



MALMÖ HÖGSKOLA
FAKULTETEN FÖR
LÄRANDE OCH SAMHÄLLE

Examensarbete i pedagogik

15 högskolepoäng, grundnivå

UNDERVISNING OM EU OCH DEN EUROPEISKA IDENTITETEN

”Teaching about EU and European identity”

Av: Marcus Larsson

Kompletterande pedagogisk utbildning
90 högskolepoäng
Huvudämne: Företagsekonomi
2015-06-23

Examinator: Ola Fransson

Handledare: Jan Härdig

Sammanfattning

Författare: Marcus Larsson

Handledare: Jan Härdig

Examinator: Ola Fransson

Problem: Undervisningen inom EU har i tidigare studier visat sig vara undermålig. Det föranledde en revidering av kursplanen 2009. Revideringen sammanföll med Lissabonfördraget som skulle stärka Europaparlamentets roll i EU. Båda dessa förändringar anser jag viktiga för att låta eleverna i svenska gymnasieskolor få en adekvat undervisning kring EU så deras politiska deltagande kan stärkas.

Syfte: Syftet med uppsatsen är att försöka klarlägga hur lärare i samhällskunskap presentera och beskriver EU i sin undervisning och se i vilket politiskt sammanhang eleverna möter EU inom samhällskunskapen. Uppsatsens ska också försöka identifiera de strukturella förutsättningar som lärarna har i sin EU-undervisning.

Frågeställning:

- I vilken politisk kontext presenteras EU i samhällskunskapsundervisningen?
- Upplever lärare i samhällskunskap några strukturella hinder för att ge en adekvat undervisning om EU?

Metod: Intervjuer har gjorts med fem olika lärare i Skåne

Slutsatser: För att skapa en demokratisk kompetens har uppsatsen påvisat att det behövs politisk kompetens samt politisk systemtilltro. Den mest framkomliga vägen för detta är genom deliberativa samtal. Deliberativa samtal förs ofta inom samhällskunskapsundervisningen men väldigt sällan med EU som ämne. EU presenteras fortfarande ofta i ett utrikespolitiskt perspektiv. Av de strukturella hinder som föreligger är tidsfristen det mest avgörande för adekvat undervisning.

Nyckelord EU, demokratisk kompetens, politiskt deltagande, deliberativt samtal, systemtilltro

Innehållsförteckning

1. Inledning	7
1.2 Skolan som demokratifostrare	8
1.3 Uppsatsens syfte och frågeställningar	11
1.4 Frågeställningar	11
2. Bakgrund	12
2.1 Samhällskunskap och EU	12
2.2 EU i korthet	13
2.3 Sverige i EU	14
2.4 EU i Sverige	15
3. Forskningsöversikt	16
4. Metodologiska överväganden.	21
4.1 Intervjuer	22
4.2 Urval av intervjupersoner	23
4.3 Teoretiskt ramverk	24
5 Analys	27
5.1 Ämnesteoretiska kunskaper	27
5.2 Pedagogiska och ämnesdidaktiska kunskaper	28
5.3 Kunskaper och förståelse av styrdokument	31
5.4 Elevers förutsättningar och karakteristiska	33
5.5 Undervisningens speciella kontext	34
5.6 Skolans högre mål och syfte	36
6 Slutsats	38
7. Referenser	41

1. Inledning

2014 får ur ett demokratiskt perspektiv framstå som ett märkesår. Vid två tillfällen fick svenska medborgare utnyttja sin rättighet att rösta, dels till Riksdagen och de två kommunala valen, dels till Europaparlamentet¹. Att 2014 blev ett så demokratiskt intensivt år medförde med stor sannolikhet att valdeltagandet ökade eftersom den politiska diskussionen var reell och levande under en längre tidsymd än brukligt.² Valdeltagandet till Europaparlamentet betecknades i Sverige som en framgång då det för första gången var mer än hälften av de röstberättigade som utnyttjade sin rättighet. Dessa dryga 50 % (Europaparlamentet, 2014) är ändå långt ifrån valdeltagandet till riksdagen som blev drygt 85 % (Valmyndigheten, 2014).

Sverige har av tradition ett gott valdeltagande och ur ett europeiskt perspektiv är det få länder som uppvisar högre valdeltagande, samtidigt är diskrepansen mellan nationella val och valet till Europaparlamentet bland Europas högsta.³ Åldersspridningen i valdeltagandet visar i ett nationellt hänseende att yngre har en lägre benägenhet att rösta, och det finns heller inga tendenser att deltagandet skulle skilja sig i större utsträckning mellan gammal och ung när vi tittar på valet till Europaparlamentet.

Inte helt överraskande så innebär en ökad kunskap en ökad tendens till att delta i val (eg. Oscarsson & Holmberg, 2004; Milner, 2002) och i det avseendet torde skolan ha en stor roll att spela. Inträdet till EU skedde 1995 och första gången svenskarna fick möjlighet att påverka sammansättningen i Europaparlamentet var 1999. Det innebär att majoriteten av alla röstberättigade inte gått i skolan när denna parlamentariska rättighet varit i laga kraft. Då alla yngre medborgare haft 9 år i grundskolan och en överväldigande majoritet av ungdomarna fortsätter med gymnasiala studier, förefaller det ju rimligt att kunskapsnivån om det

¹ Europaparlamentet brukar också benämnas som EU-parlamentet, men här och framgent används den korrekta definitionen.

² Någon forskning kring varför deltagandet ökade finns ej, men denna förklaring har stått som populärvetenskaplig förklaring i press och media.

³ Jämförelse har gjorts mellan det publicerade på Europaparlamentet och nationella valmyndigheter. Eftersom det finns olikheter som obligatoriska val kan enskilda länder vara irrelevanta jämförelseobjekt men essensen i resonemanget kvarstår. Liknande tolkningar har gjorts av skribenter på <http://blog.svd.se/trehundratolv/2014/06/26/jamforelsevis-hogt-svenskt-valdeltagande-i-eu-valet/>

Europeiska samarbetet i allmänhet och Europaparlamentet i synnerhet skulle medföra en kompetensdiskrepans till den yngre befolkningens fördel. Men som ovan beskrivet finns inga tendenser att ungdomar röstar i större utsträckning än de äldre. Det väcker således en viss indignation kring undervisningen om EU då forskning visar att ungdomars kunskaper är än sämre än de äldres då det gäller EU-politik versus nationell politik. (Oscarsson & Holmberg, 2004)

Skolans medborgarfostrande roll har under modern tid alltid varit central i den svenska skolan, det fostrande ämnet har dock varierat från kristendomens och religionens emfas vid förra sekelskiftet vilket sedan övergick till en mer historiebaserad roll där Sveriges plats i ett turbulent Europa förklarades med nationalistiska förtecken (Westberg, 2011).

Medborgarfostrandet har dock fortsatt men nu har betoningen skett inom ämnet samhällskunskap där de demokratiska idealen med inflytande, påverkan och aktiviteter har varit centrala punkter för att fostra eleverna. Detta uppdrag kan ju vara relevant men då krävs också att vi har en undervisning som kan förmedla en så fullständig bild av de demokratiska institutioner vi har. Inflytandet är ju i många fall förflyttat till Bryssel och det finns därför många skäl att eleverna har kunskap om det och kan sätta det i en demokratisk kontext.

1.2 Skolan som demokratifostrare

I en studie som har för avsikt att studera undervisningen kring EU måste ju ställa sig frågan varför? Vad finns det för underliggande oro som gör att frågan överhuvudtaget kan vara av intresse? För den enskilda läraren likväl som för mig räcker inte enkom läroplanens inriktning för att skapa engagemang kring undervisningen om EU. Det avgörande skälet är, som senare kommer att beskrivas, att EU påverkar våra liv i väldigt hög grad. Dessutom har EU tagit steget från att vara ett bilateralt samarbete till att ofta vara ett överstatligt samarbete med en parlamentarisk struktur. Med den ökade parlamentariska strukturen ökar behovet av medborgerligt deltagande, deltagandet kan klä sig i många former men precis som i nationell politisk aktivism så står vårt val av representater ofta i centrum för den deltagardemokratiska tanken.

Begreppen demokrati och demokratisk kompetens som läroplanen stakar ut som mål bör därför klarläggas. Demokratiutredningen (SOU, 2000:1) som påbörjades i slutet av förra seklet och lades fram 2000 inleder också med att försöka reda ut vad vi åsyftar med demokrati, då är ju förvisso perspektivet större än skolan men den tar sikte på samma medborgare som skolan har för avsikt att fostra. Definitionen av demokrati är ett ämne som i utredningen avhandlas tämligen summariskt. Olika definitioner som sträcker sig från Platons klassiska demokratiideal fram till det som idag ofta benämns deliberativ demokrati diskuteras (SOU, 2000:1).

Deliberativ demokrati innebär ett öppet samtal mellan grupper, elever eller medborgare, samtalets sikte är inställt mot förståelse och konsensus. Demokratiutredningen ansluter till denna senare definitionen av demokrati som eftersträvansvärd, där medborgaren inte bara är en passiv åskådare utan kan agera som en social varelse i en större kontext. Med denna definition kan medborgaren självklart göra mer än att rösta, hen förstår hur en fråga lyfts och hen vågar framföra sina tankar och idéer oavsett vilken kontext den befinner sig i. Detta förfarande tangerar det som Maria Jarl lyfter fram i sin undersökning av brukardemokrati inom skolan där en del av den demokratiska kompetensen är politisk självförtroende (Jarl, 2004). Politiskt självförtroende innebär att man har förmågan att visa och använda de politiska kompetenser man besitter. Detta kan yttra sig i deltagande i ideella organisationer, protester, civil olydnad och självklart ett aktivt valdeltagande.

2007 presenterade Skolverket en rapport kring svenska skolors undervisning om EU (Skolverket, 2007). Den föregicks av en oro att undervisningen och kunskapen om EU bland svenska elever var bristfällig, att undervisningen saknade stringens samt inte mötte eleverna i de frågeställningar de själva hade (Skolverket, 2007). Rapporten resulterade i att läroplanen betonade området EU på ett mer explicit sätt och då framförallt inom ämnesområdet Samhällskunskap A⁴. Denna förändring kvarstod även med den nya läroplan och skollag som trädde i kraft 2011 (Skolverket, 2011). Det kursmål som anger hur EU ska behandlas har samma skrivelse oavsett vilket program eleven läser:

⁴ Den obligatoriska kursen hette tidigare Samhällskunskap A men bytte namn i samband med ny läroplan 2011.

*Demokrati och politiska system på lokal och nationell nivå samt inom EU. Internationella och nordiska samarbeten. Medborgarnas möjligheter att påverka politiska beslut på de olika nivåerna. Maktfördelning och påverkansmöjligheter i olika system och på olika nivåer utifrån olika demokratimodeller.....
(Kursmål i obligatoriska kurserna Samhällskunskap 1a1 och 1b, Gy11)*

I detta kursmål så anges tydligare än tidigare formuleringar att EU är likställd med andra nivåer där eleven ska förstå hur man påverkar och vilka politiska system som finns. Utöver de angivna kursmålen så finns även övergripande riktlinjer där eleverna ska kunna bedöma skeenden i både ett svenskt och europeiskt perspektiv, denna uppgift ligger dock på alla verksamma ledare inom skolan även om det i realiteten oftare berör samhällskunskapslärare. Jag tolkar detta kursmål som en önskan att eleverna ska möta EU i en demokratisk kontext, en kontext där de uppfattar EU som ett levande politiskt system där de har möjlighet att påverka beslut och skeenden på samma sätt som vi vill att eleverna ska uppfatta sin nationella demokratiska kontext.

Det är möjligtvis en hög ambitionsnivå att bryta elevernas politiska alienation till EU vilket styrdokumentet manar till. För att lyckas med denna ambition måste samhällskunskapslärare ges rimliga förutsättningar. Det sägs att en god smed inte skyller på järnet, men icke desto mindre är det nog viktigt att syna järnet. Vilka förutsättningar finns för att skapa en adekvat EU-undervisning? Ett rimligt mål är därför att identifiera vilka de strukturella förutsättningarna är, eller borde vara, vilket skulle underlätta måluppfyllelse i enlighet med skolans styrdokument.

1.3 Uppsatsens syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att försöka klarlägga hur lärare i samhällskunskap presentera och beskriver EU i sin undervisning. Att EU har en demokratisk och politisk innebörd i Sverige är ett bakomliggande axiom, och med det som utgångspunkt vill jag studera i vilket politiskt sammanhang eleverna möter EU inom skolan.

Eftersom syftet har ett lärarperspektiv kommer uppsatsens att försöka identifiera de strukturella förutsättningar som lärarna har i sin EU-undervisning. I rollen som lärare ingår att selektera, fokusera och prioritera bland ämnets stoff, EU är en del av detta stoff och hur påverkas detta område av de strukturella förutsättningar som omgärdar undervisningen i samhällskunskap?

1.4 Frågeställningar

- I vilken politisk kontext presenteras EU i samhällskunskapsundervisningen?
- Upplever lärare i samhällskunskap några strukturella hinder för att ge en adekvat undervisning om EU?

2. Bakgrund

2.1 Samhällskunskap och EU

Att studera undervisningen inom samhällskunskap finner jag intressant av ett flertal skäl. Samhällskunskap är ett ämne som inte har någon enskild akademisk förankring, den har beskrivits som ett kalejdoskop där stoff hämtas från sociologin, statsvetenskapen, historia etc. Det gör ämnet unikt i den svenska skolgången men icke desto mindre är ämnets ställning stark. Samhällskunskapens avsaknad av en enskild akademisk bas medför också att det präglas av en stoffträngsel. Den myriad av perspektiv som kan läggas på ämnet medför att lärarens tolkning och betraktelse av kalejdoskopet kan ta sig många olika uttryck. Övriga ämnen har ofta en starkare stringens till akademien och stoffurvalet har då också en starkare tradition inom undervisningen (Odenstad, 2010). Till skillnad från andra ämnen är samhällskunskap ett politiskt inrättat ämne som tillkom för att stärka de medborgeliga kunskaperna (Bronäs & Selander, 2002), och om någon ämnestradition är härskande så är det troligt att det i så fall är den medborgarfostrande rollen. Skulle läroplanen stå i konflikt med denna tradition är det rimligt att den senare får företräde (Bronäs & Selander, 2002).

Att ämnet trots sin relativa ungdom har en tyngd blir tydligt då det är ett av de gymnasiegemensamma ämnen vilket innebär att det är obligatoriskt för alla elever inom skolgången Gy11. Alla elever inom den fria skolgången måste läsa samhällskunskap, men med den nya läroplanen 2011 så förkortades den obligatoriska kursen för yrkesförberedande program så antalet timmar sjönk från 100 till 50. Möjlighet finns att genom frivilliga val för eleverna på yrkesförberedande program att läsa ytterligare 50 poäng.

2.2 EU i korthet

Uppsatsen har för avsikt att beskriva hur EU presenteras för svenska gymnasielever och vilka förutsättningar läraren har att ge en adekvat undervisning i samklang med styrdokumentet. Någon diskussionen kring EU:s eventuella demokratiska legitimitet eller brist härav kommer inte diskuteras inom ramen för denna uppsats då fokus är på det didaktiska perspektivet, dock anser jag att en viss förförståelse kring EU:s samarbete är essentiellt för att kunna ta del av uppsatsens bakgrund, syfte och konklusion. Resterande kapitel är därför skrivet för att fylla eventuella kunskapsluckor hos läsaren.

EU är ett komplext samarbete som statsvetare svårligen kan beskriva med de glasögon som används för beskrivning av nationalstaten. Samarbetet är mellan demokratiska suveräna stater, vilket skapar ett bilateralt samarbete inom vissa frågor, när det gäller andra frågor har en frivillig överlåtelse av makt från nationalstaten gjorts och då agerar EU som en överstatlig institution. Bernitz (2012) beskriver det i termer av ”härledd kompetens” där staterna betraktar EU som mer kompetent inom vissa områden vilket medför att maktförflyttning kunnat äga rum genom kompromisser mellan medlemsländerna.

Det är framförallt fördragen som utvecklats EU till den statsliknande form den idag innehar och det senaste fördraget, Lissabonfördraget antogs i slutet av 2009. Med Lissabonfördraget så fastslogs parlamentets roll tydligare inom EU och en viss förskjutning mot parlamentarism skedde (Tallberg, 2013). De styrande organen inom EU är förutom ovan nämnt parlament, kommissionen, rådet och ministerrådet. Kommissionen skiljer sig mot de övriga organen då detta är en tjänstemannaorganisation, trots det så är det kommissionen som kan lägga fram lagstiftningsförslagen till behandling. Parlamentet har inte denna rätt men lagstiftningen måste ratificeras av parlamentet. Det medborgerliga inflytandet sker således antingen genom nationella representanter i ministerrådet alternativt av parlamentariker. Dessa parlamentariker ska inte företräda sitt land utan ingå i olika partikonstellationer. Trots de olika grupperingarna i parlamentet finns ingen traditionell opposition, istället försöker parlamentet använda sin ställning gentemot övriga lagstiftande organ genom konsensusbeslut.

2.3 Sverige i EU

Sverige blev medlem i EU 1995, anslutningen till EU föregicks av en folkomröstning 1994 där en majoritet sa ja till anslutning av EU. Samarbetet debatterades mycket och hade aktualiserats tämligen fort (Bernitz, 2012). Sverige hade tidigare ett nära samarbete med EU-länderna genom EES-avtalet, detta avtal gav Sverige tillgång till den inre marknaden men någon reell påverkansmöjlighet hade vi ej vilket var ett av ”ja-sidans” argument till anslutning (Bernitz, 2012). Övriga argument som hade initierat Sveriges närmande var den politiska turbulens som präglade Europa under tidigt 1990-tal. I samband med Tysklands enande och demokratiseringen av övriga europeiska länder accentuerades i Sverige en vilja att politiskt närma sig kontinentala Europa. Även ett tredje argument förelåg vilket bottnade i den svaga ekonomiska tillväxt som präglade det tidiga 90-talet med en djup ekonomisk finanskris med startskott 1990.

Anslutningen skedde 1995 vilket gjordes tillsammans med Österrike och Finland, EU bestod då av 15 länder. Anslutningen innebar en maktförflyttning och en utredning (SOU, 1993:14) ansåg att konstitutionen var tvungen att revideras för att harmonisera med EU. En generellt utformad lag, EU-lagen, antogs i samband med inträdet i vilket det fastslogs att Sverige ska följa det regelverk som finns inom EU så länge det inte bryter mot mänskliga rättigheter eller vårt statsskick. Det rättsliga läget var med EU-lagen ganska diffust varför regeringsformen omarbetades med politisk konsensus 2010 där Sveriges medlemskap fastslogs och regeringsformen explicit beskriver EU:s rättsliga ställning i Sverige (Bernitz, 2012).

2.4 EU i Sverige

Redan när Sverige anslöts till EU var lagstiftningen tvingad att harmonisera med EU. Det har ända sedan dess debatterats hur mycket EU påverkar Sverige. Flera studier har gjorts kring området och beroende på vad vi inbegriper i begreppen så skiljer sig resultaten åt. In efterdyningarna av valet till Europaparlamentet 2009 propagerade Jakob Larsson på Framtidsinstitutet för ett ökat valdeltagande eftersom EU påverkar mer än hälften av riksdagens och kommunernas beslut (EU-portalen, 2010). Christina Johannesson gjorde en studie sett över åren kring millennieskiftet om EU:s inflytande på riksdagsbesluten där hon konkluderade att var tredje beslut kunde härledas till direktiv från Bryssel (Johansson, C. 2005). Därtill, vilket även Christina Johannesson lyfter fram, tillkommer de civilrättsliga hänseende som tas till EU-beslut, exempelvis arbetsrättsliga frågor som inte berörs i Riksdagen, företagsbeslut som påverkas av konkurrenslagstiftning eller miljöskydd.

Sveriges offentliga styrning sker ju ofta genom beslut tagna i primär- eller sekundärkommunerna, och på denna nivå har SKL undersökt EU:s inflytande och uppskattade det till mellan 50 och 60 % (SKL, 2010). Undersökningen omgavs av brasklappar där undersökningen på intet sätt skulle ses som fulländad, troligtvis var påverkan från EU än större.

Hur vi än väljer att betrakta EU:s påverkan på Sverige så visar den sammantagna bilden att inflytandet ökar, på samma sätt har Europaparlamentets inflytande ökat vilket Tallberg (2013) beskriver- *”Europaparlamentet är troligtvis den institution där det politiska inflytandet underskattas mest”* (Tallberg, 2013). Sett i termer av inrikespolitik eller utrikespolitik bör vi kanske betrakta EU som Magnus Blomgren (2005) beskriver i antologin *”EU och Sverige”*:

I grunden bör man eftersträva att EU-politik i högre utsträckning förstås som en del av inrikespolitiken. I varje fall har de flesta EU-frågor inte längre karaktären av utrikespolitik i den meningen att de skall bestämmas av regeringen med så lite direkt inblandning som möjligt. (Blomgren, 2005)

3. Forskningsöversikt

Forskningen som jag presenterar i detta kapitel har som syfte att förklara vad som tidigare gjorts inom området som berör uppsatsens frågeställningar. Jag vill också beskriva på vilket sätt min uppsats tar vid, men olika forskningen kommer i väsentliga delar även användas i min senare analys.

2006 fick skolverket av regeringen i uppdrag att utreda svenska gymnasieelevers kunskaper och attityder till EU, uppdraget innehöll även instruktioner om att se över läromedel samt inkomma med förslag om revidering av läroplan (Skolverket 2007). Bakgrunden var ett antal studier under sent 90-tal och tidigt 2000-tal som påvisade negativa attityder till EU samtidigt som tendenser visade att kunskaperna var bristfälliga (eg. Jansson & Mårtensson 1998; Limberg 1998; Demokratiforum, 2003). Skolverkets studie bekräftade den negativa bild som fått verka som hypotes, dessutom varierade undervisningen beroende på vilket program eleven läste (Skolverket, 2007). Brister som påvisades var att studieförberedande program hade en mer omfattande undervisning kring EU, läroplanen (Lpf94) tolkades av de undervisande lärarna som ganska oprecis med oklara stoffangivelse och att en större andel av det som undervisades var kring EU:s framväxt, historiken kring samarbetet, handel och de olika institutionernas roll. Undervisningen var bristfällig kring frågor som berörde eleverna, exempelvis frågor som migration, miljöfrågor eller utbildning (Skolverket 2007).

Skolverket gav därför rekommendationer att revidera kursplanerna för samhällskunskap A för att stärka alla elevers kunskaper. EU skulle få en mer explicit roll inom samhällskunskapsundervisningen där EU:s demokratiska plats skulle likställas med kommun, landsting och nationellt parlament.⁵

Peter Wall studerade EU-undervisningen i sin licentiatuppsats som lades fram 2011. Walls frågeställningar ligger i mångt och mycket i linje med denna uppsats eftersom han belyser huruvida EU-undervisningen har en demokratisk koppling eller ej. Wall (2011) parafraserar

⁵ Så skedde också, 2009 ändrades formuleringen i Samhällskunskap A där Politik och ideologier ska nu beskrivas på lokal, nationell samt EU-nivå.

Carl- Johan Vallgrens uttalande i samband med valet till Europaparlamentet 2009 där Vallgren tycker att Sverige betraktar EU som utrikespolitik till skillnad från exempelvis Tyskland som betraktar EU i ett inrikespolitiskt perspektiv. Om vi anlägger ett utrikespolitiskt perspektiv på EU så anses en oförenlighet föreligga där det för den enskilda medborgaren inte är möjligt att påverka beslutet (Wall, 2011). Betraktar vi istället EU som en arena för inrikespolitik möjliggörs en systemtilltro där medborgaren kan känna sig delaktig i ett aktivt samhällskontrakt. I Walls undersökning används begreppet demokratisk kompetens med samma definitioner som Maria Jarls beskrev i sin avhandling 2004. En deltagardemokratisk grundtanke kräver dels politiska kunskaper och dels en systemtilltro där medborgarens påverkan har en relevant betydelse. Studien som Wall (2011) företagit är i viss mån komparativ mellan EU-undervisningen och undervisningen om nationell politik. Som utgångspunkt för att förstå undervisningen inom politik används de anglosaxiska uttrycken:

- Polity: Rättsordningar och författningar inom vilken politiken verkar.
- Policy: Politikens innehåll och mål.
- Politics: Den politiska processen som utgör det politiska handlandet.

Den uppdelning som Wall gör kan hänvisas till Skolverkets problematisering några år tidigare som ovan beskrivits (Skolverket 2007). Kritiken från Skolverket var att fokus i undervisningen kretsade kring institutioner och historia snarare än det politiska innehållet. Wall gör i sin studie samma dystra slutsats där fokus kvarstår⁶ vid EU:s strukturella framväxt samt institutionella kunskaper. Det var således inom avsnittet *Polity* som EU var i centrum. I komparationen mellan nationell politik och EU:s politik visade det sig att de ideologiska föreställningar läraren använder och uppmuntrar inom nationell politik inte hade samma genomslag i undervisningen om EU. De bakomliggande politiska överväganden som kunde användas som exempel för att förstå nationell politik användes sällan eller ringa i EU-undervisningen. Resultatet av dessa pedagogiska ansatser tolkade Wall som att EU fortfarande betraktas som utrikespolitik vilket medför att varken viljan eller möjligheterna att påverka beslut och skeende inom unionen inte kan förstås av eleverna. Dessa brister leder till att den eftersträvaransvärda demokratiska kompetens som skulle innehålla både politiska kunskaper och

⁶ Vid studien genomförande så hade kursplanen för samhällskunskap förändrats, Wall gjorde dock sin studie inom grundskolan vilket fortfarande jobbade utefter Lpo94.

systemtilltro (Jarl 2004) inte var i hamn och elevers förmåga att verka som aktiva samhällsmedborgare försvåras.

Den svenska läroplanen, både Lpf94 och den nuvarande Gy11, har en tydlig demokratisk utgångspunkt i vilken eleverna ska fostras till demokratiska medborgare, således finns det ett värde i hur vi definiera och betrakta ”demokratiska medborgare”. Frågor som tangerar inom detta område behandlas i Ekman avhandling *Demokratisk kompetens (2007)*. Ekman har använt begreppet demokratisk kompetens och försökt se vilka korrelationer det har mot att faktiskt verka i en politisk samhällelig kontext. Studien har ett nationellt perspektiv och Ekman (2007) använder statistiska metoder för att kunna dels se mönster mellan kunskap och politiskt deltagande, dels se vilka skillnader som förekommer mellan olika grupper. Att politisk kunskap är avgörande för ett aktivt medborgarskap, i synnerhet valdeltagande, finns det stort empiriskt stöd för (Ekman, 2007). Ekman använder som utgångspunkt demokratisk kompetens, tolkningen och begreppen hon fyller det med är politisk kunskap (political efficacy) och politiskt självförtroende (Civic knowledge) vilket på intet sätt står i kontrast till Jarls (2004) användning. Operationaliseringen av dessa begrepp har sin grund i att skattningen för politiska kunskapen har varit subjektiv medan skattningen för det politiska självförtroendet baserats på objektiva tester. Ekman (2007) fastslår att båda förmågorna är viktiga för politiskt deltagande men det krävs en förståelse av hur de samarbetar på ett individuellt plan. Någon klar slutsats över vilken egenskap som starkast bidrar till aktiva medborgare kan inte härledas ur Ekman statistiska material. Det politiska självförtroendet bidrar i större utsträckning till exempelvis ideellt arbete och protester samtidigt som det politiska kunskapen är mer korrelerad till kön och socioekonomisk bakgrund (Ekman, 2007).

En faktor som visade sig ha positiv effekt att skapa både politiskt självförtroende och politisk kunskap är ett öppet deliberativt samtalsklimat. Att i klassrummet få möjlighet att diskutera samhällsfrågor gav en positiv effekt för den demokratiska kompetensen oavsett vilka förutsättningar eller vilket program eleven gick på. Detta är en synnerligen intressant slutsats som Ekman själv inte gör någon större poäng kring (Ekman, 2007). Att låta eleverna själva få möjlighet att diskutera frågor, beslut och egna ställningstagande är ett pedagogiskt angreppsett

som ansetts positivt både före och efter Ekmans avhandling (Eg. Demokratiutredningen, 2000; Skolverket, 2007; Wall, 2011).

Ekman (2007) har ju siktet inställt på den bredare demokratiska undervisningen som skolan i allmänhet och samhällskunskapen i synnerhet kan bidra med. I denna genre bör även nämnas Almgrens (2006) studie, *"Att fostra demokrater"*. Även denna avhandling har dock ett statsvetenskapligt perspektiv och ansatsen i den är kopplad till hur läroplanens mål om medborgarfostran definieras, och vilka förmågor eller förutsättningar som avgör framgången.

Övriga studier som delar mitt snäva betraktelseöga är två kandidatuppsatser skrivna inom ramen för lärarutbildningen. Friberg (2011) har frågeställningar som ligger i linje med denna uppsats, men objektet för hans studie har varit en litterär genomgång av kursböcker inom samhällskunskapen och hur Europaparlamentet där framställs. Resultatet var beklämmande och den europeiska politiken beskrevs i en internationell kontext där den demokratiska förankringen saknades. I en av böckerna nämndes inte Europaparlamentet vilket ger eleverna svåra förutsättningar att sätta sin demokratiska kompetens i ett europeiskt sammanhang. Till förlagen och kursboks författarnas försvar bör tilläggas att kursplanen ändrades så sent som 2009 och studien är gjord i början av 2011 vilket medför att revidering av litteraturen möjligtvis ännu ej var gjord.

Almgren Larsen (2009) hade en ansats där lärarens perspektiv var i fokus och där det teoretiska ramverket betraktade läraren som en frontlinjebyråkrat. I sin roll som myndighetsperson var läraren en suverän uttolkare av kursplanen och Almgren Larsen (2009) ställde sig frågande om denna frihet skapade en diskrepans i stoffurvalet mellan olika lärare. EU måste i skenet av Almgren Larsens uppsats vara högst tolkningsbart område för läraren då han kunde finna tre typideologier av lärare inom EU-undervisningen:

1. Ickeundervisande lärare
2. EU undervisat som Internationell politik
3. EU i en demokratikontext.

Att undervisningen gav en så pass diversifierad bild kan ses som överraskande och skapar frågor kring likvärdigheten i utbildningen. Dock är resultatet inte överraskande då det är

jämförbart med skolverkets egna rapport två år tidigare (Skolverket, 2007), vilket låg till grund för revidering av kursmålen i samhällskunskap A.

Min egna uppsats angränsar till stora delar till Walls (2011) avhandling. Mina frågor berör en likartad problematik även om vi har olika metodologiska utgångspunkter. Det finns dock ett flertal skillnader och förändringar som medför att jag anser min studie vara relevant. Det mest uppenbara är att mitt studieobjekt varit gymnasieskolan och inte grundskolan. Dessutom så har fyra år passerat sedan Wall företog sig sin studie. Under dessa fyra år har några viktiga förändringar skett. Sverige har infört en ny läroplan (Gy11), och med den nya läroplanen förändrades kursstrukturen för eleverna inom den frivilliga skolgången. Dessutom har Lissabonfördraget troligtvis vunnit en starkare hävd både i den politiska verkligheten såväl som inom skrået samhällskunskapslärare. Med dessa skillnader fann jag ett berättigande för min studie.

4. Metodologiska överväganden.

Vilken form av kunskap vill jag ”få fram” i min undersökning? Vilken kunskap kan jag få fram? Resultaten av undersökningen och dess analys påverkas av vilken teori och metod som forskaren använder sig av. En vanlig uppdelning är att forskningen antingen kan vara kvantitativ eller kvalitativ.

En kvantitativ ansats har för avsikt att kunna mäta för att göra generaliseringar. Min undersökning och den kunskap som jag vill att den genererar har inte som primärt syfte att mäta och generalisera således definiera jag min undersökning som kvalitativ. Jag vill genom mina intervjuer finna skillnader och variationer utifrån varje situation och dess unika förutsättningar, olika problem som samhällskunskapslärare möter i sin dagliga undervisning om EU. Jag vill förstå olika prioriteringar och problem som lärare kan möta i sitt vardagliga arbete. Denna kunskap behöver jag inte generalisera, om någon lärare upplever ett problem så är det ett problem om än bara för denna specifika individ. Min strävan till trots att finna olikheter kommer ändå innebära att många av de problem lärare står inför i sitt dagliga verk också har likheter. Jag ser det inte som en svaghet att finna likheter utan konstatera enkom att det i så fall rör sig om en tendens som kan vara av intresse för vidare forskning. Dessa tendenser hoppas jag kunna finna genom intervjuer med lärare.

Kvale (2009) beskriver med hjälp av en metafor hur synen på kunskap leder till olika teoretiska föreställningar om intervjuforskning. De pratar om intervjuaren som malmlätare eller som resenär. Om forskaren vill undersöka ett område, med eller utan ett formulerat fokus men inom ett definierat område fungerar hen som resenär och Kvale (2009) talar om skapad sanning. Jag får därför i min uppsats definiera mig som en resenär då mitt område är ganska väl definierat, EU och samhällskunskapen, men jag har inte formulerat vilken sanning som kan bekräftas eller dementeras.

Min uppsats bör betraktas som en kvalitativ fallstudie, en fallstudie vill ofta beskriva ett fenomen i en större kontext (Bryman, 2008). Fenomenen jag söker är dock flera i sitt antal och kan sägas vara både EU-undervisningen, men också den demokratiska/politiska

undervisningen i en bredare kontext. Eftersom mina intervjuer är narrativa berättelser så anser jag det inte viktigt att definiera vilket fenomen som eftersöks, dock är det viktigt att medvetandegöra att det finns fenomen som är av intresse men kan uppträda i olika kontexter. Kännetecknande för en kvalitativt inriktad fallstudie är att forskaren inte kan uttala sig om andra fall utan enkom erbjuda detta fall till framtida jämförande studier (Bryman, 2008).

4.1 Intervjuer

Kvalitativa intervjuer används som ett paraplybegrepp där semistrukturerade och ostrukturerade intervjuer ingår. Kvalitativa intervjuer lägger tyngd på att det är respondentens egna uppfattningar som låter intervjun röra sig i olika riktningar och därför är inte mallen, schemat eller guiden huggen i sten (Kvale, 2009).

Margareta Johansson (2005) radar upp en rad aspekter som är viktiga inför en livsberättelseintervju. En aspekt är hur pass strukturerad intervjun förväntas vara, vidare tar Johansson (2005) upp urval, kontakt med deltagare, intervjuguide och intervjusituationen som viktiga faktorer vid en livsberättelseintervju (Johansson, 2005). En livsberättelseintervju baseras på att en person berättar en del av sitt liv och bör vara av semistrukturerad eller ostrukturerad karaktär för att ge intervjupersonen det utrymme som behövs för att utveckla sina berättelser. Inför mina intervjuer hade jag enbart ett mentalt manus att förhålla mig till, detta var för att jag inte ville styra intervjuerna åt endera riktningen och istället låta respondenten styra inriktningen. Då min studie innehöll fem olika intervjuer så förändrades mina frågor medvetet ju fler intervjuer som lades till handlingarna. Eftersom min undersökning enbart skulle förhålla sig till EU-undervisningen var min avsikt att låta samtalet fokusera kring det. Men eftersom min avsikt var att det skulle vara en narrativ berättelse från läraren vilket innebar det att min inblandning skulle minimeras.

Jag bad mina respondenter berätta om en begränsad del av deras yrkesliv- nämligen deras undervisning i samhällskunskap med fokus på EU, men även övriga delar av undervisningen togs med och användes som jämförande objekt. Jag har låtit mina respondenter själva välja plats och tid och bett dem avsätta tillräckligt med tid för att i lugn och ro kunna genomföra

hela intervjun, de flesta intervjuerna varade i drygt en timmas tid. Alla intervjuer har sedan transkriberats där jag försöker se narrativ tråd i deras berättelse. Intervjupersonerna har för stringensen och anonymitetens skull döpts till A,B,C,D och E, ibland har några skolor nämnts och även här har namnen fingerats för anonymiteten skull. Citaten kan också vara språkligt redigerade för att öka läsbarheten, men innehållet är självklart inte påverkat.

4.2 Urval av intervjupersoner

I en undersökning som jag genomfört funderade jag huruvida det kunde förekomma några skillnader i lärares undervisning beroende på exempelvis kön, ålder, skolans placering och vilket program lärare undervisar på. Fler variabler skulle säkert kunna tagits i åtanke men det var dessa jag reflekterade över. Ålder och kön gjorde jag ett avvägande kring och betraktade det som irrelevanta variabler, någon forskning eller något underlag som skulle tyda på att dessa variabler påverkade EU-undervisningen kunde jag inte finna. Skolans geografiska placering och vilket program läraren undervisar på var dock två variabler jag var tvungen att hantera i mitt arbete. Skåne har ända sedan omröstningen kring Sveriges anslutning till EU visat sig vara mer positivt inställda till EU än flertalet av regioner i Sverige, samtidigt kan en viss polarisering skönjts under senare år där starkt EU-kritiska partier har en framträdande roll på Skånes politiska karta.

Den sista variabeln, gymnasieprogram, påverkar i stor grad vilken omfattning undervisning eleverna får om EU. Det beror delvis på den självklara faktumet att de teoretiskt förankrade programmen läser fler kurser och har en större fördjupning inom samhällskunskapen (Skolverket, 2011). Rimligtvis, om vi tar för givet att läraren följer läroplanen, kommer ju ett större innehåll och en större stoffmässigt innehåll presenteras för eleverna. Hur undervisningen utförs behöver dock inte vara avhängigt vilket gymnasieprogram eleverna läser. I avseende av undervisning om EU så är detta ett gymnasiegemensamt mål som beskrivs i den första av alla samhällskurserna som alla elever läser. Detta innebär att från Skolverkets sida finns det ingen skillnad i betoning på hur lärare ska förhålla sig kring ämnet. Senare

fördjupningar kring EU är inte explicit beskrivna av Skolverket utan är enskilda lärares tolkningar av stoffurval.

Med dessa beaktanden i bakhuvudet har jag valt att göra fem intervjuer med lärare som spänner över alla gymnasieprogram och som undervisat på flera orter i Skåne. Eftersom jag inte ämnar göra någon generaliserbarhet av mitt material har jag låtit det vara ovidkommande vad och var mina respondenter verkat även om de haft en bra bredd kring de diskuterade variablerna.

4.3 Teoretiskt ramverk

De riktlinjer som Skolverket framlagt är att elevens ska nå en kunskapsnivå som gör att de kan identifiera sig som aktiva samhällsmedborgare inte bara i ett nationellt perspektiv (Skolverket 2011), utan även ett europeiskt, vilket idag inte tordes vara kontroversiellt att översätta som EU-medborgare. Det överensstämmer ju väl med uppsatsens syfte, för att möjliggöra en analys över lärarens didaktiska utmaningar och vilka olika vägval som görs inom undervisningen om EU anser jag mig nödgad att ha ett teoretiskt ramverk att analysera utifrån. I detta avsnitt presenteras en taxonomi som jag fann lämplig för syftet.

Möjligheten att påverka politiska beslut är alltid en fråga som samstämmer med de kunskapsmässiga förutsättningar medborgaren besitter (eg. Jarl, 2004; SOU, 2000:1). Det politiska självförtroendet kan härledas till föreningsaktiviteter, familjeförhållande och den övriga kontexten eleven befinner sig i. Skolans uppdrag må även tangeras att skapa ett politiskt självförtroende men under alla omständigheter är den kunskapsmässiga biten skolans uppgift att fylla ut. Wall (2011) vars forskning tidigare presenterades har i sin modell nöjt sig med att säga att *polity*, *policy* och *politics* är grundverket som övriga bitar ska byggas vidare på.

Jag menar dock att det politiska självförtroendet, likväl som systemtilltron, ökar ju mer vi närmar oss frågornas innehåll och om vi behandlar dem på ett mer ingående sätt. Med detta

sagt tror jag att en undervisning som mer präglas av att dra sig mot Politics och inte enkom stannar upp vid polity gör eleven mer benägen att betrakta sig själv som en individ i en demokratisk kontext. Det överensstämmer med Ekmans (2006) resultat på ett nationellt plan och bör även vara överensstämmande i en europeisk kontext.

Som tidigare beskrivits så har läraren inom samhällskunskap ett stort friutrymme i sin roll som myndighetsperson. Implementeringen av fastställda kursplaner och läroplaner kan ta sig många uttryck och har i tidigare forskning visat sig variera stort (Karlefjärd, 2011). Vidare finns det skäl att reflektera över i vilken omfattning och vilket förhållningssätt lärare har till undervisningen av EU. Kursplanen anger på intet sätt vilken tidsram som ska avsättas till EU men övergripande mål, ämnets karaktär samt kursplanen anger att det är ett relevant ämne som eleven bör skapa en förståelse för.

I min vidare studie har jag för avsikt att försöka skapa förståelse om EU-undervisningen har några brister. Därtill måste ju Bristerna definieras. Om vi kan identifiera brister så finns ju en relevans att försöka kategorisera, varför och hur, dessa brister uppstår.

Shulman (1986) ansåg att forskningen tappat fokus på hur lärarens ämneskunskaper transformerades till kunskap hos eleven. För att öka förståelsen gjordes historiska hänvisningar till universiteten där pedagogiken och innehållet var en ”samlad kropp av förståelse” (Karlefjärd 2011). Härav introducerades begreppet Pedagogical Content Knowledge, PCK, där lärarens professionella kunskaper står i fokus. Utgångspunkten för PCK var att Shulman ville definiera vilka förmågor som bildar lärarens möjligheter att realisera och implementera det uppdrag hen har i rollen mot eleverna (Knudas, 2008). Att försöka beskriva denna kunskapsbas kan synas trivial men det finns ett värde i att synliggöra sammanhanget undervisningen sker i. Knudas (2008) och Karlefjärd (2011) har använt sig av Shulmans kunskapsbas och det bör poängteras att både Shulman och Karlefjärd poängterar att den inte ska betraktas som statisk eller färdig , ”*Is not fix or final*” (Shulman 1987).

Jag beskriver nedan innehållet i kunskapsbasen samt de av Knudas gjorda tolkningar och översättningar:

- ämnesteoretiska kunskaper, ”content knowledge”
- allmänna pedagogiska kunskaper om t.ex. lärande och olika metoder, dessa kunskaper ses som skilda från ämneskunskaper, ”general pedagogical knowledge”
- kunskaper om olika styrdokument och dess relation till det specifika ämnet och den ideologi och filosofi som ligger bakom dessa styrdokument, ”curriculum knowledge”
- ämnesdidaktiska kunskaper, ”pedagogical content knowledge”
- kunskap om eleverna/studenterna och deras karakteristika, ”knowledge of learners and their characteristics”
- kunskaper om den miljö och det sammanhang i vilken undervisningen sker som t.ex. klassrummet, skolan, stat och kommun, “knowledge of educational contexts“
- kunskaper om utbildningens mål, syften och filosofiska och historiska grund, knowledge of educational ends, purposes and philosophical grounds”.

Det är värt att notera att någon hierarki eller inbördes ordning inte råder mellan innehållet, det ska betraktas som en utgångspunkt för lärarens kunskapsbas. Eftersom det poängterades att det inte var något statiskt innehåll ligger det ju i sakens natur att möjliggöra förändringar. Modellen utvecklades sedermera för att kunna transformeras då läraren utvärderar sin kunskapsbas i mötet med elever (Knudas 2008).⁷ Det är alltså genom ovan sju kategorier jag ska se hur undervisningen om EU svarar upp mot de frågeställningar som uppsatsen har. I vilken politisk kontext möter eleverna EU och om lärare upplever några strukturella hinder i sin undervisning? Några av punkterna i min taxonomi svarar bättre upp mot den första frågeställningen, några mot den senare.

⁷ Kunskapsbasen mynnades ut i en modell för hur kunskap transformerades vilket synliggjorde hur utvärdering och instruktioner förmedlas. Modellen finns i olika varianter och även Shulman förändrade den över tid.

5 Analys

5.1 Ämnesteoretiska kunskaper

Ämnesteoretiska kunskaper kan tolkas till att bestå av två komponenter, dels vilket stoff som den enskilda läraren väljer till sin undervisning, dels kan det vara relevant huruvida läraren känner sig tillräckligt kompetent inom sitt område och om det har någon signifikativ inverkan på stoffurvalet. Generellt så angav respondenterna att deras kunskaper vida överstiger nivån på deras undervisning. För den specifika EU-undervisningen, vilket alla hade i större eller mindre utsträckning, ansåg de det enkelt att förbättra sina kunskaper eftersom EU:s olika informationskanaler är väldigt generösa med skolmaterial riktat till både lärare och elever. I de intervjuer som företogs kunde dock noteras att man tolkat de senaste årens förändringar på lite olika sätt, några ansåg att EU var väldigt närstående en statsbildning medan någon ansåg det mestadels vara ett mellanstatligt samarbete.

Man har fortsatt som innan, för att jag tycker att Lissabonfördraget inte lett till någon större förskjutning av makt, länder kan betstämman mer över det mellanstatliga arbetet så känner jag det, men jag kan ju ha fel. Men jag ska säga att, nå jag tycker inte det är någon skillnad. C

...där finns mycket källor när det gäller EU. EU har jättemånga informationssidor som man kan hänvisa till. B

...man håller sig a'jour och den nivån räcker ju mer än väl till även på Östergymnasiet så att säga. Så det är inte där det är ingen större fara, det är lätt att få material lätt att ta reda på så så det är inte det största problemet, det största problemet är tid. A

I valet av stoff var det tydligt att vissa områden återkom med större emfas än andra, exempelvis lyfte alla upp politiska ideologier som något basalt och viktig och alla hänvisade till detta område när de sedermera refererade till hur Sveriges riksdag jobbade. Det bör väl tolkas som en viss stringens hos lärarkåren med denna samstämmighet och någon motsats till styrdokument föreligger ju inte heller. Ingen valde att diskutera politiska ideologier i samband med undervisningen av EU. Ofta ansågs det vara ganska krångligt att ta upp ideologier i samband med Europaparlamentet då det inte överensstämmer med de klassiska svenska

vänster-högerskalan. Det var en komplexitet de ansåg bättre avvara för eleverna. Om en ideologisk debatt skulle föras parallellt med parlamentarisk styrning så valdes det svenska exemplet, då lärarens starkare ämneskunskap kan väga över.

...jag kan ju den politiska processen i Sverige otroligt mycket bättre än den i EU kan man ju erkänna, och då blir det också att måste man grotta ner sig i detaljer så väljer man kanske bort det gentemot annat. D

Man tittar naturligtvis hur parlamentet fungerar och att ministerrådet fattar de största besluten i sammanhanget och detta med överstatlighet kontra mellanstatlighet inom EU, men i stora drag där har du summerat allting, det betyder att det kanske går åt tre lektioner åt EU i det sammanhanget, sen blir det inte mycket mer. C

Rubriken tangerar ju flera områden där det hade varit möjligt att identifiera strukturella brister som försvårat en adekvat undervisning. Lärarens egna ämneskunskap som är avgörande för en relevant undervisning framstår glädjande nog som mindre problematisk, ingen av intervjupersonerna anser att deras kunskaper begränsar dem i undervisningen. Några, som ovan citat anger, medger att de hellre väljer politiska exempel från nationell politik snarare än EU. Denna prioritering bör nog snarare hänskjutas till EU:s komplexitetsgrad än lärarens brist på kunskaper.

En adekvat undervisning om EU kräver också tillgång till information, läromedel och studiematerial. Även inom här uppvisar de intervjuade lärarna positiva signaler och anser att EU tillhandahåller med mycket och bra material som möter upp deras förväntningar. Invändningar fanns att materialet som nästan uteslutande kom från EU själv hade en alltför positiv underton.

5.2 Pedagogiska och ämnesdidaktiska kunskaper

Alla lärare som intervjuades hade en ämnespassion som var tydlig, passionen resulterade i att de ansåg det vara ett väldigt viktigt område som eleverna måste ta till sig för att kunna fungera som medborgare i samhället. Ofta användes uttryck som ”en grund att bygga vidare på” vilket bör tolkas som att kunskapen inte stannar i skolan utan att alla eleverna måste förbereda sig på att ständigt kunna förnya och förändra sina argument i en föränderlig värld. Flera av de

intervjuade lärarna ansåg att det var svårt att få ett engagemang hos eleverna i undervisningen i allmänhet och kring EU-undervisningen i synnerhet.

kommer man ny i kläderna här så gör man ju så att man ta sina käpphästar som man vet fungerar så man kommer in och blir varm i kläderna. Och jag tycker att det är ett starkare kort och lättare att fånga folk om man tar internationella konflikter/relationer först... där är lite mer nerv i det. Jag säger inte att det inte går att intressera eleverna för EU men jag tog det här med internationella relationer i år för det är lite lättare att få skjuts i. A

Citatet ovan var signifikativt för flera av intervjuerna, ovan exempel får ju ses som positivt i bemärkelsen av att EU inte betraktas i termer av internationella relationer, vilket kan ses som att EU-undervisningen får en förskjutning mot en demokratisk kontext. Engagemanget som alla lärare ville frammana hade en didaktisk baktanke eftersom det var i samtalet de ansåg den politiska kunskapen växa. Ett öppet samtalsklimat med deliberativa samtal bör ju också betraktas som en framkomlig väg för både politiskt självförtroende och även politisk kunskap (Ekman, 2007). Att lyckas skapa ett forum där alla elever känner sig engagerade och kan betrakta sig själva som en individ med möjlighet att påverka är kanske samhällslärares största utmaning. Denna didaktiska kompetens tog sig olika uttryck samtidigt som det fanns skillnader i vilja att gå i denna riktning, motviljan bottnade oftast, om inte alltid, i tidsbrist.

Man kan ju börja med, "är det viktigt att man tillåter vinst i välfärden?" Den frågan begriper de ju inte utan du får börja i en annan nivå, "Är det viktigt att man kan välja skola själv?" "Hur tycker ni att skillnader ska vara mellan skolor man väljer?" man får börja där de har en direkt erfarenhet. Sen kan man ju gradvis börja diskutera, hur stor andel kan gå till ägare är det ok? B

Det blir ju roligare för alla i klassrummet om det engagerar. Som lärare är det ju oerhört mycket lättare om man kommer åt någon nerv. Så visst är det viktigt att lyfta fram det och fråga vad de tycker. Men då är det ju viktigt att ställa frågorna som man inte avskräcker dem för att säga någonting vilket är lätt hänt. D

...du hinner inte diskutera. På en lektion har du 2,5 min per elev så du kan ju fundera. Man kan ju dra upp en stor diskussion men har du bara fem elever som är intresserade, du kan inte lägga så lång tid på det. C

En fråga som diskuterades med alla lärare var hur de konkret angrep ämnet EU, om de gick från det stora till det lilla eller om de vände på kuttingen. Detta angränsar i mångt och mycket till hur man som lärare betraktar EU. De flesta valde att börja sin samhällskunskapsundervisning med politiska ideologier eller samhällskontrakt för att fortsätta

med den svenska konstitutionen. Det svenska nationella avsnittet avslutades alltid först innan man fortsatte med lokal och regional nivå, därefter kom EU (i varierande utsträckning). Ramverket från det nationella exemplet användes ofta för att förklara hur EU:s struktur är formad.

Sen kopplar man vidare till landstingen och sen till kommunerna, man går neråt, därefter kommer EU. Och upplägget, jag ser det naturligt för att vi använder läroboken FORUM och då ligger det i den ordningen. C

valet är ganska enkelt för sammanhanget i hela kursen så är det den svenska politiken som genomsyrar den sociala delen, den genomsyrar den ekonomiska delen den genomsyrar den politiska delen. alltså det är självklart att EU är inblandad i detta, men EU:s lagstiftning skrivs ju oftast in i vår egen lagstiftning och blir våra egna lagar. C

Att försöka koppla en enskild fråga med olika ideologiska ståndpunkter och därefter försöka förklara hur beslutet fattas var det ingen av lärarna som gjorde. Även om ett förhållningssätt där man börjar med den enskilda frågan säkerligen fungerar, vilket alla respondenter ansåg under samtalet, försvåras den av EU-parlamentets brist på klar ideologisk uppdelning som ofta är brukligt i nationella parlament. Det var väldigt få som någonsin gav eleverna möjlighet att diskutera frågor som lagstiftats och bestäms av EU, om det diskuterades så gjordes det när lagstiftningen och effekten av frågan redan hade landat och fått ett nationellt perspektiv. Eftersom både Europaparlamentet och Riksdagen kan betraktas som två olika lagstiftande organ är det tydligt att fokus inom undervisningen ligger på det senare. EU betraktas här som utrikespolitik och endast relevant för deliberativa samtal när det får en nationell prägel.

..när det väl lämnat EU och Sverige ta tag i det så blir det helt plötsligt våra egna lagar, det är det som är grejen. Och då är frågan om du behöver hänga upp dig på EU så jäkla mycket.”C

Angränsande till ovan diskussion är huruvida läraren betraktar EU som ett enskilt område eller om det integrerades med andra områden. Om man väljer att betrakta EU i ett mer inrikespolitiskt perspektiv borde det ju finnas fler möjligheter att på ett naturligt sätt jobba med demokrati och EU i termer av processer. Svaren var ofta ganska undflyende och ofta ursäktande att EU behandlats väldigt styvmoderligt och inte exklusivt. Det kan ju dock vara ett egenvärde i undervisningen så som den skildras nedan integreras i en större demokratisk kontext kontra ett eget arbetsområde likt FN eller internationella relationer. Eftersom en viss

dystopi kring omfattningen av EU-undervisningen anades i lärarens svar kan en tolkning vara att ett ämne som inte behandlas exklusivt innebär att det inte behandlas alls.

Ja nu idag är jag ju tagen på bar gärning eftersom jag vet att det är en skärpning om att det ska handla om EU mer, men det är ju inte så att jag inte tagit upp det men jag har inte haft det som något exklusivt arbetsområde. A

Själv när man gick i skolan så började man med uppbyggnaden och gick vidare med innehållet. Men nu har man ju pedagogiskt vänt och ska man fånga folk får man gå på innehållet. Är det en duktig grupp så hinner man ju alla tre områden, annars får man bara ta och diskutera innehållet och sen om de får en test på EU så är de kanske inte så duktiga på strukturer men de har ju ändå fått nån insikt att det är en kraft i Europa, det blir inte så kontrollerbart men de har ändå diskuterat EU på ett vettigt sätt. A

Detta avsnitt har framförallt berört huruvida lärarna väljer ett inrikes- eller utrikesperspektiv i sin EU-undervisning. Det svarar således upp till uppsatsens andra frågeställning. Av de svar som intervjuerna gav anser jag det vara en fallande skala i intresset att presentera EU i en demokratisk kontext. Några av lärarna finner ett intresse att presentera enskilda frågor som behandlas exempelvis inom EU-parlamentet till den andra ändan av skalan där de demokratiska frågorna är helt ointressanta innan de blir aktuella för nationell lagstiftning. Den politiska kontext som presenteras för eleverna är företrädesvis mer inriktat mot institutioner-polity snarare än det mer påverkbara innehållet inom demokratins ramar, dvs Politics och Policy.

5.3 Kunskaper och förståelse av styrdokument

Vid varje intervju som företogs var nog det vanligaste och mest diskuterade ämnet - tidsbrist. Samhällskunskapen som är ett ämne präglad av en stofffrängsel (Odenstad, 2010) medför att läraren på något sätt måste välja ut och prioritera bland stoffet. Alla lärare var medvetna om Skolverkets förstärkning av EU i kursplanen vilket också gav upphov till en irritation då få eller inga moment försvunnit, detta medförde att kurserna var svårhanterade inom den givna tidsramen. De lärare som undervisade den korta 50-poängskursen hade inte ens intentionen att hinna med alla moment som statueras i styrdokumentet.

det är som att köra motorcykel genom ett museum, det är jättesvårt att hinna med allt det man ska hinna med. Sen kan ju de som företräder de sakerna som man inte hinner med liksom säga varför du inte tog upp detta här. Det är svårt att hinna med i synnerhet med elever som inte är skolvana. A

Ja, brist o brist, går man in och titta på kursen 1b, kan man ställa sig frågan: Hur i helvete ska man hinna detta på 100 timmar? C

Innan man ändrade kunskapskraven blev EU styvmoderligt behandlat. Det togs upp i den mån man hann, ganska ofta kunde det vara så att man kände sig tvingad att flytta det till kurs 2 eller 3, vilket fortfarande händer. Undervisningen kring hur EU fungerar är extremt grundläggande och utgår helt och hållet från den nationella politikens horisont. D

Det signalerades med tydlighet att stoffet kring EU svårligen kunde rymmas inom kursramen och en förutsättning är att eleverna läser på egen hand. Många av lärarna har fått utökad lektionstid för sina kurser i lokala avtal, detta har ansetts nödvändigt för att tillmötesgå de mest basala kraven från Skolverket. Eftersom styrdokumentet är vaga i vad som ska undervisas rörande EU har alla tolkat det som ramverket, dvs. de institutionella och historiska bitarna, är det essentiella. Det förefaller rimligt att vid tidspress få dessa grundläggande fakta men nackdelen är att undervisning i demokratisk kontext försvåras.

Man får inte bli för styrd av läroplanen, en del saker måste de lära sig och det innebär att jag tvingas stryka några andra bitar. Skulle jag ta åt mig för mycket av det skulle jag inte kunna fortsätta att vara lärare. E

Det lyftes ju fram, vilket jag återkommer till nedan, kritik mot att förkunskaperna hos eleverna är väldigt skrala. De förmågor som eleverna får utveckla på gymnasieprogrammet ska redan vara en förmåga införskaffad under grundskolan. Eftersom verklighet och styrdokument ofta upplevs gå på kollisionskurs kan inte undervisningen skapa ett större djup, vilket också beklagades av lärarna.

Även om styrdokumentet är vaga i detaljbeskrivningen uppfattar alla intervjuade lärare det som att mål och omfattning är alltför extensivt i förhållande till tidsramen. Att lärarnas beting inte står i korrekt relation till givna resurser bör ses som en strukturell brist för adekvat undervisning.

5.4 Elevers förutsättningar och karakteristiska

Att elever och elevgruppers olika förutsättningar påverkar lärarens roll och utövande kan ju framstå som självklart, men icke desto mindre viktigt. Elevernas karakteristiska har av Knudas (2008) tolkats som lärarens förståelse av hur elever lär och vilka allmänna förmågor eleven besitter. Även attityder till utbildningen och kunskapsinhämtningen som görs i en bredare kontext än skolan kan ingå i begreppet ”elevens karakteristiska” (Knudas, 2008). Rågångarna till de ämnesdidaktiska kunskaper kan i detta avseende vara otydliga men bör här ses i ljuset av elevens förmåga och lärarens adaptiva egenskaper mellan olika gruppammansättningar.

Vägvalen som läraren står inför i sin undervisning beroende på elevers olika karakteristiska har också två delar, dels den innehållsmässiga och dels den metodologiska. Eftersom de intervjuade personerna undervisade varierande på yrkesföreberedande program samt studieförberedande så betonades olikheter i elevernas förkunskaper. Explicit var det ingen som lät eleverna styra eller påverka den innehållsmässigt delen. Oavsett om den emanciperade från kursplanen eller lärarens professionella erfarenhet så var läraren suverän i sitt stoffurval. Men eftersom många ansåg förkunskaperna var för dåliga för att exempelvis kunna skapa en djupare förståelse kring EU finns det ju implicita skäl att anta att elevernas karakteristiska påverkade innehållet.

...ett problem är att ofta kommer de från grundskolan och vet inte ett dugg vad skillnaden är mellan socialism, liberalism, konservatism , vilket kan vara ett problem. D

....det är svårt om de inte knappt vet vad det är (EU)...., de måste ju veta vad det är innan de kan prata om det. A

Undervisningen om EU oavsett program sker företrädesvis under första läsåret på gymnasiet, elevernas mognadsnivå bör i detta avseende påverka vilken komplexitet undervisningens innehåll kan få. De intervjuade lärarna i samhällskunskap betraktar ofta klassrummets samtal med debatter och argumenterande som en metod som gagnar både intresse och kunskap. Men att kunna debattera är en förmåga som kräver både innehållsmässiga och deliberativa

kunskaper som yngre elever inte alltid besitter. De intervjuade lärarna såväl som Karlefjärd (2011) lyfter fram denna problematik.

De kan vara engagerade i såna enkla saker, men som de inte gör någon politisk koppling eller så finns engagemanget i stora frågor men där känner de sig maktlösa. B

Föreläsningar diskussioner i klassrummet kring olika teman, det är beroende på hur mycket eleverna följer med i läsplänen dvs har de läst läxor och så. Ju mer pålästa de är under processens gång desto mer diskussioner blir det och mindre genomgång. D

Elevernas förkunskaper, vilka huvudsakligen diskuteras i detta avsnitt, har en inverkan på uppsatsens båda frågeställningar. Dels innebär bristande förkunskaper som många lärare upplevde att undervisningen om EU inte kunde få det djup som är eftersträvansvärt. Undervisningen stannade upp inom områden som exempelvis ideologier på en nivå som borde befästs i grundskolan vilket medförde att tiden blev knapphändig. Det medförde att undervisningsområden som EU fick stryka på foten. Den bristande tidsramen definierades ovan som ett strukturellt problem och således bör elevers bristande förkunskaper också definieras som ett strukturellt problem för att läraren ska kunna bidra med en adekvat undervisning. Invändningar mot detta argument är att det deliberativa samtalet har goda effekter för politisk systemtilltro och politiska kunskaper oavsett förkunskaper (Ekman, 2007). Det bör påpekas att bristande förkunskaper inte upplevdes lika problematiskt för alla intervjuade personer. Bristande kunskaper var också ett av skälen att EU inte presenterades i en önskvärd politisk kontext då flertalet ansåg det problematiskt om förkunskaperna inte var tillräckliga

5.5 Undervisningens speciella kontext

Det kontextuella ramverket, vilket av Shulman (1987), avsåg strukturerna som omgärdar och påverkar läraren i sin dagliga undervisning. Med detta avsågs Shulman som jag tolkar det skolbyggnad, hjälpmedel, finansiering av utbildningen, klasstorlekar etc. Området har under senare tid rönt stort intresse och uppmärksamhet i samband med framväxten av IKT. Det är onekligen ett uppsatsämne i sig självt men jag har i min studie behandlat området IKT styvmoderligt. Av undervisningens speciella kontext var det framförallt skillnader i storleken

på klasserna och hur det påverkade olika metodologiska överväganden som framkom i mina intervjuer.

Jag har över 30, ja nästan 35 elever i mina klasser och då är det omöjligt att ha några diskussioner. Jag tvingas be eleverna att göra inlämningar för det är omöjligt att bedöma deras aktiviteter på lektionstid. E

Man är ju själv lite universitetsskadad och kör gärna föreläsningar. I mina klasser fungerar det bra att köra en Power-point eftersom de är ganska studiemotiverade. Men hade de inte varit det så hade jag tvingats lägga upp det på något annat sätt. D

Av intervjuerna som gjorts har det framkommit att klassammansättningarna är tämligen stora för studieförberedande program och ofta mindre för yrkesförberedande. De intervjuade lärarna på de yrkesförberedande programmen har ofta sett detta som en förutsättning för att kunna bedriva sin undervisning.

Några av lärarna har lyft fram ett ökat samarbete mellan kollegor. Det bör väl tas som troligt att samarbete mellan kollegor alltid varit rådande mellan lärare men med digitaliseringen så framstår det som om en ökad strukturell organisering av detta genomdrivits. Arbetsgivaren har i några av fallen varit den som driver på att skapa ”banker” med material. Att arbetsgivaren agerar på detta sätt har inte varit något mål med min studie att svara på men skälen kan vara effektivitetsmässiga då läraren kan minska sin planeringstid, men det kan också vara för säkerställa likvärdigheten i utbildningen som denna strategi förespråkas från skolledare.

Vi har en gemensam övergripande planering. Vi har samma läromedel och vi försöker ha likvärdiga examinationer, Och man kan säga att vi har en grundstomme, med frågeställningar, som vi alla ska beröra. Och faktum är att vi har en bank med färdigproducerat material som vi utgår från, sen kan man variera det i sin undervisning beroende på hur man vill lägga upp sin ordning någon kanske också vill börja med ett praktiskt exempel, det står ju den fritt men målen är desamma. D

Undervisningens speciella kontext har här främst berört klassrumsstorlekar. Det är ju helt klart en strukturell effekt som påverkar undervisningen men samtidigt så verkar det ju inte påverka på något menligt sätt. Indirekt finns det ju dock skäl att tänka sig en påverkan exempelvis vid underfinansiering av skolan, dålig skolledning eller skolornas segregering intag som kan ha en negativ påverkan på undervisningen, alla dessa exempel skulle kunna ingå under punkten *undervisningens speciella kontext* (Shulman, 1987). Ingen av dessa exempel har identifierats i

min undersökning dock borde effekterna härav framgå som strukturella brister i taxonomins övriga punkter.

5.6 Skolans högre mål och syfte

Skolans högre mål förstår jag som en outtalad vilja från lärarens sida att överföra de kunskaper som inte ryms inom läroplanen men som gör enskilda individer till funktionella samhällsmedborgare med demokratiska värderingar som präglar vårt samhälle. När Shulman (1987) beskrev lärarens kunskapsbas så kan det funnits goda skäl att medta detta mål i taxonomin och vid studier av andra ämnen i en annan kontext kan det säkert fylla ett förklarande värde. Dock är de högre mål som finns inom samhällskunskapen ofta redan inkluderade i läroplanen. Av intervjuerna framgår att lärare vill se eleverna som aktiva medborgare där de gör sin demokratiska röst hörd:

Ja det tyder på att det brister i engagemang att få folk att engagera sig lokalt. och eleverna har ju bra jordmån för många har uppfattningar och engagemang men det kan vara svårt att förstå hur lätt det är att göra sin röst hörd. Och där är det ju viktigt med konkreta exempel. B

Läroplanen (Gy11) är ju tydlig både i avsnittet kring värdegrund och inom den direkta kursplanen vilka syften som finns inom undervisningen, det som möjligtvis historiskt betraktats som ett högre syfte har i både nuvarande såväl som föregående läroplan formaliserats. Lärarens kunskapsbas om dessa högre värden inkluderas således och synliggörs inom i gällande styrdokument.

*Enligt skollagen ska utbildningen utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor.
(Normer och värden, Gy11)*

*...undervisningen ska bidra till att skapa förutsättningar för ett aktivt deltagande i samhällslivet.
(Ämnets syfte, Gy11)*

Eftersom det vid tillfällena kan uppstå målkonflikter mellan styrdokument och den enskilda lärarens egna prioriteringar, av vilket det senare ofta vinner företräde (Odenstad 2010), är

samhällskunskapslärares normer och mål kring undervisningen ändå av intresse. Vid varje företagen intervju som gjorts i denna studie nämndes också den demokratiska institutionen valföretning. I varierande grad betecknades det som en skyldighet alternativt rättighet men alla betraktade det som väldigt eftersträvarsvårt att eleverna i framtiden kommer utnyttja sin rätt att välja politiska företrädare eller att själva aktivt delta i politiken. Till detta argument kom också en strävan att eleverna skulle kunna genomföra det med tillräckliga kunskaper baserat på egna övervägande snarare än omgivningens påverkan.

Så demokrati handlar ju inte bara om val eller att gå med i ett politiskt parti, det handlar ju också om opinionsbildning eller organisering. Det finns många dimensioner om det och ju längre upp man kommer i det är det viktigt att man talar om skillnaderna där, det är ju mycket svårare på EU-nivå att påverka som enskild person eller enskild grupp och där är det ju ändå viktigare att man slå sig ihop med likasinnade. Och det kan man ju ha diskussioner kring, vilka sätt att påverka är de bästa och hur man påverka mest och hur bör man påverka och vad som är rimligt inom demokratiska ramar. B

Men jag tycker fortfarande att jag hade gärna gått igenom partiorganisationer och liknande i EU just av den anledningen att eleverna i framtiden gå och rösta, så vi får lite mer medborgare som röstar, för många sitter ju bara och gnäller på EU. C

Men vet de ingenting så helt plötsligt får de en grund så är ju det också värt någonting. A

Någon åtskillnad kring valet till Europaparlamentet gentemot valet till den svenska riksdagen gjordes inte av någon intervjuperson, alla ansåg att de utlysta valen bör eftersträva ett deltagande och ett beslut baserat på kunskap. I en praktisk kontext skilde det sig dock vilka värdesignaler skolorna sände. Till EU-valet var det ingen som hade något skolval vilket alla hade till det nationella valet. Stoffurvalet påverkades och anpassades efter det nationella valet medan de flesta ansåg EU-valet vara en nyhet i mängden som enkom föregicks någon vecka innan valet.

6 Slutsats

Demokratisk kompetens, vilket kan anses som en nödvändighet för politiskt deltagande, innefattade tilltro till systemet dvs. en tro att man kan påverka och vilka olika sätt som medborgarens egna tankar kan få utlopp i samhället. Den andra komponenten för demokratisk kompetens var politisk kunskap, dvs kunskaper om processer innehåll och ramverk. Effektiva sätt att skapa demokratisk kompetens är genom deliberativa samtal där man får träna på sina argument men också att lyssna på opponentens argument. I mitt teoriavsnitt lyfte jag fram flera rapporter som pekade mot deliberativa demokratis förtjänster (Eg. Ekman, 2007; SOU, 2000:1; Jarl, 2004) och i min studie bekräftades samtalets förtjänster av lärarna som pedagogisk metod. De ansåg att det fanns både pedagogiska värden som handlade om kursmålssträvan men också högre demokratiska värden som kunde uppnås genom samtalsmetodik. Undervisning inom samhällskunskapen skedde ofta med deliberativa samtal både som mål och medel, att söka ett aktivt samtalsengagemang hos eleverna var centralt hos lärarna.

Myntet har dock alltid två sidor, så ock deliberativa samtal. För att möjliggöra ett engagemang som säkerligen är eftersträvansvärt för alla lärare, ansåg många att deras stoffurval inte var till EU:s favör. Det var enklare att diskutera konflikter - internationella, sociala eller ekonomiska, än vad det var att engagera samtalen om EU. Även om konflikter kan betraktas med ett EU-perspektiv valde man oftare att förenkla det med ett svenskt perspektiv. Om samtal kring EU skedde så var det ofta ett utrikespolitiskt perspektiv som angav tonen. Det lyftes även fram att de politiska beslut som sker på EU-nivå måste transformeras till svensk lagstiftning, således ansåg flera lärare att det inte fanns skäl att föra politiska samtal kring frågan innan den aktualiserats i den svenska debatten.

Ytterligare saker som försvårade lärarens situation att föra deliberativa diskussioner kring EU var tidsbristen. Några av de som intervjuades har stora klasser där de ansåg det omöjligt att lägga ner för mycket tid på politiska samtal i klassrummet, även om de ansåg att metoden hade principiella förtjänster. Av den teoribildning som presenterats tillsammans med uppsatsens

empiriska material skulle en sammanfattade bild påvisa tendenser i riktningen att det politiska deltagandet på EU-nivå inte säkerställs inom gymnasieutbildningen. Inom ramen för samhällskunskap ges utrymme till undervisning av politiska kunskaper, men dessvärre brister det inom EU-undervisningen att ge en politisk systemtilltro. Den politiska kontext som EU presenteras i har fortfarande fokus på området polity, dvs, ramar, historia och institutioner. Det finns en klar strävan från lärare att presentera EU i en mer demokratisk kontext men den försvåras av några strukturella hinder som uppsatsen identifierade.

Av de strukturella hinder som kunde skönjas var det tveklöst tidsramen kontra kursmålen som ansågs mest avgörande för att bedriva en adekvat undervisning om EU. Vad som ska inbegripas i kursmålen konstaterades vara ganska diffust men områdena är enligt respondenterna tydliga, dvs. man vet att EU ska behandlas men tolkningen kring hur och med vilket djup EU ska behandlas varierade. Det förefaller rimligt att de diffusa kursmålen i kombination men den upplevda tidsbristen bidrog till att någon problematisering av EU:s beslutsfattande sällan kom till stånd. Förändringar har gjorts i kursplanen men inte på något nämnvärt sätt ökat möjligheten till fördjupning. Den stoffträngsel som anses föreligga var ett av de största skälen till att EU behandlas styvmoderligt. De som undervisade den korta kursen på 50 poäng tvingades redan innan terminstart välja bort stoff från läroplanen. De lärare som hade studieförberedande program inhiberade ofta EU-undervisningen till senare kurser vilket inte ligger i linje med styrdokumentet.

För att möjliggöra läroplanens mål och syfte var läxor och läsning utöver lektionstid ett krav. Tidsbristen och ämnets upplevda extensiva format var något som respondenterna genomgående hade synpunkter kring. Tidspressen påverkade ju självklart flera områden inom samhällskunskapen men det var märkbart att detta var ett starkt skäl till att man presenterade EU som ett historiskt ramverk och undvek deliberativa samtal om beslutsprocessen i EU.

Möjligheten för lärare att kunna presentera EU i en demokratisk kontext ansågs av många svårt då eleverna hade bristande förkunskaper. Denna invändning stod i kontrast till uppsatsens teoretiska perspektiv som tvärtom ansåg att deliberativa samtal ansågs positiva oavsett elevernas bakgrund och förkunskaper. En tolkning av denna konflikt kan ju vara att

EU:s komplexitetsnivå är så svår att den svårligen kan diskuteras inom ramen för deliberativa samtal. De politiska och demokratiska processer som föregås inom EU:s olika institutioner skiljer sig på många områden markant från de nationella processerna vilket medför att debatter, diskussioner och samtal i klassrummet försvåras.

Av de sju komponenter som lärarens kunskapsbas består av framstod några som mer tongivande inom samhällskunskapen, både som hinder och möjlighet att nå de kompetenser och förmågor som behövs för politisk delaktighet. Det deliberativa förhållningssättet lyftes trots ovan invändning fram som en framgångsfaktor för att skapa demokratisk kompetens och för att skapa en adekvat undervisning.

7. Referenser

- Almgren Larsen, J, 2009; *EU? En kvalitativ studie om samhällskunskapslärares EU-undervisning*; Kandidatuppsats; Göteborgs universitet
- Almgren Ellen, 2006; *Att fostra demokrater: om skolan i demokratin och om demokratin i skolan*; Uppsala University Library; Uppsala
- Bernitz, U & Kjellgren, A, 2012; *Introduktion till EU*, 4:e uppl.; Nordsteds Juridik AB; Stockholm
- Bronäs A & Selander S, 2002; *Samhällskunskap som skolämne I: Skolämne i kris*; Falkwall B & Selander S (Red); HLS förlag; Stockholm
- Bryman, A, 2008; *Samhällsvetenskapliga metoder*; Liber; Malmö
- Blomgren, M & Bergman, T, 2005; *Riksdagen och EU I: EU och Sverige- ett sammanlänkat statskick*, Bergman red.; Liber; Malmö
- Demokratiforum, 2003; *Ungdomars inflytande i beslutsprocesser. Vad anser unga och förtroendevalda i Västra Götaland?*; Demokratiforum; Göteborg:.
- Ekman, Tiina, 2007; *Demokratisk kompetens, om gymnasiet som demokratiskola*; Statsvetenskapliga institutionen Göteborgs Universitet; Studier i Politik 103; Göteborg
- Friberg, M, 2011; *Europaparlamentet och skolans demokratiuppdrag*; Examensarbete inom ramen för lärarutbildningen; Malmö Högskola
- Jansson, P. & Mårtensson, A., 1998; *Negativa till EU, positiva till Europa – gymnasieelevers attityder och inställningar*. Statsvetenskaplig Tidskrift, nr 1, 1998; s 53–65.
- Jarl, M, 2004; *En skola i demokrati, föräldrarna kommunen och dialogen*; Göteborgs Studies in politics 86: Göteborgs Universitet; Göteborg
- Johannesson, C., 2005; *EU:s inflytande över lagstiftning i Sverige. I: Statsvetenskaplig tidskrift vol 107, nr 1.*
- Johansson, M., 2005; *Livsberättelser av deltagare med annan kulturell, etnisk eller religiös bakgrund på folkhögskola och studieförbund I : Folkbildningens utmaningar : rapport från forskningsprojektet Mångkulturell bildning - om lärande och liv i folkbildningens värld. Del 3/ Johansson, C. & Lorentz, H.; Pedagogiska institutionen; Lund*
- Karlefjärd, A, 2011; *Att rymmas inom sitt friutrymme: Om samhällskunskapslärares tolkning, anpassning och undervisning*; Karlstad University press; Karlstad
- Knudas, E, 2008; *Mellan retorik och praktik, En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*; Umeå Universitet
- Kvale, S, 2009; *Den kvalitativa forskningsintervjun*; Studentlitteratur; Lund
- Limberg, L, 1998; *Att söka information för att lära. En studie av samspel mellan informationsökning och lärande*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Milner, H, 2002; *Civic literacy, how informed citizens make democracy work*; Tufts University; Hanover; NH

Odenstad, C, 2010; *Prov och bedömning i samhällskunskap: En analys av gymnasielärares skriftliga prov*; Karlstad Universitet

Oscarsson, H & Holmberg S (Red); 2004, *Kampen om euron*, Rapport 22 i SCB serie om valundersökningar; Grafikerna i Livréna AB; Kungälv

Shulman, L, 1987; *Knowledge and teaching, Foundations of the new reform*; Harvard educational Review Vol 57; #1, sid. 1-22

SKL, 2010; *EU i lokalpolitiken: en undersökning av dagordningar från kommuner, landsting och regioner*; Sveriges kommuner och landsting; Stockholm

Skolverket, 2007; *EU-undervisningen i Gymnasieskolan*; Rapport 308; Skolverket; Stockholm

Skolverket, 2011, Gy11, *Läroplan, Examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*; Skolverket; Stockholm

Skolverket, 1994, *Lpo94, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*; Skolverket; Stockholm

SOU, 1993; *SOU 1993:14, EG och våra grundlagar. Betänkande av Grundlagsutredningen inför EU.*; Fritzes; Stockholm

SOU, 2000:1; *En uthållig demokrati! politik för folkstyrelse på 2000-talet*; Demokratiutredningens betänkande; Fritzes; Stockholm

Tallberg, Jonas, 2013; *EU:s politiska system. 5. uppl.*; Studentlitteratur; Lund

Wall, P, 2011; *EU-undervisning, En jämförelse av undervisning om politik på nationell nivå och europeisk nivå*; Karlstad Universitet

Westberg, J & Larsson, E., 2011; *Utbildningshistoria, en introduktion*, Westberg red.; Studentlitteratur; Lund

Elektroniska källor

EU-portalen, 2010; <http://www.europaportalen.se/2010/08/test> (2015-05-24)

Europaparlamentet, 2014; <http://www.europarl.europa.eu/elections2014-results/sv/turnout.html> (2015-05-24)

Valmyndigheten, 2014; <http://www.val.se/val/val2014/slutresultat/R/rike/index.html> (2015-05-25)