



Samhälle, kultur och identitet

**Självständigt arbete
i fördjupningsämnet samhällsorientering**

15 högskolepoäng, avancerad nivå

”Att göra ämnesspråket begripligt”:

En kvalitativ studie om hur lärare i årskurs 4–6 arbetar med ämnesspecifika begrepp i
SO-undervisning

”Making subject specific language comprehensible”:

A qualitative study of how teachers in grades 4–6 work with subject specific concepts in social studies

Leonita Bregeni
Melissa Ajvazi

Examen och poäng (Grundlärarexamen, 240 hp)
Datum för slutseminarium: 2026-03-27

Examinator: Robert Nilsson Mohammadi
Handledare: Fredrik Alvé

Förord

Arbetet med denna studie har varit en lärorik och utvecklande process där vi har fått möjlighet att fördjupa våra kunskaper kring undervisning i samhällskunskap och arbetet med ämnesspecifika begrepp i skolan. Genom studiens genomförande har vi fått ta del av lärares erfarenheter och perspektiv på hur begreppsförståelse kan utvecklas i undervisningen, vilket har bidragit till nya insikter om språkets betydelse för elevers lärande.

Vi vill rikta ett varmt tack till de lärare som generöst ställt upp på intervjuer och delat med sig av sina erfarenheter och reflektioner. Utan deras medverkan hade denna studie inte varit möjlig att genomföra. Deras engagemang och öppenhet har varit avgörande för studiens innehåll och kvalitet. Vi vill även rikta ett särskilt tack till vår handledare, Fredrik Alvé, för värdefull vägledning, konstruktiv återkoppling och stöd under arbetets gång. Hans synpunkter har varit betydelsefulla för utvecklingen av studien och har bidragit till att fördjupa resonemang och stärka vetenskaplig kvalitet.

Arbetet med studien har genomförts i nära samarbete där vi gemensamt har planerat, genomfört och bearbetat studiens olika delar. Vi har tillsammans deltagit i litteratursökning, datainsamling, analys och skrivprocess. Arbetet har därmed fördelats jämnt mellan oss och genomförts i dialog under hela processen.

Artificiell intelligens har använts som ett stöd i skrivprocessen för att generera synonymer och för att utforma ett utkast till abstrakt. Användningen har skett i enlighet med gällande riktlinjer och allt innehåll har granskats och bearbetats av oss.

Avslutningsvis hoppas vi att studien kan bidra till en ökad förståelse för hur lärare kan arbeta med ämnesspecifika begrepp i undervisningen samt belysa betydelsen av språket i elevers kunskapsutveckling inom de samhällsorienterande ämnena.

Melissa Ajvazi

Leonita Bregeni

Abstrakt

Detta examensarbete syftar till att undersöka hur lärare i årskurs 4-6 arbetar didaktiskt i samhällskunskap för att göra ämnesspecifika begrepp begripliga för elever samt vilka metoder och verktyg som används för att utveckla elevers begreppsförståelse. Studien syftar även till att belysa vilka hinder lärare upplever i arbetet med ämnesspråk och ämnesspecifika begrepp i undervisningen.

Studien har en kvalitativ ansats och bygger på semistrukturerade intervjuer med fem lärare inom samhällsorienterande ämnen i årskurs 4-6. Urvalet var strategiskt och baserades på studiens syfte. Det empiriska materialet transkriberades och analyserades med hjälp av tematisk analys i relation till ett sociokulturellt perspektiv på lärande med fokus på relaterade begrepp som scaffolding, proximal utvecklingszon, mediering och appropriering.

Ämnesspråk och ämnesspecifika begrepp utgör centrala analytiska begrepp i studien.

Resultatet visar att lärare ser ämnesspecifika begrepp och ämnesspråk som en central del av elevernas kunskapsutveckling och som en förutsättning för att kunna förstå och uttrycka ämnesinnehåll. Lärarna beskriver att de arbetar med olika undervisningsmetoder för att stödja elevers begreppsförståelse, såsom repetition, visuellt stöd och diskussioner samt koppla ämnesspecifika begrepp till elevernas erfarenheter för att stärka förståelsen. Samtidigt identifieras hinder i form av elevers varierande språkliga förutsättningar samt tidsbrist.

Slutsatsen är att ett medvetet och systematiskt arbete med ämnesspråk är avgörande för att stödja elevers begreppsutveckling i samhällskunskap. Studien visar att lärarens roll är central i att skapa språkligt stöttande undervisningssituationer som möjliggör för elever att utveckla ett mer avancerat ämnesspråk. Studien synliggör även att undervisningen behöver anpassas efter elevers språkliga förutsättningar för att främja deras lärande och delaktighet i undervisningen.

Nyckelord : ämnesspecifika begrepp, ämnesspråk, begreppsförståelse, samhällskunskap, sociokulturellt perspektiv, mellanstadiet

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	5
2. Syfte och frågeställning.....	7
2.1 Frågeställningar.....	7
3. Tidigare forskning.....	8
3.1 Ämnesspråk i samhällskunskap.....	8
3.2 Begreppsförståelse i samhällskunskap.....	9
3.3 Lärarens roll i arbetet med ämnesspråk.....	10
3.4 Sammanfattning och implikationer för den egna studien.....	11
4. Teori.....	13
4.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande.....	13
4.2 Ämnesspråk och begreppsutveckling i undervisning.....	16
5. Metod.....	18
5.1 Forskningsdesign.....	18
5.2 Urval.....	19
5.3 Databearbetning och analys.....	20
5.4 Etiska principer.....	22
5.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	23
6. Resultat och analys.....	25
6.1 Kunskapen på ämnesspråk och ämnesspecifika begrepp.....	25
6.2 Konkreta undervisningsmetoder för begreppsförståelse.....	30
6.3 Hinder i arbetet med ämnesspråk.....	33
7. Slutdiskussion.....	37
7.1 Resultatdiskussion.....	37
7.2 Vidare forskning.....	41
Referenser.....	42
Bilaga 1.....	45

1. Inledning

Den svenska skolan präglas idag av en stor språklig och kulturell mångfald. Elever kommer till skolan med olika språkliga erfarenheter och varierande förutsättningar att använda och förstå det språk som används i undervisningen. För att undervisningen ska bli tillgänglig för alla elever behöver den därför anpassas efter elevernas olika behov och bakgrunder. I detta sammanhang spelar språket en avgörande roll för lärandet. För att elever ska kunna gynnas av undervisningen och visa sina kunskaper behöver de utveckla ett mer avancerat och ämnesspecifikt språk. Varje skolämne innebär därmed också ett möte med ett särskilt språkbruk som kännetecknas av ämnesspecifika uttryck och begrepp (Hajer, 2010, s. 9-10).

Kursplanen i samhällskunskap bygger på att eleverna ska utveckla kunskaper om omvärlden för att kunna förstå och aktivt delta i den. Samhällskunskapsundervisningen ska också bidra till att utveckla elevernas förmåga att analysera olika samhällsfrågor och sätta dem i olika perspektiv. Detta för att kunna förbereda eleverna i att uttrycka sina egna tankar och delta i sådana samtal. Det centrala innehållet lyfter fram att eleverna ska ha kunskap om begrepp som till exempel demokrati och mänskliga rättigheter. Detta är också en del av betygsriterierna, där eleverna ska kunna visa grundläggande kunskaper om dessa begrepp (Skolverket, 2022). För att elever ska kunna utveckla en sådan förståelse krävs ett aktivt arbete med ämnesspecifika begrepp och ämnesspråk i undervisningen.

Språket fungerar inte enbart som verktyg för kommunikation utan är också avgörande för hur elever tillägnar sig och uttrycker kunskap. Elever förväntas i skolan visa sina kunskaper genom språk i olika former, exempelvis muntliga resonemang och skriftliga texter. Därför får språket en central betydelse för elevers möjligheter att nå sin fulla potential i skolan (Stymne, 2020, s.53).

Erfarenheter från verksamhetsförlagd utbildning (VFU) visar att många elever har svårigheter med att förstå och använda ämnesspecifika begrepp i samhällskunskap. Begrepp som demokrati, rättvisa och makt uppfattas ofta som abstrakta och svårbegripliga. Detta överensstämmer med tidigare forskning som visar att elever med ett begränsat ordförråd har svårare att utveckla läsförståelse inom ämnet (Ålter, 2017, s. 1138). Vidare kan detta kopplas till af Geijerstams et al. (2024, s. 123) studie där lärare reflekterar över betydelsen av att elever utvecklar förståelse för ämnesspecifika begrepp. Studien visar att generella läsfärdigheter inte är tillräckliga för att förstå ämnestexter, utan att även elevernas omgivning

och tidigare erfarenheter påverkar hur begrepp förstås och används. Detta får i sin tur betydelse för hur elever tolkar och läser ämnesspecifika texter.

Arbetet med begreppsförståelse tillsammans med eleverna blir därför en viktig del av undervisningen eftersom det kan stärka elevernas möjligheter att förstå ämnesspecifika texter och delta mer aktivt i undervisningen. Betydelsen av begreppskunskap i samhällskunskap framhålls även i Skolverkets publikation "*Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap*" där det uttrycks att:

Ämnet samhällskunskap lever mitt i den pågående samhällsdebatten, då en stor del av ämnets innehåll handlar om aktuella intressekonflikter eller politiska kontroverser. I det sammanhanget är det viktigt att utbytet av information och åsikter om olika samhällsfrågor även inkluderar eleverna själva. Därför lyfter kursplanen i detta sammanhang fram att eleverna ska ges möjlighet att uttrycka och pröva sina ställningstaganden i möten med andra uppfattningar. Därigenom, anger kursplanen, ska eleverna stimuleras att engagera sig och delta i ett öppet meningsutbyte om samhällsfrågor. En grundförutsättning för att eleverna ska kunna delta i samhällsdebatten och vara med och påverka samhällsutvecklingen är att de har kunskaper om samhällets strukturer och samhällsvetenskapliga begrepp (Skolverket, 2022, s.8-9).

Sammanfattningsvis visar både tidigare forskning och styrdokument att arbetet med ämnesspecifika begrepp är en central del av undervisningen i samhällskunskap. För att elever ska kunna förstå ämnesinnehållet, tolka ämnesspecifika texter och delta i resonemang om samhällsfrågor behöver de utveckla ett ämnesspråk som gör det möjligt att uttrycka och bearbeta kunskap inom ämnet. Samtidigt visar erfarenheter från undervisningspraktiken att många elever upplever svårigheter i mötet med dessa begrepp. Detta väcker frågan om hur lärare didaktiskt arbetar för att göra ämnesspecifika begrepp mer begripliga för elever i undervisningen. Mot denna bakgrund är det relevant att undersöka hur lärare i samhällskunskap arbetar med att stödja elevers begreppsförståelse.

2. Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare i årskurs 4-6 arbetar didaktiskt inom samhällskunskap för att göra ämnesspecifika begrepp begripliga för eleverna samt vilka metoder och verktyg dessa lärare använder för att utveckla elevers begreppsförståelse. För att uppfylla studiens syfte utgår undersökningen från följande frågeställningar:

2.1 Frågeställningar

1. Vilken kunskap har lärare om ämnesspråk och arbete med ämnesspecifika begrepp i samhällskunskap?
2. Vilka konkreta metoder och verktyg använder lärare för att göra ämnesspecifika begrepp begripliga för elever i samhällskunskap?
3. Vilka hinder upplever lärare i arbetet med ämnesspråk och ämnesspecifika begrepp i samhällskunskap?

3. Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras tidigare forskning som behandlar språkets betydelse i samhällskunskapsundervisningen samt elevers utveckling av ämnesspecifika begrepp. Forskningen omfattar både nationella och internationella studier. Detta kapitel syftar till att skapa en förståelse för hur ämnesspråk och begreppsförståelse behandlas i undervisningen. Dessa studier bidrar till att sätta den aktuella studien i ett forskningssammanhang och möjliggör jämförelser mellan tidigare resultat och vår analys.

3.1 Ämnesspråk i samhällskunskap

Tidigare forskning visar att språk och ämneskunskap är nära sammankopplade och att elever behöver utveckla en ämnesspecifik språklig kompetens för att kunna tillgodogöra sig undervisningens innehåll. Inom forskning om ämneslitteracitet beskrivs detta som att elever behöver utveckla kunskap om hur man läser, skriver och kommunicerar inom ett specifikt ämne. Detta inkluderar att förstå och använda ämnesspecifika begrepp och uttryck, vilket betraktas som en central del av ämneskunnandet (af Geijerstam et al., 2024, s. 60).

Forskning betonar även vikten av att undervisningen stödjer elever i att växla mellan vardagsspråk och ämnesspråk. Genom att koppla samman dessa språkformer kan elever få en djupare förståelse för ämnesinnehåll och hur kunskap uttrycks inom olika skolämnen. I klassrumsstudien har det exempelvis visats hur lärare aktivt synliggör ämnesspecifika begrepp och språkliga strukturer för eleverna innan de arbetar mer självständigt med innehållet (af Geijerstam et al., 2024, s. 14).

En studie genomförd i Sverige bygger på klassrumsobservationer i två årskurs 6-klasser där elever arbetade med begrepp och språk i samhällskunskap. Datamaterialet samlades in genom observationer, ljudinspelningar och dokumentation av undervisningen under flera lektioner. Totalt deltog 40 elever och en lärare, undervisningen analyserades för att undersöka hur lärare och elever använde ämnesspecifikt språk i ett språkligt heterogent klassrum (Walldén & Nygård Larsson, 2023, s.307-308). Resultaten visade att en planerad undervisning där läraren tydligt synliggör ämnesspecifika språkliga strukturer och begrepp innan eleverna självständigt fortsätter arbetet för att skapa en meningsfull undervisning och stödja elevernas förståelse av ämnets språk (Walldén & Nygård Larsson, 2023, s.317-318).

3.2 Begreppsförståelse i samhällskunskap

Flera studier betonar att begreppsförståelse är centralt för att elever ska kunna förstå innehållet i samhällskunskap. Begrepp fungerar inte enbart som definitioner av ord, utan som en struktur för ämnets kunskap och utgör därmed en grund för hur elever kan tolka och analysera olika samhällsfrågor (af Geijerstam et al., 2023, s. 123).

Detta perspektiv återkommer även i Aashamar och Klettes (2022, s. 93-97) forskning, där de undersöker hur ämneskunskap i samhällsämnena synliggörs i klassrumsundervisning. Studien bygger på klassrumsobservationer och analyser av undervisningspraktiker och visar att lärare har en avgörande roll i hur ämnesspecifika kunskaper presenteras och utvecklas i undervisningen (Aashamar & Klette, 2022, s. 393-394). Resultaten visar att undervisning som tydligt fokuserar på ämnesspecifika begrepp och samband till elevers erfarenheter bidrar till att elever får bättre möjligheter att utveckla en djupare förståelse av ämnets innehåll (Aashamar & Klette, 2022, s.397).

Internationell forskning visar att elevers ordförråd är avgörande för deras förmåga att ta till sig ämnestexter och förstå innehållet i undervisningen. En studie som genomfördes i USA lyfte särskilt fram vikten ordförråd har inom samhällskunskap. Utvecklingen av elevernas ordförråd påverkar hur de närmar sig texter samt hur de tolkar och förstår innehållet. Studien framhöll att ett aktivt deltagande kan bidra till att eleverna lär sig fler ord och deras betydelser. I undersökningen använde lärarna olika undervisningsmetoder med syfte att stärka elevernas ordförråd och deras förståelse av centrala begrepp inom samhällskunskap. Lärarna som ingick i denna undersökningen fick ett par olika metoder som de kunde använda, exempelvis ordförrådskartor. Studien betonade också vikten av att utöka elevernas ordförråd då detta skapar förutsättningar för att de ska kunna ta sig an texter på ett sätt som blir meningsfullt då de utvecklar läsförståelsen (Graham, Graham, & West, 2015, s. 616-623).

En forskningsbaserad artikel av Alexander-Shea (2011, s. 95-96) belyser också betydelsen av ett brett ordförråd och begreppsförståelse i samhällskunskap. Forskaren lyfter fram att elever ofta möter svårigheter i ämnet eftersom undervisningen till stor del bygger på textbaserade material som innehåller ett avancerat ämnesspecifikt språk. Bristande kunskap om centrala begrepp kan därför utgöra ett hinder för elevernas möjligheter att förstå och tolka innehåll inom ämnet. Vidare menar Alexander-Shea (2011, s. 96-97) att undervisning i begrepp ofta

behandlas som en isolerad aktivitet, där elever främst får möta ordlistor eller definitioner i början eller slutet av ett arbetsområde. Detta riskerar att leda till en ytlig förståelse av begreppen. Istället argumenteras det för att begreppsutveckling bör integreras i undervisningen och användas som en strategi för lärande genom hela arbetsprocessen.

Liknande resultat framkommer av Harmon et al. (2018, s. 271) som genomförde en kvalitativ studie där de undersökte hur 25 gymnasielärare i samhällskunskap uppfattar och arbetar med undervisning av begrepp och ordförråd. Resultaten visar att undervisning om begrepp och ordförråd är nära kopplad till den bredare läs- och skrivundervisningen i klassrummet. Lärarna beskrev hur arbetet med begrepp inte sker isolerat, utan är en del av elevernas övergripande litteracitetsutveckling inom ämnet. Forskningen tyder på att lärarna ser begreppsförståelse som en central komponent för att elever ska kunna förstå innehållet i samhällskunskapens texter och resonemang (Harmon, 2018, s. 283). Studien visar även att lärare använder olika strategier för att stödja elevernas begreppsförståelse, exempelvis arbete med definitioner, att använda begrepp i egna meningar eller att illustrera begrepp med bilder. Samtidigt framkom att många lärare upplever att läromedel inte alltid ger tillräckligt stöd för begreppsundervisning, vilket innebär att lärarna själva behöver anpassa undervisningen för att skapa en mer fördjupad förståelse hos eleverna (Harmon, 2018, s.286-287). Studien lyfter också att elevernas begränsade ordförråd kan utgöra hinder, då elever ibland har kunskap om innehållet men ändå har svårt att uttrycka detta vid exempelvis bedömningstillfällen (Harmon, 2018, s.292).

3.3 Lärarens roll i arbetet med ämnesspråk

Tidigare forskning visar att läraren har en central roll i hur ämnesspråk och begrepp introduceras och används i undervisningen. Läromedelstexter i samhällskunskap innehåller ofta ett relativt abstrakt språk, vilket innebär att elever kan behöva stöd för att förstå begreppens innebörd. I en studie observerades totalt sex klasser och sex lärare, varav tre klasser gick i årskurs 5. Resultaten visade att lärarnas tillvägagångssätt antingen tog sin utgångspunkt i att inleda undervisningen med begreppet eller i att stegvis bygga upp elevernas kunskap. (af Geijerstam et al., 2024, s. 59-61). En ytterligare strategi som lyfts fram är att läraren växlar mellan ämnesspråk och vardagsspråk. Ett exempel från observationerna visar hur läraren använde begreppet ”stiftar lagar” och direkt därefter förklarade att det har

samma betydelse som orden ”skapa” eller ”grunda”. I detta konkreta exempel synliggörs hur läraren skiftar mellan ämnesspråk och vardagsspråk (af Geijerstam et al., 2024, s. 72-73).

I studien framkommer att olika lärare reflekterar över vilken betydelse inläringen av ämnesbegrepp har för eleverna. Lärarna betonar att generiska läsfärdigheter inte är tillräckliga och att elevernas omgivning spelar en viktig roll i hur begreppen förstås. Detta påverkar i sin tur hur eleverna tolkar och läser ämnesspecifika texter (af Geijerstam et al., 2024, s.5). İlter (2017, s.1140) genomförde en kvalitativ studie i syfte att undersöka hur lärare i samhällskunskap arbetar med begrepps- och ämnesspråklig förståelse för att utveckla elevernas ordförråd, Studien genomfördes i Turkiet och omfattade 35 lärare som undervisade i årskurs 5-8 under läsåren 2014-2015. Forskningen visade att undervisning i samhällskunskap ställer höga krav på elevers läsförståelse och begreppskunskap. Enligt İlter (2017, s. 1138) kräver läsning i samhällskunskap att elever använder flera olika läsförmågor såsom förståelse, undersökande läsning och strategier för att lära sig nya ord. Vidare framhålls att elevers svårigheter att förstå texter i ämnet ofta är kopplade till ett begränsat ordförråd och svaga lässtrategier. Walldén & Nygård Larssons (2023, s.317) studie genomfördes i ett språkligt varierat klassrum där både elever med svenska som första- och andraspråk deltog, forskarna betonar att sådana klassrum ställer särskilda krav på undervisningen. Elevernas olika språkliga erfarenheter kan vara en resurs i undervisningen men i den studerade undervisningen användes denna potential inte fullt ut i arbetet med begrepp och ämnesspråk.

3.4 Sammanfattning och implikationer för den egna studien

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning att språk och ämneskunskap är nära sammankopplade och att utvecklingen av ämnesspecifika begrepp är en central del av undervisningen i samhällskunskap. Forskningen betonar att elever behöver utveckla ett ämnesspråk för att kunna förstå och tolka innehållet i undervisningen samt delta i resonemang om samhällsfrågor. Begrepp framstår därmed inte enbart som ord och definitioner, utan som grundläggande redskap för att skapa förståelse inom ämnet.

Vidare framkommer att läraren har en avgörande roll i hur ämnesspråk och begrepp integreras i undervisningen. utifrån forskningen kan det tolkas som att lärarens sätt att synliggöra begrepp, skapa kopplingar till elevernas erfarenheter och ge möjlighet att använda begreppen

i olika sammanhang har stor betydelse för elevernas förståelse av ämnesinnehållet. Den samlade forskningen pekar också på att elever ofta möter svårigheter i arbetet med ämnesspecifika begrepp, särskilt när begreppen är abstrakta eller när elevernas språkliga förutsättningar varierar. Detta kan tolkas som att undervisningen behöver vara medveten, strukturerad och språkligt stöttande för att stödja elevernas begreppsutveckling.

Trots att tidigare forskning visar att arbete med ämnesspråk och begrepp är en central del av undervisningen i samhällskunskap finns det fortfarande behov av studier som belyser hur lärare själva beskriver sitt arbete med dessa frågor i den dagliga undervisningen. Den tidigare forskningen ger viktiga insikter om betydelsen av begrepp och språklig stöttning men mindre fokus har lagts på lärares egna erfarenheter av hur arbetet genomförs i praktiken och vilka utmaningar de möter i sitt arbete.

Mot denna bakgrund framstår det som relevant att undersöka hur lärare i svenska skolor i årskurs 4-6 beskriver sitt arbete med ämnesspråk och ämnesspecifika begrepp i samhällskunskap. I denna studie har vi därför valt att fokusera på lärares kunskaper, didaktiska val och hur dessa bidrar till att göra begreppen begripliga för eleverna. Detta leder även till anledningen till varför vi valde kvalitativa intervjuer med lärare för att kunna få en fördjupad förståelse för hur lärare beskriver sitt arbete, sina val av metoder samt vilka hinder de upplever i arbetet med att göra ämnesspecifika begrepp begripliga för elever. Genom denna metod kan vi få en bild av lärarnas erfarenheter och resonemang ur ett bredare perspektiv kring begreppsundervisning.

4. Teori

Denna studie utgår från ett sociokulturellt perspektiv på lärande, där språk och begrepp ses som centrala redskap för att utveckla kunskap i sociala sammanhang. Perspektivet är relevant för studiens fokus på hur lärare arbetar med ämnesspråk och ämnesspecifika begrepp i undervisningen, eftersom det betonar hur lärande sker genom kommunikation, samspel och stöttning från lärare.

Begreppen ämnesspråk och ämnesspecifika begrepp är centrala i studien eftersom de utgör en viktig del av undervisningen i skolkontext och är nära kopplade till hur elever utvecklar förståelse för ämnesinnehåll. Genom att använda dessa begrepp som teoretiska utgångspunkter blir det möjligt att analysera hur lärare beskriver sina kunskaper om ämnesspråk, vilka undervisningsmetoder de använder samt vilka hinder de upplever i arbetet med att göra begrepp begripliga för elever.

De sociokulturella begreppen *appropriering*, *stöttning (scaffolding)*, *mediering* och *den proximala utvecklingszonen* används i studien som analytiska verktyg för att förstå hur lärare stödjer elevers begreppsutveckling och hur undervisningen anpassas efter elevernas behov.

4.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande

Ur ett sociokulturellt perspektiv kan människan förstås som en komplex varelse, formad av biologiska, sociala, kulturella och historiska dimensioner (Säljö, 2015, s. 91). Det sociokulturella perspektivets syn på lärande och kunskap är något som utvecklas i samspel mellan människor och i sociala praktiker där individer deltar. Kunskap ses därför inte som något som finns inom individen, utan som något som formas genom deltagande i sociala interaktioner (Säljö, 2023, s. 119). Att besitta kunskap i form av exempelvis böcker eller andra källor, är enligt ett sociokulturellt perspektiv inte liktydigt med att kunna förstå eller använda den. Kunskap blir först verklig när människor omsätter den i handling, för att navigera vardagen eller interagera med andra (Säljö, 2015, s. 125).

Detta innebär att lärande inte bara handlar om att kunna återge definitioner eller memorera begrepp. En mer central aspekt är att förstå när och hur olika redskap som språk, begrepp och metoder är relevanta att använda i olika situationer. De kunskaper som finns inom utbildning och skola består av begrepp och metoder som har utvecklats genom historiska processer. För

den som är ny, exempelvis en elev, i en sådan praktik är dessa ofta osynliga eller svåra att uppfatta. Därför behöver de synliggöras och förklaras för att förstås och användas meningsfullt (Säljö, 2015, s.131). Lärandet och utvecklingen sker genom människors aktiva deltagande i samspel med andra, där människor utvecklar sin identitet och kompetenser. (Säljö, 2015, s. 96).

Inom det sociokulturella perspektivet används begreppet *appropriering* för att beskriva hur individer gradvis tillägnar sig kunskaper, färdigheter och sätt att tänka genom deltagande i sociala aktiviteter (Säljö, s.119-121). Denna process kan delas in i *primär och sekundär socialisation*. Den primära socialisationen sker framförallt i individens tidiga år med familj och andra gemenskaper, där barnet får kunskap om grundläggande färdigheter och regler för socialt samspel, språk samt för världen omkring sig. Lärandet i den primära socialisationen är nära kopplat till vardagliga erfarenheter och sker genom observation och aktivt deltagande i aktiviteter (Lundgren, 2020, s.280-281). Redan från födseln introduceras barn in i sociala och kommunikativa processer som har etablerade perspektiv och förhållningssätt till omvärlden, på grund av detta blir lärande inte en isolerad aktivitet utan en process som formas och styrs av de interaktiva sammanhang barnet deltar i (Säljö, 2015, s.37).

Den sekundära socialisationen, som främst sker i skolkontext, innebär förändrade villkor för lärande. Läraren som den närmsta vuxna i relation till barnet, har begränsad kännedom om barnets erfarenheter utanför skolan, samt är lärandet i skolan ofta målinriktat och schemalagt. Detta innebär att kopplingen mellan barnets omedelbara behov och undervisningens innehåll kan vara mindre direkt. Det ställer högre krav på lärares stöd, förklaringar och på strukturerade lärandesituationer (Säljö, 2023, s. 41). För att elever ska utveckla förståelse blir skolans roll central, här erbjuds möjligheter till handledning och stöttning. Läraren kan hjälpa eleven relatera nya kunskaper till tidigare erfarenheter och gradvis öka elevens självständighet i användning av kunskap (Lundgren, 2020, s. 282). Genom undervisning kan elever ges möjlighet att gå bortom sina egna omedelbara erfarenheter och istället ta del av den kunskap och de perspektiv som utvecklas under kollektiva sociala interaktioner, som strukturerade klassrumsdiskussioner och lärarledda samtal (Säljö, 2015, s. 131).

En central teoretisk utgångspunkt inom det sociokulturella perspektivet är idén om att människor kan klara mer i samarbete med andra än vad de kan göra på egen hand. Detta benämns enligt Vygotskij som den *proximala utvecklingszonen*, som beskriver skillnaden mellan vad en individ kan genomföra självständigt och vad samma individ kan klara med

hjälp från någon som besitter större kunskap. Genom vägledning och stöd kan den lärande successivt utveckla sina kunskaper och förmågor, därefter blir den mer självständig i sitt lärande (Säljö, 2023, s. 120). Lärandet i den proximala utvecklingszonen bygger även på att individen kan använda sina redan befintliga färdigheter som utgångspunkt för att ta till sig nya kunskaper. Ett barns förståelse av ett vardagsbegrepp har möjlighet att utvecklas till en mer avancerad förståelse när begreppet används i andra sammanhang (Säljö, 2015, s. 100-101). Den proximala utvecklingszonen utgör ett perspektiv där lärande inte bara ses som ett resultat av individuella presentationer, utan som en process där social interaktion visar var barnet är mottagligt för undervisning och stöd, vilket betonar potentialen i barnets utveckling (Säljö, 2015, s. 102-103).

Det stöd som ges i lärprocessen kan anta olika former och beskrivs enligt Vygotskij som stöttning eller *scaffolding*. Detta innebär att en mer erfaren eller kunnig person, som exempelvis en lärare, stödjer eleven i att strukturera undervisningen, uppmärksamma viktiga aspekter eller ge relevanta strategier. Stödet anpassas efter den lärandes behov och minskar gradvis i takt med att individen utvecklar större förståelse och självständighet (Säljö, 2023, s. 124-125).

Enligt Vygotskij avser *mediering* hur människor använder olika typer av redskap för att förstå och tolka världen. Han menar att människor använder två typer av redskap: språkliga och materiella. De språkliga redskapen används i kommunikation och tänkande (Gibbons, 2021, s. 275). Språket fungerar som ett centralt redskap för att förstå, analysera och förhålla sig till världen. Genom språk kan människor jämföra perspektiv, kommunicera och dela förståelse med andra (Säljö, 2015, s. 95-96). Språket i den sociokulturella aspekten är det verktyg som hjälper oss att tänka och förstå vår omvärld. Vygotskij betonar att språket är en central del i det vi gör och människans viktigaste medierande redskap (Lundgren, 2020, s. 278). Han betonade *språkets dubbla funktion*, det fungerar inte enbart som ett medel för kommunikation mellan människor, utan blir också ett redskap för individens egna tankar. Genom att först använda språket i en social interaktion lär sig individen gradvis att använda samma språkliga resurser för inre reflektion och resonemang. De begrepp och idéer som tidigare existerat mellan människor blir därmed en del av individens egna resurser och kompetens som sedan används i andra sammanhang (Säljö, 2015, s. 95). Det är genom detta verktyg individer får möjligheten till att uttrycka vad de tycker och tänker. Med språket och begreppen som följer

med fungerar dessa som ett redskap för att strukturera och skapa mening (Gibbons, 2021, s.278).

”Begrepp bildas i en process där det gäller att lösa något problem som tonåringens tänkande ställs inför. Begreppet uppstår endast som ett resultat av en sådan uppgiftslösning. Med utgångspunkt från resultaten av vår experimentella analys kan vi visa att Bühler inte har formulerat problemet beträffande begreppsbildningens dubbla rötter tillräckligt exakt.” (Vygotskij, 1999, s. 248).

Med detta menar Vygotskij att eleven måste kunna få möjlighet till att använda begreppen i ett sammanhang för att förstå dem. Det räcker inte att eleven enbart får glosor för att lära sig nya begrepp. Begreppsförståelse utvecklas när eleven möter situationer där begreppet används aktivt genom meningsfulla uppgifter som behöver lösas (Vygotskij, 1999, s. 248).

4.2 Ämnesspråk och begreppsutveckling i undervisning

Språk har en central betydelse för relationen mellan undervisning och lärande samt för samspelet mellan lärare och elever. Det fungerar både som ett verktyg för att förmedla kunskap och som ett redskap för tänkande (Stymne, 2020, s. 49-50). Inom de samhällsorienterade ämnena är språket särskilt viktigt eftersom elever behöver kunna uttrycka och bearbeta kunskap genom olika former av kommunikation och multimodala uttryck (Stymne, 2020, s. 49-50). För att kunna visa sina kunskaper är det väsentligt att elever utvecklar ett ämnesspecifikt språk, ofta kallat ämnesspråk. Detta innebär att elever lär sig hur man talar, skriver och resonerar inom ett specifikt skolämne med dess ämnesspecifika begrepp. Hager (2018, s. 56) betonar vikten av språkinriktad undervisning för att utveckla elevernas ämnesspråk och ämnesspecifika vokabulär. Hon menar att ett centralt inslag för att arbeta språkinriktat i ämnesspecifika begrepp är genom kommunikation. Samtal ses alltså som ett kraftfullt verktyg som hjälper elever att gradvis utveckla sin förståelse för ämnets centrala begrepp med stöd av lärare.

Ett tillvägagångssätt som Stymne (2020, s. 50-52) lyfter är *genrepedagogiken*, den syftar till att utveckla elevers förmåga att läsa och producera olika typer av texter som används i skolan. Utgångspunkten är att olika ämnen har sina egna sätt att uttrycka kunskap, vilket innebär att elever behöver lära sig hur man läser, talar och skriver inom ett specifikt ämne. I undervisningen synliggörs därför hur olika texter är uppbyggda, vilket syfte de har och vilka

språkliga drag som kännetecknar dem. Genrepedagogiken bygger på ett sociokulturellt synsätt på lärande, där Vygotskijs teorier om språkets betydelse för tänkande och lärande är centrala. En viktig idé är att elever utvecklar sin kunskap genom samarbete och genom stöttning från läraren. Läraren ger därför stödstrukturer som hjälper eleverna att stegvis utveckla sin förmåga att använda ett mer avancerat och ämnesspecifikt språk (Stymne, 2020 s. 50-51).

Ett centralt mål med genrepedagogiken är att göra språkliga- och textstrukturer synliga för eleverna, så att de får stöd i att utveckla sitt språk. Samtidigt är det viktigt att undervisningen inte endast fokuserar på textens format, utan även på innehåll och syfte med det som eleverna uttrycker muntligt eller i text. Inom genrepedagogiken betonas även att elever behöver få arbeta med olika texttyper som förekommer i skolans ämnen. I de samhällsorienterade ämnena handlar det ofta om att elever ska kunna beskriva, förklara och argumentera. Genom att arbeta med dessa typer av texter får elever förstå hur kunskap uttrycks inom ämnet genom utvecklade ämnesspråkliga kompetenser (Stymne, 2020, s. 51-52).

Vissa centrala begrepp kan upplevas som svåra för elever eftersom de innehåller en mer omfattande betydelse än vad som framgår direkt av ordet. De fungerar inte enbart som benämningar på olika företeelser utan uttrycker en mer omfattande tolkning av historiska eller samhälleliga processer och bidrar därmed till hur fenomen förstås eller förklaras (Stolare, 2015, s.4). Begreppsarbete beskrivs som en kontinuerlig process där elever inte enbart behöver förstå begreppens definition, utan även kunna använda dem i olika kommunikativa sammanhang inom ämnet (Stolare, 2015, s.1)

5. Metod

5.1 Forskningsdesign

Denna studie genomfördes som en kvalitativ undersökning med syfte att skapa förståelse för hur lärare i årskurs 4-6 arbetar didaktiskt med ämnesspecifika begrepp inom samhällskunskap. En kvalitativ ansats valdes eftersom studiens syfte är att undersöka lärares erfarenheter, arbetssätt och resonemang kring begreppsutveckling. Kvalitativa studier ger deltagarna möjlighet att utveckla sina resonemang och kan bidra till en djupare förståelse av komplexa fenomen, exempelvis hur undervisningspraktiker formas och motiveras (Hjerm et al., 2021, s. 149).

Datainsamlingen genomfördes genom semistrukturerade intervjuer. Denna intervjutyp kombinerar en tydlig struktur med flexibilitet, vilket innebär att vi utgår från en intervjuguide med förberedda frågor men samtidigt har möjlighet att ställa följdfrågor och fördjupa resonemang utifrån deltagarnas reflektioner och svar (Hjerm et al., 2021, s.150). En styrka med semistrukturerade intervjuer är att det möjliggör djupgående beskrivningar av deltagarnas erfarenheter och undervisningspraktiker. Det ökar möjligheten att få en mer nyanserad förståelse av hur lärare arbetar med ämnesspråk och begreppsförståelse i undervisningen (Hjerm et al., 2021, s.149). En annan fördel med denna intervjumetod är att respondenten har större möjlighet att påverka intervjun. Frågorna är öppna men följer ett tema som skapar möjligheten till att samtalet kan utvecklas utifrån svaren som ges. Detta tillvägagångssätt ställer höga krav på oss som intervjuare då vi måste ta en aktiv roll som lyssnare och fokuserar på att ställa följdfrågor baserat på svaren (Alvehus, 2015, s.83).

Intervjuerna spelades in med en diktafon, vilket Alvehus (2015, s.84-85) nämner kan ha en effekt på deltagarnas svar eftersom att vissa av deltagarna kan känna sig mer begränsade i svaren de ger. Samtidigt ger inspelningen en fördel då detta minskar risken att våra egna tolkningar eller uppfattningar påverkar materialet vilket hade kunnat ske om vi enbart hade antecknat under mötet. En annan fördel med inspelningen är att deltagaren kan försäkra sig om att det hen säger kommer att transkriberas precis som det har sagts. Den kvalitativa metoden bygger på intervjuer där deltagarna är de som skapar materialet, vilket kan beskrivas som fabricerad data. Detta innebär att det finns inget bevis på att det som sägs i intervjun motsvarar praktiken (Alvehus, 2015, s.35). Trots detta ger dessa intervjuer värdefulla insikter i hur deltagarna tänker och resonerar, vilket är centralt för vår studie (Alvehus, 2015, s.86).

5.2 Urval

I den kvalitativa forskningen är det viktigt att först bestämma vilken målgrupp som behövs för att kunna undersöka frågeställningen (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 54). Detta gjorde vi genom ett strategiskt urval av grundskollärare som undervisar i SO i årskurs 4-6. Ett strategiskt urval innebär att deltagare väljs utifrån deras relevans för forskningsfrågan och deras förväntade kunskap om det fenomen som undersöks (Hjerm et al., 2021, s. 152). I kvalitativa metoder är det viktigare att urvalet är ändamålsenligt, det vill säga att deltagarna kan ge den information forskningen behöver, än att den är representativ (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 54).

Urvalet kan även beskrivas som kriteriebaserat. Enligt Christoffersen och Johannessen (2015) innebär ett kriteriebaserat urval att forskaren väljer deltagare som uppfyller vissa specifika kriterier som är relevanta för studiens syfte (Christoffersen och Johannessen, 2015, s.56). I denna studie var kriteriet att deltagarna skulle vara verksamma lärare som undervisar eller har undervisat i samhällsorienterande ämnen i årskurs 4-6. Genom att använda dessa kriterier säkerställdes att de lärare som deltog hade erfarenhet av den undervisningspraktik som undersöks i studien. Rekryteringen av deltagarna skedde genom kontakter från verksamhetsförlagd utbildning (VFU). Ett sådant tillvägagångssätt kan beskrivas som ett bekvämlighetsurval, vilket innebär att forskaren väljer informanter som är tillgängliga och möjliga att nå inom ramen för studien (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 57).

Eftersom studien syftar till att undersöka didaktiska arbetssätt kopplade till ämnesspecifika begrepp, valdes lärare som har erfarenhet av undervisning i SO på mellanstadiet. Urvalet utformades för att skapa variation mellan deltagarna, exempelvis genom att inkludera lärare i olika åldrar, kön, från olika typer av skolor och med varierande yrkeserfarenhet. Att skapa variation i urvalet kan bidra till att fånga olika perspektiv av undervisning för att stärka studiens analytiska bredd (Hjerm et al., 2021, s. 154).

Antalet deltagare i studien är 5 lärare. Inom kvalitativ forskning bestäms ofta antalet deltagare av principen om teoretisk mättnad, vilket innebär att datainsamlingen kan avslutas när intervjuerna inte längre tillför ny information eller nya perspektiv (Hjerm et al., 2021, s. 153).

Fiktiva namn	Yrkesroll	Erfarenhet
Lärare 1	Grundskollärare	6 år
Lärare 2	Speciallärare (Tidigare lärare i SO)	44 år
Lärare 3	Grundskollärare	15 år
Lärare 4	Grundskollärare	16 år
Lärare 5	Grundskollärare	8 år

5.3 Databearbetning och analys

Samtliga intervjuer spelades in med hjälp av diktafoner som lånades från Malmö universitet. Inspelningen av intervjuer är vanligt förekommande i kvalitativ forskning eftersom det möjliggör en mer noggrann dokumentation av det som sägs under intervjun. Genom att spela in samtalet kunde vi återvända till materialet flera gånger och därigenom minska risken att viktig information går förlorad, vilket kan vara svårare om man enbart förlitar sig på anteckningar (Alvehus, 2024, s. 116).

Under intervjuerna uppstod inga större problem som påverkade genomförandet i någon avgörande utsträckning. Däremot förekom situationer där vissa frågor behövde förtydligas. Detta gällde framför allt frågor om ämnesspecifika begrepp, där deltagarna ibland tenderade att bredda sina svar till andra samhällsorienterade ämnen såsom historia, religion eller geografi. I dessa fall behövde vi förtydliga att fokus skulle ligga på samhällskunskap, i enlighet med studiens syfte.

Att frågor behövde förtydligas kan ha påverkat hur deltagarna tolkade och besvarade dem, vilket i sin tur kan ha haft betydelse för studiens resultat. Samtidigt möjliggjorde den semistrukturerade intervjumetoden flexibilitet, vilket gjorde det möjligt att ställa följdfrågor och fördjupa deltagarnas resonemang. Detta bidrog till att öka materialets innehållsliga djup, även om det kan ha påverkat jämförbarheten mellan intervjuerna.

Intervjuerna fungerade i övrigt i enlighet med planeringen. Deltagarna visade god förståelse för frågorna efter eventuella förtydliganden och bidrog med utförliga beskrivningar av sina erfarenheter.

Ett kännetecken för studiens genomförande var att intervjuerna ägde rum på deltagarnas arbetsplatser i en lugn och ostörd miljö. Intervjuerna varade mellan cirka 20 och 40 minuter, där variationen i längd främst berodde på hur utförligt deltagarna utvecklade sina svar. Intervjuerna genomfördes av båda forskarna tillsammans, där vi turades om att ställa frågor och följa upp svar.

Efter genomförda intervjuer transkriberades det inspelade materialet. Transkriberingen genomfördes genom att vi lyssnade igenom intervjuerna flera gånger och därefter skrev ned det som sades. På så sätt omvandlades det muntliga samtalet till ett skriftligt material som kunde analyseras vidare. Enligt Alvehus (2024, s. 117) innebär transkribering att tal omvandlas till text, vilket samtidigt utgör ett första steg i analysprocessen eftersom forskaren i detta skede börjar strukturera det insamlade materialet.

I denna studie har transkriberingen främst fokuserat på det verbala innehållet i intervjuerna, det vill säga de ord som informanterna uttryckte, snarare än på mer detaljerade aspekter i talet. I övergången från muntligt samtal till skriftlig text sker därmed en viss reduktion av kontextuella inslag såsom tonläge och kroppsliga uttryck. Detta innebär att transkriptionen kan betraktas som en förenklad representation av det ursprungliga intervjusamtalet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 194-195).

Efter en sammanställning av vårt material genomförde vi tre olika processer som Alvehus (2015, s. 110-111) beskriver, vilket är, sortering, reducering och argumentation. I kombination med dessa analysprocesser använde vi oss av tematisk bearbetning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 120-121). Först läste vi våra transkriptioner upprepade gånger för att bli förtrogna med materialet och på så vis kunna analysera ifall vi kunde synliggöra mönster i deltagarnas svar. Under denna process markerade vi meningsbärande enheter i texten, det vill säga citat och utsagor som var relevanta för studiens syfte. För att strukturera arbetet använde vi oss av färgkodning, där olika färger representerade återkommande innehåll, exempelvis lärares syn på ämnesspråk, konkreta undervisningsmetoder, samt upplevda hinder. Detta möjliggjorde att återkommande mönster i materialet kunde synliggöras på ett systematiskt sätt.

Nästa steg i processen var reduceringen av materialet där vi tillsammans diskuterade vilka delar som vi tyckte var mest centrala för att kunna besvara vårt syfte. I detta fall var det viktigt för oss att lyfta fram likheter och vissa variationer mellan lärarna, till exempel när det kommer till vilka val av metoder de använder i arbetet med ämnesspecifika begrepp. Detta

gör att vår studie bidrar till ett bredare perspektiv på begreppsanvändning, särskilt för årskursen 4-6 som stod i centrum för vår undersökning. Detta steget kan ses som ett exempel på där vi tematiserade som Kvale och Brinkmann (2009, s. 120-121) lyfter fram. De förklarar att tematisering innebär att forskaren identifierar centrala mönster och teman i materialet i relation till studiens syfte och forskningsfrågor. Vi tillämpade detta genom att systematiskt analysera lärarnas utsagor för att hitta material som kunde bidra till att besvara vårt syfte.

I det avslutande steget, argumentation, användes det bearbetade materialet för att underbygga studiens resultat och koppla dessa till det teoretiska ramverket. Analysen genomfördes genom att de empiriska resultaten tolkades i relation till studiens centrala teoretiska begrepp, såsom ämnesspråk, ämnesspecifika begrepp och det sociokulturella perspektivet på lärande. Detta innebär att lärarnas utsagor inte enbart beskrevs, utan även analyserades utifrån hur de relaterade till de teoretiska begreppen. Exempelvis tolkades lärarnas beskrivningar av hur de introducerar och förklarar begrepp som en del av arbetet med att utveckla elevernas ämnesspråk. Vidare analyserades undervisningssituationer där interaktion och diskussion betonades som uttryck för sociokulturella processer, där elever ges möjlighet att tillägna sig ämnesspecifika begrepp genom socialt samspel. Analysen genomfördes med lärarnas utsagor i relation till sociokulturella begrepp såsom stöttning (scaffolding), mediering och appropriering. Teorin tillämpades som ett analytiskt verktyg för att förstå och fördjupa tolkningen, snarare än som enbart en beskrivande bakgrund.

Genom denna process framkom tre övergripande tema, lärarnas syn på ämnesspråk och begrepp, konkreta undervisningsmetoder för begreppsförståelse samt hinder i arbetet med ämnesspråk. Dessa teman ligger till grund för presentationen av resultatet i kapitel 6.

5.4 Etiska principer

I vår studie utgick vi från de forskningsetiska principerna som Vetenskapsrådet (2002, s. 6-14) presenterar. De fyra huvudkrav som låg till grund för hur studien utformades var informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. För att uppfylla informationskravet informerade vi deltagarna om syftet med studien och om kontaktuppgifter till oss. Detta gjorde vi i form av ett informationsbrev som deltagarna fick digitalt. I brevet framkom det även att deltagandet är frivilligt och att de kan avbryta sin medverkan i studien utan att ange någon anledning. Deltagarna fick även skriva under en samtyckesblankett fysiskt, vilket uppfyller samtyckeskravet. För att säkerställa

konfidentialiteten har alla deltagarnas uppgifter behandlats med noggrannhet för att ingen obehörig ska ha tillgång till uppgifterna. I kapitel 6, där vi presenterar resultaten, kommer därför alla lärare som har deltagit presenteras med följande anonymiserade namn : lärare 1, lärare 2, lärare 3, lärare 4 och lärare 5. Detta görs för att deltagarna inte ska kunna identifieras. Alla uppgifter används enbart för forskningen och har förvarats på ett säkert sätt, vilket är i enlighet med nyttjandekravet.

5.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Reliabilitet och validitet är två begrepp som man använder inom forskningssammanhang för att avgöra kvaliteten hos en studie. Reliabilitet handlar om studiens tillförlitlighet och i vilken utsträckning forskningsprocessen genomförs på ett konsekvent och noggrant sätt, inom intervjustudier aktualiseras reliabilitet bland annat i hur intervjuer dokumenteras och transkriberas (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 200). I denna studie har reliabiliteten stärkts genom att intervjuerna spelades in med diktafon och därefter transkriberades noggrant av oss båda forskare för att säkerställa konsekvent tolkning av material. Inspelningarna har lyssnats igenom flera gånger under transkriberingsprocessen för att säkerställa att utskrifterna så långt som möjligt överensstämmer med det inspelade materialet. Vidare har intervjuerna genomförts utifrån en gemensam intervjuguide, vilket bidrar till en mer konsekvent datainsamling.

För att stärka reliabiliteten kunde vi ha genomfört en pilotstudie innan de faktiska intervjuerna. Detta för att säkerställa att våra intervjufrågor var tydligt formulerade och lätta att förstå (Hjerm et al., 2021, s. 160-161). Som tidigare nämnt förekom situationer där vi behövde förtydliga vissa frågor och påminna deltagarna om att fokuset skulle ligga på ämnet samhällskunskap när samtalet gled över till andra ämnen. Därför hade en pilotstudie kunnat ge oss möjlighet att synliggöra vilka frågor som hade behövt justeras för att uppnå större tydlighet.

Validitet handlar däremot om i vilken grad resultaten i en studie faktiskt speglar det fenomen eller den fråga som undersökningen avser att mäta (Alvehus, 2015, s. 122). I kvalitativ forskning handlar validitet därför i hög grad om hur väl forskningsmetoden och analysen är anpassade till studiens syfte och forskningsfrågor. Eftersom kvalitativa studier bygger på tolkning innebär detta att vi aktivt har valt ut och tolkat delar av verkligheten i relation till studiens teoretiska och analytiska perspektiv (Alvehus, 2024, s. 158).

När vi utformade intervjufrågorna (Bilaga 1) utgick vi från våra tre forskningsfrågor, för att nå en högre validitet. Intervjuerna inleddes med bakgrundsfrågor som vi bedömde som relevanta för kontexten, följt av en kronologisk ordning med våra forskningsfrågor och tillhörande följdfrågor för att kunna få ett utvecklat resonemang från lärarna. När man utgår från en semistrukturerad intervju får man möjligheten till att kunna anpassa frågor efter deltagarnas svar vilket också kan stärka att vi fångar information på det vi vill undersöka. Genom detta arbetssätt kunde vi säkerhetsställa att frågorna var relevanta i koppling till vårt syfte vilket också bidrar till att stärka validiteten.

I denna studie har validiteten eftersträvas genom att datainsamlingsmetoden valts utifrån studiens syfte att undersöka lärares didaktiska arbete med ämnesspecifika begrepp i samhällskunskapsundervisningen. Semistrukturerade intervjuer har använts för att ge lärarna möjlighet att utveckla sina resonemang och beskriva sina undervisningspraktiker mer ingående. På så sätt har metoden möjliggjort en djupare förståelse för lärarnas perspektiv, vilket stärker studiens möjlighet att undersöka det fenomen som är i fokus.

Den kvalitativa metoden lägger större vikt vid att undersöka djupare förståelse av människors tankar och erfarenheter än vid att samla in siffror. I vissa fall har man hävdat att kvalitativa resultat inte kan generaliseras på samma sätt som kvantitativa resultat med det gäller oftast när man talar om strikt statistisk generalisering. Trots att kvalitativa resultat inte kan generaliseras på det sättet, har metoden ändå förmågan att ge andra typer av insikter. Resultaten kan sättas i olika sammanhang och kopplas till teorier, vilket ger en bredare användning. Det är därför viktigt att förstå att målet med generalisering ofta är relevant oavsett vilken metod man använder (Hjerm et al., 2021, s. 24).

6. Resultat och analys

I resultatdelen presenteras den kvalitativa studie som genomförts. Strukturen för detta kapitlet har utformats med utgångspunkt i våra frågeställningar och de tre teman som lyfts fram speglar dessa.

6.1 Kunskapen på ämnesspråk och ämnesspecifika begrepp

Resultaten visade att lärarna betraktade ämnesspecifika begrepp som en central förutsättning för elevers förståelse av undervisningens innehåll. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan detta förstås genom synen på språk som ett centralt redskap för tänkande och lärande. Genom språket får elever möjlighet att strukturera sina tankar och delta i ämnesspecifika resonemang tillsammans med andra (Säljö, 2015, s. 95-96). Språket fungerar därmed inte enbart som ett kommunikationsmedel utan även som ett verktyg som möjliggör utveckling av mer avancerade resonemang och analyser.

I intervjun med lärare 5 inleddes samtalet med en fråga om vad hen känner till om ämnesspråk och ämnesspecifika begrepp. Läraren uttryckte följande:

När jag tänker på ämnesspråk ser jag det som det sätt vi pratar och skriver inom ett specifikt ämne. Ämnesspråket bygger på de begrepp som är centrala för ämnet, alltså ämnesspecifika begrepp. Det är dessa begrepp som ger språket sin mening inom ämnet, och genom att förstå dem kan eleven uttrycka sig korrekt och resonera kring ämnets innehåll. Utan att känna till begreppen blir ämnesspråket svårt att använda och förstå (Lärare 5).

Lärarens beskrivning av ämnesspråk visar en förståelse för att språket är centralt för hur kunskap uttrycks inom ett ämne. Detta kan tolkas som att läraren ser begreppen som redskap för elevers tänkande, vilket ligger nära den sociokulturella synen på språk som ett medierande verktyg i lärandeprocesser. (Säljö, 2015, s. 95-96). När läraren betonar att elever behöver förstå ämnesspecifika begrepp för att kunna resonera om ämnets innehåll, synliggörs språkets betydelse för att delta i ämnets kunskapspraktik.

När lärare 3 fick frågan om språket inom ämnet matematik skiljer sig ifrån samhällskunskap framhåller hen att begrepp utgör en förutsättning för att förstå ett ämne. Detta uttrycker hen på följande sätt:

Skiljer sig? Nej, inte egentligen. Om jag utgår från mitt tidigare svar så har ju matematik sina centrala och specifika begrepp, och man kan inte klara matten utan att kunna dem. På samma sätt har vi inom samhällskunskap begrepp inom politik eller demokrati som är viktiga för att förstå ämnet. För att verkligen behärska ett ämne, oavsett om det är matematik eller samhällskunskap, behöver man alltså förstå det ämnesspecifika språket (Lärare 3).

Detta kan förstås i relation till den sociokulturella teorin där språk och begrepp ses som centrala redskap för lärande (Säljö, 2015, s. 95-96). När Lärare 3 betonar att både matematik och samhällskunskap kräver förståelse för ämnesspecifika begrepp, synliggörs hur ämnesspråket fungerar som ett verktyg för att kunna tillägna sig och uttrycka kunskap inom ett ämne. Detta visar att läraren inte ser begrepp som en isolerad del av undervisningen, utan som en grund för att kunna ta till sig ämnets innehåll. Detta ligger i linje med Stymne (2020, s. 49-50), som framhåller att språket inte enbart är ett medel för kommunikation utan även ett redskap för tänkande.

Vidare kan citatet kopplas till Hajers (2018, s. 56) betoning av språkinriktad undervisning, där utvecklingen av ett ämnesspecifikt språk ses som avgörande för elevers kunskapsutveckling. När läraren uttrycker att man inte kan "klara matten utan begreppen" och att samma sak gäller samhällskunskap, visar det hur begrepp utgör en grund för förståelse oavsett ämne. Detta stärker även Stolares (2015, s. 4) syn på begrepp som mer än enbart ord, då de fungerar som verktyg för att tolka och förstå olika fenomen.

I en annan intervju med lärare 1 framgår det hur hen tycker att det är väldigt svårt för dagens elever att ta sig an ämnesspråket som finns i dagens samhälle. Hen ansåg att språket förr i tiden var mer rikt och varierat än vad det är idag. Enligt hen var svårare begrepp, som de vi lär oss i samhällskunskap, integrerade i vardagsspråket. Idag menar hen att elevernas språk i större utsträckning är informellt, vilket kan göra det svårare för dem att förstå och använda ämnesspecifika begrepp. Detta kan förstås i relation till att skolans språk ofta skiljer sig från vardagsspråket. Detta ligger i linje med det sociokulturella perspektivet, där ett barns

förståelse av ett vardagsbegrepp kan utvecklas till mer avancerade och ämnesspecifika begrepp när begreppet används i olika sammanhang. Lärarens resonemang kan tolkas som att skolan, undervisningen och läraren har ett större ansvar i arbetet med ämnesspråket i dagens läge än förr. Det ställer högre krav på att skolan stödjer eleverna i övergången från vardagsspråk till ämnesspråk. Detta kan göras med hjälp av läraren, som fungerar som ett stöd, vilket ligger i linje med tanken om den proximala utvecklingszonen (Säljö, 2015, s.100-101).

Lärare 4 betonade att ämnesspråket inte bara handlar om att kunna översätta ord. Dessa begrepp ska eleverna förstå och kunna använda i form av att kunna resonera inom ämnet. Läraren uttryckte det på följande sätt:

När jag tänker på begrepp och ord, språk kopplat till undervisning, så tänker jag att man ska kunna använda dem själv som elev, man ska kunna förstå dem, och det ska vara ett redskap för att faktiskt kunna använda förmågan att resonera (Lärare 4).

I samma intervju resonerade läraren också att ämnesspråk är mer än bara en gloslista. Att om elever enbart får memorera ord och begrepp ger begränsad effekt. Det som verkligen spelar en central roll i arbetet med begrepp är att eleverna ständigt exponeras för ämnesspråk och uppmuntras att använda begreppen aktivt.

Utifrån Vygotskijs (1999, s. 248) resonemang om begreppsbildning kan man tolka lärarens synsätt som att begreppsförståelse utvecklas först när eleven får möjlighet att använda begreppen i meningsfulla sammanhang. Det räcker alltså inte med att enbart memorera glosor. Begreppen blir först begripliga när de används genom att exempelvis resonera. Detta ligger i linje med Hajer (2018, s. 56) som framhåller att elever behöver få möjlighet att aktivt använda språket genom aktiviteter för att utveckla sin förståelse och sitt ämnesspråk. Det innebär att språket blir ett verktyg för att bearbeta och förstå innehållet.

I intervjuerna framgick också skillnaden mellan ämnesspråket i olika ämnen i skolan. Inom matematiken, poängterade lärare 2 att begreppen återkommer kontinuerligt medan inom samhällskunskap är begreppen mer varierade och kräver därför mer förklaring och repetition:

I matematik så återkommer samma begrepp väldigt många gånger, år efter år, och det hjälper eleverna och även lärarna att befästa alla dessa begrepp. Medan samhällskunskap byter begrepp underlag tema efter tema... Så på det sättet är samhällskunskapens begreppsvariation mycket, mycket bredare. Så där behöver man som lärare jobba mer aktivt för att befästa och förklara alla dessa begrepp (Lärare 2).

Lärarnas beskrivningar av skillnader mellan ämnen visar också att begrepp kan ha olika grad av abstraktion. I samhällskunskap handlar många begrepp om samhällseliga fenomen, vilket innebär att de behöver diskuteras och sättas in i olika sammanhang. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan detta förstås som att elever successivt approprierar ämnets begrepp genom deltagande i klassrumsdiskussioner och andra sociala aktiviteter där begreppen används (Säljö, 2023, s.119-121). Lärare 5 lyfte även fram skillnaden mellan ämnen och betonade att många begrepp i samhällskunskap är abstrakta.

I matematik är begreppen ofta mer exakta. Ett ord betyder nästan alltid samma sak och det går ofta att visa ganska konkret vad det innebär. Men i samhällskunskap är många begrepp mer abstrakta. De handlar ofta om idéer eller system i samhället. Till exempel demokrati eller rättvisa. Det är ju begrepp som inte är lika lätta att visa konkret. Man måste prata om dem, diskutera dem och sätta dem i olika sammanhang. Och sen upplever jag också att många ord i samhällskunskap kan ha flera betydelser beroende på sammanhang. Ett ord kan betyda något i vardagsspråk och något lite mer specifikt i ämnet. Och det kan ibland skapa lite förvirring för eleverna. Så därför behöver man ofta lägga ganska mycket tid på att reda på vad begreppen betyder i just det här ämnet och i just det här sammanhanget (Lärare 5).

Detta kan tolkas som att begrepp i samhällskunskap kräver en mer kontextbunden och språkligt aktiv undervisning, där elever ges möjlighet att diskutera och problematisera begreppens innebörd. Detta ligger i linje med Stolare (2015, s.4), som framhåller att samhällsvetenskapliga begrepp ofta rymmer en bredare och mer komplex betydelse än vad som framgår direkt av ordet. Det innebär att elever inte enbart behöver förstå begreppens definition, utan även hur de används i olika sammanhang.

Lärare 1 fick frågan om vilka de typiska begreppen som hen känner måste arbetas extra med. Hen poängterade att det inte finns ett begrepp som är viktigare än det andra.

*Det finns inte specifikt det här begreppet är mer viktigt än det andra. För allting...
Man skulle kunna säga att det är som ett kretslopp. Förstår du inte de första
begreppen så kommer det bli betydligt svårare att förstå de andra. Så liksom, det finns
inte ett begrepp som är viktigt. Utan alla är viktiga för att förstå en helhet (Lärare 1).*

Lärare 1 förklarar hur begreppsförståelse utvecklas successivt. När elever tillägnar sig grundläggande begrepp skapas en grund för att förstå mer avancerade resonemang. Denna process kan beskrivas som appropriering där individer gradvis tillägnar sig nya sätt att tänka genom deltagande i sociala praktiker (Säljö, 2023, s.119-121). Sammanfattningsvis framgår det att läraren tycker att det är oavsett ämne avgörande för eleverna att ha begreppsförståelsen inom det specifika ämnet. Detta uttryckte lärare 4 i en intervju:

Oavsett vad du har för ämne, om det så är SO, om det är NO, om det är svenska eller om det är engelska, kommer man inte särskilt långt i förståelsen utan att faktiskt arbeta med begreppen.

Lärarens uttalande visar att alla begrepp inom ett ämne är viktiga för att elever ska kunna förstå helheten. Om elever saknar förståelse för de grundläggande begreppen blir det svårt för dem att förstå begrepp som bygger vidare på dessa. Tolkningen blir i detta fall att begreppsarbete behöver ske kontinuerligt, oavsett ämne.

Sammanfattningsvis visar resultaten att lärarna har en tydlig förståelse för ämnesspråk och ämnesspecifika begrepp och ser dem som avgörande för elevernas förmåga att tillägna sig och resonera kring ämnets innehåll. Begreppen behöver inte bara förstås utan användas aktivt i olika kontexter, snarare än enbart memoreras, för att eleverna ska utveckla en djupare begreppsforståelse. Lärarna framhåller också att begreppen i samhällskunskap ofta är abstrakta, kan ha flera betydelser och därför kräver tydliggörande, repetition och gradvis appropriering. Dessutom poängteras att förståelse för grundläggande begrepp är en förutsättning för att kunna förstå mer komplexa begrepp och att lärarens stöd är centralt för att underlätta övergången från vardagsspråk till ämnesspråk.

6.2 Konkreta undervisningsmetoder för begreppsförståelse

När intervjuerna med lärarna sammanställdes framkom det att de använde en stor variation av arbetssätt för att utveckla elevernas begreppsförståelse. Resultatet visade att lärarna använde olika metoder men att det även fanns likheter mellan deras arbetssätt. Dessa inkluderade bland annat repetition, visuellt stöd, arbete med texter och lärarledda diskussioner mellan elever.

Lärarna var eniga om att repetition är en central aspekt i arbetet med begrepp. I en intervju uttryckte lärare 2 i samband med frågan om vilka metoder hen använder i undervisningen:

Alltså om man börjar med den allra första då är det repetition och repetition, men det är klart att förtydliga, att förklara med enklare ord. Då kan man använda muntligt eller så har man hjälp av bilder... Ja, eller tar man hjälp av modersmåsläraren när det är studiehandledning och förklarar på språket som eleven förstår bäst just då... Och som vår skola också använder är att vi går inte runt om begreppet, utan vi använder begreppet precis som det är. Om det är alltså till exempel yttrandefrihet, så går vi inte runt om. Ja, det betyder att man kan få säga vad man vill. Nej, det är yttrandefrihet. Så vi använder det begreppet som finns i läroböckerna och som den heter. Och hellre liksom förklara flera gånger. Och vi hjälper också eleverna att uttala, skriva ner den, läsa den så ofta som möjligt. Alltså försöka använda alla sinnen (Lärare 2).

Lärarens beskrivning visar att repetition är en central strategi för begreppsundervisning, vilket kan kopplas till det sociokulturella perspektivet där begrepp utvecklas genom aktiv användning i olika sammanhang. Genom att förklara begrepp med enklare ord, bilder eller modersmål ges eleverna mediering och stöd, vilket liknar Vygotskijs idé om scaffolding där läraren hjälper eleven att strukturera och förstå ny kunskap (Säljö, 2023, s.124-125).

Lärare 1 beskrev även arbetet med texter i SO-undervisningen och hur detta kopplas till begreppsförståelse. Hen betonade hur viktigt det är med att stanna upp och prata om begreppen. Efter en gemensam högläsning är syftet att eleverna individuellt ska läsa texten igen. Detta blir också en repetition för eleverna då de först ska läsa texten i helklass och därefter individuellt. Detta visar hur läraren medvetet använder textarbete och diskussion för

att ge eleverna fler tillfällen att förstå begreppen. I ett sociokulturellt perspektiv blir sådana gemensamma aktiviteter viktiga eftersom lärande sker genom interaktion där elever kan ta del av andras resonemang och perspektiv (Säljö, 2015, s.96). Även Hajer (2018, s.56) betonar att interaktion är en central del i utvecklingen av elevers ämnesspråk, eftersom elever genom samtal och diskussion ges möjlighet att bearbeta ämnesinnehållet tillsammans med andra.

Lärare 5 beskrev att introduktionen av nya begrepp i hans klassrum ofta utgår från situationer som eleverna kan relatera till i sin vardag. Genom att knyta an till elevernas egna erfarenheter skapas en ingång till begreppet innan en mer formell förklaring introduceras. Läraren uttrycker detta på följande sätt:

Det beror lite på vad det är för begrepp och vad vi jobbar med just då, men ganska ofta försöker jag börja i något som eleverna kan relatera till. Eh..till exempel om vi ska prata om demokrati så brukar jag inte börja med en definition direkt. Istället kan jag fråga hur vi bestämmer saker i klassrummet (Lärare 5).

Genom att utgå från elevernas erfarenheter kan läraren skapa en bro mellan vardaglig förståelse och mer abstrakta ämnesbegrepp (Säljö, 2015, s.100-101). Ett liknande resonemang framkom även i intervjun med lärare 3. Läraren menade att introduktionen av nya begrepp inte alltid sker på samma sätt, utan att arbetssättet kan variera beroende på undervisningens innehåll. Samtidigt betonade läraren vikten av att inledningsvis ta reda på elevernas förkunskaper samt vilka erfarenheter de redan har kopplade till de ämnesspecifika begreppen genom gemensam diskussion.

En annan metod som lärare 1 lyfte fram var vikten av att förklara begrepp på ett sätt som är begripligt för eleverna, på ett "vardagsspråk". Hen uttrycker följande:

En metod som jag har använt är att förklara begrepp. Och det är inte förklarat på ett akademiskt språk, det är förklarat på ett vardagligt språk för att man ska kunna knyta an till det (Lärare 1).

Samtidigt framgick det i intervjun med lärare 2 att språket inte bör förenklas enbart på grund av elevernas ålder eller erfarenhet. Hen betonade att språket inte begränsas i undervisningen men att begreppen istället stärks genom bildstöd och återkommande repetition.

Uttalandena visar att lärarna har något olika sätt att resonera kring språkanpassning i undervisningen. Medan en lärare betonar vikten av att använda vardagsspråk för att göra begrepp mer begripliga, framhåller en annan vikten av att behålla ämnesspråket men ge eleverna stöd i form av bildstöd och repetition. Detta kan tolkas som två olika strategier för att stödja elevers begreppsutveckling.

När lärare 3 får frågan om vilka metoder hen använder för att utveckla elevernas begreppsförståelse betonar läraren vikten av att anpassa undervisningen för att kunna nå ut till hela elevgruppen. Hon beskriver metoden på hur man kan anpassa en uppgift följande sätt:

Vi har jobbat jättemycket med bildserie. Man har fått förklara i en serie bilder och rita bara med stödord. Och det var som en anpassning för elever som vi har många elever som inte orkar skriva. De måste väldigt mycket skriva eller förklara och då hade jag det som en anpassning att de fick rita det i en bildserie med stödord, typ som en serietidning. Men de fick ha fyra papper i åtta rutor. Med åtta rutor som man visar i sekvenser. Ett förlopp (Lärare 3).

Lärorens användning av bildserier kan förstås som en form av scaffolding, där eleverna får stöd genom visuella verktyg för att sätta sitt lärande i kontext (Säljö, 2023, s.124-125). Detta arbetssätt kan tolkas som ett sätt att inkludera elever som upplever skrivandet som svårt, då det erbjuder alternativa uttrycksformer och kan öka deras delaktighet i undervisningen.

I en fråga lärare 4 fick om arbetet med ämnesöverskridande talade hon om de positiva effekter detta har haft på eleverna. Hen uttrycker följande:

Det handlar ju om att eleverna utsätts för språket i olika konstellationer och i olika sammanhang, och på så vis kommer det ju fastna och sätta sig hos eleverna. Det kommer bli en naturlig del av språket. Så absolut. Och det handlar ju om att vi kör samma metod med cirkelmodellen och genrep pedagogiken, de möter ju den undervisningsformen också i olika skolämnen. Och då tanken är att det ska främja läsförståelsen (Lärare 4).

Läraren beskriver att elever som möter ämnesspråk och begrepp i olika sammanhang får möjlighet att befästa och förstå begreppen. Ur ett sociokulturellt perspektiv blir kunskap verklig först när den används i handling och när begrepp synliggörs i meningsfulla sammanhang (Säljö, 2015, s.125). Samtidigt kan användningen av genrepdagogen i flera ämnen ge eleverna strukturerade lärandesituationer där de gradvis utvecklar sitt ämnesspråk (Stymne, 2020, s.50-52). Dessutom betonar samtal och interaktion med lärare vikten av att eleverna aktivt får använda och diskutera centrala begrepp, vilket stärker förståelsen för ämnets innehåll (Hajer, 2018, s.56).

Sammanfattningsvis visar resultaten att lärarna använder en rad olika undervisningsstrategier för att stödja elevernas begreppsforståelse som till exempel repetition, vardagliga exempel, arbete med visuella stöd, ämnesöverskridande arbetssätt och genrepdagogen. Trots variationen i arbetssättet framkommer det att metoderna har ett gemensamt syfte, nämligen att ge eleverna flera möjligheter att möta, förstå och använda ämnesspecifika begrepp i olika meningsfulla sammanhang. Vår tolkning är att lärarna strävar efter att skapa undervisning där begrepp inte introduceras vid ett enskilt tillfälle, utan återkommer genom olika aktiviteter och uttrycksformer. Genom att kombinera muntliga, visuella och praktiska arbetssätt anpassas undervisningen efter elevernas behov och förutsättningar, vilket kan bidra till en mer hållbar begreppsforståelse.

6.3 Hinder i arbetet med ämnesspråk

Resultaten visade att hindren i undervisningen handlade främst om elevernas varierande språkliga förutsättningar samt tidsbrist i lärarnas arbete. I intervjun med lärare 2 framgår det att klassammansättningen utgör en central utmaning. Klassen kan bestå av nyanlända elever, elever med språkstörning samt elever som befinner sig på olika nivåer i sin språkutveckling. Detta kräver att man anpassar sin undervisning utifrån flera olika nivåer. Läraren beskriver att:

Så då redan från planeringen, lektionens planering, måste man utgå ifrån att jag behöver kanske planera i tre olika nivåer att komma fram till att nå ut till alla elever (Lärare 2).

Lärare 5 förklarade också hinder i form av olika språkliga förutsättningar.

Ja, en utmaning är att eleverna har ganska olika språkliga förutsättningar. I vissa klasser har man elever som har svenska som modersmål och ganska stort ordförråd, och samtidigt elever som fortfarande håller på att lära sig svenska (Lärare 5).

Flera lärare beskriver att elever i samma klass kan ha mycket olika språkliga bakgrunder och förkunskaper. Klassen kan bestå av elever med svenska som modersmål, elever som lär sig svenska som andraspråk samt elever med språkstörningar. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan detta förstås i relation till individens olika erfarenheter från den primära socialisationen. I den primära socialisationen utvecklar individen grundläggande språkliga och sociala erfarenheter genom deltagande i familj och andra sociala sammanhang (Lundgren, 2020, s.280). När elever sedan möter skolans mer abstrakta språk i den sekundära socialisationen kan deras tidigare erfarenheter påverka hur lätt de kan tillägna sig nya begrepp (Säljö, 2023, s. 41).

Detta är också något som lärare 1 lyfter upp men förklarar att ett nära samarbete med studiehandledaren är hjälpsamt för att kunna underlätta förståelsen för eleven.

Okej, så många elever som har svårt framför allt av det svenska språket brukar generellt ha svenska som andra eller tredje språk. De eleverna som har svenska som tredje språk, de har ju tillgång till en studiehandledare som kommer minst en gång i veckan. Att ha ett nära samarbete med studiehandledaren är guldvärt för de pratar modersmålet. Generellt så förstår elever bättre när man pratar på deras modersmål (Lärare 1).

När lärare 1 beskriver hur samarbetet med studiehandledare kan stödja elevernas förståelse visar detta hur språk kan fungera som ett stöd i utvecklingen av ämnesspråk. Genom att använda elevernas modersmål kan ämnesspecifika begrepp förklaras genom samtal på ett sätt som gör dem mer tillgängliga för eleverna. Detta kan förstås i relation till språkinriktad undervisning, där kommunikation ses som centralt för att elever ska kunna utveckla sin språkliga repertoar (Hajer, 2018, s.56).

Ett återkommande hinder som lyfts av flera lärare är tidsbristen de upplever. Lärare 1 talar om att mycket utanför sin arbetstid krävs för att anpassa undervisningen.

Tiden räcker inte till på arbetsplatsen. Det krävs mycket hemarbete (Lärare 1).

I arbetet med ämnesspråk och ämnesbegrepp betyder inte bara allt som sker i ett klassrum. Utan för att eleverna ska kunna utveckla dessa förmågor innefattar detta att lärarna måste lägga stor vikt i planering, förenkling av texter, material som passar samtliga elever och så vidare.

I intervjun med lärare 4 talar hen vikten av att arbeta med ord och begrepp aktivt. Gör man inte detta riskerar detta att bli ett hinder för eleverna när de ska ta sig an en text. Eleverna kan därmed ha svårigheter med att förstå vad som står mellan raderna och särskild bortom dem. Det är viktigt att eleverna besitter förmågor som begreppsförståelse för att kunna förstå innehållet i texten. Det påverkar alltså deras läsförståelse. Läraren framhåller att "ord och begrepp är en del av betygskriteriet.". Inom de samhällsorienterade ämnena innehåller texter ofta abstrakta begrepp som kräver att elever kan tolka och resonera kring innehållet. Stolare (2015) framhåller att många centrala begrepp i dessa ämnen inte enbart fungerar som benämningar på olika fenomen, utan även uttrycker mer komplexa tolkningar av samhällliga processer (Stolare, 2015, s.4).

I intervjun med lärare 3 lyfter hen fram att arbeta "kompensatoriskt" med begreppen. Utifrån detta arbetssätt menar läraren att undervisningen bör vara multimodal, där eleverna får sätta begreppet i ett sammanhang, till exempel genom lucktexter. Jämförelser samt arbete med synonymmer och motsatser till ett ord är också centrala metoder för att stärka elevernas begreppsförståelse. Om en elev behärskar begreppet ska detta kunna sitta. Det framgår hur viktigt läraren tycker att det är att arbeta kompensatoriskt och att ifall man som lärare inte arbetar på detta vis ser hon en svårighet med att eleverna ska uppnå betyget E om man inte kompenserar den begreppsliga förmågan på olika sätt. Hen uttrycker det på följande sätt:

Det blir ett hinder om inte undervisande lärare, oavsett ämne, jobbar väldigt kompensatoriskt med begreppen. Och kompensatoriskt, då menar jag med bildstöd, att få sätta ordet i ett sammanhang som en lucktext, det var ett exempel, få jämföra det med någonting annat. Kunna en synonym till för att förstå ett ord, så kan jag tycka att det är väsentligt att antingen kunna en synonym till ordet, kunna sätta ordet i en kontext, eller kunna motsatsen till ordet. För det visar ju att du behärskar begreppet (Lärare 3).

Detta resonemang visar hur läraren anpassar undervisningen med hjälp av olika strategier för att stödja elevernas begreppsförståelse. Genom att använda multimodala strategier ger eleverna möjlighet att möta begreppen i flera språkliga sammanhang. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan detta förstås som användning av olika medierande redskap som hjälper elever tolka och förstå nya begrepp (Säljö, 2015, s.95-96).

Sammanfattningsvis visar resultaten att arbetet med ämnesspråk och ämnesspecifika begrepp präglas av två återkommande hinder, elevers skilda språkliga förutsättningar och tidsbrist i lärarnas undervisningsarbete. Vår tolkning är att detta gör begreppsundervisning till en fråga som sträcker sig bortom själva klassrummet, eftersom den kräver både språklig anpassning och organisatoriska förutsättningar. Samtidigt visar resultaten att lärarna försöker möta dessa utmaningar genom olika stödinsatser och kompensatoriska arbetsätt, vilket tyder på att de ser begreppsförståelse som något som behöver byggas upp successivt och med flera olika ingångar.

7. Slutdiskussion

7.1 Resultatdiskussion

Studiens första frågeställning syftade till att undersöka vilken kunskap lärare har om ämnesspråk och arbete med ämnesspecifika begrepp i samhällskunskap. Resultatet visar att samtliga intervjuade lärare har en tydlig medvetenhet om att ämnesspråket utgör en central del av kunskapsutvecklingen inom samhällskunskap. Lärarna beskriver att ämnesspecifika begrepp inte enbart handlar om ord som ska förklaras, utan om redskap som elever behöver behärska för att kunna resonera, analysera och uttrycka förståelse inom ämnet. Därmed visar resultatet en tydlig samverkan mellan lärarnas begreppsliga förståelse och deras beskrivningar av undervisningspraktiken.

Detta resultat ligger i linje med teori som visar att språk och ämneskunskap i samhällskunskap är starkt sammanlänkade. Hajer betonar att elever utvecklar ämnesspråk genom interaktion, där samtal, läsning och skrivande ger möjlighet att använda och befästa ämnesspecifika begrepp (Hajer, 2018, s.56).

Flera centrala begrepp inom samhällskunskap kan upplevas som svåra för elever eftersom de inte enbart fungerar som benämningar på olika företeelser utan också uttrycker mer omfattande tolkningar av samhällsliga processer (Stolare, 2015, s.4). Detta innebär att begreppen ofta kräver mer än en enkel definition för att bli begriplig för elever. Resultatet i denna studie ligger i linje med detta, då lärarnas svar visar att arbetet med ämnesspecifika begrepp kräver varierade undervisningsstrategier. Ett återkommande inslag i lärarnas beskrivningar är betydelsen av repetition, där begrepp återkommer flera gånger i undervisningen genom olika aktiviteter. Samtidigt betonar lärarna vikten av att förklara begreppen på ett sätt som eleverna kan förstå, exempelvis genom vardagliga förklaringar, visuellt stöd och användning av modersmål vid behov. Lärarna strävar dock efter att inte förenkla bort själva ämnesbegreppet, utan istället stärka elevernas förståelse genom olika stödstrukturer såsom bildserier, stödord och muntliga förklaringar. Detta kan tolkas som att lärarna inte betraktar begrepps-förståelse som något som uppstår genom en enskild förklaring, utan som en process där eleverna behöver möta begreppen upprepade gånger och i olika språkliga sammanhang för att tillägna sig dem.

Ur ett sociokulturellt perspektiv blir detta särskilt tydligt eftersom språket ses som människans viktigaste medierande redskap för lärande och tänkande. Inom den sociokulturella teorin beskrivs det hur språk fungerar både som kommunikationsverktyg och som ett redskap för att strukturera tankar och utveckla förståelse (Lundgren, 2020, s.278). När lärarna i studien framhåller att elever behöver använda begrepp aktivt för att förstå ämnet, synliggörs just denna funktion av språket. Elevernas lärande sker inte enbart genom att höra begreppen, utan genom att använda dem i samtal, texter och resonemang.

En viktig aspekt som framträder i resultatet är också lärarnas beskrivning av skillnaden mellan samhällskunskap och andra ämnen, särskilt matematik. Medan matematiska begrepp ofta upplevs som mer fasta och återkommande, beskriver lärarna samhällskunskapens begrepp som mer kontextberoende och tolkningsbara. Detta innebär att begreppen behöver bearbetas i flera olika sammanhang i undervisningen. Detta kan förstås i relation till den proximala utvecklingszonen och till tanken att elever gradvis utvecklar en mer avancerad förståelse när vardagsnära begrepp används i nya sammanhang (Säljö, 2015, s. 100-103). Det kan också kopplas till skolans behov av att synliggöra och förklara sådant som annars är svårt att uppfatta för den som är ny i praktiken, exempelvis en elev (Säljö, 2015, s. 131). Resultatet visar därför att lärarnas kunskap om ämnesspråk inte enbart handlar om att känna till begreppens betydelse, utan också om en förståelse för hur elever successivt behöver stödjas i att utveckla ett ämnesspråk som gör det möjligt att delta i ämnets kunskapspraktik.

Den andra frågeställningen handlade om vilka konkreta metoder och verktyg lärare använder för att göra ämnesspecifika begrepp begripliga för elever i samhällskunskap. Resultatet visar att lärarna använder flera olika strategier, men att vissa metoder återkommer hos samtliga: repetition, bildstöd, gemensam läsning, vardagsanknytning, diskussioner samt genrepdagagogen.

Det mest framträdande resultatet är att repetition beskrivs som avgörande. Lärarna menar att begrepp behöver återkomma många gånger och i olika former för att eleverna ska kunna tillägna sig dem. Detta kan förstås i relation till Stolares (2015, s.1) beskrivning av begreppsarbete som en kontinuerlig process där elever inte enbart behöver förstå begreppens definition, utan även kunna använda dem i olika sammanhang inom ämnet. Repetition framträder som en av de mest centrala metoderna för lärarna, där begrepp återkommer i olika undervisningsmoment för att successivt befästas hos eleverna.

Här är tidigare forskning av Alexander-Shea (2011) särskilt användbart som stöd. Han menar att repetition av begrepp under arbetsgången eftersom begreppsutveckling beskrivs som en process som behöver integreras genom hela undervisningen snarare än behandlas som ett isolerat moment. Studiens resultat pekar på något liknande, men också på att lärarna försöker gå längre än så genom att arbeta repetitivt men även genom variation av metoder.

Ur sociokulturell teori kan repetition förstås som en del av den process där elever approprierar nya språkliga redskap. När begrepp återkommer i undervisningen ges elever möjlighet att gradvis göra dem till sina egna genom användning i sociala sammanhang (Säljö, 2023, s.119-121). Detta blir tydligt i lärarnas beskrivningar av hur elever först möter begreppet gemensamt och därefter arbetar vidare med det individuellt eller muntligt.

Studien visar också att lärarna aktivt använder vardagsnära exempel för att introducera abstrakta begrepp. Exempelvis beskrivs hur begreppet demokrati först kopplas till hur beslut fattas i klassrummet innan den samhällsvetenskapliga betydelsen introduceras. Detta ligger nära Vygotskijs tanke om att undervisning bör utgå från elevernas befintliga erfarenheter för att bygga vidare mot mer avancerad förståelse (Säljö, 2015, 100-101).

Ett särskilt intressant resultat är lärarnas beskrivning av ämnesöverskridande arbete och genrepedagogik. Att elever möter samma språkstrukturer i flera ämnen stärker enligt lärarna både läsförståelse och begreppsanvändning. Detta bekräftas av Stymne (2020, s.51), som menar att genrepedagogik kan ge elever tydliga strukturer för att utveckla ett mer ämnesspecifikt språk.

Sammantaget visar resultaten att effektiva undervisningsmetoder inte handlar om enskilda tekniker, utan om ett medvetet och långsiktigt arbete där begrepp synliggörs, används och återkommer i olika former.

Den tredje frågeställningen behandlade vilka hinder lärare upplever i arbetet med ämnesspråk och ämnesspecifika begrepp. Resultatet visar att de största utmaningarna är elevernas varierande språkliga förutsättningar samt den tidsbrist som lärarna upplever i planeringen.

Lärarna beskriver hur klassrummen idag rymmer elever med mycket olika språkbakgrund, vilket innebär att undervisningen behöver planeras på flera nivåer samtidigt. Detta ligger nära Lundgrens (2020, s.280) beskrivning av hur elever kommer till skolan med olika erfarenheter från den primära socialisationen, vilket påverkar hur de möter skolans språk i den sekundära

socialisationen. Elevernas tidigare språkliga erfarenheter blir därmed avgörande för hur snabbt de kan tillägna sig ämnesspecifika begrepp.

Särskilt betydelsefullt är lärarnas beskrivning av studiehandledning på modersmål som stöd. Här blir språkets funktion som medierande redskap tydlig eftersom modersmålet används för att skapa broar till det svenska ämnesspråket. Detta överensstämmer med forskning som visar att flerspråkiga resurser kan stärka ämnesförståelsen när elever får möjlighet att bearbeta innehåll på sitt starkaste språk (Walldén & Nygård Larsson, 2023, s.317).

Tidsbristen framstår samtidigt som ett strukturellt hinder. Lärarna beskriver att arbete med begrepp kräver omfattande planering, förenkling av texter, framtagning av visuellt material och individuella anpassningar. Detta visar att språkinriktad undervisning kräver didaktiska resurser som inte alltid ryms inom ordinarie arbetstid.

Resultatet visar även att om begreppsarbetet inte genomförs aktivt riskerar elevernas läsförståelse att påverkas negativt. Detta bekräftar Stolares (2015, s.4) resonemang om att samhällskunskapens texter ofta innehåller abstrakta begrepp som kräver tolkning på flera nivåer. När elever inte förstår begreppen blir det svårt att förstå texters underliggande innebörd och därmed svårt att uppnå ämnets kunskapskrav.

Detta innebär att hinder i arbetet med ämnesspråk inte endast handlar om språk i sig, utan om skolans organisatoriska villkor och lärarens möjlighet att skapa tillräcklig stöttning.

Resultaten av denna studie innebär för vår framtida yrkesroll att vi behöver planera undervisningen så att ämnesspecifika begrepp synliggörs, används och återkommer i flera sammanhang. Vi behöver också vara medveten om elevernas språkliga förutsättningar och använda deras modersmål och vardagsspråk som resurser. Detta ställer krav på långsiktig planering, anpassning av material och aktiva undervisningsstrategier, vilket kommer att påverka hur vi utformar och genomför lektioner i samhällskunskap.

7.2 Vidare forskning

Denna studie har bidragit med kunskap om hur lärare i årskurs 4-6 arbetar med ämnesspråk och ämnesspecifika begrepp i samhällskunskap, men resultaten visar också att området rymmer flera aspekter som behöver undersökas vidare. Eftersom studien bygger på intervjuer med ett begränsat antal lärare ger den en fördjupad bild av lärarnas erfarenheter, men inte en

fullständig bild av hur arbetet faktiskt genomförs i klassrummet. En möjlig riktning för vidare forskning är därför att genomföra klassrumsobservationer där undervisningen följs i praktiken. Genom observationer skulle det vara möjligt att studera hur lärarnas beskrivna strategier, exempelvis repetition, bildstöd, genrepedagogik och vardagsanknytning, konkret omsätts i undervisningssituationer och hur eleverna responderar på dessa arbetssätt.

Vidare skulle framtida forskning kunna undersöka elevers perspektiv på arbetet med ämnesspecifika begrepp i samhällskunskap. I denna studie framkommer lärarnas uppfattningar om vilka begrepp elever upplever som svåra och vilka metoder som anses fungera, men elevernas egna erfarenheter synliggörs inte direkt. En studie där elever intervjuas eller där deras arbete analyseras skulle kunna ge ytterligare förståelse för vilka undervisningsformer som upplevs mest stödjande i begreppsutvecklingen.

Referenser

- Alexander-Shea, A. (2011). Redefining vocabulary: The new learning strategy for social studies. *The Social Studies*, 102(3), 95-103. <https://doi.org/10.1080/00377996.2010.509371>
- Alvehus, J. (2015). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. Liber.
- Alvehus, J. (2024). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok. Myndigheten för tillgängliga medier*.
- Gibbons, P. (2021). *Lyft språket, lyft tänkandet: Språk och lärande*. Studentlitteratur.
- Graham, L., Graham, A., & West, C. (2015). From research to practice: The effect of multi-component vocabulary instruction on increasing vocabulary and comprehension performance in social studies. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(1), 615-628. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1078850.pdf>
- Hajer, M. (2015). *Introduktion till ett språkutvecklande arbetssätt i SO-ämnena*. Skolverket.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2018). *Språkinriktad undervisning: En handbok*. MTM.
- Halleson, Y., Raattamaa Visén, P., af Geijerstam, Å., & Folkeryd, J. W. (2024). Att introducera och tillgängliggöra ämnesbegrepp i samhällskunskapsundervisning. *Nordic Journal of Literacy Research*, 10(1), 59–79. <http://doi.org/10.23865/njlr.v10.5464>
- Harmon, J., Antuna, M., Juarez, L., Wood, K. D., & Vintinner, J. (2018). An investigation of high school social studies teachers' understandings of vocabulary teaching and learning. *Reading Psychology*, 39(3), 271–302. <https://doi.org/10.1080/02702711.2018.1430633>
- Hjerm, M., Lindgren, S., & Nilsson, M. (2021). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys (2 uppl.)*. Gleerups.

- İlter, İ. (2017). Concept-teaching practices in social studies classrooms: Teacher support for enhancing the development of students' vocabulary. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(4), 1135–1164. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.4.0343>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Liberg, C., Säljö, R., & Lundgren, U. P. (2020). *Lärande, skola, bildning*. Natur & Kultur.
- Raattamaa Visén, P., Halleson, Y., Folkeryd, J. W., & af Geijerstam, Å. (2024). Begreppstungt och viktigt: Sex lärares didaktiska reflektioner om läsande i samhällskunskap i årskurs 5 och 8. *Acta Didactica Norden*, 18(1). <https://doi.org/10.5617/adno.9714>
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2015). *Lärande: En introduktion till perspektiv och metaforer*. Gleerups.
- Säljö, R. (2023). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv* (3:e uppl.), Studentlitteratur.
- Skolverket. (2022a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022 (Lgr22)*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>
- Skolverket. (2022). *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap: Grundskolan*.
<https://www.skolverket.se/download/18.66960151804bed21fd13d6/1652443083961/pdf9800.pdf>
- Stolare, M. (2015). *Ord och begrepp i SO-ämnena*. Läs- och skrivportalen. Skolverket.
<http://lasochskrivportalen.skolverket.se>
- Stymne, A.-C. (2020). *Att bli lärare i SO*. Liber.

Vetenskapsrådet. (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.

https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf

Vetenskapsrådet. (2024). God forskningssed.

<https://www.vr.se/publikationer/2024-03-15-god-forskningssed.html>

Vygotskij, L. S. (1999). Tänkande och språk. Bokförlaget Daidalos.

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), 302–325.

<https://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1890830/FULLTEXT01.pdf>

Bilaga 1

Bakgrund/kontext:

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Vilka årskurser undervisar du i?
3. Hur länge har du undervisat i SO?

Intervjufrågor (**huvudfrågorna**) :

- **Vad känner du till om ämnesspråk och ämnesspecifika begrepp?**
 - *Tycker det skiljer det mellan matematik och samhällskunskap, alltså språken?
På vilket sätt?*
 - *Den kunskap du har om ämnesspråk, vart har du fått den ifrån?*
 - *Vad skulle du vilja veta mer?*
- **Vilka konkreta metoder och verktyg använder du för att göra ämnesspecifika begrepp begripliga för elever i samhällskunskap?**
 - *Hur brukar du börja när du ska introducera ett nytt begrepp?*
 - *Hur arbetar du vidare med begreppet efter introduktionen?*
 - *Kan du ge exempel på ämnesspecifika begrepp du arbetar med?*
 - *Vilka är de typiska begreppen inom samhällskunskap som man behöver arbeta med?*
 - *Kan det skiljas mellan klasserna och årskurser vilka metoder som man använder?*
 - *Hur ser du att elever har förstått begreppet?*
 - *Hur använder du metoden i undervisningen?*
 - *Vad är syftet med metoden? När använder du den specifikt?*
 - *Kan du ge ett konkret exempel från en lektion?*
 - *Finns det några utmaningar med metoden?*
- **Vilka hinder upplever du i arbetet med ämnesspråk och ämnesspecifika begrepp i samhällskunskap?**
 - *Finns det vissa typiska begrepp som oftast skapar problem, är svåra att förstå?*
 - *Hur märker du att elever förstår eller inte förstår begreppen?*
 - *Vad tror du gör begreppen svåra för elever? Isåfall, vilken metod använder du till att introducera det?*

- *Hur avgör du vilka begrepp som behöver introduceras extra tydligt?*
- *Upplever du att tiden räcker till att tillgängliggöra begreppet?*
- *Känner du att du har tillräckligt med kunskaper själv eller känner du att det är något du skulle vilja ha utbildning inom? Isåfall vad skulle du vilja ha mer av?*
- *Kan det vara ett hinder att eleverna har olika språkkunskaper i en klass?*