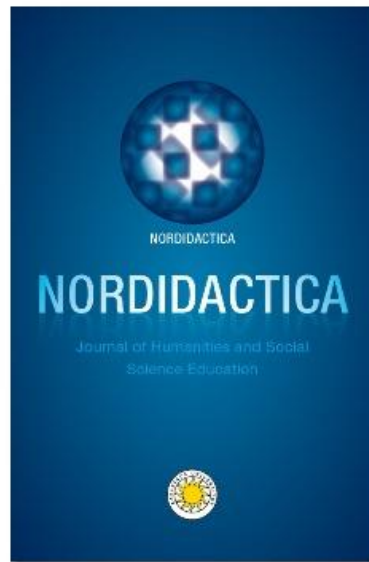


Förslag till vidgad förståelse av ett ämnesspråk: So-didaktiska överföringsbegrepp

Jonas Nordmark & Karin Bergman Rimbe



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2025:1

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2025:1

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Förslag till vidgad förståelse av ett ämnesspråk: So-didaktiska överföringsbegrepp

Jonas Nordmark & Karin Bergman Rimbe

Linköpings universitet & Mälardalens universitet

<https://doi.org/10.62902/nordidactica.v15i2025:1.26293>

Abstract: Within science education studies and research on subject language a key discussion is how to use metaphors in teaching to make the subject accessible and understandable for the students. Words and concepts used can be abstract and therefore in need of metaphors and analogies in order to be correctly conceptualized in a teaching context. Metaphors and analogies can however lead to incorrect conclusions because of their inherent ambiguity. In this article we argue that the social science subjects need a corresponding discussion regarding the metaphors and analogies that describe the social sciences subjects complex and abstract subject content. We state, based on Bernstein (1974/2003; 1990; 1999), that – what we call – didactic transfer concepts have a vital role in forming a subject matter language for the social sciences. Didactic transfer concepts are widely used in teaching. By illuminating these didactic transfer concepts, the prerequisites for a common subject matter language can be conceptualized.

KEYWORDS: DIDAKTISKA BEGREPP, SO-UNDERVISNING, BERNSTEIN, ÄMNESSPRÅK

About the authors: Jonas Nordmark, fil. dr. i didaktik, är lektor i pedagogik vid Linköpings universitet och forskar samt undervisar främst om demokratifostran och samhällskunskapsdidaktik.

Karin Bergman Rimbe, fil. dr. i didaktik, är lektor i didaktik vid Mälardalens universitet och forskar främst om demokrati i undervisningen samt historiedidaktik.

1. Inledning

1.1 Ingång till vidgad förståelse av So-didaktikens ämnesspråk

I följande teoretiska artikel bearbetas en typ av didaktisk överföringsproblematik i de samhällsorienterade ämnenas gränsdragningar av undervisningsinnehållet som handlar om hur ordval i undervisningen får en begreppslig innebörd för två eller fler kunskapsområden. Inom lingvistik kallas sådana ord rent tekniskt för polysemiska, det vill säga mångtydiga (Strzelecka 2003). Ordet polis betyder exempelvis ordningsmakt men ursprungligen stadsstat. Förståelsen av ett sådant begrepp är kontextbundet och öppnar därmed upp för en associationspotential som kan vara mer eller mindre korrekt givet sammanhanget. Det är exempelvis helt korrekt att ordningsmakten i en stat är satt att garantera dess medborgares trygghet. Men Sverige är inte en polisstat och sådana associationer leder därmed fel.

I forskning i de naturorienterade ämnenas didaktik finns en levande diskussion om den naturvetenskapliga terminologins associationspotential i undervisningen och de didaktiska utmaningar för lärare som följer av en sådan potential (Pettersson, Danielsson & Rundgren 2020). Begrepp som entropi eller gravitation är abstrakta och kräver ofta att läraren i sin undervisning lutar sig mot liknelser och exempel som grundas i elevernas vardagliga erfarenheter av världen (Jepsson 2012). Den didaktiska strategin att i detta avseende använda sig av liknelser och exempel har visat sig ha både för- och nackdelar. Å ena sidan öppnar liknelser upp för elever att närma sig nya abstrakta termer eftersom de redan bottnar i det språkbruk genom vilka termerna presenteras. Å andra sidan finns faran att de helt likställer en vetenskaplig term med en mer vardaglig och de missförstår då den egentliga innebörden av den vetenskapliga termen (Pettersson et al. 2020). Vi argumenterar för att So-didaktiken är betjänt av en diskussion om en likartad problematik men som fokuserar begreppsliggörandet av villkoren att undervisa om den sociala världen i stället för om den naturliga. Med stöd i utbildningssociologen Basil Bernsteins (1974/2003; 1990; 1999; 2000) definition av gränsdragningar i och mellan kunskapsområden och skolämnen, som uppstår i de processer han kallade *klassifikation av undervisningsinnehållet*, visar vi två möjliga sätt att beskriva den typen av begreppsliggörande som del av So-ämnenas ämnesspråk. I artikeln föreslår vi att den egenmyntade termen *didaktiska överföringsbegrepp* svarar mot en specifik So-didaktisk överföringsproblematik som uppstår när ämnen eller kunskapsområden inom skolämnen medvetet eller omedvetet integreras. Termen avser bidra till en levande didaktisk-teoretisk diskussion om möjligheten till ett gemensamt ämnesspråk för So-ämnena.

De samhällsorienterade ämnena har vissa likartade utvecklingslinjer i de nordiska länderna vilket gör att ämnena ibland bär likheter till form och innehåll. Större skillnader finns där exempelvis geografi i Finland, till skillnad från Sverige, läses som ett naturämne (Børhaug 2023; Gullberg 2023; Sandahl 2015). Det kan vara relevant att tala om en nordisk So-didaktik med ett gemensamt ämnesspråk, men i det följande tar vi specifikt avstamp i denna svenska So-ämneskonstruktionen.

1.2 Artikelns syfte

I denna artikel diskuteras närmare förslag på en teoretisk begreppstyp som har betydelse för ett specifikt ämnesinnehålls potential att förstås i en eller flera överförda betydelser i de samhällsorienterande ämnena. Den begreppstypen, argumenterar vi i det följande, återspeglar – som inledningsvis benämnts som – didaktiska överföringsbegrepp. Avsikten med artikeln är att fokusera på undervisningsinnehållets dynamiska associationspotential i So-ämnena och belysa denna potentials för- och nackdelar i ljuset av en bredare So-didaktisk diskussion om möjligheterna att etablera ett So-didaktiskt ämnesspråk.

I ett första steg belyser vi kort diskussionen om So-didaktikens behov av ämnesgemensam terminologi i ljuset av en områdesspecifik överföringsproblematik. I ett andra steg klargör vi termen didaktiska överföringsbegrepp med hjälp av teori om metaforers funktion och skolämnens klassifikation med stöd i Basil Bernsteins teori om skolämnescoder. I ett tredje steg diskuteras två typer av överföringsbegrepp – konceptuella metaforer och analogier. I en avslutande del förs ett resonemang om betydelsen av de didaktiska överföringsbegreppen för diskussionen om So-didaktikens ämnesspråk. Resonemangsbygget i denna artikel förhåller sig till den teoretiska didaktikens ”distanserade” utgångspunkt (Bengtsson 1997, s. 250). Det vill säga, att vårt resonemang om didaktiska överföringsbegrepp är en teoretisering av So-didaktikens grundläggande förutsättningar.

1.3 So-didaktikens särskilda överföringsproblematik i tidigare forskning

Den särskilda So-didaktiska överföringsproblematik vi behandlar i texten handlar om vad som sker när ett specifikt undervisningsinnehåll helt eller delvis överförs till ett nytt kunskapsområde, och därmed får ny, vidgad eller annan betydelse, vilket kan jämföras med Bernsteins (2000) beskrivning av klassificeringen av undervisningsinnehåll i och mellan skolämnena. Exempelvis kan metaforiska beskrivningar av samhällsekonomiska kretslopp, som har intentionen att förklara nationalekonomiska förlopp, leda till den politiska filosofins område - och i detta område återspegla olika uppfattningar om hur samhället bör fungera, istället för att strikt återge ekonomiska samband. Ett samhälle som beskrivs som en ”maskin”, eller ”fabrik”, har inte samma slags associationspotential som ett samhälle som beskrivs som en ”familj” eller ”skog” (Nordmark 2015). Det här exemplet tillhör samhällskunskapen, men likartade innehållsprocesser uppstår i övriga So-ämnen på grund av deras i olika grad *integrerade* karaktär (Bernstein 1974/2003; 1990). Med andra ord är innehållet i So-ämnena bundet till en sammansatt social, geografisk, historisk och kulturell omgivning i förändring och därmed beroende av ett grundläggande mått av perspektivrikedom, där gränsdragningarna mellan ämnenas innehåll ibland blir svaga. Det gör att i synnerhet So-ämnena samhällskunskap och historia både kan betraktas som att de kompletterar och överlappar varandra innehållsmässigt på grund av dessa ämnens gemensamma fokus på medborgarfärdigheter som till exempel kritiskt tänkande (Sandahl 2014). Men samtliga samhällsorienterande ämnen kan också betraktas som starkt bundna till varandra, på så sätt att de utöver ibland delat innehåll också delar

övergripande mål och metodik (Klafki 1997; Nygren et al. 2022). So-ämnena i Sverige är därtill en administrativ och organisatorisk blockämneskonstruktion som är institutionaliserad i läroplan, tim- och kursplaner (Englund 2005).

De samhällsorienterande ämnenas didaktiska terminologi är i svensk kontext förankrad i So-ämnenas demokratiska uppdrag. Dessa ämnen ska ge elever sådan kunskap att de successivt lär sig om samhällets uppbyggnad och om villkoren för att verka i det på demokratisk grund (Lgr-22). I den nuvarande svenska läroplanen för grundskolans inledande delar omnämns demokrati inte mindre än elva gånger (Lgr-22). Samhällsorientering och demokratiuppdraget är därför i många avseenden att betrakta som överlappande didaktiska fält i svensk skola (Henriksson Persson & Irisdotter Aldenmyr 2017). Genom att exempelvis tillägna sig kunskap om samhället anses villkoren för deltagande i samhället också förbättras. Grundläggande är då att demokrati inte endast lärs ut och förmedlas genom den dagliga verksamheten och undervisningen i skolan, utan gestaltas i praktiken och förankras i elevernas vardag (Biesta 2010; Barton 2016).

Diskussionen om de samhällsorienterande ämnenas didaktiska terminologi återspeglar i mycket hög grad ämnenas demokratiska uppdrag, nämligen att ämnena ska ge elever sådan kunskap att de successivt lär sig om samhällets uppbyggnad och om villkoren för att verka i det på demokratisk grund (jfr. Lgr-22). Samhällsorientering i skolans undervisning bygger på en grundtanke om tillståndsförflyttning, genom vilken eleven succesivt förstår sin roll som demokratiskt subjekt i allt större sociala och politiska sammanhang och därför också kan delta i allt större sammanhang. Med hjälp av Tomas Englund (2018) kan vi definiera denna process hos eleven som demokratisk omdömesbildning. Genom det demokratiska omdömet värderar eleven och tar beslut baserat på interaktion med andra, egna erfarenheter samt förvärvad kunskap. Det är en process som tar tid. Den tyske pedagogen Wolfgang Klafki (2004) argumenterade att samhällsorienterande undervisning måste vara, som han kallade det, "exemplarisk" (s. 88). Det betyder att ämnenas orientering mot en djupare och vidare förståelse av samhället hos eleverna naturligt måste börja i det *enskilda exemplet* som utgångspunkt för att de senare också ska förstå abstrakta generaliseringar och principer. Att förstå vad exempelvis en polis gör i sitt yrke är utgångspunkten för polisens som institution samhälleliga funktion. En polis arbetsuppgifter kan i överförd betydelse sägas återspegla ett helt samhälles behov av trygghet och säkerhet.

Inom den samhällsorienterande didaktiken har frågan om begreppsvidgning adresserats inom ramen för en diskussion om So-ämnenas gemensamma didaktiska terminologi (Blanck & Lödén 2017; Lévesque 2008; Niemi 2018; Sandahl 2014; Seixas 2006; Shulman 1986). Michael Uljens (1997) diskuterar betydelsen av ett gemensamt ämnes- och begreppsspråk och vad detta språk tillför undervisningens mål, undervisning och metoder. Uljens (1997) betonar att en av (ämnes)didaktikens uppgifter är att utveckla en yrkesvetenskap med vars hjälp lärare kritiskt kan analysera den egna undervisningen. Denna undervisning riktar sig till eleven i den pedagogiska situationen men också till eleven "som subjekt som konstituerar det lokalsamhälle i vilket skolan existerar" (s. 182).

Framför allt inom historiedidaktiken finns en etablerad ämnesterminologi med analytiskt värde även för de övriga So-ämnena och försök har gjorts att implementera ämnesterminologin från historiedidaktiken till andra So-ämnena (Sandahl 2014). I den historiedidaktiska forskningen talas om first-and second order concepts, översatt som första och andra ordningens begrepp. Det är ett sätt att rangordna det didaktiska ämnesstoffets grad av komplexitet, där enklare, deskriptiv ämnesterminologi beskrivs som första ordningens begrepp, medan en mer analytisk ämnesterminologi anges som andra ordningens begrepp (Sandahl 2014; Seixas 2006; Lévesque 2008). Ämnesterminologin inom de samhällsorienterande ämnena ska bli en del av undervisningen och för att nå detta mål behöver eleverna förstå undervisningsinnehållets begreppsliga innebörd genom att överbrygga första och andra ordningens begrepp. Liknade eller samma ord för att analysera och förstå ämnens faktaord används i alla So-ämnena. I den från 2022 år gällande läroplanen återkommer färdigheter och abstrakt kunskap som ”kritiskt granska”, ”kontinuitet” och ”förändring”, ”likheter och skillnader” som elever ska utveckla via undervisningen (Lgr-22). Dessa är exempel på andra ordningens begrepp. Kristian Niemi (2018) har tagit fasta på begreppet tröskelbegrepp, threshold concepts, inom religionsämnet. Tröskelbegrepp är enligt Niemi (2018) begrepp som fungerar som dörröppnare in i ämnet och kan ge en ökad förståelse för novisen i ämnet. Tröskelbegrepp kan i detta avseende förstås som en didaktisk brygga mellan första och andra ordningens begrepp.

Sara Blanck och Hans Lödén (2017) argumenterar att det centrala för samhällskunskapsämnet är lärarens begreppsanvändning och att det krävs ett gemensamt didaktiskt språk för att konstruera ämnet inifrån didaktiken. De menar att även samhället och ett samhällsanalytiskt tänkande om det bidrar till att forma ämnets medborgarfostrande uppdrag och fungerar som en struktur för undervisningen. Läraren behöver förklara och strukturera begreppen för att organisera innehållet och göra det greppbart för att ett samhällsanalytiskt tänkande ska komma till stånd (Blank & Lödén 2017).

Diskussionen om So-didaktiska ämnesbegrepp som presenterats ovan rör i regel ett eller två av de samhällsorienterande ämnena. Det är emellertid klart att överföringen av undervisningsinnehållets betydelse mellan olika kunskapsfält och ämnesterminologier är en central del av en So-ämnesevergripande diskussion.

2. Diskussion

2.1 Bernstein och språket om ett skolämne

Som teoretisk utgångspunkt i vårt framförvarande resonemang används Bernsteins teori om synligt och osynligt undervisnings- och ämnesspråk (Bernstein 1974/2003). Genom att belysa språket i undervisningen, menade han, så kan de ramar som strukturerar hur ett ämnes innehåll blir del av den pedagogiska praktiken förstås (Ibid). Genom att synliggöra dessa ramar blir det också möjligt att förhålla sig till dem kritiskt (Catucci 2021).

Kod är, enligt Bernstein (1974/2003; 1990), språkliga organisatoriska principer för ett skolämne och genom koden bestäms vad som räknas som relevant innehåll i undervisningen, hur innehållet ska förstås, samt hur det bearbetas inom en given undervisningskontext. Bernstein (1974/2003) menade att två sätt att tala om skolämnets innehåll tar form i lärares undervisning. Lärares språkbruk kan botten i utvecklade (elaborate) eller begränsade (restricted) koder. De utvecklade sätten att tala om ämnet är rika på ämnesterminologi och har ett varierat och samtidigt precist ämnesspråkbruk medan de begränsade koderna är kontextuellt avgränsade och snäva i språkbruk. Om en lärare exempelvis beskriver kristendomen som en av tre globala abrahamitiska religioner med vissa särskilda kännetecken som skiljer sig från övriga två, så talar den läraren mer genom en utvecklad ämneskod än läraren som konstaterar att kristendom är tron på Jesus, ”vår” frälsare och Guds son. De begränsade koderna förutsätter därmed en tydligare och uttalad gemensam förförståelse av ett ämnesinnehåll. En begränsad kod kan då i praktiken försvåra för eleverna att avkoda ämnesspråket om de inte delar förförståelse och sammanhanget för skolämnets innehåll framstår då som oklart.

Hur skolämnenas koder tar form över tid, samt hur ämnena förstås inbördes, kallade Bernstein (2000) klassifikation. Klassifikation beskriver avgränsningen av ett skolämnets kunskapsinnehåll, och att denna avgränsning kan vara stark eller svag. Svag klassifikation innebär att skillnader mellan skolämnenas innehåll suddas ut och stark klassifikation innebär tvärtom tydliga gränser mellan ämnena och stark specialisering av innehållet. Ett svagt klassificerat skolämne etableras i ett ämnesspråk Bernstein (1974/2003; 1990) kallade integrationskod, eftersom dess begreppsvärld enklare integreras i andra ämnen, medan ett starkt klassificerat skolämne etableras i en så kallad kollektionskod genom ett ämnesspråk som ansamlar begrepp och innehållsbenämningar som är mycket specialiserade för det särskilda ämnet. Programmering eller teknik etableras exempelvis genom en starkare kollektionskod, än samhällskunskap (Rytzler et al. 2023). I So-ämnena kan läroplanen beskrivas som svagt klassificerad i de yngre åldrarna och med ökande specialiseringen, och mer begreppstungt, mot de äldre skolåren (jfr. Lgr-22). Oavsett svag eller stark ämnesklassificering är en reglerade diskurs om skolämnet ständigt närvarande som syftar till att socialisera eleverna in i ett ämnesspråk (Bernstein 2000). Denna så kallade reglerande diskurs är överordnad en instruerande diskurs som återspeglar lärares direkta undervisning i klassrummet, och kan liknas vid ett metaspråk om skolämnets syfte och innehåll (Bernstein 1999; 2000). Den reglerade diskursen formuleras exempelvis i läroplanen där skolämnen definieras, men en reglerande diskurs förutsätter också att det finns en praktik där en särskild språkgemenskap kring ämnet uppstår, exempelvis i lärarkollegiet (Bernstein 1999; 2000). En sådan språkgemenskap kan förstärkas genom lärares undervisning, även om den inte nödvändigtvis uppstår i dialog med eleverna.

Kod-processerna så som Bernstein har formulerat dem kommer användas som utgångspunkt i vår preciserade definition av didaktiska överföringsbegrepp. Bernsteins kod-teori är en lämplig utgångspunkt för en analys av skolämnenas särskilda ämnesspråk, både i läroplanen och i praktiken. Didaktiska överföringsbegrepp avser klargöra associationspotentialen i So-ämnenas innehåll i den didaktiska praktiken där begränsade koder med svag ämnesklassifikation gör det oklart.

2.2 Definition av SO-didaktiska överföringsbegrepp med stöd av Bernstein

Med hjälp av distinktionen mellan begränsad och utvecklad kod (Bernstein 1974/2003) definierar vi didaktiska överföringsbegrepp som *ord och termer med potentialen att skapa naturliga associationer mellan olika ämnesinnehåll och kunskapsområden, på så sätt att elever tillägnar sig ny kunskap*. Vi antar därför att So-undervisningens innehåll är mångtydigt men samtidigt bundet till ämnets särskilda kod som bestämmer hur ett ämnesinnehåll ska förstås i relation till ett annat ämnesinnehåll. Associationer mellan ämnesinnehåll kan med hjälp av Bernsteins (1974/2003) terminologi betraktas som ”rena” eller ”orena” (s. 160 [författarnas översättning]). ”Rena” associationer kan förklaras inom ramen för ett särskilt ämnesområde, exempelvis ekonomi, medan ”orena” associationer öppnar upp för förklaringar av ämnesinnehållet med stöd av fler ämnesområden. Ämnesspecifik terminologi i samhällskunskap, som exempelvis den ekonomiska termen ”skuld” kan skapa naturliga associationer till den närbesläktade termen ”amortering”. Samma term kan emellertid också skapa associationer till juridisk eller moralisk skuld. Att vara skyldig pengar är inte detsamma som att vara skyldig till ett brott. Termen skuld är därmed ett didaktiskt överföringsbegrepp som överbryggar flera kunskapsområden; ekonomi, juridik och etik. Förmedlas termen skuld i undervisningen i en begränsad kod får den ensidig betydelse och överföringsbegreppets associationspotential reduceras, förmedlas den omvänt i en utvecklad kod får den mångfaldig betydelse och associationspotentialen ökar.

Stolare (2015) menar att innehåll med begreppslik innebörd i So-undervisningen ibland skiljer sig åt mellan So-ämnena eftersom de är kontextuellt knutna till en särskild ämnestradition och ämnesterminologi. Didaktiska överföringsbegrepp, menar vi, belyser de didaktiska implikationerna av associationer kring dessa begrepp eleverna gör men inte alltid har kunskap om, eller ännu förstår till fullo. Didaktiska överföringsbegrepp bör därför förstås som naturligt immanenta i undervisningen och ha en normativ funktion. Statens relation till sina medborgare kan exempelvis illustreras med ett fartyg där besättning och passagerare är landets medborgare. Fartyget blir ett överföringsbegrepp som både underlättar att förstå det politiska styrets respektive medborgarnas ansvar men ger samtidigt sken av att demokratin bör styras med en kaptens fasta hand.

Syftet med didaktiska överföringsbegrepp är att förklara, förtydliga, samt medvetandegöra en del av den transformerande läraren liksom eleverna gör av ämnet i undervisningen. Transformerande innebär omvandling av ämnets innehållsliga ramar till innehåll i undervisning (Öberg 2016). En god omvandling kan hjälpa eleverna att ta till sig ämnesinnehållet och kunna föra egna resonemang om detsamma och ge eleverna ett ramverk för att tänka och resonera kring innehållet på ett utvecklat sätt (Stolare 2015). Överföringsbegreppen kan ge eleverna både en koppling till samhället där dessa överföringsbegrepp används samt att de organiserar ämnesinnehållet. De didaktiska överföringsbegreppen avgränsar också ämnet: Hur vi pratar om något formar hur vi tänker kring det. Detta innebär att didaktiska överföringsbegreppen likaså har en tydlig baksida. De kan drastiskt förenkla komplexa frågor samt bidra till att befästa stereotyper

eller skapa vilseledande förenklingar som är normativa. De didaktiska överföringsbegreppens normativa dimension kan med fördel förstås genom Gert Biestas (2010) definition av *reduction of complexity*. Organiserad pedagogisk verksamhet, som skolan, syftar i flera avseenden att reducera den sociala världens komplexitet genom att förenkla dess mångtydighet i olika skolämnen och specifika lärmiljöer. Eftersom ämnesundervisning är organiserad genom en sådan reducering av komplexitet öppnas ofta möjligheten upp till normativa – ibland oreflekterade – anspråk på hur saker och ting ska förstås (Biesta 2010).

De didaktiska överföringsbegreppen bör slutligen också öppna upp för olika former av förmedling av innehåll via liknelser – d.v.s. metaforer och analogier. I det följande fokuseras metaforers och analogiers So-didaktiska associationspotential och således liknelserns betydelseför överföringsbegreppens både för- och nackdelar.

2.3 Liknelser som So-didaktiska överföringsbegrepp

2.3.1 Metaforer

Metaforer i undervisningen om samhället kan med hjälp av Bernstein (1974/2003) sägas återspegla ett svagt inramat ämnesspråk – med andra ord en integrationskod. Eleverna behöver därför vara nära bekanta med detta språk för att förstå vad läraren vill förmedla. Metaforer blir således del av en reglerande diskurs som avgränsar både vad som kan sägas om innehållet, men också hur (Bernstein 1990). En metafor säger att A är B, med syftet att illustrera A:s tillstånd och/eller egenskaper (Nationalencyklopedin [NE], u.å). Exempelvis är natten dagens mor och statsministern högsta hönset. I samhällsorienterande undervisning kan inte metaforer betraktas som värdeneutrala språkavbildningar av verkligheten att enkelt välja fritt och konsekvenslöst. Metaforer är djupt inbäddade i människors språkbruk för att både beskriva och *definiera* tillvaron liksom handlingars värden och funktioner i den (Lakoff & Johnson 2003). Lingvisterna Lakoff och Johnsons definition (2003) av *konceptuella metaforer* belyser på ett klagande sätt hur So-didaktikens ämnesspråk måste ta hänsyn till metaforers ideologiska och moraliska effekter i samhällsorienterande undervisning och hur de blir del av ämnets reglerande diskurs.

Teorin om konceptuella metaforer säger att varje metafor i vårt språkbruk är en del av ett system av besläktade liknelser i metafordomäner, där den ena liknelsen knyter an till den andra (Lakoff & Johnson 2003). Dessa domänssystem beskriver inte bara de besläktade metaforerna och deras samband, i exempelvis ett komplext kunskapsområde som nationalekonomi, utan beskriver också själva grundvillkoren för hur vi förstår ett kunskapsområde i ett nätverk av metaforer. Anledningen är att system av metaforer återspeglar våra djupt rotade språkliga beskrivningar av världen (Lakoff & Johnson 2003). Exempelvis har det varit vanligt att i läroböcker i samhällskunskap beskriva samhället i termer av *samhällsmaskineriet* (Nordmark 2015). Denna metafor för organiserad mänsklig samvaro gör i sin tur det rimligt och logiskt att beskriva den enskilda individen som en *kugge i hjulet* eller verksamheter som *väloljade* eller inte, i det senare fallet blir det dessutom rimligt att tala om *grus i maskineriet*. Den

konceptuella metaforen för att beskriva samhället är maskinen, eller ytterst, *mekaniken*, och övriga metaforer binds i ett nätverk till denna domän. Metaforen utgör således ett större koncept om det mekaniska samhället som gör det möjligt att på ett sammanhållet sätt förmedla en specifik uppfattning om hur också komplexa organisationer som moderna samhällen fungerar. Eleverna får dels del av den ämneskod som krävs för att beskriva samhället, dels socialiseras de in i ett gemensamt språk att beskriva det på.

En central aspekt av Bernsteins (1974/2003) definition av ämneskod är att relationerna mellan olika slags innehåll formar den särskilda ämneskoden, inte innehållet i sig. Ett ämnesspråk beskriver därför ett nätverk av ämnesinnehåll på ett för ämnet unikt sätt (Bernstein 1974/2003). Metaforer är viktiga för att undervisa om ett innehåll på ett för eleverna begripligt sätt men de gör det också möjligt att för en lärare att aktivt avgränsa ett ämnesspråk, ifall vi utgår från Bernsteins (1974/2003) teori om ämnesspråk. Den metaforiska utsagan *mänskligheten rör sig framåt i tiden* beskriver exempelvis tiden som ett rum mänskligheten *färdas i* medan den metaforiska utsagan *tid är en ekonomisk resurs* beskrivs tiden som en tillgång som går att *frigöra eller förbruka*. Två oförenliga metaforiska koncept om tiden kolliderar då den första metaforen rör historia och den andra rör ekonomi. En kritisk didaktisk analys av beskrivet slag kan visa vilka möjliga associationer en metafor öppnar upp för samt vilka moraliska konsekvenser eller ideologiska slutsatser som följer av dessa associationer. Att beskriva samhället som maskin är *ett* sätt att beskriva det på medan andra konceptuella metaforer binder andra slags metaforer till sig i ett nätverk av metaforer som sammanslagna leder till andra uppfattningar om hur samhället fungerar. Olika ideologiska och moraliska uppfattningar om hur samhällen *bör* organiseras förutsätter givetvis en analys av hur metaforer skapar bilder av hur samhället *är* organiserat. Bernstein (1999) menade att en reglerande diskurs om skolämnet etableras både vertikalt och horisontellt. I vertikalt avseende formas ett ämnesspråk som en serie principer för hur innehållet ska avgränsas medan i ett horisontellt avseende formas det i de sociala och kulturella sammanhang som ger innehållet mening. Att identifiera metaforer som didaktiska överföringsbegrepp kan därför visa på vilken principiell basis ett innehåll beskrivs i undervisningen (exempelvis att förstå begreppet familjen genom ekonomisk, juridisk, teologisk eller politisk terminologi) och i vilket sammanhang (exempelvis elevers erfarenheter, sociala relationer, skolan som en social plats, o.s.v.).

2.3.2 Analogier

Analogin är en form av liknelse som klargör att A är *lik eller jämförbar med* B, och beskriver likartade tillstånd och processer. I exempelvis No-undervisning är analogier en vedertagen strategi för att förklara olika fysikaliska fenomen med utgångspunkt i elevernas redan etablerade förståelse av samband (Duit 1991; Jakobson och Wickman 2007; Rundgren 2006; Spiro, Feltoch, Coulson, & Anderson 1989). I en del No-didaktisk forskning om analogier i undervisningen fokuseras den så kallade källdomänen och måldomänen i liknelser på ett sätt som kan berika en diskussion om So-didaktikens gemensamma ämnesspråk. I källdomänen beskrivs fenomen genom den kunskap som är känd för eleverna och med de begrepp som de behärskar. I måldomänen

finns den kunskap, och de begrepp, de ska lära sig. Till exempel är Bohrs atommodell baserad på solsystemet i vilket solsystemet är den så kallade källdomänen, det som är känt, och måldomänen atomen om vilken vi ska få kunskap (Rundgren 2006).

Analogier i undervisningen medför emellertid svårigheter. Det finns konceptuella skillnader mellan atomens och solsystemets egenskaper som kan leda till missuppfattningar. Solen är varm, det är inte atomkärnan. Även metaforer i undervisningen medför svårigheter på ungefär samma sätt som analogier. Metaforerna kan vara normerande för hur naturvetenskapliga fenomen förstås och tolkas i klassrummet. Å ena sidan kan metaforer ge läraren möjlighet att förstå elevers associationsbanor å andra sidan kan metaforer skapa normer om hur innehållet ska behandlas, som begränsar elevernas kunskapsutveckling (Jakobson & Wickman 2007).

Rena metaforer förekommer ofta i No-undervisning, men till skillnad från analogierna är metaforerna raka likhetsställanden. A är *detsamma* som B. I en studie *Att börja tala 'biokemiska': betydelsen av metaforer och hjälpord för meningsskapande kring proteiner* visas att eleverna själva spontant använder metaforer, antingen sådana som är hämtade från läraren och läroboken eller egna (Rundgren 2006). Elevernas egenformulerade metaforer kan betraktas som uttryck för deras lärande men de kan också hjälpa läraren att identifiera direkta missförstånd samt förstå elevernas upplevelse av undervisningen (Duit 1991; Jakobson & Wickman 2007). De No-didaktiska problemen med liknelser är giltiga även för So-didaktiken på så vis att undervisningen fungerar normerande för elevernas tänkande likväl som deras egna normer och uppfattningar om världen (Duit 1991).

Användandet av analogier i undervisningen förutsätter att jämförelseobjektet är känt av eleverna. Ett inneboende problem i bruket av analogier är att eleverna ofta har olika uppfattningar om saken lärare gör en jämförelse med. Om samhället jämförs med en familj så kommer eleverna ha skilda uppfattningar om vad en familj är och hur den fungerar, om läraren då inte pekar ut bristerna i jämförelsen. Analogin speglar då en svag klassificering av ämnesinnehållet (Bernstein 1974/2003). Ytterligare en risk är att eleverna själva kanske går för långt i sina analogier och ser ett samhälle som styrt av föräldrarna och missar de demokratiska aspekterna av hur makt fördelas och utövas i ett samhälle (Bergman et al. 2021). Analogier kan helt enkelt förenkla komplexa problem i allt för hög utsträckning och på så sätt stå i vägen för lärandet (Spiro et al. 1988). Som exempel på detta kan begreppet makt användas. Makt är ett återkommande tema i den nuvarande kursplanen för historia för åk 4–6 (Lgr-22), däremot är det olika former av makt och maktkamper som avses. För att beskriva makt och maktkamper behöver läraren göra analogier med fenomen som eleverna är bekanta med, men det gör att det inom exempelvis historieämnet kan bli anakronistiskt. Kungens makt idag är något annat än kungens makt under 1600-talet. Här måste också ett barnperspektiv beaktas då barn omges av vuxna som har makt över dem på ett eller annat sätt. Makt blir då ett komplext begrepp att beskriva utifrån elevernas perspektiv.

I läroplanen för åk 4–6 anges bland annat att samhällskunskapsämnet ska ta upp "Hur hushållens, företagens, bankernas och det offentliga ekonomien hänger samman. Orsaker till förändringar i samhällsekonomin och vilka effekter de kan få." (Lgr-22). Möjliga analogier att göra handlar då om likheterna mellan den privata och offentliga

ekonomin. Detta kan ge eleverna en förståelse för hur ekonomin fungerar men samtidigt en del av deras demokratiska värderingar rörande exempelvis fördelning av resurser. Om termen familjeekonomi används analogt med samhällsekonomi kan traditionella könsroller och inkomstfördelning i familjen framstå som mer eller mindre naturliga, eftersom kvinnor i genomsnitt tjänar mindre än män och gör mer hushållsarbete på generell nivå (SCB, 2021). Ekonomiska kretslopp i ett samhälle kan också misstas vara analoga med familjeekonomi, eftersom barn ofta får pengar av sina föräldrar. Monetära relationer mellan stat, företag och medborgare klagas inte korrekt av en sådan analogi.

Analogier förekommer av rimliga skäl ofta när So-ämnenas innehåll behandlas i undervisningen. Analogier görs mellan nutida händelser och dåtida, väderfenomen liknas med andra företeelser exempelvis snöflingor stora som lovikavantar, en lavinartad befolkningstillväxt, och någon kan tala "som en profet". För att eleverna exempelvis ska kunna förstå aktuell samhällsdebatt så behöver de både vara bekanta med analogiernas form och dessutom med deras användning. Eleverna behöver ett stort mått av föreställningsförmåga för att kunna tolka analogierna vilket de i yngre åldrar kan behöva hjälp med. Både analogier och konceptuella metaforer blir en del av socialiseringen in i en ämnesspråklig gemenskap som eleverna behöver ha tillgång till för att fullt ut förstå, och delta i, ett större sammanhang med särskilda koder (Bernstein 1974/2003).

3. Konklusion – Didaktiska överföringsbegrepp som del av ett ämnesspråk i So

Vi har ovan belyst vad vi benämnt som didaktiska överföringsbegrepp, och definierat och diskuterat dem i relation till So-didaktiken. Målet har varit att bidra till diskussionen om ett So-didaktiskt gemensamt ämnesspråk. Att identifiera polysemiska överföringsbegrepp gör det möjligt att identifiera undervisningsinnehåll som förflyttas från ett kunskapsområde till ett annat. Fokus har varit att belysa hur så kan ske genom liknelser som sedan brutits ned i metaforer och analogier, och diskuterats i termer av delens relation till helheten. Följande typer av didaktiska överföringsbegrepp har identifierats i denna diskussion:

- Konceptuella metaforer har stark associationspotential, men de är bundna till normativa uppfattningar som vrider associationerna mot vissa håll. Vridningarna beror på att språket har kulturella och ideologiska dimensioner. I en didaktisk analys av konceptuella metaforer analyseras hur "naturliga" associationer uppstår mellan kunskapsområden, och problematiserar dem. Detta gör metaforer till del av en integrationskod – de måste vara kända av eleverna för att de ska förstå dem (Bernstein 1974/2003). Vidare fungerar de som reglerande diskurs för ämnet och dess innehåll. Klassificeringen av ämnet blir svag just för att associationerna perspektivmässigt kan dra åt olika håll om inte läraren styr dessa associationer (Bernstein 1990). Metaforerna styrka som

didaktiskt överföringsbegrepp är att de tillgängliggör och stöttar elevernas tankeprocesser på ett liknande sätt som i No-ämnena (Duit 1991).

- Analogier har en källdomän och en måldomän. Källdomänens syfte är att beskriva måldomänen genom den kunskap och den terminologi exempelvis elever redan behärskar. En förutsättning för analogier i So-undervisningen är att eleverna behärskar samma terminologi, samt att läraren förstår att analogin alltid har ett begränsat förklaringsvärde; i regel är det särskilda delar av en källdomän som är analog med måldomänen medan andra delar inte är det. I likhet med de konceptuella metaforerna framträder i SO analogier främst i en integrationskod, med en svag klassificering (Bernstein 1974/2003).

Med det sagt så överlappar dessa integrationskoder med ämnenas kollektionskoder. Om konceptuella metaforer och analogier klargörs finns stora möjligheter för ett gemensamt ämnesspråk för So-ämnena, menar vi. Genom ett medvetet bruk och synliggörande av didaktiska överföringsbegrepp i undervisningspraktiken finns all möjlighet att belysa också de utvecklade eller begränsade koder som ger dem mening (Bernstein 1974/2003).

Våra konklusioner ligger i linje med tidigare argument för ett So-gemensamt ämnesspråk. Sandahl (2014) argumenterar för So-gemensamma begrepp, då sådana begrepp kan skapa en ämnesstark bas för So-lärare att luta sig mot. På samma sätt vill vi påstå att didaktiska överföringsbegrepp av ovan beskrivet slag skulle kunna hjälpa lärare att orientera sig i So-ämnenas "naturliga" komplexitet och sinsemellan överlappande kunskapsområden. Nackdelen med ett *integrerat* ämnesspråk mellan ämnena är att deras inbördes ämnesavgränsningar blir "luddiga", och gränserna mellan dem svåra att förstå, framförallt för elever (jfr Bernstein 2005). Men en fördel med ett integrerat ämnesspråk för So-ämnena är att ämnenas innehållsliga särart trots allt kan bevaras. Blanck och Lödén (2017) betonar So-ämnenas medborgerliga och demokratiserande funktion och att en ämnesöverskridande begreppsbas tydligt kan knyta ämnena till denna funktion. På samma vis skulle överföringsbegrepp kunna betraktas som ämnesöverskridande men istället för att fokusera ett gemensamt innehåll så fokuseras ämnesgemensamma didaktiska förhållningssätt.

Det didaktiska språk som finns tillgängligt för So-ämnena behöver tydliggöras och utvecklas för att stötta lärarna i deras undervisning och förstå hur fostran i So-ämnena sker (Uljen 1997). Att i undervisningen identifiera överföringsbegrepp är ett sätt att synliggöra en särskild problematik i So-undervisning och vi tänker att de kan ge lärare verktyg att reflektera över transformeringen och förmedlingen av ämnet. De didaktiska överföringsbegreppen bör således betraktas som en del av lärarnas friutrymme, d.v.s. det utrymme lärarna har att forma och förmedla ämnet. Genom att medvetandegöra detta lyfts en del av lärarnas praktik och bör uppmärksammas i lärarutbildning som en del av den transformering och överföring som sker i So-ämnet.

Didaktiska överföringsbegrepp formar ämnets innehåll i både positiv och negativ bemärkelse. Genom de metaforer och analogier som undervisningen för vidare formas elevernas uppfattning om ämnet och i förlängningen samhället. Detta kan både vara önskvärt och mindre önskvärt. En del didaktiska överföringsbegrepp är en del av

ämnestraditioner och av den anledningen kan det vara angeläget att föra vidare dem som en del av en ämnesspecifik gemensam referensram. De didaktiska överföringsbegreppen är likaledes en del av en överföring av normer och traditioner även inom det samhälle som eleverna ska fostras in i (Bernstein 1974/2003). I undervisningen behöver det därför nog övervägas vilka didaktiska överföringsbegrepp som ska användas och hur. De didaktiska överföringsbegreppen bör kunna betraktas som redskap eleverna lär sig behärska i undervisningen och som del av en demokratorienterad didaktik. Att identifiera överföringsbegrepp förutsätter fantasi och förmåga till att föreställa sig andra personers perspektiv och erfarenhetsvärld. De didaktiska överföringsbegreppen blir således en del av ämnets medborgarfostran och därmed en del av den samhälleliga socialiseringen och fostran till demokrati (Henriksson Persson & Irisdotter Aldenmyr 2017). De normer som de didaktiska överföringsbegreppen förmedlar, som att en familj är en form av sammanhållning som artmässigt speglar samhällets sammanhållning, behöver lyftas upp för att medvetandegöras.

Referenser

- Barton, K. (2016). Social studies in the primary grades: Preparing students for democratic participation. I M. Olson & S.I. Aldenmyr (Red.), *SO-undervisning på mellanstadiet: Forskning och praktik* (s. 13–29). Malmö: Gleerups Utbildning.
- Bergman, K., Jonsson, L. & Nordmark, J. (2021). *Samhällsorienteringens didaktik*. Stockholm: Liber.
- Bengtsson, J. (1997). Didaktiska dimensioner. Möjligheter och gränser för en integrerad didaktik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2, 241–261.
- Bernstein, B. (1974/2003). *Class, codes and control. Vol. 1: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control. Vol. 4: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157–173.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (Rev. ed.). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.
- Biesta, G. (2010). Five theses on complexity reduction and its politics. I D. Osberg & G. Biesta (Red.), *Complexity theory and the politics of education*. Leiden: Brill.
- Blanck, S. & Lödén, H. (2017). Med samhället i centrum- Medborgarskapsutbildningen och samhällskunskapsämnets relevans. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2017(4), 28–47.

Børhaug, K. (2023). Kommentarer til Samfundsfag i Danmark fra et norsk perspektiv. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2023(1), 60–65.

Catucci, E. (2021). *Undervisningsuppdraget i förskolan ur ett didaktiskt perspektiv*. Doktorsavhandling. Mälardalen University.

Duit, R. (1991). On the role of analogies and metaphors in learning science. *Science Education*, 75(6), 649–672.

Ecker, A. (2022). Communications on history. Building identity and “making sense of history” in the history course—A matrix for empowering historical thinking. *Creative Education*, 13, 2680–2710.

Englund, T. (2005). *Curriculum as a political problem / Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. Göteborg: Daidalos.

Englund, T. (2006). Deliberative communication: A pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38, 503–520.

Englund, T. (2018). Två artskilda perioder för svensk pedagogisk forskning: Det utbildningspolitiska systemskiftets juridiska dimension och dess djupgående konsekvenser för samhälle, skola och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 23(5), 20–42.

Gullberg, T. (2023). Samfundsfag i Danmark – en finländsk kommentar och komparation. *Nordidactica*, 2023(1), 54–59.

Henriksson Persson, A. & Irisdotter Aldemyr, S. (2017). Lärare blir till i talet om demokrati i SO-undervisning. *Nordidactica*, 2017(2), 75–99.

Jakobson, B. & Wickman, P.-O. (2007). Transformation through language use: Children’s spontaneous metaphors in elementary school science. *Science & Education*, 16(3–5), 267–289.

Jepsson, F. (2012). *Conceptual metaphors in learning and teaching entropy: Adopting a cognitive semantic approach in science education research*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköping University Electronic Press.

Klafki, W. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I M. Uljens (Red.), *Didaktik: teori, reflektion och praktik* (s. 215–228). Lund: Studentlitteratur.

Klafki, W. (2004). *Skoleteori, skoleforskning og skoleudvikling i politisk-samfundsmæssig kontekst*. Köpenhamn: Hans Reitzels Forlag.

Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press.

Niemi, K. (2018). Religionsvetenskapliga tröskelbegrepp: stötestenar och språngbräddor vid utvecklingen av ett ämnesperspektiv. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2018(2), 1–22.

Nordmark, J. (2015). *Med en framtida demokrat som adressat: Föreställningar om framtid i svenska samhällskunskapsböcker 1992–2010*. Doktorsavhandling. Västerås: Mälardalens högskola.

Nygren, T., Löfstedt, M., Tväråna, M., Kramming, K., Bengtsson, S., Arrhenius, M. & Thorp, R. (2022). Lärarstudenters ämnesdidaktiska reflektioner i geografi, historia, religion och samhällskunskap. *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education*, 12(2022:3), 122–148.

Rundgren, C.-J. (2006). Att börja tala 'biokemiska': Betydelsen av metaforer och hjälpord för meningsskapande kring proteiner. *NorDiNa*, 5(1), 30–42.

Rytzler, J., Jonsson, L., Nordmark, J. & Storfors, T. (2023). *Tänka och handla som en lärare*. Stockholm: Liber.

Sandahl, J. (2014). Samhällskunskap och historia i svensk gymnasieskola: Ämnenas roll och relation i diskurs och ämnesplaner. *Nordidactica*, 2014(1), 53–84.

Sandahl, J. (2015). Preparing for citizenship: Second order thinking concepts in social science education. *Journal of Social Science Education*, 14(1), 18–29.

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

Seixas, P. (2006). What is historical consciousness? I R.W. Sandwell (Red.), *To the past: History education, public memory, and citizenship in Canada* (s. 11–22). Toronto: University of Toronto Press.

Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Coulson, R.L. & Anderson, D.K. (1989). Multiple analogies for complex concepts: Antidotes for analogy-induced misconception in advanced knowledge acquisition. I S. Vosniadou & A. Ortony (Red.), *Similarity and analogical reasoning* (s. 498–531). Cambridge: Cambridge University Press.

Stolare, M. (2015). *Ord och begrepp i SO-ämnena*. Stockholm: Skolverket.

Strzelecka, E. (2003). *Svenska partikelverb med in, ut, upp och ner: En semantisk studie ur kognitivt perspektiv*. Doktorsavhandling. Uppsala: Institutionen för nordiska språk.

Uljens, M. (1997). Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori. I M. Uljens (Red.), *Didaktik – teori, reflektion och praktik* (s. 166–197). Lund: Studentlitteratur.

Öberg, J. (2016). *Samhällskunskapens dimensioner: Tio lärare ramar in sitt ämne* (Research Reports No. 7–2016). Jönköping: Jönköping University, School of Education and Communication.

Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

FÖRSLAG TILL VIDGAD FÖRSTÅELSE AV ETT ÄMNESSPRÅK: SO-DIDAKTISKA
ÖVERFÖRINGSBEGREPP

Jonas Nordmark & Karin Bergman Rimbe

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshem 2022*. Stockholm: Skolverket.

Statistikmyndigheten SCB. (2022). *En fråga om tid (TID2021): En studie av tidsanvändning bland kvinnor och män 2021*. Örebro: SCB.

SFS 2010:800. *Skollag*.

Nationalencyklopedin. (u.å.). *Metafor*. Hämtad 2023-04-11 från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/metafor>