

Att introducera och tillgängliggöra ämnesbegrepp i samhällskunskapsundervisning

Yvonne Halleson^{1*}, Pia Raattamaa Visén², Åsa af Geijerstam¹
& Jenny Wiksten Folkeryd¹

¹Uppsala universitet, Sverige; ²Stockholms universitet, Sverige

Sammanfattning

Begreppsförståelse är en viktig del i ämneskunnandet i samhällskunskap, men kan samtidigt innebära utmaningar för elever. Syftet med den här artikeln är att bidra med kunskap om hur lärare gör för att introducera och tillgängliggöra ämnesbegrepp i samhällskunskapsundervisning. Data hämtas från klassrumsobservationer i sex klasser i årskurs 5 och 8 där undervisningen inspirerats av olika arbetssätt. Analytiskt fokus ligger på introduktion och behandling av sex begrepp, med den teoretiska utgångspunkten att klassrumssamtal kan fungera som ett medierande redskap som möjliggör kunskapsutveckling och ämnesdeltagande.

Resultaten visar att begrepp introduceras genom att lärarna antingen inleder med begreppen, så att de blir utgångspunkten i lexikala kedjor där deras innebörd sedan utvecklas, eller arbetar sig fram till begreppen tillsammans med eleverna, vilket ger olika möjligheter att röra sig mellan begreppsnivåer. Begreppen tillgängliggörs främst genom att de relateras till underordnade begrepp eller till ord där det finns ett logiskt samband, samt genom expansioner där begreppen framför allt bearbetas genom förklaringar och exempel. Skillnader märks emellertid mellan olika klasser. Artikeln ger ett didaktiskt kunskapsbidrag om hur olika upplägg skapar förutsättningar för begreppstillägnande.

Nyckelord: samhällskunskap; ämnesspecifika begrepp; ämneslitteracitet; klassrumssamtal

Abstract

Introducing and Making Subject-Specific Concepts Accessible in Civics Education

Conceptual understanding is a vital component of subject mastery in civics, yet it can pose challenges for pupils. The purpose of this article is to contribute knowledge on how teachers introduce and make subject-specific concepts accessible in civics education. The data are drawn from classroom observations in six classes in Grades 5 and 8, where teaching has been inspired by different approaches. Analytical focus lies on the introduction and treatment of six concepts, based on the theoretical premise that classroom discussions can serve as a mediating tool facilitating knowledge development and subject participation.

The findings show that concepts are introduced by the teachers, either starting with the concepts so that they become the starting point of lexical chains where their meaning is then developed, or by working their way to the concepts together with the pupils, which provides different opportunities to navigate between conceptual levels. The accessibility of the concepts is achieved mainly by relating them to subordinate concepts or to words where there is a logical connection and

*Korrespondens: Yvonne Halleson, e-post: yvonne.halleson@nordiska.uu.se

© 2024 Yvonne Halleson, Pia Raattamaa Visén, Åsa af Geijerstam & Jenny Wiksten Folkeryd. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Y. Halleson, P. R. Visén, Å. af Geijerstam & J. W. Folkeryd. "Att introducera och tillgängliggöra ämnesbegrepp i samhällskunskapsundervisning" *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 10(1), 2024, pp. 59–79
<http://doi.org/10.23865/njlr.v10.5464>

through expansions where the concepts are primarily elaborated through explanations and examples. However, differences are noted between the classes. The article provides insights into how various approaches create conditions for concept acquisition.

Keywords: *civics; subject-specific concepts; disciplinary literacy; classroom conversation*

Ansvarig redaktör: Arild Michel Bakken

Mottagen: Februari, 2023; Antagen: Januari, 2024; Publicerat: April, 2024

Inledning

I ämnet samhällskunskap ska elever utveckla kunskaper för att aktivt kunna delta i ett demokratiskt samhälle (Odenstad, 2014). För att kunna göra det behöver de samtidigt utveckla ett ämnesspråk, där begrepp är en viktig del (Stolare, 2015). Elever behöver med andra ord utveckla ämneslitteracitet som en del av ämneskunnandet, det vill säga kunskap om hur man läser, skriver och kommunicerar på ett ämnesspecifikt sätt och med ämnesspecifikt språkbruk (Fang & Coatoam, 2013; Shanahan & Shanahan, 2008). Studier har också visat att elevers begreppsförståelse ses som centralt för ämneskunnandet i samhällskunskap (t.ex. Lind, 2019; Sandahl, 2015; Tväråna, 2014; Waagaard, 2023). Betydelsen av begreppsförståelse i ämnet lyfts även i kursplanen där det står att elever under grundskolan ska utveckla kunskaper om samhällsvetenskapliga begrepp och förmåga att bland annat analysera samhällsstrukturer med hjälp av begreppen (Skolverket, 2019, s. 224–225). Att elever får stöd i att utveckla begreppsförståelse i samhällskunskap är därför viktigt och därmed även att undersöka hur stödande begreppsarbete kan gå till. Samtidigt konstateras en avsaknad av systematisk forskning kring begreppsarbete i undervisning (Stolare, 2015). Syftet med denna artikel är att bidra med kunskap om arbete med ämnesbegrepp i samhällskunskapsundervisning utifrån följande forskningsfrågor:

1. Hur gör lärare för att introducera ämnesbegrepp i undervisningen?
2. Hur gör lärare för att tillgängliggöra ämnesbegrepp?

Studien innefattar sammantaget sex klasser där undervisningen inspireras av skilda arbetssätt, vilket kan tänkas synliggöra olika sätt att närma sig begrepp i undervisningen samt skillnader mellan klasser och årskurser. Fråga 1 fokuserar hur lärarna bygger upp presentationen av begreppen och när i klassrumssamtalen begreppen tas upp. Fråga 2 fokuserar på hur begreppen görs tillgängliga genom exempelvis synonyma uttryck, exempel eller andra sätt att packa upp eller utveckla dem innehållsligt.

De ämnesbegrepp som undersöks är alla knutna till det innehåll som samtliga sex klasser arbetade med, det vill säga rättigheter och rättsskipning, ofta kallat ”lag och rätt” i undervisning (Skolverket, 2019). Sålunda inriktar sig studien på ämnesspecifikt språkbruk i form av begreppsanvändning inom detta område. Inspirerad av historiedidaktisk forskning (Lee & Shemilt, 2003) tar Sandahl (2015) upp två typer av ämnesbegrepp

i samhällskunskap: första respektive andra ordningens begrepp (*first- and second-order concepts*). De förstnämnda är ”kunskap som består av fakta, termer och begrepp som är knutna till de samhällsvetenskapliga disciplinerna” och de sistnämnda är procedu-
rella redskap ”för att generera kunskap samt organisera, analysera och kritiskt granska samhällsvetenskapliga frågor” (Sandahl, 2015, s. 50). De ämnesbegrepp som undersöks i artikeln tillhör typen första ordningens begrepp, vilka innefattar både enklare sakbe-
grepp (t.ex. ’stat’) och mer komplexa begrepp (t.ex. ’globalisering’) (Sandahl, 2015).

Forskning om begrepp i samhällskunskapsämnet

Det här avsnittet tar upp tre olika typer av forskningsstudier som berör begrepp i samhällskunskapsämnet: textbaserade studier om ämnesspråk, intervjustudier samt observationsstudier.

Textbaserade studier har visat att läromedelstexter i samhällsorienterande ämnen (SO) språkligt kännetecknas av att vara informationstunga med ett tekniskt och abstrakt ordförråd (t.ex. Edling, 2006; Lee Brown, 2007; Weisman & Hansen, 2007). Även om forskningen om ämnesspråk ökat på senare år är emellertid samhällskunskapsämnet fortfarande mindre studerat jämfört med andra SO-ämnen som exempelvis historia (se t.ex. Coffin, 2004; Fang & Schleppegrell, 2008; Schleppegrell, 2004). Studier finns dock som visar att en särskild utmaning i samhällskunskap är just förekomsten av många abstrakta begrepp, liksom det faktum att begreppen hämtas från en mängd olika discipliner (Sandahl, 2015; Shanahan & Shanahan, 2008; Szpara & Ahmad, 2007). Det svenska skolämnet samhällskunskap är tvärvetenskapligt med sin grund inom bland annat statsvetenskap, sociologi och nationalekonomi (Sandahl, 2015). Detta ger följaktligen avtryck i ämnesspråket.

Intervjubaserade studier, så kallade *teacher-thinking*-studier, fokuserar på lärares uppfattningar om det egna undervisningsämnet. Två sådana studier som berör ämnesbegrepp är Lindmarks (2013) och Sandahls (2015) avhandlingar som båda visar att begrepp har en framträdande roll och ses som centrala i samhällskunskapsämnet. I Sandahls (2015) avhandling om gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning betonar de samhällskunskapslärare som intervjuas att begrepp är särskilt betydelsefulla för elevers kunskapsutveckling inom ämnet. Ett viktigt bidrag i Sandahls studie är även att han med inspiration från historiedidaktiska kunskapsbegrepp (bl.a. Lee, 2006; Seixas & Morton, 2012) har utarbetat motsvarande distinktion mellan första och andra ordningens begrepp i samhällskunskap (se beskrivning i inledningen), vilka Sandahl benämner innehållskunskaper respektive tankeredskap. Båda begreppstyperna är nödvändiga för att kunna kommunicera funktionellt i samhällskunskap.

Det finns förhållandevis få klassrumsinriktade studier om samhällskunskapsundervisning (Blanck, 2014). Detta gäller inte minst forskning om hur lärare arbetar med begrepp i SO-undervisning, där studier framför allt rör andra ordningens begrepp (t.ex. Beck, 2003; Nussbaum & Edwards, 2011). På senare år har dock flera klassrumsinriktade observationsstudier genomförts. Tväråna (2019) undersöker i

sin avhandling vad kritiskt samhällsanalytiskt resonerande innebär i samhällskunskap och hur det kan utvecklas i undervisning, bland annat inom området Lag och rätt. När det gäller begrepp rör studien särskilt andra ordningens begrepp, det vill säga tankeredskap, där flera ingår som aspekter av samhällsanalytiskt tänkande. Studien visar emellertid att förtrogenhet med första ordningens begrepp är en grund för att utveckla kritiskt omdöme. Ur ett didaktiskt perspektiv lyfter Tväråna vikten av att använda explicita ämnesbegrepp i undervisningen och visar att ett specifikt ämnesspråk är ett redskap både i undervisningen och för samhällsanalytiskt tänkande (Tväråna, 2019, s. 103, 105). En annan klassrumsinriktad studie är Linds (2019) avhandling där skrivande i SO om Lag och rätt i årskurs 7 undersöks. Lind konstaterar att begreppskunskap är centralt för arbetsområdet och att begreppskunskap tränas såväl muntligt som skriftligt exempelvis i samband med lärargenomgångar, repetitionsmoment och uppföljningar. Eleverna får skapa egna ordlistor med begrepp och också i läroboksuppgifter är ämnesbegrepp betydelsefulla. Vidare framgår att ämnesbegrepp som exempelvis 'rättssäkerhet' och 'rättssystem' kan bereda elever svårigheter (Lind, 2019, s. 179). Även själva skrivuppgiften på momentet centreras kring två centrala ämnesbegrepp: 'normer' och 'lagar' (Lind, 2019, s. 58). Waagaards (2023) undersökning av samhällskunskapsundervisning på högstadiet visar att undervisningen till största del är muntlig och lärarledd samt att ämnesbegrepp bearbetas genom olika typer av expansioner, som exemplifieringar och omformuleringar. Undervisningsspråket är mestadels vardagligt, men läraren rör sig ibland mellan vardagsspråk och ämnesspråk. Även en studie av Walldén och Nygård Larsson (2023) om hur elever i årskurs 6 försöker skapa mening från läroböcker i samhällskunskap visar på den didaktiska betydelsen av att interaktionellt kontextualisera ord och uttryck, att röra sig mellan konkret och abstrakt betydelse samt mellan vardagligt och ämnesspecifikt språk.

Sammantaget visar tidigare forskning att ämnesbegrepp ses som viktiga i samhällskunskap och att de också har betydelse för elevers ämneskunnande samt utveckling av mer avancerade redskap och förmågor. Dock är studier om hur begrepp hanteras i undervisningssituationer mer sällsynta. I föreliggande studie vill vi därför synliggöra och diskutera olika sätt att introducera och tillgängliggöra ämnesbegrepp.

Teoretiska perspektiv och utgångspunkter

I studien ses lärande som en social aktivitet där interaktionen med andra är central för lärandet. De klassrumsamtal som förs om ämnesinnehåll ses som *medierande redskap* som kan möjliggöra kunskapsutveckling och deltagande i ett ämnessammanhang (Vygotskij, 1978). Medierande redskap är en benämning på resurser som gör att människor kan delta i olika sociala sammanhang, eller, för att låna Blåsjös ord, "allt vi använder för att handla och samhandla i omvärlden på ett sätt som andra i en grupp förstår" (2004, s. 32). De medierande redskapen kan vara fysiska och konkreta eller – som i det här fallet – språkliga.

Intressant i sammanhanget utifrån ett didaktiskt perspektiv är också på vilka sätt eleverna ges möjlighet att utveckla begreppsförståelse i klassrumssamtalen. Som tolkningsram i studien används *praxismodellen* som utvecklats av Arevik och Hartzell (2007) för att karakterisera begreppsutvecklande undervisning i bland annat SO-ämnena. Modellen, som teoretiskt bygger på Vygotskijs teori om språk och begreppsbildning, består av tre nivåer: A, B och C. A-nivån är den konkreta upplevelsenivån och innebär direkta sinnesupplevelser. Undervisning på denna nivå utmärks exempelvis av dramatiseringar och rollspel eller av att elevers erfarenheter och upplevelser lyfts fram. B-nivån är den språkligt beskrivande nivån, där det handlar om att språkligt benämna det man upplever. Undervisningsfokus ligger på fakta, stoff, beskrivningar och reproduktion. Typexempel på undervisningsaktiviteter är slutna frågor och att lärare ger färdiga begreppsdefinitioner som elever skriver av. C-nivån är den språkligt abstrakta nivån, där man söker efter sammanhang, helheter och förståelse. På denna nivå syntetiseras tidigare nivåer och undervisningen centreras kring bland annat perspektiv, analys och förståelse. Modellen är inte hierarkisk utan de tre delarna bildar en helhet. Undervisningen behöver därför röra sig mellan de olika nivåerna, menar Arevik och Hartzell (2007).

Vidare utgörs vårt språkanalytiska perspektiv av systemisk-funktionell lingvistik (SFL), där språket betraktas som ett socialt semiotiskt system som möjliggör val för att uttrycka olika betydelser (Halliday, 2014). Från SFL hämtar vi de analytiska verktygen för att undersöka hur ämnesbegrepp introduceras och tillgängliggörs språkligt genom lexikal och konjunktiv kohesion som visar om och hur begreppen utvecklas och expanderas. De analytiska ingångarna beskrivs mer utförligt i metodavsnittet nedan.

Material och metod

Studien utgör en delstudie inom projektet Läsmetoder under lupp.¹ Materialet samlades in under ett läsår och består av inspelade observationer av undervisningsområdet rättigheter och rättsskipning i tre klasser i årskurs 5 respektive årskurs 8 (totalt cirka 70 timmar). Dessutom ingår insamlade texter, för- och eftertester av läsförståelse i ämnet samt inspelade intervjuer med fokuselever och lärare. Materialinsamlingen genomfördes i enlighet med riktlinjerna för god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017).

I delstudien analyseras data bestående av transkriptioner av video- och audioinspelade klassrumsobservationer av den inledande lektionen till momentet i varje klass (se översikt i Tabell 1). Även om det inte ges någon heltäckande bild av undervisningen finns fördelar med detta urval. För det första underlättas jämförelsen mellan klasserna av att välja samma steg i undervisningsförloppet, där eleverna så att säga kan förväntas befinna sig på samma ställe. För det andra var det möjligt att jämföra de första lektionerna, eftersom centrala begrepp presenterades i alla klasser då. Dessa centrala begrepp, som därmed utgör utgångspunkt för analyserna, var 'lag', 'rätt',

¹ Projektet finansieras av Vetenskapsrådet (UVK 2017-03582).

'brott', 'straff', 'regel' och 'norm'. Att lärarna valde att ta upp samma begrepp i inledningen av momentet indikerar att de är grundläggande och viktiga begrepp. Fokus på den inledande lektionen är därför relevant då den möjliggör jämförelser av hur begreppen först introduceras och görs tillgängliga för eleverna.

I analysen har endast helklassamtal analyserats, medan par- eller grupsamtal utelämnats. Detta kan påverka den fullständiga bilden av lektionens innehåll, men å andra sidan gör fokus på helklassamtalen våra data jämförbara eftersom inte all parallell elevinteraktion kunde dokumenteras.

Tabell 1. Analyserat material.

Observerad klass	Observationens längd (momentets inledande lektion)
A5	36 min
L5	90 min
R5	60 min
A8	43 min
L8	35 min
R8	57 min

Lärarna arbetade på tre olika skolor och, som nämndes inledningsvis, utifrån olika pedagogiska upplägg. I Tabell 1 står L står för Läslyftsklasser, R för *Reading to Learn*-klasser och A för klasser med en annan, icke-uttalad pedagogisk modell. Siffrorna anger årskurs. Nedan beskriver vi kortfattat undervisningsförloppen i klasserna för att resultaten ska kunna tolkas i sitt sammanhang.

Lärarna i A-klasserna beskrev att de byggde sin undervisning utifrån didaktisk kunskap från lärarutbildningen, tidigare erfarenhet och övrig fortbildning, snarare än utifrån någon särskild modell. I A5 inleds den analyserade lektionen med en påminnelse om tidigare arbete, varpå läraren introducerar temat Lag och rätt. Resten av lektionen består av en lärarledd helklassdiskussion med utgångspunkt i två frågor: "Varför behöver vi lagar?" och "Hur vet man vilka lagar vi har?" I A8 introducerar läraren temat Lag och rätt genom en PowerPoint-baserad genomgång om att lagar bygger på normer och värderingar som kan ändras samt varför lagar finns. Eleverna får anteckna om de vill, säger läraren. Vid ett par tillfällen ställer elever frågor. Därefter ser klassen en film om ett förtalsfall.

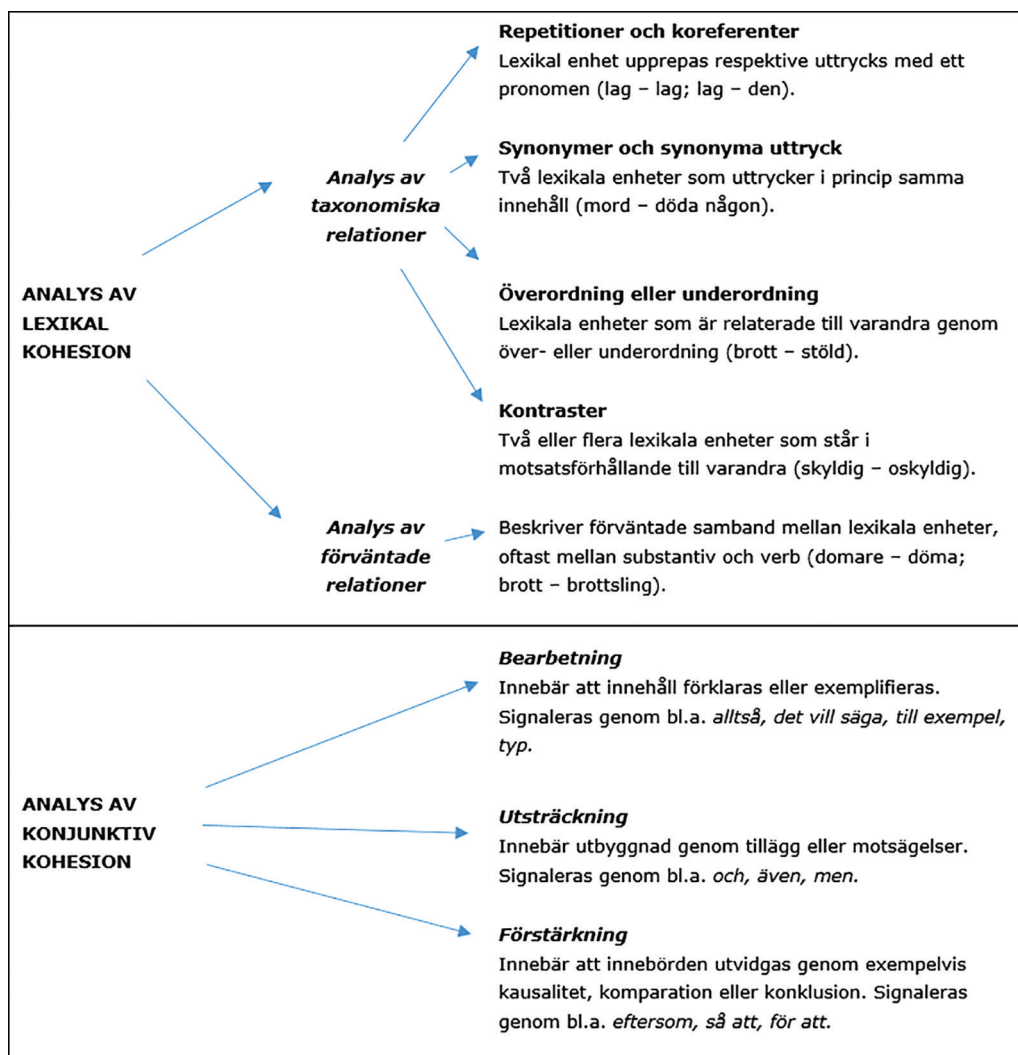
Lärarna i L-klasserna hade deltagit i Skolverkets fortbildning Läslyftet och arbetat med den SO-modul som tagits fram för grundskolan.² Modulen innehåller åtta delar som täcker olika språkliga områden, exempelvis ordförråd, begrepp, läsning, samtal och skrivande. Aktiviteter hämtas från olika håll, bland annat *Reciprocal teaching* (Palincsar & Brown, 1984) och *Reading to Learn* (Rose & Martin, 2012). I L5 inleds lektionen med att läraren introducerar området Lag och rätt samt några begrepp:

² Se <https://larportalen.skolverket.se>.

'regler', 'normer' och 'lagar'. Eleverna får diskutera i par varför det finns lagar och sedan skriva punktlistor om vilka regler som finns i klassrummet respektive matsalen. Punktlistorna diskuteras i par med uppföljning i helklass. Därefter får eleverna gissa normer i lärarens familj och fundera över normer i sin egen. Klassen gör en värderingsövning om normer. Avslutningsvis frågar läraren om alla kan begreppen och vet varför regler finns. I L8 inleds lektionen med att eleverna får ge förslag på vad området Lag och rätt kan handla om. Eleverna får sedan diskutera i par vilka lagar de kommer på, vilket följs upp i helklass. Läraren skriver det som sägs på tavlan. En helklassdiskussion förs om varför lagar behövs. Avslutningsvis har läraren en genomgång av begreppen 'lagar', 'regler' och 'normer', där eleverna ska anteckna.

I R-klasserna arbetade lärarna inspirerade av den genrepdagagogiska modellen *Reading to Learn* (t.ex. Rose & Martin, 2012). Där sker arbetet med texter strukturerat i flera cykler, bland annat genom att man bygger förkunskaper och arbetar med detaljerad textförståelse. Eftersom de observerade lektionerna i R-klasserna inleder ett moment, kan de sägas befinna sig inom den första cykeln där fokus är att bygga förkunskaper om ämnesinnehåll inför kommande textläsning. I R5 inleds lektionen med att läraren tar in en cykel som hon säger sig ha hittat utanför skolan. Läraren frågar sedan klassen om hon kan ge den till sin son, varpå en diskussion förs om huruvida man får ta saker man har hittat eller inte. Därefter introducerar läraren arbetsområdet Lag och rätt. Detta följs av diskussioner i par utifrån två frågor på tavlan: "Varför behöver samhället lagar och regler?" och "Vad tror du skulle hända om inga lagar och regler fanns?" Eleverna redovisar sina svar som diskuteras i helklass. Läraren skriver begrepp och elevers frågor och kommentarer på tavlan. Sedan delar läraren ut ett textutdrag, "Riksdagen stiftar våra lagar", som hon högläser och sammanfattar stycke för stycke, varpå eleverna får högläsa samma text i grupper. Slutligen högläser läraren ett avsnitt ur texten och förklarar nyckelbegrepp som eleverna stryker under. I R8 inleder läraren med att spela ledmotivet till tv-serien *Cops* och frågar om eleverna känner igen det. Läraren säger att det nya området ska handla om brott. Vad som räknas som ett brott diskuteras i helklass och eleverna får ge exempel på olika slags brott. Eleverna får därefter i grupp diskutera om de har utsatts för eller känner någon som har utsatts för brott, om de har bevittnat ett brott samt vilka typer av brott de tror är vanligast. Gruppdiskussionerna följs upp i helklass och läraren visar och går igenom brottsstatistik.

För att undersöka hur ämnesbegrepp introduceras och tillgängliggörs i klassrumssamtalen har vi använt en analytisk ram med analysverktyg från systemisk- funktionell lingvistik (SFL), i form av lexikal och konjunktiv kohesion (se Figur 1 nedan). Dessa analysverktyg har i andra sammanhang visat sig användbara för att undersöka hur ett innehåll följs upp i texter (jfr Eggins, 2004; Halliday, 2014; Martin & Rose, 2007) eller i samtal om texter (jfr Halleson & Visén, 2018). Den lexikala kohesionsanalysen visar sätt att utveckla innehåll semantiskt, i detta fall begrepp. Den konjunktiva kohesionsanalysen visar på vilka sätt innehållet expanderas, eller byggs vidare på, i klassrumssamtalen. Figur 1 nedan visar mer specifikt vilka analysverktyg som har använts.



Figur 1. Analysverktyg för att studera lexikal och konjunktiv kohesion.

För att besvara studiens andra forskningsfråga om hur ämnesbegrepp tillgängliggörs genomfördes analyser av lexikal och konjunktiv kohesion. I det analytiska förfarandet kodades data med utgångspunkt i analysverktygen i Figur 1. Analysen av lexikal kohesion synliggör vilka begrepp som används och huruvida de utvecklas genom taxonomiska relationer som repetitioner och koreferenter, synonymer och synonyma uttryck, överordning och underordning samt kontraster, eller genom förväntade relationer mellan lexikala enheter som beskriver just förväntade samband mellan ord. Analysen av konjunktiv kohesion visar hur logiska samband skapas mellan olika delar i samtalet och huruvida begreppen tillgängliggörs genom att de expanderas i form av

bearbetningar som förklaringar eller exempel, utsträckningar som tillägg eller motsägelser eller förstärkningar som exempelvis orsakssamband. De konjunktiva relationerna signaleras ofta genom konjunktioner eller andra konnektiver, men de kan även vara underförstådda (jfr Halliday, 2014). Principen för analyserna av lexikal kohesion var att utgå från ett begrepp, för att därefter spåra andra ord i samtalet som har ett lexikalt samband med detta begrepp, det vill säga olika taxonomiska eller förväntade relationer (jfr Eggins, 2004). Därigenom synliggörs samtidigt hur så kallade lexikala kedjor utvecklas. En lexikal kedja (*lexical string*) avser ”a list of all the lexical items that occur sequentially in a text that can be related to an immediate prior word (if possible) or to a head word either taxonomically or through an expectancy relation” (Eggins, 2004, s. 44). Genom att synliggöra de semantiska relationerna i lexikala kedjor med utgångspunkt i ett begrepp skapas en bild av dess innehållsliga fält. Den konjunktiva kohesionsanalysen gjordes därefter på liknande vis utifrån de introducerade begreppen. Analysen har därmed en deduktiv ansats med utgångspunkt i analysverktygen i Figur 1.³

För att besvara studiens första forskningsfråga om hur lärare gör för att introducera ämnesbegreppen har vi utgått från de lexikala kedjorna i klassrumssamtalen med avseende på när begreppen introduceras och spårat dem både framåt och bakåt i samtalen. Detta visar om de kommer först i den lexikala kedjan och huruvida de sedan utvecklas eller om de föregås av andra semantiska relationer. Analysen av lexikala kedjor utgår alltså från den lexikala kohesionsanalysen. Analysen ställs också i relation till undervisningsförloppen i respektive klass, vilket beskrivs ovan, för att visa när under introduktionen olika begrepp tas upp.

Nedan visas ett analysexempel som illustrerar hur analysverktygen i Figur 1 har använts.

Exempel 1. Analysexempel (A8)

Läraren: Nukommerettsänt där begreppigen: **norm**. **Norm** är [BEARBETNING] kan man säga **en oskriven lag eller regel**. [UTSTRÄCKNING] Och det är oftast där vi börjar, vi börjar från **en oskriven lag eller regel**, och vi gör sen om **den** till de lagarna vi har idag.

Den lexikala kohesionsanalysen (fetstilt) i Exempel 1 visar hur begreppet ’norm’ först repeteras för att sedan utvecklas genom det synonyma uttrycket ”en oskriven lag eller regel” som upprepas och genom koreferenten ”den”. Den konjunktiva kohesionsanalysen (hakparentes) visar att begreppet ’norm’ expanderas genom bearbetning där innehållet förklaras. Detta signaleras genom det konnektiva uttrycket ”kan man säga”, för att sedan sträckas ut genom tilläggsinformation, signalerat genom konjunktionen ”och”. Den lexikala kedja som bildas visar att begreppet introduceras tidigt i utsagan och inleder den lexikala kedjan (norm – norm – en oskriven lag

³ Modellen baseras på en version av Halleson och Visén, 2018.

eller regel – en oskriven lag eller regel – den), för att sedan utvecklas lexikalt och byggas vidare på.

Analyserna säkerställdes genom att vi som medverkande forskare vid flera tillfällen samanalyserade och diskuterade tillämpning och tolkning av analyskategorierna.

Resultat

Resultaten presenteras i två avsnitt med utgångspunkt i studiens två forskningsfrågor:

1. Hur gör lärare för att introducera ämnesbegrepp i undervisningen?
2. Hur gör lärare för att tillgängliggöra ämnesbegrepp?

Sätt att introducera ämnesbegrepp

När det gäller hur lärarna gör för att introducera ämnesbegrepp visar analysen av lexikala kedjor i relation till när i undervisningsförloppen begreppen tas upp att lärarna antingen inleder med begreppen, så att de blir utgångspunkten i lexikala kedjor, eller att de arbetar sig fram till begreppen. I det senare fallet kan även eleverna bidra med begrepp.

I A-klasserna och L5 utgör begreppen utgångspunkt i lexikala kedjor. Vanligen är det läraren som introducerar begreppen, ofta som en del av en genomgång, som i Exempel 2 nedan.

Exempel 2. Begrepp som utgångspunkt (L5)

Läraren: De begrepp som vi ska gå igenom, sådana ord som är absolut viktiga på den här lektionen och som jag hoppas att alla vet och kan förklara när lektionen är slut är orden **regler**, **normer** och **lagar**. Allt det här det hör ihop med **lag och rätt**. Målet är att vi ska förstå varför det finns **regler**.

I Exempel 2 presenterar läraren flera av momentets begrepp, som 'regler', 'normer' och 'lagar' samt begreppsparet 'lag och rätt', och tydliggör samtidigt målet med lektionen. Något som skiljer mellan A8 och de övriga två klasserna där läraren inleder med begreppen är att i årskurs 5-klasserna blir begreppen ibland utgångspunkt för en fördjupad interaktion. Då bidrar också eleverna med att utveckla begreppen lexikalt på olika sätt och även expandera dem (se nästa avsnitt). Ibland relateras begreppen till elevernas erfarenheter. I A8 utvecklar och bearbetar läraren begreppen kortfattat främst genom synonyma uttryck och förklaringar.

I R-klasserna och L8 inleder lärarna ibland med begrepp, men lika ofta introduceras begrepp vid olika tillfällen under lektionen och genom att de tillsammans med eleverna arbetar sig fram till dem. Detta kan illustreras med ett exempel från R5 när lektionen inleds med ett slags dramatisering, där läraren tar in en cykel som hon säger sig ha hittat utanför skolan och frågar klassen om det inte är en bra idé att hon tar den för att ge den till sin son Nils.

Exempel 3. Begrepp introduceras med utgångspunkt i elevers erfarenheter (R5)

- Läraren: Vet ni! Det var så bra i morse! Jag kom hit till skolan, det var förra veckan och de här två dagarna och så såg jag en cykel utanför, som har stått här och ingen har rört den. Nils behöver ju en cykel. Tror ni han kan ha den här? [...] Jag tänker att det är ingen som verkar äga den så då kan jag **ta den**. [Elever: Neej.] Det kan jag väl, den har ju stått där onsdag, torsdag, fredag ... så länge. Då kan jag väl **ta den**. [På samma sätt dramatiserar läraren om att ta en mobiltelefon hon sett i korridoren]
- Läraren: Kan jag **ta den**? Har ni sett? Ganska slitet skal men det kan man ju köpa nytt. [...] Och så tänkte jag, perfekt nu behöver jag ju inte fixa ny telefon till Nils heller. Han är ju så slarvig, han tappar ju sina, tar sönder skärmar och ... vet inte hur många gånger vi lämnat in den. Grymt ju!
- Elever: Man får **inte bara ta**.
- Läraren: Varför inte det?
- Elev: Därför att det är andra som äger det.
- Läraren: Men om de inte verkar använda den är det väl ok? De verkar ju inte vara särskilt rädda om den här cykeln?
- Elev: Man måste fråga om det är **tillåtet**, om man får **ta saker**. [...]
- Läraren: Men om jag ser att det står en cykel där som jag ser att ingen använder, då är det väl bara att **ta den**?
- Flera elever: Nej.
- Lärare: Varför är det så? Hur vet ni det?
- Elev: Det står i lagen.
- Läraren: Vad sa du? Vilken lag?
- Elev: I lagen, i lagboken.
- Elev: Den, man ska följa den i Sverige.
- Lärare: Ska alla följa den?
- Elev: Ja.
- Läraren: Kan vi inte göra så att nu gör vi ett litet undantag? Nu är det ju så att vi har inte riktigt råd att köpa ny cykel till Nils, och om jag då ser en som ingen verkar vilja ha, då är det väl bara att **ta den**?
- Elev: Nej. Då är det **stöld**.
- Läraren: Det är **stöld**. Vad är **stöld**?
- Elev: Det är att man **tar en sak** utan att man får.

Läraren ger sedan ytterligare ett exempel med en upphittad hårsnodd och diskuterar med klassen om värdet spelar roll för om man får ta saker. Därefter säger hon "Ni förstår vart jag vill komma med det här?", varpå hon introducerar själva området Lag och rätt. Flera av begreppen benämns då explicit: "Vilka slags brott finns det? Och vilka olika sorters straff kan man få? [...] Vi ska belysa några olika lagar och påföljder, och påföljder det är ett annat ord för straff." De fetstilta orden i Exempel 3 ovan bildar en lexikal kedja som visar hur begreppet 'brott' introduceras genom att läraren utifrån det uppmålade scenariot tar avstamp i vardagliga erfarenheter, där eleverna bjuds in i interaktionen kring vad som är rätt och fel och vad som utgör ett brott. Kedjan visar hur eleverna får möta och själva bidra med andra ord inom betydelsefältet innan själva begreppet 'brott' introduceras, nämligen det vardagliga uttrycket

ta (förväntad relation till 'brott'), en typ av brott, *stöld* (underordnat begrepp), och ordet *tillåtet* (kontrast).

I de klasser där begreppen introduceras på detta sätt kan det också vara eleverna som introducerar ett begrepp. I L8 uppmuntras eleverna att ge exempel på lagar, varpå de bidrar med såväl lagar som beskrivningar av och benämningar på olika slags brott. I R8 introducerar läraren begreppet 'brott', medan andra begrepp introduceras genom att de tillsammans arbetar sig fram till dem med utgångspunkt i elevernas erfarenheter. I Exempel 3 från R5 introduceras begreppet 'lag' av en elev under samtalet: "Det står i lagen." Yttrandet fångas upp av läraren som genom följdfrågor uppmuntrar eleverna att utveckla sin förståelse kring begreppet.

Sätt att tillgängliggöra ämnesbegrepp

Analyserna av lexikal och konjunktiv kohesion visar hur ämnesbegrepp tillgängliggörs genom lexikala val respektive expansioner, vilket belyses i två avsnitt nedan. Skillnader mellan klasser och årskurser tas upp när det är relevant.

Att tillgängliggöra begrepp genom lexikal kohesion

Den lexikala kohesionsanalysen visar att begreppen tillgängliggörs både genom olika taxonomiska relationer som utvidgar begreppens betydelse och genom förväntade relationer som sammanlänkar begrepp med ord där det finns ett logiskt samband (se Figur 1). Det innebär att begreppens betydelse utvidgas på ett varierat sätt, så att innehållsliga, semantiska fält skapas runt begreppen (jfr Eggins, 2004; Halliday, 2014).

Vanligast i materialet är att begreppen relateras till andra över- eller underordnade begrepp, särskilt det sistnämnda. Relationen mellan över- och underordnade begrepp kan förstås som att *x är en typ av y*, som exempelvis *mord är en typ av brott*, där 'brott' är det överordnade begreppet. I materialet innebär detta ofta att begrepps betydelsespann synliggörs genom olika, ibland mer preciserade, underbetydelser som uttrycks genom de underordnade begreppen. Begreppet 'brott' utvecklas exempelvis genom en mängd olika underordnade brottskategorier som *förtal*, *hot*, *smuggling*, *skadegörelse*, *skattebrott* och *ekobrott*.

Ytterligare ett sätt att vidga begreppens semantiska fält är genom synonymer och kontraster. De förekommer dock mer sparsamt. Arbete med synonymer innebär att begrepps betydelse tydliggörs genom ord och uttryck som betyder ungefär samma sak, som i Exempel 1 där *en oskriven lag eller regel* är ett synonymt uttryck för begreppet 'norm'. I L5 utvecklas detta begrepp genom det synonyma uttrycket *en regel som inte är nedskriven*. Användande av kontraster ringar in betydelsen av ett begrepp genom att det kontrasteras mot begrepp och uttryck med motsatt betydelse, exempelvis *lagligt – olagligt* (R5). En viss typ av kontraster som förekommer är "inte"-konstruktioner som *man får inte*. Sådana används särskilt flitigt i L8 av både lärare

och elever när lagar och brott uttrycks i form av kontrasterande termer: *man får inte stjäla, våldta, droga* och så vidare. Läraren säger exempelvis ”du får inte köpa, inte sälja och du får inte göra droger”.

Ett annat sätt som förekommer i alla klasser men särskilt i L8 och R5 är att utvidga begreppens semantiska fält genom förväntade relationer. Då synliggörs ett begrepps betydelse genom att det sammanlänkas med ord där det finns ett logiskt samband, exempelvis mellan ett substantiv och ett verb, adjektiv eller annat substantiv (jfr Eggins, 2004; Halleson & Visén, 2018). Medan begreppet ’lag’ relateras till såväl verbuttryck (*får inte, ska följa, stifta*) och adjektiv (*rätt och fel, förbjudet, olagligt, legalt*) som andra substantiv (*lagboken*), knyts begreppet ’brott’ oftast till verbuttryck som relaterar begreppet till olika handlingar som att *begå [brott], mörda, ta saker, sno, snatta, stjäla, våldta, köpa* och *handla med droger*.

Skillnader märks mellan klasserna när det gäller i vilken omfattning begreppen utvecklas lexikalt i helklassamtalen under den inledande lektionen. De båda A-klasserna och L5 visar mest begränsad lexikal begreppsvariation. Några synonymer och kontraster förekommer, men huvudmönstret är att begreppen repeteras flera gånger och ibland utvecklas genom förväntade relationer alternativt underordnade begrepp. I L8 är begreppsanvändningen mer varierad då kontraster förekommer i större utsträckning. Eleverna är dessutom mer delaktiga i att utveckla begreppen. Allra störst lexikal variation märks i R-klasserna, där både elever och lärare bidrar i att utvidga de semantiska fälten kring begreppen. Detta illustreras av Exempel 4 nedan, där det fetstilta visar begrepp och hur lexikala kedjor skapas.

Exempel 4. Begrepp utvecklas lexikalt (R5)

Läraren: Vi har ju jobbat jättemycket med demokrati och diktatur och då är det ju faktiskt så här att de här olika **systemen för brott och straff** ser väldigt olika ut i olika delar av världen. Vi har pratat jättemycket om **rättssäkerhet** eller hur? Det här med att i Sverige är det här med **rättssäkerhet** oerhört viktigt. Att det finns liksom **regler man ska följa när man begått ett brott**, och här är man ju då **oskyldig tills man har bevisat motsatsen** medan kanske i en diktatur har man kanske inte samma **rättigheter** ... Där kan du bli **fängslad** utan att det finns en särskild gång, så det här är väldigt olika och just USA har **ett annat typ av system** när det kommer till **påföljd**, det beror på var i USA **brottet** har **begåtts**, i vilken delstat, det kan bli olika **påföljd**.

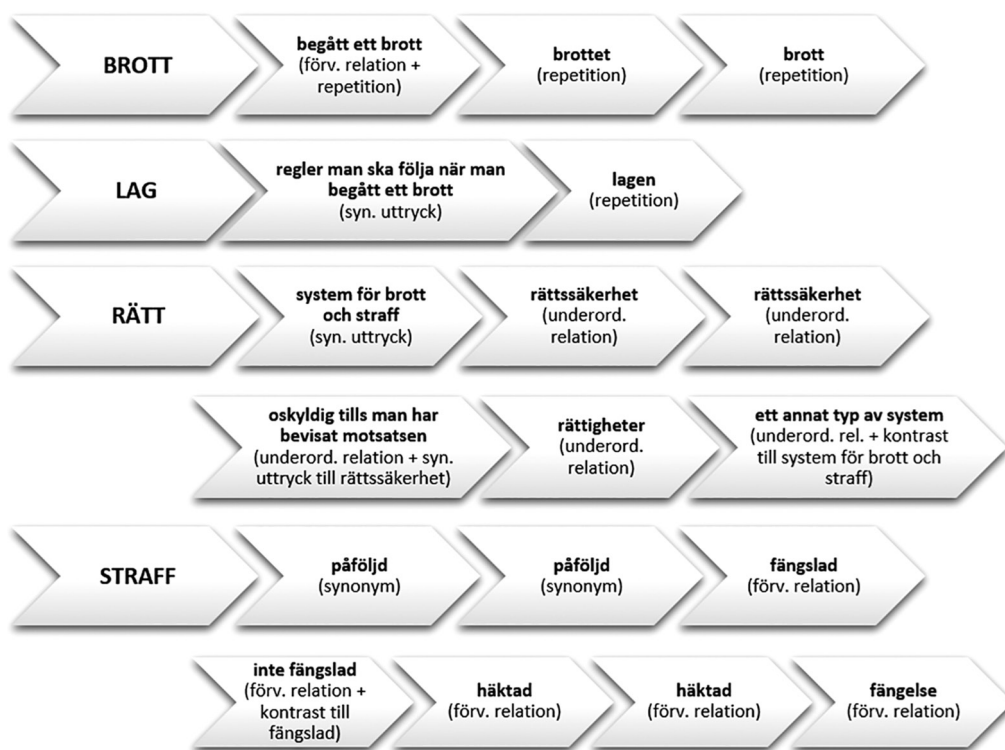
Elev: När ASAP Rocky var här och blev **fängslad** ...

Läraren: **Inte fängslad**, han blev **häktad**.

Elev: Ja, **häktad**, ja, och han fick ju gå och då står det i **lagen** att om man kan undvika **fängelse** så ska man göra det.

Läraren: Ja, det beror ju lite på vad det är för typ av **brott** också. Det finns olika **straffskalor**.

Begreppsutvecklingen kan illustreras av de lexikala kedjorna i Figur 2.



Figur 2. Lexikala kedjor. Huvudordet anges med versaler. Typ av relation anges inom parentes.

De lexikala kedjorna visar hur de olika begreppens innehållsliga betydelse utvidgas genom dels förväntade relationer som knyter begreppen till närliggande ord och uttryck, dels olika taxonomiska relationer som visar underordnade begrepp, synonyma uttryck eller kontrasterande betydelser. Kedjorna visar att framför allt begreppen 'rätt' och 'straff' utvecklas på ett varierat sätt i utdraget.

De olika sätten att utveckla begrepp lexikalt kan också bli verktyg för att skapa bryggor mellan vardagliga beskrivningar och ämnesbegrepp. Ett grepp som särskilt utmärker R-klasserna är att lärarna tycks arbeta medvetet och systematiskt för att skapa bryggor mellan vardagsspråk och ämnesspråk. Det kan ske genom exempelvis synonyma uttryck och förväntade relationer eller genom att verb eller adjektiv görs om till substantiv, så kallad nominalisering, vilket är ett sätt att bilda ämnesbegrepp (se t.ex. Fang & Schleppegrell, 2008).

Exempel 5. Läraren skapar en brygga mellan vardagsspråk och ämnesspråk (R5)

Lärare: Vi röstar vart fjärde år, då har vi val, och de personer som folket väljer de får sitta i riksdag och riksdagen det är de som stiftar lagar. Och stifta är ett annat ord för att skapa eller grunda kan man säga. Att stifta en lag. Okej?

Exempel 5 visar hur läraren i R5 först introducerar *stiftar lagar*, varpå hon använder de mer vardagliga synonyma uttrycken *skapa* och *grunda* för att beskriva vad 'stifta' betyder. Därefter upprepar hon begreppet och skapar på så vis en rörelse tillbaka till det.

Ibland bidrar eleverna med begrepp, som i Exempel 6 från R8 där de får ge förslag på olika slags brott (se även Exempel 2 ovan).

Exempel 6. Elever bidrar med begrepp (R8)

- Elev: Är det inte så här, ett brott att forsla saker mellan länder?
Läraren: Ja, ja du tänker på ... vad kallar vi det? Ja, vad kallar vi det? Hjälp mig.
Elev: Smuggling.
Läraren: Ja, smuggling, tack! Det var det ordet jag sökte. Smuggling. Precis. Att man tar in varor in i ett land eller ut ur ett land som man egentligen inte får.

Läraren stödjer här eleverna att utifrån det mer vardagliga synonyma uttrycket *att forsla saker mellan länder* röra sig mot begreppet 'smuggling', varpå hon själv ger en mer vardaglig förklaring: *Att man tar in varor ...* Läraren ger också ibland själv ämnesspecifika benämningar genom att nominalisera elevens verbala uttryck (*våldtar* – *våldtäkt*).

Att tillgängliggöra begrepp genom konjunktiv kohesion

Medan den lexikala kohesionsanalysen visar hur begrepp utvecklas, visar den konjunktiva kohesionsanalysen i vilken mån lärare och elever expanderar begreppen och bygger vidare på dem genom att bearbeta, förstärka eller sträcka ut dem (se Figur 1). Av resultaten framgår att den vanligaste formen av expansion är bearbetningar. De förekommer i alla klasser men i olika omfattning. Utsträckningar och förstärkningar förekommer men mindre ofta.

De bearbetningar som förekommer utgörs både av förklaringar och av exempel (se Figur 1). Förklaringar, ofta i form av definitioner, förekommer i alla klasser. Ett exempel kan hämtas från R8 där begreppet 'förtal', ett underbegrepp till 'brott', bearbetas, först av en elev ("Typ när man säger ...") och sedan av läraren ("när man säger ...").

Exempel 7. Begrepp bearbetas genom förklaringar (R8)

- Elev: Förtal.
Läraren: Förtal. Vad är det för nånting?
Elev: [BEARBETNING, FÖRKLARING] Typ när man säger nånting om folk som inte är sant.
Läraren: Bra, exakt. Förtal, mmm, [BEARBETNING, FÖRKLARING] när man säger, när man sprider lögnen, man ljugar, man säger nånting om någon annan som inte stämmer.

Begrepp bearbetas också ofta genom att innehåll exemplifieras. En del exempel beskriver tänkbara hypotetiska typsituationer, ofta ganska kortfattat, som i följande

exempel som ges av en elev i R8 och där begreppet 'stöld' exemplifieras (kursiverat): "Snattar är väl nånting mindre, stöld är väl *om du typ tar en telefon*." Denna form av bearbetning används i alla klasser av både elever och lärare.

Andra exempel som används av lärarna i L-klasserna och R8 handlar om verkliga händelser utifrån egna erfarenheter. I R-klasserna och L8 använder lärarna exempel som är fiktiva, det vill säga de konstruerar påhittade situationer med elever eller sig själva som huvudpersoner. Se Exempel 2 där R5-läraren låtsades ha hittat en cykel som hon sa sig vilja ge till sin son eller Exempel 8 nedan.

Exempel 8. Läraren bearbetar begrepp genom ett fiktivt exempel (R8)

Läraren: Det kan ju vara så här att Anna har en klädbutik till exempel och jag har fått pengar från, eller jag har stulit pengar, jag har i alla fall en kasse full med pengar. Och då är det ju precis som du sa, Kim, att jag måste redovisa, jag måste ju berätta var de här pengarna kommer ifrån. Alltså staten kommer tycka det är jättekonstigt att jag plötsligt har miljoner pengar. Var kommer de ifrån? Och då måste jag säga var de här pengarna kommer ifrån. Och då kan det ju va så att jag ger dom här som en gåva till hennes butik. Ja. Så. Och så får jag det här i lön. Så hittar du liksom på nånting om att ja, jag har jobbat för dig. Då ser det ut som att de här pengarna är lön fast dom egentligen kommer från någon helt annanstans. Och då gör hon ett brott. Pengatvätt.

Här skapar läraren en påhittad historia med sig själv och en elev för att illustrera brottet pengatvätt, där de i samarbete lurar staten.

I årskurs 8-klasserna, men även i R5, kan exemplen också röra verkliga händelser från närsamhället, i Sverige eller internationellt. När man diskuterar brottet smuggling i R8 tar läraren bland annat upp ett fall med människosmuggling, då flera personer kvävdes till döds i en lastbil: "Hörde ni den där hemska berättelsen nu, i det var väl utanför London va?" I ett par klasser gör lärarna jämförelser med andra rättssystem som skiljer sig från det svenska, som i A8 där läraren ger exempel på amerikanska delstatslagar: "Och som sagt, åker man till USA, där kan det vara förbjudet i nån delstat att dela en hamburgare med någon."

Begrepp tillgängliggörs dessutom genom utsträckningar och förstärkningar, men de är som nämnts mindre vanliga i materialet. Utsträckningar innebär antingen att tilllägg görs till en utsaga eller att den motsägs, medan förstärkningar innebär att begrepp expanderas genom exempelvis konklusioner eller kausala samband. Detta illustreras i Exempel 9 och 10 nedan där elever får tala om varför lagar respektive regler behövs. Typ av expansion anges inom hakparentes och konnektiver är understrukna (se Figur 1).

Exempel 9. Lärare och elever sträcker ut och förstärker begreppet "lag" (A5)

Elev: [UTSTRÄCKNING] Annars kan man gå runt och göra vad man vill.
Läraren: Ja precis och varför skulle inte det bli så bra då?
Elev: [FÖRSTÄRKNING] Då skulle man kunna ta vad man vill.

Exempel 10. Lärare och elever sträcker ut och förstärker begreppet ”regel” (L5)

- Elev: [FÖRSTÄRKNING] För att vi ska ha det bra.
Läraren: Precis. [UTSTRÄCKNING] Och vi vill ju och era föräldrar vill ju att ni ska ha det bra här i skolan. Att ni ska få vara trygga och ha det bra här. Vi behöver regler [FÖRSTÄRKNING] för att ni ska veta hur man ska vara mot varandra, [FÖRSTÄRKNING] så att man blir en bra vuxen, [FÖRSTÄRKNING] så att man tränar sig när man är barn.

I exemplen bidrar både elever och lärare med att expandera begreppen och på så vis fördjupa resonemanget kring varför lagar och regler behövs. Det sker genom motsägelser som pekar mot alternativ (*annars kan man gå runt och göra som man vill*) och genom tillägg till utsagorna (*och vi vill ju ...*). Innebörden förstärks också genom att man tydliggör kausala orsakssamband (*för att ...*) och drar slutsatser (*så att man ...*).

Det här sättet att arbeta med begrepp kan förstås som att man går i dialog med begreppen och bygger vidare på dem i interaktionen. I vilken mån detta sker skiljer sig dock åt mellan klasserna. Det märks ett liknande mönster som för den lexikala utvecklingen: A-klasserna uppvisar minst variation och R-klasserna störst. L-klasserna placerar sig mitt emellan men L8 närmare R-klasserna.

Avslutande diskussion

I den här artikeln har vi undersökt hur sex lärare gör för att introducera och tillgängliggöra ämnesbegrepp i samhällskunskapsundervisning under den inledande lektionen av ett moment om rättigheter och rättsskipning i årskurs 5 och 8. Det har vi gjort mot bakgrund av tidigare studier som visat att begrepp i samhällskunskap kan vara utmanande för elever, vilket pekar på behov av kunskap om hur undervisning kan skapa goda förutsättningar för elevers begreppstillägnande (jfr Lind, 2019; Szpara & Ahmad, 2007; Tväråna, 2014).

Resultaten visar att ämnesbegrepp introduceras på huvudsakligen två sätt: antingen genom att läraren inleder med begreppet eller genom att läraren och eleverna arbetar sig fram till dem med utgångspunkt i elevernas erfarenheter. I det senare fallet kan även eleverna bidra med ämnesbegrepp. Resultaten kan diskuteras utifrån Areviks och Hartzells (2007) praxismodell. När en lärare inleder med ett begrepp sker det ofta på en språkligt beskrivande nivå där det handlar om att benämna saker. Begreppen blir då en utgångspunkt för att sedan utvecklas och bearbetas kortfattat, vanligen genom synonyma uttryck eller förklaringar (se Exempel 1). Arevik och Hartzell (2007) menar att undervisning som rör sig mestadels på en språkligt beskrivande nivå begränsar elevers utrymme för reflektion och möjlighet att utveckla ett självständigt tänkande. I stället behövs rörelse mellan konkreta, beskrivande och abstrakta begreppsnivåer, enligt Arevik och Hartzell (2007, s. 140–141). I två av klasserna där läraren inleder med begrepp utvecklas och expanderas dock ibland begreppen och relateras till

elevers erfarenheter, det vill säga det finns en rörelse mot en konkret upplevelsenivå. Störst möjlighet till rörelse mellan begrepps nivåer tycks ändå finnas i de tre klasser där samtalen leder fram till begreppen och där eleverna själva får bidra med andra ord inom betydelsefältet. Ofta är utgångspunkten elevers erfarenheter på en tämligen konkret nivå, innan begrepp presenteras, definieras och, ibland, perspektiveras. I de fall där begreppen introduceras senare kan vi se att det exempelvis är genom dramatisering som eleverna får möta bland annat synonymer och underordnade begrepp, som i Exempel 3 där läraren genom beskrivningar av konkreta situationer bjuder in elever i interaktionen kring ämnesbegreppet 'brott' (konkret nivå). Elevernas tankar och reflektioner lyfts hela tiden in i samtalet och läraren ställer frågor som både problematiserar och erbjuder perspektiv på begreppet, exempelvis om varför man inte bara får ta saker man hittar eller om värdet på det man hittar spelar roll (abstrakt nivå). Först därefter introduceras och benämns själva ämnesbegreppet (språkligt beskrivande nivå). Undervisningen utgår alltså från en konkret upplevelsenivå för att sedan röra sig mellan språkligt beskrivande och abstrakta nivåer.

Resultaten visar även att ämnesbegrepp tillgängliggörs lexikalt framför allt genom underordnade begrepp och förväntade relationer. Det innebär att begrepp relateras till underordnade begrepp som ofta preciserar deras betydelse respektive sammanlänkas med ord där det finns ett logiskt samband, oftast till verbuttryck som knyter begreppet till olika handlingar. Synonymer och kontraster förekommer mer sällan. Vidare tillgängliggörs begreppen genom olika slags expansioner. Vanligast är att de bearbetas genom förklaringar och exempel, men det förekommer även att de sträcks ut genom tillägg eller motsägelser, eller förstärks genom kausala eller konklusiva expansioner (jfr Waagaard, 2023). Genom kortfattade hypotetiska exempel konkretiseras begreppen. Detsamma gäller exempel som är personliga respektive fiktiva, men i dem skapas ett längre narrativ för att illustrera betydelsen av begrepp, vilket i det senare fallet kan inkludera såväl lärare som elever. Särskilt i årskurs 8-klasserna tillgängliggörs begrepp genom att de relateras till exempel som rör verkliga omvärldshändelser. Här framträder alltså en skillnad mellan årskurserna, då det förefaller som att man i de tidigare årskurserna befinner sig på en mer elevnära nivå och öppnar upp mot det samhällliga i de högre årskurserna. Det kan ses som en väg mot de tanke-redskap som lärarna i Sandahls (2015) studie om gymnasieelever lyfter, vilka används för att analysera och kritiskt granska samhällsfrågor i undervisningen. Användningen av exempel fungerar dessutom som ett viktigt didaktiskt verktyg för att kontextualisera ämnesbegrepp och skapa bryggor mellan abstrakta och konkreta betydelser, vilket underlättar elevers tillägnande av dem (Arevik & Hartzell, 2007; Walldén & Nygård Larsson, 2023).

Resultaten belyser sammantaget hur klassrumssamtalen fungerar som ett språkligt medierande redskap där ämnesbegrepps betydelserelationer tydliggörs och expanderas, vilket kan tänkas underlätta för elever att förstå deras innebörd (jfr Vygotskij, 1978). Detta i sin tur har betydelse för elevers utvecklande av ämneslitteracitet och ämneskunnande (Fang & Coatoam, 2013; Sandahl, 2015; Shanahan & Shanahan,

2008). Resultaten visar samtidigt att det finns skillnader mellan klasserna och att de olika undervisningssätten till viss del tycks ge elever olika förutsättningar att kunna tillgodogöra sig begrepp. I R-klasserna och L8, där lärarna har tagit del av språkutvecklande fortbildning, tar lärarna i högre utsträckning avstamp i elevernas erfarenheter och begreppsarbetet är överlag mer varierat både lexikalt och konjunktivt än i övriga klasser. Det betyder att de eleverna får ta del av ett större semantiskt fält kring ämnesbegreppen och får större möjlighet att gå i dialog med dessa begrepp och expandera dem på olika sätt. Det ska emellertid noteras att i L5 sker mycket arbete gruppvis mellan elever, vilket inte har inkluderats i analysen som enbart rör den gemensamma klassrumsinteraktionen.

Något som särskilt utmärker R-klasserna är att lärarna tycks arbeta medvetet för att skapa bryggor mellan vardagsspråk och ämnesspråk (jfr Waagaard, 2023; Walldén & Nygård Larsson, 2023), vilket är ett sätt att stärka elevernas ämnesspråk (Fang & Schleppegrell, 2008). Ett specifikt ämnesspråk med explicita ämnesbegrepp är en viktig grund för analytiskt tänkande (Tväråna, 2019) och begreppsbehärskning är dessutom en viktig aspekt av ämneslitteracitet (Shanahan & Shanahan, 2008). Därmed kan det tillvägagångssätt som utmärker lärarna i R-klasserna särskilt tänkas stödja elevers förutsättningar att utveckla både ämneslitteracitet och ämneskunnande redan under momentets inledande lektion.

De sätt att introducera och tillgängliggöra ämnesbegrepp som har belysts i den här studien utgör sammanfattningsvis ett ämnesdidaktiskt bidrag om arbete med begrepp och didaktiska val för att möta elevers utmaningar med att förstå och ta till sig ämnesbegrepp i samhällskunskapsundervisning. Genom analysapparaten ger studien också ett bidrag i form av ett metaspråk för lärare att diskutera sin egen praktik och reflektera kring sin undervisning. Resultaten har didaktisk relevans då de visar på faktisk praktik kring tillgängliggörande av ämnesbegrepp och hur olika tillvägagångssätt skapar förutsättning för begreppstillägnande. Samtidigt är det viktigt att betona att det är just den första lektionen där begreppen introduceras som har undersökts i de sex klasserna. Det vore därför intressant att undersöka hur begreppsarbetet går till under resterande lektioner och även vilken begreppskunskap elever ger uttryck för i slutet av momentet.

Författarpresentationer

Yvonne Halleson är docent i svenska och universitetslektor vid institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet. Hennes forskningsintressen innefattar didaktiska perspektiv på skolans texter samt barns och ungas läsande och skrivande i olika skolämnen.

Pia Raattamaa Visén, PhD, är universitetslektor i språkdiraktik med inriktning svenska vid institutionen för ämnesdidaktik, Stockholms universitet. Hennes forskning rör svenskämnets didaktik och olika kunskapsområden, samt ämneslitteracitet med fokus på läsande och samtal om texter i skolans olika ämnen.

Åsa af Geijerstam är docent i didaktik med inriktning svenska vid institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningssociologi, Uppsala universitet. Hennes forskning rör läsande och skrivande i olika ämnen i skolan, funktionellt skrivande i tidiga skolår samt ämnesspråksdidaktik.

Jenny Wiksten Folkeryd är professor i didaktik med inriktning svenska vid institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningssociologi, Uppsala universitet. Hennes forskning rör praktiktäna och undervisningsutvecklande aspekter av läsande och skrivande i skolans olika år och ämnen samt bedömning av läs- och skrivutveckling i nationella och internationella test.

Referenser

- Arevik, S., & Hartzell, O. (2007). *Att göra tänkande synligt: en bok om begreppsbaserad undervisning*. HLS förlag.
- Beck, T. A. (2003). "If he murdered someone, he shouldn't get a lawyer": Engaging young children in civics deliberation. *Theory & Research in Social Education*, 31(3), 326–346. <https://doi.org/10.1080/00933104.2003.10473228>
- Blanck, S. (2014). *När ämnen möts: En analys av samhällskunskapsämnets funktioner och karaktärer vid ämnesintegrerad undervisning*. [Licentiatuppsats]. Karlstads universitet.
- Blåsjö, M. (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-265>
- Coffin, C. (2004). Learning to write history: The role of causality. *Written Communication*, 21(3), 261–289. <https://doi.org/10.1177/07410883042654>
- Edling, A. (2006). *Abstraction and authority in textbooks: The textual paths towards specialized language* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-6989>
- Eggs, S. (2004). *An introduction to systemic functional linguistics* (2 uppl.). Continuum.
- Fang, Z., & Coatoam, S. (2013). Disciplinary literacy: What you want to know about it. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(8), 627–632. <http://www.jstor.org/stable/41827916>
- Fang, Z., & Schleppegrell, M. J. (2008). *Reading in secondary content areas: A language-based pedagogy*. The University of Michigan Press.
- Halleson, Y., & Visén, P. (2018). Intertextual content analysis. An approach for analysing text-related discussions with regard to movability in reading and how text content is handled. *International Journal of Research & Method in Education*, 41(2), 142–155. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1219981>
- Halliday, M. A. K. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4 uppl.). Routledge.
- Lee, P. (2006). Understanding history. I P. Seixas (Red.), *Theorizing historical consciousness*. Toronto University Press.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: Progression and progression models in history. *Teaching History* 113, 13–23.
- Lee Brown, C. (2007). Strategies for making social studies texts more comprehensible for English-language learners. *The Social Studies*, 98(5), 185–188. <https://doi.org/10.3200/TSSS.98.5.185-188>
- Lind, C. (2019). *I skrivandets spår: elever skriver i SO* [Doktorsavhandling, Malmö universitet]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-20021>
- Lindmark, T. (2013). *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner* [Doktorsavhandling, Umeå universitet]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-82936>
- Martin, J., & Rose, D. (2007). *Working with discourse: Meaning beyond the clause* (2 uppl.). Continuum.
- Nussbaum, E. M., & Edwards, O. V. (2011). Critical questions and argument stratagems: A framework for enhancing and analyzing students' reasoning practices. *Journal of the Learning Sciences*, 20(3), 443–488. <https://doi.org/10.1080/1058406.2011.564567>
- Odenstad, C. (2014). *Att förstå sin omvärld och sig själv: Samhällskunskap, historia, religion och geografi*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3137>
- Palincsar, A., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175.

Att introducera och tillgängliggöra ämnesbegrepp i samhällskunskapsundervisning

- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Equinox.
- Sandahl, J. (2015). *Medborgarbildning i gymnasiet: Ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-113655>
- Schlepppegrell, M. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum.
- Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The Big Six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Shanahan T., & Shanahan C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket.
- Stolare, M. (2015). Ord och begrepp i SO-ämnena. I *Läsluft för grundskolan, åk 4–9*, Modulen Främja elevers lärande i SO, Del 3. Skolverket.
- Szpara, M. Y., & Ahmad, I. (2007). Supporting English language learners in social studies class: Results from a study of high school teachers. *The Social Studies*, 98(5), 189–196. <https://doi.org/10.3200/TSSS.98.5.189-196>
- Tväråna, M. (2019). *Kritiskt omdöme i samhällskunskap: undervisningsutvecklande studier av samhällsanalytiskt resonerande i rättvisefrågor* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-169833>
- Tväråna, M. (2014). *Rikare resonemang om rättvisa: vad kan kvalificera deltagande i samhällskunskapspraktiken?* [Licentiatuppsats, Stockholms universitet]. DiVA. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:716522/FULLTEXT02.pdf>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Waagaard, V. (2023). *Ämneslitteracy i samhällskunskapsämnet: Ett ämnesspecifikt bidrag till ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. DiVA. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1742835/FULLTEXT01.pdf>
- Walldén R., & Nygård Larsson, P. (2023). “It can be a bit tricky”: Negotiating disciplinary language in and out of context in civics classrooms. *Classroom Discourse*, 14(3). <https://doi.org/10.1080/19463014.2022.2084426>
- Weisman, E. M., & Hansen, L. E. (2007). Strategies for teaching social studies to English language learners at the elementary level. *The Social Studies*, 98(5), 180–184. <https://doi.org/10.3200/TSSS.98.5.180-184>