

Främja elevers lärande i SO

Obs! Den här modulen innehåller bland annat hänvisningar till äldre styrdokument och kommer därför att avpubliceras och arkiveras 1 juli 2025.

Kursplaner för SO-ämnena visar i sina formuleringar tydligt på lärandets språkliga dimensioner. Av den anledningen finns ett behov av en ämnesdidaktik som kan ge elever förutsättningar att utvidga sin språkliga repertoar till att även omfatta SO-ämnenas specifika språk. Därför är även språkutveckling i de fyra SO-ämnena en förutsättning för varje elevs skolförframgång.

Modulens syfte är att ge SO-lärare ökad medvetenhet och fördjupade kunskaper för att kunna se hur språk och lärande hänger ihop i deras ämnen. Medvetenheten och kunskaperna om en språkutvecklande ämnesdidaktik kopplas till didaktiska verktyg. Avsikten är att elevers lärande främjas genom en undervisning som är kontextrik, där deras språkliga deltagande planeras och där läraren ger dem språklig stöttning.

I modulen får SO-lärare möjlighet att pröva flera didaktiska verktyg som stöttar elevers ämneslärande: gränsanalys av ämnesrelaterade ord, textsamtal, lässtrategier, utforskande samtal i smågrupper och skrivaktiviteter. Verktygen utforskas ur olika perspektiv, och stöd för arbetet finns i form av artiklar, undervisningsfilmer och samtalsfilmer. Modulen är ett samarbete mellan SO-didaktiker och språkdidaktiker.

Primär målgrupp: Lärare i SO, åk 4-9
Modulen är framtagen av Malmö högskola

Del 3. Ordförråd och begreppsutveckling i SO-ämnen

Den här modulen innehåller bland annat hänvisningar till äldre styrdokument och kommer därför att avpubliceras och arkiveras 1 juli 2025.

Del 2, SO-ämnenas språkliga karaktär, behandlade språkets roll för förståelse av historia, samhällskunskap, religion och geografi ur ett allmänt perspektiv. Relationen mellan vardagsspråk och skolspråk intog en central position.

I del 3, Ordförråd och begreppsutveckling i SO-ämnen, fördjupas resonemanget kring skolspråket genom att ord och begrepp står i fokus. Detta sker genom att vi behandlar relationen mellan sakbegrepp och tankebegrepp och relationen mellan ämnesneutrala ord och ämnesrelaterade ord. I Del 3 får du möjlighet att fundera kring relationerna mellan dessa begrepp och vilken betydelse de får för din undervisning.

Del 3: Moment A - individuell förberedelse

Ta del av materialet och för kontinuerligt anteckningar medan du läser, tittar eller lyssnar. Anteckna sådant som du tycker är särskilt intressant, viktigt eller förvånande. Notera tankar om hur du, utifrån materialet, kan utveckla din undervisning. Anteckningarna bildar underlag för de diskussioner du ska föra med dina kollegor i moment B.

Momentet omfattar tre steg och det är viktigt att du gör stegen i rätt ordning: se filmen, läs artikeln, se samma film igen.

Se film

Se filmen Tingshus – historia där historikern Peter Olausson från Karlstads universitet berättar om den juridiska revolutionen. Var uppmärksam på vilka ord och begrepp som används i filmen. Efter att du sett filmen skriver du ner några stödord kring vad du särskilt kom att tänka på.

Läs

När du sett filmen läser du artikeln "Ord och begrepp i SO-ämnen". Var särskilt uppmärksam på resonemangen om sakbegrepp och tankebegrepp, ämnesneutrala ord och ämnesrelaterade ord samt sambandsord.

Se film

Se filmen Tingshus – historia igen. Lyssna efter vilka typer av ord och begrepp du ser och hör den här gången. Skriv ner dina iakttagelser och ta med dig dina anteckningar till Moment B.

Se även filmen "Ordförråd och begreppsutveckling i SO-ämnena".

Material



Ord och begrepp i SO-ämnena
Martin Stolare



Film: Tingshus – historia (Karlstads universitets webbplats)
Filformatet kan inte skrivas ut.



Ordförråd och begreppsutveckling i SO-ämnena
Filformatet kan inte skrivas ut.

Ord och begrepp i SO-ämnena

Martin Stolare, Karlstads universitet

Elevers förståelse av ord och begrepp är något som lärare och elever hela tiden arbetar med. När elever möter SO-ämnena ska de erövra förståelse för ämnesrelaterade ord, specifika för just det ämnet. Men de ska inte bara veta vad orden och begreppen står för och veta innebörden i dem. De ska också själva kunna använda dem i olika kommunikations-sammanhang. Utmaningar relaterade till ord och begrepp diskuteras i denna artikel, och möjliga modeller presenteras för hur SO-lärare kan främja elevers begreppsutveckling.

Att kategorisera ord och begrepp

Som bilaga till artikeln finns ett utdrag ur en lärobok i geografi, årskurs 9, och det är en sammanfattande text på temat världens befolkning (se Bilaga). Utdraget kommer att användas för att exemplifiera och konkretisera de resonemang som förs i artikeln. Även vid en snabb genomläsning av läroboksutdraget blir det uppenbart att texten innehåller ord och begrepp av olika slag: en del *ämnesrelaterade*, andra *ämnesneutrala*. I en kartläggning som gjorts av ordanvändning i läromedel i grundskolan, kallad OrdiL, görs följande uppdelning:

Tabell 1. Exempel på kategorier av ord (efter Järborg, 2007)			
Ämnesneutrala ord		Ämnesrelaterade ord	
A) <i>Allmänspråkliga, vanliga i både tal och skrift</i>	B) <i>Allmänna ofta abstrakta, ofta skriftspråkliga, "akademiska" ord</i>	C) <i>Mer allmänspråkliga men ämnesrelaterade</i>	D) <i>Fackord och facktermer, ofta ämnestypiska</i>
<i>ha, vara, komma, mänskliga, exempel, på, många, stor</i>	<i>utbredning, resurser, bilda, framträdande, avta, påverka, motsvara, föremål</i>	<i>arbetare, klimat, sträckan, blandning, strålning, muskel, företag, kyrka(n)</i>	<i>produktionsfaktorer, reformationen, barrskogsbältet, tidig-modern</i>

Alla dessa ordkategorier återfinns i geografitexten. De *allmänspråkliga, frekventa orden* (A) är många, liksom de *allmänna ofta abstrakta skriftspråkliga orden* (B). Bland den senare kategorin finner man i vänstra spalten ord som: *ökning, prognoser, produceras, ojämlika*. En del av de ämnesrelaterade orden är mer allmänna och förekommer även i näraliggande ämnen, det som i kategoriseringen beskrivs som *allmänspråkliga men ämnesrelaterade* (C). Till den kategorin kan

ord som *befolkningen, industriländerna, Sydostasien, Kina* och *industrialiseringen* räknas. Den fjärde kategorin av ord är de som är exklusiva för ämnet, det vill säga *fackord och facktermer, ofta ämnestypiska* (D). Dessa är något färre i själva brödtexten: *tätbygder, demografi, befolkningslära, migration, urbanisering*. Även de ord som är uppställda i tabellform längst ner på sidan kan räknas till denna kategori av ämnestypiska ord.

Den här kategoriseringen visar på språkliga utmaningar som eleverna står inför i SO-ämnena, och uppdelningen anknyter till relationen mellan vardagsspråk och ett ämnesrelaterat skolspråk, vilket diskuterades i Del 2, SO-ämnenas språkliga karaktär. Ibland kan det vara otydligt hur ett ord är kopplat till ett specifikt ämne, och ibland får orden olika betydelser beroende på sammanhanget. I Del 2 utgjorde *källa* och *marknad* exempel på sådan begreppslig mångtydighet. *Källa* och *marknad* betyder en sak i vardagliga sammanhang och något annat i SO-undervisningen. Än mer komplicerat kan det bli då ord som *källa* har lite olika innebörd i historia jämfört med andra SO-ämnena. Här ska man alltså som lärare inte bara hantera skillnaden mellan ordets vardagliga betydelse och vad det står för i ett skolsammanhang, utan också tydliggöra i en undervisningssituation för eleverna att betydelsen av ordet kan skilja mellan ämnena. Sådana skillnader kan dessutom innebära olika tankeoperationer för eleverna. Förståelsen av ord och begrepp framstår därmed som kontextuell.

Begreppen bygger resonemang som bildar sammanhang

Kunskap och förståelse kring ord och begrepp är en central aspekt av SO-ämnena, för att uttrycka en truism. Detta begreppsliga fokus syns även i de nuvarande kursplanerna, inte minst genom att eleven ska utveckla underbyggda resonemang: för att resonera behövs begrepp. I resonemangen behöver eleven inte bara känna till innebörden i ämnets centrala begrepp; eleven ska också kunna hantera och använda dem på ett självständigt sätt. Med den utgångspunkten måste begrepp och hanteringen av dem genomsyra undervisningen, vilket också uttrycks explicit. I religionskunskap (åk 6) visas kunskap i ämnet, enligt styrdokumentet, bland annat genom att "Eleven kan föra välutvecklade resonemang om vardagliga moraliska frågor och vad det kan innebära att göra gott. Eleven gör då reflektioner som för resonemanget framåt och fördjupar eller breddar det och använder några etiska begrepp på ett väl fungerande sätt." Eller i geografi (åk 6) där kunskap i ämnet framträder som en språklig kompetens i det att det sägs att eleven ska lära sig de "Centrala ord och begrepp som behövs för att kunna läsa, skriva och samtala om geografi." Liknande perspektiv återfinns i kursplanerna för historia och samhällskunskap.

Det är dock inte nog att känna till, hantera och använda enskilda begrepp. Att kunna föra resonemang innebär att man kan koppla olika begrepp till varandra och driva en åsikt eller tanke på ett meningsfullt sätt. Sådana resonemang är centrala i SO-ämnena. Ta ett begrepp som *offentlig sektor*, vilket kanske introduceras i samhällskunskap i åk 4-6. Att kunna föra ett resonemang kring detta begrepp förutsätter i realiteten att man har kunskap om andra närliggande begrepp. I fallet med abstrakta begrepp som offentlig sektor kan det handla om att känna till mer konkreta exempel på vad offentlig sektor står för, och det kan åstadkommas

genom att offentlig sektor kopplas till begrepp som polis och bibliotek. På detta sätt uttrycks en förståelse för vad begreppet kan betyda, men för att förståelsen ska bli mer precis krävs att begreppet även definieras genom att det kontrasteras mot vad det inte står för: att man blir medveten om begreppets gränser. Det måste urskiljas. I fallet offentlig sektor är det naturligt att relatera begreppet till det likaledes abstrakta begreppet *privat sektor*, vars betydelse i sin tur ges ett innehåll genom mer konkret kopplade begrepp som *affär* eller *företag*. Med detta antyds även den begreppstäthet som inte är ovanlig inom SO-ämnena. Att använda begreppskartor som visualiserar relationen mellan olika begrepp kan vara ett sätt att underlätta för eleverna att hålla ordning på begreppen. Sådana visualiseringar kan göra det lättare för dem att se sambanden mellan begreppen och tydliggöra den hierarkiska relationen (se Del 5 Läsning i SO-ämnena).

Eleverna behöver lära sig arbeta med begreppshierarkier. Vissa begrepp är mer abstrakta och ges endast indirekt, genom andra begrepp, ett konkret innehåll. Ett uttryck för att begrepp förhåller sig till andra begrepp är att vissa begrepp kan tilldelas rollen som etiketter, vilka får sammanfatta mer komplexa sammanhang. Begrepp som *globalisering*, *klimatfrågan*, *kalla kriget* eller *jihad* är inte bara begrepp, de signalerar också en övergripande förståelse av fenomen. De kan liknas vid berättelser i förkortad form (Jfr Olofsson 2014). Talet om globalisering kan botten i en hel berättelse om hur samhället förändrats under de senaste decennierna.

Globaliseringen har inneburit att en transnationell marknad har uppstått för utbyte av tjänster och varor, där nationella gränser spelar mindre roll ur ett ekonomiskt hänseende. Det ekonomiska utbytet har också medfört att länderna flätats samman, och att människor i allt större utsträckning flyttar mellan länder och världsdelar. Globaliseringen har skapat ett mångkulturellt samhälle där tidigare nationella identiteter utmanas.

Denna berättelse kan finnas i olika versioner med olika normativa utgångspunkter. För elever kan denna typ av begrepp – som bär på korta berättelser – utgöra en utmaning i det att den vidgade betydelsen av begreppen är okänd för dem. Denna variation visar att det inte är nog för elever att lära sig vad begrepp står för och hur de kan relateras till andra begrepp – en snävare förståelse. De behöver också veta hur begreppen brukar användas, dvs. vilken dess mer normativa betydelse är – en vidare förståelse. Utan denna vidare förståelse riskerar eleverna att stora delar av innebörden i begreppen går dem förbi. I förlängningen kan denna diskussion relateras till SO-ämnenas bredare samhällsansvar. Att känna till begrepp av det här slaget och dess vidgade betydelse är en del i bildningen för att bli goda framtida samhällsmedborgare, vilket är ett av de argument som fått legitimera SO-ämnenas plats på skolschemat (Odenstad 2014).

Om vikten att konkretisera begrepp

Arevik och Hartzell (2007) har diskuterat begreppsutvecklande undervisning i SO-ämnena och utifrån detta utarbetat vad de kallar för *praxismodellen*. De pekar bland annat på behovet

av att relatera abstrakta begrepp till en konkret nivå. I modellen finns tre nivåer: den *konkreta upplevelsenivån*, som man når genom att använda sina sinnen; den *språkliga beskrivande nivån*, där vi genom språket benämner det vi upplever genom våra sinnen; den *språkliga abstrakta nivån*. Genom abstrakta begrepp syntetiseras på denna tredje nivå intryck från tidigare nivåer. Arevik och Hartzell menar att ett av problemen i skolan - och kanske särskilt i SO-ämnena - är att undervisningen till stor del befinner sig på den språkliga beskrivande nivån. Här lär sig eleverna benämna saker, vilket kan ses som ett uttryck för en kvantitativ kunskapstillväxt. Men om man ska tolka Arevik och Hartzell, så ger inte den beskrivande nivån eleverna möjlighet att utveckla sitt självständiga tänkande. För en sådan utveckling krävs att de får möjlighet att befinna sig på den språkligt abstrakta nivån, eller snarare att de får röra sig på alla tre nivåerna och att dessa är kopplade till varandra (Arevik & Hartzell 2007).

Det kan enligt Arevik och Hartzell finnas risker med att ge eleverna färdiga begreppsdefinitioner i undervisningen, exempelvis genom att läraren först muntligt deklarerar ett begrepp och sedan skriver på tavlan ”Med demokrati menas...”. Risken är då dels att eleverna mekaniskt lär sig lärarens definition, dels att den befinner sig långt från deras egen livsvärld, vilket försvårar elevernas meningsskapande. Den givna definitionen betyder helt enkelt inget för eleverna. Men det kan också finnas problem med att släppa eleverna helt fria att själva söka sig fram till egna definitioner. För de flesta elever blir detta något oöverstigligt, och risken är också att de slentrianmässigt refererar ett begrepp som de hittat på internet. Här har istället läraren en viktig roll. Begreppsutvecklingen kan ske när elever arbetar tillsammans och där läraren bidrar med stöttning i processen (Arevik & Hartzell 2007).

Det saknas i stora delar systematisk forskning kring hur lärare i en klassrumssituation arbetar med begrepp i SO-ämnena. Det finns dock forskning som i mer allmänna termer diskuterar undervisningens praktik i SO-ämnena och med stöd av denna kan möjligen ett mer allmänt resonemang föras. I praxismodellen ovan framhålls betydelsen av att knyta an till en konkret nivå, och det kan innebära att läraren relaterar till något eleverna redan känner till. En strategi kan då vara att använda liknelser eller metaforer (Shulman 1986), men det kan också vara något som eleverna har upplevt eller som man gemensamt kan erfara i undervisningen. I det skapas en gemensam referenspunkt. En inte helt ovanlig strategi är att använda sig av film eller kanske någon form av artefakt. Genom att titta på något gemensamt eller genom att få hålla och känna på något, som ett radband eller en stenyr, skapas en erfarenhet som läraren sedan kan använda i undervisningen för att lyfta begreppsliga perspektiv.

Strategin att ge olika exempel på något är också ett vanligt sätt att ringa in innebörden i begrepp. Dessa kan vara kopplade till en konkret nivå, men befinner sig ofta på en beskrivande språklig nivå, för att återkoppla till praxismodellen. Offentlig sektor är ett abstrakt begrepp och det kan konkretiseras av begrepp som polis och bibliotek. Om eleverna inte förstått exemplen och hur begreppen kan kopplas till offentlig sektor är det naturligt att fortsätta nämna fler exempel som brandkår, skola och äldreomsorg. Här söker man således de gemensamma dragen, vilket skulle kunna vara verksamheter som är finansierade gemen-

samt genom skatter. Att vara skattefinansierad skulle därmed vara ett karakteristiskt drag hos begreppet offentlig sektor. Samtidigt skapas möjlighet att i nästa steg nyansera detta begrepp genom att peka på skillnaden mellan drift och finansiering. Brandkåren och skolan är verksamheter som båda räknas till offentlig sektor, men de kan drivas på olika sätt. Skolan finansieras genom offentligt genererade medel, men driften kan privata företag stå för. Modellen för att bygga begreppsförståelse blir här induktiv: den byggs underifrån genom att hänvisa till olika mer eller mindre konkreta exempel (Bruner 1970).

Jämförelse är en annan strategi för arbetet med begrepp i SO-undervisningen. Denna strategi kan relateras till ett samhällsvetenskapligt metodiskt perspektiv, där så kallade komparationer förekommer. Att göra jämförelser påminner om den induktiva strategi som skisserades ovan. Dock innebär det att när man som lärare använder jämförelse som strategi mer systematiskt, koncentreras uppmärksamheten mot de likheter respektive skillnader som kan iakttas hos de exempel som jämförs. Ett klassiskt område i historieundervisningen där denna jämförande strategi används är kring begreppet *den industriella revolutionen*. När den industriella omvandlingen under 1700- och 1800-talen diskuteras, görs detta genom att relatera den industriella revolutionen i England till utvecklingen i Frankrike och Tyskland. På detta sätt erhålls inte bara en djupare förståelse för vad som avses med den industriella revolutionen – nyanserna i begreppet tydliggörs också genom de skillnader som kan noteras mellan de tre länderna. När sedan den industriella omvandlingen i Sverige ska diskuteras så kan det göras i relation till det allmänna begreppet industriella revolutionen, men också i relation till de tre exemplen och de särskiljande dragen.

Sakbegrepp och tankebegrepp i SO-ämnena

I artikeln till Del 2, SO-ämnenas språkliga karaktär, lyftes frågan om vad elever ska lära sig när de läser SO. I det sammanhanget pekades på tre aspekter av kunskap: sakkunskap, begreppskunskap samt metodisk kunskap. Av särskilt intresse för denna artikel är det som benämns begreppskunskap. Enligt den tablå som återfinns i Del 2 innefattar denna kunskapsaspekt två typer av begrepp: sakbegrepp respektive tankebegrepp. Denna uppdelning i två olika typer av begrepp har varit en etablerad idé inom den internationella SO-didaktiska forskningen under en längre tid, och nu börjar den även vinna insteg i Norden. Hur de två begreppstyperna ska benämnas är dock fortfarande inte helt avgjort, och skilda benämningar förekommer i forskningen.

Tidigare i denna artikel har olika kopplingar till tänkta undervisningssituationer gjorts. Alla begrepp som omnämnts i dessa exempel – offentlig sektor, polis, brandkår, företag, affär, privat sektor – är sakbegrepp, och de utgör SO-ämnenas byggstenar. I den längre lärobokstexten (se Bilaga) är sakbegreppen mycket frekventa. Längst ner på sidan är t.o.m. några av de mer centrala sakbegreppen i texten uppställda i tabellform, som glosor. Detta är också ett sätt att förstå sakbegreppens roll i SO-ämnena, att likna dem vid de glosor som används för att kommunicera i ämnena (Karlsson 2014).

Exempel på tankebegrepp:

Geografi: diversitet, förändring, interaktion samt perception och representation (Taylor 2015)

Historia: orsak-konsekvens, aktör-struktur, brott-kontinuitet (Lee 2005)

Religionskunskap: helig-profan, transendens-immanens, frihet-beroende (Vermeer 2012)

Samhällskunskap: orsaker och konsekvenser, belägg och slutsatser, abstraktioner, jämförande och konstratering, perspektivtagande, den värderande dimensionen (Sandahl 2015)

Tablå 1. Exempel på tankebegrepp

De begrepp som återfinns i tablå ovan är av ett annat slag än sakbegreppen; de är exempel på tankebegrepp. Dessa har vaskats fram utifrån vad som anses som centralt i ämnena och är på det sättet relaterade till en ämnesträdion. Tankebegrepp kan inte kopplas till sakförhållanden. Snarare är detta begrepp som pekar mot att särskilda perspektiv ska anläggas i ämnet, vilka kräver mer specifika tankeoperationer. Om man som elev uppmanas att tänka i termer av orsak och konsekvens kring reformationen på 1500-talet, så blir resonemanget ett annat än om man utifrån egentligen samma sakförhållanden ska tänka och resonera i termer av brott och kontinuitet. Tankebegreppen bidrar på det sättet till att strukturera resonemangen. De pekar mot hur de sakbegrepp som resonemanget är uppbyggt av (t.ex. Gustav Vasa, Hansan, Martin Luther, katolska kyrkan, skatter, centralisering) ska relateras till varandra.

Så om sakbegreppen kan liknas vid ämnens glosor, kan tankebegrepp sägas utgöra ämnens grammatik. Tankebegreppen har en tydlig koppling till vetenskapligt tänkande och vetenskapliga perspektiv, och de relateras ibland till föreställningen att målet med undervisningen är utvecklandet av *high order thinking* (Sandahl 2015). Tankebegreppen blir redskap för tänkande i ämnena, och med den utgångspunkten framstår de som ämnens kärnbegrepp. Det innebär även att det är utifrån dessa som en progression i ämnet kan byggas (Seixas & Morton 2013). Samtidigt måste det framhållas att det inte råder motsatsförhållanden mellan de två typerna av begrepp. Sakbegrepp och tankebegrepp förutsätter istället varandra.

Tankebegrepp i praktiken

Utmaningen med att arbeta med tankebegrepp i undervisningen är andra än för sakbegrepp. Att eleverna känner till innebörden i begreppen är avgörande i båda fallen, men när det gäller tankebegreppen tillkommer också utmaningar som har att göra med användningen av begreppen. Ta begreppsparet *struktur/aktör* som framförts som tankebegrepp i historia: att förstå innebörden i begreppet struktur är bara ett första steg. Förståelse av begreppet syftar till att eleverna ska kunna använda det för att konstruera resonemang där de anlägger strukturella perspektiv. För att lyckas med det måste de få träna på den tankeoperation som detta innebär. De behöver även studera exempel på vad ett strukturellt resonemang kan vara och på vilken skillnaden är jämfört med ett aktörsorienterat resonemang. För att återgå till exemplet ovan med den industriella revolutionen: hur skulle en aktörsinriktad analys kunna se ut? Och hur skulle den skilja sig från en strukturellt anlagd analys? Visst måste eleverna

träna användningen av sakbegrepp, men det som krävs av dem för att hantera tankebegrepp är mer komplext, då det pekar mot ett särskilt sätt att tänka och resonera.

Det finns också en annan utmaning med tankebegrepp i SO-undervisningen. Tendensen är att de inte är synliga i undervisningen, att de hamnar i bakgrunden och att fokus ensidigt ligger på sakbegrepp (Jarhall 2012, Estenberg 2015, Sandahl 2014, Lilliestam 2013). Det ska dock sägas att denna forskning gjorts innan Lgr11 implementerats. Det tidigare refererade läroboksutdraget används nu för att peka på de utmaningar som kan finnas med tankebegrepp.

Lärobokstexten (Bilaga) är en sammanfattande text ur en geografilärobok, årskurs 9, för kapitlet "Världens befolkning". På sidan efter texten i läroboken finns elevuppgifter kring detta demografiska tema. Vid en snabb genomläsning blir det uppenbart att antalet sakbegrepp är många, medan tankebegreppen inte är lika synliga. Rättare sagt; de syns knappt alls! Trots detta – och det är det som är så paradoxalt – så strukturerar tankebegreppen de resonemang som förs i texten.

En implicit koppling till det geografiska tankebegreppet diversitet sker i texten, vilket är ett komplext begrepp. Poängen är inte här att föra ett fördjupat resonemang kring just detta begrepp, utan avsikten är bara att visa hur ett begrepp av det slaget kan komma till uttryck i undervisningen. Diversitet kan i ett geografiskt sammanhang avse förståelse för att världen är komplex och varierad, och att platser kan skilja sig från varandra på många olika sätt: socialt, ekonomiskt, kulturellt, ekologiskt. Det är till och med så att det är denna variation, diversitet, som gör att vi kan tala om platser (Massey 2005).

Nu åter till geografitexten. I den beskrivs de ojämna demografiska mönstren, det faktum att fler människor bor på vissa platser än på andra. Demografiskt är alltså jordens befolkning diversifierad, och i texten signaleras detta genom ordet **ojämna** används frekvent, ett ordval som också antyder att detta kan vara ett problem. Vad som också görs i texten är att orsakerna till denna diversifiering förklaras. "Den ojämna befolkningsfördelningen **beror** historiskt på tillgång eller brist på grundläggande naturresurser". Lite längre ner i vänsterspalten anges ytterligare en förklaring "Sedan industrialiseringen inleddes för cirka 200 år sedan finns också andra **orsaker** till människors bosättningar". Det utvecklas ytterligare några meningar längre fram i texten: "**Genom** industri och handel **har det skapats** förutsättningar för bosättningar nästan var som helst på jorden. Orsak har också kommit att räknas som ett tankebegrepp i geografi (Leat 1998). Användningen av detta tankebegrepp skiljer sig något från hur tankebegreppet diversitet används i texten. Den tydligaste skillnaden är att detta begrepp förekommer explicit i texten. Orsak som tankebegrepp får också en underordnad roll i texten i relation till tankebegreppet diversitet. Det är faktiskt så att genom att peka på orsaker till den ojämna fördelningen av människor på jorden, så förstärks tankebegreppet diversitet. Detta kan ses som ett exempel på att olika tankebegrepp kan samverka i en text.

Några ord i citaten ovan har skrivits med fetstil, och detta för att peka på tendensen att tankebegrepp inte sällan förekommer i texter i SO-ämnena i omskriven form. (Estenberg

2015) Att tala om ojämna blir ett sätt att skriva om diversitet. När det gäller tankebegreppet orsak gjordes en sådan omskrivning när ”genom” kombinerades med ”har skapats”. På detta sätt pekades på ett orsakssamband, och tankebegreppets orsak aktualiserades implicit.

Detta är en ganska typisk text för SO-ämnena. Fokus ligger på sakbegrepp; de är särskilt markerade långt ner på sidan; med dessas hjälp förs ett resonemang syftande till att eleverna ska erhålla en djupare förståelse kring ett fenomen. Och för att åstadkomma det, används tankebegrepp medvetet eller omedvetet från läroboksförfattarens sida. Begreppet, som diversitet, finns där men endast i en omskriven form. Det andra tankebegreppet, orsak, är mer synligt, även om det också förekommer omskrivet.

Det har här poängterats att lärande och språk hänger samman; de kan inte separeras. Med den utgångspunkten är det närmast en truism att säga att lärandet försvåras om inte begreppen blir synliga. Lärandet i ämnet utvecklas genom språket, och därför är det viktigt att lyfta begreppen, eftersom de kan fungera som redskap för att utveckla elevers lärande och tänkande i ämnena. Forskning har också visat på betydelsen att bryta framställningen, som i SO-ämnena ofta är inriktad på sakbegrepp, för att behandla tankebegrepp explicit (Lilliestam 2013). Det är ett resultat som stöder den grundläggande principen att det som ska läras måste bli synliggjort i undervisningen. Eleverna behöver därför, som framförts ovan, inte bara lära sig innebörden av tankebegreppen; de behöver få möjlighet att se konkreta exempel på hur begreppen kan hanteras, och inte minst måste de i olika sammanhang ges möjlighet att använda dem. Detsamma gäller för sakbegrepp. Dessa får inte stanna vid att vara sammanhangslösa glosor, som eleverna ska memorera. För att elevernas tänkande ska kunna utvecklas är det viktigt att man som lärare konstruerar uppgifter där eleverna lockas att – på ett för dem meningsskapande sätt – kombinera sakbegrepp och tankebegrepp, vilket kan resultera i självständigt byggda resonemang.

Sambandsord som stödstruktur

Resonemangskedjor, samband och analyser är ofta uppbyggda med hjälp av så kallade sambandsord. Detta kan vara små ord som anger *tid/ordningsföljd* (t.ex. inledningsvis, omedelbart), *orsak* (t.ex. därför således, det beror på), *följd/slutsats* (härav följer, alltså, således) eller *jämförelse/motsättning* (t.ex. jämfört med, i likhet med) (Alfredsson 2002). Det är genom dessa sambandsord som textens olika sakbegrepp, ämnesrelaterade ord men också ämnesneutrala ord, länkas samman till helheter. Sambandsorden kan även hjälpa eleverna att upptäcka texters synliga och mindre synliga tankebegrepp. Det ovan refererade exemplet ur läroboken i geografi är ett exempel på där tankebegrepp förekommer i omskriven form. Ordet *beror* användes till exempel i det sammanhanget för att peka på ett orsakssamband. För eleverna är det således viktigt att känna till dessa sambandsord och framförallt att de kan hantera dem praktiskt. För det är med hjälp av dessa som de analyserar, diskuterar eller resonerar. Det är med sådana ord som hela argumentationer kan konstrueras, och kännedom om dem och hur de fungerar i texter gör det lättare för eleverna att se strukturen i texter och därmed också förstå texter (jfr Del 4, Texter och texttyper i SO-ämnena).

Två undervisningsmodeller för begreppsutveckling i SO-ämnena

Hittills har artikelns tyngdpunkt legat på vilka utmaningar som elever och lärare står inför när det gäller begrepp i SO-ämnena. Artikeln kommer att avslutas med presentation av två modeller för hur man som lärare tillsammans med elever kan arbeta praktiskt med begrepp i SO-ämnena.

1. Begreppsutveckling genom exempel och diskussion

Concept attainment, eller begreppserövande på svenska, är en modell som är lämplig för begreppsutveckling i SO-ämnena (Parker 2015). Den innebär att eleverna utifrån olika exempel ges möjlighet att gradvis bygga en förståelse för ett begrepp. Detta sker genom eget tankearbete, genom samtal med andra elever i gruppen och utifrån lärarens stöttande undervisning. Modellen finns i olika varianter, och huvuddragen kan förenklat beskrivas så här:

Lärarens förberedelser. Läraren väljer ut det begrepp som eleverna ska lära sig. Läraren funderar djupare för att identifiera begreppets karakteristiska drag och antecknar dessa (jfr det som sades ovan om offentlig sektor – t.ex. skattefinansierad). Därefter konstruerar läraren 3-4 positiva exempel på begreppet och i nästa led 3-4 negativa exempel, det vill säga exempel som kan ha delar av begreppets karakteristik, men inte alla av dem. Om man vill att eleverna ska få förståelse för begreppet offentlig sektor, så kan polis och brandkår vara positiva exempel, medan företag och affär kan utgöra negativa exempel. Läraren förbereder ytterligare positiva exempel och negativa exempel och gör det strategiskt med syfte att eleverna gradvis ska ges möjlighet att erövra förståelse för begreppet. Valet av begrepp och valet av exempel anpassas till elevgruppen.

I undervisningen. Läraren börjar med att berätta om det tema till vilket begreppet kan relateras. Avsikten är att väcka intresse, men också för att ge begreppet ett sammanhang. Det ska alltså sätta eleverna på spåret. Läraren introducerar sedan övningen genom att tala om för eleverna att de nu ska jobba med ett begrepp, och att de kommer att få olika positiva respektive negativa exempel på begreppet och att det blir deras uppgift att lista ut vad begreppet kan vara. Därefter skriver läraren upp de 3-4 positiva exempel, som hen förberett, i en spalt på vänstersidan på tavlan. Läraren går igenom och förklarar dem, återkopplar till eleverna så att de förstår dem. Sedan skriver hen upp de negativa exemplen i en spalt på högersidan och går igenom dem. Eleverna uppmanas nu att fundera över om de kan se några mönster. Efter en stund presenterar hen nya exempel, ett i taget, och frågar eleverna om dessa är positiva exempel eller negativa. Detta får de spontant markera genom att peka tumme-upp respektive tumme-ner. Tumme-upp för positiva exempel och tumme-ner för negativa exempel. Läraren diskuterar deras svar och skriver upp exemplen på tavlan, antingen i den vänstra eller högra spalten. Läraren ger ytterligare exempel, som eleverna kategoriserar med lärarens stöttning. Efter en stund uppmanas eleverna att i grupp diskutera sin förståelse av vad begreppet kan vara. Läraren stöttar denna process. De karakteristiska dragen hos begreppet uppmärksammas av läraren. När väl begreppet är avslöjat, uppmanas

eleverna att komma med egna exempel på begreppet och att använda det i olika sammanhang.

Denna modell finns alltså i olika varianter, men poängen är som anförts att förståelsen byggs underifrån, induktivt, genom att eleverna får olika exempel att ta ställning till. Samtalen elever emellan, lärarens stöttning och det förhållande att eleverna själva ska använda begreppet i nya sammanhang är viktiga delar i modellen (Silver, Strong & Perini 2007; Dean 2012).

2. Gränsanalys

En svårighet när man använder begrepp i SO-ämnena är att veta hur betydelsen av begreppen skiljer sig från varandra. Det finns många begrepp som i ett vardagligt sammanhang används som synonymer till varandra, men som i ett ämnessammanhang betyder olika saker. Ett exempel på det är ”etik och moral”. Genom att diskutera vad som skiljer begreppen åt, och genom att ge konkreta exempel skapas förståelse för dess innebörder. Sådana aktiviteter visar att förståelse av ett begrepp dels kan byggas upp genom beskrivning av innebörden i begreppet i sig, dels kan vinna sina tydligare konturer genom att relateras till närliggande begrepp. Det kan därför vara av vikt att orientera sig kring gränserna för begreppet och lyfta fram vad som skiljer två begrepp åt. Det är detta som här kommit att kallas för gränsanalys. Lärare gör detta många gånger spontant när de försöker förklara innebörden av begrepp, men det kan vara en poäng att göra det mer medvetet. Att arbeta med gränsanalys kan vara ett sätt för elever att erövra ett mer nyanserat språk i ämnet, och därmed kan det också vara ett sätt att fördjupa deras kunskaper. För vad är det egentligen för skillnad mellan ett land och en stat mellan en flod och en älv, eller mellan emigration och migration?

Lärare som själva blir medvetna om det språk som finns i undervisningsmaterialet kan använda denna språkliga kunskap för att iscensätta övningar där eleverna ges möjlighet att träna sin förståelse kring olika begrepp. Följande frågor kan bidra till lärares reflektioner kring SO-ämnenas språkliga aspekter: Vad är det egentligen för begrepp som eleverna ska lära sig under det här momentet? Hur relaterade är de specifikt till ämnet? Hur allmänna är de till sin karaktär? Hur påverkar detta faktum innebörden hos begreppen? Förändras innebörden beroende på i vilket sammanhang det används? Och i så fall hur?

Den gränsanalysövning som föreslås i moment B påminner om modellen för begreppserövrande som presenterades ovan. Båda modellerna har som utgångspunkt att förståelse kring begrepp utvecklas genom att eleverna får jobba med kontraster. I gränsanalysen utgår man dock från några givna begrepp, och det blir elevernas uppgift att konkretisera dem, t.ex. genom att exemplifiera vad de står för. Begreppsförståelsen byggs därmed uppifrån, deduktivt, till skillnad från begreppserövrande modellen, där eleverna erhåller förståelse för begreppen underifrån, genom ett induktivt arbetssätt. Formerna är annars desamma: att eleverna ska samtala, stöttas av läraren och stimuleras att använda begreppen.

Bilaga

VÄRLDENS BEFOLKNING

För 10 000 år sedan fanns det troligen cirka 10 miljoner människor på jorden. Vid vår tideräkning börjar för 2 000 år sedan hade befolkningen vuxit till omkring 250 miljoner. Men det var först under 1900-talets andra hälft som en mycket snabb ökning av världens folkmängd inleddes. År 2011 passerade befolkningen 7 miljarder människor.

Nu ökar antalet människor med 75–80 miljoner per år, men enligt de mest optimistiska prognoserna kommer ökningstakten att avta inom de närmsta femtio åren. Den mat som produceras räcker nog till fler människor än vad som finns på jorden idag, men problemet är att det är i de fattigaste länderna som befolkningen ökar mest. I de rika industriländerna är folkökningen mycket långsam och i en del av dessa till och med minskar folkmängden. Många forskare anser att den ojämlika fördelningen av välbästandet i världen är det största problemet för mänskligheten.

Jordens befolkning är mycket ojämnt fördelad. Omkring hälften av människorna bor i världens tre stora tätbygder – östra Kina, Sydostasien och Europa. Den ojämna befolkningsfördelningen beror historiskt på tillgång eller brist på grundläggande naturresurser som vatten och bördiga jordar. Det var till sådana områden utefter floder med bördiga slätter som de fasta bosättningarna uppstod. I världens glesbygder är det ofta brist på antingen vatten eller bördig mark. I världens kalla trakter är det främst det kalla klimatet som hindrar människors försörjning.

Sedan industrialiseringen inleddes för cirka 200 år sedan finns också andra orsaker till människors

bosättning. Ett exempel är de stora industriområden som växte fram runt kolfyndigheter i Europa och Nordamerika. Genom industri och handel har det skapats förutsättningar för bosättningar nästan var som helst på jorden. Även torra områden på jorden kan ha stor befolkning, som till exempel delstaten Kalifornien i USA, om de med modern teknik kan förses med vatten för samhällen och konstbevattning.

Befolkningslära (demografi) är den vetenskap där man studerar hur en befolkning är uppbyggd och hur den förändras med tiden. Den största nyttan med befolkningsläran är att politikerna kan planera inför framtiden med hjälp av de data som forskningen förser dem med.

Följande begrepp är viktiga:

- Födelseätalet/nativiteten. Antalet födda per tusen invånare under ett år.
- Dödsätalet/mortaliteten. Antalet döda per tusen invånare under ett år.
- Den naturliga folkökningen. Skillnaden mellan födelse- och dödsätalet.

När människor flyttar talar vi om migration. Vi skiljer på immigration (invandring) och emigration (utvandring). Migration beror bland annat på krig, konflikter eller möjligheter till ett jobb och bättre liv. När människor flyttar från landet till staden sker en urbanisering. Den är störst i fattiga länder, där många fattiga flyttar till storstäder i hopp om ett bättre liv.

Viktiga ord

befolkningsfördelning	familjeplanering	migration	push-faktorer
befolkningslära	födelseöverskott	mortalitet	spädbarnsdödlighet
demografi	glesbygd	nativitet	tätbygd
emigration	immigration	pull-faktorer	urbanisering

Referenser

- Alfredsson, R. (2002). *Skrivtrappan: Genrer, ordval, skrivråd, språkövningar*. (1. uppl.) Lund: Folkuniv:s förl..
- Arevik, S. & Hartzell, O. (2007). *Att göra tänkande synligt: En bok om begreppsaserad undervisning*. Stockholm: HLS förlag.
- Bruner, J.S. (1970). *Undervisningsprocessen*. Lund: Gleerup.
- Dean, C. B., (2012). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement* [Elektronisk resurs].
- Estenberg, M. (kommande). "Ett snäpp högre": En studie om historielärares arbete med tankeredskap. Karlstad: Karlstads universitet
- Jarhall, J. (2012). *En komplex historia: Lärares omformning, undervisningsmönster och strategier i historieundervisning på högstadiet*. Karlstad: Karlstads universitet. <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A507940&dswid=-3104>
- Karlsson, P.-A. (2014). *Undervisning och lärande i historia: Ett kreativt rum för narrativ kompetens*. Stockholm: Acta Universitatis Stockholmiensis. <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A740957&dswid=4746>
- Leat, D. (1998). *Thinking through geography*. Cambridge: Chris Kington Publishing.
- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. In M. Suzanne Donovan and J. D. Bransford (Ed.) *How Students Learn: History, Mathematics and Science in the Classroom* (pp. 29-78). Washington, DC: National Academies Press.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Education Students for the Twenty-First Century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Lilliestam, A-L. (2013). *Aktör och struktur i historieundervisning: Om utveckling av elevers historiska resonering*. Göteborg : Acta universitatis Gothoburgensis. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/34210>
- Lund, E. (2009). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og Lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Massey, D. (2005). *For space*. London: Sage Publications.
- OrdL: En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år (Red.) Inger Lindberg och Sofie Johansson Kokkinakis. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs universitet 2007. Serie: ROSA. Rapporter om svenska som andraspråk, 1403-1353 ; 8. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/20503>
- Parker, W. (2015). *Concept Formation*. <http://teachinghistory.org/teaching->

[materials/teaching-guides/25184](https://larportalen.skolverket.se/materials/teaching-guides/25184)

Sandahl, J. (2011). *Att ta sig an världen: Lärare diskuterar innehåll och mål i samhällskunskapsämnet*. Karlstad: Karlstads universitet. <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A418273&dswid=-9784>

Sandahl, J. (2015). *Medborgarbildning i gymnasiet: Ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning*. Stockholm: Institutionen för etnologi, religionshistoria och genusvetenskap, Stockholms universitet. <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A786771&dswid=-5790>

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), pp. 4-14.

Silver, H.F., Strong, R.W. & Perini, M.J. (2007). *The strategic teacher: selecting the right research-based strategy for every lesson*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.

Taylor, L. "GTIP Think Piece - Concepts in Geography". <http://www.geography.org.uk/gtip/thinkpieces/concepts/#3> hämtad 2015-03-19

Vermeer, P. (2012). Meta-concepts, thinking skills and religious education. *British Journal of Religious Education*. 34(3) pp. 333–347.

Del 3: Moment B - kollegialt arbete

Diskutera

Utgå i diskussionen från era reflektioner och det ni antecknar när ni tagit del av materialet i Moment A. Ha gärna materialet tillgängligt om ni tillsammans vill läsa, se eller lyssna på någon sekvens igen.

Använd även de bifogade diskussionsfrågorna som stöd för samtalet.

Planera och förbered

Planera en undervisningsaktivitet utifrån era diskussioner och det material ni tagit del av i moment A. Tillsammans formulerar ni grunden för en gränsanalys som går att använda vid era respektive undervisningstillfällen. Planera ämnesspecifikt så att de olika ämnena framträder. Syftet med en gränsanalys är att fokusera på relationen och distinktionen mellan olika ord för att nå en djupare förståelse av ordet.

Som stöd kan ni använda förslaget till genomförande som finns i planeringsdokumentet. Valfritt moment: Elevernas samtal kan spelas in med exempelvis mobil eller dator. Finns utrustningen i varje grupp? Hur ska inspelningarna samlas in?

Under lektionen eller efteråt gör du några kortare anteckningar utifrån elevernas samtal. Notera vad som fungerade, vad som inte fungerade och vad du fick syn på när det gäller elevernas lärande och din undervisning.

Material



Diskussionsfrågor



Planeringsdokument

Modul: Främja elevers lärande i SO
Del 3: Ordförråd och begreppsutveckling i SO-ämnena
Moment B

Diskussionsfrågor

Utgå i diskussionen från era reflektioner och det ni antecknat när ni tagit del av materialet i moment A. Ha gärna materialet tillgängligt om ni tillsammans vill läsa, se eller lyssna på någon sekvens igen.

Om ni vill kan ni också använda diskussionsfrågorna som stöd för samtalet.

Dela med er av tankar som väckts av artikeln och filmen. Frågor som kan beröras är:

- På vilket sätt kan indelningen av ord som nämns i artikeln bidra till hur eleverna kan hantera SO-ämnenas många ord och begrepp?
- Hur förstår ni sakbegrepp respektive tankebegrepp?
- Ge exempel på hur ni i er undervisning brukar tala om relationer mellan begrepp
- Ge exempel på hur ni hanterar skillnaden mellan vardagsspråk och skolspråk i er undervisning idag

Modul: Främja elevers lärande i SO
Del 3: Ordförråd och begreppsutveckling i SO-ämnen
Moment B

Planeringsdokument

Förslag till arbetsgång

1) Välj begreppspar som ni hämtar från ett ämnesavsnitt ni arbetar med just nu. Exempel:

För åk 4-6: etik-moral; land-stat; stad-by; samtal-debatt; klimat-väder; radikal-fundamentalist; bäck-å; utgift-kostnad

För åk 7-9: kan uppgiften göras mer avancerad genom längre kedjor av begrepp, exempelvis: nation-land-stat-samhälle; samtala-resonera-diskutera-debattera; bäck-å-älv-flod

2) Planera för hur ni ska dela in eleverna i par eller mindre grupper.

3) Fördela begreppsparen till eleverna. Anslå mellan 5 och 10 minuter till deras analysdiskussion.

4) Låt eleverna presentera vad de kommit fram till.

Del 3: Moment C – aktivitet

Genomför den planerade undervisningsaktivitet som ni tillsammans planerat i moment B. Cirkulera bland elevparen och var uppmärksam på vilka begreppspar som eleverna har lätt att skilja åt och vilka de har svårare att skilja åt. Låt varje grupp samtala om ett begreppspar, men det behöver inte vara samma begreppspar i samtliga grupper.

Om du valt att spela in några samtal lyssnar du igenom dessa och antecknar sådant som du tycker är intressant i förhållande till det som artikeln tar upp. Välj sedan ut en inspelning som du tar med dig till moment D.

Del 3: Moment D – gemensam uppföljning

Hur blev det och varför?

Utgå från era reflektioner och anteckningar från moment C. Beskriv och diskutera med varandra hur genomförandet av aktiviteten fungerade och hur elevernas kunskaper och förmågor utvecklades.

- Vad gick bra och vad kan det ha berott på?
- Vad gick mindre bra och vad kan det ha berott på?
- Hur kan ni använda erfarenheterna från det ni nu prövat i den fortsatta undervisningen?

Använd även de bifogade diskussionsfrågorna som stöd för samtalet.

Material



Diskussionsfrågor

Modul: Främja elevers lärande i SO
Del 3: Ordförråd och begreppsutveckling i SO-ämnena
Moment D

Diskussionsfrågor

Utgå från era reflektioner och anteckningar från moment C. Beskriv och diskutera med varandra hur genomförandet av aktiviteten fungerade och hur elevernas kunskaper och förmågor utvecklades.

- Vad gick bra och vad kan det ha berott på?
- Vad gick mindre bra och vad kan det ha berott på?
- Hur kan ni använda erfarenheterna från det ni nu prövat i den fortsatta undervisningen?

Vad hände under elevernas samtal? Beskriv genomförandet av aktiviteten och redogör för era noteringar. Om någon spelat in elevsamtal, lyssna på dessa och diskutera sedan vad ni hör.

Följande stödfrågor kan användas:

- Vilka ord använder eleverna?
 - ämnesneutrala och ämnesrelaterade ord?
 - sakbegrepp och tankebegrepp?
 - sambandsord?
- Fanns det begrepp som eleverna inte kunde skilja åt?

Lyft därefter diskussionen till att handla om framtiden. Följande stödfrågor kan användas:

- Hur kan ni stötta era elever för att synliggöra:
 - ämnesneutrala och ämnesrelaterade ord?
 - sakbegrepp och tankebegrepp?
 - sambandsord?
- Hur kan undervisningen planeras i fortsättningen för att nå dessa olika nivåer?