

**En granskning av hur etnisk tillhörighet
framställs i ett urval av läroböcker**

**Underlagsrapport till Skolverkets rapport
*"I enlighet med skolans värdegrund?"***

**av professor Harald Runblom,
Uppsala universitet**

Innehåll

Författarpresentation

Presentation av referensperson

Etnisk tillhörighet – en analys av begreppet

Läroplaner och andra styrdokument om aspekten etnisk tillhörighet

Forskningsläge – tidigare undersökningar

Granskningens genomförande

Frågor om läroböckernas innehåll

Begreppet etnisk tillhörighet i läroboksgranskningen

Rapportens uppläggning

Läroböcker i historia för grundskolans senare del

Läroböcker i historia för gymnasieskolans A-kurs

Läroböcker i samhällskunskap för grundskolans senare del

Läroböcker i samhällskunskap för gymnasieskolans A-kurs

Analys och perspektiv

Referenser

Bilaga 1: Utvalda läroböcker

Författarpresentation

Harald Runblom är professor i historia vid Uppsala universitet. Han var under åren 1984-2005 ledare för Centrum för multietnisk forskning samt under åren 1998-2005 även för Programmet för studier kring Förintelsen och folkmord. Runbloms forskning har bl.a. berört migration, etnicitet och minoriteter. Bland hans publikationer kan nämnas "Transatlantic connections. Nordic migration to the New World after 1800" (med Hans Norman (red), Oxford University Press, 1988), "Det mångkulturella Sverige. En handbok om etniska grupper och minoriteter" (med Ingvar Svandberg (red), Gidlund, 1989) och "Majoritet och minoritet i Östersjöområdet. Ett historiskt perspektiv" (Natur och kultur, 1995). Runblom är också ordförande i styrelsen för Baltic University Programme, ett samarbetsorgan för universitet i Östersjöområdet rörande utbildning kring regionala frågor och hållbar utveckling.

Presentation av referensperson

Hans Ingvar Roth är teol.dr och docent i etik från Lunds universitet samt Master of Letters i filosofi från University of Oxford. Han är för närvarande verksam som universitetslektor i pedagogik vid institutionen för samhälle, kultur och lärande vid Lärarhögskolan i Stockholm. Roth har bl.a. varit med i forskningsprojekten "Pluralismens gränser" och "Positiv särbehandling i Sverige och USA" vid Uppsala universitet. Bland hans publikationer kan nämnas "Mångfaldens gränser" (Arena bokförlag, 1996), "Den mångkulturella parken" (Liber/Skolverket 1998), "Särbehandlingens dimensioner" (Carlsson bokförlag, 2003) samt "Mångkulturalismens utmaningar" (Studentlitteratur, 2005).

De forskare som har genomfört läroboksgranskningen svarar självständigt för innehållet och de ställningstaganden som redovisas i deras respektive underlagsrapporter.

Etnisk tillhörighet. Granskning av 24 läroböcker

Harald Runblom

*Vi var inga. Våra föräldrar var inga.
Våra förfäder hade betytt noll och intet
för den svenska historien.*

Mikael Niemi (2001),
Populärmusik från Vittula, s. 49.

Min uppgift har varit att granska de 24 utvalda läroböckernas behandling av aspekten ”etnisk tillhörighet”. ”Etnisk tillhörighet” som begrepp är inte vanligt förekommande och i de 24 granskade läroböckerna har denna term inte återfunnits. Även termer som etnicitet, etnisk grupp, etnisk rensning etc. förekommer relativt sparsamt i de undersökta texterna. I den mån de finns åtföljs de vanligen inte av definitioner.

Etnisk tillhörighet – en analys av begreppet

Inledningsvis vill jag definiera, tolka och precisera termen etnisk tillhörighet med avseende på den läroboksmassa som ska nagelfaras. Begreppet ”etnisk tillhörighet” leder närmast tanken till ett individbaserat perspektiv på etnicitet: individen tillhör och identifierar sig med en gemenskap som har etniska kännetecken. Termen etnicitet är central men låter sig inte definieras på något enkelt sätt. Det finns en omfattande teoretisk litteratur som diskuterar etnicitetens rötter, innebörd och former. Etnicitetsbegreppet är relativt nytt och fick sitt genomslag först genom studier av utomeuropeiska kulturer men har därefter introducerats i studier av invandrarsamhällen. Det slog igenom i Sverige i samband med att invandringen under 1960-talet började uppmärksammas av forskning och media. Frågor om etnicitet och etnisk tillhörighet leder därmed över till frågan om det mångkulturella samhällets karaktäristika. Vilken roll har invandrare i samhällen till vilka de kommer? Hur gestaltar sig förhållandena mellan majoritetsbefolkningar och minoritetsbefolkningar?

Etnicitet har sin grund i en dualism mellan ”vi” och ”de andra”. I den politiska och vardagliga debatten har etnicitet både positiva och negativa bibetydelser. Etnicitet kan uppfattas positivt när det gäller ett folks eller en (etnisk) grupps kamp för människovärde, frihet och mänskliga rättigheter, men det kan också få en negativ innebörd när det gäller en majoritetsbefolknings förtryck av avvikare och minoriteter, ett förtryck som kan ta sig uttryck i tvångsassimilering, diskriminering, segregation, förföljelser, pogromer, etnisk rensning, massmord och t.o.m. folk-mord.

Etymologiskt går orden etnisk och etnicitet tillbaka till det grekiska ordet *ethnos* som betyder folk. Besläktad med termen etnicitet är identitet, och *etnisk identitet* kan vara en känsla och föreställning hos individer och kollektiv om samhörighet baserad på gemensam härstamning, historia, religion, ”ras” eller språk. Denna upplevda gemenskap kan vara sakligt grundad eller ej. Det är vanligt i forskningssammanhang att tala om ”föreställd gemenskap” (imagined community). Yttre kännetecken

samt karaktärsegenskaper kan också utgöra grund för etnisk kategorisering, framför allt genom utpekande och förfrämligande av dem som inte hyser samma fenotypiska drag eller av dem som uppfattas tillhör en annan "ras".

Etniciteten är med andra ord en konstruktion, men den är inte en konstruktion byggd på ingenting. Det ligger i sakens natur att den etniska gruppen har en föreställning om sig själv, men mycken gemenskap formas genom betonande, och överbetonande, av kulturella särdrag. När etniciteten tjänar tydliga politiska syften är mobiliseringen av gruppen, nationen eller den etniska gruppen viktig. Att härleda ett folks härstamning från en gemensam grund är inte någon helt ny företeelse.¹ Efter den "nationella väckelsen", som växte sig stark under intryck av Napoleons imperiebyggande, lades under 1800-talet mycket möda ner i Europa på att konstruera nationella (etniska) gemenskaper. Principen "en nation, ett folk, ett språk" lanserades och krav restes på justeringar av den politiska kartan. Skolundervisningen var under nationalismens period i Europa ett viktigt instrument för att skapa samhörighet kring nationen och staten.² Den chauvinism som skollböckerna då gav uttryck för kan i dagens undervisning användas som avskräckande exempel.³

Den enskildes identifikation med en etnisk grupp kan vara svag eller stark. Vi talar här om en självidentitet, om individens uppfattning om sig själv. I andra fall kan identiteten vara tillskriven, såsom när omvärlden (myndigheter, arbetsgivare, grannar m.fl.) utpekar individer som tillhörande en etnisk kategori. Ett av de tydligaste exemplen härpå är de så kallade Nürnberg-lagarna från 1935, som delade upp befolkningen i tyskar och judar, samt de tilläggsdirektiv som följde, vari lagstiftarna i detalj kategoriserade olika grupper av judar (heljudar, halvjudar, kvartsjudar etc.). Detta innebar att individer och hela familjer som inte hade en judisk identitet och som, oaktat sin bakgrund, inte själva betraktade sig som judar, blev kategoriserade som sådana.

Frågan om vem som utpekar en etnisk grupp och minoritet och vem som placerar individer i etniska kategorier är ytterst känslig. Här aktualiseras en av den svenska skolans uppgifter. I läroplanerna för såväl grundskolan som gymnasieskolan framgår att "[s]kolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet."⁴ I läroplanen för gymnasieskolan (en liknande formulering finns även i läroplanen för grundskolan) anges vidare:

En trygg identitet och medvetenhet om det egna kulturarvet stärker förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder.⁵

Individens uppfattning om sig själv kan emellertid stå i kontrast mot omgivningen, som kan ha en föreställning om vad som konstituerar olika identiteter, och detta kan i sin tur påverka individen. För individen kan alltså den etniska tillhörigheten

¹ Smith (1991).

² Tingsten (1969).

³ Detta grepp används av Almgren m.fl. (2005b), s. 250.

⁴ Skolverket (2006a), s. 3 och Skolverket (2006b), s. 3.

⁵ Skolverket (2006b), s. 3-4. Se även Skolverket (2006a), s. 3-4.

och även tryck från den egna gruppen utgöra ett problem och ett hinder. Ett öppet samhälle som accepterar och uppmuntrar kulturell mångfald måste även vara lyhört för den som inte vill underordna sig en etnisk grupps budskap och hemlandsorienterade förväntningar.

Studiet av mänskliga samhällen bygger i hög utsträckning på att vi kategoriserar människor. Detta ligger i sakens natur, men effekten får dock inte bli att människor godtyckligt stoppas in i etniska kategorier. Detta leder över till den svåra frågan, som borde vara aktuell för varje läroboksförfattare med inriktning på historia, religionskunskap och samhällskunskap, om vilket perspektiv som ska anläggas vid beskrivningen av nationer, etniska grupper och minoriteter. Något tillspetsat står valet mellan ett utifrånperspektiv och ett inifrånperspektiv. En snarlik problematik gäller beteckningar på etniska grupper, som i möjligaste mån bör vara identiska med gruppens egna benämningar. Man kan påminna om ”namnbytena” på den svarta befolkningen i USA. Beteckningen *negro* ersattes med *black* som i sin tur ersattes med *Afro-American*, förändringar i linje med önskemål från tongivande företrädare för den svarta befolkningen. I vissa fall är det inte lätt att bestämma vad som är en acceptabel benämning på en folkgrupp. För en läroboksförfattare kan detta innebära en svår balansgång mellan hävdvunna beteckningar och politiskt korrekt språkbruk. Att rakt av ersätta ”lapp” med ”same” eller ”svart” med ”afro-amerikan” kan leda till anakronismer vid återgivande av historiska förhållanden. Granskningen visar att även beteckningen ”svensk” kan vara problematisk. Och hur ska man handskas med beteckningen ”nya svenskar”, som i vissa sammanhang föredras fram för begreppet invandrare? Hur känsliga dessa frågor är belyses t.ex. av att somliga finlandssvenskar i Sverige känner sig diskriminerade i förhållande till finsktalande sverigefinnar, eftersom endast de sistnämnda behandlas som tillhörande den officiellt erkända nationella minoriteten.

Den svenska skolans läroplaner och kursplaner använder olika beteckningar när de refererar till den kulturella mångfalden i landet. En rad begrepp är i svang för att beteckna det mångkulturella samhället. Det viktiga i detta sammanhang är att betona skillnaden mellan den deskriptiva och den normativa innebörden av detta begrepp. Den första innebörden hänvisar till det faktum att många kulturer finns på plats, den andra relaterar till en ideologi om hur det mångkulturella samhället ska vara beskaffat: en höggradig acceptans för kulturella skillnader, likhet inför lagen, positiva kulturmöten, möjlighet för grupper att utveckla kulturella särdrag. I någon mening har Sverige alltid varit mångkulturellt, men termen syftar normalt på situationen fr.o.m. 1960-talet, när kulturell mångfald ersatte assimilation som riktmarke för den officiella svenska politiken. Politikens utformning är viktig för sammanlevnaden mellan majoritetsbefolkning och minoriteter och invandrargrupper. Konflikten mellan vakthållningen av traditionella ”nationella” värden och respekt för invandrade gruppers värderingar och kulturmönster blir en delikat balansgång i invandrarsamhällen som vill beteckna sig som mångkulturella eller pluralistiska.⁶

⁶ Om detta dilemma se Roth (1996 och 2005).

Etniska relationer utgör, om man så vill, ett rikt område vid studier av historiska skeden och vår egen tid. En historisk dimension är för övrigt alltid viktig vid studiet av etnicitet, eftersom en etnisk grupp *per definition* åberopar historiska omständigheter som en viktig grund för sin särart. Det som åberopas har inte sällan inslag av historieförfälskning och mytbildning. Tidig närvaro i ett område kan ge en grupp trumf på hand i konkurrensen med andra grupper. Italienare i USA har slagit mynt av att Columbus kom från Genua (visserligen flera sekel innan Italien blev Italien) och av att han anlände före andra européer till Amerika. (Skandinaverna och deras ättlingar i USA har å sin sida åberopat Leif Erikssons landstigning på amerikansk mark 500 år före Columbus.) Detta får förstås inte undanskymma det faktum, som länge förträngdes, att indianerna var tidigast på plats. Ett näraliggande exempel är samerna, som fört en kamp för sitt erkännande som urbefolkning och som lyckats vinna internationellt erkännande som sådan. Man kan här notera att samerna, som i Sverige även betecknas som ”nationell minoritet”, värjer sig mot beteckningen minoritet.

Vetenskapligt belagda fakta kan stärka en etnisk grupps ställning. Urbefolkningar åberopar numera gärna forskningsrön som kan höja deras legitimitet och stödja deras anspråk på markrättigheter m.m. I undervisning i skolan och högskolan kan det vara mycket illustrativt att visa hur etniska grupper, kanske oftast majoritetsbefolkningar som förfogar över större resurser, skapar och befäster uppfattningar om den egna gruppens överlägsenhet. Resurserna är starkast hos den grupp som är talrikast eller som dominerar politiken. Oftast sammanfaller folkflertal och politisk dominans, men inte alltid. Ett givet exempel är de vitas dominans i Sydafrika under apartheidtiden.

Läroplaner och andra styrdokument om aspekten etnisk tillhörighet

Läroplanerna för grundskolan (Lpo 94) och gymnasieskolan (Lpf 94) ger en rad anvisningar för skolans undervisning beträffande aspekten etnisk tillhörighet. Redan formuleringarna om skolans värdegrund ger vägledning. Visserligen ska skolan och undervisningen vara icke-konfessionella, men skolans arbete ska präglas av en etik grundad på kristen tradition och västerländsk humanism. Härav bör den slutsatsen dras att dessa moment också ska presenteras och analyseras i undervisning och läroböcker. I värdegrundsförklaringarna framgår vidare att skolan med öppenhet och aktiva insatser ska motarbeta främlingsfientlighet och intolerans. Det gäller med andra ord att inte konfrontatoriskt ställa västerländska värden mot icke-västerländska värderingar. Frågan är vilken typ av dialog som ska föras med elever som har sina rötter i andra (icke-västerländska) traditioner. Redan här kan konstateras, att läroböckerna i religionskunskap ger mer när det gäller att förmedla ett dialogperspektiv och ge underlag för diskussion än övriga granskade läroböcker.

Helt oproblematiska är inte läroplanernas och kursplanernas formuleringar om det så kallade kulturarvet:

Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa.⁷

Kulturarv är givetvis inte något statiskt och måste ständigt omtolkas och bearbetas. Det problematiska kommer in när man tar hänsyn till den ökande komplexiteten i ländernas befolkning. Är kulturarv något nationellt (eller etniskt) eller personligt och individuellt? Lpo 94 talar om ”kulturarv” i obestämd form, inte ”kulturarvet”. Frågan är alltså i vilken mån skolan ska ta på sig och mäka med att stödja ett pluralistiskt kulturarvsbevarande. Ett svar på den frågan ges i grundskolans kursplan för historia, där det framgår att skolan i sin undervisning ska sträva efter att eleven

tillägnar sig ett brett och djupt kunnande om kulturarvet, även så som det utvecklats i olika nationella minoritetsgrupper, samt utvecklar insikt om den identitet som detta ger.⁸

Läroplanerna laborerar alltså med ett pluralistiskt kulturarvsbegrepp och skolan bör ge eleven insikter om hur skilda kulturarv formats inom nationella minoritetsgrupper. Ska man förmoda att det här gäller svenska nationella minoriteter eller minoriteter mer generellt? Kunskapen om de nämnda kulturarven ska dessutom vara brett och djupt, en olympisk ambition.

Lpf 94 betonar sambandet mellan insikter i det svenska, en trygg identitet och förmågan att förstå andras värderingar:

Förtrogenhet med Sveriges kultur och historia samt det svenska språket skall befästas genom undervisningen i skolans ämnen. En trygg identitet och medvetenhet om det egna kulturarvet stärker förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder.⁹

Hur komplicerat detta är belyses av fortsättningen där identiteten också ska innefatta globala dimensioner:

Skolan skall bidra till att människor får en identitet som kan relateras till och innefatta inte bara det specifika svenska utan också det nordiska, det europeiska och ytterst det globala.¹⁰

Det är att gå för långt att säga att de officiella texterna är glasklara. Snarare öppnar de för tolkningar och kanske måste det vara på detta sätt. De viktiga begrepp som relaterar till etnisk tillhörighet är alla mångtydiga och har genomgått betydelseglidningar under efterkrigstiden. Ovedersägligt är dock att vissa moment och aspekter ska behandlas. Globala betraktelsesätt ska odlas. Gymnasieskolan ska, enligt Lpf 94, sträva mot att varje elev ”har kunskap om internationell samverkan och globala samband och kan bedöma skeenden ur svenskt, nordiskt, europeiskt och globalt perspektiv”¹¹. Kanske läroplanernas viktigaste anvisning när det gäller etnisk tillhörighet ligger i följande formulering:

⁷ Skolverket (2006a), s. 5.

⁸ Skolverket (2000), s. 76.

⁹ Skolverket (2006b), s. 3-4. Se även Skolverket (2006a), s. 3-4 för en liknande formulering.

¹⁰ Skolverket (2006b), s. 4.

¹¹ Skolverket (2006b), s. 10.

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald.¹²

Formuleringen implicerar att undervisning och läroböcker ska behandla internationalisering, migration och det mångkulturella samhället som obligatoriska moment. Begreppet kulturell mångfald är dock inte entydigt och måste problematiseras i läroböcker och undervisning. Mer specifik är Lpo 94 i formuleringen:

Det internationella perspektivet innebär också att utveckla förståelse för den kulturella mångfalden inom landet.¹³

Formuleringen får väl tolkas så att undervisningen ska ge en bild av och problematisera det mångkulturella svenska samhället. Den samiska kulturen utpekade särskilt av grundskolans kursplan för historia:

Ämnet utgår från det som format den personliga och kollektiva historiska identiteten. Väsentliga delar i ämnet är därför den svenska och nordiska, inklusive den samiska, samt den europeiska, kulturen.¹⁴

Ett ”interkulturellt perspektiv” kan enligt grundskolans kursplan för historia belysa likheter och skillnader mellan olika kulturer och utveckla förståelse för kulturell mångfald. Kursplanen talar om ”det mångkulturella inom landet och situationen för de nationella minoriteter som finns i Sverige”¹⁵. Migration poängteras särskilt. Enligt kursplanen i religionskunskap för grundskolan ingår det att studera ”hur kulturer och traditioner varierar i olika minoritetsgrupper i Sverige”¹⁶.

Enligt kursplanen i samhällskunskap för grundskolan ska en strävan vara att eleven ”utvecklar kunskap om och förståelse av ett samhälle med etnisk och kulturell mångfald och betydelsen av detta för mellanmännsliga relationer”¹⁷. En viktig aspekt i undervisningen i samhällskunskap anges vara att ge eleverna ”kunskap om nationella minoriteters och invandringens roll i samhället”¹⁸. Det historiska perspektivet betonas likaså beträffande samhällskunskapsundervisningen. För att få betyget väl godkänd i detta ämne ska eleven kunna beskriva ”hur individers och grupper normer är beroende av kulturformer och traditioner”¹⁹. En mångfacetterad bild av det historiska skeendet ska enligt grundskolans kursplan för historia även ”inkludera historiens destruktiva och mörka sidor i form av etniska, religiösa och politiska förföljelser”²⁰. Detta omfattar även folkmord, såsom Förntelsen.

¹² Skolverket (2006a), s. 3 och Skolverket (2006b), s. 3.

¹³ Skolverket (2006a), s. 6.

¹⁴ Skolverket (2000), s. 77.

¹⁵ Skolverket (2000), s. 78.

¹⁶ Skolverket (2000), s. 83.

¹⁷ Skolverket (2000), s. 87.

¹⁸ Skolverket (2000), s. 87.

¹⁹ Skolverket (2000), s. 89.

²⁰ Skolverket (2000), s. 77.

Gymnasieskolans kursplaner är mycket mer kortfattade än de för grundskolan. Ytterligare ställen skulle kunna anföras, men ovanstående är tillräckligt för att summera styrdokumentens krav. Undervisningen ska hjälpa eleven till stärkt identitet och kunskaper om kulturarv är i det sammanhanget viktiga. De värderingar som skolan betonar ska stå i överensstämmelse med kristen tradition och västerländsk humanism. Eleverna ska utveckla förståelse för andra kulturarv, och kunskapen om den svenska och europeiska historien ska vara en språngbräda för globala perspektiv. Undervisningen ska inte väja för utvecklingens mörka sidor. Med emfas understryks att undervisningen i historia, religionskunskap och samhällskunskap ska innefatta nationella minoriteters utveckling och kultur.

Forskningsläge – tidigare undersökningar

Någon större svensk studie av aspekten etnicitet i läroböcker har såvitt bekant inte gjorts under senare år. Ingen kan dock i detta sammanhang gå förbi Herbert Tingstens *Gud och fosterlandet. Studier i hundra års skolpropaganda* från 1969, som anlägger ett stort europeiskt perspektiv när det gäller nationalism och nationella stereotyper i skolböcker.²¹ Vad ett fyrtiotal läroböcker i historia, religion och samhällskunskap skrev om judendom, judisk historia och Förintelsen granskades av Stéphane Bruchfeld 1995. Resultatet var relativt positivt vad beträffar läroböcker i religionskunskap, men brister fanns i hanteringen av centrala begrepp som ”det utvalda folket”. Behandlingen i historieböckerna av judarnas roll i den västerländska historien var ”knapphändig och ofta distanserad”. Framställningarna om antisemitismens problematik var med få undantag sparsamma. ”Oftast läggs antisemitismen ytterst judarna till last.” Behandlingen av Förintelsen kännetecknades enligt Bruchfeld av såväl sparsamhet som brister i beskrivningen.²² Mia Löwengart har på basis av textläsning och intervjuer med läroboksförfattare undersökt hur forskningens syn på Förintelsen förhåller sig till historieböckernas. Hennes undersökning från 2004 har gjorts mot bakgrund av Förintelsens ökade uppmärksamhet i politik, forskning och debatt under senare år samt det faktum att Förintelsen fått en ökad aktualitet, inte minst när det gäller svensk utbildning om demokrati och livssynsfrågor. Löwengart hävdar att de svenska historieböckernas innehåll om Förintelsen har förbättrats under senare år. Vissa brister noteras dock, t.ex. vissa ”vanligt förekommande generaliseringar när man beskriver judar och

²¹ Granskning av läroböcker i historia startade i Föreningarna Nordens regi redan 1933 och syftet var att påpeka fel, missförstånd och skevheter i läroböckernas behandling av Nordens historia. En genomgång av 126 läroböcker förelåg 1935. Den, såvitt bekant, senaste publikationen utkom 1972 med rekommendationer hur de nordiska grannländerna skulle beskrivas. Dessa har enligt min mening fortfarande stor aktualitet och har sannolikt också under lång tid haft en hälsosam inverkan på många författare av historieläroböcker (*Nordens historie i skolen* 1972). Det ryms inte inom ramen för detta uppdrag att redogöra för de många binationella och flernationella läroboksundersökningar som genomförts i regi av Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung i Braunschweig, som startade efter andra världskriget. Samarbete mellan fransmän och tyskar och mellan polacker och tyskar var härvidlag en hörnpelare och syftet var att skapa skolböcker utan stereotyper och fiendebilder. På senare år har verksamheten fått en global räckvidd och frågor rörande etnicitet har en framträdande plats (www.gei.de).

²² Bruchfeld (1995), s. 32-34.

andra grupper som fallit offer för nazisternas systematiserade dödande”.²³ I viss motsättning mot en etablerad uppfattning att läroböcker har en konserverande tendens och förändras långsamt, visar Janne Holmén (2006) att finska, norska och svenska läroböcker under kalla kriget snabbt anpassade sig till vad som var politiskt korrekt i beskrivningen av Förenta staterna och Sovjetunionen. Detta var särskilt markant i Finland när det gällde förhållande till den stora grannen.

Ett bidrag till analysen av aktuella läroböcker i historia och religionskunskap har givits av Masoud Kamali (2006) i artikeln ”Skolböcker och kognitiv andrafiering”.²⁴ Enligt Kamali förmedlar läroböckerna en ensidig och ”västcentrisk” bild.

Reproduktionen av status quo med makt hierarkier och den eviga indelningen av samhället i ett ”vi och dom” är en av utbildningssystemets grundläggande mekanismer. Läroböckerna ger därmed uttryck för ett symboliskt våld med vilket etniska, könsmässiga och klassmässiga hierarkier i samhället upprätthålles. Särskilt läroböckerna i historia och religionskunskap sägs återskapa stereotypien av ”vi och de andra”. Kamali, som är sociolog och professor i socialt arbete vid Mitthögskolan i Östersund samt regeringens särskilda utredare rörande strukturell diskriminering, ser utbildningssystemet som en integrerad del av samhällets institutioner, vilka gemensamt vidmakthåller och återskapar stabila hierarkier. Kamali hänvisar bl.a. till svenska studier som sägs hävda att lärare diskriminerar elever med invandrarbakgrund. Lärarnas negativa attityder mot elever med invandrarbakgrund är emellertid enligt Kamali inte en fristående faktor i utbildningssammanhanget utan de förstärks av läroböckernas framställning av ”de andra”.

Kamali, som bygger sina slutsatser på en kombination av kvantitativ och kvalitativ analys, har undersökt tre läroböcker i religionskunskap för gymnasieskolan och en för grundskolans senare del samt tre läroböcker i historia, varav en är avsedd för grundskolans senare del och två för gymnasieskolan. De tre historieböckerna ingår även i denna undersökning i Skolverkets regi.²⁵ Inte minst därför finns det anledning att summera och syna (se nedan) hans resultat när det gäller historieböckerna. Kamali driver tesen att läroböckernas användning av begreppet Västerlandet, mot vilket explicit eller implicit ställs ett Orienten, spelar en stor roll för uppdelningen av världen i ”vi och de andra”. I denna konstruktion betonar och överbetonar läroböckerna den grekiska och romerska kulturens roll för formandet av ett Europa och Västerlandet. Framställningarna blir Europacentrerade, Grekland och Rom beskrivs utförligt medan andra forntida kulturer behandlas styvmoderligt eller inte alls. Urval och formuleringar har enligt Kamali en Europa-fixering. När europeiska kulturer behandlas sker det med andra ord och värdeomdömen än när andra kulturer eller civilisationer presenteras. Exempel härpå är perserriket under antik tid. Kulturella framsteg, framsynt politik, modernisering och tendenser till demokrati i Mellanöstern, arabvärlden och Centralasien nedtonas eller negligeras.

²³ Löwengart (2004), s. 63-64.

²⁴ Om Kamali (2006), se även denna rapportens inledningskapitel under rubriken *Tidigare granskningar av läroböcker*. Vad som framgår i detta avsnitt om undersökningar av Therese Karlsson (2004) om bilden av samer samt av Antti Ylikiiskilä, (2006) om bilden av sverigefinländare m.m. är ett referensmaterial för denna delundersökning.

²⁵ Det finns en variation rörande upplagor mellan Kamalis studie och föreliggande granskning.

Osmanska väldet beskrivs enligt Kamali inte i proportion till sina förtjänster, t.ex. en relativ religionsfrihet och självstyrelseformer. Araber och muslimer beskrivs som fara och hot (mot Europa, europeisk ordning och europeisk kultur). Korstågen skildras ur ett kristet och europeiskt perspektiv och bidrar därmed till "andrafiering", som är Kamalis term för skapandet av bilden av den andre. Skevheten i perspektiv färgar av sig på beskrivningen av europeisk kolonialism och imperialism. Mycket i kritiken ligger i vad som utelämnas eller som inte tydligt utsägs när det gäller européernas negativa behandling av andra folk. En lärobok (av Körner och Lagheim, som även är föremål för föreliggande granskning) kritiseras därför att muslimernas europeiska historia inte berättas och därför att vad Kamali kallar det "fruktansvärda mordet" på muslimer i Spanien i slutet av 1400-talet undanhålles läsaren. Beträffande upplysningstiden kritiseras att Linné omnämns utan att hans indelning av världens folk nämns. Det finns enligt Kamali exempel på att européernas hantering av andra folk (i samband med slaveri, imperialism och kolonisering) behandlas för knapphändig eller med för negativa förtecken. Kamalis kritik av religionsläroböckerna följer samma linjer. Kristendomen mäts med en annan måttstock än islam och hinduismen. Med Kamalis egna ord om en lärobok i religionskunskap låter det: "Alltså, 'vi' och kristendomen blir normen och muslimerna avvikelser som kan definieras genom deras skillnader från 'oss'." ²⁶

Granskningens genomförande

Denna granskning av aspekten etnisk tillhörighet följer i huvudsak den metodik som anges i Skolverkets rapport "I enlighet med skolans värdegrund?". Analysen är i första hand kvalitativ. Granskningen redovisas vad gäller historia och samhällskunskap lärobok för lärobok, uppdelat på skolform. Jag har ansett det vara angeläget att redovisa i vilken kontext etniska frågor behandlas, vilket i sin tur kräver en allmän karaktäristik av framställningarna. Härigenom framgår i viss mån vilken dignitet läroboksförfattarna ger de "etniska" aspekterna. Läroböckernas urval av exempel, bruk av termer och begrepp (med anknytning till den granskade aspekten) samt förklaringar lyfts fram och kommenteras. Granskning av enskilda fakta är inte huvudmålet men blir ändå i någon mån en konsekvens av närläsningen och redovisningen. Faktafel inom de texter som behandlar etnisk tillhörighet kommer därför att påpekas. Det ofrånkomliga felfinnandet balanseras med kommentarer till lyckade passager och efterföljansvärda exempel.

En svårighet är att ange något slags miniminivå av hur mycket av "etnisk tillhörighet" som läroböckerna ska innehålla. Vägledande är framför allt styr-dokumentet. Frågan om europeiskt/västerländskt kontra mer globala perspektiv uppmärksammas särskilt. Läroboksförfattarnas redovisning av sin historiesyn (framför allt när det gäller läroböcker i historia för gymnasieskolan) samt redovisning av egna värdepremisser och synsätt bokförs. Val av perspektiv och öppenhet för alternativa tolkningar vid beskrivning av historiska processer och samhällens utveckling noteras och kommenteras. Så långt det är möjligt bedömer jag även om framställningen tar hänsyn till nya forskningsrön. Analys och resultat

²⁶ Den återopade läroboken är Rodhe & Nylund (2003) *Religionskunskap*.

ligger inbäddade i referat och beskrivning. Total balans mellan enskilda läroböcker när det gäller referatens omfång har inte eftersträvat.

Frågor om läroböckernas innehåll

Jag har ställt ett visst urval av frågor vid genomgången av texten. Exempel på sådana frågor är:

1. I vilken utsträckning använder läroböckerna termerna *etnisk* respektive *etnicitet* eller andra uttryck där dessa termer ingår (etnisk grupp, etnisk rensning etc.)? I vilka sammanhang används de? Förklaras termerna? Om termerna används men inte förklaras, vilken innebörd av begreppen impliceras?
2. Finns i läroböckerna någon analys av relationen (etnisk) majoritet–minoritet respektive beskrivning av olika kategorier av minoriteter: urbefolkning, territoriell minoritet, gränsminoritet, historisk minoritet, transnationell minoritet.
3. Ordet *folk* omnämns flitigt i texterna. Hur används ordet, vad är dess explicita eller implicita innehåll? Hur behandlas relationen språk – folk – territorium – stat?
4. Hur hanteras ”folkgruppsnamn” (fenicier, egyptier, greker, romare, etrusker, italienare, galler, spanjorer, finnar, ryssar etc.). Finns kategoriseringar som omfattar flera folkgrupper (afrikaner, asiater, amerikaner i vidare betydelse än USA-medborgare, européer, germaner, balter, nordbor, sydeuropéer). Hur fungerar dessa kategoriseringar?
5. Hur hanteras begreppet *ras*?
6. I vilka sammanhang talas om svenskar? Hur inkluderande och hur exkluderande är detta begrepp?
7. Beskrivs Sverige som ett etniskt homogent eller heterogent samhälle under olika historiska skeden? I vilken utsträckning används termen mångkulturellt samhälle och vilken innebörd lägger läroböckerna i denna term?
8. I vilken utsträckning omtalas det faktum att Sverige år 2000 undertecknade Europarådets konvention för skydd av nationella minoriteter (finnar, judar, romer, samer, tornedalsfinnar) och nationella minoritetsspråk (finska, jiddisch, meänkieli, romani, samiska)? I vilken utsträckning behandlas finnars, judars, romers, samers respektive tornedalsfinnars historiska och aktuella situation i Sverige?
9. Hur beskrivs olika minoritetsgruppers situation historiskt och i nutid, t ex de svartas (afroamerikanernas) ställning i USA och indianernas situation i Nordamerika, Mellanamerika och Sydamerika?
10. Begreppet *folkmord*. Finns någon definition? Hänvisas till FN:s folkmordskonvention från 1948? Vilka övergrepp på folkgrupper betecknas som folkmord?
11. Hur beskrivs skilda situationer av sammanlevnad och konflikter mellan olika etniska grupper (folk, minoriteter)? Ges positiva exempel på sammanlevnad i fredliga (och ev. jämställda) former mellan etniska grupper, majoriteter–minoriteter etc.?
12. Hur behandlas migrationer? (Massutvandringen till Amerika från Sverige och andra delar världen observeras särskilt.) Hur beskrivs migrationens effekter? Vilket utrymme får och hur behandlas effekterna av den globala migrationen under efterkrigstiden?

13. Hur behandlas språk respektive religion som gemensamhetsfaktor för etnisk tillhörighet?
14. Hur handskas läroböckerna med begreppet *Västerlandet*, och i vilka sammanhang och med vilken vokabulär kontrasteras "Västerlandet" mot andra civilisationer?
15. Finns det formuleringar i lärobokstexten som kan anses diskriminerande, särbehandlande eller kränkande av etnisk grupp?

Begreppet etnisk tillhörighet i läroboksgranskningen

En huvudfråga vid definieringen av uppdraget har varit om begreppet "etnisk tillhörighet" ska definieras snävt eller brett. Om uppdraget definieras snävt innebär detta en begränsning till de passager i läroböckerna där etniska grupper nämns explicit och till de fakta meddelas om samer, finnar, katalaner, japaner etc. i sammanhang där deras relationer till andra grupper och i sammanhang där det etniska är en viktig komponent i beskrivningar och förklaringar. En så snäv definition skulle emellertid ge ett magert och relativt negativt resultat och jag har därför inte valt det. Istället vidgas frågan till att omfatta ett bredare kulturellt nationellt och internationellt perspektiv, där läroböckernas möten mellan kulturer synas.

Rapportens uppläggning

De utvalda läroböckerna i biologi/naturkunskap har inte föranlett några kommentarer från min sida och kursplanerna för detta ämne föreskriver inte något om etnisk tillhörighet. Läroböckerna i historia och samhällskunskap synas däremot mer i detalj och om dessa läroböcker ger jag också vissa helhetsomdömen, medan mina slutsatser om religionskunskapsböckerna infogas i det avslutande avsnittet. Vad gäller läroböcker i religionskunskap har frågeställningarna i huvudsak begränsats till religionens roll som identitetsfaktor i politiska sammanhang.

Läroböcker i historia för grundskolans senare del

Läroboken *SO Direkt: Historia*²⁷ omfattar 491 sidor. Illustrationer förekommer ymnigt (diagram, kartor, teckningar, fotografier). Människans förfäder, dvs. arter före homo sapiens sapiens, inleder framställningen. Därefter lyder rubriken "Vi kommer alla från Afrika". Människans migrationer under 100 000 år inleder ett kort avsnitt, varpå följer presentationer av tidiga flodkulturer (inklusive Huang He). Ansatsen är således global. Att kulturer har uppgång och nedgång betonas och exemplifieras fylligt, t.ex. Spanien.

Partiet om det antika Grekland är omfattande. Motsättningen mellan greker och perser beskrivs som "kampen mot supermakten", förutsättningar för sammanhållningen av perserriket nämns, och Babylons roll som världens centrum poängteras. Presentationen av perserriket blir här ett annex till Greklands historia. Tonvikt läggs på statsorganisationen och den atenska demokratin, grekernas roll i Medelhavet, framför allt deras kulturförmedlande roll. Samspelet mellan kultur-

²⁷ Almgren m.fl. (2005a).

sfärer betonas och de kulturella effekterna av Alexander den stores erövringar omnämns:

*Mellan öst och väst byttes kunskap och erfarenheter. Nya idéer föddes. Det var början på en ny tid.*²⁸

Kapitlet ger en hel del material för illustration av och diskussion om kulturarvet från Grekland. Bl.a. sker detta i partiet om Rom, där romarnas brutala erövring av Grekland nämns. Oförblommerat beskrivs brutaliteten i den romerska krigföringen mot erövrade provinser. ”De besegrade segrar över segrarna” står som rubrik för de romerska kulturstölderna i Grekland.²⁹

Avsnittet om svensk emigration till Amerika tar upp en lång rad aspekter, som reflekterar en hel del av de senaste decenniernas nya kunskap om detta fenomen. Intressant är att man, helt korrekt, anger Peter Cassel-gruppens utvandring från 1845 som en första tidig grupputvandring från Sverige. Denna föregick den mycket mer renommerade Bishop Hill-utvandringen 1846, som kanske i alltför hög grad haft en emblematiske roll. Även reaktionen mot utvandringen kring sekelskiftet 1900 antecknas och karaktäriseras som en nationell reaktion mot förlusten av närmare en miljon svenskar. Emigrationen ses främst ur ett svenskt perspektiv och författarna snuddar endast vid vad som hände med den stora emigrantskaran i USA och Canada, de två största destinationsländerna. Lärobokens text kan ändå ge ett underlag för en diskussion om migrationens olika sidor, om samspel mellan avgivarland och mottagarland samt om etnicitetens förändringar i samband med flyttningar.

Denna lärobok har ett rikt material. Språkliga och kulturella frågor belyses. Framställningen präglas av noggrannhet vid återgivandet av fakta. Etniska frågor hanteras med varsamhet. Man kan särskilt notera presentationen av pre-columbianska kulturer i Amerika och en balanserad framställning när det gäller europeiska kontakter med världen utanför Europa. De av Sverige erkända nationella minoriteterna behandlas däremot inte.

*PULS: Historia*³⁰ kommer jag att behandla särskilt utförligt eftersom att den enligt min mening fått en orättvist negativ kritik i den ovan nämnda undersökningen av Kamali (2006).

Denna lärobok använder beteckningen *Västerlandet* men definierar eller problematiserar inte detta begrepp.

*Man brukar säga att Västerlandets kultur börjar i det antika Grekland.*³¹

Inom ett begränsat sidantal berörs flera delar av den romerska civilisationen, Roms förhållande till omvärlden (inte minst kontakterna med germaner), den ständiga expansionen, det dagliga livet, slavsamhället, det religiösa livet och maktkonstellationerna samt våldets nedgång. Det romerska heroiseras inte, men

²⁸ Almgren m.fl. (2005a), s. 73.

²⁹ Almgren m.fl. (2005a), s. 85.

³⁰ Körner och Lagheim (2002).

³¹ Körner och Lagheim (2002), s. 24.

här understryks bl.a. att skrivkonsten spreds till utkanterna av riket och till gränsområdena i norr.

Handelskontakterna gjorde också att skrivkonsten spred sig till germanerna i Tyskland och vidare upp till Norden.³²

Framställningen blir efterhand alltmer Europa-centrerad. Vad som händer i arabvärlden beskrivs dock delvis utifrån egna förutsättningar. Två attacker mot Europa parallellställs, arabernas och vikingarnas (handels- och plundringsfärder). Om Karl den store skrivs att han lovade skydda kristendomen mot alla yttre hot, t.ex. vikingar och araber. Den arabiska expansionen längs Medelhavet resulterade i att islam infördes i alla de erövrade områdena. Den arabiska kulturen beskrivs, varvid läroboken betonar arabernas kontakter med övriga Asien och de kulturella impulser som blev resultatet. Araberna förmedlade grekisk-romerska skrifter men var också framstående inom astronomi, matematik och läkekonst.

Här hade nordbor och andra folk i Europa mycket att lära.³³

Vad vikingarna beträffar sätts fokus också på kulturella effekter, bosättning utanför Skandinavien och möten mellan folk och kulturer.

Judarnas förmenta skuld när det gällde digerdödens härjningar rapporteras. Mongolernas roll betonas och effekterna av Djingis khan och hans söners härjningar ända fram till Östersjöområdet bokförs. Rysslands isolering från Västerlandet under Gyllene Horden poängteras.

Beskrivningen av Turkiet måste betecknas som misslyckad. Här saknas en distinktion mellan vad som är Turkiet och Osmanska väldet. En motsägelse finns när det först påstås att turkarna införde islam i alla erövrade länder. Något senare står det:

I motsats till de kristna folken tillät turkarna också andra religioner.³⁴

Det senare påståendet ligger sanningen närmast.³⁵

Läroboken skulle ha vunnit på om företeelser som nämns i texten mer målmedvetet kontextualiserats. Författarna noterar t.ex. att Sverige fick sitt första universitet i slutet av 1400-talet. Universitetet nämns inte vid namn, men man kunde ha gjort en poäng av att det växte upp invid domkyrkan i Uppsala och att detta universitetsgrundande hade samband med att kyrkan i Sverige var katolsk och att detta grundande byggde på en påvlig sanktion.³⁶

³² Körner och Lagheim (2002), s. 45.

³³ Körner och Lagheim (2002), s. 54.

³⁴ Körner och Lagheim (2002), s. 95.

³⁵ Utmärkta perspektiv förmedlas av Björnsson (2004). Det är en viss svaghet att läroboken inte problematiserar denna fråga och fångar in den i ett större sammanhang.

³⁶ Ett annat exempel: Om drottning Margareta sägs att hon ville knäcka tyskarnas makt. Här vore ett lämpligt ställe att markera tyskarnas närvaro i Skandinavien och det tyska inflytandets karaktär. Den tyska inflyttningen till Sverige är en konstant företeelse genom århundradena (intill denna dag), låt vara att tyskarna inte gör anspråk på några sär rättigheter.

Läroboken tar tillvara många dramatiska inslag i mötet mellan européer och amerikaner.³⁷ Omdömet om de spanska erövrarna är möjligen väl kategorisk.³⁸ Spanjorerna gjorde indianerna till slavar och tvingade dem att bli kristna. Om den hårdhänta behandlingen av indianerna i Västindien och Sydamerika står det i läroboken:

*Kan en kristen människa göra så? – Den tidens spanjorer tyckte inte att indianerna var riktiga människor.*³⁹

Detta är kanske väl mycket av förenkling. Detta var en stridsfråga också i den europeiska politiken (den svarta legenden), där spanjorerna just beskyldes för omänsklig behandling av indianerna.⁴⁰

Till sammanhanget med möten mellan folken hör även det som hände i Spanien. I läroboken står:

*Under 1400-talet var Spanien uppdelat i fem små kungariken som slog sig samman och lyckades besegra och köra ut araberna som funnits i södra Spanien sedan 700-talet. Senare tvingade de också bort tusentals spanska judar som vägrade att bli kristna.*⁴¹

Partiet om danskt 1700-tal skämmer läroboken. Under rubriken ”En förfärlig såpa” beskrivs de danska regenterna från Kristina VI till Fredrik VI, kanske under intryck av Per Olof Enquists romankonst, med betoning på sedeslösheten i det danska kungahuset. Eftersom motsvarande period i svensk historia betonar kultur och vetenskap (Polhem, Scheele, Celsius, Linné) borde för balansens skull motsvarande ha noterats beträffande Danmark. Varför inte nämna den dansk-norske författaren Ludvig Holberg, som hade ett stort genomslag även i Sverige? Vill man skandalisera kungahuset genom att betona makthavarnas erotiska eskapader kan man förmodligen vända sig vart som helst i Europa.

Min granskning tar särskilt sikte på vad som skrivs om Finland i grundskolans historieläroböcker. I *PULS: Historia* är behandlingen av Norden under medeltiden ytterst summarisk. På fyra rader berörs inlemmandet av Finland i det svenska riket och riktigt beskrivs de så kallade korstågen som erövring. En Norden-karta anger korrekt Finland som en del av Sverige. Upprepade gånger anges att Finland är en del av Sverige (fram till 1809). Läroboksförfattarna väljer dock att inte ta upp den etniska mångfalden i det svenska stormaktsväldet.

På 34 rader behandlas Finlands 1800-talshistoria. Att beskriva de svensktalande under perioden efter 1809 som ”en bildad och förmögen överklass” är bara en halvsanning. Till bilden hör att de flesta svensktalande fanns i jordbruket när Finland skildes från Sverige. Vad som skrivs om språkens utveckling under 1800-talet är till stor del missvisande:

³⁷ Frågan är om författarna har fog för påståendet att portugisernas kolonisation av Brasilien startade av misstag genom att ett fartyg till Asien kom ur kurs. Se s. 82.

³⁸ Felaktigt anges att Columbus gick iland på Bermuda 1492. Den rätta uppgiften är Hispanola, nuvarande Dominikanska republiken.

³⁹ Körner och Lagheim (2002), s. 77.

⁴⁰ Mörner (1969).

⁴¹ Körner och Lagheim (2002), s. 83.

[Rubrik:] ”Vi vill vara finnar!”

Svenskan förblev det officiella språket under nästan hela 1800-talet. Inom domstolar och förvaltning talades svenska, liksom i all högre undervisning. Under lång tid var det till och med förbjudet att trycka böcker och tidningar på finska.

Den lilla svensktalande överklassen behöll alltså sin ledande ställning i samhället. Men finska nationalister gick till motangrepp. De startade en finskhetsrörelse, som skrev och samlade finsk litteratur för att tränga undan inte bara svenskan utan också ryskan.⁴²

Lärobokens text ger en skev bild av relationen mellan finskan och svenskan. Svenskan förblev officiellt språk hela perioden. Finskan fick samma status som svenskan 1902, och språklagen 1919 stadfäste finskan och svenskan som republikens officiella språk. Påståendet att det under lång tid var förbjudet att trycka böcker och tidningar på finska är gripet ur luften. Det är förhållandet att censur under kort tid infördes för att stävja vissa utslag av politisk radikalism 1850 i svallvågorna av februarirevolutionen som spökar här.⁴³ Det vore snarast på sin plats att betona att finskan successivt vann terräng. 1863 fick finskan på papperet en jämbördig ställning med svenskan i förvaltningen, men det fanns förvisso en språkkamp. Finska språket blev emellertid en symbolfråga för nationen. Finskan utvecklades till ett kulturspråk under 1800-talet. I den svensktalande eliten fanns många som stödde dessa anspråk och till och med lät förfinska sina namn. Flera av de ledande fennomanerna var svensktalande (bl.a. Snellman, som dessutom var född i Stockholm). När författarna skriver att de finska nationalisterna gick till motangrepp för att tränga undan (svenskan och) ryskan är detta också missvisande, eftersom ryska språket inte hade någon position i det finska samhället när denna rörelse startade.

Vid skildringen av Nordamerikas historia uppmärksammar *PULS: Historia* ”urbefolkningen” och påpekar indianernas asiatiska bakgrund.

Indianerna var de första som verkligen upptäckte Amerika.⁴⁴

De indianska naturfolken förundrade sig över de vitas framfart. Författarna kontrasterar indianernas och de vitas syn på naturen. Frihetsrörelsen i de amerikanska kolonierna kommenteras nyktert och framställningen betonar diskrepansen mellan de höga idealen i självständighetsförklaringen och tillämpningen av principerna. ”Många vackra ord, som tyvärr inte gällde kvinnor och indianer”⁴⁵ är kommentaren till självständighetsförklaringens preambel. Förhållandevis utförligt behandlas indianernas öden inom Förenta staterna och behandlingen av dem betecknas som etnisk rensning.

[I]ndianerna kämpar fortfarande för sin kulturella överlevnad.⁴⁶

Avsnittet om USA speglar dynamiken i det amerikanska samhället utan att glamoriserar. Positiva och negativa drag i utvecklingen balanseras, och fram-

⁴² Körner och Lagheim (2002), s. 190.

⁴³ Klinge (1996), s. 156-160.

⁴⁴ Körner och Lagheim (2002), s. 202.

⁴⁵ Körner och Lagheim (2002), s. 205.

⁴⁶ Körner och Lagheim (2002), s. 208.

ställningen ger en bild av USA:s framväxt som imperium. Men underavsnittet ”Invandrare till amerikaner” är mindre lyckat och innehåller en del skevheter. Här hävdas, att ”den fria” invandringen till USA helt stoppades i början av 1920-talet, medan i realiteten kvotlagstiftning (1921, 1924) gynnade nordeuropeisk invandring på sydeuropeisk bekostnad, låt vara att depressionen från 1929 gjorde USA oattraktivt. Vilhelm Mobergs invandrare (felaktigt placerade vid Chicago Lake, ska vara Chisago Lake) får stå för mycket modell när författarna tecknar en bild av invandringspopulationen:

*Ofta var de bönder, fattiga men arbetsamma.*⁴⁷

Självvägande bönder utgjorde emellertid en mycket liten andel.

*Invandrarna satsade sina liv på en helt ny tillvaro i ett nytt land. För de flesta fanns det ingen återvändo.*⁴⁸

Det sistnämnda gäller de tidiga invandrarna till jordbruksbygder, men emigrationens högflod från 1880-talet karaktäriseras snarast av inflyttare till städerna, som i stor utsträckning återvände, för vissa nationaliteter i så hög grad som 30 procent.

Författarna beskriver skickligt och fängslande den svårångade mellankrigsperioden i Europa.⁴⁹ Detta omdöme inkluderar även utvecklingen i Norden. Folkomflyttningar i krigets slutskede under efterkrigstiden ledde till ett befolkningsmässigt blandat Sverige. Här vore dock mer att önska. Aktionen Vita Bussarna under ledning av Folke Bernadotte (som i läroboken på s. 267 ”degraderas” till en av de främsta ledarna) påstås ha hämtat fångar från olika länder. Detta gällde i realiteten enbart Tyskland plus lägret Theresienstadt i den del av Tjeckoslovakien som var inkorporerad med Tyska riket. Baltutlämningen fördöms starkt, men ankomsten av cirka 25 000 balter till Sverige, av vilka flertalet stannade, nämns inte.

En problematisk formulering är:

*År 2000 var över en miljon svenskar (min kursiv) invandrare eller barn till invandrare.*⁵⁰

Denna siffra torde ha legat mellan 1½ och 2 miljoner. Man frågar sig dock vilket som är författarnas kriterium på svensk. Med uppehållstillstånd i handen blir man inte automatiskt svensk. Arbetskraftsinvandringens period hänförs till 1950-1970, men borde vara 1945-1974. Att de flesta kom från Finland, Italien och Jugoslavien är en sanning med modifikation. Inflyttningen från Tyskland, Norge och Danmark var kontinuerligt större än den från Italien.⁵¹ Några avslutande vinjetter om skildringar av förändringar i en stadsmiljö under inverkan av invandring är kanske underhållande men säger nästan ingenting om en omfattande samhällsförändring. De europeiska minoriteterna sägs vara många, men fokus faller helt på

⁴⁷ Körner och Lagheim (2002), s. 206.

⁴⁸ Körner och Lagheim (2002), s. 207.

⁴⁹ Formuleringen på s. 241 ”Tyskland lade under sig hela Tjeckien, och Slovakien blev en lydstat” kan diskuteras.

⁵⁰ Körner och Lagheim (2002), s. 349.

⁵¹ *Statistisk årsbok*. Diverse årgångar.

konfliktområden (Nordirland, Jugoslavien, Baskien), inte på de fredliga lösningarna (t.ex. gränsområdet mellan Danmark och Tyskland, Färöarna, Katalonien, Åland). Det funnes om man så ville en möjlighet att komplettera partiet om kurderna, förvisso skickligt sammanfattat på sidan 321, med den livaktiga kulturutvecklingen i diasporan, där Stockholm utgör ett centrum.⁵²

En och annan formulering anser jag förefaller väl lättsinnig:

*Folkgrupper som på något sätt skiljer sig från majoriteten i ett land, kallas etniska minoriteter. Misstaget som gjordes när man skapade staten Jugoslavien var att man inte förstod, eller ville förstå, att det inte går att bunta ihop folk hur som helst och tro att de för all framtid ska finna sig i det.*⁵³

På några ställen kommenteras samernas historia i Sverige men det sker i korta ordalag. Det ges inte utrymme för några nyanser eller för att beskriva samernas mycket speciella villkor. Här anges dock konflikten mellan nybyggare och samer (aktuell in i våra dagar) och läroboken noterar det påtvingade kristnandet. I en textruta sägs i all korthet:

*I Sverige är samerna en etnisk minoritet. När svenskarna under medeltiden och framåt erövrade Norrland krävde de att samerna skulle underkasta sig den svenska staten, betala skatt, tala svenska och bli kristna. Sedan dess har samerna i stort sett fått finna sig i vad som bestämts i Stockholm.*⁵⁴

Detta är i och för sig riktigt men formuleringen kan ge intryck av en helt prisgiven grupp och förmedlar ingen bild av samisk kultur, speciella näringsfång eller det faktum att samerna är en transnationell kultur med många speciella värden. Inte heller placeras den samiska existenskampen i något globalt sammanhang där utvecklade kontakter numera finns med "fjärde världens folk" på flera kontinenter. Läsaren får heller inte veta att samerna har en internationell status som ursprungsfolk och att samerna har speciellt skydd som nationell minoritet genom Sveriges ratificeringar av Europarådskonventioner.

Denna lärobok har flera positiva sidor. Rätt mycket av texten i denna bok kan hänföras till aspekten etnisk tillhörighet, men framställningen tyngs av en del faktafel och alltför onyanserade påståenden. Beskrivningen av invandringen till Sverige under efterkrigstiden är inte lyckad. Av Sveriges nationella minoriteter behandlas endast samerna, men inte med önskvärd nyansering.

Den tredje historieboken, *Punkt SO: Historia*⁵⁵, på 359 sidor, inleds med ett parti som har rubriken "Från apa till människa". Ismannen (funnen 1991) ägnas en fyllig presentation och används för att problematisera relationen arkeologi och historia. Sedan betonas samhällets förändringar (bl.a. indelning i klasser) till följd av metallens användning. Forntiden behandlar Egypten, Grekland och Rom.

⁵² Det hävdas felaktigt (s. 332), att Olof Palme samt ett antal andra personer fallit offer för terrorhandlingar. Även andra personer i uppräknningen kan man sätta frågetecken för (J.F. Kennedy). Detta är ett exempel på en olycklig användning av terrorbegreppet.

⁵³ Körner och Lagheim (2002), s. 225.

⁵⁴ Körner och Lagheim (2002), s. 311.

⁵⁵ Nilsson m.fl. (2001).

Sambandet mellan den antika världen och det ”enade” Europa i vår tid markeras genom omnämnandet av Augustus dröm om pax romana:

Hans soldater skulle garantera freden. Så tänkte redan perserna och Alexander den store.⁵⁶

Här görs en anknytning till nutida förhållanden. Det nämns att EU går tillbaka på den traktat som skrevs under just i Rom 1957. Både implicit och explicit markeras den europeiska civilisationens bas i Egypten, Grekland och Rom. En av motkrafterna mot den grekiska världen, perserna, hanteras med distans och här betonas att kunskapen härrör från den ”sensmoraliserande” Herodotos och att persiska källor saknas. Författarna karaktäriserar erövrarnas hantering av erövrade folk. Påfallande lyckad är den fina socialhistoriska skildringen av romarrikets struktur och den problematiserande diskussionen om rikets nedgång och fall. Sålunda betonas krigsfångarnas och slavarnas betydelse för rikets fortbestånd, som krävde ständigt nya erövringar. De kulturmöten som ägde rum exemplifieras med den samtidiga förekomsten av olika religioner. Förföljelser av och massakrer på judar uppmärksammas. Njugggheten mot de kristna (intill dess att kristendomens status gradvis höjdes under Konstantin och Theodosius) betonas även. Arvet från Rom inkluderar den romerska rätten (som också i viss mån påverkat svensk lagstiftning) men det antika arvet framställs som problematiskt:

Hatet mot judarna är därför också ett arv från romarriket. Tyvärr skulle detta arv vara ett av de starkaste.⁵⁷

Den germanska folkvandringen exemplifieras med hunner och vandaler:

[F]olkvandringstidens vandaler var säkert inte värre än de andra germanfolken i sina härjningar.⁵⁸

Europas frontställning mot araberna markeras. Efter rubriken ”Arabstormen” skrivs:

Om Muhammeds erövring av Arabiska halvön kan liknas vid en stark vind så var det inget mot den storm som skulle dra fram över världen efter profetens död.⁵⁹

Det är svårt att avgöra om det ligger en negativ värdering i dessa formuleringar. Arabernas maktexpansion beskrivs och karaktäristiken av kultur, språk och religion skildras i stort sett som i de andra granskade läroböckerna för grundskolans senare del. Beskrivningen är balanserad, vilket också gäller turkarnas välde. Konstantinopels öden under turkarnas belägring 1453 skildras uttrycksfullt (turkarnas plundringar, Hagia Sofias förvandling till moské). Beträffande reconquistan påpekas att judar och muslimer flydde undan de kristnas förföljelser. Många tog sin tillflykt till Istanbul. Om Konstantinopels/Istanbuls roll under århundradena skrivs:

⁵⁶ Nilsson m.fl. (2001), s. 83.

⁵⁷ Nilsson m.fl. (2001), s. 81.

⁵⁸ Nilsson m.fl. (2001), s. 88.

⁵⁹ Nilsson m.fl. (2001), s. 99.

[Ä]ven i fortsättningen förblir den [buvudstaden] ett centrum för handel och kultur och en stad där många olika folk lever sida vid sida.⁶⁰

Läroboken använder vissa inslag av fiktion. Detta grepp kan tyckas onödigt när det finns autentiska skildringar att åberopa om samernas villkor. Om två sameflickor i Uppsala sommaren 1561 skrivs:

Uppsala den 4 juli 1561: – Vad gör vi här [på kröningsfesten]? För de samiska flickorna är allt så främmande: kungen, slottet, alla människor, musiken, maten och brunnarna med blodröd saft. Och nu i skymningen uppträder trollkarlar och skapar åskväder.⁶¹

Detta är lärobokens sätt att betona kungens intresse för *sápmi*.

[L]andet längst upp i norr, samernas land, har nämligen blivit ett område som Danmark, Sverige och Ryssland tävlar om.⁶²

Texten ger knappast några upplysningar om samerna. Däremot uppmanas eleverna, med hänvisningar till webbplatser, att undersöka samernas historia och att jämföra samernas situation med indianernas.

Slavhandeln beskrivs som ett visst samspel med afrikanska härskare.

Varken européerna eller de afrikanska slavhandlarna bekymrade sig om deras [slavarnas] lidanden. För dem var bara slavarna en handelsvara.⁶³

Eftersom det utsökta bildmaterialet till denna bok tar stort utrymme, blir textvolymen begränsad. Det är ändå förvånansvärt hur mycket som behandlas utan att framställningen blir katalogartad. Förföljelser av diverse slag mot etniska och sociala grupper, oliktankande i Tyskland och Sovjetunionen samt brott mot mänskliga rättigheter under efterkrigstiden behandlas. Inga felaktigheter har noterats. De svenska nationella minoriteterna behandlas dock inte och om kulturella effekter av invandringen till Sverige sägs intet.

Läroböcker i historia för gymnasieskolans A-kurs

Läroboken *Alla tiders historia A*⁶⁴ pekar på tre genomgripande förändringar i människans historia: utvecklingen av den fasta bondekulturen, industrialismen och IT-revolutionen. Vid framställningen av forntiden talas om indoeuropéerna som folkgrupp, det talas om grekiska, afrikanska och arabiska stammar, man talar vidare om det judiska folket och om att romarna besegrade det ena folket efter det andra. Hunnerna betecknas som ett nomadfolk. Dessa beteckningar underkastas dock ingen systematik. Innehållet i det atenska medborgarskapet anges men inte i det romerska.

⁶⁰ Nilsson m.fl. (2001), s. 103.

⁶¹ Nilsson m.fl. (2001), s. 119.

⁶² Nilsson m.fl. (2001), s. 119.

⁶³ Nilsson m.fl. (2001), s. 122.

⁶⁴ Almgren m.fl. (2005b).

Efter hand tog folket, demos, makten i ett flertal [grekiska] stater.⁶⁵

En lång rad ”folk” passerar revy i avsnittet om forntiden och medeltiden: fenicier, perser, egyptier, kineser, greker, makedonier, judar, etrusker, romare, hunner, svear m.fl. Araber används synonymt med muslimer vid beskrivningen av deras medelhavsvälde.

En fråga som aktualiserats ovan är i vilken mån man anlägger ett eurocentriskt perspektiv. *Alla tiders historia A* parallellställer i viss mån den germanska och den arabiska folkvandringen. Till framgångarna för den arabiska expansionen och insatserna på slagfältet bidrog den religiösa övertygelsen.

[F]ör den som trodde på och stred för Allah väntade ett härligt liv efter döden.⁶⁶

I sammanhanget nämns den framstående arabiska vetenskapen (medicin, matematik, astronomi). Samspelet mellan företrädare för olika religioner betonas.

Det rådde stor tolerans såtillvida att muslimer, kristna och judar arbetade tillsammans, t.ex. med att översätta grekernas litteratur till arabiska.⁶⁷

Till framställningens förtjänster hör att språkförhållanden nämns:

Grekiska blev världsspråket som alla bildade i Orienten och Medelhavsvärlden förstod.⁶⁸

Ett viktigt påpekande! Relation mellan makt, expansion och språk utvecklas dock aldrig till något tema. Språket som identitetsskapande faktor nämns dock i ett fall:

Trots den politiska splittringen kände sig grekerna som ett folk. /.../ Hur annorlunda lät det inte när främlingar talade! Grekerna kallade dem för barbarer.⁶⁹

Den lärare som vill anknyta till modern samhällsproblematik har här ett gott exempel.

Inledningsvis⁷⁰ påpekas det stora behovet av källkritik, men endast vid ett fåtal tillfällen diskuteras källkritiska frågor. När detta görs sker det emellertid instruktivt, såsom vid analysen av Hellqvists kända målning ”Valdemar Atterdag brandskattar Visby” från 1882.⁷¹ Här påpekas anakronismer – händelsen ägde rum 1361 – såsom ”Juden med penningkrinet”, en lämplig utgångspunkt i klassrummet för en diskussion av ”bilden av den andre”. (Judar dök upp först flera århundraden senare i Danmark och Sverige.)⁷² På samma sätt kan ett citat från munkarna i Vadstena om den tyska närvaron i landet diskuteras utifrån följande formulering:

⁶⁵ Almgren m.fl. (2005b), s. 30.

⁶⁶ Almgren m.fl. (2005b), s. 50.

⁶⁷ Almgren m.fl. (2005b), s. 50.

⁶⁸ Almgren m.fl. (2005b), s. 30.

⁶⁹ Almgren m.fl. (2005b), s. 27.

⁷⁰ Almgren m.fl. (2005b), förordet på s. 3.

⁷¹ Almgren m.fl. (2005b), s. 72.

⁷² Mycket intressant information finns i bildtexterna i denna bok (t.ex. s. 177 vid Johan Gasts målning ”The Manifest Destiny”).

*Då satte sig rovfågeln högt på bergens toppar, ty tyskarna våldsbärskade i riket under många år.*⁷³

Till detta ska sägas att den komplicerade relationen mellan tyskar och svenskar under medeltiden har fångats in väl i denna framställning.

Historiesyn diskuteras inte generellt, och ”stora” tolkningar av historien inskränker sig till en presentation av den materialistiska historieuppfattningen. Ibland ställs dock tolkningar mot varandra.⁷⁴ Israels och palestiniernas diametralt motsatta syn på utflyttningen av ca 800 000 palestinier efter Israels grundande anges.

Bert Mårald (1990) har påpekat att en svårighet för undervisningen i historia i norr är bristen på ett norrländskt perspektiv. I anslutning här till bör påpekas att *Alla tiders historia A* till viss mån odlar regionala perspektiv på den svenska historien. Norrland ges en tidig plats i svensk historia med hänvisning till arkeologiska rön som nyligen gjorts i Vuollerim, och författarna påpekar att forskarna nu har bevis för att hela Norrland varit befolkat i omkring 8 000 år. Man kan bara beklaga att författarna inte har gått ett steg längre och tagit hänsyn till Inger Zachrissons (1987) arkeologiska resultat som bevisar en tidig samisk närvaro. Man hade då kunnat säga något om tidiga gränser mellan samiskt och ”germanskt”, viktigt i vår tid då samisk identitet delvis baseras på förekomsten av tidiga artefakter.

Alexander den stores fälttåg banar väg för handelsutbyte och för möten mellan västerländskt och österländskt. Så uppstod den hellenistiska blandkulturen, som såg olika ut i olika länder. Mer implicit än explicit formuleras karaktären av det västerländska.

Judar dyker upp här och var i framställningen: som upprorsmän inom det romerska riket, som medarbetare till muslimer och kristna vid översättningar av grekisk filosofi och vetenskap, judarna blir en måltavla för de kristnas hat under korstågens period, ett hat som inte bara riktas mot judar i Mellanöstern utan även i Europa. Läroboken uppmärksammar den kristna kyrkans tidiga judehat och exkludering av judar därför att de var Jesu mördare, slaktningar av judisk befolkning, massmord på judar m.m. Deras roll som finansiärer och penningutlånare i kapitalismens tidiga skede meddelas också.

Grunderna för Spaniens tillbakagång behandlas men någon tydlig förklaring till det spanska fördrivandet av morerna ges inte. Däremot sägs att en av effekterna blev ödeläggelsen av jordbruksbygderna i södra Spanien. Columbus första resa till Amerika karaktäriseras som en av världshistoriens stora bragder. Mötet mellan européer och amerikaner beskrivs utan skygglappar för demografisk katastrof, rovdrift och förnedring sett från indianernas synvinkel. Framväxten av en ”rasblandning” (tidens term var mestizaje) och etniska hierarkier i Latinamerika antyds:

⁷³ Almgren m.fl. (2005b), s. 73.

⁷⁴ Sepoyupproret s. 202, Almgren m.fl. (2005b).

Indianerna betraktades som ett lägre släkte, som tvingades arbeta på plantager och i gruvor. Större delen av utvandrarerna var män och när de fick barn med indianskor uppstod en blandras, s.k. mestiser.⁷⁵

Slavhandelns effekter på Afrika anges: Östafrika och Zimbabwe blev mest drabbade.

Författarna avstår från att belysa mångnationell problematik inom det svenska stormaktsväldet och de dröjer heller inte vid de skånska landskapens försvenskande. Osmanska riket får en mycket knapphändig beskrivning och omnämns nästan enbart i negativa termer.

Vad beträffar aspekten etnisk tillhörighet är kapitlet om nationalismen under 1800-talet viktigt. Författarna presenterar 1800-talets idé om samhörighet mellan folk, stat och språk och lägger detta till grund för beskrivningen av den politiska utvecklingen i Europa och Amerika. Massutvandringen från Europa till USA och andra områden skildras helt korrekt och betydelsen av sjötransporternas modernisering betonas. Återinvandrarna och andra Amerikaimpulser i utvandringens spår hade betydelse för den svenska samhällsutvecklingen.

Med realism beskrivs motsättningen mellan de wilsonska principerna och segrarmakternas hårdförhet efter första världskriget. Frederna efter första världskriget beskrivs som ”diktatfreder” som pådyvlades Tyskland och de övriga förlorarmakterna.

Behandlingen av Förintelsen och dess förspel är exemplariskt skildrat, genom att den anger de olika steg under 1920-talet och 1930-talet som successivt ledde fram till tyskarnas försök att eliminera Europas judar. Rastänkandet i Tredje Riket och dess konsekvenser, bl.a. för judiska elever i skolan, illustreras förträffligt. Beskrivningen interfolieras med hänvisningar och utdrag ur Goebbels dagböcker och andra källor. Att detta folkmord även innefattade andra grupper anges. Även det rättsliga efterspelet (Nürnberggrättegången och andra domstolsprocesser) samt västmakternas denazifiering av Tyskland beskrivs, men man kunde kanske önska några ord om att dessa åtgärder till slut dämpades p.g.a. av det kalla kriget. Detta parti och det avsnitt i boken som behandlar Nordens relationer med Tyskland är en av höjdpunkterna i den granskade litteraturen. En förtjänst är också att läroboken uppmärksammar den omfattande fördrivningen av tyskar kring krigsslutet, ett ämne som länge var tabubelagt.

Vid beskrivningen av imperialismen i Afrika är perspektivet främst europeiskt. Här skulle man önska den balans på perspektiv som finns i skildringen av Europas kontakter med Amerika. Avsnittet ”Invandring leder till det mångkulturella Sverige”⁷⁶ omfattar ett 20-tal rader och någon problematisering av invandringens många effekter ryms inte, men redovisade fakta är korrekta. Begreppet folkmord används återhållet. Folkmordet på armenierna nämns inte.

⁷⁵ Almgren m.fl. (2005b), s. 82-83.

⁷⁶ Almgren m.fl. (2005b), s. 355-356.

Sammanfattningsvis kan konstateras att denna bok motsvarar högt ställda anspråk på en historielärobok för gymnasieskolan, även om den inte gör någon större ansats att beskriva ett mångkulturellt samhälle på ett mer principiellt plan.

Den inledande varudeklarationen i *Epos A*⁷⁷ hör till många av denna läroboks förtjänster. Författarna vill skriva ”mindre om krig och kungar och mer om hur människor levde och tänkte, mer om kvinnor och barn och ungdomar, mer om de grundläggande strukturerna som inte ändrades så snabbt, mer om makten över de begränsade resurserna”.⁷⁸ Koncentration på Europa är programmatisk. Man avstår från att behandla ”tidiga utomeuropeiska kulturer med egna rytmer och sammanhang”. Från omkring 1500 kan man ”tala om en världshistoria, en gemensam historia”.⁷⁹ Framför allt vid skildringen av det tjugonde århundradet vidgas det geografiska perspektivet.

Denna lärobok har en stark betoning på socialhistorien och sociala frågor belyses fint med reproduktioner av konstverk. Kvinnor och barn har en tydlig plats. Slavars, trälars och andra marginaliserade grupper villkor i samhället bidrar till ett bottom-up-perspektiv. Ekonomiska och sociala hierarkier i Europa blir relativt utförligt belysta och författarna når långt i sin ambition att ge en förklarande framställning. Detta inkluderar även relationen mellan olika folk och folkgrupper (hellener och perser, romare och greker, judar och kristna). Man anger grekernas benämning på icke-greker, *barbarer* och betonar särskilt feniciernas inflytande på grekiskt liv. Persernas militära hot mot det i en lång rad stater splittrade Grekland stärkte samhörighetskänslan hellenerna emellan. Alexander den stores framgångar berodde enligt författarna på att perserna hade underkuvat folk i erövrade områden. Så långt som att diskutera den etniska sammanhållningens karaktär inom erövrade folk och grupper går man dock inte. Medborgarbegreppet i Aten och skilda grupper (bl.a. invandrare) politiska rättigheter belyses och migrationens dynamik i Medelhavsområdet under antiken antyds. De samiska bosättningarnas stora utbredning söderut (jämfört med idag) poängteras, men om samernas förhållanden eller andra urbefolkningars villkor i modern tid sägs knappast något. Man kan notera den parallella användningen av svear och daner samt svenskar och danskar under vikingatid och tidig medeltid.⁸⁰ Att som i bildtexten på sidan 55 karaktärisera Birka som den första *svenska* staden är naturligtvis inte helt oproblematiskt.

Den europeiska erövringens effekter på Amerikas Syd- och Mellanamerikas indianer behandlas kortfattat men korrekt. Romarnas fientlighet mot judarna omnämns och 350 kända massakrer på judar åren 1348-1350 påtalas samt effekterna i form av förskjutning av den judiska bosättningen i centrala Europa. Inför behandlingen av den judiska katastrofen nämns att judarna hade inlemmats i det tyska samhället och gjort stora insatser i Tysklands kulturella, sociala och politiska liv, dock utan exemplifiering. Nazisternas successiva exkludering av judar

⁷⁷ Sandberg m.fl. (2000).

⁷⁸ Sandberg m.fl. (2000), förordet.

⁷⁹ Sandberg m.fl. (2000), s. 66.

⁸⁰ Nordbor och skandinaver är andra, på sätt och vis lämpligare, beteckningar som används på s. 53 i Sandberg m.fl. (2000).

och andra grupper under 1930-talet behandlas föredömligt, likaså Förintelsen. Kriget mot judarna integreras i beskrivningen av andra världskriget. Någon förklaring till antisemitism som återkommande fenomen i Europa ges dock inte. Förekomsten av så kallad rashygen utanför Tyskland tas upp med hänvisning till Sverige. De wilsonska principerna för folkens bestämmanderätt jämförs med Wienkongressens legitimitetsprincip och minoritetsfrågorna svåra hantering under 1920-talet och 1930-talet ges en riktig plats. Till någon belysning av mångkulturella samhällens karaktär under efterkrigstiden ges däremot inget utrymme.

Sammanfattningsvis motsvarar denna lärobok höga ställda anspråk på en historielärobok för gymnasieskolan, trots att någon större ansats att i per principiella ordalag beskriva ett mångkulturellt samhälle saknas.

Människan genom tiderna är den av de granskade historieläroböckerna för gymnasieskolan som har den största textvolymen (360 sidor). Min granskning blir här extra utförlig eftersom den tar ställning till den kritik som Kamali (2006) riktat mot läroboken. Framställningen i läroboken integrerar politiska, ekonomiska, sociala och kulturella aspekter på ett förtjänstfullt sätt. Undantaget till denna bedömning återfinns på sidan 356, ett tillägg till en senare tryckning, skrivet under starkt intryck av händelserna den 11 september 2001, där den som hållit i pennan tappat perspektivet samt bryter den balans som präglar läroboken som helhet. Bilder och bildtexter samt faktarutor är väl sammanfogade med huvudtexten till enhet. Som alla andra granskade läroböcker i historia har den en kronologisk huvuduppläggning, men inom denna ram finns en tematisk struktur. Programmatiskt finns en koncentration på Europas historia:

Vi har valt att koncentrera oss på vår egen kulturkrets, Europa, för att med den som utgångspunkt göra utblickar i världen.⁸¹

Inriktningen är på

frågor som gäller människan själv – som samhällsvarelse och individ. Vi är medvetna om att människans livsvillkor till stor del styrs av materiella förhållanden. Men vi betraktar dem som yttre ramar, inom vilka människor av kött och blod agerar och formar sina samhällen.⁸²

Detta är ett av få exempel i de granskade läroböckerna där författarna deklarerar sin historiesyn.

Europaperspektivet på resten av världen visar sig särskilt vid behandlingen av Afrikas historia. Efter några inledande sidor om människans äldsta historia får Egypten exemplifiera de stora flodkulturerna. Civilisationerna längs Eufrat och Tigris, Indus och Huang He behandlas inte. Här görs alltså ett val som förstärker textens Europa-centrering.⁸³ Begreppet Västerlandet kommenteras.

⁸¹ Skrutkowska m.fl. (1997), s. 3.

⁸² Skrutkowska m.fl. (1997), s. 3.

⁸³ Observera formuleringar på s. 14 om sambandet mellan Grekland och Rom och vad som understryks. Skrutkowska m.fl. (1997).

*Antikens samhällsformer och kultur lade grunden för den europeiska civilisationen.*⁸⁴

Härtill bidrog grekisk filosofi, naturvetenskap, konst och litteratur. Roms bidrag till den ”västerländska civilisationen” inkluderade romersk rätt, det latinska språket och ingenjörskonsten. Den kristna kyrkan utvecklades i Rom.

Kamali (2006) kritiserar författarna till *Människan genom tiderna* för att separera den västerländska civilisationen som någonting fristående från influenser från den mänskliga historien och andra civilisationer. Detta anser jag är en ogrundad och orättvis karaktäristik. Sålunda skriver läroboksförfattarna apropå grekisk utvandring till Egypten och Seleukiderriket:

*Grekerna kunde emellertid inte undgå att påverkas av kulturen i de underkuvade länderna: Babylonien, Persien, Egypten. Hellenismen blev en sammansmältning av grekiskt och orientaliskt.*⁸⁵

Samspelet mellan antik vetenskapstradition och arabiskt/muslimskt kunskaps-sökande inom vad som kallas ”det islamska världsväldet”⁸⁶ beskrivs tämligen ingående. Det abbasidiska kalifatet karaktäriseras som ett mångnationellt islamiskt världsvälde, där den gamla gränsen mellan araber och icke-araber började försvinna.

*Islam blev en förenande länk mellan olika folk i stället för en privat tro inom en exklusiv härskarklass.*⁸⁷

Genom erövringar fick araberna ta över ett rikt kulturellt arv. Denna civilisation beskrivs inte bara som förmedlare av antik vetenskap. Vidare:

*Men den islamska världen hämtade vetande också från andra håll: från Indien kunskaper i matematik, med nollan som viktig nyhet, från Kina kunskaper om praktiska ting, som kompassen och papperstillverkningen. Allt detta vetande samlades, diskuterades och kommenterades. Araberna blev nyskapande inom medicin, matematik, geografi och historia. Det fanns inga så beresta geografer som de arabiska, inga så framstående historiker. Deras högskolor höll den vetenskapliga forskningen vid liv. I Spanien var den intellektuella livaktigheten särskilt stor. I staden Toledo möttes islamiska, judiska och kristna lärda till studier och samtal. Här började man översätta Aristoteles från arabiska till latin kring 1100. Så lades grunden till Europas intellektuella blomstring under högmedeltiden.*⁸⁸

Kamali (2006) vänder sig emot denna läroboks beskrivningar av den arabiska erövringen som styrd av ”ekonomisk girighet och rövarlust”. Hans karaktäristik av läroboken är på denna punkt korrekt återgiven. Det är givetvis fråga om en negativ beskrivning av arabiska motiv, men denna beskrivningen överensstämmer, så vitt jag kan bedöma, med det faktiska förloppet.⁸⁹ Det skulle vara en snedvridning om

⁸⁴ Skrutkowska m.fl. (1997), s. 14.

⁸⁵ Skrutkowska m.fl. (1997), s. 27.

⁸⁶ Skrutkowska m.fl. (1997), s. 54.

⁸⁷ Skrutkowska m.fl. (1997), s. 55.

⁸⁸ Skrutkowska m.fl. (1997), s. 56.

⁸⁹ Den mest auktoritativa framställningen av den islamska erövringen av södra iberiska halvön som jag har kunnat finna är Roger Collins (1989). Collins skriver (s. 195): ”The earliest stages of the

motsvarande europeiska beteenden och aktioner skulle beskrivas med andra mer positiva ordalag och överslätande formuleringar. Det är mycket krävande att ge rättvisa åt de komplicerade händelseförlopp med inslag av folkvandringar, ständigt skiftande politiska konstellationer samt sociala, kulturella och religiösa processer som ägde rum på Iberiska halvön från tidig medeltid till tiden för Spaniens ”enande” under Ferdinand och Isabella.⁹⁰ Min bedömning är att *Människan genom tiderna* här uppfyller rimliga anspråk.

Tvärtemot vad Kamali (2006) påstår understryker alltså läroboksförfattarna européernas stora beroende av andra civilisationer och kulturer. Detta blir tydligt också när framväxten av de europeiska universiteten behandlas:

*Västeuropa fick genom erövringen av arabernas välde i Spanien och genom korstågen en ökad kontakt med den arabiska, den bysantinska, den grekiska och den judiska kulturvärlden. Denna kontakt gav vetenskapsmännen nytt material och nya idéer.*⁹¹

Att araberna inte bara beskrivs som förmedlare av ett hellenistiskt arv till renässansens Europa är viktigt att understryka eftersom en äldre schablonbild av arabernas och den muslimska världens roll i detta sammanhang ofta beskrivits som passiv och förmedlande, inte som aktiv och skapande.

Kulturmöten kan vara av vitt skilda karaktärer. De flesta kulturmöten i historien äger rum under asymmetriska maktrelationer, och ett typfall är att en makt erövrar en annan makts territorium: Persernas erövringar när man byggde upp ett rike med västasiatisk kärna, Roms erövringar i Medelhavsområdet. Själva erövringen föregås normalt av en propaganda, när den aggressiva eller erövrande parten planerar en attack. Vanligen beskrivs då motståndaren i negativa ordalag. Ofta överförs den erövrades samhällsformer, värderingar och kulturmönster i högre eller lägre grad på de besegrade folken. I många fall sker dock ett ömsesidigt kulturutbyte på längre sikt. Vid beskrivningen av en civilisation eller en kulturkrets är det viktigt vilket perspektiv som anläggs, inifrån eller utifrån. I *Människan genom tiderna* beskrivs det islamiska världsväldet både ur ett islamiskt och europeiskt perspektiv.

Människan genom tiderna behandlar i själva verket en lång rad kulturmöten främst som ett resultat av territoriell expansion, erövringar, korståg, imperialism, kolonialism samt i form av något mer fredliga processer, där sammanlevnaden mellan folk, seder, språk har en mer evolutionär karaktär: handelskontakter, lärda förbindelser, migration.

conquest resemble nothing more than an armed occupation, and the introduction of the new elements of population only added to the cultural fragmentation of the peninsula, with regional variations being introduced by the differences in the patterns of settlement.” – Jfr. Roth (2002).

⁹⁰ Skrutkowska m.fl. (1997): ”Erövringen av Granada rev upp en storm av religiösa och nationella känslor. Det katolska och det nationella smälte samman, och en intolerans mot oliktänkande växte fram. Det var i den andan kungaparet lät driva ut alla judar och muslimer ur landet. De inrättade också en egen inkvisitionsdomstol, som de använde både mot kättare och politiskt oppositionella.” (s. 117). Vidare: ”Som vi sett förde fanatismerna också med sig att produktiva folkgrupper fördrevs ur landet.” (s. 118).

⁹¹ Skrutkowska m.fl. (1997), s. 68.

Ovan har författarnas beskrivning i *Människan genom tiderna* av kontakter mellan folk i Medelhavsvärlden under antiken samt mellan araber och européer synats. Jag skulle här kunnat vidga granskningen till att gälla ett urval av andra kulturmöten: de stora folkvandringarna under tidig medeltid; judarnas relationer till diverse folk i Europa, dit man migrerat; vikingatågernas effekter; finnar, tavaster och karelare mellan Ryssland och Sverige samt möten mellan européer å ena sidan samt afrikaner, asiater och amerikaner.

Mötet mellan européer och indianer i Västindien och Sydamerika behandlas utförligt. Indianernas möte med spanjorerna beskrivs som en katastrof och läroboken nämner utplåningen av den indianska befolkningen i Västindien. Läroboken ger en viktig nyansering när man antyder diskussionen i Spanien om vilka rättigheter som skulle tillkomma indianerna. Att verkligheten var grym för indianer i gruvor och storjordbruk undanskymms inte.

Lika ödesdigert för indianerna var att de förlorade kontakten med sitt folks traditioner och miste sin identitet.⁹²

Här nämns också missionärernas positiva krafter. En beskrivning av den etniska hierarkien i det spanskamerikanska väldet inkluderas. Latinamerikas frigörelse från de europeiska moderländerna behandlas, och särskilt poängteras Storbritanniens roll under och efter frigörelseprocessen. Frihandelns effekter på Latinamerika betonas, inte minst dess negativa sociala följder:

Så kom godsägarklassen att samarbeta med briter. Indianernas position försvagades. Under den 'spanska' tiden hade de trots allt haft ett visst stöd från spanska staten.⁹³

Man kan naturligtvis kritisera *Människan genom tiderna* för att framställningen om indianerna aktualiseras av européernas ankomst. Amerikanska högkulturer (maya, azteker, inka) inkluderas inte, vilket i sig är beklagligt. Med det Europaperspektiv som programmatiskt valts måste ändå konstateras att lärobokens behandling av kulturmötet mellan européer och indianer i det av ibererna koloniserade Amerika är föredömlig.

I *Människan genom tiderna* beskrivs upptäckten av Amerika ur ett balanserat europeiskt och amerikanskt perspektiv. Effekten på indianernas livsvillkor och kultur av européernas ankomst och kolonisation i Nordamerika beskrivs i berättigat mörka färger. Indianernas näringsfång och förhållande till naturen beskrivs förtjänstfullt. Det ekologiska systemet "krävde stora områden för att kunna fungera".⁹⁴ Indianfolken levde i små samhällen, och vart och ett hade sin sociala och politiska organisation. Författarna skriver att kolonisterna tog över indianernas land samt den indianska jägar- och odlingskulturen, men p.g.a. sin tekniska överlägsenhet kunde de fortsätta sin expansion.

⁹² Skrutkowska m.fl. (1997), s. 98.

⁹³ Skrutkowska m.fl. (1997), s. 244.

⁹⁴ Skrutkowska m.fl. (1997), s. 172.

Genom den europeiska kolonisationen förlorade indianerna inte bara sitt land. De miste grunden för den livsform som de utvecklade under århundraden.⁹⁵

Med hänvisning till historisk forskning om mötet mellan indianerna skriver man:

I ljuset av bl a judeutrotningen i Nazityskland börjar forskarna alltmer framställa fördrivningen av indianerna som ett folkmord.⁹⁶

Forskarna har förvisso olika kriterier för folkmord, men lärobokens påstående är berättigat.

Viktiga aspekter av amerikansk historia framställs balanserat. Den bristande jämlikheten poängteras.

De flesta vita – men inga kvinnor – hade rösträtt. /.../ [F]ör indianer och svarta var sambället inte jämlikt.⁹⁷

Framställningen av invandringen till USA innehåller dock några mindre lyckade formuleringar. Om Europas massemigration skrivs:

En stor del av emigranterna var småbrukare. Ofta sålde de sin gård i samband med missväxt eller hungersnöd.⁹⁸

Sanningen är att detta var undantag. Visan ”De sålde sina hemman”, i våra dagar kanske mest känd genom Jan Johansson tolkning på piano, är vilseledande. Författarna av *Människan genom tiderna* hänvisar, helt riktigt, till det faktum att människor från samma bygd kunde hålla ihop som utvandrare och att de vidmakthöll traditioner från hembygden.

De hade egna tidningar och egen skola. Samtidigt tog de till sig kulturen i Amerika.⁹⁹

Invandrarnas insatser i Sverige under 1600-talet och framåt behandlas, och tyska, vallonska och holländska bidrag till samhällsutvecklingen nämns. Polen under 1500-talet och 1600-talet beskrivs som etniskt splittrat, ”med polacker i väst, tyskar, litauer, vitryssar och ukrainare i öst.”¹⁰⁰ Vidare:

Någon inhemsk köpmannaklass fanns inte. Den lokala handeln i och mellan städerna sköttes av tyskar och judar, som utgjorde städernas befolkning.¹⁰¹

Österrikes och Ungerns mångnationella karaktär under 1800-talet behandlas men det sker så pass kortfattat att denna karaktär knappast kan uppfattas. Tjeckoslovakiens multinationella arv (slovaker, tjecker och sudettyskar) antyds, men det ges inte utrymme för någon problematisering.

USA:s inflytande över Latinamerika under slutet av 1800-talet och 1900-talets början behandlas. USA:s grepp om Cuba under och efter frigörelsen från Spanien (1898) tecknas. Men denna tematik, alltså USA:s starka dominans över Mellan-

⁹⁵ Skrutkowska m.fl. (1997), s. 172.

⁹⁶ Skrutkowska m.fl. (1997), s. 218.

⁹⁷ Skrutkowska m.fl. (1997), s. 174.

⁹⁸ Skrutkowska m.fl. (1997), s. 222.

⁹⁹ Skrutkowska m.fl. (1997), s. 222.

¹⁰⁰ Skrutkowska m.fl. (1997), s. 133.

¹⁰¹ Skrutkowska m.fl. (1997), s. 133.

amerika och Sydamerika, följs inte upp i beskrivningen av Latinamerika under 1900-talets senare hälft.

De mänskliga aspekterna av andra världskriget betonas:

*50 miljoner döda, 35 miljoner sårade och invalidiserade.*¹⁰²

Beskrivningen av tysk befolkningspolitik, raspolitik och Förintelsen är förtroendeingivande.

Som helhet måste konstateras att läroboken *Människan genom tiderna* väl motsvarar de anspråk man kan ställa när det gäller behandlingen av etnisk tillhörighet. Europeiska möten med andra kulturer är nyanserade.

Läroböcker i samhällskunskap för grundskolans senare del

Läroboken *Nya SO Direkt: Samhälle*¹⁰³ omfattar 470 sidor, fördelade på 21 kapitel. Största delen av materialet handlar om Sverige, men en global utblick anslås inledningsvis:

*Idag verkar länder och gränser få allt mindre betydelse. Vi svenskar är med och bygger ett europeiskt samhälle (Europeiska unionen, EU) och ett världssamhälle (Förenade nationerna, FN).*¹⁰⁴

Detta är en antydning om nationalstaternas minskade betydelse, kanske en förhastad slutsats men väl värd att diskutera. Läroboken öppnar för en viktig debatt, inte minst när man hänvisar till att många i Sverige oroas av att landet håller på att utveckla sig till ett "tvåtredjedelssamhälle".¹⁰⁵ Svaret på denna fråga kan naturligtvis innehålla synpunkter på etnisk fragmentering, bostadssegregation m.m. En bild på sidan 20 av Sverige utrikesminister till 2006, Laila Freivalds, född i Riga, implicerar framgångsmöjligheter för den som är född utanför landet. Varken utrikesministerns namn eller hennes lettiska flyktingbakgrund nämns.

Redan inledningsvis anläggs ett perspektiv på nya och gamla svenskar med bilder och korta presentationer av ungdomar med olika bakgrunder. En presentation av "'nya' och 'gamla' svenskar" på sidan 27 är hårt koncentrerad. Följande påstående brister i korrekthet:

*Under 1960-talet och 70-talet flyttade därför många arbetare hit, de kom framför allt från Finland, Italien och Grekland.*¹⁰⁶

Inflyttningen från Italien gällde framför allt 1940-talets senare hälft och 1950-talet. Invandringen från Jugoslavien var större än den från Grekland och Italien. Den grekiska inflyttningen omfattade också asylsökande 1967-1974 under den så kallade juntatiden. Måhända förbryllar snarare än förtydligar försöken att göra distinktion mellan invandrare och flyktingar:

¹⁰² Skrutkowska m.fl. (1997), s. 287.

¹⁰³ Bjessmo m.fl. (2005).

¹⁰⁴ Bjessmo m.fl. (2005), s. 6.

¹⁰⁵ Bjessmo m.fl. (2005), s. 11.

¹⁰⁶ Bjessmo m.fl. (2005), s. 27.

Många invandrare och flyktingar har fått svenskt medborgarskap och är därmed svenskar. Dessa invandrare – de 'nya' svenskarna – har varit viktiga för industrin och för hela landets ekonomi.¹⁰⁷

I vilken mån medborgarskapsbyte gör en inflyttad till "svensk" kan naturligtvis diskuteras. I en tid då många människor får en alltmer instrumentell inställning till medborgarskap och då en person kan ha mer än ett medborgarskap blir kongruensen mellan etnisk tillhörighet och formell anknytning till en stat allt mindre. Diskutabelt är lärobokens påstående att den stora flyktinginvandringen (som väl inkluderas i termen de nya svenskarna) har haft betydelse för industrin och hela landets ekonomi. Det är viktigt att göra en distinktion mellan arbetskraftsmigration och flykting- och anhöriginvandring i detta sammanhang. På en dryg sida görs vad som är möjligt på ett kort utrymme att säga något som samer i Sverige. En intervju med en sameflicka ("Anna-Maria 13 år") är mycket lyckad.¹⁰⁸ Om officiellt erkända minoriteter nämns inget.

Invandringen till Sverige behandlas ytterligare ett par gånger i boken. Således nämns invandras insatser i arbetsliv och ekonomi i kapitlet "Arbetslivet" (s. 170-191). Här nämns tyskars, valloners och britters insatser i landets långa invandringshistoria. Beträffande invandringen från 1945 nämns inflyttning från Ungern, Österrike, Jugoslavien, Grekland och Turkiet. Påfallande är att den finska arbetskraftsmigrationen, den största av alla, inte nämns. Det finns en tendens i hela läroboken att undanskymma finsk-svenska relationer. I det nämnda partiet nämns att företag i Sverige grundats av invandrare och här uppräknas Beckers, Bonniers, Cloetta, Felix och Zoégas, men grundarnas etniska bakgrund anges inte. Följande påstående, som inte utvecklas närmare, kan möjligen vara missvisande:

Efter 1970 har många människor, som kommit hit som flyktingar från länder över hela världen, startat företag.¹⁰⁹

En auktoritativ studie visar att egenföretagande i stor utsträckning är en överlevnadsstrategi vartill invandrarna drivs p.g.a. av brist på arbetstillfällen på den öppna arbetsmarknaden och p.g.a. hög arbetslöshet. Detta företagande har inte nödvändigtvis lett till en integration i det svenska samhället utan kan t.o.m. spegla en bristande anpassning till det svenska samhället.¹¹⁰

Jag noterar också ett ambitiöst och lyckat parti som reder ut relationen mellan land, folk, nation samt förklarar vad nationalkänsla och nationalism är.¹¹¹ Vad aspekten etnisk tillhörighet beträffar är denna lärobok den bästa av de tre granskade samhällskunskapsböckerna för grundskolans senare del.

Sofi: Samhälle¹¹² omfattar endast 174 sidor, medan de två andra granskade samhällskunskapsböckerna har två till tre gånger större sidantal. Framställningen pendlar mellan ett elevnära språk och en påfallande formell ton. Partiet om demokrati

¹⁰⁷ Bjessmo m.fl. (2005), s. 27.

¹⁰⁸ Bjessmo m.fl. (2005), s. 29.

¹⁰⁹ Bjessmo m.fl. (2005), s. 184.

¹¹⁰ Najib (2000), s. 123-155.

¹¹¹ Bjessmo m.fl. (2005), s. 365-369.

¹¹² Folkebrant och Olson (2004).

inleds med en bild på Sonia Sherefey, studierektor i Rissne i Sundbyberg, som ser som sin uppgift att hjälpa unga människor att komma in i det svenska samhället. Jämförelse görs mellan demokratin i antikens Aten, där utlänningar inte hade rösträtt, och dagens Sverige, där utländska medborgare har vissa möjligheter att delta i allmänna val. Demokratins problem diskuteras.

*Tanken att problem ska tåla att diskuteras är ingen europeisk upptäckt.*¹¹³

Frånvaron av partiförbud i Sverige påtalas, ”[m]en ett parti kan inte uttrycka vad som helst. Det finns lagar som förbjuder t ex diskriminering och hets mot folkgrupp”¹¹⁴ heter det med en inte helt konsistent formulering. En annan något svårgenomtränglig formulering är:

*Sveriges och många andra länders medborgare har genom sina valda ombud bestämt att landet ska styras enligt demokratiska principer.*¹¹⁵

Detta är uppenbarligen en hänvisning till det faktum att utländska medborgare får delta i vissa val. Men det är missvisande, såtillvida som utländska medborgare, såvida de inte har dubbelt medborgarskap, inte får delta i val till riksdagen som stiftar grundlagar och alla andra lagar.¹¹⁶

I partiet om informationssamhället anläggs inte några etniska perspektiv, om man undantar den något vilseledande formuleringen apropå tryckfrihetsförordningen och begränsningar i tryckfriheten:

*Man får t ex inte anklaga någon för ett brott eller skriva något förolämpande. Man får inte heller sprida rasistisk propaganda.*¹¹⁷

Detta problematiseras inte. Aspekter på etnicitet saknas i avsnitten om rättsväsende, statsskick, regering och riksdag samt politiska ideologier.¹¹⁸ Politiska ideologier behandlas i en 1800-talskontext utan anknytning till aktuell politik i Sverige eller internationellt. Avsnitten om internationell politik och internationella organisationer ger en närmast dystopisk bild av världen genom sin kompakta uppräknings av fenomen som krig, våld, etnisk rensning, massmord, terrorism, oroshärdar, flyktingskap. Författarna nämner kortfattat ett antal krishärdar där etniskt våld förekommer (Jugoslavien, Irak under Saddam Hussein, Tjetjenien). Framställningen är tämligen abstrakt på dessa punkter och det torde vara svårt för eleverna att förstå den mänskliga dimensionen i dessa konflikter.¹¹⁹ Kulturella aspekter saknas. Ett informativt avsnitt om Kurdistan kunde med fördel ha inkluderat något om kurdernas rika kulturliv. Här hade en svensk anknytning kunnat vara på sin plats, eftersom Sverige, i synnerhet Stockholm, har utvecklats till

¹¹³ Folkebrant och Olson (2004), s. 28.

¹¹⁴ Folkebrant och Olson (2004), s. 29.

¹¹⁵ Folkebrant och Olson (2004), s. 31.

¹¹⁶ Rubriken ”När en enda man avgjorde” är dramatisk men vilseledande. Det gäller folkepartisten Ture Königsons nedlagda röst i voteringen om allmän folkpension 1959.

¹¹⁷ Folkebrant och Olson (2004), s. 11.

¹¹⁸ Med undantag för avsnittet om Benjamin Disraeli.

¹¹⁹ Ett parti om konflikten mellan israeler och palestinier stannar närmast vid uppräknings av krig och resolutioner utan att den aktuella problematiken berörs. (s. 142-143)

en kurdisk kulturhuvudstad i exil (bl.a. ett kurdsikt bibliotek på Skeppsholmen), där författare, konstnärer och opinionsbildare är verksamma.

Läroboksförfattarna hävdar att närmare 15 miljoner människor är på flykt från sina hemländer, en siffra som endast kortfattat kommenteras. Här kan noteras, att läroboken härutöver inte behandlar den komplexa globala migrationen eller effekterna på samhällen som skickar iväg eller tar emot migranter. Det mångkulturella samhällets problematik tas inte upp, trots att läroboken snuddar vid frågan om invandring och rösträtt (jfr ovan). Etnisk tillhörighet i det svenska samhället behandlas följaktligen inte. Den omfattande finska invandringen till Sverige berörs inte heller. EU:s bidrag för arbetsstimulerande åtgärder i svaga regioner antyds men regionala rörelser (vars argumentation inte sällan har etniska förtecken) samt minoriteter och minoritetsspråk förblir opåtalade.

Min slutsats är att *Sofi: Samhälle* inte fyller rimligt ställda krav beträffande aspekten ”etnisk tillhörighet”.

SOL 3000: Samhälle i dag 7-9 är resultatet av stora ambitioner att ge en engagerande och mångsidig bild av samhället. Bildmaterialet är imponerande vartill en lång rad teckningar (av Charlie Norrman) bidrar. Författarna söker att med skilda grepp stimulera eleverna till politiskt engagemang. Positivt är – och här avviker denna lärobok från de andra granskade samhällskunskapsböckerna – att författarna vill ge samhällskunskapen en kulturell dimension, något som är mest framträdande i ett kapitel om Nordens länder. Denna kulturella dimension är viktig för förståelsen av nationell och minoritetsinriktad kamp, eftersom kulturella fenomen (religion, språk, musik, litteratur, konst) har en viktig symbolisk och mobiliserande funktion. Denna lärobok är av naturliga skäl främst Sverige-fixerad i de första delarna, men det internationella utgör ändå en viss fond för framställningen av svenska förhållanden framför allt i partierna för årskurs 8 och 9. Texten för årskurs 9 gäller i hög grad internationella frågor.

Aspekten etnisk tillhörighet i sin vidaste betydelse upptar ett förhållandevis litet utrymme. Denna aspekt finns således inte i partier om massmedier trots att minoriteter även i Sverige har egna tidningar och tidskrifter och att många invandrare i sitt sökande efter nyheter och underhållning söker sig till utbudet från hemlandet. Detta gäller inte bara inflyttade från utomeuropeiska länder utan även tyskar, amerikaner och nordbor i Sverige, uppskattningsvis inemot en femtedel av befolkningen. Texten endast touchar vid det faktum att det finns utländska TV-medier som når Sverige och att det finns en problematik kring svenska mediers globala bevakning. Partierna om mobbning och våld samt droger tar inte upp någon etnisk dimension trots att utlandsföddas brottsbenägenhet ofta diskuteras i media och att brottslighet över gränserna är ett av det internationella samhällets största bekymmer. Man noterar dock ett parti om den usla kriminalvården i Ryssland och om stymningsstraff i vissa länder. Exempelvis heter det:

I en del muslimska länder /.../ tillämpas ibland de lagar som Koranen föreskriver. Där kan en tjuv få handen avbuggen och i Saudiarabien tillämpas exempelvis halsbuggning.¹²⁰

Wergel m.fl. (2001) tar dock ett samlat grepp när det gäller fördomar, vilket illustreras med ”svenska” ungdomars attityder mot invandrare. Här diskuteras hur orsaker till att fördomar uppstår och sambandet mellan boendesegregation och fördomar påpekas.

Kapitelrubriken ”Folk i Norden” signalerar en ambition att belysa den etniska dimensionen och inkluderar material om politiska förhållanden samt om befolkning, språk och minoriteter. Den rent ”nordiska” dimensionen, kulturell gemenskap mellan de nordiska länderna, ges inget utrymme i framställningen. Upplysningar om nordiska särdrag (välfärdsstaten, fredliga konfliktlösningar, gemensam sociallagstiftning) lyser med sin frånvaro. Den nordiska arbetsmarknaden, som växte fram efter kriget och som har varit en grund för den omfattande migrationen från Finland till Sverige och som bidragit till uppkomsten av en stor finlandssvensk numerär i Sverige och en finsk ”minoritet” med särskilda rättigheter, nämns inte. Överenskommelser om nordbors sociala och andra förmåner i andra länder, som växte fram efter kriget och som spelar en stor roll för dynamiken i Norden, lämnas dessvärre också åt sidan. I det välavvägda partiet om EU och Tyskland saknas också den nordiska dimensionen.

Ett parti om den finska samhällsutvecklingen innehåller korrekta upplysningar men kunde vara mer välformulerat – den fåkunnige kan av formuleringarna på sidan 341 missledas att tro att Karelen förlorades till Sovjetunionen efter andra världskriget. Märkligt nog är Åland osynligt i texten. När ambitionen är att ge en nordisk överblick är Åland värt att nämnas av flera skäl: de nära relationerna med Sverige, Ålands närmast unika autonomistatus, speciella relation till EU samt språkförhållandena.

Eftersom språkförhållanden i Norden behandlas måste man beklaga att läroboken inte nämner den nordiska språkkonventionen (från 1987), som ger nordbor rätt att i kontakter med myndigheter använda sitt eget språk. Norden som bas för språklig, kulturell och politisk gemenskap nämns inte. Upplysningarna om bokmål och nynorsk är oantastliga (dessutom finns läsprov) men vad som i övrigt sägs om språk i Norden-kapitlet är ett sammelsurium. Beträffande Sverige hävdas:

Samiska, romani och tornedalsfinska är officiella språk.¹²¹

Det är missvisande att kalla dem ”officiella språk”, bättre vore att kalla dem officiellt erkända ”nationella minoritetsspråk” (sedan 1 april 2000). Endast tre av fem sådana anges dock i läroboken. Här saknas det största minoritetsspråket, finska, samt jiddisch. På motsvarande sätt bör upplysningen om samiskan som officiellt språk i Norge justeras. Upplysningarna om språkförhållandena i Norge och Finland lider av motsvarande faktafel.

¹²⁰ Wergel m.fl. (2001), s. 211.

¹²¹ Wergel m.fl. (2001), s. 329.

I underkapitlet ”Folket och språken” som behandlar språk och minoritetsproblematik i Finland finns flera upplysningar som är felaktiga, irrelevanta eller missledande. Relationen mellan finsktalande och svensktalande i Finland är ett notoriskt känsligt kapitel. Läroboken hävdar att ”Finland är det enda land i världen som har en svensk minoritet”¹²², ett problematiskt påstående. Begreppet minoritet problematiseras inte, något som här hade funnits ett osökt tillfälle till, inte minst därför att finlandssvenskarna ogärna ser sig som en minoritet (även om finländare med svenskt modersmål rent numerärt utgör ett mindretal). De svensktalande i Finland anser sig vara lika mycket finländare som finnarna, dvs. de finsktalande.¹²³

I avsnittet om Finland kommenteras språkförhållanden och modersmålsanvändningen. Det hävdas att finskan är det enda europeiska språk som har fler vokaler än konsonanter. Antalet konsonanter i det finska alfabetet är faktiskt fler än vokalerna, men i ljudsystemet dominerar vokalljuden. Jag återger en del av den följande texten, med mina egna tillrättaläggande kommentarer inom klammer:

I finskan finns det många långa ord. Det beror på att man ofta sätter ihop flera ord till ett genom att sätta till en rad ändelser efter huvudordet. [Man skapar inte långa ord genom sammanslagning av ord, däremot används prefix och suffix i stor utsträckning, vartill kommer ett ymnigt bruk av kasus.] /.../ Ungefär 300 000 personer eller 6,2 procent av befolkningen i Finland är svenskar. [Här är det viktigt att betona att det gäller antal personer som angivit svenska som sitt modersmål i folkräkningen.] Finland är det enda land i världen som har en svensk minoritet. [Svenskar finns i andra nordiska länder, Tyskland och USA i rätt stora antal. Det kanske bör betonas att ”svenskar” i Finland betraktar sig som och uppfattas som lika mycket finländare som finnarna, dvs. de med finska som registrerat modersmål. Författarna undviker termen finne/finnar.] Svenskarna i Finland är ättlingar till de svenskar som började flytta dit redan på 1100-talet. [Detta är en missvisande karaktäristik; ska man tala om ättlingar till inflyttade från Sverige gäller ju det också i stor utsträckning de finsktalande. Folkblandningen i Finland har varit stor, giftermål över språkgränserna vanligt förekommande, och individer har bytt modersmål i bägge riktningarna, om än mest från svenska till finska.]¹²⁴

Vad aspekten etnisk gemenskap beträffar är lärobokens viktigaste bidrag partiet med rubriken ”Samerna – urbefolkning i norr”. Perspektivet är historiskt. Samernas roll som urbefolkning betonas och den samiska världens transnationella karaktär understryks. Författarna väjer inte för att beskriva den svenska kolonisationspolitiken i norr, med kulturella tvångsåtgärder när det gäller religion och språk, och avstår inte heller från att påtala konflikter mellan samerna och majoritetssamhället eller meningsmotsättningarna bland samerna själva. Möjligen hade kategoriseringen samer–svenskar kunnat problematiseras något mer. Formuleringen ”Det finns

¹²² Wergel m.fl. (2001), s. 338.

¹²³ Texten öppnar för en problematisering genom elevfrågan på sidan 343: ”Vad innebär det att vara minoritet i ett land? Med undantag för vad som sägs om samer ger texten i läroboken knappast någon utgångspunkt för att besvara en sådan fråga.

¹²⁴ Wergel m.fl. (2001), s. 338-339.

fortfarande konflikter mellan samerna och de svensktalande¹²⁵ kan vara svår-
begriplig mot bakgrund att samer idag behärskar svenska. Detta exempel visar att
det krävs ett visst utrymme för att ge åtminstone en grundläggande beskrivning av
en minoritets villkor. Det är därför, enligt min mening, att rekommendera att, som
Wergel och hennes medförfattarna gör, hellre behandla en minoritet utförligt än ett
antal minoriteter ytligt och översiktligt.

Ser man till aspekten etnisk tillhörighet finns en del bra grepp i denna lärobok, men
många skevheter präglar framställningen.

Läroböcker i samhällskunskap för gymnasieskolans A-kurs

*Z-Classic*¹²⁶ omfattar 441 sidor och inleds med en diskussion om kunskapssyn.
Läroboksförfattaren uppger sig ha holistiska ambitioner i beskrivningen av
samhället.¹²⁷ Behovet av gedigna kunskaper om samhället symboliseras av ett foto-
grafi på en nybliven svensk medborgare och dennes dotter under en välkomst-
ceremoni i Stockholms stadshus.¹²⁸

Stoffet är uppdelat i åtta avsnitt, varav några inte ens snuddar vid etniska frågor.
Vid beskrivningen av samhället har aspekten etnisk tillhörighet en föga fram-
trädande plats. Läroboken refererar till de grundläggande värderingar som skolan
ska hänföra sig till. De spänstigt skrivna kapitlen om påverkan, opinion och medier
tar inte upp något etniskt perspektiv. När politiska ideologier presenteras, nämns
den ariska rasens överlägsenhet i Hitlers ideologi:

Judar och zigenare ansågs tillhöra speciellt mindervärdiga 'raser'.¹²⁹

Läroboken påpekar att idéer av fascistisk och nazistisk art dyker upp även i vårt
land.

Läroboken tar upp en diskussion om brottslighet och invandrare, där statistik och
slutsatser från Brottsförebyggande rådet (BRÅ) anföras. Det hävdas att ”invandrare
anmäls för brott dubbelt så ofta som ett befolkningsgenomsnitt. Allra högst är
överrepresentationen när det gäller våldtäkter, där uppemot 40 procent av gärnings-
männen är invandrare.”¹³⁰ Läroboken skriver vidare genom att citera BRÅ, att ju
allvarligare ett brott är desto större är andelen gärningsmän som är ”utländska
medborgare”. Man skriver alltså inte invandrare; dessa kategorier är inte
kongruenta. Läroboken förmedlar vidare BRÅ:s reflexion, att inga starka tecken
tyder på att utländska medborgare skulle vara diskriminerade i rättssystemet. Här
måste nog invändningen göras, att internationell, och för den delen även viss
svensk, forskning tyder på att invandrare diskrimineras.¹³¹ Det är utmärkt att läro-
boken tar upp dessa relativt tabubelagda frågor men det vore önskvärt att detta

¹²⁵ Wergel m.fl. (2001), s. 350 samt en likartad formulering på s. 351.

¹²⁶ Bengtsson (2005).

¹²⁷ Se Bengtsson (2005), förordet samt s. 3-8.

¹²⁸ Bengtsson (2005), s. 9.

¹²⁹ Bengtsson (2005), s. 74.

¹³⁰ Bengtsson (2005), s. 297.

¹³¹ För perspektiv på denna fråga se *Är rättvisan rättvis?* SOU 2006:30.

diskuterades i relation till ”upplevelse av utanförskap”. Mot partiet om ”Flyktingar och invandrare” har jag inga invändningar beträffande de fakta som presenteras.

Faktamässigt präglas *Z-Classic* av pålitlighet, men problematisering av det mångkulturella samhället saknas.

Läroboken *samhälle.nu*¹³² omfattar 228 sidor. Bokens författare uppmanar enträget läsaren att ta ställning till samhällsfrågorna. Genom layout och bildurval skiljer sig denna bok från de andra läroböckerna i denna undersökning. Läroboken har drag av Internet-medium, redan antytt av titeln. Den hänvisar till en hemsida, www.samhalle.nu, dit läsaren hänvisas för färsk statistik som ersättning för inaktuell statistik i läroboken.

Läroboken är elevtillvänd i den meningen att den fokuserar på samhällsfrågor genom stort uppslagna bilder, ofta provokativa. Boken förmedlar intrycket att samhällslivet är ”action”. Många bilder upptar en hel sida, somliga mer än så. Bilderna inkräktar på textutrymmet och många komplicerade frågor avklaras på påtagligt litet textutrymme. Bildvalet har en tendens att ge effekter för effektens egen skull men kan möjligen utnyttjas av den skicklige läraren. Bilder med ”etniskt innehåll” blir inte mer än vinjetter och adderar inte till någon problematik rörande etnisk tillhörighet eller det mångkulturella samhället. Det gäller t.ex. bilden med bildtexten:

*Judisk begravning i Tel Aviv efter ett palestinskt bombdåd. En av de döda är en liten ettåring.*¹³³

Den nämnda bilden finns i ett parti om Förenta Nationerna. En annan bild är ett helsidesfoto av Alireza som dömts till fängelse och sytt ihop sina läppar i protest.

*Enligt honom fanns det bevis för att han inte ens hade varit på den plats där brottet begicks.*¹³⁴

Frågan till läsaren är:

*Skulle det svenska rättsväsendet behandlat honom annorlunda om han varit blond och betat Kalle Svensson?*¹³⁵

Bilden ska väl snarast illustrera ett av de kriterier på demokrati som boken listar, nämligen:

*Finns det rättsäkerhet. Dvs. är alla lika inför lagen? Finns ett fungerande skydd mot diskriminering och övergrepp?*¹³⁶

Problematisering saknas av frågan om etnisk diskriminering i rättsväsendet med anledning av bildtexten.¹³⁷

¹³² Höglund m.fl. (2003).

¹³³ Höglund m.fl. (2003), s. 84.

¹³⁴ Höglund m.fl. (2003), s. 16.

¹³⁵ Höglund m.fl. (2003), s. 16.

¹³⁶ Höglund m.fl. (2003), s. 16.

¹³⁷ Jfr. *Är rättvisan rättvis?* SOU 2006:30.

I partiet om ”Demokrati på hemmaplan” finns utdrag ur läroplanen (Lpf 94), där den så kallade värdegrunden påbjuds som riktlinje för undervisningen. Läroboken citerar:

*Främlingsfientlighet och intolerans måste bekämpas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser.*¹³⁸

Desto mer överraskande är det därför att läroboken inte har en enda sammanhållande diskussion på temat främlingsfientlighet eller tolerans i ett etniskt perspektiv trots att ett antal teman finns där detta skulle kunna tas upp. Det finns förvisso en textruta med följande formulering:

*Högerextremister återanknyter till nazismen och fascismen. / ... / Många drar sig inte för att använda våld mot människor som i deras ögon är mindrevärdiga, t.ex. judar, romer, invandrare och homosexuella.*¹³⁹

Detta är det enda ställe i läroboken där två av Sverige erkända minoriteter nämns. Den samiska minoritetsproblematiken avklaras i en bildtext till en bild förställande pojkar som leker ren:

*Att 'leka ren' är både lek och träning för blivande renskötare. Idag är samerna en erkänd och respekterad minoritet i de nordiska länderna, men så har det inte alltid varit. De har fått kämpa hårt för rätten att inte vara som alla andra.*¹⁴⁰

Två av Sverige erkända nationella minoriteter, sverigefinnar och tornedalingar, nämns inte alls i läroboken. Mångfalden i det svenska samhället representeras i denna bok i första hand av bilder på tre personer med ”icke-svenska” fysionomier – en icke namngiven ”invandrare” i sjukvården på sidan 47 och elever i en muslimsk friskola på sidan 150 inom ramen för ett parti med argument för och emot friskolor; varvid den etniska aspekten inte inkluderas, vidare porträtt av America Vera-Zavala, ”ung svensk politiker med latinamerikansk bakgrund”¹⁴¹ men född i Rumänien.¹⁴² Denna bild, som finns i anslutning till en elevuppgift att studera chilenaers villkor i Sverige antingen med en ”positivistisk” eller ”hermeneutisk” metod, är en av många där bild och text inte korresponderar tillräckligt. Lärobokstexten förmedlar inga kunskaper om chilena i Sverige, något som vore rimligt med tanke på den nämnda elevuppgiften.

Min slutsats är att läroboken *sambälle.nu* inte fyller rimligt ställda krav när det gäller läroplanens krav beträffande aspekten ”etnisk tillhörighet”.

*Millennium. Samhällskunskap A*¹⁴³ omfattar 214 sidor och behandlar fyra stora områden: Arbete och pengar, Samhällets ekonomi, Vem bestämmer?, Omvärlden. Ibland saknas nödvändiga kronologiska preciseringar.¹⁴⁴ I denna lärobok, som är

¹³⁸ Höglund m.fl. (2003), s. 18.

¹³⁹ Höglund m.fl. (2003), s. 35.

¹⁴⁰ Höglund m.fl. (2003), s. 19.

¹⁴¹ Höglund m.fl. (2003), s. 187.

¹⁴² En dynamisk bild av sexualupplysaren Elise Ottesen-Jensen i samspråk med en familj i fjällvärlden åtföljs dock inte med upplysningen att hon var invandrare från Norge.

¹⁴³ Palmquist och Widberg (2004).

¹⁴⁴ ”Idag följer Sverige Gen[è]vekonventionen.” Palmquist och Widberg (2004), s. 199.

tryckt 2005 och som refererar till händelser som inträffat så sent som 2003, skymtar formuleringar som skrivits på 1990-talet men som inte redigerats.¹⁴⁵ En del källhänvisningar är ofullständiga.¹⁴⁶ Texten är faktsäckad, stundom mycket upp- räknande, i viss mån på bekostnad av förklaringar och klargörande av sammanhang. Detta gäller exempelvis framställningen om Europeiska unionen. Mycket sägs om organisation och fördrag men lite om den mänskliga dimensionen och frågor som gäller medborgarskap, sammanlevnad och identitet. Författarna hänvisar för ytterligare material till förlagets hemsida, www.bonnierutbildning.se.¹⁴⁷

Det inledande avsnittet om arbetslivet anlägger inte några egentliga etniska perspektiv men betonar skillnaden mellan invandrare och icke-invandrare i några avseenden: många med invandrarbakgrund har svårt att komma in på arbetsmarknaden, att "makthavarna" är medvetna om detta problem och försöker och lyckas göra något åt det.¹⁴⁸ Det är väl något oklart vad som avses med makthavarna och om detta inkluderar andra än regering och riksdag. Texten som inte är helt invändningsfri citeras här i sin helhet:

Idag har många med invandrarbakgrund svårt att komma in på arbetsmarknaden, även högtutbildade. Makthavarna är fullt medvetna om denna obalans och har genom olika projekt försökt få in fler med invandrarbakgrund på arbetsmarknaden. Ett av flera framgångsrika projekt har riktats mot invandrare med högskoleutbildningar som efterfrågas på den svenska arbetsmarknaden, framför allt inom vård, skola och tekniska yrken. Genom svenskekurser, snabbare handläggningstider, omräkning och komplettering av betyg har dessa snabbt kommit in på arbetsmarknaden. På så vis tas efterfrågad kompetens snabbt hand om, till fördel för alla.¹⁴⁹

Samtidigt som det finns en viss motsägelse mellan den inledande meningen och resten av stycket är det svårt för läsaren att få ett grepp om problemets art. Det är otillfredsställande att man använder en sådan onyanserad kategori som invandrare, eftersom denna grupp innehåller en så stor variation när det gäller medborgarbakgrund och etnisk bakgrund. Det finns stora skillnader mellan olika invandrargruppers yrkeskarriärer i Sverige. Problemområdet migration och arbetsmarknad förblir obehandlat och får inte någon europeisk eller global touch. Exempelvis kunde författarna knutit ihop den intressanta OECD-statistiken från 2001 om arbetslöshet i den europeiska unionens länder med frågor rörande migrationer inom EU. Av stort intresse borde vara Italien och Spanien, som enligt lärobokens statistik har de högsta arbetslöshetstalen och samtidigt stort migrationstryck från utomeuropeiska områden. Vissa begrepp och definitioner är nödvändiga för tydlighetens skull. Det är oklart vilket flyktningbegrepp som används i statistik över utbetalning av socialbidrag. Man kan notera att partiet om boendeformer och

¹⁴⁵ Ett exempel: "Konflikten i Rwanda är fortfarande (1997) olöst." Palmquist och Widberg (2004), s. 180.

¹⁴⁶ Exempelvis saknas både årtal på statistik rörande en "genomsnittlig svensks" mediekonsumtion (s. 137) och källhänvisningen är otillfredsställande.

¹⁴⁷ Vid en sökning 2006-07-13 lyckades jag inte hitta något material.

¹⁴⁸ Två foton på sidan 14 visar ansiktet på en kvinna som sägs ha opererat näsan för att se mera "svensk" ut.

¹⁴⁹ Palmquist och Widberg (2004), s. 14.

bostäder inte rymmer några bostadssociologiska infallsvinklar och således inte tar upp frågor rörande bosättningsmönster och bostadssegregation. Mer påfallande är att det stora partiet om demokrati, politik och beslutsformer knappast innehåller något som gäller frågor om immigration, flyktingfrågor eller integrationsfrågor. Det politiska partiet Ny demokratis hållning i dessa frågor noteras inte, trots att partiets inställning i andra frågor tas upp. Däremot nämns att 318 angrepp mot asylsökande och flyktinganläggningar gjordes 1993-1995.

Kapitlet om internationell politik inleds med en kontrastering mellan förhoppningarna om fred efter första världskriget och realism efter andra världskriget. Formuleringarna är dock inte träffsäkra:

Respekten mellan länder, raser och minoriteter skulle förverkligas genom dessa [Nationernas Förbunds] regler.¹⁵⁰

Vidare:

Den övertro på människans godhet som präglade mellankrigstiden ändrades till en mer realistisk syn under och efter det andra världskriget.¹⁵¹

Befolkningsfrågor och internationell migration samt invandring till Sverige behandlas. Detta medför inte någon nyanserad beskrivning av framväxten av ett mångkulturellt Sverige. Författarna anger antalet flyktingar i världen ”idag” till mellan 15 och 20 miljoner. Det är alltid riskabelt att ange en statistisk uppgift men inte ange vilket år detta gäller, inte minst när det gäller antalet flyktingar som kraftigt fluktuerar. Flyktingar delas in i tre kategorier: aktivister, måltavlor och offer, en tvivelaktig indelning. Vidare sägs:

Sverige är sedan gammalt öppet för invandrare.¹⁵²

Detta är ett något trubbigt uttalande, men är naturligtvis riktigt i den meningen att inflyttare har under praktiskt taget alla tider kommit till landet. I äldre tider har selektiviteten trots allt varit stor och vissa grupper har inte varit välkomna eller motats ut. Det gäller för skilda perioder främst katoliker, judar och romer (zigenare). Under mellankrigstiden slöts gränserna successivt. Lärobokens formulering att ”Gustav Vasa var den som grundlade invandringen till Sverige genom att importera arbetare och bjuda in investerare”¹⁵³ är riktig så till vida att kungen ryckte upp förvaltning och ekonomi genom rekryteringar från utlandet, främst tyska områden, men formuleringen skymmer samtidigt att senmedeltiden var en period av omfattande invandring. Lärobokstexten lyder vidare¹⁵⁴, med mina kommentarer inom klammer:

1800-talet blev utvandringens århundrade, men på 1930-talet började Sverige åter få en nettoinvandring tack vare bemvändande svenskamerikaner. Under och efter andra världskriget [en oprecis tidsangivelse], då Sveriges gränser öppnades för flyktingar och invandrare, fick nästan 200 000 människor en fristad i Sverige. När sen industrin

¹⁵⁰ Palmquist och Widberg (2004), s. 168.

¹⁵¹ Palmquist och Widberg (2004), s. 169.

¹⁵² Palmquist och Widberg (2004), s. 197.

¹⁵³ Palmquist och Widberg (2004), s. 198.

¹⁵⁴ Palmquist och Widberg (2004), s. 198.

tog fart på 50- och 60-talen så saknades det arbetskraft inom industrin. [Industrin tog fart redan 1945.] Stora företag som Asea och Atlas Copco ansökte om att få importera utländsk arbetskraft. 1951 gav regeringen sitt tillstånd och fram till slutet av 60-talet hade vi främst en arbetskraftinvandring till landet. [Redan på 1940-talet tecknades avtal med Italien, Västtyskland och Ungern om rekrytering av arbetskraft till Sverige.] Arbetskraftsinvandrarna kom främst från Finland, Italien och Jugoslavien. [Italien tillhörde inte topp 3, eftersom invandringen från de tyska staterna, Norge och Danmark var större.]¹⁵⁵

En tabell på sidan 198 med rubriken ”Varifrån kommer Sveriges invandrare?” (utan årtal eller period) är totalt missvisande: sju procent uppges komma från Norden, 57 procent från Östeuropa. Utredningen om ”svensk flyktingpolitik idag” ger dessvärre inte mycket klarhet. Här finns en missledande formulering:

Idag följer Sverige Genèvekonventionen.¹⁵⁶

Denna konvention (som av författarna något senare kallas för lag) antogs 1951 och ratificerades av Sverige 1954. Författarna citerar utförligt Genèvekonventionens flyktingskäl men stannar vid detta och nämner inte att Sverige i praxis varit generösare (flyktingliknande skäl). Texten nämner inte anhöriginvandringens stora omfattning sedan 1980-talet. Tabblån ”Från asylansökan till uppehållstillstånd i Sverige” illustrerar skilda fall som kan leda till uppehållstillstånd i Sverige. Ett av dessa gäller krigsvägrare; lärobokstexten anger dock på samma sida att Sverige sedan 1989 i samband med en skärpning av reglerna inte ger asyl åt krigsvägrare; denna motsägelser kan dock inte utredas här. En fingranskning av texten rörande invandring och flyktingfrågor visar alltså på onöjaktiga formuleringar och tillkortakommanden.

I partiet om ”Omvärlden” tangerar författarna etniska frågor. I ett parti om samarbete i Europa sägs dock inget om minoriteter, etniska frågor eller regionala politiska rörelser. De politiskt brännande språkfrågorna tas inte heller upp. Beträffande Europapolitiken från 1990 nämns politiska självständighetssträvanden i Baltikum och Kaukasus, men utan några förklaringar. Texten om islam ger som helhet ett utpräglat konfliktperspektiv. Det faktum att Turkiet är en sekulär stat och att det finns demokratirörelser och modererande krafter i många länder med islamsk befolkning nämns dessvärre inte.

Slutsatsen blir att läroboken *Millennium. Sambällskunskap A* inte fyller rimligt ställda krav när det gäller läroplanens krav beträffande aspekten ”etnisk tillhörighet”.

Analys och perspektiv

Jag har granskat 24 läroböcker vad gäller aspekten etnisk tillhörighet i vid mening. Undersökningen inkluderar läroböckernas användning (explicit eller implicit) av begrepp som etnisk grupp, folk, nation, minoritet samt näraliggande fenomen och begrepp (assimilering, folkmord etc.). Nationalitetsbeteckningar och benämningar på folkgrupper och minoriteter m.m. har synats, likaså beskrivningar av svenskhet

¹⁵⁵ *Statistisk årsbok.*

¹⁵⁶ Palmquist och Widberg (2004), s. 199.

och motsvarande konstruktioner knutna till Europa, Västerlandet etc. Av intresse är vad som inkluderas och exkluderas när sådana begrepp används. Aktuell kritik och anklagelser mot svenska läroböcker för att odla ett exkluderande perspektiv och att på nedsättande vis beskriva icke-europeiska folk och kulturer, har tagits ad notam, och frågan har ställts i vilken mån som denna kritik är berättigad.

Den perfekta läroboken vore en tulipanaros. Kraven på läroboksförfattaren är stora. Produkten ska ligga inom ramarna för direktiv och anvisningar. På begränsat utrymme ska en hårt sovrad kunskapsmassa presenteras. Framställningen ska tillgodose didaktiska krav. Texten ska vara läsbar för de svagpresterande eleverna men samtidigt ge utmaningar till de högpresterande. Det har slagit mig att en av läroböckerna för grundskolan enbart innehåller huvudsatser, inga bisatser, uppenbarligen en eftergift åt den förstnämnda gruppen. Lärobokens författare – som ofta är ett team – har även krav på sig att hålla en genomgående stil, samtidigt som kraven bör stegras. Rimligen bör framställningen vara mer avancerad för niondeklassaren än för sjundeklassaren. Givet dessa svårigheter, måste först sägas att de granskade läroböckerna har många attraktiva drag. Layouten är avancerad, låt vara att den grafiska experimentlustan i något fall har drivits väl långt. Påfallande är det utvecklade samspelet mellan text, bilder och andra illustrationer. Särskilt väl är samspelet mellan bild, bildtext och brödtext i läroböckerna i biologi och historia.

I många av de granskade läroböckerna finns också ett icke-traditionellt bildval. Man måste beklaga frånvaron av författarpresentationer. Eftersom källkritik överlag anses vara en dygd, borde man informera om läroboksförfattarnas bakgrund. Påfallande sällan redogörs i läroböckerna för författarnas värdepremisser eller historiesyn. Goda ansatser till detta finns dock i de studerade gymnasie-läroböckerna i historia.

Till struktur och innehåll finns många likheter mellan läroböckerna. Ämnesvis och stadiervis finns påtagliga dispositionslikheter hos läroböcker i historia och samhällskunskap, en likformighet som inte helt kan förklaras med styrdokumentens krav. Läroplanerna och kursplanerna ger ganska allmänna anvisningar när det gäller undervisningens och därmed också läroböckernas innehåll. Dessa planer ger stor frihet för författarna att anlägga perspektiv och tämligen stort svängrum vad gäller stoffurval. De granskade historieböckerna, såväl för grundskolan som gymnasieskolan, har en huvudsakligen kronologisk framställning från forntiden till senaste tid som i stora drag tar upp samma företeelser och utvecklingsförlopp (homo sapiens sapiens entré på jordklotet, äldre civilisationers grunddrag i korthet eller inte alls, relativt fylliga framställningar av det antika Grekland och Rom, några utvecklingsdrag under västeuropeisk medeltid, upptäckternas tidevarv, den industriella revolutionen, nationalitetsrörelserna och imperialismens tidsålder samt 1900-talets historia som ges stort utrymme). Innanför dessa ramar har läroböckerna en relativt heltäckande ambition. Generellt sett kliver utomeuropeiska aktörer in på scenen när kontakt med Europa etableras och när européerna dyker upp i respektive områden. Västeuropa behandlas utförligare än Östeuropa, och Estland, Lettland och Litauen är nästan osynliga och kanske som en konsekvens härav sägs inte något om den estniska diasporan i Sverige. Både de granskade historie- och samhällskunskapsböckerna för såväl grundskolan som gymnasieskolan behandlar

internationell politik under efterkrigstiden med snarlika uppläggningar. Sett till resultatet måste denna bristande arbetsfördelning beklagas. Skulle någon arbetsfördelning rekommenderas vore det att historieläroböckerna odlade de allmänna utvecklingslinjerna medan läroböckerna i samhällskunskap behandlade mer tematiska frågor, såsom konsekvenserna av den internationella migrationen och framväxten av nytt tänkande när det gäller mänskliga rättigheter. För detta krävs dock att författarna till samhällskunskapsböckerna breddar sin kunskapsrepertoar.

Som redan nämnts ger styrdokumentet författarna svängrum när det gäller perspektiv och urval av stoff. Vissa formuleringar i läroplanerna och kursplanerna är dock imperativa. Läroplanernas krav att skolans arbete ska vara i överensstämmelse med den ”etik som förvaltas av kristen etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism”¹⁵⁷ borde egentligen vara okontroversiella men stöter ändå på en komplikation när det gäller hur västerländska värderingar ska beskrivas i förhållande till icke-västerländska värderingssystem. Detsamma gäller kulturarvet, eller snarare kulturarven. Läroplanerna laborerar här med multipla kulturarv: det ”egna” kulturarvet; det svenska, det nordiska och det västerländska kulturarvet; och de nationella minoriteternas kulturarv. Ska begreppet kulturarv ha någon mening måste detta vara dynamiskt, kunna anpassas till diverse situationer samt i någon mån vara förhandlingsbart, i varje fall när grupper av individer eller nationer ska fastställa vad som är kulturarvet. Förvånansvärt nog finns ingen diskussion om begreppet kulturarv i någon av de granskade läroböckerna. Hur ska eleverna då veta vad detta är? Diskussionerna i läroböckerna i historia och samhällskunskap om vad som är Västerlandet och det västerländska är tunnsådda, och Västerlandet definieras snarast implicit än explicit. Flera av de granskade läroböckerna i religionskunskap för gymnasieskolan problematiserar dock frågan om västerländska värderingar i ett globalt perspektiv.

Dagens internationella värld präglas av starkt ökad kommunikation mellan länder. Detta gäller inte bara handel med varor och tjänster utan i hög grad människornas ökade rörlighet. Individer och familjer är starkt berörda av detta. Diasporagrupper har genom kommunikationsrevolutionen, inte minst genom etermedia och Internet, fått helt andra möjligheter att hålla kontakt med sina hemländer. Vidare har flyttningsmönstren blivit mer komplexa. Migrationen mellan länder och världsdelar präglas av acceleration, ökad volym, en ökad ”feminisering” i den meningen att kvinnor agerar alltmer självständigt som migranter samtidigt som kvinnors och mäns migrationsmönster tenderar att skilja sig åt. I migrationens spår är de kulturella impulserna otaliga. Globalisering, intensifiering av internationella kontakter, internationell migration, ökad handel, internationell kommunikation etc. är fenomen som präglar dagens samhälle. Detta betonas upprepade gånger i styrdokumentet som framhåller de nödvändiga konsekvenserna härav för undervisningen. Läroplanerna balanserar mellan det nationellt svenska och det globala. I läroplanen för gymnasieskolan anges att ”det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell

¹⁵⁷ Skolverket (2006a), s. 3 och Skolverket (2006b), s. 3.

mångfald”.¹⁵⁸ I läroplanen för grundskolan står det att ett internationellt perspektiv leder till en ökad ”förståelse för den kulturella mångfalden inom landet”.¹⁵⁹ Mot bakgrund av detta måste jag konstatera att beskrivningarna av invandringen till Sverige i de granskade läroböckerna för grundskolans senare del i historia och samhällskunskap är rapsodiska och relativt intetsägande. Att det svenska samhället alltmer präglas av kulturell mångfald förbigås överlag. I de granskade läroböckerna i historia och samhällskunskap är den ekonomiska aspekten mest framträdande: invandrarna hjälpte Sverige under en period då ekonomin gick på högvarv och landet behövde arbetskraft. Invandringens kulturella komponenter och påverkan på traditionellt svenskt kulturliv behandlas däremot inte i de studerade historie- och samhällskunskapsböckerna, men vissa sidor av den religiösa mångfalden belyses i ett par av läroböckerna i religionskunskap.

Beträffande invandringen till Sverige förekommer direkta felaktigheter. T.ex. ger ett par av de granskade läroböckerna felaktiga upplysningar när det gäller invandringsgruppernas relativa storlek. I samhällskunskapsböckerna görs distinktioner mellan arbetsmigranter och flyktingar, men läroböckerna lyckas inte sätta in Sverige i ett större europeiskt eller globalt sammanhang när det gäller folkomflyttningar, i den mån de ens försöker.

När det gäller att eleverna ska ges insikter om nationella minoriteter är styrdokumentet mycket tydliga. Undervisningen i historia ska t.ex. ge eleverna kunskap om den samiska kulturen. I religionsundervisningen ska eleverna t.ex. studera hur kulturer och traditioner varierar i olika minoritetsgrupper i Sverige och undervisningen i samhällskunskap ska bl.a. ge eleverna kunskaper om nationella minoriteters roll i samhället. Det sagda gäller grundskolan. Minoriteter ska studeras inom ramen för samhällets kulturella mångfald. Vad exakt menar styrdokumentet med nationella minoriteter? Läroplanerna för grundskolan och gymnasieskolan fastställdes 1994, alltså sex år innan Sverige undertecknade Europarådets konvention till skydd av nationella minoriteter. År 2000 fick finnar, judar, romer, samer och tornedalsfinnar status som nationella minoriteter och därefter erkändes fem språk som nationella minoritetsspråk (finska, jiddisch, meänkieli, romani och samiska). I den mån man i Sverige idag talar om nationella minoriteter borde i första hand de fem nämnda grupperna avses. Begreppet minoritet har under senare decennier haft både en mer allmän och en mer precis innebörd. Enligt något äldre språkbruk avsågs i Sverige med minoriteter så kallade autoktona grupper, dvs. sådana som funnits i landet under lång tid och detta överensstämde i stort sett med de fem grupper som vann ny status år 2000. Å andra sidan skedde under 1960-talet och 1970-talet en vidgning av begreppet, när även nyinvandrade grupper började benämnas minoriteter. Man kan hänvisa till Regeringsformen 1:2 som föreskriver, att ”[e]tniska, språkliga och religiösa minoriteters möjligheter att behålla och utveckla ett eget kultur- och samfundsliv bör främjas”. Detta har tolkats som en

¹⁵⁸ Skolverket (2006b), s. 3.

¹⁵⁹ Skolverket (2006a), s. 6.

vidgning av begreppet minoritet efter den nya invandrapolitiken under 1970-talets första hälft, där jämlikhet, valfrihet och samverkan var honnörsorden.¹⁶⁰

I läroplanen för grundskolan anges att skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola har ”kunskaper om de nationella minoriteternas kultur, språk, religion och historia”.¹⁶¹ Detsamma ska skolan sträva mot att varje elev i gymnasieskolans nationella och specialutformade program har kunskap om enligt läroplanen för gymnasieskolan.¹⁶² Vad finns då i läroböckerna om de fem svenska nationella minoriteterna? Endast en av de granskade samhällskunskapsböckerna för grundskolan har givit samerna en fyllig och förtjänstfull behandling¹⁶³ och den texten kan, enligt min mening, användas för att belysa minoritetsfrågor mer generellt. Behandlingen av samer i övriga läroböcker för historia och samhällskunskap är torftig; vanligen är presentationen så kortfattad att nyansering och problematisering är uteslutna. Läroböckerna i religion behandlar samerna i ett religionshistoriskt perspektiv och har endast fragmentarisk information om samernas nuvarande förhållanden. Sverigefinnar och tornedalingar nämns inte i de av mig granskade läroböckerna. I sammanhanget kan påpekas att de granskade läroböckerna i samhällskunskap är svaga när det gäller att inkludera ett nordiskt perspektiv (trots läroplanernas betoning av det nordiska). Romernas situation i Sverige behandlas inte heller. Hur ska man tolka detta? Någon Arja Saijonmaa, Katarina Taikon, Mikael Niemi, Isaac Grünewald eller Nils Nilsson Skum letar man förgäves efter. Den sistnämnda uppräknigen får snarast illustrera det faktum att grundskolans läroböcker enligt min mening, i varje fall när det gäller aspekten etnisk tillhörighet, inte lever upp till de krav som finns i grundskolans kursplan för de samhällsorienterade ämnena, som framhåller att ”grundläggande aspekter i ämnena är också hur livs- och samhällsförhållanden speglas i och påverkas av litteratur, konst och musik”.¹⁶⁴

I flertalet framställningar nämns judar vid skilda tillfällen, vanligen i samband med förföljelser, justitiemord (Dreyfus) och pogromer, men judiska bidrag till europeisk kultur får sällan eller aldrig en positiv konnotation. Det senare är inte problematiskt om man ser till enstaka omnämningen men är det om man ser till den helhetsbild av judar som framtonar. I övrigt nämns judar som sagt i samband med förföljelser och utbrott av judehat. Om judarnas kultur och bidrag till europeisk kultur och vetenskap sägs normalt inget, men undantag finns. Läroboken *Kompakt: Religionskunskap* (av Tideman och Hermansson) för grundskolans senare del innehåller utmärkta texter om judarnas historia och aktuella problem som anknyter till den politiska situationen i Mellanöstern. Samma omdöme gäller denna läroboks behandling av politisk islam. Överlag behandlar läroböckerna i religionskunskap minoritetsfrågor mycket bättre än läroböckerna i samhällskunskap.

Kulturella aspekter är i det närmast frånvarande i de granskade läroböckerna i samhällskunskap. Vad gäller hantering av ”nationella minoriteter” samt beskrivning

¹⁶⁰ Se bl.a. Westin m.fl. (1999), s. 92 samt Roth (1996), s. 16-32.

¹⁶¹ Skolverket (2006a), s. 10.

¹⁶² Skolverket (2006b), s. 10.

¹⁶³ Wergel m.fl. (2001).

¹⁶⁴ Skolverket (2000), s. 68.

och problematisering av det mångkulturella samhället är de granskade läroböckerna i historia för grundskolan och läroböckerna i samhällskunskap för båda skolformerna snarast att betrakta som ett misslyckande. Jag hade förväntat mig att framför allt läroböckerna i samhällskunskap tematiskt skulle behandla internationella folkomflyttningar och det mångkulturella samhället. I detta sammanhang kan man notera granskningens mest negativa resultat. Läroböckerna i historia för gymnasieskolan faller bättre ut, därför att de både ambitiöst och intresseväckande skildrar kulturmöten och deras konsekvenser under skilda historiska skeden.

Granskningen ska ge svar på frågan om läroböckerna innehåller element som är kränkande eller diskriminerande och om läroböckerna innehåller stötande stereotyper. Om härmed avses schablonbilder (i text eller bild) med tendensiöst innehåll av individer, grupper, nationer, samhällen etc., som bidrar till att vidmakthålla fördomar konstaterar jag att några sådana inte finns. Explicita uttryck för diskriminering eller andra former av kränkningar p.g.a. etnisk tillhörighet har inte återfunnits i texterna. Dagens läroböcker befinner sig långt från de beskrivningar av folkgrupper som fanns i skolans läroböcker under årtiondena före första världskriget, där skolböckerna var ett viktigt medel i den nationalistiska propagandans tjänst. Bottennapp av det slag som rapporteras i andra färskas undersökningar om samer (Karlsson 2004) och sverigefinnar (Ylikiskilä 2006) kan inte konstateras i de av mig granskade läroböckerna. Det finns dock texter som balanserar på gränsen till det passabla, framför allt när det gäller beskrivningen av invandringens karaktär till Sverige under efterkrigstiden. Att hänföra detta till stereotyper är dock att gå för långt.

Påfallande är dock bristen på definitioner och förklaring av grundläggande begrepp inom sfären etnisk tillhörighet. Trots att historien är full av kulturmöten innehåller inte någon av de granskade läroböckerna något mer principiellt resonemang om effekter av erövring, kolonisation eller migration, huvudformer där olika befolkningselement blandas. Jag finner här ett samband med den frånvaron av beskrivning och analys av det mångkulturella samhällets natur och problematik.

Undersökningen tar ställning till kritik som framförts av regeringens speciella utredare av strukturell diskriminering, Masoud Kamali (2006), som hävdar att skolans läroböcker är ett instrument för förfrämligande, eller med Kamalis term "andrafiering", av invandrarelever. Jag finner att Kamalis huvudfrågor är relevanta. Den första gäller om läroböckerna är utförligare i behandlingen av europeiska/västerländska kulturer och i förhållande till andra kulturer och civilisationer. Den andra frågan gäller om läroböckerna företräder ett etnocentriskt synsätt, dvs. om politiska och kulturella fenomen i och utanför Västerlandet bedöms med annan måttstock eller om det västerländska är normerande för hur det icke-västerländska ska bedömas.

På den första punkten har Kamali rätt i sak. Europa dominerar i framställningarna. Där har författarna till de undersökta läroböckerna gjort medvetna val, som i vissa fall har motiverats, i första hand i de granskade historieläroböckerna för gymnasieskolan. Enligt Kamali förmedlar dock de läroböcker han undersökt en ensidig och "västcentrisk" bild, där utomeuropeiska kulturer behandlas styvmoderligt och i mer

negativa termer. Det finns ett visst fog för Kamalis kritik. Sålunda måste man beklaga att läroböcker som gör generella hänvisningar till Västerlandet och västerländska traditioner inte definierar eller kritiskt behandlar detta begrepp. Kamalis kritik är emellertid alltför svepande, hans karaktäristiker av vissa läroböcker som ingår även i min undersökning måste jag underkänna, och jag kan konstatera att han inte tycks vilja se balanserade beskrivningar i läroböckerna av kulturmöten mellan europeiska och asiatiska kulturer. Man måste sätta frågetecknen för hans metod, som leder till orättvisa beskrivningar. Detta kan exemplifieras med hans påstående att utpekade läroböcker inte nämner östliga civilisationers påverkan på det antika Grekland m.m.¹⁶⁵ Hans kritik har delvis bemötts i detalj i denna undersökning.

Kamali har med sin kritik av svenska läroböcker i historia och religionskunskap aktualiserat frågan om en europacentrerad kontra en global approach. Sannolikt kommer hans kritik, att läroböckerna präglas av en etnocentrism, att öka i framtiden. Här kan man påminna om den intensiva och återkommande diskussionen i USA om en av den amerikanska collegeutbildningens standardkurser, nämligen ”Western Civilization”, som funnits i kursutbudet under hela 1900-talet. Denna diskussion har bl.a. gällt definitionen av Västerlandet och om en nation som är så präglad av invandring från världens alla hörn ger möjlighet för ungdomen att finna sina rötter i en grundläggande kurs som så tydligt kanoniserar händelser, personer, företeelser samt kulturella och politiska fenomen till Medelhavsvärlden, Europa och Nordamerika.¹⁶⁶

Problematiken med de granskade läroböckerna ligger inte så mycket på detaljplanet som på de perspektiv som anläggs. I det internationella umgänget finns förväntningar att individen har en reflekterad syn på sin egen kulturella och nationella bakgrund. Sveriges starkare integration i Europeiska unionen har sannolikt ökat svenskarnas medvetenhet om att det är viktigt att ha kunskap om den egna historien och om landets roll i ett historiskt perspektiv. Europeiska unionen och andra europeiska samarbetsorganisationer strävar efter att öka kunskaperna om världsdelen och dess medlemsländer och arbetar också aktivt med att skapa och stärka en europeisk identitet hos medlemsländerna. Europarådet har på olika sätt försökt höja lärarens kompetens när det gäller undervisningen av Europas historia. Mycket av dessa insatser återspeglar ett seriöst tänkande och kunskapande om historiedidaktiska frågor och om undervisningen i historia. Det finns i europeisk historisk och pedagogisk debatt ett i många stycken nyktert och kritiskt förhållningssätt till Europas egenart och förhållande till andra kulturkretsar. Vartefter man skiftar geografisk utgångspunkt framstår skillnaderna i de europeiska ländernas relationer med utomeuropeiska omvärlden. Etniska frågor i undervisningen gäller i första hand beskrivningen av ”vi” och ”de andra”. Självbilder uppstår genom kontrastering. ”Vi” jämför oss med ”de andra”, men vilka är ”vi” och hur beskriver vid dem som vi vill särskilja oss ifrån? Beprovad erfarenhet visar att självkänedom och insikter om den egna kulturkretsen är en förutsättning för att förstå omvärlden och andra civilisationer.

¹⁶⁵ Dessa frågor är vetenskapligt mycket komplicerade. Se t.ex. Linnér 2002, s. 108-112.

¹⁶⁶ För en introduktion till denna debatt se Blanck (1993) och Stearns (2003).

Läroplanerna för grundskolan och gymnasieskolan anlägger ett identitetsperspektiv som tar sikte både på individen och på kollektivet. Samtidigt är det viktigt att betona att individen också kan bära multipla identiteter. Även om vi här begränsar oss till territoriella identiteter, kan man som bekant beteckna sig som hallänning, svensk och europé, såsom Carl Bildt, och man kan därtill ha en stark tro på att kulturarvet innehåller en påtaglig nordisk komponent. Man kan i USA vara amerikansk patriot och hänge sig åt en symbolisk etnicitet med judiska, svenska och kinesiska förtecken. Etniciteten är ”situationell” och ”relationell”, dvs. kan ta sig olika uttryck vid olika situationer, vid olika tidpunkter och i olika sociala sammanhang.

Det finns starka didaktiska skäl för att i undervisning i hembygdkunskap, geografi och historia börja med det näraliggande för att sedan successivt vidga horisonterna. I en globaliserad värld skulle det dock finnas skäl att inte stanna vid att delge eleverna en historisk beskrivning av världen som inte så höggradigt tar Europa som utgångspunkt. Omkring en femtedel av den svenska befolkningen har rötter (om vi avgränsar oss till de senaste två-tre generationerna) utanför Sverige. Här finns alltså elever som själva eller vars föräldrar har en stark anknytning till andra länder och kulturer. I första hand gäller det andra nordiska länder och framför allt Finland, men andelen elever med bakgrund i utomeuropeiska kulturer är också påtaglig.¹⁶⁷

Min granskning har visat att beskrivningen av Europas förhållande till omvärlden innehåller en problematik som har bäring på beskrivningen av dagens mångkulturella samhälle. Inom Europa finns en omfattande diskussion om vad som är specifikt europeiskt och det är en diskussion som pågått genom århundraden. Undervisningen i SO-ämnen gör troligen eleven mest nytta om den kan förmedla det relativa och det föränderliga i våra föreställningar om världen. Inte minst etnologisk och idéhistorisk forskning har många intressanta bidrag att ge på denna punkt. Det finns vissa små återspeglings- och återkopplingsmoment i de granskade samhällskunskapsböckerna, men inte mer än så. Det bör betonas att vad som är Europa och vad som är europeiskt är en historisk konstruktion och under ständig förändring. På samma sätt som föreställningen om det svenska har skapats genom kontrastering mot vad som är danskt, tyskt, etc., har det europeiska skapats genom föreställningar om vad som är utanför den egna världsdelen. Förhållandet till Asien, Afrika och Amerika är ett viktigt element vid konstruktionen av det europeiska. Sannolikt skulle historieläroböckerna vinna på att inkludera denna kunskap samt relativisera Europa-begreppet. Detta skulle kunna integreras i mer reflekterade skrivningar om vad som konstituerar territoriella identiteter. Världen har en gång definierats av européerna (därför är Asien ”Österlandet” och Amerika ”den nya världen”, det som ligger längst i väster och idag kanske utgör kvintessensen av Västerlandet). En djupare problematisering av detta stoff, vari det finns goda ansatser framför allt i de granskade gymnasieläroböckerna i historia och religionskunskap, skulle väl harmoniera med läroplanens krav på ett historiskt perspektiv som utvecklar elevernas förståelse för kunskapers relativitet.

¹⁶⁷ För en uppställning av den svenska befolkningens födelsefält se www.ssd.scb.se/databaser/.

Referenser¹⁶⁸

- Andolf, G. 1972. *Historien på gymnasieskolan. Undervisning och läroböcker 1820-1965*. Stockholm: Esselte Studium.
- Banks, J. A. (red.) 2004. *Diversity and citizenship education. Global perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Björnsson, A. 2004. *Osmanernas rike – ett försummat europeiskt arv*. Stockholm: SNS förlag.
- Blanck, D. 1998. *Kategoriseringarnas kraft: Några perspektiv från den amerikanska historien*. Historisk Tidskrift 1998:4.
- Blanck, D. 2000. "Definitioner och kategoriseringar i USA. En utgångspunkt för positiv särbehandling" i Åsard, E. & Runblom, H. (red.) *Positiv särbehandling i Sverige och USA*. Stockholm: Carlsson. S. 43-67.
- Blanck, D. 2002. "On being Swedish in America today" i Olsson, L & Åkerman, S. (red.) *Hembygden och världen. Festskrift till Ulf Beijbom*. Växjö: Svenska Emigrantinstitutet. S. 129-232.
- Blanck, D. 1993. "Multiculturalism. Slaget om den amerikanska historien" *Multiethnica* 12, 2-9.
- Bruchfeld, S. 1996. "Öga för öga, tand för tand." *En granskning av svenska läromedel i historia, religion och samhällskunskap för högstadiet och gymnasieskolan om judendom, judisk historia och Förintelsen*. Stockholm: Svenska kommittén mot antisemitism.
- Bruchfeld, S. & Levine, P. 1998 "Om detta må ni berätta". *En bok om Förintelsen i Europa 1933-1945*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Collins, R. 1989. *The Arab conquest of Spain, 710-797*. Oxford: Blackwell.
- Elenius, L. 2005. "De nya minoritetsspråkslagarna i ett historiskt perspektiv" i Sköld, P. & Axelsson, P. (red.) *Igår, idag, i morgon. Samerna, politiken och vetenskapen*. Umeå: Centrum för samisk forskning.
- Elenius, L. 2001. *Både finsk och svensk. Modernisering, nationalism och språkförändring i Tornedalen 1850-1939*. Umeå: Kulturgräns norr.
- Engman, M. 1995. "Finns and Swedes in Finland" i Tägil, S. (red.) *Ethnicity and Nation Building in the Nordic World*. London: Hurst & Co. S. 179-216.
- Fazlhashemi, M. 2005. *Occidentalism. Idéer om väst och modernitet bland muslimska tänkare*. Lund: Studentlitteratur.
- Gerner, K. & Karlsson K-G. 2002. *Nordens medelhav. Östersjöområdet som historia, myt och projekt*. Stockholm: Natur och kultur.
- Holmén, J. 2006. *Den politiska läroboken. Bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska läroböcker under kalla kriget*. Uppsala universitet.

¹⁶⁸ Samtliga angivna referenser nämns inte explicit i texten, men ligger trots det till grund för kapitlet.

- Horna, H. 1999. *La Indianidad antes de la independencia latinoamericana*. Uppsala, Studia Multiethnica Upsaliensia.
- Hætta, O. M. 2002. *Samene. Nordkalottens urfolk*. Kristiansand S: Høyskoleforlaget.
- Johansson, R. 2000. "Gemenskapens grunder. Etnicitet som konstruktion och process," i Olsson, E. (red.) *Etnicitetens gränser och mångfald*. Stockholm: Carlsson. S. 79-111.
- Kamali, M. 2006. "Skolböcker och kognitiv andrafiering", i Sawyer, L. & Masoud K. (red.) *Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. SOU 2006:40, s. 47-95.
- Karlsson, K-G. & Zander, U. (red.) 2004. *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, T. 2004. *Exotiska renskötare och trolltrummans magi. Samer och samiska frågor i grundskolans läromedel för de samhällsorienterande ämnena*. Umeå universitet: Inst. för barn- och ungdomspedagogik.
- van der Leeuw-Roord, J. (red.) 2001. *History for today and tomorrow. What does Europe mean for school history?* Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Linnér, S. 2002. *Europas ungtid. Nedslag i Europas kulturhistoria fram till cirka 500 f.Kr.* Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Lundh, C. 2005. *Invandringen till Sverige*. Stockholm: SNS förlag.
- Löwengart, M. 2004. *Bilden av antisemitismen och Förintelsen i svenska läromedel i historia. En undersökning av den kunskapsyn och de värderingar som förmedlas genom lärobokstexten*. Uppsala universitet: Programmet för studier kring Förintelsen och folkmord.
- Malmström, B. 2006. "Fördomar sprids i nya skolböcker", *Svenska Dagbladet*, 9 januari, 2006.
- Mårald, B. 1990. "Att inte räknas – också en form av historielöshet. Kring maktens geografi utifrån ett norrlandsperspektiv" i *Historiedidaktik i Norden 4*. Kalmar: Högskolan i Kalmar. S. 244-258.
- Mörner, M. 1969. *Rasblandningen i Latinamerikas historia*. Stockholm: Natur och kultur.
- Najib, A. 2000. "Invandrarföretagande. Livsverk eller påtvingad lösning?" i Olsson, E. (red.) *Etnicitetens gränser och mångfald*. Stockholm: Carlsson. S. 123-155.
- Nordens historie i skolen. Synspunkter og forslag til undervisningen i de andra landes historie*. København: Foreningerne Nordens Forbund, 1972.
- Niemi, M. 2000. *Populärmusik från Vittula*. Stockholm: Norstedt.
- Olsson, E. 2000. *Etnicitetens gränser och mångfald*. Stockholm: Carlsson.
- Pettersson, T. & Esmer, Y. 2005. *Vilka är annorlunda? Om invandrares möte med svensk kultur*. Integrationsverkets rapportserie 2005:3.
- Prop. 1998/99:143. 1999. *Nationella minoriteter i Sverige*.

- Reinhard, W. 2006. *Lebensformen Europas. Eine historische Kulturanthropologie*. Zweite Auflage, München.
- Rodell Olgaç, C. 2006. *Den romska minoriteten i majoritets-samhällets skola. Från bot till möjlighet*. Stockholm: HLS förlag.
- Roth, H. I. 1996. *Mångfaldens gränser*. Stockholm: Arena.
- Roth, H. I. 1998. *Den mångkulturella parken – om värdegemenskap i skola och samhälle*. Stockholm: Skolverket.
- Roth, H. I. 2005. *Mångkulturalismens utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Rothstein, B. 2006. ”Grundlagen i det mångkulturella samhället” i Blücker, K. & Österberg, E. (red.) *Gränslöst – forskning i Sverige och i världen. Festskrift till Dan Brändström*. Stockholm: Natur och Kultur. S. 117-133.
- Runblom, H. 1995. *Majoritet och minoritet i Östersjöområdet. Ett historiskt perspektiv*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Schüllerqvist, B. 2005. *Svensk historiedidaktisk forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Shennan, M. 1991. *Teaching about Europe*. Council of Europe. London: Cassell.
- Similä, M. 2002. ”Svenskt och finskt i svenska och finska historieböcker” *Nya Argus* 2002, 106-110.
- Sjöberg, F. 1997. *Vi och dom. Kungliga Vetenskapsakademien om mänsklighetens genetiska mångfald. (Människan och den nya biologin.)* Stockholm: Atlantis och Vetenskapsakademien.
- Skolverket. 2000. *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier*. Västerås: Graphium Västra Aros.
- Skolverket. 2006a. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)*. Texten i Lpo 94 baseras på SKOLFS 1994:1. Ändring införd t.o.m. SKOLFS 2003:17.
- Skolverket. 2006b. *Läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94)*. Texten i Lpf 94 baseras på SKOLFS 1994:2. Ändring införd t.o.m. SKOLFS 2003:18.
- Smith, A. D. 1991. *National Identity*. London: Penguin.
- SOU 2006:30. *Är rättvisan rättvis? Tio perspektiv på diskriminering av etniska och religiösa minoriteter inom rättsystemet*. Rapport av Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering. Redaktör Jerzy Sarnecki.
- Stearns, P. N. 2003. *Western civilization in world history*. London: Routledge.
- Stradling, R. 2001. *Teaching 20th-century European history*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Strömholm, S. 1994. ”Vem vann – Europa eller tjuren”, i Gren-Eklund, G. (red.) *Att förstå Europa. Mångfald och sammanhang*. Humanistdagarna 1994, Uppsala. S. 7-13.
- Svanberg, I. & Runblom, H. 1990. *Det mångkulturella Sverige. En handbok om etniska grupper och minoriteter*. Stockholm: Gidlunds. Andra upplagan.

- Tarschys, D. & Valentin, H. 1951. "Undersökning av läroböcker." *Vår röst* 3:8, augusti 1951, s. 4-5.
- Tingsten, H. 1969. *Gud och fosterlandet. Studier i hundra års skolpropaganda*. Stockholm: Norstedts.
- Tägil, S. (red.) 1988. *Europa – historiens återkomst*. Stockholm: Gidlunds.
- Ylikiiskilä, A. 2006. *Bilden av sverigefinländare, finländare, finska i Sverige, finska och Finland i läroböcker i svenska och historia samt i dagstidningar*. (Manus, maj 2006.)
- Westin, C. m.fl. 1999. *Mångfald, integration, rasism och andra ord. Ett lexikon över begrepp inom IMER – Internationell Migration och Etniska Relationer*. SOS-Rapport 1999:6. Stockholm: Socialstyrelsen & CEIFO.
- Zachrisson, I. 1988. "Arkeologi och etnicitet. Samisk kultur i mellersta Sverige ca 1000-15000 e Kr.", *Bebyggelsehistorisk tidskrift*, 14, 1987 (tryckt 1988), 24-41.
- Ågren, M. 2002. "Vad sägs om finskhet? Stereotypa skildringar av finnar i Sverige" i Berg, M., Reinvelt, R. & Ytrehus, L.A. (red.) *Etnisk komplexitet. Nordliga länder – kulturvetenskapliga perspektiv*. S. 122-142.

Bilaga 1: Utvalda läroböcker

Uppgifter om genomförandet av läroboksgranskningsuppdraget, bl.a. avgränsningar av uppdraget och urval av läroböcker finns att läsa om i Skolverkets rapport ”I enlighet med skolans värdegrund?”.

Nedan presenteras samtliga de utvalda läroböckerna, fördelat på ämne och skolform.

Det första årtalet som anges för respektive lärobok är det år som den senaste upplagan av läroboken trycktes. Läroboken kan dock ha tryckts vid ett eller flera tillfällen efter detta angivna årtal, vilket också anges nedan. De granskade läroböckerna är de senast tryckta versionerna av de 24 utvalda läroböckerna som fanns på läroboksmarkanden i september 2005.

Biologi/naturkunskap för grundskolans årskurs (6) 7-9

- Andréasson, Berth; Bondesson, Lars; Gedda, Sture; Johansson, Birgitta; Zachrisson, Ingemar. 2001. *PULS: Biologi för grundskolans senare del*. Stockholm: Natur och kultur. Andra upplagan. Tryckt sex gånger, senast 2005.
Lärrarhandledning: Andréasson, Berth; Bondesson, Lars; Gedda, Sture; Johansson, Birgitta; Zachrisson, Ingemar. 2002. *PULS: Biologi för grundskolans senare del. Lärbok*. Stockholm: Natur och Kultur. Första upplagan.
- Fabricius, Susanne; Holm, Fredrik; Mårtensson, Ralph; Nilsson, Annika; Nystrand, Anders. 2001. *Spektrum: Biologi*. Stockholm: Liber (urspr. Almqvist & Wiksell). Andra upplagan. Tryckt fem gånger, senast 2005.
Lärrarhandledning: Fabricius, Susanne. 2001. *Spektrum: Biologi. Lärrarhandledning*. Stockholm: Liber (urspr. Almqvist & Wiksell). Andra upplagan.
- Kukka, Jarmo; Sundberg, Carl Johan. 2005. *Biologi direkt*. Stockholm: Bonnier utbildning. Första upplagan. Tryckt en gång.
Lärrarhandledning: Nej.

Biologi/naturkunskap för A-kurser gymnasieskolan

- Henriksson, Anders. 2000. *Naturkunskap A*. Malmö: Gleerups. Andra upplagan. Tryckt sju gånger, senast 2003.
Lärrarhandledningsbok: Nej.
- Karlsson, Janne; Thomas Krigsman; Bengt-Olov Molander; Per-Olof Wickman. 2005. *Biologi A med Naturkunskap A*. Stockholm: Liber. Tredje upplagan. Tryckt en gång.
Lärrarhandledning: CD-skiva: Björndahl, Gunnar. 2004. *Biologi A med naturkunskap A. Lärrarhandledning*. Liber. Första upplagan.
- Viklund, Gunilla; Backlund, Per; Lundegård, Iann. 2000. *Naturkunskap A*. Stockholm: Bonnier Utbildning (urspr. Almqvist & Wiksell). Andra upplagan. Tryckt fem gånger, senast 2004.
Lärrarhandledning: Viklund, Gunilla; Backlund, Per; Lundegård, Iann. 2000.

Naturkunskap A. Lärarpärm. Stockholm: Bonnier Utbildning. Andra upplagan.

Historia för grundskolans årskurs (6) 7-9

Almgren, Bengt; Tallerud, Berndt; Thorbjörnsson, Hans; Tillman, Hans. 2005a. *SO Direkt: Historia.* Stockholm: Bonnier utbildning (urspr. Elander Berling). Andra upplagan. Tryckt en gång. Tidigare utgiven med titeln Historieboken (1999).

Lärohandledning: Almgren, Bengt; Thorbjörnsson, Hans; Tillman, Hans. 2003. *SO Direkt: Historia. Lärohandledning, del 1.* Göteborg: Bonnier Utbildning. Andra upplagan.

Almgren, Bengt; Thorbjörnsson, Hans; Tillman, Hans. 2004. *SO Direkt: Historia. Lärohandledning, del 2.* Göteborg: Bonnier Utbildning. Andra upplagan.

Almgren, Bengt; Thorbjörnsson, Hans; Tillman, Hans. 2005. *SO Direkt: Historia. Lärohandledning, del 3.* Göteborg: Bonnier Utbildning. Andra upplagan.

Körner, Göran & Lagheim, Lars. 2002. *PULS: Historia.* Stockholm: Natur och kultur. Första upplagan. Tryckt tre gånger, senast 2005.

Lärohandledning: Nej.

Nilsson, Erik; Olofsson, Hans; Uppström, Rolf. 2001. *Punkt SO: Historia.* Malmö: Gleerups. Första upplagan. Tryckt tre gånger, senast 2004.

Lärohandledning: Nilsson, Erik; Olofsson, Hans; Uppström, Rolf. 2005. *Punkt SO: Historia. Lärohandledning, del 1.* Malmö: Gleerups. Första upplagan.

Nilsson, Erik; Olofsson, Hans; Uppström, Rolf. 2005. *Punkt SO: Historia. Lärohandledning, del 2.* Malmö: Gleerups. Första upplagan.

Nilsson, Erik; Olofsson, Hans; Uppström, Rolf. 2005. *Punkt SO: Historia. Lärohandledning, del 3.* Malmö: Gleerups. Första upplagan.

Historia för A-kurser gymnasieskolan

Almgren, Hans; Bergström, Börje; Löwgren, Arne. 2005b. *Alla tiders historia A.* Malmö: Gleerups. Andra upplagan. Tryckt två gånger, senast 2005.

Lärohandledning: Nej.

Sandberg, Robert; Karlsson, Per-Arne; Molin, Karl; Ohlander, Ann-Sofie. 2000. *Epos A.* Stockholm: Liber (urspr. Almqvist & Wiksell). Första upplagan. Tryckt tre gånger, senast 2002.

Lärohandledning: Bolander, Per; Steen, Lennart; Näsander, Niklas. 2002. *Epos. Historia för gymnasieskolans kurs A och B. Lärohandledning.* Stockholm: Liber (urspr. Almqvist & Wiksell).

Skrutkowska, Karin; Stattin, Jan; Westin, Jan T; Norman, Torbjörn. 1997. *Människan genom tiderna.* Stockholm: Natur och kultur. Första upplagan. Tryckt tre gånger, senast 2003.

Lärohandledning: Berglund, Lars; Widing, Dick. 1999. *Människan genom*

tiderna. Historia för gymnasiet, A-kursen. Lärarhandledning. Stockholm: Natur och Kultur. Första upplagan.

Religionskunskap för grundskolans årskurs (6) 7-9

- Berg, Leif. 2001. *SOL 3000: Religion och liv 7-9.* Stockholm: Natur och Kultur. Första upplagan. Tryckt tre gånger, senast 2003.
 Lärarhandledning: Berg, Leif. 2001. *SOL 3000: Religion och liv 7. Lärarpraktika.* Stockholm: Natur och Kultur. Första upplagan.
 Berg, Leif. 2003. *SOL 3000: Religion och liv 8. Lärarpraktika.* Stockholm: Natur och Kultur. Första upplagan.
 Berg, Leif. 2004. *SOL 3000: Religion och liv 9. Lärarpraktika.* Stockholm: Natur och Kultur. Första upplagan.

Falkevall, Björn; Thor, Annika; Wärmegård, Ewa. 2001. *Religion – människor och tro.* Stockholm: Liber (urspr. Almqvist & Wiksell). Första upplagan. Tryckt två gånger, senast 2003.
 Lärarhandledning: Nej.

Tidman, Nils-Åke; Hermansson, Magnus. 2004. *Kompakt: Religionskunskap.* Malmö: Gleerups. Tredje upplagan. Tryckt två gånger, senast 2005.
 Lärarhandledning: Tidman, Nils-Åke; Hermansson, Magnus; Sjöbeck, Karin; Melén, Birgitta. 2005. *Kompakt: Religionskunskap. Lärarpärm.* Malmö: Gleerups.

Religionskunskap för A-kurser gymnasieskolan

- Alm, Lars-Göran. 2002. *Religionskunskap för gymnasiet kurs A.* Stockholm: Natur och Kultur. Andra upplagan. Tryckt fyra gånger, senast 2004.
 Lärarhandledning: Nej.
- Björnin, Ola. 2003. *Människan och tron.* Stockholm: Bonnier utbildning. Första upplagan. Tryckt en gång.
 Lärarhandledning: Nej.
- Mattsson Flennegård, Malin; Eriksson, Leif. 2005. *Söka svar. Religionskunskap kurs A.* Stockholm: Liber. Första upplagan. Tryckt en gång.
 Lärarhandledning: Nej.

Samhällskunskap för grundskolans årskurs (6) 7-9

- Bjessmo, Lars-Erik; Fowelin, Peter; Isaksson, David; Johnsson, Anders; Nohagen, Lars. 2005. *Nya SO Direkt: Sambälle.* Stockholm: Bonnier utbildning (urspr. Erlander Berling). Andra upplagan. Tryckt en gång. Tidigare utgiven med titeln *Samhällsboken* (1999).
 Lärarhandledning: Behrnetz, Johnny; Fowelin, Peter; Sellerfors, Fredrik. 2003. *SO Direkt: Sambälle 1. Lärarhandledning.* Göteborg: Bonnier Utbildning. Andra upplagan.
 Behrnetz, Johnny; Fowelin, Peter; Sellerfors, Fredrik. 2004. *SO Direkt: Sambälle 2. Lärarhandledning.* Göteborg: Bonnier Utbildning. Andra upplagan.
 Behrnetz, Johnny; Fowelin, Peter; Sellerfors, Fredrik. 2005. *SO Direkt: Sambälle 3. Lärarhandledning.* Göteborg: Bonnier Utbildning. Andra upplagan.

Folkebrant, Urban; Olson, Björn. 2004. *Sofi: Sambälle*. Solna : Gleerups (urspr. Ekelunds förlag). Andra upplagan. Tryckt en gång.

Lärrarhandledning: Folkebrant, Urban 2005. *Sofi: Sambälle. Lärrarpärm*. Malmö: Gleerups. Andra upplagan.

Wergel, Karin; Hildingson, Kaj; Hildingsson, Lars. 2001. *SOL 3000: Sambälle i dag*. Stockholm: Natur och kultur. Första upplagan. Tryckt fyra gånger, senast 2003.

Lärrarhandledning: Dahlberg, Håkan; Henricsson, Bengt. 2001. *SOL 3000: Sambälle i dag 7. Lärrarpraktika*. Stockholm: Natur och Kultur. Första upplagan.

Dahlberg, Håkan; Henricsson, Bengt. 2002. *SOL 3000: Sambälle i dag 8. Lärrarpraktika*. Stockholm: Natur och Kultur. Första upplagan.

Dahlberg, Håkan; Henricsson, Bengt. 2003. *SOL 3000: Sambälle i dag 9. Lärrarpraktika*. Stockholm: Natur och Kultur. Första upplagan.

Samhällskunskap för A-kurser gymnasieskolan

Bengtsson, Bengt-Arne. 2005. *Z-Classic*. Stockholm: Liber (ursprungligen Almqvist & Wiksell). Andra upplagan. Tryckt en gång.

Lärrarhandledning: Nej.

Höglund, Björn; Jarlén, Leif; Lind, Hans; Lökhölm, Andreas. 2003. *sambälle.nu*. Stockholm: Natur och kultur (urspr. Almqvist & Wiksell). Första upplagan.

Tryckt en gång.

Lärrarhandledning: Nej.

Palmqvist, Christer; Widberg, Hans Kristian. 2004. *Millennium. Samhällskunskap A*. Bonnier Utbildning. Tredje upplagan. Tryckt två gånger, senast 2005.

Lärrarhandledning: Palmqvist, Christer; Widberg, Hans Kristian. 2001.

Millennium. Samhällskunskap A. Bonnier Utbildning. Andra upplagan. Tryckt en gång.