet	30
7.2 Kritik av metodval	32
7.3 Förslag på fortsatt forskning.....	33
8. Referenser	34

1. Inledning

Föreställ dig att du kommer in i två olika gymnasieklassrum i Norden, där det i ena klassrummet sitter svenska elever som läser om Europeiska unionen, EU, som aktör i världspolitiken och i det andra sitter norska elever som läser samma sak, men som befinner sig i ett land som inte är medlem i organisationen. Båda elevgrupperna möter EU genom samhällskunskapsläroböckerna, men får de en likadan bild av organisationen?

Både den svenska och norska skolan har ett demokratiskt uppdrag, där de ska förbereda eleverna för att aktivt delta i ett demokratiskt samhälle. I den svenska läroplanen betonas vikten av att utbildningen ska vila på demokratins grund och aktivt ska främja förmågan att ta ställning i demokrati och samhällsfrågor, respekt för mänskliga rättigheter och alla människors lika värde, samt förståelse för andra människors livsvillkor. Undervisningen är en del av demokratiuppdraget och ska ge eleverna möjlighet till ansvarstagande och inflytande (Skolverket, 2018). Liknande mönster betonas i den norska läroplanen LK20, att skolan ska ge eleverna förutsättningar att delta i och förstå demokratiska processer, att utveckla förmågan för konflikthantering och inflytande i beslut som berör dem, samt att respektera olikheter (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Båda utbildningssystemen ser skolan som en central plats för att forma demokratiska medborgare.

Sveriges och Norges relation till EU skiljer sig åt då Sverige har varit medlem sedan 1995 (Regeringen, 2026), medan Norge inte är medlem och endast binder sig till unionen genom EES-avtalet. Detta avtal leder till en djup integration i EU:s regelverk och inre marknad och handel (European Commission, n.d.). Forskning visar att Norges position innebär att landet påverkas av EU:s beslut, men det saknar ett formellt inflytande i organisationens beslutsfattande, därav kallas även Norge för tredjeländ (Fossum *m. fl.* 2024; Tallberg, 2012). Under senare år har EU även fått en mer framträdande roll i Europa och i världspolitiken, då flera politikområden har integrerats och flyter in i varandra, exempelvis deras ökade säkerhetspolitiska roll efter kriget i Ukraina, i klimatpolitiken och i olika försvarssamarbeten. Detta påverkar, utöver medlemsländerna, även icke-medlemmar som exempelvis Norge (Greger, 2019; Rieker & Grunnarsdotteir, 2023).

Utifrån detta blir det relevant att undersöka hur EU framställs i läroböcker i samhällskunskap, då EU är en central aktör i världspolitiken. Hur organisationen konstrueras i läroböckerna får en betydelse för elevernas förståelse av demokratiskt ansvar, makt och inflytande bortom ramarna för den nationella politiken. Därav är syftet med denna studie att genomföra en jämförande kvalitativ textanalys för att undersöka hur den Europeiska unionen konstrueras som en internationell politisk aktör i svenska och norska samhällskunskapsläroböcker. I denna studie definieras en internationell politisk aktör som en organisation, stat eller institution som utövar inflytande, fattar beslut eller agerar inom politiska processer och områden. Att EU framställs som en internationell politisk aktör innebär därmed att formulera regler, påverka andra stater eller delta i internationellt samarbete. Genom denna forskningsdesign genomförs således en analys av hur framställningen av EU skiljer sig åt mellan ett medlemsland, Sverige, och ett icke-medlemsland, Norge, i en liknande utbildningskontext.

Bakgrund: Internationella relationer i svenska och norska styrdokument

De nationella styrdokumenterna för ämnet samhällskunskap på gymnasienivå i Sverige och Norge skiljer sig en del när det kommer till den explicita behandlingen av internationella

relationer och överstatliga aktörer. I den norska läroplanen för samfunnskunnskap (LK20, vg-nivå) nämns internationella frågor och perspektiv genom generella och breda termer. Eleverna ska få möjligheten att utveckla kunskaper om ”nasjonale og internasjonale institusjoner og avtaler, inkludert hva internasjonale konvensjoner innebærer”, samt utveckla förståelse för hur ”organisert makt utøves i samfunnet” (Utdanningsdirektoratet, 2020b). EU är en del av de internationella avtalen genom bland annat EES-avtalet, men unionen nämns inte explicit och internationella relationer definieras inte som ett eget analytiskt område. Internationella frågor integreras istället i bredare resonemang om makt, demokrati och samhällsstrukturer i ett nationellt och globalt sammanhang och de centrala kunskapsområden som nämns är internationella konventioner, globala utmaningar och mänskliga rättigheter, men EU nämns inte explicit.

I den svenska ämnesplanen för samhällskunnskap på gymnasiet (GY25) uttrycks internationella relationer och EU mycket mer explicit i jämförelse med den norska läroplanen. Det anges tydligt i det centrala innehållet för de olika nivåerna att undervisningen ska bland annat behandla ”politiska system lokalt och nationellt i Sverige och på EU-nivå”, samt ”medborgarnas möjligheter att påverka politiken inom de olika nivåerna såväl lokalt som nationellt och på EU-nivå (Skolverket, 2024). Utöver detta nämns även att ämnet på mer avancerade nivåer ska preciseras ytterligare genom att undervisningen ska omfatta ”internationell politik, internationell rätt, freds- och säkerhetssträvanden samt konflikter, krig och krishantering” (Skolverket 2024). Ämnesplanen nämner även ”olika internationella samarbeten, till exempel i fråga om utrikes- och säkerhetspolitik i Norden samt inom och utanför Europa” (Skolverket, 2024).

Sammanfattningsvis tydliggör denna jämförelse hur den svenska läroplanen ger en tydligare och mer avgränsad plats till internationella relationer och EU i samhällskunskapsämnet på gymnasienivå. Detta i jämförelse med den norska läroplanen som behandlar internationella frågor mer indirekt genom övergripande formuleringar om demokrati, internationella institutioner och makt. Detta är en viktig bakgrund till att undersöka hur EU som internationell politisk aktör konstrueras i svenska respektive norska samhällskunskapsläroböcker. Observera att den svenska läroplanen innehåller flera globala och internationella perspektiv, men i denna studie fokuserar jag på det som explicit berör internationella relationer och EU som politisk aktör. Därav är de ovannämnda formuleringarna de mest relevanta.

2. Tidigare forskning

Läromedlets centrala roll i elevers kunskapsutveckling bekräftas av den statliga utredningen SOU 2021:70 (Utbildningsdepartementet, 2021) som undersöker läromedlets betydelse i skolans likvärdighet och elevers kunskapsutveckling. I utredningen beskrivs läroböcker som ett *paket av kunskap*, där det förvalda innehållet struktureras och förklaras för eleverna. Detta innebär att läroböcker inte endast används som ett pedagogiskt stöd till skolans uppdrag i att ge eleverna olika förutsättningar att delta i samhället, utan också som en prioriterad och organiserad kunskap.

Genom att vissa perspektiv inkluderas och andra utesluts skapas ramar för hur eleverna kan förstå olika samhällsfrågor. Därmed innebär urvalet av innehåll en form av kunskapsmässig makt, eftersom det bidrar till att tydliggöra vad som är legitimt och självklart i läroböckerna/undervisningen (ibid). Tidigare forskning visar att läroböcker inte bara är kunskapsförmedlare om politiska system, utan de formar föreställningar om politiska

deltagare, legitimitet och makt, vilket i sin tur utgör centrala tolkningsramar för hur internationella aktörer och organisationer förstås. Utifrån detta inleds presentationen av den tidigare forskningen med studier om läroböcker som ideologiska kunskapsförmedlare och senare i avsnittet riktas fokuset mot internationella relationer och EU.

2.1 Läroboken som ideologisk kunskapsproducent

Flera studier visar hur vissa tolkningar av medborgarskap och demokrati är mer självklara än andra och tas för givna. Kurt Wicke (2019) visar exempelvis i sin studie om svenska samhällskunskapsläroböcker på gymnasiet att den liberala representativa demokratin presenteras som den legitima och överordnade politiska formen. Demokratins framväxt beskrivs även som ett resultat av institutionernas arbete, snarare än som en följd av politiskt engagemang och sociala kamper som enskilda medborgare har kunnat påverka. Denna framställning leder till att det blir ett mindre fokus på politiska konflikter och medborgarnas kamp och mer fokus på stabila institutioner och etablerade system, då de presenteras som centrala för demokratins utveckling. Detta leder i sin tur till en institutionaliserad och opolitisk förståelse av demokratin, där förändring av befintlig samhällsstruktur framstår som en process som sker inom system, inte genom konflikter och ifrågasättande.

Institutionaliserad demokrati innebär att demokrati förstås som något som utövas genom etablerade institutioner; val, myndigheter och partier, snarare än genom protester, konflikter eller medborgarengagemang utanför det politiska systemet. Wicke (2019) nämner även att läroböcker i samhällskunskap konstruerar och erbjuder specifika subjekspositioner, ett sätt som eleverna förstår sig själva ur som medborgare. Eleverna blir positionerade i den representativa demokratin, vilket ger dem rollen som väljare, ansvariga medborgare som ska acceptera, försvara och reproducera det rådande politiska systemet. Cecilia Arensmeiers (2018) påpekar, i sin jämförande studie av läroböcker i samhällskunskap på gymnasienivå om medborgarskap i Sverige, att även medborgarengagemanget i läroböckerna ofta reduceras till att handla om röstande och andra möjliga former av politiskt påverkande, samtidigt som demokratiskt deltagande inte presenteras i lika stor utsträckning.

Liknande resultat presenteras i Bronäs (2011) jämförande studie av svenska och tyska läroböcker i ämnet samhällskunskap där hon undersöker hur olika värden förmedlas genom läroböcker. Studien visar att olika demokratiska värden inte bara förmedlas genom innehållet, utan även textens struktur, bildval och uttryckssätt har en avgörande betydelse. Resultatet visar att de svenska läroböckerna präglas av monologiska strukturer där det är en röst som dominerar och en offentlig sanning. De tyska läroböckerna däremot är mer dialogiska och problematiserande, vilket ger eleverna fler perspektiv på samhällsfrågorna och det ökar i sin tur chansen till att eleverna utvecklar ett kritiskt och reflekterande tänkande.

Två internationella studier visar liknande mönster som i de svenska läroböckerna. Albanesi (2018) samt Hansen och Puustinen (2021) visar att kunskap om EU och medborgarskap i italienska historieläroböcker på gymnasienivå och finska samhällskunskapsböcker i grundskolan domineras av institutionell och faktabaserad kunskap. Alltså handlar det mer om hur institutioner och organisationer är uppbyggda, hur deras historia och utveckling ser ut, samt vilka formella strukturer och regler de har. Detta leder också till att medborgarskap inte framställs som en levande politisk praktik, utan handlar mer om en juridisk och formell status. Med andra ord innebär detta att medborgarskap oftast diskuteras i koppling till tidigare generationers kamp och historiska händelser, samtidigt som eleverna inte ges tillräckligt med verktyg för att kritiskt förstå och föreställa sig alternativa politiska traditioner.

Kjetil Børhaug (2014) visar i sin studie att norska samhällskunskapsläroböcker på högstadiet uppmuntrar elever till att vara kritiska i sitt tankesätt men att de ska vara noggranna med vilken kunskap som ska kritiskt granskas. Exempelvis ges eleverna möjligheten att problematisera ekonomisk politik, odemokratiska regimer runt om i världen och miljöfrågor, medan nationella institutioner och politiska strukturer oftast ses som stabila och självklara. Detta innebär att kritiskt tänkande uppmuntras inom vissa ramar. Kritiken i läroböckerna riktas mot underordnade aktörer, exempelvis stater som inte är demokratiskt styrda eller som är utvecklingsländer, eller mot politiska traditioner utanför det nationella området. Detta leder till att läroböcker både främjar reflektion och legitimering av rådande maktstrukturer. Denna studie tillsammans med tidigare studier visar att läroböcker inte bara definierar begrepp och återger fakta, utan de är avgränsade av vad som framställs som rimligt att ifrågasätta och vad som presenteras som stabilt och legitimt.

Flera nationella och internationella studier visar att de flesta läroböcker i samhällskunskap domineras av ett beskrivande och informativt förhållningssätt (Albanesi, 2018; Hansen & Puustinen; Utbildningsdepartementet, 2021). Innehållet i dessa läroböcker fokuserar i högre utsträckning på hur systemet fungerar, medan att ge perspektiv, att problematisera och ställa öppna frågor inte får lika mycket utrymme. Hansen & Puustinen (2021) har sin utgångspunkt i teorin Powerful knowledge när de argumenterar för att en större mängd av beskrivande kunskap kan riskera elevernas möjlighet till att kritiskt granska, samt ifrågasätta och omformulera samhällsstrukturer. Läromedelsutredningen betonar också att kunskapens framställningssätt påverkar hur undervisningen organiseras och hur eleverna ges möjlighet att studera, förstå och använda innehållet (Utbildningsdepartementet, 2021).

Arensmeier (2018) menar att skillnader i framställningsformer även framträder mellan läromedel som riktas till olika elevgrupper, då yrkesprogrammets läroböcker i högre grad erbjuder ett enklare och mer grundläggande innehåll, vilket i sin tur avspeglar sig i undervisningen. Elever på studieförberedande program möter mer komplexa begrepp och erbjuds större analytisk träning. I yrkesprogrammets läromedel medföljer oftast uppgifter som saknar olika analytiska och resonerande uppgifter, då uppgifterna i högre utsträckning handlar om vad eleverna tycker och tänker och där analytiska verktyg, ämnesspecifika begrepp och modeller inte används. Detta leder i sin tur till att det inte sker någon progression i tänkandet och, som tidigare nämnt, minskar möjligheten att utveckla ett kritiskt och reflekterande förhållningssätt.

Sammanfattningsvis visar forskningen kring samhällskunskapsläroböcker att de inte endast förmedlar kunskap, utan aktivt bidrar till att forma hur politik, demokrati och internationella relationer förstås av eleverna i skolan. Demokrati framställs ofta som institutionellt stabilt och förankrad, medan medborgares roll framställs som att den endast handlar om deltagande i redan etablerade system. Samtidigt visar studierna att kritiskt tänkande uppmuntras inom vissa ramar, där vissa perspektiv etableras som mer legitima och självklara än andra genom urval, begrepp och framställningsformer.

2.2 Framställning av internationella relationer och EU i samhällskunskapsläroböcker

Tidigare ämnesdidaktisk forskning inom samhällskunskap visar att olika politiska nivåer behandlas på olika sätt i undervisningen. Peter Wall (2011) visar att undervisningen om nationell politik på högstadiet i högre utsträckning fokuserar på partier, val och hur medborgare kan ha möjlighet att påverka, medan undervisningen i EU fokuserar mer på organisationens institutionella uppbyggnad och struktur. Walls studie är inte en läroboksanalys då han genomför en jämförelse av undervisningskontexter, men resultatet är

intressant då läroböcker är en del av undervisningen. Dock indikerar resultatet att EU:s politik kan framställas som mer distanserad och extern, vilket innebär att den är mindre påverkbar än nationell politik. Detta väcker frågor om hur internationella relationer och organisationen EU konstrueras i lärobokstexter.

En tydlig koppling mellan internationell politik och nationella tolkningsramar synliggörs i Per Overreins (2024) jämförande studie av danska, svenska och norska läroböcker i samhällskunskapsämnet på högstadiet. Forskaren analyserar hur begreppet *folkrätt* definieras och det visar sig att det förklaras i samband med närliggande begrepp, exempelvis *krig*, *intervention* och *legitimitet*. Denna framställningsform visar att förståelsen av folkrätt formas genom hur de militära insatserna förklaras i läroböckerna. Framställningen skiljer sig även mellan länderna, då den oftast speglar respektive nations officiella hållning i internationella konflikter. Detta tyder på att läroböcker inte endast är förmedlare av juridiska definitioner, utan de blir även en aktör som ramar in internationell politik i en nationell kontext.

Ett liknande mönster framträder i Benvotos (2015) studie av hur första världskriget framställs i afrikanska läroböcker i både grundskolan och gymnasiet. Resultatet visar att kriget inte bara beskrivs som en global konflikt mellan olika stormakter, utan det förklaras och tolkas utifrån enskilda nationers egna erfarenheter av och relation till konflikten de hade. Exempelvis betonar läroböckerna konsekvenserna för det egna landet och hur deras lokala befolkning deltog. Detta innebär att det finns en nationell version av den internationella händelsen, vilket bidrar till att forma elevernas förståelse av både historia och nationens egen plats i världspolitiken.

I en mer samtida kontext bekräftas denna tendens ytterligare genom Cebeci m.fl.s (2024) studie där de analyserar hur krig, fred och relationen mellan staterna Ryssland och Ukraina framställs i ländernas respektive läroböcker i historia och samhällskunskap för grundskolan. Resultatet visar att samma konflikt beskrivs och värderas olika genom specifika val av ord, betoning av händelser och framställningen av den andra staten, vilket i sin tur skapar olika bilder av relationen mellan staterna. Detta visar på att det inte sker en neutral och universal framställning av de internationella relationerna, utan de presenteras utifrån det nationella perspektivet.

Den Europeiska unionen presenteras inte enbart som en politisk organisation, utan det är ett identitetsskapande projekt som tolkas genom nationella perspektiv. Sakki (2016) visar i en jämförande studie hur franska och brittiska läroböcker konstruerar europeisk integration genom skilda referensramar. I de franska läroböckerna framställs EU som ett politiskt projekt som bygger på gemensam historia och gemensamma grunder och värderingar, medan de brittiska läroböckerna istället ofta framställer EU utifrån vad som påverkar landets nationella intresse och politiska beslut. Utöver detta visar även Sakki (2014) i en annan jämförande studie av fem europeiska länder att den europeiska integrationen oftast beskrivs utifrån ett nationellt perspektiv. Detta innebär även att den europeiska identiteten framställs som ett sätt för nationell styrka, internationellt inflytande och ekonomisk utveckling. Det är också intressant att Sakkis studie publiceras samma år som folkomröstningen om Storbritanniens utträde ur EU år 2016. Även om studien inte undersöker medborgarnas politiska attityder, väcker den ändå frågor om hur framställningen av EU i läroböcker kan påverka elevernas förståelse av unionen. Detta visar på att det finns ett behov av en vidare forskning om relationen mellan utbildning, politisk socialisering och synen på EU som politisk aktör.

I en liknande studie av Brown m.fl. (2019), där det genomförs en analys av hur EU behandlas i tyska och engelska läroböcker, framgår att läroböckerna i hög utsträckning speglar de politiska traditionerna och klimatet i respektive land. I de tyska läroböckerna behandlas EU mer utförligt och har en positiv hållning till organisationen, medan i de engelska läroböckerna ges EU mindre utrymme och i de flesta fall presenteras organisationen neutralt och distanserat. Detta visar på att läroböcker kan förstås som en del av en socialisering där eleverna får en nationellt präglad inblick av EU:s roll och inflytande i landets politiska system. Observera att Storbritannien fortfarande var med i EU när studien genomfördes, men de gick ur organisationen ett år senare, 2020.

Utöver detta presenteras EU som ett normativt och identitetsskapande projekt i Banjac och Pusniks (2015) studie om slovakiska läroböcker som visar hur EU:s flagga och stjärnor hänvisar till europeiska värden och används för att konstruera organisationen som en gemenskap och ett politiskt ideal. Detta är även ett sätt att positionera Slovenien som ett starkt "europeiskt" land i kontrast till tidigare ideologiska och jugoslaviska identiteter.

I en annan studie visar Béres m.fl. (2025) att det finns en variation i hur omfattande och djupt EU behandlas i ungerska geografiläroböcker, då resultatet visar att böckerna inkluderar EU och dess politiska frågor, men presentationen av innehållet är begränsad till beskrivande och faktabaserad information snarare än analytiska resonemang. Detta är mest tydligt när det kommer till beskrivningen av organisationens demokratifrågor och beslutsprocesser som behandlas ytligt och utan problematisering i de flesta läroböckerna. Författarna kopplar den begränsade framställningen till nationella utbildningspolitiska prioriteringar, då EU:s politik får mindre utrymme i styrdokument och läromedel. Detta innebär med andra ord att framställningen av EU i läroböckerna speglar en bredare politisk och institutionell kontext, snarare än endast didaktiska överväganden. Hur EU beskrivs i läroböcker påverkas av nationella politiska och utbildningspolitiska traditioner, vilket betyder att undervisningen om EU inte är neutral utan kontextberoende.

2.3 Sammanfattning av tidigare forskning

Sammanfattningsvis visar den tidigare forskningen att internationell politik och internationella organisationer inte framställs som universella och neutrala fenomen i olika läroböcker, utan snarare som präglade av specifika perspektiv och värderingar. I stället visar det sig att de konstrueras genom nationellt präglade tolkningsramar. Olika internationella konflikter och begrepp, exempelvis folkrätt, legitimitet och samarbete, presenteras olika i skilda läroböcker beroende på hur relationen till landets politiska kontext ser ut. Detta innebär med andra ord att internationella aspekter filtreras genom nationella perspektiv. När det kommer till framställningen av EU i läroböcker visas liknande mönster, då organisationen inte enbart presenteras som en politisk organisation, utan även som ett värde- och identitetsskapande projekt, som presenteras olika beroende på landets relation till EU och historiska erfarenheter. Utöver detta påverkar de nationella prioriteringarna i skolan hur mycket utrymme som ges och hur djupt EU behandlas innehållsmässigt i läroböckerna.

Den tidigare forskningen kring hur demokrati, medborgarskap och internationella konflikter, samt hur europeisk integration och identitet framställs i läroböcker är omfattande. Det som saknas är dock systematiska jämförelser mellan hur EU presenteras som en internationell politisk aktör i samhällskunskapsläroböckerna i två länder som har olika relationer till organisationen, medlem och icke-medlem. Detta är även intressant utifrån ett samhällsperspektiv, då den Europeiska unionen har fått en ökad roll i bland annat säkerhetspolitik, handel och krishantering, vilket påverkar både medlemmar och icke-

medlemmar. Därav är det intressant att se hur organisationen konstrueras i samhällskunskapsläroböckerna, eftersom framställningssättet får en betydelse för hur elevernas förståelse av demokratiskt ansvar, makt och inflytande bortom den nationella politiken skapas.

3. Teoretiska ramverk

I detta avsnitt kommer tre teoretiska ramverk presenteras; Michael W. Apples begrepp officiell kunskap, Nicklas Ammerts typologi om framställningssätt i läroböcker och Basil Bernsteins begrepp rekontextualisering. Dessa teoretiska perspektiv används för att analysera hur EU framställs som en internationell politisk aktör i svenska och norska läroböcker i samhällskunskap.

3.1 Officiell kunskap (Apple)

Michael W. Apple (1993, s. 9) skriver i sin bok om officiell kunskap, som används för att beskriva den legitima kunskapen som anses vara den självklara och undervisningsvärda. Denna kunskap får status som den ”officiella” kunskapen som stöds av läroplaner, provsystem och läromedel. En viktig utgångspunkt hos Apple är att kunskapen inte är neutral, då det som enligt maktrelationer och politiska intressen är viktigt är det som får mest utrymme i undervisningsmaterialet. Alltså är det som presenteras som officiell kunskap ett resultat av förhandlingar och kompromisser mellan politiska, ekonomiska och kulturella intressen, snarare än återpublicerade objektiva sanningar. Dessa kompromisser innebär att vissa världsuppfattningar inrättas som allmänt accepterade, medan andra alternativ marginaliseras.

Kompromisserna sker inte på jämlika villkor, då makt i utbildningssammanhanget handlar om möjligheten att definiera vad som räknas som ett problem, en relevant definition eller ett behov. De aktörer som är mest dominanta i samhället är de som har mest inflytande på vilka samhällsfrågor som ska synliggöras och få mest utrymme. Därav blir officiell kunskap ett uttryck för makt och kontroll även om kunskapen presenteras som objektiv och värdenutral.

Läroböcker spelar en central roll i Apples analys, då de fungerar som bärare av strukturerade och förenklade samhällskunskaper på ett sätt som gör den pedagogiskt hanterbar och anpassad till elevernas förväntade kunskapsnivå, vilket även innebär att urvalet av perspektiv och innehåll i läroböckerna får en stor betydelse. Här menar Apple att läroböckerna, förutom att spegla samhället, reproducerar dominerande sätt att förstå världen. Genom språkbruket, begreppsvalet och utrymmet blir det en större chans att politiska aktörer, relationer och konflikter tolkas på ett visst sätt (Apple, 1993, s. 22-23). Utöver detta menar även Apple (1993, s. 46-47) att skolkunskap i de flesta fall framställer samhället som stabilt och oföränderligt, då politiska och sociala konflikter återberättas som historiska fakta som stöttar de befintliga samhällsordningarna genom att framställa dem som självklara och svåra att ifrågasätta. Därav blir officiell kunskap även ett medel för att legitimera den rådande politiken och samhällsstrukturer.

3.2 Framställningssätt – Nicklas Ammert

Ett andra analysverktyg som kommer användas i denna studie är Nicklas Ammerts olika framställningssätt, där han diskuterar hur läroböckers innehåll kan framstå som detsamma under flera år, samtidigt som framställningssättet kan skilja sig åt beroende på vilka perspektiv, berättelser och förklaringsdjup som används i texten (Ammert, 2011, s. 260). Mot

denna bakgrund menar Ammert att man inte bara ska analysera vilka ämnen som ingår i läroböcker, utan också undersöka *hur innehållet presenteras*, eftersom framställningssättet påverkar elevernas förståelse och tolkning av politiska aktörer, relationer och maktförhållanden, samt vilket tolkningsutrymme de får (Ammert, 2011, s. 260–261).

För att synliggöra framställningssätten presenterar Ammert en typologi över framställningssätt som kategoriserar lärobokstexter utifrån olika pedagogiska förmedlingssätt samt vilket förklaringsdjup texterna erbjuder (Ammert, 2011, s. 261). Typologin består av fyra olika framställningsformer: *konstaterande, förklarande, reflekterande/analyserande* samt *normativ* (Ammert, 2011, s. 262-263).

Den konstaterande framställningsformen är bekräftande och informativ, vilket innebär att fakta, händelser och förhållanden slås fast utan att utveckla deras bakgrund, problematisera, eller förklara vidare. En konstaterande textform kan bestå av korta beskrivningar, uppräkningslistor och påståenden som framställs som självklara och accepterade. Den typen av svar som besvaras i denna typ av framställningsform är vad, vem, när och var, medan andra frågor om varför och hur utesluts (Ammert, 2011, s. 262).

Den förklarande innebär att innehållet sätts in i ett sammanhang och texten utvecklar olika resonemang kring orsaker, samband och konsekvenser. Alltså förklaras hur något gick till, vad orsaken till det var och vilka följder det fick. Detta bidrar med djupare förklaringar där olika relationer mellan olika aktörer, händelser och strukturer synliggörs. Här ger innehållet svar på frågorna hur och varför, vilket inte bara konstaterar innehållet, utan även hur det kan förklaras och tolkas (Ammert, 2011, s. 262).

Den reflekterande och analyserande framställningen innebär att olika perspektiv belyses och texten öppnar upp för kritiskt tänkande och problematiserande. I innehållet jämförs olika fall och teoretiska modeller används för att skapa en djupare förståelse. Utöver detta synliggörs alternativa tolkningar, osäkerhet och perspektiv som kan vara motsatta, vilket uppmuntrar eleven till att själv reflektera över innehållet, utan att ta del av generella tolkningar (Ammert, 2011, s. 262-263).

Den sista framställningsformen, normativ, förmedlar ett värderande budskap, där olika bedömningar om rätt och fel, gott och ont, önskvärt och problematiskt uttrycks både explicit och implicit. I denna framställningsform kan olika normativa dimensioner vara direkt uttalade eller subtila genom urval, språkbruk och perspektivval. I detta fall signaleras olika värderingar och tolkningar som framstår som legitima, vilket inte bara informerar och förklarar, utan fungerar även uppfostrande (Ammert, 2011, s. 263).

3.3 Rekontextualisering (Bernstein)

Basil Bernstein har i sin utbildningssociologiska teori använt begreppet *rekontextualisering* för att analysera hur kunskap förändras när det sker en omformulering från ett samhälles fenomen till skolans undervisning och läroböcker. Rekontextualisering handlar om att kunskap som produceras inom bland annat vetenskap, politik och internationella organisationer omformuleras för att passa skolans pedagogiska och institutionella ramar (Berglund, 2020; Scahill, 1991).

Scahill (1991) och Berglund (2020) nämner även att rekontextualiseringen är en process som inte är neutral, utan det sker först och främst ett *aktivt urval* av olika perspektiv, tolkningar och begrepp som betonas medan andra tonas ner eller utesluts. Därefter sker det en *språklig*

och innehållslig anpassning, där komplicerade och konfliktfyllda samhällsfrågor och kontexter förenklas, generaliseras eller framställs som stabila och faktabaserade. Det tredje steget handlar om att anpassa den valda kunskapen och innehållet till skolans mål, styrdokument och föreställningar om vad som anses legitimt och lämpligt att inkludera i elevernas undervisning. Detta innebär att både innehållet och hur det ska förstås formas av skolans mål, styrdokument och rådande pedagogiska och politiska prioriteringar. Med detta menar Berglund (2020) att rekontextualisering inte bara förenklar kunskap pedagogiskt, utan det sker även en omformulering av ideologiska principer, där kunskapen anpassas till rådande politiska prioriteringar och samhällseliga principer. Detta innebär att vissa sätt att förstå samhället på presenteras som neutrala och självklara jämfört med andra. Därmed leder rekontextualiseringsprocessen till att vissa ideologiska principer inkluderas i skolans kunskapsinnehåll implicit, utan att alltid lyfts fram som politiska ställningstaganden.

Scahill (1991) presenterar även en central poäng i Bernsteins teori som handlar om att rekontextualisering har en nära koppling till makt och kontroll, då skolan är en mellanhand mellan samhället och eleven. Skolan organiserar och presenterar kunskapen på ett sätt så att den i de flesta fallen framstår som objektiv och självklar, fastän den egentligen bygger på politiska ideologier och prioriteringar. Läroboken blir alltså inte endast en förmedlare av information, utan den framställer det mest legitima sättet att förstå samhället på. Utöver detta nämner Scahill (1991) två centrala begrepp i teorin, inramning och klassifikation, som används för att förklara hur kunskap struktureras i läroböcker. Inramningar handlar om graden av kontroll över hur kunskaperna presenteras och sedan tolkas, där stark inramning innebär att det sker en tydlig styrning av tolkningen, medan svag inramning ger en möjlighet för problematisering och undersökning av alternativa perspektiv. Klassifikation handlar om gränsdragningen mellan olika kunskapsområden och perspektiv inom ämnet, exempelvis mellan internationell och nationell politik. I denna studie kommer begreppet klassifikation inte att vara aktuellt, då det inte tillämpas i analysen, utan det är begreppet inramning och den övergripande processen av rekontextualisering som står i fokuset.

3.4 Tillämpning av teoretiska ramverk

I denna studie kommer Michael W. Apples begrepp officiell kunskap, Basil Bernsteins begrepp rekontextualisering samt Nicklas Ammerts typologi över framställningssätt som analytiska verktyg användas för att undersöka hur EU framställs som en internationell politisk aktör i svenska respektive norska läroböcker i samhällskunskap på gymnasienivå.

Dessa analytiska verktyg används för att analysera vilket innehåll som inkluderas i läroböckerna, samt hur detta innehåll pedagogiskt omformas och ges mening i läroböckernas framställning av kunskap. De används tillsammans eftersom de möjliggör en analys på flera nivåer. Först vilket innehåll som framställs som legitimt (Apple), sedan hur detta innehåll textuellt framställs i läroböckerna (Ammert), och slutligen en analys av hur kunskapen omformas i skolans läroböcker (Bernstein).

Apples begrepp officiell kunskap används för att analysera *vilka sakpolitiska områden som inkluderas i läroböckerna*, vilket även ger en bild av vilka områden som framställs som legitima, självklara och undervisningsvärda i respektive lands läroböcker. Analysen fokuserar på vilka områden som betonas i läroböckerna, samt vilka som ges begränsat utrymme och marginaliseras. Detta gör det möjligt att analysera hur läroböcker bidrar till att reproducera vissa perspektiv samt inom vilka internationella sakpolitiska områden som EU framställs som en central aktör.

Ammerts olika framställningssätt används för att analysera *hur innehållet i lärobokstexterna presenteras på textnivå*, genom språk, berättarformer och perspektiv. Alltså används detta analytiska verktyg på text- och representationsnivå. Med hjälp av Ammerts typologi analyseras om framställningen är konstaterande, förklarande, reflekterande/analyserande eller normativt. Detta möjliggör en mer detaljerad analys av läroböckernas förklaringsdjup, variation av perspektiv och eventuella värderande inslag i framställningen av EU.

Bernsteins begrepp rekontextualisering används för att analysera *hur kunskap om EU omformas när den presenteras i skolans undervisningsmaterial*. Analysen fokuserar särskilt på hur konfliktfyllda frågor kring EU förenklas, avpolitiserats eller framställs som stabila och faktabaserade. Särskilt fokus hamnar på graden av inramning av kunskap i läroböckerna, då det påverkar hur mycket utrymme elevernas tolkning av EU ges. En stark inramning innebär att språkbruket i läroböckerna är auktoritativt och monologiskt, vilket begränsar elevernas tolkningsutrymme, medan en svag inramning öppnar upp för problematisering och kritisk reflektion kring unionen och dess olika områden. Observera att Bernsteins begrepp används som en analytisk lins för att synliggöra förenkling och pedagogisk anpassning, snarare än att jämföra EU:s faktiska omfattande organisation och position med konstruktionen i läroböckerna.

Genom denna kombination av analysverktyg blir det möjligt att undersöka både vilket innehåll om EU som inkluderas i läroböckerna (Apple), hur det framställs (Ammert), samt hur kunskapen pedagogiskt omformas i skolans undervisningsmaterial (Bernstein).

4. Syfte och frågeställning

Syfte:

Syftet med denna studie är att undersöka hur Europeiska unionen framställs som en internationell politisk aktör i svenska och norska samhällskunskapsläroböcker på gymnasienivå. Detta bidrar till en djupare bild av hur EU:s internationella roll framställs i olika läroböcker som produceras och används i två nordiska länder med liknande utbildningstraditioner och samhällsstrukturer men som skiljer sig åt i relationen till unionen.

Frågeställning:

1. Inom vilka sakpolitiska områden framställs EU som en internationell politisk aktör i svenska respektive norska läroböcker i samhällskunskap på gymnasiet?
2. Hur framställs och pedagogiskt struktureras kunskap om EU i svenska respektive norska läroböcker i samhällskunskap på gymnasiet?
3. Vilka likheter och skillnader finns i framställningen av EU i svenska respektive norska läroböcker i samhällskunskap på gymnasiet?

Fråga 1 handlar om vilka sakpolitiska områden som lyfts upp i läroböckerna i koppling till EU, då de som nämns visar på vilka områden eller frågor som blir, utifrån Apples teori, legitima och undervisningsvärda. Detta visar även vad respektive land presenterar i sina läroböcker, samt vad det betyder i koppling till deras relation till EU som organisation. I denna studie används begreppet sakpolitiska områden i en bredare betydelse, där även EU:s institutionella struktur och beslutsprocesser inkluderas, eftersom dessa i läroböckerna framställs som centrala delar av EU:s politiska verksamhet och därmed bidrar till konstruktionen av EU som politiska aktör. I fråga 1 står det även att EU *framställs som en*

politisk aktör. Begreppet politisk aktör syftar på alla typer av aktörer, bland annat institutioner, organisationer, företag och stater, vilket betyder att EU kan framställas som olika typer av aktör.

Fråga 2 handlar om vilket framställningssätt, Ammerts typologi, som dominerar i läroböckerna, samt hur rekontextualiseringen sker i läroböckerna, genom en pedagogisk omformulering. Uttrycket *pedagogisk struktur* syftar på hur komplexa samhällsfenomen anpassas till målgruppen i läroböckerna genom visuellt stöd i form av bland annat bilder, kartor och faktarutor. Begreppet *framställs* kopplas till Ammert typologi och *pedagogiskt struktureras* kopplas till Bernsteins begrepp.

Fråga 3, som handlar om att identifiera likheter och skillnader mellan de svenska och norska läroböckerna, besvaras inte förrän i diskussionen. Detta val motiveras av att jämförelsen bygger på en syntes av de resultat som presenteras i resultatavsnittet. I resultaten genomförs en separat empirisk analys av materialet och sedan genomförs en sammanvägd tolkning som möjliggör en mer fördjupad och analytisk jämförelse mellan de två nationella kontexterna.

5. Metod

Under detta avsnitt presenteras de metodval som studien bygger på, samt hur denna undersökning har genomförts. Det som kommer presenteras här nedan är studiens forskningsdesign, material och urval, datainsamlingsmetod, analys och bearbetning av data, metodologiska överväganden, etiska överväganden och litteratursökning.

5.1 Forskningsdesign

Denna studie utgår från en kvalitativ jämförande forskningsdesign där läroböckerna i samhällskunskap från Sverige och Norge på gymnasienivå analyseras. Syftet är att undersöka hur EU framställs som en internationell politisk aktör i två nationella kontexter med olika relationer till unionen.

Valet av Sverige och Norge som jämförelsekontexter beror på att dessa två länder i många avseenden är strukturellt lika, då båda länderna tillhör den nordiska samhällsmodellen och har liknande politiska system, utbildningsstrukturer och samhällsliga institutioner. Den intressanta skillnaden är att Sverige sedan 1995 är medlem i EU medan Norge inte är det, vilket var en central faktor för denna studies syfte. I jämförande samhällsvetenskaplig forskning är det vanligt att man väljer att jämföra två fall som liknar varandra i många avseenden, men som skiljer sig åt i en specifik faktor, vilket är det som är relevant för forskningsfrågan. Detta strategiska urval leder till att forskare lättare kan analysera vilken betydelse den skillnaden kan ha för fenomenet som undersöks (Esaiasson m.fl., 2017, s. 94-98).

I denna studie innebär det att framställningen av EU i läroböckerna kunde analyseras i relation till Norges och Sveriges olika relationer till EU, eftersom de har liknande samhällsliga och utbildningsmässiga förutsättningar. Detta innebär att jämförelsen är analytiskt relevant för att undersöka om och hur medlemskap och icke-medlemskap kan påverka hur EU framställs i läroböckerna i ämnet samhällskunskap. Utöver detta är denna jämförelse även relevant utifrån den geografiska närheten då länderna är geografiskt nära och är språkligt lika, vilket även underlättade analysen av läroböckerna. Det är även relevant att notera att Norge står utanför EU men är samtidigt nära integrerad genom EES-avtalet, vilket gör att relationen till unionen är intressant att analysera i utbildningssammanhanget.

Studien analyserar endast två läroböcker från varje land, vilket innebär att resultatet bör tolkas som ett exempel på möjliga framställningar, snarare än en generaliserbar bild av läromedel i ämnet samhällskunskap. Studien fokuserar på att identifiera och analysera olika mönster i framställningen av EU:s internationella och politiska roll i det valda analysmaterialet. Detta bidrar till en analytisk förståelse av fenomenet som undersöks (Esaïasson m.fl., 2017, s. 55-60). Med andra ord innebär detta att slutsatserna i denna studie bör förstås som analytiska tolkningar, snarare än fullständiga bilder av alla läromedel.

Denna studie utgår även ifrån samhällsvetenskaplig textanalys av läroböcker i samhällskunskap som metod (Bergström & Boréus, 2018). Inom samhällsvetenskapen betraktas texter som viktiga analysobjekt, då sociala och politiska fenomen uttrycks och kommuniceras genom texten. Eftersom politiska beslut, lagar, policydokument och utbildningsmaterial formuleras i text bidrar analysen av dessa texter till en förståelse av hur samhällseliga aspekter och fenomen beskrivs och förstås (Bergström & Boréus, 2018).

Därför betraktas läroböcker som ett centralt analysmaterial för att i denna studie undersöka hur EU framställs i de utvalda läroböckerna, särskilt de kapitel och avsnitt som behandlar EU och internationell politik. Analysen riktades mot inom vilka sakpolitiska områden EU beskrivs som en internationell politisk aktör samt hur kunskapen om EU framställs och struktureras i lärobokstexterna.

Ett intressant fokus i denna studie är hur kunskap om samhället och politiken presenteras i skolans undervisningsmaterial, eftersom läroböcker inte bara förmedlar fakta, utan även formar hur olika fenomen förstås. Genom språk, begrepp och beskrivningar skapas vissa sätt att se på världen, vilket kan bidra till att marginalisera andra perspektiv. Detta innebär att texter både kan reproducera och påverka olika sätt att uppfatta samhällsfrågor (Bergström & Boréus, 2018).

Studien utgår även från att lärobokstexter är en del av bredare praktiker, då språk och begrepp i sociala sammanhang används för att med ett återkommande mönster förmedla hur ett fenomen beskrivs eller identifieras. (Bergström & Boréus, 2018). Med detta som grundtanke analyseras därför läroböcker som en del av skolans kunskapsförmedling, där framställningen av bland annat EU kan påverka elevernas förståelse av internationell politik. Analysen utgick huvudsakligen ifrån en diskursorienterad tolkningsstrategi, vilket innebär att fokuset snarare hamnar på de mönster som finns i hur EU beskrivs i läroböckerna, än att hamna på enskilda läroboksförfattarnas intentioner eller hur eleverna faktiskt tolkar texten. Studiens analys undersökte vilka olika fenomen, sakpolitiska områden, som framställdes i texterna, samt vilka av dessa områden som framställdes som centrala, legitima och självklara (Bergström & Boréus, 2018).

Genom denna metod blev det möjligt att analysera hur EU:s roll i internationell politik konstrueras i läroböcker i samhällskunskap på gymnasienivå. För att stärka studiens trovärdighet var det viktigt att analysprocessen var transparent, vilket innebär att det sker en tydlig redovisning av urvalet av texter, analysens genomförande och tolkningarna som görs. Detta för att läsaren av denna studie ska kunna följa hur studiens slutsatser har dragits (Bergström & Boréus, 2018).

5.2 Urval och datainsamlingsmetod

Urvalet i denna studie bestod av fyra läroböcker i samhällskunskap på gymnasienivå, två svenska och två norska:

Svenska:

- *Arena 123 – Samhällskunskap för gymnasiet* (Karlsson, 2024) av förlaget Gleerups.
- *Forum – Samhällskunskap nivå 123* (Brolin & Nohagen, 2025) av förlaget Sanoma.

Norska:

- *Delta! – Samfunnskunskap VG1/VG2* (Holersen, Tversen & Kosberg, 2023) av förlaget Cappelen Damm.
- *Samfunn – Samfunnskunskap VG1, VG2* (Fitz, Heggset, Hovden & Høye, 2025) av förlaget Cappelen Damm.

Dessa fyra läroböcker från de två länderna valdes genom ett strategiskt urval, vilket innebär att urvalet utgick från studiens syfte och kunskapslucka. Böckerna behandlar samma ämne och riktar sig till motsvarande utbildningsnivå i Sverige och Norge där ungefär samma centrala samhällsområden behandlas. Ett annat kriterium har varit att de är aktuella, nyutgivna och anpassade till ländernas nuvarande styrdokument (läroplanerna som presenteras i bakgrunden till arbetet), vilket innebär att analysen baseras på aktuellt undervisningsmaterial. De valda läroböckerna är också sådana som används i hög utsträckning i undervisningen. Det finns ingen offentlig statistik om vilka böcker som är mest sålda eller mest använda i respektive land.

Datainsamlingen i denna studie skedde genom ett urval av textmaterial från fyra läroböcker i samhällskunskap på gymnasienivå, två från Sverige och två från Norge. Det som valdes ut som material var de kapitel och avsnitt i läroböckerna som behandlar EU som en internationell politisk aktör eller i relation till internationella frågor. Detta innebar att fokuset hamnade på texter där EU behandlas i relation till internationell handel, utrikespolitik, säkerhetspolitik, internationella konflikter, klimatpolitik globalt, migration mellan stater, relation till andra organisationer och andra aktörer. Det som uteslöts från analysen var bland annat detaljerade beskrivningar av organisationens institutioner och mindre organ, EU:s interna lagstiftningsprocesser och EU:s historia som inte har någon koppling till internationell politik, eftersom fokuset i denna studie låg på hur EU konstrueras som en internationell politisk aktör.

Relevanta textdelar identifierades genom en systematisk genomgång av läroböckernas register, innehållsförteckning, kapitelrubriker och underrubriker. Det fanns tydliga hänvisningar i de svenska böckernas innehållsförteckning till var man kan läsa om EU och i *Arena 123* finns det även ett eget kapitel om internationella organisationer, bland annat EU. Uppmärksamheten riktades särskilt mot kapitel som behandlar internationella relationer, global politik och EU som organisation, om det finns ett specifikt kapitel till det. De kapitel och avsnitt som identifierades lästes sedan i sin helhet och de avsnitt som explicit handlar om EU:s roll i världspolitiken valdes ut för vidare analys.

Varje bok undersöktes för sig och därav skedde en tematisk uppställning av innehållet, vilket senare möjliggjorde en jämförande analys mellan de svenska och norska läroböckerna.

5.3 Analys och bearbetning av data

I denna studie genomfördes en kvalitativ textanalys av de valda läroböckerna i samhällskunskap på gymnasienivå i Sverige och Norge, som analyserades systematiskt i flera steg för att framställa olika mönster i hur EU beskrivs och konstrueras i böckerna. Först och främst genomfördes en noggrann genomläsning av de olika avsnitten och kapitlen som identifierats som relevanta textdelar om EU som internationell aktör i de fyra läroböckerna. Genom en kombination av de teoretiska ramverken från Apple, Ammert och Bernstein möjliggjordes en analys av både vilket innehåll som berör EU som lyfts upp i läroböckerna, hur det framställs, samt hur kunskapen pedagogiskt omformas i skolans undervisningsmaterial.

I det första steget av analysen identifierades inom vilka sakpolitiska områden EU förekommer i de utvalda kapitlen och avsnitten, där EU beskrivs i relation till klimatpolitik, handel, säkerhetspolitik, migration, internationella konflikter eller relationer till andra organisationer och aktörer. Detta möjliggjorde en analys av vilka delar av EU:s internationella roll som gavs störst utrymme i respektive lands läroböcker. Detta steg kopplades till Apples begrepp officiell kunskap, då analysen fokuserade på vilka områden som framställdes som legitima, centrala och undervisningsvärda, samt vilka områden som gavs mer utrymme och vilka som marginaliserades. Genom att undersöka vilka sakpolitiska områden som lyftes upp i respektive lands läroböcker, innebar det även att en undersökning av hur EU:s internationella roll framställs, då de sakpolitiska områdena som lyfts upp i läroboken säger något om vilken roll EU kopplas till. Skulle det i läroboken exempelvis endast stå om EU:s klimatpolitik, så framstod EU som en klimatpolitisk aktör.

I analysens andra steg undersöktes hur kunskap om EU framställdes i lärobokstexterna med hjälp av Ammerts typologi över olika framställningssätt, där de relevanta textavsnitten granskades för att undersöka om framställningen var konstaterande, förklarande, reflekterande/analyserande eller normativ. Detta skapade möjligheten till att analysera förklaringsdjupen i läroböckerna och i vilken utsträckning framställningen öppnar för problematisering, alternativa perspektiv eller värderande inslag. I detta analyssteg användes även Bernsteins begrepp rekontextualisering för att undersöka hur kunskapen om EU omformas från samhällsprocesser och struktureras i läroböckerna. Detta genom att analysen riktades mot hur komplexa konfliktfrågor förenklas, avpolitiserar eller framställs som stabila och faktabaserade. Med komplexa konfliktfrågor avses i denna studie att samhällsfrågor kopplade till EU:s internationella politik, som präglas av motstridiga intressen, olika perspektiv och politiska motsättningar. Dessa frågor saknas tydliga lösningar och kan tolkas på olika sätt genom olika perspektiv. Särskild uppmärksamhet riktades mot graden av inramning i texten, då fokuset hamnade på hur språkbruket var och hur mycket utrymme det fanns för tolkning, problematisering och kritisk reflektion. Som tidigare nämnts används rekontextualiserings begreppet som en analytisk lins, snarare än som en omfattande jämförelse mellan EU:s faktiska organisation och position och läroböckerna framställning.

Efter att dessa två steg hade genomförts i en individuell analys av läroböckerna genomfördes en jämförelse mellan vad som presenterades i de svenska och norska läroböckerna, där det identifierades likheter och skillnader i hur EU framställdes i de två nationella kontexterna. Denna jämförelse presenteras i diskussionen där teorierna, bakgrundsfakta och den tidigare forskningen kopplas till analyssvaren i resultatavsnittet. Därav diskuterades även hur olika relationer till EU kan påverka hur unionens roll som internationell politisk aktör konstrueras i läroböcker i samhällskunskap.

Alltså genomfördes analysen i fyra steg: först identifierades de sakpolitiska områden där EU framställs som internationell aktör, därefter analyserades hur kunskap om EU framställs med hjälp av Ammerts typologi och slutligen undersöktes hur kunskapen pedagogiskt omformulerades från allmänna samhällsfrågor till innehåll i läroböcker. Sist genomfördes i diskussionen en jämförelse av de svenska och norska läroböckerna.

5.4 Metodologiska överväganden/studiens design

Metoden som används i studien är en kvalitativ jämförande textanalys av läroböcker i samhällskunskap på gymnasienivå i Sverige och Norge och denna forskningsdesign har sina styrkor och svagheter. En styrka med denna metod är att den möjliggör en fördjupad analys av hur politiska fenomen representeras och konstrueras i läroböcker, samt möjligheten att synliggöra inom vilka sakpolitiska områden EU framställs som en internationell politisk aktör och hur kunskap om EU presenteras och struktureras i lärobokstexterna. Detta visar på att den valda metoden är ett relevant verktyg för att undersöka hur kunskaper om olika samhällsfenomen konstrueras och framställs i undervisningsmaterial, i mitt fall läroböcker (Bergström & Boreús, 2018). Den jämförande analysen möjliggör även en identifikation av likheter och skillnader mellan hur framställningen ser ut i två olika nationella utbildningskontexter.

Det finns även några begränsningar med denna metod, bland annat att denna analys endast undersöker representationen av EU i läroböckerna och utesluter undersökningen av hur innehållet används i skolan eller hur eleverna tolkar och förstår texterna i läroböckerna. Läroböcker är ett centralt undervisningsmaterial som används i alla skolor fast på olika sätt, vilket leder till att den kan vara både en stor och en mindre del av den faktiska undervisningspraktiken i skolan. Detta innebär att denna studie endast fokuserar på läroböcker och ger därför inte en fullständig bild av hur EU undervisas i samhällskunskapsklassrummet.

En annan aspekt som också är viktigt att notera är studiens tolkningsberoende, eftersom kvalitativa textanalyser innebär att det genomförs en tolkning av ett material som sedan analyseras och detta bygger på hur forskaren identifierar och tolkar mönster i materialet (Bergström & Boreús, 2018). Av denna anledning presenteras analysmetoden i denna studie på ett transparent och systematiskt sätt för att öka studiens trovärdighet. Utöver detta presenteras även en tydlig beskrivning av hur studien identifierar sakpolitiska områden, framställningssätt och rekontextualisering i lärobokstexterna.

Studiens generaliserbarhet bör förstås som analytiskt och inte statistisk, eftersom studiens resultat bygger på ett begränsat urval av läroböcker då syftet inte är att dra generaliserbara slutsatser om hur EU framställs i läroböcker i vilka medlemsländer respektive icke-medlemsländer som helst. Det finns en tydlig anledning till att det inte genomförs en jämförelse mellan exempelvis Sverige och Irak, då det är fler aspekter än bara medlemskapet i EU som skiljer sig ut. Analysen syftar istället på att identifiera olika mönster i hur EU:s internationella politiska roll framställs i läroböcker i två länder som är lika i olika aspekter men olika avseende en faktor, som då är fokuset i studien. Resultatet bidrar därför till en analytisk snarare än statistisk förståelse (Esaiasson m.fl., 2017, s. 92–98).

Validitet och reliabilitet

Validitet handlar om i vilken utsträckning studien faktiskt undersöker det fenomen som den avser att undersöka, vilket i sin tur betyder att det finns en överensstämmelse mellan de teoretiska begreppen och de empiriska faktorerna som undersöks (Esaiasson m.fl., 2017, s.

57-60). I denna studie stärks validiteten genom att det finns en tydlig koppling mellan studiens syfte och frågeställning och de teoretiska begreppen som används som analysverktyg. Även frågorna i frågeställningen är uppdelade då den första undersöker inom vilka sakpolitiska områden EU framställs som en internationell politisk aktör (Apple) och hur kunskap om EU framställs och pedagogiskt struktureras i läroböckerna (Bernstein och Ammert). Definitionen av dessa analysverktyg har även presenterats tydligt i teoriavsnittet och i metodavsnittet om hur dessa begrepp kommer användas, vilket bidrar till att minska risken för att analysen innehåller otydliga eller svaga tolkningar. Genom denna tydliga koppling mellan syfte, frågeställning, metod och teori blir det en tydlig framställning av hur undersökningen faktiskt fokuserar på det fenomen som den avser att den undersöker i denna studie.

Reliabilitet handlar om studiens tillförlitlighet, vilket innebär att i vilken utsträckning undersökningen genomförs på ett noggrant och konsekvent sätt för att slumpmässiga fel under analysens gång inte ska påverka analysens slutsatser (Esaiasson, m.fl., 2017, s. 63-67). Detta innebär bland annat att analysprocessen ska vara transparent, där forskaren till studien tydligt visar hur den valde materialet, samt analyserat och tolkat det, så att andra forskare ska kunna genomföra samma metod och komma fram till samma resultat. I denna studie presenteras urvalet av läroböcker, datainsamlingsmetoden och analysprocessen på ett transparent sätt, vilket ökar reliabiliteten eftersom läsaren kan följa hur analysen har genomförts och hur slutsatserna har dragits. Detta synliggörs särskilt genom presentationen av analysen och tolkningarna i resultatavsnittet.

5.5 Etiska överväganden

Metoden som används i denna studie är en kvalitativ textanalys av publicerade läroböcker, vilket innebär att inga deltagare, personuppgifter eller känsligt material är involverat i undersökningen. Detta medför att de forskningsetiska riskerna begränsas. Studien följer dock andra forskningsetiska principer i form av att materialet redovisas och refereras korrekt enligt APA7. Etiska överväganden handlar i denna studie också om transparensen i analys och tolkningsprocessen. Där det tydligt presenteras hur materialet har valts ut, analyserats och tolkats. På så sätt presenteras analysen på ett sätt som gör det möjligt för andra forskare att följa hur slutsatserna har dragits. Detta kan även förstås som en form av intellektuell hederlighet i forskningsarbetet, vilket bland annat innebär att man genomför en rättvis analys av lärobokstexterna, inte överdriver i tolkningarna och stödjer analysen med citat från texterna. Denna analys syftar på att undersöka hur EU framställs i läroböcker i två olika länder, vilket innebär att det inte sker någon värdering av enskilda författare eller förlag, då den fokuserar på textens innehåll och representation. Därav eftersträvas en transparent och saklig analys av materialet.

5.6 Litteratursökning

Den tidigare forskningen i studien söktes fram genom systematiska sökningar i olika databaser, först och främst Högskolan Västs biblioteksdatabas EBSCO och Google Scholar. De olika sökorden som användes var *EU i samhällskunskapsämnet*, *samfunnsfag*, *Norway and EU*, *Social Studies*, *EU representation in textbooks*, *European Union in education*, *textbook analysis*, *EU teaching*. Motsvarande begrepp i svenska och norska användes också, exempelvis *EU i läroböcker* och *EU i undervisning*. Utöver databassökningar genomfördes även referenssökningar/snöbollssökning, vilket innebär att referenslistorna i olika tidigare studier som kändes relevanta för studiens forskning granskades. Urvalet av den tidigare forskningen baserades på studiernas relevans för studiens syfte och forskningsområde, samt

att de var peer reviewed, alltså vetenskapligt granskade. De studier som aktivt valdes bort var studier som handlade om EU i skolans undervisning överlag och inte specifikt om EU i läroböcker.

6. Resultat

I detta avsnitt presenteras resultatet från analysen av de fyra läroböckerna, två svenska och två norska, i samhällskunskap på gymnasienivå, där böckerna redovisas bok för bok för att synliggöra hur EU framställs i respektive lärobok. Fokuset riktas mot tre aspekter: inom vilka sakpolitiska områden EU framställs som en internationell politisk aktör, hur kunskapen om EU framställs i lärobokstexterna samt hur kunskapen om EU rekontextualiseras i undervisningsmaterialet. Resultatet från de svenska och norska böckerna jämförs sedan i diskussionskapitlet.

6.1 *Arena 123* – Samhällskunskap för gymnasiet (Svensk lärobok)

I läroboken *Arena 123 – samhällskunskap för gymnasiet* behandlas EU i kapitlet *FN, EU och andra internationella organisationer* (Karlsson, 2024, s. 110-131), där det explicit står följande underrubriker: *Europeiska unionen, EU:s verksamhet, EU:s institutioner, staten: ekonomiskt samarbete för fred och EU:s utmaningar*. EU förekommer även i andra delar av boken, exempelvis: *Internationell ekonomi* och *internationell politik*. Efter genomgången av innehållsförteckningen och registret framgår att EU som en politisk organisation som är aktiv presenteras inom flera olika sakpolitiska områden. Exempelvis; ekonomiskt samarbete, klimatpolitik, migration och utrikespolitik. Framställningssättet är i största grad faktabaserat och strukturerat, vilket innebär att beskrivningen av EU sker genom institutioner, politiska områden och konkreta exempel på internationellt samarbete.

6.1.1 EU:s sakpolitiska områden

I *Arena 123* framställs EU som en central politisk aktör inom flera sakpolitiska områden, bland annat inom ekonomiskt samarbete, jordbruk- och regionalpolitik, utrikes- och säkerhetspolitik, klimat, samt migration och gränssamarbete.

Det första och mest framträdande sakpolitiska området är det ekonomiska samarbetet, där EU:s framväxt tydligt kopplas till efterkrigstidens strävan att skapa fred i Europa genom en ekonomisk integration. Detta syns tydligt i denna formulering:

Det som idag är EU började med diskussioner mellan Frankrike och Tyskland. Tanken var att ekonomiskt samarbete skulle minska risken för konflikter och krig i Europa (Karlsson, 2024, s. 122).

Utöver detta och på liknande sätt beskrivs den inre marknaden och de fyra friheterna som en grundläggande del av unionens verksamhet:

Man talade om en inre marknad med de fyra friheterna, dvs. att varor, tjänster, människor och kapital, fritt kunde röra sig inom EU (Karlsson, 2024, s. 123). ’

Genom denna framställning konstrueras EU i första hand som ett ekonomiskt integrationsprojekt där fred och stabilitet uppnås genom marknadssamarbete.

Ett annat sakpolitiskt område där EU presenteras som en central aktör inom är jordbrukspolitik och regionalpolitik, då dessa två presenteras som två centrala delar i unionens budget och verksamhet:

EU har två stora utgiftsposter: Regionalstödet och jordbruksstödet (Karlsson, 2024, s. 112).

Detta visar att EU är en aktör som inte bara är en aktiv reglerare i marknaden, utan den fördelar även resurser mellan olika samhällssektorer och regioner för att jämna ut den ekonomiska förmögenheten i unionens olika aktörer. Alltså skapas en bild av att EU även har en ekonomisk styringskapacitet i Europa.

Ett tredje område som EU framställs som en aktör inom är utrikes- och säkerhetspolitik, vilket sker genom presentationen av EU:s gemensamma utrikes- och säkerhetspolitik (GUSP). Detta beskrivs i läroboken som ett område där medlemsländerna samarbetar i internationella frågor som berör säkerhet, fred, demokrati och mänskliga rättigheter. Detta område betonas även som mellanstatligt:

GUSP är ett område av politiken där samarbetet är mellanstatligt (Karlsson, 2024, s. 114).

Detta är ett område där EU inte genomför överstatliga beslut, då utrikespolitiken bygger på samarbete mellan stater där de fortfarande har ett stort inflytande över besluten inom området.

Ett fjärde område som EU har en central roll inom är klimatpolitik, då EU:s klimatmål och lagstiftning beskrivs som en del av bredare internationella klimatåtgärder. Det står exempelvis följande:

Mer formellt handlar EU:s klimatpolitik om att EU ska bli klimatneutralt till år 2050 (Karlsson, 2024, s. 115).

Som i samband med följande citat:

Klimatfrågan är inte ett nationellt problem utan ett globalt (Karlsson, 2024, s. 115).

Här framställs EU som en central och aktiv aktör inom ett globalt politikområde som inte har några internationella gränser.

Slutligen framställs EU som en central aktör inom det sakpolitiska området migration och gränssamarbete genom Schengensamarbetet och migrationspakten, där unionen beskrivs som en organisation som försöker integrera medlemsländernas hantering av migration- och asylfrågor. Detta framträder ganska tydligt i följande citat:

Genom Schengenavtalet bildar de flesta medlemsländer och några länder utanför EU en passunion (Karlsson, 2024, s. 116).

Migrationspakten ska göra utredningar om huruvida en person är flykting eller inte snabbare och undvika att utredningarna görs i mer än ett land. Detta kräver att de utredande myndigheterna i olika länder tolkar regelverket på ungefär samma vis (Karlsson, 2024, s. 116).

EU framställs som en aktör som försöker utveckla gemensamma grunder och lösningar på frågor som berör alla medlemsländerna.

Sammanfattningsvis framställs EU i läroboken som en legitim politisk aktör inom flera olika sakpolitiska områden, främst inom ekonomiskt samarbete, klimatpolitik, utrikes- och säkerhetspolitik, migration och internationellt samarbete. Detta innebär att dessa områden ges status som självklar och undervisningsvärd kunskap.

6.1.2 Framställningssätt i presentationen av EU

Lärobokens framställningssätt är till största del konstaterande och förklarande, där EU beskrivs genom informativa och korta formuleringar där fakta om organisationens institutioner, funktioner och politiska områden slås fast utan en större problematisering. Ett tydligt exempel är från beskrivningen av Europaparlamentet:

Parlamentet utses direkt av invånarna i EU genom val vart femte år (Karlsson, 2024, s. 120).

Detta är ett typiskt exempel på *konstaterande framställningssätt*, då textens fokus ligger på att klargöra hur institutionen fungerar snarare än att diskutera olika perspektiv på dess demokratiska betydelse. Det är ganska kortfattat och okomplicerat, då fokuset är på att förmedla information om hur EU:s politiska system fungerar och är organiserat. Detta återkommer även i konstruktionen av EU-kommissionen, ministerrådet och EU-domstolen, där fokuset ligger på unionens funktioner och processerna redogörs på ett informativt sätt (Karlsson, 2024, s. 118–121).

Det *förklarande framställningssättet* förekommer i presentation av EU:s historiska utveckling och politiska samarbeten, då läroboken förklarar varför samarbetet växte fram och vilka historiska omständigheter som var orsaken till det. Unionens utveckling kopplas till efterkrigstidens fredssträvande och ekonomiska integration, vilket inte bara ger läsaren fakta om EU, utan den förklarar även dess tillkomst och utvecklingen (Karlsson, 2024, s. 122 – 123). Detta skapar en sammanvävd berättelse som handlar om EU som en följd av de historiska erfarenheterna och politiska behoven.

Utöver detta förekommer även reflekterande inslag, men som är ganska begränsat i läroboken, exempelvis i en faktaruta som heter *Samhällsdebatt*, där det sker en diskussion kring om EU bör ha beskattningsrätt över medborgare. I rutan presenteras olika argument för och emot denna tes. Det som diskuteras är bland annat argumentet för en gemensam EU-skatt, då det skulle ge unionen större ekonomiska resurser för att hantera olika utmaningar, samtidigt som det skulle innebära ett mindre självbestämmande för medlemsstaterna (Karlsson, 2024, s. 113). Denna framställning öppnar upp ett tolkningsutrymme för läsaren, då olika perspektiv presenteras parallellt. Samtidigt blir reflektionen begränsad till hur EU:s befogenheter bör utformas, snarare än att problematisera mer grundläggande frågor om EU:s roll och legitimitet som politiska aktör.

Det förekommer även normativa inslag, exempelvis avsnittet där Brexit lyfts upp som en problematisk händelse i EU:s historia:

Det brittiska beslutet att lämna EU är problematiskt, inte minst för britterna men också för EU som därmed förlorade ett av sina största och rikaste medlemsländer (Karlsson, 2024, s. 126).

Här beskrivs den politiska händelsen och det dess konsekvenser värderas, då framställningen tyder på att det skedde en negativ och oönskad utveckling, vilket är typiskt för ett normativt framställningssätt.

Sammanfattningsvis har *Arena 123* mestadels konstaterande och förklarande perspektiv, med några inslag av reflekterande och normativt framställningssätt. EU presenteras mestadels genom faktabaserade och pedagogiska beskrivningar av olika aspekter i koppling till unionen.

6.1.3 Rekontextualisering och inramning

Det är en tydlig rekontextualisering till ett undervisningssammanhang i läroboken *Arena 123*, vilket innebär att komplexa politiska processer och institutioner förenklas och struktureras till ett överskådligt undervisningsmaterial. De aspekter i samhället som är konfliktfyllda och omfattande presenteras i läroboken som pedagogiskt hanterbart och tydligt ordnat.

Ett tydligt exempel är användandet av modeller och diagram där unionens institutioner och beslutsprocesser framställs, där komplexiteten i unionens politiska system omformuleras till tydliga funktioner och relationer mellan olika organ (Karlsson, 2024, s. 119). Även EU:s historia förenklas till en sammanhängande utvecklingslinje där stegen i framväxten och utvecklingen tydliggörs (Karlsson, 2024, s. 122-123).

Utöver detta syns även rekontextualiseringen i hur unionens verksamhet delas upp i tydliga sakpolitiska områden, vilket organiserar innehållet tematiskt i läroboken. Detta gör att EU konstrueras som en sammanhållen och ordnad organisation som inte är rörig eller slits mellan olika intressen. Observera att, som tidigare nämnt, används begreppet rekontextualisering som en analytisk lins i detta arbete.

Utöver detta förekommer även faktarutor, kartor och bilder som bidrar till omformuleringen av kunskapen, då exempelvis kartan över medlemsländerna fungerar som ett visuellt stöd som visar unionens geografiska placering. Samt faktarutorna med kort fakta om olika fenomen och sammanfattande texter av större avsnitt, exempelvis faktarutan samhällsdebatt som diskuteras ovan (Karlsson, 2024, s. 113). Detta bidrar till ett strukturerat och tillgängliggjort innehåll i texten då det delar upp innehållet i mindre delar, samtidigt som olika perspektiv lyfts upp parallellt med huvudtexten.

Sammanfattningsvis visar läroboken *Arena 123* en tydlig rekontextualisering av kunskap om unionen, där komplexa politiska och historiska aspekter struktureras och förenklas i undervisningsmaterialet. Eftersom kunskapen organiseras och presenteras på ett begripligt och pedagogiskt sätt skapas en stark inramning.

6.2 Forum – Samhällskunskap nivå 123 (Svensk lärobok)

I läroboken *Forum – Samhällskunskap nivå 123* behandlas EU främst i kapitlet *internationella relationer*, där det står ett avsnitt som heter *Europeiska unionen*. I detta

avsnitt presenteras unionens bakgrund, organisation och beslutsprocess (Brolin & Nohagen, 2024, s. 105-112). Underrubrikerna som förekommer i avsnittet är bland annat *EU som politiskt projekt, medlemsstater* och *beslutsfattande inom EU*. EU nämns vid flera olika ställen i boken, exempelvis under kapitlet om ekonomiskt samarbete och global ekonomi. Efter en genomläsning av kapitlet framstår unionen som en politisk och ekonomisk organisation som är aktiv inom flera sakpolitiska områden. Framställningen är huvudsakligen faktabaserad och strukturerad.

6.2.1 EU:s sakpolitiska områden

I *Forum* presenteras EU som en politisk aktör inom flera sakpolitiska områden, där urvalet av dessa områden konstruerar EU som både ett ekonomiskt integrationsprojekt och en politisk organisation som hanterar samhällsfrågor internationellt. De mest framträdande områdena är ekonomiskt samarbete, migrationspolitisk, institutionellt beslutsfattande samt frågor om teknologisk utveckling och ekonomisk konkurrenskraft.

Det mest framträdande sakpolitiska området i framställningen är ekonomiskt samarbete, där fokuset främst hamnar på EU som ett ekonomiskt integrationsprojekt där fred och stabilitet i Europa förespråkas genom ett samarbete mellan medlemsländerna. Detta synliggörs exempelvis i följande formulering:

...grundtanken att skapa fred och säkerhet samtidigt som ekonomin stärks (Brolin & Nohagen, 2024, s. 105).

Utöver detta presenteras även EU:s historiska utveckling som ett argument för att det ekonomiska samarbetet kan minska risken för konflikter i Europa:

Nu uppstod tanken på att ett ökat ekonomiskt samarbete mellan Europas länder skulle knyta dem samman och därmed förhindra framtida krig (Brolin & Nohagen, 2024, s. 445).

Vidare förklaras den ekonomiska integrationen genom beskrivningen av den inre marknaden och den fria rörligheten för varor, tjänster, personer och kapital (Brolin & Nohagen, 2024, s. 105). Även utvecklingen av den ekonomiska och monetära politiken presenteras som en starkare ekonomisk integration:

Syftet med EMU var att skapa ekonomisk stabilitet, utveckla den inre marknaden och fördjupa integrationen mellan medlemsländerna (Brolin & Nohagen, 2024, s. 447).

Genom denna framställning konstrueras EU i hög grad som en organisation vars centrala funktion är att skapa ekonomisk integration och stabilitet mellan medlemsstaterna.

Det andra sakpolitiska området där EU framställs som en central aktör är migrations- och gränspolitik, där unionen konstrueras som en aktör som försöker ordna och strukturera upp medlemsländernas migrationspolitisk genom gemensamma regler och avtal. Detta syns tydligt i beskrivningen av migrationspakten:

För att hantera den ökande migrationen enades EU medlemsländer år 2024 om en gemensam migrationspakt (Brolin & Nohagen, 2024, s. 545).

Migrationspakten framställs som ett sätt att stärka unionens yttre gränser, fördela ansvaret mellan medlemsländer och effektivisera asylprocessen, vilket å andra sidan nämns som en möjlig risk för skapandet av spänningar mellan medlemsländerna eftersom de har olika politiska ståndpunkter.

Detta visar på att EU framställs som en central politisk aktör som försöker utveckla gemensamma regler och samarbetsavtal för att hantera migration och asylfrågor på europeisk nivå, samt en arena där olika politiska intressen möts.

Ett tredje sakpolitiskt område som nämns är unionens institutionella och politiska system som i läroboken beskrivs som centrala för hur politiska beslut fattas på överstatlig nivå. Ett tydligt exempel är beskrivningen av lagstiftningsprocessen:

Kommissionen lägger fram förslag till ny lagstiftning på EU-nivå och parlamentet och rådet går igenom dessa och kan föreslå ändringar. Om parlamentet och rådet är överens och ändringarna godtas av kommissionen, kan lagförslaget antas som ny lag (Brolin & Nohagen, 2024, s. 111).

Utifrån detta presenteras institutionerna som centrala aktörer inom unionens beslutsprocesser, vilket framställer EU som ett politiskt system där lagar och regler skapas gemensamt mellan medlemsstater och överstatliga institutioner.

Sist behandlar läroboken det sakpolitiska området teknologisk utveckling och konkurrenskraft, där EU framställs som en central politisk aktör som hanterar politiska och teknologiska förändringar i framtiden. Detta framträder tydligt i formuleringen:

En annan utmaning som EU måste hantera är den snabba utvecklingen på AI-området (Brolin & Nohagen, 2024, s. 171).

Denna framställning konstruerar EU som en politisk aktör som hanterar både nuvarande politiska frågor och framtida samhällsutmaningar kopplade till teknologisk utveckling och ekonomisk konkurrenskraft.

Sammanfattningsvis framställs EU i läroboken som en aktör inom flera olika sakpolitiska områden; Ekonomiskt samarbete, migrationspolitik samt institutionellt beslutsfattande, samt teknologisk utveckling. Detta urval bidrar till en konstruktion av EU som både ett ekonomiskt och politiskt integrationsprojekt där gemensamma beslut fattas på europeisk nivå. Utifrån Apples teoretiska ramverk betyder detta att det ges en central och legitim plats i framställningen till ekonomiska och institutionella perspektiv, medan andra framställningar av EU:s roll marginaliseras.

6.2.2 Framställningssätt i presentationen av EU

Framställningen av EU i läroboken präglas mestadels av konstaterande och förklarande framställningssätt, där EU beskrivs med hjälp av faktabaserade beskrivningar av

organisationens institutioner, historiska utveckling och politiska funktioner utan några tydliga problematiseringar. Ett tydligt exempel på det konstaterande framställningssättet är följande:

EU:s lagar står över de svenska lagarna (Brolin & Nohagen, 2024, s. 111).

En del EU-lagar, så kallade förordningar, gäller direkt i Sverige (Brolin & Nohagen, 2024, s. 111).

Här presenteras EU:s rättsliga struktur utan att alternativa perspektiv eller politiska konflikter diskuteras, vilket betyder att en tydlig informativ funktion framställs med syftet att ge läsaren en enkel förståelse av hur EU:s rättssystem fungerar.

Det förklarande framställningssättet identifierades mer i de avsnitt som diskuterar EU:s historiska utveckling, där unionens framväxt presenteras som en följd till andra världskriget och med syftet till att skapa ett ekonomiskt samarbete och stabilt Europa. Observera att detta citat nämns innan med ett annat syfte.

Nu uppstod tanken på att ett ökat ekonomiskt samarbete mellan Europas länder skulle knyta dem samman och därmed förhindra framtida krig (Brolin & Nohagen, 2024, s. 445).

Genom denna förklaringstyp presenteras EU:s uppkomst i ett historiskt perspektiv där ekonomiskt samarbete och integration anses viktigt för att skapa fred och stabilitet i Europa.

Det förekommer även reflekterande inslag i läroboken, speciellt i avsnitt där EU:s framtidsutveckling och politiska konflikter diskuteras. Ett exempel är när framväxten av EU-kritiska och nationalistiska partier i EU nämns:

Med de nationalistiska partiernas framgångar i Europa, har motståndet mot EU som organisation ökat. Många av dessa partier vill se mindre av samarbetet inom EU (Brolin & Nohagen, 2024, s. 170).

Här sker det en öppning för en diskussion om EU:s framtid och dess interna politiska spänningar, vilket till skillnad från de faktabaserade avsnitten visar perspektiv på att EU:s utveckling påverkas av politiska konflikter och skilda ståndpunkter.

Reflekterande inslag förekommer även i tabellen som diskuterar ”Ställningstagande över några vanliga argument för och emot EMU” (ekonomisk och monetär politik) (Brolin & Nohagen, 2024, s. 448). Här presenteras både positiva och negativa argument kring unionens ekonomiska integration, vilket öppnar upp för läsaren att reflektera över flera olika perspektiv på frågan.

Normativa inslag förekommer däremot mer begränsat i läroboken, i jämförelse med de konstaterande, förklarande och reflekterande framställningssätten.

Sammanfattningsvis är de dominerande framställningssätten i boken förklarande, konstaterande och reflekterande, medan det normativa framställningssättet är begränsat.

6.2.3 Rekontextualisering och inramning

Det sker en tydlig rekontextualisering i denna lärobok, då EU som ett politiskt fenomen och som komplexa politiska och ekonomiska processer omformuleras till ett pedagogiskt förenklat och strukturerat undervisningsmaterial. Ekonomisk politik, europeisk integration och beslutsprocesser förenklas för att bli begripliga och överskådliga för gymnasieelever.

Detta syns tydligt i användningen av modeller och visuella illustrationer, exempelvis presenteras EU:s lagstiftningsprocesser genom modeller som visar relationen mellan dess olika institutioner (Brolin & Nohagen, 2024, s.110). Dessa modeller och illustrationer omvandlar komplexa politiska processer till en övergripande struktur, som tydligt visar institutionernas roller.

Utöver detta användas även kartor och tidslinjer för att strukturera kunskapen om EU, då kartor över medlemsländerna presenteras i samband med en tidslinje som visar utvecklingen sedan 1950, vilket placerar unionen historiskt och geografiskt (Brolin & Nohagen, 2024, s. 106-107). Detta tydliggör EU:s kronologiska utveckling och gör den begriplig för läsaren. Det förekommer även faktarutor, tabeller och tematiska underrubriker. Ett exempel är tabellen som nämns tidigare som diskuterar för och emot EMU (Brolin & Nohagen, 2024, s. 448). I denna tabell bryts ett komplext fenomen ner i mindre bitar där olika argument och perspektiv blir tydligare och jämförbara.

Därmed ramas kunskapen om EU in på ett relativt starkt sätt, då innehållet organiseras genom visuella hjälpmedel, samfattande modeller och genom tydliga underrubriker. Det förekommer en del öppningar för svagare inramning, som i de delar där olika argument och politiska konflikter presenteras, exempelvis tabellen om EMU och unionens utveckling. Här ställs flera perspektiv mot varandra och synliggörs vilket leder till att läsaren får ta del av olika ståndpunkter inom EU:s ekonomiska politik (Brolin & Nohagen, 2024, s. 448). Alltså öppnar texten upp för läsarens egna tolkningsutrymme och reflektion.

Sammanfattningsvis visar detta på att läroboken har en tydlig rekontextualisering där komplexa ekonomiska och politiska kunskaper omformuleras till ett tydligt och strukturerat undervisningsmaterial. EU:s politiska och ekonomiska system blir mer pedagogiskt tillgängligt genom modeller, kartor och tematiska avsnitt med tydliga rubriker.

6.3 *Delta!* – Samfunnskunskap VG1/VG2 (Norsk lärobok)

I den norska läroboken *Delta! Samfunnskunskap VG1/VG2* framställs EU främst i kapitlet *DEMOKRATI!*, under underrubriken *EU – et overnasjonalt demokrati og EØS og arbeidsinnvandring*. I dessa avsnitt presenteras EU:s bakgrund, funktion och organisation (Holgersen m.fl., 2020, s. 62-67, 168-169). Avsnittet handlar mestadels om EU:s inre marknad, unionens politiska institutioner, internationellt samarbete, global ekonomi, migration och relationen mellan EU och Norge genom EES-avtalet. Dessa delar i läroboken framställer EU som en ekonomisk och politisk organisation som är en central aktör inom flera sakpolitiska områden. Framställningen i läroboken är mestadels faktabaserad och strukturerad, med några inslag av det reflekterande framställningssättet.

6.3.1 EU:s sakpolitiska områden

I den norska läroboken *Delta!* framställs EU som en central politisk aktör inom främst tre sakpolitiska områden: ekonomiskt samarbete, institutionellt och politiskt samarbete, samt

EES-avtalet. Urvalet av dessa tre områden stödjer konstruktionen av EU som både ett politiskt samarbetsorgan och ett ekonomiskt integrationsprojekt i Europa.

Det första och mest framträdande sakpolitiska området är det ekonomiska samarbetet, speciellt genom beskrivningarna om den inre marknaden, där konstruktionen främst fokuserar på EU som en organisation som skapar ekonomisk integration mellan medlemsstaterna. Detta syns tydligt genom följande formulering:

Grunnprinsippet i de indre markedet er de fire frihetene: fri bevegelse av varer, tjenester, kapital og arbeidskraft (Holgensen, 2020, s. 62-63).

Genom detta uttryck framställs EU som en aktiv aktör i skapandet av en ekonomisk gemenskap mellan medlemsländerna, samt där olika handelshinder avskaffas. Något som ytterligare stärker detta är beskrivningen av EU:s lagstiftning, där unionen framställs som en överstatlig lagstiftare som upprättar regler mellan medlemsländerna:

EU vedtar en rekke direktiver som pålegger medlemslandene å sørge for at lover og regler som kan påvirke konkurransen, blir like i hele EU (Holgensen, 2020, s. 63).

Denna framställning bidrar till konstruktionen av EU som en organisation som upprätthåller gemensamma ekonomiska regler, som i sin tur formar villkor för konkurrens och handel i Europa.

Det andra sakpolitiska området, i form av ett analysområde, som identifieras i läroboken är institutionella och politiska system, där EU:s institutioner presenteras som centrala aktörer i beslutsfattandet på överstatlig nivå. Ett tydligt exempel på detta är genom följande beskrivning av EU-kommissionens roll:

Europakommisjonen har ansvaret for den daglige driften av EU på samme måte som regjeringen i et land. Alle forslag til nye direktiver blir forberedt her... (Holgensen, 2020, s. 64).

Genom denna formulering och liknande formuleringar framställs EU:s beslutsfattande som ett samspel mellan unionens olika institutioner. Där av betonas medlemmarnas samarbete kring gemensamma regler och beslut, vilket ger en bild av EU som en överstatlig politisk organisation.

Det tredje och sista sakpolitiska området som går att identifiera i läroboken handlar om relationen mellan EU och Norge som stöds av EES-avtalet. EU framställs här som en organisation som påverkar icke-medlemsstater med sina regelverk och beslut, genom EES-avtalet. Detta avtal beskrivs som en möjlighet att bland annat ge möjlighet för Norge att delta i unionens inre marknad, samtidigt som landet behöver anpassa sig till unionens regler:

EØS-avtalen forutsetter at stortinget vedtar eller endrer norske lover dersom disse ikke er i tråd med de direktivene EU har vedtatt, og som gjelder for de delene av det indre markedet som EØS-avtalen dekker (Holgensen, 2020, s. 67).

Denna framställning bidrar till att konstruera EU som en politisk och ekonomisk aktör som påverkar både medlems- och icke-medlemsländer genom bland annat dess regelverk. Därav framstår EU som en central aktör i det europeiska samarbetet över lag.

Sammanfattningsvis framställs EU i denna lärobok som en central aktör främst i tre sakpolitiska områden; ekonomiskt samarbete genom den inre marknaden, politiskt och institutionellt samarbete och EU:s relation med Norge via EES-avtalet. Utöver detta betonar EU även som en överstatlig organisation där främst medlemsländerna samarbetar genom och kring gemensamma regler och politiska beslut. Utifrån Apples teoretiska ramverk legitimeras framställningen av EU:s roll som en regelgivare och ett samarbetsorgan, medan alternativa förklaringar för organisationens roll får mindre utrymme.

6.3.2 Framställningssätt i presentationen av EU

Framställningen av EU sker i stor utsträckning genom ett konstaterande och förklarande framställningssätt, där EU presenteras genom faktabaserade beskrivningar av organisationens historiska utveckling och institutionella och politiska funktioner, utan några omfattande problematiseringar. Ett tydligt exempel på ett konstaterande inlag är följande citat. Observera att samma citat nämns ovan men med ett annat syfte.

Grunnprincipen i de inre marknaderna är de fyra friheterna: fri bevegelse av varer, tjenester, kapital og arbeidskraft (Holgersen, 2020, s. 62-63).

Innehållet presenteras som fakta, vilket betyder att framställningen har en informativ funktion med syftet i att ge läsaren en enkel och grundläggande förståelse för hur EU:s gemensamma marknad fungerar.

Det förklarande framställningssättet går mestadels att identifiera i avsnitt som berör EU:s institutioner och politiska organisationer, där det sker en förklaring av hur olika institutioner inom unionen samverkar i bland annat beslutsfattande och lagstiftning, samt i avsnitt om hur lagstiftningen påverkar medlemsländernas politik. Exempelvis när EU-kommissionens roll förklaras i relation till lagstiftningsprocessen får läsaren en förklaring på hur olika beslut inom unionen fattas (Holgersen m.fl., 2020, s. 64). Det erbjuder en ökad förståelse för hur unionens olika system fungerar.

Det framkommer även ett begränsat inlag av det reflekterande framställningssättet, exempelvis i avsnitt som berör EU:s relation till Norge, eftersom det i dessa delar diskuteras olika perspektiv på EES-avtalet som är länken mellan EU och Norge. Detta öppnar upp för reflektionen kring Norges politiska relation till unionen.

Normativa inlag förekommer ganska begränsat, då den övergripande presentationen av unionen präglas av ganska neutrala och faktabaserade förklaringar av unionens roll och funktion.

Sammanfattningsvis domineras läroboken av konstaterande, förklarande och reflekterande framställningssätt, samtidigt som det är ett begränsat inlag av det normativa framställningssättet.

6.3.3 Rekontextualisering och inramning

Det sker en tydlig rekontextualisering i läroboken där EU:s komplexa ekonomiska och politiska processer omformas till ett lämpligt och pedagogiskt undervisningsmaterial som är förenklat och strukturerat för att passa gymnasielever. Rekontextualiseringen syns tydligt i användandet av bland annat visuella hjälpmedel, exempelvis kartor över medlemsländerna, samt placerar EU geografiskt och som ger läsaren en överskådlig bild av organisationens utbredning (Holgersen, 2020, s. 63).

Det förekommer även tydliga underrubriker som skapar ett organiserat och strukturerat undervisningsmaterial, exempelvis *EU – et overnasjonalt demokrati* och *organisering av EU*. Detta visar på att innehållet och kunskaperna presenteras stegvis och tematiskt i läroboken, vilket underlättar för eleverna att anamma innehållet och förstå det. Utöver detta finns det även bilder och faktarutor som kompletterar den löpande texten, vilket gör innehållet mer pedagogiskt, tillgängligt och strukturerat.

Denna struktur i läroboken bidrar till att kunskapen om EU har en relativ inramning, där innehållet presenteras med hjälp av organiserade avsnitt och visuella hjälpmedel. Dessa två aspekter styr även hur innehållet tolkas och förstås av läsaren. Samtidigt förekommer det även några inslag av en svag inramning, exempelvis i de delar där relationen mellan unionen och EU diskuteras, eftersom där berörs möjliga tolkningar av EES-avtalet och politiska konsekvenser.

Sammanfattningsvis visar detta på att det sker en tydlig rekontextualisering i läroboken där komplexa kunskaper om unionen omformuleras till ett förenklat och strukturerat undervisningsinnehåll. EU:s politiska och ekonomiska system presenteras även genom kartor, bilder och tematiska avsnitt som stödjer en pedagogisk tillgänglighet. Med Apples begrepp officiell kunskap presenteras EU:s roll bredare, där ekonomiska och reglerande funktioner fortfarande ges en central och legitim position i framställningen.

6.4 Samfunn – Samfunnskunnskap VG1/VG2 (Norsk lärobok)

I läroboken *Samfunn – samfunnskunnskap VG1/VG2* behandlas EU i flera avsnitt, främst i kapitlen om internationella organisationer, internationella konflikter och mänskliga rättigheter. EU nämns bland annat i avsnitt om *Internasjonale organisasjoner, den europeiske menneskerettighetsdomstolen, menneskerettigheter i en digital verden* (Fitz m.fl., 2025, s. 235, 216, 218), samt i avsnittet som diskuterar relationen mellan konflikter och sanktioner mot Ryssland (Fitz m.fl., 2025, s. 237-238). Efter genomläsningen av innehållet framställs EU främst som en politisk och ekonomisk organisation som är aktiv inom flera sakpolitiska områden; internationellt samarbete, mänskliga rättigheter, digital reglering och internationella konflikter. Framställningssättet är mestadels konstaterande och förklarande.

6.4.1 EU:s sakpolitiska områden

Det första och mest framträdande sakpolitiska området som EU presenteras som en central aktör inom är det ekonomiska samarbetet, där unionen konstrueras som ett ekonomiskt integrationsprojekt i Europa. Detta syns tydligt följande formulering.

Når vi diskuterer EU i dag, snakker vi gjerne om EU som et økonomisk samarbeid mellom landene i Europa, med et indre marked med fri flyt av varer, tjenester og mennesker (Fitz m.fl., 2025, 237)

EU beskrivs främst som ett ekonomiskt integrationsprojekt där den fria rörligheten för varor, tjänster och människor utgör en viktig aspekt i det ekonomiska samarbetet är det gemensamma europeiska marknadssystemet och de ekonomiska relationerna mellan medlemsländerna.

Det andra sakpolitiska området som EU konstrueras som en viktig aktör inom är internationella konflikter och säkerhetspolitiken, vilket är extra tydligt i diskussionen kring kriget i Ukraina där EU presenteras som en aktör som vidtar åtgärder i internationella konflikter. Detta synliggörs genom följande formulering:

EU, ..., har innført en rekke økonomiske sanksjoner mot landet, inkludert strenge restriksjoner på kjøp og salg av varer med Russland (Fitz m.fl., 2025, s. 238).

I detta område framställs EU som en aktör som agerar i internationella konflikter genom bland annat ekonomiska sanktioner, vilket därmed kopplar unionen till utrikespolitiska åtgärder och internationella relationer.

Det tredje sakpolitiska området är mänskliga rättigheter, där EU framställs i samband med andra institutioner, främst i avsnittet om den europeiska människorättsdomstolen där europeiska rättighetssystem presenteras som viktiga för att skydda människors rättigheter (Fitz m.fl., 2025, s. 216). I detta avsnitt presenteras EU i en bredare kontext för en internationell fråga där rättigheter, lagstiftning och internationella konventioner utgör viktiga delar.

Det sista sakpolitiska området där EU nämns är digital reglering, specifikt i avsnittet som handlar om digitala rättigheter som beskriver hur europeiska regleringar påverkar hanteringen av teknologisk utveckling och personuppgifter. Detta syns tydligt i följande formulering:

I Europa har vi sterkere persondataskyttelse en mange andre steder fordi EU har vedtatt et regelverk som vi kaller personvernforordningen, eller GDPR (Fitz, m.fl., 2025, s. 218).

Denna formulering framställer EU som en aktör som reglerar digitala frågor och skyddar individens rättigheter inom den teknologiska utvecklingen. Samtidigt konstrueras EU som en del av ett europeiskt ”vi” i formuleringen ”I Europa har vi...”, då Norge inkluderas i GDPR, genom EES-avtalet (Fitz, m.fl., 2025, s. 53).

Sammanfattningsvis framställs EU som en aktiv politiska aktör inom flera sakpolitiska områden: ekonomiskt samarbete, internationella konflikter, mänskliga rättigheter och digital reglering. Med Apples teoretiska begrepp kan detta tolkas som att dessa områden görs legitima och undervisningsvärda, vilket leder till att EU framställs som en central och självklar aktör inom både politiska och ekonomiska frågor inom Europa.

6.4.2 Framställningssätt i presentationen av EU

I läroboken *Samfunn* dominerar de konstaterande och förklarande framställningssätten där informationen beskrivs genom informativa och faktabaserade förklaringar. Ett exempel på ett konstaterande framställningssätt är följande formulering:

EU er et politisk og økonomisk samarbeid som består av 27 europeiske land, og som har hovedkvarter i Bryssel (Fitz m.fl., 2025, s. 206).

Här presenteras grundläggande fakta om EU:s karaktär, medlemsantal och geografiska placering utan att problematisera, värdera eller diskutera alternativa perspektiv.

Det förklarande framställningssättet förekommer i samband med förklaringar av EU:s funktioner och dess utveckling i bland annat internationella sammanhang. Exempel på detta är förklaringen om vilken roll EU har i Ryssland-Ukraina kriget genom att unionen inför ekonomiska sanktioner (Fitz m.fl., 2025, s. 238). Ett annat exempel är förklaringen av EU:s betydelse i den digitala regleringen genom benämningen av GDPR och dess funktion (Fitz m.fl., 2025, s. 218). Det är det förklarande framställningssättet då det inte bara besvarar vad EU är, utan visar även hur och varför EU agerar i olika sammanhang.

Det förekommer även några få inslag av reflekterande framställningsformer, i form av rutan ”tenk deg om”, där läsaren uppmanas i att reflektera själv och ta ställning till frågan. Ett exempel är frågan om ”Hvorfor tror du at noen land ikke har undertegnet Roma-vedtektene?” (Fitz m.fl., 2025, s. 233), som öppnar upp för egna resonemang och olika perspektiv.

Den normativa framställningen är betydligt mer begränsad, då den endast förekommer i enstaka beskrivningar av internationella konflikter och rättigheter, där formuleringarna kan innehålla värderingar. Framställningen är överlag neutral och informativ.

Sammanfattningsvis dominerar framställningen av EU av ett konstaterande och förklarande framställningssätt, samtidigt som det förekommer begränsade inslag av de reflekterande och normativa.

6.4.3 Rekontextualisering och inramning

Det sker en tydlig rekontextualisering i läroboken, där komplexa internationella och politiska processer omformuleras till strukturerat och pedagogiskt undervisningsmaterial, där EU inte presenteras som ett isolerat fenomen, utan det integreras i bredare teman: internationella organisationer, konflikter och mänskliga rättigheter. Detta framstår tydligt i avsnittet där EU presenteras med andra internationella organisationer, exempelvis FN och Nato (Fitz m.fl., 2025, s. 235). Det förekommer även underrubriker som skapar tematiska avsnitt, exempelvis *internasjonale organisasjoner*, *menneskerettigheter* och *krig og konflikter*. Det är en tematisk presentation som placerar EU i ett större sammanhang, som i sin tur begripliggör innehållet för gymnasieeleverna.

Det sker även en rekontextualisering i form av bilder och bildtexter från internationella konflikter och politiska händelser, exempelvis bilder från kriget i Ukraina, vilket kopplar innehållet till något som idag är aktuellt och det konkretiserar komplicerat innehåll i läroboken (Fitz m.fl., 2025, s. 238). Det förekommer även bilder i avsnittet om mänskliga rättigheter som fungerar som ett visuellt stöd i texten (Fitz m.fl., 2025, s. 216, 218).

Med detta sagt sker det en relativt stark inramning av kunskapen om EU, eftersom innehållet organiseras ganska tydligt med teman, rubriker och visuella medel. Det förekommer även svagare inramningar, exempelvis när det kommer till vissa delar i läroboken där läsaren uppmanas att reflektera och ges ett öppet tolkningsutrymme.

Sammanfattningsvis sker det en tydlig rekontextualisering i läroboken där kunskaper om EU och internationell politik omformuleras till ett strukturerat och pedagogiskt undervisningsmaterial, genom bilder, tematisering och tydlig struktur.

7. Diskussion och slutsats

Syftet med denna studie har varit att undersöka hur EU framställs som en internationell politisk aktör i svenska och norska läroböcker i samhällskunskap på gymnasienivå. Genom en jämförande kvalitativ textanalys av två svenska och två norska läroböcker analyserades inom vilka sakpolitiska områden EU framträder i, hur kunskapen om EU framställdes, samt hur den rekontextualiserades till ett lämpligt pedagogiskt undervisningsmaterial. I resultatet identifieras både likheter och skillnader mellan de två nationella kontexternas läroböcker. Som helhet framställs EU som en legitim och central aktör i europeisk och internationell politik i alla läroböcker, men det finns vissa skillnader i de nationella tolkningsramarna. Det finns också vissa likheter och skillnader mellan de två böckerna inom samma nationella kontext, men i denna uppsats är det fokus på jämförelsen mellan de två nationella kontexternas läroböcker.

7.1 Jämförande analys av resultatet

Den första centrala anmärkningen är att EU i alla fyra läroböcker i hög grad konstrueras som ett ekonomiskt integrationsprojekt mellan medlemsländerna, samt länder som är med via EES-avtalet. Det som betonas i läroböckerna är den inre marknaden, de fyra friheterna och den historiska utgångspunkten att ekonomiskt samarbete kommer främja fred och stabilitet i Europa. Alltså tyder resultatet på att det ekonomiska samarbetet fungerar som den mest legitima och självklara tolkningsramen för unionen i läroböckerna, vilket kan förstås utifrån Apples begrepp om officiell kunskap. I sin tur presenteras just den ekonomiska dimensionen som den självklara, legitima och undervisningsvärda kunskapen i alla fyra läroböcker, medan det finns en variation i framställningen av de andra sakpolitiska områdena. Detta betyder i sin tur att det som anses som legitimt och undervisningsvärt skiljer sig mellan de fyra läroböckerna. Att det ekonomiska arbetet presenteras som konstaterande, neutralt och opolitiskt beror mestadels på att det är en historisk förklaring till hur unionen grundades, vilket även skapar en självklarhet i varför alla fyra böcker betonar detta samarbete. Det är något som inte går att ifrågasätta eller presentera med olika perspektiv, utan det är faktabaserad kunskap om unionens framväxt.

Resultatet visar att de svenska läroböckerna i större utsträckning konstruerar EU som en bred politisk aktör inom flera olika sakpolitiska områden. I den svenska kontexten presenteras EU, utöver det ekonomiska samarbetet, i relation till klimatpolitik, migration, utrikes- och säkerhetspolitik, teknologisk utveckling och institutionellt beslutsfattande. I de norska böckerna framställs EU också inom flera områden, men de mest förekommande är, utöver det ekonomiska samarbetet, överstatlig reglering inom bland annat mänskliga rättigheter, säkerhet, konflikter och digital utveckling, samt Norges relation till EU via EES-avtalet. Detta går att förstå utifrån studiens bakgrund som visar att den svenska läroplanen ger EU, när den behandlar internationella relationer, en explicit plats i samhällskunskapsämnet, medan EU behandlas indirekt och övergripande i den norska läroplanen. I sin tur bekräftar detta studier i den tidigare forskningen som visat att internationella aktörer framställs utifrån de nationella tolkningsramarna (Sakki, 2016; Brown m.fl., 2019; Overrien, 2024), vilket leder till att det nationella ställningstagandet till den internationella kontexten genomsyrar skolans styrdokument och undervisningsmaterial. I överensstämmelse med dessa studier framställs EU i den svenska kontexten som en integrerad överstatlig aktör i statens politiska system,

medan i den norska kontexten förstås unionen i högre grad i relation till nationella intressen och institutionella kopplingar, speciellt genom EES-avtalet. Studien visar även att de norska läroböckerna tillför ett perspektiv som inte förekommer i de svenska undersökta böckerna och det är EES-avtalets betoning, då avtalet inte ens nämns i de svenska böckerna. Detta gör att EU i de norska böckerna inte bara framstår som en extern aktör utan som en organisation som konkret påverkar den norska politiken och lagstiftningen.

Ser man på detta utifrån Bernsteins begrepp rekontextualisering omformuleras kunskap om EU från politikens och forskningens värld till skolans läroböcker med hänsyn till skolans pedagogiska logik, nationella styrdokument och föreställningar om vad som är lämpligt för elever att möta. Rekontextualiseringen i form av olika visuella hjälpmedel, exempelvis bilder, kartor och faktarutor, förekommer i alla läroböcker vilket är ganska logiskt eftersom det är en pedagogisk princip att stödja den löpande texten på det sättet. Detta skapar en relativt stark inramning av kunskaperna om EU, då innehållet organiseras och struktureras genom bland annat rubriker, modeller och visuella hjälpmedel, vilket i sin tur gör de komplexa politiska processerna mer tillgängliga och förenklade för eleverna. Å andra sidan innebär detta också att konfliktfyllda frågor också förenklas och framställs som stabila och sammanfattade, vilket begränsar elevernas tolkningsutrymme där tolkningen mestadels styrs av lärobokens språk och struktur. Därav kan studiens resultat diskuteras i relation till skolans demokratiska uppdrag, eftersom om undervisningsmaterialet presenterar EU som ett tekniskt och institutionellt system begränsar detta möjligtvis elevernas förståelse till hur unionen och dess system fungerar, snarare än hur de kan ifrågasätta och förändra.

Rekontextualiseringen av EU skiljer sig dock åt mellan de två nationella kontexterna. I de svenska läroböckerna rekontextualiseras EU som en del av den politiska nationella nivån, bortom den nationella staten, medan EU i den norska kontexten presenteras som en extern men samtidigt närvarande aktör genom EES-avtalet. Detta visar i sin tur att rekontextualiseringen av EU har en tydlig koppling till respektive lands politiska relation till organisationen. Detta ligger i linje med Wicke (2019) och Børhaug (2014) som pekar på att läroböcker generellt reproducerar etablerade maktstrukturer och system, samtidigt som alternativa perspektiv begränsas.

De fyra läroböckerna domineras av konstaterande och förklarande framställningssätt, medan de reflekterande och normativa inslagen förekommer mer begränsat, vilket innebär att EU i första hand presenteras genom fakta som slås fast och förklaras. Fokuset ligger på att beskriva EU genom dess institutioner, regler och samarbeten på ett informativt och tydligt sätt, vilket ger mindre utrymme för att problematisera EU:s roll, diskutera konflikter eller lyfta olika kritiska perspektiv. Eleverna får i större utsträckning en beskrivande förståelse av EU, snarare än att få möjligheten att ifrågasätta och analysera organisationens makt och betydelse i internationell politik. De reflekterande inslagen som förekommer i de svenska läroböckerna är bland annat argument för och emot EMU (Brolin & Nohagen, 2024, s. 447) och beskattningsrätt (Karlsson, 2024, s. 113), medan i den norska boken förekommer vissa öppningar kring EES-avtalets konsekvenser. Oavsett detta är det övergripande mönstret i samtliga studerade läroböcker att EU framställs som något som ska förstås, inte något som ska problematiseras och kritiseras. Detta går att koppla till Børhaug (2014), som visar att de etablerade politiska system i liten utsträckning problematiseras och det kritiska tänkandet i läroböckerna sker inom vissa ramar.

En viktig poäng här angående de olika framställningssätten i läroböckerna är att det finns en relation mellan de olika inslagen, då de konstaterande inslagen mestadels efterföljs av det

förklarande. Det sker i de flesta fallen en förklaring till påståendet som är konstaterat, vilket betyder att textavsnittet som helhet innehåller fler än ett framställningssätt. Det är konstaterande som efterföljs av förklarande, medan det reflekterande är begränsat och förekommer enstaka gånger i läroböckerna. Att det normativa framställningssättet är begränsat beror på att EU främst presenteras neutralt och faktabaserat, utan några tydliga värderingar, vilket leder till att konflikter och kritiska perspektiv kring EU i mindre utsträckning får utrymme i läroböckerna. Det är också relevant att kort beröra i vilken utsträckning EU:s demokratiska dimensioner framträder, där resultatet visar att EU främst presenteras genom institutioner och regler, medan presentationen genom medborgarinflytande och demokratisk legitimitet är begränsad. Detta går att koppla till Walls (2011) undersökning som visar att EU mestadels framställs som ett mer distanserat system än den nationella politiken.

Studien har samtidigt vissa begränsningar, då den bygger på ett begränsat urval av läroböcker i samhällskunskap i de nationella kontexterna där den utesluter analysen av hur innehållet används i praktiken eller hur eleverna tolkar det. Därav bör resultatet förstås som ett analytiskt och tolkande, snarare än som generaliserbart till alla svenska och norska läroböcker.

Sammanfattning och slutsats

Sammanfattningsvis visar denna studie att EU främst framställs som en central internationell politisk aktör i både de svenska och de norska läroböckerna i samhällskunskap på gymnasienivå, men presentationen präglas av en del nationella skillnader. I båda de nationella kontexterna dominerar en institutionell och faktabaserad framställning, där EU framställs som ett ekonomiskt integrationsprojekt och ett system av samarbete, institutioner och regler. De skillnader som framträder är att EU i de svenska läroböckerna framstår som en integrerad del av det politiska systemet, medan de norska läroböckerna i hög grad framställer EU som en extern men inflytelserik aktör genom EES-avtalet.

Därav visar studien att framställningen av EU i läroböckernas två kontexter inte är neutrala eller objektiva, utan de formas av nationella utbildningspolitiska prioriteringar och respektive lands relation till unionen, samt vilken betydelse unionen har för landets nationella politik. Genom att kunskapen om EU i hög grad framställs genom konstaterande och förklarande inslag, samt genom en stark inramning och en pedagogiskt anpassad struktur, får eleverna en beskrivande förståelse av unionen, vilket begränsar utrymmet för den kritiska reflektionen och problematiseringen av EU:s internationella roll.

Avslutningsvis visar studien att konstruktionen av EU i läroböckerna formas av respektive lands relation till unionen, beroende på om de är medlemmar eller icke-medlemmar, vilket påverkar hur EU:s roll, legitimitet och handlingsutrymme presenteras i skolans undervisningsmaterial. Därmed bidrar studien till att skapa en fördjupad förståelse av hur EU konstrueras som en internationell politisk aktör i samhällskunskapsläroböcker på gymnasiet i två nordiska kontexter med olika förhållanden till EU.

7.2 Kritik av metodval

Detta har även diskuterats i metoden, tidigare i detta arbete, men för tydligheten återkommer diskussion av metodvalet i detta avsnitt.

En begränsning i studien är det begränsade urvalet av läroböcker, även om metoden kvalitativ textanalys möjliggör en djupgående och nyanserad analys av hur EU framställs går det inte

att generalisera resultaten till alla svenska och norska läroböcker. Utöver detta riskerar urvalet att påverka vilka mönster som identifieras och framträder, då andra läroböcker hade kunnat ge andra resultat och en annan bild av hur EU:s roll framställs. Vidare finns det en möjlighet att andra forskare hade tolkat materialet annorlunda och identifierat andra mönster, även om analysen har genomförts systematiskt utifrån tydliga analytiska kategorier. Detta är en generell utmaning med den kvalitativa forskningsdesignen, där forskarens förförståelse kan påverka resultatet. Slutligen finns det en utmaning med att studien endast fokuserar på läroböcker, eftersom hur läroböckerna används, samt hur de förstås av eleverna utesluts, vilket innebär att studien inte kan säga något om vilken betydelse dessa framställningar har i klassrummet. Därav behöver det ske en komplettering med studier som undersöker elevperspektivet och undervisningspraktiken för att det ska ge en heltäckande bild.

7.3 Förslag på fortsatt forskning

För fortsatt forskning vore det relevant att undersöka hur läroböckernas framställning av EU verkligen förstås och tolkas av eleverna, samt hur den används i undervisningen, vilket skulle kunna genomföras genom klassrumsobservationer eller intervjuer med lärare och elever. En annan relevant forskningsstudie hade varit att genomföra större jämförande studie med fler läroböcker eller med flera länder, vilket skulle kunna skapa ett mer generaliserbart resultat. Exempelvis hade det varit intressant att undersöka hur läroböcker i andra länder, som befinner sig utanför den nordiska kontexten, framställer EU som en internationell politisk aktör.

8. Referenser

- Albanesi, C. (2018). Citizenship Education in Italian Textbooks. How Much Space is There for Europe and Active Citizenship? *Journal of Social Science Education*, 17(2).
- Ammert, N. (2011). Ett innehåll förmedlas. I N. Ammert (Red.), *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik* (s. 259 – 273). Studentlitteratur.
- Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: Democratic education in conservative age*. Routledge.
- Arensmeier, C. (2018). Different Expectations in Civic Education: A Comparison of Upper-Secondary School Textbooks in Sweden. *Journal of Social Science Education*, 17(2), 5-20.
- Banjac, M. & Pusnik, M. (2015). Making citizens, being European? European symbolism in Slovenian citizenship education textbooks. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(5), 748-771.
- Bentrovato, D. (2015). Teaching World War 1: An exploratory study of representations of the Great War in contemporary African textbooks. *Yesterday & Today*, 14, 175-207.
- Béres, A., Hont, Z. & Molnár-Kovács, Z. (2025). The European dimension in education in Hungarian primary school geography textbooks. *Citizenship Social and Economics Education*. 24(2-3), 215-236.
- Berglund, L. (2020). Kritikens tystnader: Bernsteins pedagogiska rekontextualisering. I E. B. Jodal, S. Lindblad & C. Runesdotter (Red.), *Läroplansteori i och om lärarutbildning* (s. 131 – 148). Göteborgs universitet.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2018). Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. I Bergström, G. & Boréus, K. (Red.) *Textens mening och makt*. Lund: Studentlitteratur.
- Brolin, M. & Nohagen, P. (2025). *Forum: Samhällskunskap nivå 123* (4. utg.). Sanoma.
- Bronäs, A. (2011). Samhällskunskapsböcker och demokrati. I N. Ammert (Red.), *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik* (s. 177 – 190). Studentlitteratur.
- Brown, E., Szczepek Reed, B., Ross, A., Davies, I., & Bengsch, G. (2019). Constructing Europe and the European Union via education: Contrasts and congruence within and between Germany and England. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 11(2), 1-29.
- Børhaug, K. (2014). Selective critical thinking: A textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies. *Policy Futures in Education*, 12(3), 431- 444.
- Cebeci, Y., Caliskan, H., & Uymaz, M. (2024). Perceptions of War-Peace and Ukraine-Russia in Textbooks corresponding to Russia and Ukraine social studies course. *Participatory Educational Research*, 11(1), 47-65.
- European Commission (n.d.) Avtalet om Europeiska ekonomiska samarbetet (EES). Europeiska kommissionen. (Hämtad: 27 januari 2026). <https://trade.ec.europa.eu/access-to-markets/sv/content/avtalet-om-europeiska-ekonomiska-samarbetsomradet-ees>
- Fitz, M. K., Hovden, H. E., Høye, I. S. & Heggset, I. A. (2025). *Samfunn: Samfunnskunnskap VG1, VG2* (1. utg.). Cappelen Damm AS.

Fossum, J. E., Trondal, J., & Olsen, J. P. (2024). Norges forhold til EU: Hvorfor fokusere på autonomi? *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 40(1), 10 – 25.

Greger, N. (2019). Veivalg og spenningar i norsk sikkerhetspolitikk: Norges forhold til NATO og EU. *Internasjonal Politikk*, 77(1), 84-94.

Hansen, P., & Puustinen, M. (2021). Rethinking society and knowledge in Finnish social studies textbooks. *Journal of Curriculum Studies*, 53(6), 857-873.

Holersen, T., Tversen, Å. & Kosberg, H. (2023). *Delta! – Samfunnskunnskap VG1/VG2*. Cappelen Damm AS.

Karlsson, L. (2024). *Arena 123: Samhällskunskap för gymnasiet*. Gleerups.

Overrein, P. (2024). Den lange krigen (1991-2021) i lærebøker. I L. Kvande & H. Olofsson (Red.), *Begreper om og i samfunnet: Teori, empiri og analyse av begrepsforståelse og -læring i samfunnsfag* (s. 138-166). Universitetsforlaget.

Regeringen. (2026). *Sveriges väg till EU-medlemskap*. Regeringskansliet. (Hämtad: 26 januari 2026). <https://www.regeringen.se/sa-styrs-sverige/regeringens-arbete-pa-eu-niva/sveriges-vag-till-eu-medlemskap/>

Rieker, P., & Gunnarsdottir, E. (2023). Norge og EU: Betydningen av medlemskap. *Internasjonal politikk*, 81(4), 523-531.

Sakki, I. (2014). Social representations of European integration as narrated by school textbooks in five European nations. *International Journal of Intercultural Relations*, 42, 35-47.

Sakki, I. (2016). Raising European citizens: Constructing European identities in French and English textbooks. *Journal of Social and Political Psychology*, 4(1), 444-472.

Scahill, J. H. (1991). The Structuring of pedagogic Discourse. *Educational Studies*, 22(3), 421-423.

Skolverket. (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Skolverket.

<https://www.skolverket.se/download/18.192dfce916aff44f9af6a4/1560325112335/Förslag%20läroplan%20grundskolan.pdf>

Skolverket. (2024). Ämnesplan i samhällskunskap (Gy25).

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25#/search/subjects/SAMH?v=1#SAMH>

Tallberg, J. (2012). Europeiseringen av Norge i ett jämförande perspektiv. *Internasjonal Politikk*, 70(3), 287 – 301.

Utbildningsdepartementet. (2021). *Läromedelsutredningen: Böckernas betydelse och elevernas tillgång till kunskap* (SOU 2021:70). Regeringskansliet.

Utdanningsdirektoratet, (2020a). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen (LK20)*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i samfunnskunnskap (SAK01-01), LK20*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAK01-01.pdf?lang=nob>

Wall, P. (2011). *EU-undervisning: En jämförelse av undervisning om politik på nationell och europeisk nivå*. (Karlstad University Studies 2011:14). Karlstad universitet.

Wicke, K. (2019). *Läroböcker, demokrati och medborgarskap: Konstruktioner i läroböcker i samhällskunskap för gymnasiet*. Göteborgs universitet.