



Göra ord och begrepp inom samhällskunskap begripligt

- En kvalitativ innehållsanalys av tre olika läroböcker för årskurs 2

Ólöf Ingvarsdóttir

Simon Larsson

**Examensarbete 15 hp
Läraryrket
Institutionen för individ och samhälle
Vårterminen 2026**

Arbetets art: Examensarbete 15 hp, Lärarprogrammet

Titel: Göra ord och begrepp inom samhällskunskap begripligt – en kvalitativ innehållsanalys av tre olika läroböcker för årskurs 2

Engelsk titel: Making social studies vocabulary and concepts understandable. - A qualitative content analysis of three textbooks for grade 2

Författare: Ingvarsdóttir, Ó. & Larsson, S.

Antal sidor: 45

Examinator: Anita Varga

Datum: [April] [2026]

Sammanfattning

Bakgrund: Läroböcker fungerar som en länk mellan styrdokument och undervisningspraktik och får därför en viktig roll i elevers kunskapsutveckling. I ett samhälle som idag präglas av ökad språklig och kulturell mångfald blir frågan om hur läroböcker introducerar, förklarar och kontextualiserar ämnesspecifika begrepp särskilt central. Forskning visar att ämnesspecifika begrepp och ord kan vara svåra att förstå utan tydlig kontextualisering och bearbetning, men att semiotiska resurser, såsom bilder, symboler och layout, bidra till att konkretisera dessa abstrakta begrepp och därigenom stödja elevers meningskapande i mötet med samhällskunskapstexter.

Syfte: Syftet med studien är att synliggöra hur olika SO-läroböcker för årskurs 2 presenterar och förklarar ämnesspecifika begrepp inom samhällskunskap, samt hur dessa begrepp samspelar med semiotiska resurser för att stödja elevers förståelse av texter.

Metod: Studien bygger på en kvalitativ innehållsanalys av tre olika SO-läroböcker riktade mot årskurs 2. Analysen fokuserar på hur ämnesspecifika begrepp introduceras, förklaras och kontextualiseras, samt hur dessa samverkar med semiotiska resurser, såsom bilder, symboler och layout. Analysen har genomförts i tre olika faser där materialet har kodats, kategoriserats och tolkats utifrån studiens teoretiska utgångspunkter.

Resultat: Resultatet visar att läroböckerna varierar i hur ämnesspecifika begrepp presenteras och synliggörs i samspel med semiotiska resurser, vilket påverkar innehållets tillgänglighet. Tre strategier framträder: förklaring, förenkling och beskrivning. Begreppens begriplighet påverkas av hur de kontextualiseras och kopplas till elevers erfarenheter. Vidare framkommer att semiotiska resurser kan stödja förståelse när de samspelar med texten, men riskerar annars att skapa otydlighet.

Till sist vill vi rikta ett varmt tack till vår handledare Pantea Rinnemaa för hennes tålmodiga stöd och värdefulla vägledning under hela studiens skrivprocess.

Nyckelord: SO-läroböcker, samhällskunskap, ämnesspecifika begrepp, semiotiska resurser, ordförrådsutveckling, årskurs 2.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1 Syfte och frågeställning.....	2
1.2 Begreppsdefinitioner	2
2. Tidigare forskning	3
2.1 SO-ämnets framväxt och organisering	3
2.2 Styrning och tillgång till läroböcker.....	4
2.3 Lärobokens betydelse i undervisningen	5
2.4 Aktivering av elevers förståelse i mötet med texter	7
2.5 Möjligheter och svårigheter ut ett lärar- och elevperspektiv.....	8
3. Teoretiska utgångspunkter	11
3.1 Ord- och begreppsinläring.....	12
3.2 Semiotiska resurser	14
4. Metodologiska utgångspunkter	15
4.1 Urval.....	15
4.2.1 <i>Lära SO åk 2</i>	16
4.2.2 <i>Boken om SO 1–3</i>	16
4.2.3 <i>PULS SO-Boken 1–3</i>	16
4.3 Analysmetod.....	17
4.4 Etiska överväganden	21
4.5 Metodreflektion och studiens trovärdighet	22
5. Resultat.....	22
5.1 Synliggörande av ämnesspecifika begrepp i läroböcker	23
5.2 Kontextualisering och konkretisering av begrepp.....	26
5.3 Samspelet mellan text och bild som stöd för förståelse	29
5.4 Sammanfattning av resultatet	32
6. Diskussion	33
6.1 Tre strategier: förklaringar, förenklingar och beskrivningar.....	33
6.2 Att göra det ”osynliga” synligt – skapa nyfikenhet hos läsaren.....	35
6.3 Semiotiska resurser som stöd och hinder	38
6.4 Lärarens viktiga roll och lärobokens funktion i undervisningen.....	39
7. Diskussion om studiens metodologiska utgångspunkt.....	40

8. Framtida forskning	41
Referenser.....	42
Bilagor.....	45

1. Inledning

Samhällskunskap utgör ett centralt ämne i den svenska skolan och har enligt “*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*” (Lgr22, 2025, s.195) ett tydligt uppdrag att bidra till elevers förståelse av samhället samt deras möjligheter att utvecklas till aktiva och ansvarstagande medborgare. Undervisningen ska ge elever förutsättningar att utveckla kunskaper om demokratiska värden, samhällsstrukturer och mänskliga rättigheter, samtidigt som den ska vara likvärdig och tillgänglig för alla elever, oavsett bakgrund. Detta ställer höga krav på hur undervisningens innehåll presenteras och görs begripligt i ett samhälle präglad av språklig och kulturell mångfald.

Samtidigt kännetecknas dagens samhälle av ökande komplexitet, där frågor om demokrati, jämlikhet och hållbar utveckling blir alltmer framträdande. Sandahl m.fl. (2022, s. 88) lyfter att Sverige ofta beskrivs som ett av Europas mest jämställda länder, samtidigt som oro finns kring ökande ojämlikhet kopplad till segregation. Med cirka 20 procent av befolkningen född utanför Sverige har socioekonomiska skillnader förstärkts, särskilt mellan stad och landsbygd. Därtill har friskolesystemet bidragit till ökad differentiering mellan skolor, vilket påverkar utbildningens likvärdighet och därmed förutsättningarna för samhällsundervisningen (Sandahl m.fl., 2022, s.99).

I detta sammanhang blir läroböckers utformning särskilt betydelsefull, inte minst då extern granskning i stor utsträckning saknas i Sverige (Sandahl m.fl., 2022, s.93). Detta innebär att författare och förlag bär ett stort ansvar för hur innehållet presenteras, vilket aktualiserar behovet av att undersöka hur ämnesspecifika begrepp och semiotiska resurser används i undervisningen. Samtidigt framstår skolans uppdrag att skapa en likvärdig och inkluderande undervisning som centralt. Under våra verksamhetsförlagda utbildningsperioder (VFU) har vi däremot uppmärksammat att SO-undervisningen ofta ges en relativt begränsad roll i relation till andra ämnen och i hög grad är läroboksstyrd, vilket innebär att lärobokens utformning får ett direkt genomslag i undervisningen. Innehållet följs oftast utan att centrala ord, begrepp och kulturella perspektiv bearbetas i någon större utsträckning, vilket riskerar att begränsa elevernas förståelse och engagemang (Jaffee, 2021, s.3).

Vidare har vi även inom våra verksamhetsförlagda utbildningsperioder (VFU) observerat att elever ofta visar ett tydligt intresse för berättelser och erfarenheter från informella sammanhang. Samtidigt har vi uppmärksammat undervisningens innehåll som en didaktisk utmaning, särskilt i språkligt och kulturellt heterogena grupper. I dessa sammanhang har vi sett att semiotiska resurser, såsom bilder, kartor, diagram och faktarutor, har fungerat som centrala redskap i undervisningen. Enligt Selander och Kress (2020, s.29) kan sådana resurser stödja elevers meningsskapande genom att konkretisera abstrakta begrepp. Våra observationer indikerar dock att dessa resurser ofta används utan en tydlig koppling till elevernas erfarenheter, vilket ställer höga krav på lärarens didaktiska bearbetning. Därför blir det särskilt intressant att bidra till denna diskussion genom att undersöka hur tre olika läroböcker utformar och använder semiotiska resurser, och i vilken utsträckning de kan stödja elevers förståelse i praktiken.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att synliggöra hur olika SO-läroböcker för årskurs 2 presenterar och förklarar ämnesspecifika begrepp inom samhällskunskap, samt hur dessa begrepp samspelar med semiotiska resurser för att stödja elevers förståelse av texter. Detta är viktigt eftersom elevers tidiga möten med samhällskunskap och ämnesspecifika begrepp lägger grunden för deras fortsatta lärande och möjlighet att förstå och delta i samhället. Läroböcker utgör en central resurs i undervisningen, och hur begrepp presenteras samt hur text samspelar med bilder och andra semiotiska resurser kan ha stor betydelse för elevers meningsskapande. Genom att undersöka detta kan studien bidra med kunskap om hur undervisningsmaterial kan utformas för att bättre stödja elevers språk- och kunskapsutveckling i de tidiga skolåren.

För att uppnå syftet för studien besvaras följande forskningsfrågor:

1. Hur presenteras och förklaras ämnesspecifika begrepp inom samhällskunskap i de olika SO-läroböckerna?
2. På vilket sätt samspelar ämnesspecifika begrepp och semiotiska resurser i SO-läroböckerna för att stödja elevers förståelse?

1.2 Begreppsdefinitioner

För att skapa tydlighet i studien presenteras här centrala begrepp som används i uppsatsen. Eftersom studien undersöker hur ämnesspecifika begrepp och semiotiska resurser används i SO-läroböcker för årskurs 2 är det viktigt att dessa begrepp definieras och används konsekvent. Genom att inkludera en begreppslista eftersträvar vi den tydlighet som vi även efterfrågar i läroböcker och vill därmed föregå med gott exempel.

Ämnesspecifika begrepp - Ämnesspecifika begrepp definieras som de ord och uttryck som är knutna till ett specifikt ämnesinnehåll och som används för att beskriva, förklara och förstå centrala fenomen inom ämnet (Walldén & Nygård Larsson, 2022, s.304).

L1-elever - Med L1-elever avses elever som lär sig skolans undervisningsspråk som ett förstaspråk (L1). Begreppet används för att beskriva elever som utvecklar sitt ordförråd på sitt modersmål. Hos dessa elever utvecklas basordförrådet i ett tidigt skede, ofta redan före skolstarten, och under skolåren byggs därefter ett mer skolrelaterat ordförråd upp successivt. (Enström, 2020, s.139).

L2-elever – Med L2-elever avses elever som lär sig skolans undervisningsspråk som ett andraspråk (L2). Begreppet används för att beskriva elever som utvecklar ämneskunskaper samtidigt som de utvecklar sin språkkompetens i undervisningsspråket (Enström, 2020, s.140).

Semiotiska resurser – Med semiotiska resurser avses de olika uttrycksformer genom vilka innehåll och mening kommuniceras i läroböcker, såsom skriven text, bilder, kartor, diagram, symboler och layout. Dessa resurser samverkar och kan tillsammans bidra till att synliggöra

och förklara ämnesspecifika begrepp (Selander & Kress, 2021, s.28). I föreliggande analys riktas särskilt fokus mot bilder, symboler och layout.

Läroböcker – I denna studie avser begreppet de läroböcker som används i undervisningen. Läroböckerna fungerar som pedagogiska resurser genom vilka ämnesinnehåll presenteras, struktureras och förklaras för elever, och bidrar därmed till att synliggöra centrala begrepp, teman och kunskapsområden. I studien används främst begreppet läroböcker, även om vissa av de studier som refereras till använder den bredare benämningen läromedel, till exempel Dianti och Fatihah (2021) studie.

Block – Med block avses en organisatorisk indelning i läroplanen där flera närbesläktade skolämnen grupperas inom ett gemensamt undervisningsområde. I den svenska grundskolan har exempelvis historia, geografi, religionskunskap och samhällskunskap organiserats inom det så kallade SO-blocket, vilket markerar ämnenas innehållsliga samband och möjliggör en mer integrerad undervisning (Samuelsson, 2014, s.97).

2. Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning som belyser fem centrala områden som är relevanta för studien: (1) *SO-ämnets framväxt och organisering*, (2) *styrning och tillgång till läroböcker*, (3) *lärobokens betydelse i undervisningen*, (4) *Aktivering av elevers förförståelse i mötet med texter* samt (5) *möjligheter och svårigheter ur ett lärar- och elevperspektiv*. Särskild uppmärksamhet riktas mot forskning om hur läroböcker konstruerar ämnesinnehåll, vilka språkliga krav texter ställer på elever samt vilken betydelse elevers förkunskaper och undervisningens organisation har för förståelsen av samhällskunskapstexter. Underrubriker används inom varje område för att tydliggöra för läsaren vad referenserna behandlar.

2.1 SO-ämnets framväxt och organisering

Från medborgarkunskap till skolämne

I rapporten "*Samhällskunskap (Social Science Education) in Sweden: A Country Report*" analyserar Johan Sandahl, tillsammans med Malin Tväråna och Martin Jakobsson (2022) hur samhällskunskapsämnet har formats historiskt och hur dess nuvarande struktur kan förstås i ljuset av tidigare reformer. Genom en kvalitativ innehållsanalys av policydokument, styrdokument och tidigare forskning visar de att samhällskunskapen utvecklats från den tidiga medborgarkunskaper i samband med rösträttsreformerna 1919 till ett etablerat skolämne med tydlig ämnesmässig förankring (Sandahl m.fl., 2022, s. 86–87). Medborgarkunskap introducerades ursprungligen som ett komplement till historieundervisningen med syfte att stärka elevernas demokratiska kompetens. Efter andra världskriget breddades ämnet och integrerade perspektiv från statsvetenskap, sociologi, ekonomi och juridik, vilket förstås kan ses som en systematisering och kunskapsmässig förstärkning av undervisningen (Sandahl m.fl., 2022, s. 87). Denna historiska utveckling har också påverkat hur samhällskunskapsämnet organiserats i skolans undervisning, vilket blir tydligt i forskningen om de samhällsorienterade ämnenas blockstruktur.

SO-ämnenas blockstruktur

Samuelsson (2014, s. 97) beskriver i artikeln: “*Ämnesintegrering och ämnesspecialisering: SO-undervisningen i Sverige 1980–2014*” hur införandet av den första enhetliga läroplanen för hela grundskolan (årskurs 1–9) på 1960-talet innebar att flera skolämnen organiserades i så kallade “block”. År 1962 fastställdes och grupperades historia, religion, geografi och samhällskunskap inom det så kallade SO-blocket, vilket markerade både ämnenas sammanhängande karaktär och deras gemensamma pedagogiska funktion. Denna blockstruktur kan förstås som en fortsättning på efterkrigstidens expansion och systematisering av samhällskunskapens innehåll, där både kunskapsförmedling och fostran stod i fokus.

I detta sammanhang är det relevant att rikta blicken mot införandet av den tidigare läroplanen för grundskolan, Lgr11. I och med införandet av Lgr11 förändrades organisationen av de samhällsorienterande ämnena, där SO-ämnena gick från att tidigare ha behandlats som ett integrerat ämnesblock till att tydligare avgränsas som separata undervisningsområden. Detta innebar att geografi, religionskunskap, samhällskunskap och historia tilldelades egna kursplaner med specifika syften, centralt innehåll och kunskapsmål, även för årskurs 1–3. Förändringen bidrog till att synliggöra den inneboende spänningen mellan ämnets normativa och fostrande uppdrag och dess krav på att faktiskt kunna utföra en systematiserad kunskapsförmedling (Samuelsson, 2014, s. 86). Tydliga ämnesgränser skulle möjliggöra systematisk kunskapsförmedling samtidigt som fostran och demokratiuppdrag ansågs fortsatt vara centrala. Uppdelningen av ämnesspecifika kursplaner syftade även till att bidra till en mer systematisk uppföljning av elevens kunskaper (Samuelsson, 2014, s.109).

Mot denna bakgrund blir läroboken en central resurs för hur ämnesinnehållet presenteras och organiseras i SO-undervisningen. Forskning om läromedlens betydelse belyser därför hur läroböcker kan påverka elevers möjligheter att förstå och bearbeta ämnesinnehållet i samhällskunskap (Wicke, 2019, s. 250).

2.2 Styrning och tillgång till läroböcker

Statlig granskning av läromedel

I avhandlingen “*Staten och läromedlen. En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938–1991*” undersöker Johnsson Harrie förändringarna gällande statens förhållande till läromedlens innehåll (2009, s. 10). Hon framför hur läroböcker i slutet av 1930-talet kom att betraktas som en politiskt betydelsefull fråga i Sverige, vilket ledde till ett riksdagsbeslut om att inrätta en statlig granskning av läroböcker. Detta innebar att samtliga läroböcker från och med 1938 omfattades av en obligatorisk statlig förhandsgranskning. Efter mer än 50 år av statlig kontroll avskaffades systemet 1991, efter att granskningsförfarandet under perioden hade förändrats vid flera tillfällen både till form och inriktning utan att nå ett tillfredsställande resultat för de politiska partierna (Johnsson Harrie, 2009, s. 50).

Förändrat ansvar för läromedel

Den historiska utvecklingen av statens relation till läroböcker aktualiserar även frågan om elevers faktiska tillgång till läroböcker i dagens skola. Efter avskaffandet av den statliga förhandsgranskningen kom ansvaret för läroböckers innehåll i huvudsak att övergå till marknadsaktörer, där förlag producerar läroböcker och skolor själva får avgöra vilka material som används i undervisningen. Samtidigt påpekar Johnsson Harrie (2009, s. 223) att möjligheten till statlig efterhandsgranskning kvarstod, exempelvis genom tillfälliga undersökningar av läroböcker som kunde genomföras av Skolverket för att säkerställa att de läroböcker som används i undervisningen överensstämmer med läroplanens och kursplanernas mål.

Aktuella reformer och elevers tillgång

Denna utveckling har aktualiserats ytterligare genom en lagändring i skollagen som trädde i kraft den 1 juli 2024. Lagändringen innebär att elever ska ha kostnadsfri tillgång till läroböcker och andra lärverktyg som stödjer deras kunskapsutveckling i relation till utbildningens mål. Syftet med reformen är, enligt Skolinspektionen (2025, s.7), att öka elevernas tillgång till ändamålsenliga läroböcker, då dessa anses ha stor betydelse både för elevers kunskapsutveckling och för lärares arbetsförutsättningar. Som en del av uppföljningen av lagändringen har Skolinspektionen (2025, s.8) därför genomfört en första delredovisningsrapport, där en fullständig redovisning av regeringsuppdraget motiveras att lämnas senast den 9 oktober 2026 genom flera tillsyner under våren 2026.

Den första delrapporten bygger på en tematisk tillsyn som genomfördes under hösten 2025, där 30 skolor i grundskolans årskurser 7–9 besöktes (Skolinspektionen, 2025, s. 14). Tillsynen fokuserade på elevers tillgång till läroböcker och andra läromedel inom de samhällsorienterande ämnena. Resultaten visar att 25 av de 30 granskade skolorna uppfyller kraven på tillgång till läroböcker, medan brister identifierades vid fem skolor. Dessa brister rörde främst ett otillräckligt antal läroböcker, vilket i vissa fall innebar att elever fick arbeta med kopierat material eller saknade tillgång till läroböcker helt. Tillsynen uppmärksamade även förekomsten av inaktuella läroböcker som inte fullt ut överensstämmer med gällande kurs- och läroplaner.

2.3 Lärobokens betydelse i undervisningen

Läroboken som didaktisk och semiotisk resurs

Läromedel har en central funktion i SO-undervisningen och utgör för många elever en primär källa till ämnesinnehåll. I *“Läromedelsutredningen – böckernas betydelse och elevernas tillgång till kunskap”* (SOU 2021:70, s. 15) framhålls det att läromedel har stor betydelse för elevers kunskaps- och språkutveckling. Läromedel beskrivs som kvalitetssäkrande resurser som kan stödja undervisningens struktur, progression och likvärdighet. Samtidigt betonas att läromedlens betydelse inte enbart ligger i deras tillgänglighet, utan i hur de används och integreras i undervisningen (SOU 2021:70, s. 18). Läroboken kan därmed förstås som en didaktisk resurs vars potential realiserar i samspelet mellan innehåll, utformning och pedagogisk praktik och som därigenom får en aktiv roll i elevernas kunskapsutveckling. Betydelsen av läroböcker för elevers kunskapsutveckling lyfts inte enbart i policydokument utan också i empirisk forskning om hur läroböcker används i undervisningen.

I den kvantitativa studien *“The Effectiveness of the Use of Contextual-Based Textbook on Civic Education Course”* undersöker Dianti och Fatihah användningen av ett kontextbaserat läromedel i medborgarkunskap genom observationer och jämförelser mellan förtest och eftertest (Dianti, P., & Fatihah, H. 2021, s. 157). Resultaten visar en ökning i studenternas resultat efter användningen av läroböcker samt ett relativt högt deltagande i undervisningen (Dianti, P., & Fatihah, H. 2021, s. 159). I studien framhålls att läroböcker utgör en central kunskapskälla i undervisningen och att deras utformning kan bidra till att göra ämnesinnehållet mer begripligt för elever (Dianti, P., & Fatihah, H. 2021, s. 157). Genom att inkludera exempel, bilder och situationer som anknyter till elevernas vardag kan läroböcker underlätta förståelsen av teoretiska begrepp och bidra till att skapa en tydligare koppling mellan undervisningsinnehållet och elevernas erfarenhetsvärld (Dianti, P., & Fatihah, H. 2021, s. 158–159). Resultaten pekar därmed på att läroböckers utformning kan få betydelse för hur elever möter och tolkar ämnesinnehållet, vilket aktualiserar frågan om hur begrepp och olika uttrycksformer i läromedel samverkar för att stödja elevers förståelse och koppling till egna erfarenheter.

Mot denna bakgrund blir det då relevant att undersöka hur läroböckers innehåll konstrueras och vilka föreställningar de bidrar till att etablera. Wicke (2019) visar i sin avhandling *“Läroböcker, demokrati och medborgarskap: Konstruktioner i läroböcker i samhällskunskap för gymnasiet”*, som bygger på en kvalitativ diskursanalys av tio gymnasieläroböcker, att läroböcker inte enbart fungerar som neutrala kunskapsförmedlare utan också som aktiva aktörer i formandet av elevers förståelse av demokrati och medborgarskap. Genom starka sannings- och auktoritetsanspråk presenteras normativa ställningstaganden som objektiv kunskap (Wicke, 2019, s. 245), och centrala begrepp framställs som om deras innebörd vore given snarare än socialt och historiskt konstruerad (Wicke, 2019, s. 246). Detta begränsar utrymmet för alternativa tolkningar och positionerar läsaren som mottagare av texters meningserbudanden (Wicke, 2019, s. 247), vilket innebär att läroboken inte bara organiserar innehåll utan också strukturerar möjliga sätt att förstå och tolka samhälleliga fenomen.

Läroböckers betydelse ligger därmed inte enbart i vilka innehållsområden som behandlas, utan också i hur begrepp konstrueras och vilka tolkningsramar som etableras. Om läroböcker bidrar till att strukturera hur samhällsfenomen förstås aktualiserar också frågan om hur elever faktiskt möter och tolkar dessa begrepp i undervisningen. Denna problematik är relevant även i tidigare årskurser. Sättet ämnesspecifika begrepp presenteras och förklaras, liksom hur de samspelar med olika semiotiska resurser såsom bilder, språk och layout, kan påverka hur elever förstår samhälleliga fenomen och i vilken utsträckning de kan relatera innehållet till sina egna erfarenheter. Lärobokens utformning blir därmed en central faktor för hur elever introduceras i ämnets sätt att tänka och resonera.

Begreppsförståelse i ämneskontext

Frågan om hur elever faktiskt tolkar och arbetar med lärobokstexter i klassrummet har också undersökts i klassrumsbaserad forskning. I den etnografiskt inspirerade klassrumsstudien *“It can be a bit tricky”*: *negotiating disciplinary language in and out of context in civics*

classrooms” undersöker Walldén och Nygård Larsson (2022), genom observationer och ljudinspelningar i två språkligt heterogena årskurs 6-klasser, hur elever och lärare arbetar med ämnesspecifika begrepp i lärobokstexter. Resultaten visar att elevernas användning av synonymer och nätbaserade ordböcker ofta leder till avkontextualiserade och flertydiga tolkningar som försvårar förståelsen av textens ämnesinnehåll (Walldén & Nygård Larsson, 2022, s. 315–316). Författarna framhåller att ämnesspecifika ord behöver förstås i relation till det ämnesrelaterade sammanhang där de förekommer, snarare än genom arbete med isolerade definitioner eller synonymer (Walldén & Nygård Larsson, 2022, s. 316–317). Vidare betonar de att ordens betydelse är beroende av det ämnesrelaterade innehållet, den diskursiva praktiken och det konkreta textsammanhanget (Walldén & Nygård Larsson, 2022, s. 318), vilket understryker att begreppsförståelse är situerad och kontextberoende. Begreppsförståelse handlar därmed inte enbart om att kunna återge definitioner, utan om att förstå hur begrepp fungerar som analytiska redskap för att beskriva och resonera om samhällsliga fenomen. Detta innebär att hur begrepp introduceras, förklaras och relateras till exempel och sammanhang i läroboken får avgörande betydelse för elevers möjligheter att utveckla ämneskunskaper.

Visuella och multimodala resurser

I detta sammanhang blir även lärobokens visuella och materiella utformning relevant för hur elever tolkar och bearbetar textens innehåll. Läroboken kan då också förstås som en multimodal resurs där visuella och andra semiotiska inslag samverkar med texten. Bilder, kartor, tabeller och layout kan bidra till att strukturera innehållet och fungera som stöd för förståelse. Samtidigt kan sådana resurser inte antas skapa mening i sig själva; deras betydelse formas i relation till hur de integreras med texten och det ämnesspecifika innehållet. Forskning om elevers möte med samhällskunskapstexter visar också att visuella och materiella aspekter av läroboken kan påverka förståelsen av texter. I Rinnemaas doktorsavhandling framkommer exempelvis att elever uppmärksammar otydliga bilder och textens layout som faktorer som kan försvåra förståelsen av innehållet (Rinnemaa, 2024, s. 187). Detta aktualiserar också frågan om hur visuella och andra semiotiska resurser samspelar med ämnesspecifika begrepp i läroböcker och på vilket sätt dessa resurser kan bidra till att stödja elevers förståelse av ämnesinnehållet.

2.4 Aktivering av elevers förförståelse i mötet med texter

Tidigare forskning visar att elevers förståelse av texter påverkas av deras tidigare kunskaper och erfarenheter. I undervisningssammanhang betonas därför vikten av att elever ges möjlighet att relatera textinnehåll till egna erfarenheter och kunskaper. Eftersom denna studie bygger på en kvalitativ innehållsanalys av läroböcker är det dock inte möjligt att undersöka hur lärobokstexter används i undervisningen eller hur elever tolkar dem i klassrummet, vilket i stället skulle kräva exempelvis observationer eller intervjuer. Samtidigt är denna aspekt svår att bortse från, då tidigare forskning visar att elevers förförståelse kan ha stor betydelse för hur texter förstås. Mot denna bakgrund är det relevant att uppmärksamma forskning som belyser elevers möte med texter, även om denna studie främst fokuserar på hur begrepp och bilder i läroböcker kan skapa förutsättningar för meningsskapande.

Förförståelse som resurs i läsprocessen

Betydelsen av elevers tidigare kunskaper och erfarenheter i mötet med texter belyses i Anna Lyngfelts pilotstudie *“Reading in your first and second language. On the use of prior knowledge when processing fictional texts at school”*. I studien undersöks hur L2-elever i årskurs 3 använder sin förförståelse i arbetet med skönlitterära texter genom att jämföra elevers textrespons efter läsning av texter på svenska respektive på deras förstaspråk. Materialet utgörs av tolv elever som tillsammans producerade 24 elevtexter (Lyngfelt, 2017, s. 78). Resultaten visar att elevernas texter blev mer än dubbelt så långa och mer elaborerade när de fick utgå från texter som knöt an till deras tidigare kunskaper, vilket tyder på att förförståelse kan fungera som en viktig resurs i andraspråksutveckling (Lyngfelt, 2017, s. 78). Studien visar också att L2-elever kan uppvisa en tydlig skillnad mellan de språkliga färdigheter som synliggörs i klassrummet och den kunskap de besitter genom sina tidigare erfarenheter (Lyngfelt, 2017, s. 78). När elever ges möjlighet att relatera textinnehåll till egna erfarenheter underlättas deras meningsskapande i läsprocessen (Lyngfelt, 2017, s. 79). Lyngfelt framhåller därför att elever kan behöva stöd i att upptäcka samband mellan den kunskap de har i sitt förstaspråk och de texter de möter i skolan, eftersom dessa kopplingar annars riskerar att förbli otydliga (Lyngfelt, 2017, s. 95).

Förförståelse i samhällskunskapstexter

Betydelsen av elevers tidigare erfarenheter i läsprocessen har även undersökts i forskning om hur elever möter samhällskunskapstexter. Liknande utmaningar framkommer även i Rinnemaa och Lyngfelts (2024) kvalitativa studie *“Linguistically Diverse students’ Views on the Role of Prior Knowledge When Reading Texts in Civics Textbooks”*. Studien bygger på så kallade think-aloud-sessioner där språkligt heterogena elever i årskurs 9 reflekterar över hur de förstår och tolkar två lärobokstexter i samhällskunskap (Rinnemaa & Lyngfelt, 2024, s. 53). Resultaten visar att elever inte alltid upplever det som självklart vilken tidigare kunskap som är relevant att använda i mötet med samhällskunskapstexter, särskilt när texterna innehåller språkligt komplexa formuleringar och ämnesspecifika begrepp (Rinnemaa & Lyngfelt, 2024, s. 67). Samtidigt framkommer att elevernas förståelse kan utvecklas när undervisningen ger möjlighet att bearbeta textinnehållet genom exempelvis klassrumsdiskussioner, skrivuppgifter och andra aktiviteter där elever får relatera innehållet till egna erfarenheter och kunskaper (Rinnemaa & Lyngfelt, 2024, s. 67–68). Genom sådana arbetsätt kan lärare skapa förutsättningar för elever att tillsammans utforska textens innehåll och pröva olika tolkningar av centrala begrepp och samhällsfrågor. Författarna menar därför att svårigheter i arbetet med samhällskunskapstexter inte nödvändigtvis beror på att elever saknar förkunskaper, utan snarare på att de får begränsade möjligheter att aktivera och använda dessa i arbetet med texterna (Rinnemaa & Lyngfelt, 2024, s. 69). Studien understryker därmed lärarens betydelse i att skapa undervisningssituationer där elever ges stöd att knyta samman textens innehåll med sina tidigare kunskaper och erfarenheter.

2.5 Möjligheter och svårigheter ut ett lärar- och elevperspektiv

Läromedlets utformning och elevens förståelse

Förutom elevers förkunskaper kan även läroböckers utformning och undervisningens organisering påverka hur elever möter samhällskunskapens ämnesspråk. Ur ett elevperspektiv visar den kvantitativa studien *“The Effectiveness of the Use of Contextual-Based Textbook on*

Civic Education Course” av Dianti och Fatihah att läroböckers utformning kan skapa både möjligheter och svårigheter i mötet med ämnesinnehållet. Författarna framhåller att läroböcker ibland tenderar att uppmuntra memorering av begrepp snarare än att stödja elever i att själva konstruera förståelse och relatera kunskapen till sina egna erfarenheter (Dianti & Fatihah, 2021, s. 158). När undervisningsmaterial i stället utformas utifrån ett kontextuellt perspektiv, där begrepp och innehåll kopplas till elevernas vardag och verkliga situationer, kan detta bidra till att elever lättare skapar mening i det som lärs (Dianti & Fatihah, 2021, s. 158). Exempel från verkliga situationer, aktuella fall och visuella resurser kan då fungera som stöd för förståelsen och samtidigt öka elevernas motivation att arbeta med innehållet (Dianti & Fatihah, 2021, s. 159). Samtidigt betonas att läromedel behöver anpassas till elevernas förkunskaper och läsförmåga, eftersom texter med hög svårighetsgrad riskerar att minska elevers intresse och därmed försvåra deras möjligheter att ta till sig innehållet (Dianti & Fatihah, 2021, s. 157).

Språkstöd och lärarsamverkan

I artikeln: *“I Want Them to Feel Safe and to Feel Loved”*: Collaborating to Teach Social Studies for Middle Level Emergent Bilingual Students. försöker Ashley Taylor Jaffee (2021) istället förstå hur två lärare samarbetar för att tillgodose behoven hos tvåspråkiga elever. Studien genomförs som en kvalitativ fallstudie där en samhällskunskapslärare och en TESOL-lärare, vilket är en förkortning för Teachers of English to Speakers of Other Languages, samplanerar och genomför undervisning i en åttondeklass med elever som utvecklar engelska som andraspråk. Syftet är att undersöka hur lärarnas samarbete kan stödja både elevernas språkutveckling och deras förståelse av samhällskunskapsinnehåll (Jaffee, 2021, s.1–2). Det lilla urvalet till endast två lärare ser Jaffee (2021, s.7) som en viss begränsning, men framhåller också att implikationerna från studien kan vara värda att beakta i andra skolor med kulturell och språklig mångfald.

I ljuset av detta är det intressant hur Jaffee (2021, s.3) placerar studien i ett bredare sammanhang, där hon beskriver hur samhällskunskapsundervisningen ses som en central arena för demokratisk fostran i ett mångkulturellt samhälle. Studiens resultat visar att samarbetet mellan lärarna möjliggjorde en mer integrerad undervisning där ämnesinnehåll och språkutveckling behandlades parallellt, även om deras perspektiv av samarbete skilde sig mycket åt (Jaffee, 2021, s.9). Genom gemensam planering och undervisning kunde lärarna kombinera sina respektive kompetenser och därmed anpassa undervisningen efter elevernas språkliga behov. Detta tog sig uttryck i olika pedagogiska strategier, såsom begreppsgenomgångar där centrala ämnesbegrepp förklarades med hjälp av visuella stöd samt strukturerade klassrumsdiskussioner. På så sätt fick eleverna stöd i att förstå centrala ämnesbegrepp inom samhällskunskap genom att koppla det till tidigare kunskaper och erfarenheter, vilket bidrog till att undervisningen kunde utveckla deras skolspråk och möjliggjorde ett mer aktivt “ägande” i klassrummets samtal och kunskapsprocesser (Jaffee, 2021, s. 11–12).

Samtidigt lyfter Jaffee (2021, s.3) ett centralt problem med att ämnesspråket inom samhällskunskap är för begreppstungt och abstrakt, vilket kan göra det svårt för elever som fortfarande utvecklar andraspråket att fullt ut tillgodose sig undervisningen utan explicit

språkligt stöd. Slutsatsen blir därmed att lärare behöver balansera två parallella uppdrag inom undervisningen. Det första är att förmedla ämnesinnehåll och stödja elevernas språkutveckling, medan det andra är att samarbetet mellan olika lärare kräver tydliga planeringar och gemensamma didaktiska strategier för att det ska fungera effektivt i praktiken. Utan att beakta denna samverkan riskerar undervisningen att bli fragmenterad, vilket kan försvåra elevernas möjlighet att utveckla ett mer avancerat skolspråk (Jaffee, 2021, s.12). Liknande frågor om hur elever och lärare uppfattar svårigheter i arbetet med samhällskunskapstexter behandlas även i Rinnemaas (2024) doktorsavhandling.

Lärares och elevers perspektiv på textsvårigheter

Rinnemaas (2024) doktorsavhandling undersöker andraspråkselevers möte med lärobokstexter i samhällskunskap och bygger på fyra delstudier där både tidigare forskning, elevers perspektiv och lärares perspektiv analyseras. Genom bland annat think-aloud-samtal med 18 andraspråkselever i årskurs 9 samt semistrukturerade intervjuer med deras samhällskunskapslärare identifieras flera faktorer som påverkar elevers förståelse av samhällskunskapstexter. Resultaten visar att elever ofta upplever svårigheter kopplade till abstrakta och ämnesspecifika ord, långa textpassager samt få eller dolda ledtrådar i texten. Eleverna lyfter även fram otydliga bilder och textens layout som faktorer som kan försvåra förståelsen av innehållet (Rinnemaa, 2024, s. 187).

Samtidigt visar intervjuerna med lärarna att de är medvetna om att sådana språkliga och innehållsmässiga utmaningar kan påverka elevernas läsförståelse, men att tidsbrist och ett omfattande kursinnehåll ofta begränsar möjligheterna att arbeta mer systematiskt med språkstöd i undervisningen (Rinnemaa, 2024, s. 189). Vidare framkommer att elevers förkunskaper och personliga erfarenheter spelar en viktig roll för hur de tolkar och engagerar sig i samhällskunskapstexter, eftersom eleverna ofta relaterar textinnehållet till egna erfarenheter och tidigare kunskap när de försöker förstå innehållet (Rinnemaa, 2024, s. 190–191). Resultaten pekar därmed på att förståelsen av samhällskunskapstexter formas i ett samspel mellan textens språkliga och multimodala utformning, elevernas förkunskaper samt det stöd som ges i undervisningen. Även om Rinnemaas doktorsavhandling behandlar elever i årskurs 9 är resultaten relevanta för denna studie, eftersom de synliggör generella aspekter av hur elever möter ämnesspecifika begrepp, textstruktur och visuella resurser i samhällskunskapstexter.

Sammanfattning av tidigare forskning

Sammantaget visar tidigare forskning som har presenterats i detta avsnitt att läroböcker i samhällskunskap inte enbart fungerar som neutrala informationskällor, utan också som didaktiska och meningsskapande resurser som påverkar hur ämnesinnehåll presenteras, tolkas och förstås i undervisningen. Forskningen visar vidare att elevers förståelse av samhällskunskapstexter formas i ett samspel mellan flera faktorer: hur ämnesspecifika begrepp introduceras och förklaras, hur text samverkar med visuella och andra semiotiska resurser samt i vilken utsträckning innehållet relateras till elevers tidigare erfarenheter och förkunskaper. Samtidigt framgår att undervisningens organisering och lärarens stöd har stor betydelse för elevernas möjligheter att bearbeta och förstå ämnesinnehållet. Mot denna bakgrund framträder ett behov av att närmare undersöka hur SO-läroböcker för yngre elever i de tidiga skolåren

utformas, särskilt i fråga om hur ämnesspecifika begrepp och semiotiska resurser används för att skapa begriplighet och knyta innehållet till elevernas verklighet och erfarenhetsvärld.

3. Teoretiska utgångspunkter

För att genomföra en kvalitativ innehållsanalys av de valda läroböckerna och undersöka hur ord och begrepp kan stödja elevers förståelse av samhällskunskapstexter behövs teoretiska utgångspunkter att utgå ifrån för att tolka studiens resultat. Med hänsyn till arbetets omfattning och tidsram har vi valt att endast lyfta fram de aspekter som bedöms vara mest relevanta i relation till studiens syfte, frågeställning och resultat.

Vid urvalet av litteratur har vi, efter en genomgång av flera centrala böcker och artiklar inom området ord- och begreppsförståelse samt andraspråksutveckling, valt att fokusera på några särskilt betydelsefulla bidrag. Som en övergripande teoretisk bakgrund används Walldén och Nygård Larssons (2023) artikel *“It can be a bit tricky”: negotiating disciplinary language in and out of context in civics classrooms*, vilken belyser hur ämnesspecifikt språk i samhällskunskap kan innebära särskilda språkliga utmaningar för elever. Artikeln tar sin utgångspunkt i sociokulturellt och ämnesdidaktiskt literacy-perspektiv, där elevers lärande förstås som deltagande i sociala praktiker och där tillägnandet av ämnesspecifika begrepp ses som centralt för att utveckla ämneskunskaper. Inom detta perspektiv betraktas läsning och förståelse av samhällskunskapstexter som en form av disciplinär literacy, där elever behöver kunna tolka och använda betydelsen av ämnesspecifika begrepp i olika språkliga kontexter. I denna studie används detta perspektiv för att analysera vilka språkliga och begreppsliga krav de olika läroböckerna ställer, samt hur dessa kan påverka elevers möjlighet att utveckla förståelse för ämnesinnehållet.

I relation till detta blir Ingegerd Enströms bok *Ordens värld: svenska ord - struktur och inlärning* (2020) särskilt relevant, eftersom den ger perspektiv och erbjuder en mer fördjupad förståelse för hur elever utvecklar sitt ordförråd och hur denna process kan skilja sig mellan elever med svenska som första- respektive andraspråk. Enligt Enström (2020, s. 146) är ordinlärning situerad och kontextberoende, vilket innebär att ords betydelse utvecklas i relation till undervisningssituationen och kan variera beroende på om begrepp lyfts fram explicit eller implicit av läraren. I denna studie används detta perspektiv för att analysera hur ord och begrepp presenteras i läroböckerna, samt i vilken utsträckning deras betydelse tydliggörs explicit eller lämnas att tolkas mer implicit i sitt sammanhang.

För att ytterligare komplettera vårt teoretiska ramverk har vi även använt *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv* av Staffan Selander och Gunther Kress (2020), vilket erbjuder ett samtida synsätt på hur meningsskapande sker med stöd av olika semiotiska resurser i läroböcker. Även om perspektivet inkluderar digitalt präglade miljöer fokuserar denna studie endast på läroböcker och hur deras multimodalitet, till exempel samspelet mellan text, bild och layout, kan påverka elevers förståelse både positivt och negativt i mötet med samhällskunskapstexter.

Genom att kombinera dessa perspektiv skapas ett ramverk som synliggör att ordinläring inte kan förstås isolerat, utan behöver ses i relation till det sammanhang och resurser meningar skapas inom. För andraspråkselever blir detta särskilt tydligt, då förståelsen av ord och begrepp utvecklas i samspel med både språkliga och visuella uttrycksformer. De teoretiska utgångspunkterna kompletterar därmed varandra genom att belysa både de språkliga villkoren för lärande och hur meningar konstrueras semiotiskt i läroböckerna. Detta möjliggör en mer nyanserad analys av hur läroböcker kan stödja eller försvåra elevers förståelse av samhällskunskapstexter. I följande avsnitt behandlas först ord- och begreppsinnläring som en central del av elevers meningsskapande, för att därefter belysa hur semiotiska resurser, såsom bilder och layout, samverkar med språket i läroböckerna.

3.1 Ord- och begreppsinnläring

Att utveckla ett ordförråd är en process som pågår genom hela livet, och människors möjligheter att tillägna sig nya ord upphör inte med åldern (Enström, 2020, s.139). I takt med att ordförrådet både breddas och fördjupas ökar också individens möjligheter att hantera språkligt mer krävande situationer. Ett välutvecklat ordförråd utgör därför en central förutsättning för att kunna tolka, förstå och uttrycka mer komplexa resonemang. I skolans kontext blir detta särskilt betydelsefullt eftersom elevernas möjligheter att ta till sig undervisning i stor utsträckning är beroende av deras språkliga resurser.

Walldén och Nygård Larsson (2022, s.305) fördjupar förståelsen av dessa resurser genom att placera ord- och begreppsinnläring inom ramen för disciplinär literacy och sociokulturellt perspektiv i anknytning till samhällskunskap. Författarna betonar att generell litteracitetfärdighet, som att enbart försöka lära sig synonymer anknutet till svåra ord och begrepp, inte är tillräckligt för att förstå disciplinspecifika distinktioner i språkbruket. De framhåller att inom ramen för disciplinär litteracitet ser språket i stället som ett nödvändigt verktyg för att kunna delta i ämnets olika praktiker (Walldén & Nygård Larsson, 2022, s.306).

Vidare förklarar Walldén och Nygård Larsson (2022, s. 306) att ett bärande begrepp i deras analys är diskursiv mobilitet, vilket beskriver elevens förmåga att röra sig mellan olika sätt att tala, tänka och uttrycka sig inom ett ämne. Detta gör det möjligt för eleven att gradvis tillägna sig ämnets begrepp, resonemang och sätt att kommunicera. För analysen är det särskilt intressant hur författarna kopplar denna rörlighet till semantiska vågor i undervisningen, vilket innebär att eleverna får växla mellan vardagligt språk och ämnets mer abstrakta eller koncentrerade språkliga former inom undervisningen. Genom dessa växlingar får eleverna möjlighet att koppla konkreta exempel till teoretiska begrepp och därigenom utveckla en djupare förståelse för ämnet (Walldén & Nygård Larsson, 2022, s. 306–307). Författarna framhåller vikten av att försöka arbeta med grammatiska metaforer, där handlingar eller processer omvandlas till substantiv eller konkreta begrepp, som verbet ”deklarera” kan bli substantivet ”deklaration”.

Mot bakgrund av att denna studie även riktar fokus mot hur väl läroböcker stödjer elevers förståelse av innehållet, utgör Ingegerd Enströms perspektiv på ordförrådsutveckling en central utgångspunkt i det teoretiska ramverket. Enström (2020, s. 139) betonar att

ordförrådsutveckling är en central del av språkutvecklingen och gör samtidigt en åtskillnad mellan hur elever med svenska som förstaspråk (L1) och elever med svenska som andraspråk (L2) utvecklar sitt ordförråd. Medan L1-talare i stor utsträckning bygger vidare på ett redan etablerat språk genom sin språkliga socialisation, behöver L2-elever samtidigt utveckla sitt ordförråd och tillägna sig ämneskunskaper genom ett språk som de fortfarande håller på att lära sig (Enström, 2020, s.140). Detta innebär att språkliga resurser, såsom tillgång till och förståelse av centrala begrepp, får en avgörande betydelse för elevers möjligheter att förstå undervisningens innehåll.

Enström (2021, s. 141) skriver vidare att forskning under lång tid har visat att ordförrådets omfattning och djup har stor betydelse för L2-elevers möjligheter att lyckas i skolan. Elevernas förmåga att förstå lärobokstexter, visa sina kunskaper och uttrycka sina tankar och erfarenheter är i stor utsträckning beroende av hur välutvecklat deras ordförråd är. Samtidigt betonar författaren att undervisningen i skolans ämnen ofta bygger på ett mer specialiserat och ämnesspecifikt språk. Detta innebär att ordkunskap och ämneskunskap är nära sammankopplade, där utvecklingen av ett ämnesrelaterat ordförråd blir en viktig förutsättning för att elever ska kunna tillägna sig och bearbeta ämnesinnehållet i undervisningen. Likaså kan lärares och elevers attityder till ord- och begreppsinnläring påverka hur stor plats den får i undervisningen. Elever uppfattar oftast ordförrådet som centralt men samtidigt svårt att utveckla, särskilt när det gäller att använda ord korrekt i tal och skrift. Lärare tenderar också att ibland betrakta ord- och begreppsinnläring som mindre krävande än exempelvis grammatikundervisning och antar att ord till stor del lärs in automatiskt genom läsning och språklig exponering (Enström, 2020, s.144). Ett sådant synsätt kan leda till att explicit ord- och begreppsundervisning får en begränsad roll i undervisningen och av den anledningen tenderar att bli implicit. Enström (2020, s.142) anser därför att lärarens kompetens i att arbeta systematiskt med ord- och begreppsinnläring blir särskilt viktigt. Undervisningen behöver av den orsaken stödja elevernas ordförrådsutveckling genom att vara metodisk, kontinuerlig och medveten.

Avslutningsvis redogör Enström (2020, s.145) för hur ord- och begreppsinnläring i ett L2-perspektiv därmed bör förstås som en kombination av både explicit och implicit undervisning. Enström (2020, s.146–147) menar att det inte räcker att enbart förlita sig på implicit innläring genom läsning, lyssnande och samtal, även om sådana aktiviteter spelar en viktig roll för språkutvecklingen. I stället behöver denna exponering kompletteras med en mer systematisk och medveten undervisning där ord och begrepp uppmärksammas och bearbetas explicit. Inom detta lyfter hon därmed fram betydelsen av ords spridningsgrad, det vill säga i vilken utsträckning ett ord förekommer i olika typer av texter och sammanhang. Medan vissa ord har hög spridningsgrad och återfinns i många olika texttyper, är andra mer begränsade till specifika ämnesområden och förekommer därför mer sällan i andra sammanhang. Exempelvis kan ord som brons eller förändring förekomma i många olika ämnen och texter, medan mer specifika ord som demokrati eller dolk inom SO-ämnet används i mer avgränsade kontexter (Enström, 2020, s. 148). Mot denna bakgrund blir det relevant att uppmärksamma hur ord och begrepp presenteras och förklaras i undervisningsmaterial. I relation till denna studie innebär

detta att läroböckers sätt att introducera och kontextualisera centrala ord och begrepp kan ha stor betydelse för elevernas möjligheter att förstå och tillgodogöra sig innehållet.

3.2 Semiotiska resurser

I läroböcker för årskurserna F–3 förekommer ofta bilder som syftar till att stödja elevernas förståelse av samhällskunskapstexter. Det är dock inte givet att dessa bilder alltid bidrar till meningsskapande på det sätt som avses. För att analysera hur olika uttrycksformer kan påverka elevers lärande använder denna studie begreppet semiotiska resurser, vilket fångar hur olika typer av tecken och representationer i undervisningen bidrar till meningsskapande. Staffan Selander och Gunther Kress (2021) beskriver däremot fenomenet i stället som multimodalitet, men i den fortsatta framställningen kommer vi använda begreppet semiotiska resurser, då detta tydligare betonar de olika resurser som människor använder för att skapa och kommunicera mening inom denna studie.

Selander och Kress (2021, s. 29) visar att användningen av flera uttrycksformer i kommunikation inte är något nytt fenomen. De beskriver hur detta kan spåras tillbaka till den antika retoriska traditionen, där tal ofta kombinerades med gester och kropps rörelser för att förstärka budskapet inför folkmassor. I dagens samhälle menar författarna dock att förutsättningarna för meningsskapande har förändrats. De framhåller att visuella medier används i allt större utsträckning av elever, vilket ställer ökade krav på lärare att uppmärksamma hur olika semiotiska resurser kan användas när elever kommunicerar och lär i klassrummet (Selander & Kress, 2021, s. 30).

Vidare förklarar Selander och Kress (2021, s. 28) att meningsskapande sker genom en kombination av olika semiotiska resurser. Dessa resurser kan exempelvis bestå av språk, bilder, gester, symboler, ljud, färger och olika former av teknologiska medier. I detta perspektiv betraktas lärande inte enbart som något som sker genom talat eller skrivet språk, utan som en process där flera resurser samverkar. Betydelse är därför inte något som finns inneboende i ett enskilt ord, en bild eller en gest, utan uppstår i relation till det sammanhang där resursen används och tolkas.

På så sätt betonar Selander och Kress (2021, s. 28) följaktligen att människors sätt att tolka och strukturera sin omvärld påverkas av olika typer av personliga förutsättningar. Dessa kan förstås i relation till biologiska, psykologiska och sociala aspekter. De biologiska förutsättningarna handlar om hur människans sinnen uppfattar information och hur hjärnan bearbetar denna genom att identifiera mönster och variationer. De psykologiska och sociala förutsättningarna påverkas i stället av individens tidigare erfarenheter och de sammanhang hon eller han har varit en del av. Tillsammans bidrar dessa faktorer till hur människor använder och tolkar olika semiotiska resurser i meningsskapande processer.

Mot denna bakgrund blir det relevant att undersöka hur olika semiotiska resurser, alltså bilder, symboler och layout används i läroböckerna för att stödja elevers meningsskapande. I relation till denna studie innebär detta även att analysera i vilken utsträckning dessa resurser kan skapa förutsättningar för att knyta undervisningens innehåll till elevers tidigare erfarenheter.

4. Metodologiska utgångspunkter

I detta avsnitt presenteras studiens metodologiska utgångspunkter, vilket omfattar: (1) *urval*, (2) *en enskild beskrivning av vardera lärobok som återfinns i studien*, (3) *studiens analysmetod*, (4) *etiska överväganden samt* (5) *en metodreflektion och studiens trovärdighet*. Urvalet motiveras utifrån de tre läroböcker som eleverna kan komma möta i undervisningen inom samhällskunskap, där en bok riktar sig specifikt till årskurs 2 medan de två övriga är anpassade för årskurserna 1–3. Därefter presenteras läroböckerna enskilt, där *Lära SO åk 2* (Engvall & Hedin, 2025) behandlas först, följt av *Boken om SO 1–3* (Hedin & Ivansson, 2013) och sedan *PULS SO-boken 1–3* (Willebrand & Körner, 2022). Vidare redogörs för studiens analysmetod, vilken utgår från Larsens (2018, s. 160–164) tre faser och motiveras i samma följd. Avslutningsvis behandlas studiens etiska överväganden, följt av en metodreflektion där studiens trovärdighet och begränsningar diskuteras.

4.1 Urval

När vi beslutade att genomföra en kvalitativ innehållsanalys av läroböcker inom de samhällsorienterande ämnena uppmärksammade vi att tidigare forskning om SO-läroböcker för de lägre årskurserna är relativt begränsad. Detta innebär att studien kan bidra med ökad kunskap och därefter bättre förståelse inom området.

I föreliggande studie har fokus riktats mot elevernas läroböcker (läseböcker) i samhällskunskap, det vill säga de böcker som eleverna själva möter och använder i undervisningen. Detta val motiveras av att dessa läroböcker utgör en central del av elevers möte med ämnesspecifikt språk och innehåll.

För att få en överblick över vilka läroböcker som finns tillgängliga i SO för årskurserna 1–3 undersökte vi olika förlags hemsidor och tog även hänsyn till de läromedel vi kommit i kontakt med under våra VFU-perioder. Efter denna genomgång valde vi tre läroböcker: *Lära SO åk 2* från Studentlitteratur, *Boken om SO 1–3* från Liber samt *PULS SO-boken 1–3* från Natur & Kultur. Avgränsningen till årskurs två gjordes då den nyaste utgivna boken i urvalet, *Lära SO åk 2*, är specifikt riktad mot denna årskurs. Efter att urvalet gjorts kontaktades respektive förlag via e-post (se bilaga 1) för att inhämta samtycke till att använda läroboken i studien. Samtliga förlag gav sitt godkännande.

Avgränsningen till tre läroböcker har gjorts med hänvisning till de praktiska och metodologiska begränsningar som Esaiasson m.fl. (2017, s. 225–226) beskriver, eftersom studien genomförs under en begränsad tidsperiod och därmed inte kan vara alltför omfattande. De tre läroböckerna valdes ut eftersom de är relevanta för undervisning i årskurs 2 och möjliggör en jämförelse av hur innehåll presenteras i olika läroböcker. Läroböckerna bedömdes tillsammans ge ett relevant underlag för att undersöka hur läroböcker kan stödja elevers förståelse och språkliga tillgänglighet i SO-undervisningen. Att läroböckerna är utgivna av olika förlag möjliggör även en jämförelse mellan hur olika redaktionella aktörer presenterar ämnesinnehåll och använder ämnesspecifikt språk i samspel med semiotiska resurser. I det slutliga resultatet, som främst omfattade texter kopplade till miljötemat, såsom återvinning och källsortering inom

fokusområdet människan och naturen, inkluderades totalt fem sidor från de tre utvalda läroböckerna. En sida hämtades från *Lära SO åk 2* (Engvall & Hedin, 2025, s.11), medan två sidor vardera hämtades från *Boken om SO* (Hedin & Ivansson, 2013, s.44–45) och *PULS SO-boken 1–3* (Willebrand & Körner, 2022, s.28–29).

Att välja samma tema i tre olika läroböcker underlättar innehållsanalysen av flera skäl. Till exempel när alla böcker behandlar samma tema blir det lättare att jämföra hur innehållet presenteras. Du minskar risken att skillnader beror på vad som behandlas, och kan istället fokusera på hur det görs. Dessutom kan olika teman innebära olika typer av begrepp, svårighetsgrad och framställningssätt. Genom att hålla temat konstant blir materialet mer hanterbart och analysen mer systematisk. Detta ökar i sin tur studiens trovärdighet eftersom jämförelsen sker på likvärdiga grunder. Det blir mer rimligt att dra slutsatser om skillnader mellan läroböckerna.

4.2.1 *Lära SO åk 2*

Läromedlet *Lära SO åk 2* är författad av Linda Engvall och Annica Hedin och publicerades år 2025 av förlaget Studentlitteratur (2025). Läroboken beskrivs som uppbyggd så att varje kapitel inleds med en stor och detaljrik bild. Därefter följer tydliga faktatexter som kompletteras med ytterligare bilder för att stödja och underlätta elevernas förståelse. En viktig sak att beakta är att läroboken inte behandlar allt i och med att den enbart riktar sig mot årskurs 2.

I en intervju publicerad av Studentlitteratur (u.å.) beskriver författaren och läraren Linda Engvall att läroboken är konstruerad för att stödja undervisningen och främja individanpassning. Genom att utgå ifrån bilderna ska vardagsspråk och ämnesspecifikt språk användas kompletterande i boken för att bygga vidare på elevernas ämneskunskaper (u.å.). Fortsatt förklarar Linda att läroboken har en gedigen koppling till Lgr22 och att de valt att ha årskursböcker för att underlätta planering för läraren (u.å.). Läroboken består av 63 sidor och uppdelad i 5 kapitel.

4.2.2 *Boken om SO 1–3*

Läroboken *Boken om SO 1–3* är skriven av Annica Hedin och Elisabeth Ivansson och publicerades år 2013 av förlaget Liber (2022). Läroboken är utformad för elever i lågstadiet och syftar till att behandla det centrala innehållet som elever förväntas ha kunskap om i slutet av årskurs 3 enligt läroplanen Lgr11. På bokens baksida framgår även att innehållet är anpassat i enlighet med den uppdaterade läroplanen Lgr22.

I boken introduceras eleverna till innehållet genom karaktären Lovis, som är ett lovdjur, som fungerar som en återkommande guide. Lovis berättar om sig själv, ställer frågor till eleverna och lämnar kommentarer under läsningens gång för att skapa engagemang och stödja elevernas förståelse av innehållet. Läroboken består av 120 sidor och uppdelad i 16 kapitel.

4.2.3 *PULS SO-Boken 1–3*

Läroboken *PULS SO-boken 1–3* är författad av Maria Willebrand och Göran Körner och publicerades år 2021 av förlaget Natur & Kultur (2021). Boken utgör den andra upplagan av

läromedlet som författarna har producerat tillsammans med förlaget. Den första versionen publicerades redan år 2011 under titeln *Grundboken PULS SO-boken* av samma förlag.

Enligt information från förlagets hemsida har den nyare upplagan uppdaterats och anpassats till de reviderade kursplanerna. Detta kan tolkas som att innehållet är anpassat efter läroplanen Lgr22, eftersom den tidigare upplagan tydligt hänvisade till Lgr11 på bokens baksida (Natur & Kultur, 2021). Läroboken består av 136 sidor och uppdelad i 12 kapitel.

4.3 Analysmetod

Analysansats

Studiens syfte är att synliggöra hur olika SO-läroböcker för årskurs 2 presenterar och förklarar ämnesspecifika begrepp inom samhällskunskap, samt hur dessa begrepp samspelar med semiotiska resurser för att stödja elevers läsförståelse. Med avsikt att besvara studiens syfte och de formulerade frågeställningarna har vi inspirerats av kvalitativ innehållsanalys som metod. Denna analysansats har utformats med stöd av Larsen (2018, s. 160) beskrivning av analysens tre olika faser – fas 1 kodning och initial kategorisering, fas 2 identifiering av mönster och teman samt fas 3 tolkning och tematisering – vilka har fungerat som en vägledande struktur i planeringen och genomförandet av analysen.

I linje med detta har ett analysprotokoll (se bilaga 2) utformats med utgångspunkt i studiens teoretiska ramverk - Enström (2020), Walldén och Nygård Larsson (2022) samt Selander och Kress (2021). Protokollet består av analytiska frågor som riktar fokus mot hur ämnesspecifika begrepp förekommer samt hur de introduceras, presenteras och förklaras i relation till semiotiska resurser i form av text, symboler och layout. De teoretiska utgångspunkterna har fungerat som analytiska redskap vid utformningen av dessa frågor, vilket möjliggjort en systematisk analys av hur begrepp ges mening i relation till olika semiotiska resurser. Analysprotokollet har fungerat som ett analytiskt stöd snarare än ett strikt avgränsande verktyg, vilket innebar att även andra aspekter av materialet kunde uppmärksammas i den mån de var relevanta för studiens syfte och forskningsfrågor.

Tillförlitlighet och tolkningsram

Samtliga moment i analysprocessen genomfördes av oss, studiens författare, från utformning av analysprotokoll till kodning, kategorisering, tematisering och tolkning av materialet. Detta möjliggjorde kontinuerliga diskussioner genom hela analysen och bidrog till en gemensam förståelse av materialet, vilket bidrog till att stärka studiens tillförlitlighet, då tolkningar, kategoriseringar och tematiseringar löpande kunde diskuteras och prövas i relation till varandra.

För att beskriva hur en innehållsanalys kan genomföras redogör Boréus och Kohl (2018, s. 50) för både kvantitativa och kvalitativa tillvägagångssätt. En kvantitativ metod innebär enligt författarna att forskaren mäter och räknar explicita förekomsten av specifika teman eller uttryck i texter till exempel. En kvalitativ metod innebär i stället att forskarna tolkar innebörden i texters såväl explicita som implicita innehåll genom en systematisk kodning och successiv kategorisering av det analyserade materialet. Boréus och Kohl (2018, s. 50) framhåller även att

kvalitativ textanalys kan kännetecknas av att forskaren utgår från övergripande och öppna frågor till materialet, samtidigt som kategorier och teman utvecklas under analysprocessens gång. Detta tillvägagångssätt tillämpas i denna studie, där vi inte enbart har identifierat förekomsten av ord och begrepp, utan även analyserat hur de ges mening genom olika semiotiska resurser i läroböckerna.

Esaiasson m.fl. (2017, s. 309) förtydligar även metodvalet genom att beskriva att forskare som använder kvalitativ innehållsanalys som metod bör sträva efter att synliggöra de idéstrukturer som kommer till uttryck i texter. Detta innebär att forskaren tolkar vilka värden, föreställningar och kunskapssyner som förmedlas, samt analyserar hur dessa kan variera i relation till den kontext där texterna ingår. Vidare betonar Esaiasson m.fl. (2017, s.310) att sådana idéstrukturer kan ta sig olika uttryck beroende på tid och rum, vilket gör det centralt att i analysen beakta lärobokstexternas sammanhang i relation till hur ämnesspecifika begrepp och innehåll framställs, samt hur begrepp presenteras och förklaras i samspel med språkliga och visuella resurser. Nedan presenteras analysens tre faser.

Fas 1 – Kodning och initial kategorisering

Analysen inleddes med utgångspunkt i det som som Larsen (2018, s. 161) beskriver som den första fasen i analysprocessen. Denna fas innefattar en noggrann och upprepad läsning av de utvalda läroböckerna, där relevanta delar identifieras, tolkas, kodas och kategoriseras i preliminära kategorier. Samtidigt betonar Larsen (2018, s. 164) att det inte finns några skarpa gränser mellan bearbetning, analys och tolkning. Detta innebär att forskaren rör sig kontinuerligt mellan dessa moment, vilket även präglade vår analysprocess. Analysen var därmed iterativ och kännetecknades av en växelverkan mellan kodning, tolkning och kategorisering.

Som ett första konkret steg i denna fas utformades ett analysprotokoll. Detta ligger i linje med Boréus och Kohl (2018, s. 50), som framhåller att kvalitativ textanalys kan struktureras genom användning av övergripande frågor som stöd i kodningsprocessen. Utformningen av analysprotokollet skedde i dialog mellan oss som studiens författare, vilket möjliggjorde kontinuerliga diskussioner och bidrog till en gemensam förståelse i tolkningen av materialet. Frågorna i analysprotokollet utformades med utgångspunkt i studiens syfte och forskningsfrågor samt i de teoretiska utgångspunkterna. Ingegerd Enström (2020) forskning om ordförråds- och begreppsutveckling var vägledande i frågor som rör hur ämnesspecifika begrepp introduceras, förklaras och kontextualiseras i läroböckerna. Walldén och Nygård Larsson (2023) resonemang om ämnesspråk bidrog till att rikta uppmärksamheten mot hur begrepp används i relation till ämnesinnehållet. Vidare låg Selander och Kress (2021) teori om semiotiska resurser till grund för frågor som fokuserar på hur bilder samspelar med text och begrepp i presentationen av innehållet.

Analysprotokollet fungerade därefter som ett centralt verktyg i det fortsatta analysarbetet. Genom de skriftliga svaren i protokollet identifierades återkommande mönster i materialet, särskilt i hur ämnesspecifika begrepp förekom, introducerades och förklarades. Dessa mönster låg till grund för formuleringen av analysens koder, exempelvis hur begrepp synliggörs,

konkretiseras och relateras till visuella och andra semiotiska resurser. Koder med gemensamma drag samfördes därefter till preliminära kategorier utifrån likheter och skillnader i materialet, vilket möjliggjorde en systematisk jämförelse mellan läroböckerna (Larsen, 2018, s. 162). De preliminära kategorierna kom exempelvis att röra hur begrepp markeras och förklaras i text, hur de ges mening genom exempel och sammanhang samt hur text och bild samspelar i framställningen av innehållet.

Parallellt med detta uppmärksammades tidigt i analysprocessen att de analyserade läroböckerna skiljer sig åt vad gäller innehållets omfattning. Detta blev särskilt tydligt i Lära SO åk 2 (Engvall & Hedin, 2025), som riktar sig till en lägre årskurs och därmed behandlar ett mer begränsat innehåll jämfört med Boken om SO 1–3 (Hedin & Ivansson, 2013) och PULS SO-boken 1–3 (Willebrand & Körner, 2022). För att möjliggöra en jämförbar analys granskade vi därför hur samtliga tre läroböcker behandlar liknande innehållsområden. I denna process identifierades texter kopplade till miljötemat, såsom *människan i naturen – återvinning och källsortering*, som en gemensam analytisk utgångspunkt.

En central metodologisk utmaning i denna typ av innehållsanalys är, enligt Larsen (2018, s. 161), svårigheten att avgöra vad som är direkt relevant i ett omfattande material. För att hantera denna problematik följde vi hans rekommendation att läsa läroböckerna upprepade gånger samt föra kontinuerliga anteckningar både före och under kodningsprocessen. Detta tillvägagångssätt bidrog till att våra tolkningar och kategoriseringar förankrades i en noggrann och systematisk genomgång av materialet.

En konsekvens av detta arbetssätt var dock att vissa delar av samhällskunskapsinnehållet inte inkluderades i resultatet. Detta berodde på att dessa delar inte kunde analyseras på ett likvärdigt sätt, då visst innehåll inte förekom i samtliga läroböcker. Samtidigt strävade vi efter att inte i förväg påverkas av att böckerna behandlar olika innehållsområden. Därför intog vi ett så öppet och förutsättningslöst förhållningssätt som möjligt i den inledande analysfasen av varje enskild bok. Detta ligger i linje med Larsen (2018, s. 162), som betonar vikten av att behålla ett öppet sinne för att låta empirin tala och därigenom fånga nyanser i materialets uttryckssätt.

De preliminära kategorier som skapades i denna fas utgjorde därefter utgångspunkten för analysens andra fas, där fokus riktades mot att identifiera mönster mellan kategorierna och utveckla mer övergripande preliminära teman.

Fas 2 – Identifiering av mönster och teman

I analysens andra fas, som enligt Larsen (2018, s. 164) fokuserar på att identifiera mönster och utveckla övergripande teman, arbetade vi vidare med de preliminära kategorier som vuxit fram i den inledande analysen. Syftet var att fördjupa och tydliggöra de teman som började ta form genom att pröva och omorganisera kategorierna i relation till varandra. I denna process slogs vissa kategorier samman, medan andra tydliggjordes och avgränsades, vilket bidrog till att utveckla mer sammanhållna kategorier och identifiera övergripande mönster.

Dessa mönster i kategorierna visade att ämnesspecifika begrepp presenteras på olika sätt i läroböckerna, både vad gäller vilka begrepp som introduceras och hur de markeras. Exempelvis framträdde skillnader i hur begrepp synliggörs: vissa läroböcker använde fetstil i löpande text, medan andra i större utsträckning presenterade begrepp i separata rutor. I ytterligare fall förekom begrepp både i löpande text och i rubriker, utan en konsekvent visuell markering. Dessa variationer tolkades som uttryck för olika sätt att framhäva och strukturera ämnesspecifikt innehåll och sammanfördes till ett preliminärt tema kring begreppens synliggörande.

På liknande sätt vidarebearbetades de preliminära kategorier som rörde hur begrepp formuleras i läroböckerna. Analysen riktades här mot hur begrepp ges mening i sitt sammanhang, snarare än mot vilka specifika begrepp som förekommer i respektive lärobok. Detta tog sig exempelvis uttryck i att begrepp antingen förklarades explicit eller beskrevs mer implicit. Dessa skillnader analyserades i relation till varandra och sammanfördes till övergripande mönster kring hur begreppslig förståelse etableras i text, vilket bidrog till framväxten av ett preliminärt tema kring kontextualisering och konkretisering av begrepp.

De preliminära kategorier som utvecklades i analysen sammanfördes och vidarebearbetades, varigenom övergripande teman växte fram. I denna process integrerades återkommande mönster i hur begrepp presenteras, förklaras och samspelar med visuella resurser (Larsen, 2018, s. 163). De teman som växte fram rörde hur ämnesspecifika begrepp synliggörs i läroböckerna, hur de ges mening genom kontext och konkreta exempel samt hur text och bild samspelar. Dessa preliminära övergripande teman utgjorde därmed utgångspunkt för analysens tredje fas.

Fas 3 – Tolkning och tematisering

Den tredje och sista fasen i innehållsanalysen innebär, enligt Larsen (2018, s. 163), att ge resultatet en djupare mening genom att relatera det till studiens teoretiska utgångspunkter. I denna fas vidareutvecklades de mönster och teman som identifierats i fas 2 genom en fördjupad tolkning i relation till studiens syfte och frågeställningar.

De övergripande preliminära teman som utvecklades i fas 2 utgjorde därmed grunden för den slutliga tematiseringen. I denna fas tolkades och abstraherades dessa teman från fas 2 ytterligare med fokus på hur ämnesspecifika begrepp presenteras och ges mening i relation till det teoretiska ramverket. Detta innebar att temanas gemensamma drag identifierades, jämfördes och formulerades på en mer övergripande analytisk nivå. Exempelvis tolkades de preliminära tema som rörde hur begrepp synliggörs, såsom användning av fetstil, rutor eller löpande text, i relation till Walldén och Nygård Larsson (2023) perspektiv på ämnesspråk. Synliggörandet av begrepp kan därigenom förstås som en del av de språkliga krav som ställs i samhällskunskapstexter.

På motsvarande sätt relaterades de preliminära tema som rörde hur begrepp förklaras genom exempel och beskrivningar till Ingegerd Enström (2020) resonemang om att ordinlärning är kontextberoende, där begrepp ges innebörd genom sitt sammanhang. Detta framträdde i

materialet genom konkreta exempel, exempelvis där material beskrivs som omvandlas till nya produkter.

Vidare tolkades de preliminära tema som rörde relationen mellan text och bild i relation till Selander och Kress (2021) teori om semiotiska resurser, där meningsskapande förstås som ett resultat av samspel mellan språkliga och visuella uttrycksformer.

Genom denna successiva tolkning och teoretiska förankring omformulerades de preliminära temana till tre övergripande huvudteman, vilka ligger till grund för studiens resultat: synliggörande av ämnesspecifika begrepp, kontextualisering och konkretisering av begrepp samt samspelet mellan text och bild som stöd för förståelse av texterna.

Avslutningsvis bör denna fas förstås som en del av en iterativ analysprocess. I enlighet med Larsen (2018, s. 163–164) utvecklades temana genom en växelverkan mellan kodning, kategorisering och tolkning, där analysen präglades av en kontinuerlig rörelse mellan det empiriska materialet och de framväxande analytiska strukturerna. Temana utgör därmed inte enbart en sammanställning av resultat, utan resultatet av en tolkande och successivt fördjupad analys.

4.4 Etiska överväganden

Eftersom denna studie bygger på en kvalitativ textanalys av offentliga läromedel är de etiska kraven inte lika stora som vid studier med människor. Trots detta finns det några viktiga etiska aspekter att ta hänsyn till, dessa aspekter går i linje med Vetenskapsrådets riktlinjer om etik (Larsen, 2018, s.16):

1. *Informerat samtycke* innebär att deltagare ska ge sitt godkännande till att medverka i en studie (Larsen, 2018, s. 17). I denna studie analyseras publicerade läromedel. För att säkerställa ett etiskt förhållningssätt har vi kontaktat de berörda förlagen och informerat om studiens syfte samt hur materialet kommer att användas. Samtliga förlag har gett sitt samtycke till att deras läroböcker används i studien och har även gett riktlinjer för hur materialet får återges, exempelvis att hela sidor ska användas vid eventuell återgivning i studien. För att ytterligare säkerställa transparens redovisas den metod som används samt hur materialet analyseras under rubriken ”*Analysmetod*”.
2. *Konfidentialitet* innebär att deltagarna ska behandlas konfidentiellt (Larsen, 2018, s.17). Eftersom studien inte omfattar insamling av data från individer föreligger ingen risk för att personuppgifter röjs. Däremot behandlas material där författare till läromedel och forskningslitteratur förekommer, vilket innebär att deras namn och verk ingår som en del av den vetenskapliga kontexten. Detta påverkar dock inte studiens integritetsskydd, då analysen inte berör personliga eller känsliga uppgifter. Samtidigt är det viktigt att läromedlens innehåll återges på ett sakligt och korrekt sätt utan att deras innebörd förvrängs. Ärlighet och noggrannhet i redovisningen av materialet är därför en central del av det vetenskapliga arbetet. Plagiat utgör ett allvarligt brott mot forskningsetiska riktlinjer, vilket innebär att det är av stor vikt att källor anges korrekt och att en

fullständig och korrekt referenslista upprättas (Larsen, 2018, s. 17). I denna studie har därför särskild vikt lagts vid att referera till använda källor på ett korrekt sätt samt att upprätta en korrekt referenslista.

3. *Felaktiga tolkningar av läromedlen* utgör en möjlig risk i studien. Eftersom avsikten inte är att kritisera eller skada något förlag eller någon författare är det viktigt att noggrant analysera hur ord och begrepp, i relation till semiotiska resurser, används i läromedlen. Av den anledningen är ärlighet och transparens viktiga utgångspunkter i forskningsprocessen (Larsen, 2018, s. 17). Detta är något vi strävar efter att tydliggöra genom hela studien, då vi inte avser att övertolka det material vi analyserar. I stället lägger vi vikt vid att analysera all insamlad data noggrant och att inte utelämna delar som kan vara relevanta och som kan påverka studiens resultat.
4. *Motivation till vårt etiska ansvar* handlar inte bara om att undvika skada. Utan att som Larsen (2018, s.18) beskriver att inhämta och utveckla ny kunskap. Genom att inkludera denna korta etiska reflektion vill vi motivera ansvaret vi bär i denna studie bidrar till fortsatt forskning utifrån klarhet och noggrannhet i våra beskrivningar.

4.5 Metodreflektion och studiens trovärdighet

Slutligen kan vi betona att detta tillvägagångssätt inte bara har stärkt analysens trovärdighet, utan även bidragit till en tydligare struktur i presentationen av resultatet. Studiens validitet stärks genom att analysprotokollet har utformats i direkt relation till studiens syfte och forskningsfrågor, vilket säkerställer att det som analyseras är relevant för studiens undersökningsområde. Avgränsningen till samhällskunskap inom läroböckerna har dessutom ökat studiens validitet, då fokus hålls på ett specifikt och aktuellt innehåll i skolans undervisning (Wicke, 2013, s. 197). Vidare framhåller Bryman (2016, s. 64–65) att forskarens värderingar och förståelse i viss utsträckning påverkar forskningsprocessen. I ett arbete med innehållsanalys som vi genomfört blir detta särskilt tydligt, då tolkning är en central del av analysen. För att stärka studiens trovärdighet har analysen genomförts genom upprepade genomläsningar av materialet samt genom en systematisk användning av analysprotokollet i samtliga analysfaser, vilket ligger i linje med kvalitativ innehållsanalys där noggrann och återkommande genomgång av materialet betonas (Larsen, 2018).

Analysen är tolkande till sin karaktär, vilket innebär att de tematiseringar som presenteras i resultatet utgår från forskarnas tolkning av materialet. Andra tolkningar är därför möjliga, och materialet kan förstås i andra eller fler kontexter. För att stärka analysens transparens har tolkningarna relaterats till studiens teoretiska utgångspunkter.

5. Resultat

I detta avsnitt presenteras studiens resultat utifrån analysen av de utvalda SO-läroböckerna för årskurs 2. Syftet är att belysa hur ämnesspecifika begrepp inom samhällskunskap presenteras

och förklaras, samt hur dessa samspelar med semiotiska resurser för att stödja elevers förståelse. Analysen vilar på studiens teoretiska utgångspunkter och har en tolkande ansats, vilket innebär att fokus riktas mot att identifiera och förstå de mönster och betydelser som framträder i materialet. Andra tolkningar är därför möjliga, och materialet kan förstås i andra eller fler kontexter.

Det analyserade materialet omfattar totalt fem sidor hämtade från tre läroböcker: *Lära SO åk 2* (s. 11), *Boken om SO 1-3* (s. 44–45) samt *PULS SO-boken 1–3* (s. 28–29). Samtliga utdrag behandlar innehåll kopplat till fokusområdet människan i naturen – återvinning och källsortering, vilket möjliggör en jämförbar analys.

Resultatet presenteras utifrån tre analytiska teman: (1) *synliggörande av ämnesspecifika begrepp*, (2) *kontextualisering och konkretisering av begrepp samt* (3) *samspelet mellan text och bild*. Inom varje tema analyseras de utvalda läroböckerna var för sig, vilket möjliggör både en fördjupad förståelse av respektive lärobok och jämförelser mellan dem.

I resultatet används begreppen språkliga, visuella och semiotiska resurser som analytiska verktyg för att undersöka hur innehållet i läroböckerna framställs och ges mening. Språkliga resurser avser textuella uttryck, som ord, formuleringar, definitioner, rubriker och bildtexter, genom vilka begrepp introduceras och förklaras. Visuella resurser avser bilder, pilar, illustrationer och layoutmässiga element som bidrar till att konkretisera och strukturera innehållet. Semiotiska resurser används som ett övergripande begrepp för att analysera hur språkliga och visuella resurser samspelar och tillsammans bidrar till meningsskapande i läroböckerna.

5.1 Synliggörande av ämnesspecifika begrepp i läroböcker

Detta tema belyser hur ämnesspecifika begrepp framträder och synliggörs i de analyserade läroböckerna, med fokus på textens utformning och begreppsanvändning. Analysen visar att synliggörandet av begrepp varierar mellan läroböckerna, både i hur de markeras i texten och i hur de förklaras för läsaren. Skillnaderna framträder särskilt i hur begrepp ges mening genom språkliga förklaringar och kontextuella ledtrådar, vilket påverkar hur tillgängliga de blir i läsningen.

I *Lära SO åk 2* (Engvall & Hedin, 2025, s. 11) synliggörs begrepp såsom *återvinning*, *källsortera* och *material* genom fetmarkering i den löpande texten. Dessa begrepp återfinns även i en separat ruta där de förklaras, vilket framgår i formuleringen: ”Återvinning – att använda material i skräp till något nytt”. Begreppen introduceras därmed både i ett sammanhang i texten och genom explicita förklaringar som exempelvis i en begreppsruta där de förklaras var för sig, vilket synliggör deras innebörd på flera sätt.

I det analyserade utdraget hämtat från *Lära SO åk 2* (Engvall & Hedin, 2025, s. 11), se bild 1, presenteras en löpande text under rubriken “Återvinna sopor”, där begreppen är fetmarkerade och sätts i relation till beskrivningar av hur avfall hanteras och kan användas på nytt. Texten innehåller även konkreta exempel på hur olika typer av avfall kan omvandlas till nya produkter,

vilket ytterligare bidrar till att förtydliga begreppens innebörd. I direkt anslutning till texten finns en begreppsruta där begreppen återkommer och definieras med hjälp av förklaringar, vilket skapar en tydlig koppling mellan begrepp, förklaring och innehåll.



Bild 1: Utdrag från Lära SO åk 2. På bilden förklaras ämnesspecifika begrepp som är fetmarkerade (Engvall & Hedin, 2025, s.11).

I *PULS SO-boken 1–3* (Willebrand & Körner, 2022, s.28–29) förekommer begrepp såsom *sopor*, *vatten*, *värme*, *återvinningsstation*, *farligt* och *giftigt* i anslutning till texten, i form av fetmarkerade rubriker. Detta synliggör begreppen, även om markeringen inte alltid är konsekvent. Samtidigt förekommer begrepp såsom *miljöfarligt* och *värmeverk* i den löpande texten utan någon tydlig förklaring av deras innebörd. I vissa fall ges istället ledtrådar i den löpande texten i anslutning till bilderna, exempelvis genom formuleringar som beskriver att sopor sorteras på en återvinningsstation. Detta framgår i uttrycket ”På återvinningsstationen sorteras soporna”, utan att begreppet återvinning förklaras explicit.

I det analyserade utdraget hämtat från *PULS SO-boken 1–3* (Willebrand & Körner, 2022, s.28–29), se bild 2, presenteras innehållet över ett uppslag som är uppdelat i flera kortare textavsnitt med rubrikerna “Sopor, vatten och värme”, “På återvinningsstationen”, “Farliga och giftiga sopor” och “Sopor blir till värme”. Begreppen introduceras främst genom dessa rubriker, medan begreppen i den löpande texten markeras i mindre utsträckning och inte förklaras explicit, utan endast indirekt genom beskrivningar i texten. I stället ges exempel på hur sopor hanteras, exempelvis genom sortering och förbränning, vilket bidrar med vissa, men begränsade, ledtrådar till begreppens innebörd. Analysen visar att begreppen i högre grad behöver tolkas av läsaren utifrån sammanhanget, snarare än genom tydliga definitioner.

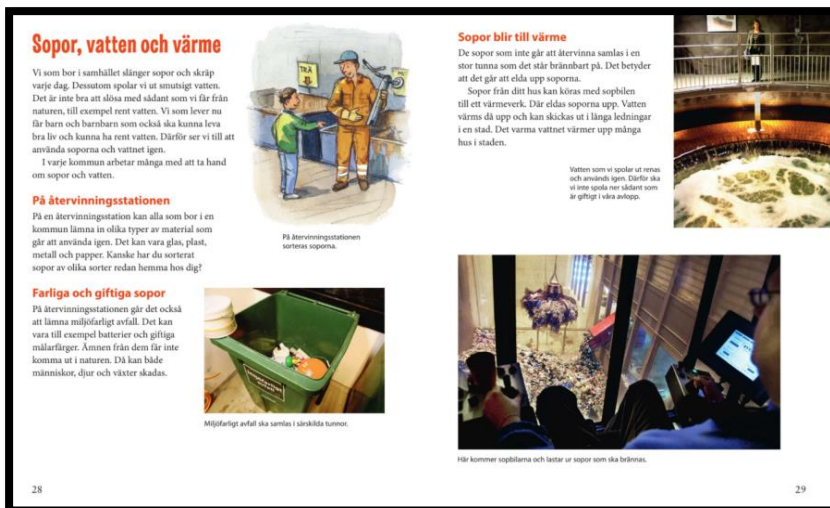


Bild 2: Utdrag från PULS SO-boken 1–3. På bilden synliggörs begrepp, där vissa förklaras medan andra lämnas utan tydlig förklaring (Willebrand & Körner, 2022, s.28–29).

I kontrast till detta presenteras begrepp i *Boken om SO 1-3* (Hedin & Ivansson, 2013, s. 44–45) främst i separata texttrutor, exempelvis *plast*, *glasflaska* och *tidning*. Även om dessa begrepp därmed framhävs visuellt, saknar de i stor utsträckning explicita förklaringar och en tydlig koppling till den omgivande texten. Vidare använder läroboken i mindre utsträckning ämnesspecifika begrepp, exempelvis används inte begreppet *återvinning*, utan uttrycks i stället genom mer vardagliga formuleringar såsom att saker “kan användas till nya saker”.

I det analyserade utdraget hämtat från *Boken om SO 1-3* (Hedin & Ivansson, 2013, s. 44–45), se bild 3, presenteras innehållet över ett uppslag med rubrikerna “Massor av sopor!”, “Minska sopberget” och “Sopor får nytt liv”. Den löpande texten beskriver hur sopor uppstår och hur de kan tas om hand, samt ger exempel på hur material kan användas på nytt. Begreppen uttrycks främst genom dessa beskrivningar och exempel, snarare än genom tydliga ämnesspecifika begrepp eller explicita definitioner. Analysen visar att begreppens innebörd framträder indirekt i texten.



Bild 3: Utdrag från Boken om SO 1–3. Bilden visar hur begrepp presenteras i textutor, men saknar tydliga förklaringar och koppling till texten (Hedin & Ivansson, 2013, s.44–45).

Sammanfattningsvis framträder tydliga skillnader i hur ämnesspecifika begrepp synliggörs och förklaras mellan de analyserade läroböckerna. I *Lära SO åk 2* integreras begreppen i den löpande texten och ges explicita definitioner, medan de i *PULS SO-boken 1–3* i större utsträckning framträder genom varierande och mindre konsekventa markeringar. I *Boken om SO 1-3* presenteras begreppen oftare mer isolerat eller utan tydliga förklaringar. Dessa variationer påverkar i vilken grad begreppens innebörd görs tillgänglig för läsaren och hur tydligt de framträder i texten.

För att vidare förstå hur begrepp ges mening i läroböckerna analyseras i nästa avsnitt hur dessa begrepp kontextualiseras och konkretiseras genom exempel och beskrivningar.

5.2 Kontextualisering och konkretisering av begrepp

Detta tema belyser hur ämnesspecifika begrepp kopplas till sammanhang och konkretiseras genom exempel och beskrivningar. Analysen visar att graden av kontextualisering varierar mellan läroböckerna, vilket framstår som avgörande för hur begrepp ges mening och görs tillgängliga.

I *Lära SO åk 2* (Engvall & Hedin, 2025, s.11) framgår det att begreppen i hög grad är integrerade i ett sammanhang, där de relateras till konkreta situationer och förklaringar. Detta framkommer genom beskrivningar av hur vardagliga material omvandlas genom återvinning, vilket framgår i formuleringen: ”En tidning kan bli toapapper”. Detta synliggör hur begreppen ges en tydlig innebörd.

I det analyserade utdraget hämtat från *Lära SO åk 2* (Engvall & Hedin, 2025, s.11), se bild 4, konkretiseras begreppen genom en kombination av beskrivningar och exempel som visar hur olika material kan omvandlas till nya produkter. Texten kopplar begreppen *återvinning*, *material* och *källsortering* till konkreta handlingar, såsom att sortera avfall och återanvända olika typer av föremål. Detta framgår genom flera exempel, där en konservburk kan bli muttrar, en tidning blir toalettpapper, en glasflaska blir en glasburk och plastflaskor blir en fleece-tröja. Dessa exempel bidrar till att tydliggöra begreppens innebörd genom att visa hur de används i konkreta och vardagsnära situationer. Begreppen ges därmed mening genom konkreta exempel, snarare än enbart genom definitioner.



Bild 4: Utdrag från Lära SO åk 2. På bilden ges begrepp en tydlig innebörd genom konkreta exempel i texten (Engvall & Hedin, 2025, s.11).

Även i *PULS SO-boken 1–3* (Willebrand & Körner, 2022, s.28–29) framgår det en relativt tydlig koppling mellan begrepp och innehåll, där begrepp sätts i relation till beskrivningar av exempelvis sopor och återvinning. I vissa fall ges förklaringar i den löpande texten, exempelvis genom hur begreppet *brännbart* förtydligas i relation till material som kan brännas. Samtidigt förekommer även mer indirekta förklaringar, där begrepp förstås genom sammanhang, vilket framgår i formuleringen: ”På återvinningsstationen sorteras soporna”. Denna koppling är dock inte alltid konsekvent, vilket innebär att begreppen framträder med varierande tydlighet.

I det analyserade utdraget hämtat från *PULS SO-boken 1–3* (Willebrand & Körner, 2022, s.28–29), se bild 5, relateras begreppen till olika sammanhang genom beskrivningar av hur sopor hanteras i samhället. Texten kopplar begrepp till konkreta situationer genom sortering vid en återvinningsstation, hantering av farligt avfall och förbränning av sopor för att producera värme. Dessa beskrivningar konkretiserar hur begreppen används i praktiken, men graden av konkretisering varierar, då vissa begrepp förklaras mer direkt medan andra främst framträder genom sammanhanget.

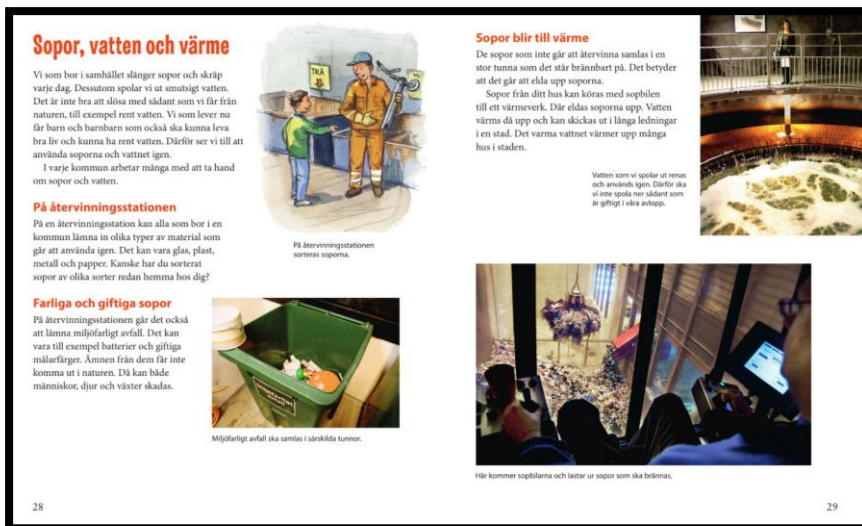


Bild 5: Utdrag från PULS SO-boken 1–3. På bilden kopplas begrepp till innehållet, men tydligheten varierar (Willebrand & Körner, 2022, s.28–29).

I *Boken om SO 1-3* (Hedin & Ivansson, 2013, s.44–45) framstår kopplingen mellan begrepp och sammanhang som mer varierad. Å ena sidan observerar vi att beskrivningar används när läroboksförfattarna försöker koppla abstrakta begrepp (till exempel, förnybar energi¹) till konkreta situationer, vilket framgår i formuleringen ”Mycket av det som inte kan bli nya saker kan istället brännas. Värmen från elden kan användas till att värma upp hus”.



Bild 6: Utdrag från Boken om SO 1–3. På bilden förklaras vissa begrepp genom exempel, men kopplingen varierar (Hedin & Ivansson, 2013, s.44–45).

Å andra sidan framträder vissa exempel som mer konkreta och tillgängliga, såsom beskrivningen av hur konkreta ord som plast kan återvinnas, illustrerat genom formuleringen:

¹ Dock har begreppet inte använts i texten. Vilket vi återkommer till i diskussionen.

”Plast kan användas till nya plastsaker. En dinosaur av plast kan bli en diskborste”. Analysen visar att konkretiseringen i läroboken är inkonsekvent, där vissa begrepp ges tydligare och mer elevnära exempel än andra.

Vidare visar analysen att centrala begrepp, som *återvinning*, i *Boken om SO 1-3* saknar tydliga förklaringar. Begreppens innebörd framträder därmed i större utsträckning implicit i texten. Detta kan också relateras till en skillnad i språklig nivå, där vissa begrepp uttrycks genom mer vardagliga formuleringar snarare än ämnesspecifika begrepp, exempelvis ”sopor får nytt liv”.

I det analyserade utdraget hämtat från *Boken om SO 1-3* (Hedin & Ivansson, 2013, s.44–45), se bild 6, kopplas begreppen till konkreta situationer genom beskrivningar av hur sopor uppstår och kan tas om hand, samt genom exempel på hur material kan användas på nytt och genom beskrivningar av hur sopor bränns för att producera värme. Detta framgår genom exempel där glasflaskor kan användas igen, tidningar bli nya produkter och plast omvandlas till nya föremål, vilket bidrar till att konkretisera begreppen i ett vardagsnära sammanhang. Samtidigt varierar graden av konkretisering, då vissa begrepp, såsom de som rör energi och återvinning, främst framträder indirekt genom beskrivningar snarare än genom tydliga förklaringar. Analysen visar att begreppens innebörd inte görs lika tydlig i alla delar av texten.

Sammanfattningsvis visar resultaten att graden av kontextualisering och konkretisering varierar mellan läroböckerna, vilket påverkar hur ämnesspecifika begrepp ges mening och görs tillgängliga i texten. I *Lära SO åk 2* framstår begreppen som genomgående kontextualiserade genom tydliga exempel och sammanhang, medan *PULS SO-boken 1–3* uppvisar en mer varierad grad av konkretisering. I *Boken om SO 1-3* är konkretiseringen mer inkonsekvent, där begrepp i större utsträckning framträder implicit eller utan tydliga förklaringar, vilket bidrar till en mer abstrakt förståelse.

Dessa skillnader påverkar i vilken utsträckning läsaren ges stöd att relatera begreppen till konkreta erfarenheter och sammanhang. Samtidigt konstrueras mening i läroböckerna inte enbart genom språkliga resurser, utan även genom samspelet mellan språkliga och visuella resurser. I följande avsnitt riktas därför fokus mot hur visuella resurser bidrar till att förtydliga och relatera innehållet.

5.3 Samspelet mellan text och bild som stöd för förståelse

Detta tema belyser hur språkliga och visuella resurser samspekar och hur detta samspel kan bidra till begreppsförståelse. Analysen visar att graden av samspel mellan text och bild varierar mellan de analyserade läroböckerna, vilket påverkar hur dessa resurser tillsammans fungerar som semiotiska resurser för förståelse.

I *Lära SO åk 2* (Engvall & Hedin, 2025, s.11) används semiotiska resurser i form av pilar och verkliga bilder, vilket bidrar till att tydliggöra relationer mellan olika delar av innehållet. Pilarna fungerar som visuella ledtrådar som visar hur material omvandlas i en återvinningsprocess, exempelvis genom att en konservburk kopplas till muttrar. De visuella resurserna samspekar med bildtexter, vilket innebär att innehållet förtydligas genom både visuella och språkliga ledtrådar. Detta bidrar till en tydlig koppling mellan text och bild.

I det analyserade utdraget hämtat från *Lära SO åk 2* (Engvall & Hedin, 2025, s.11), se bild 7, visas en konservburk som genom en pil kopplas till tre muttrar, vilket visuellt illustrerar hur material kan omvandlas i en återvinningsprocess. Pilen, tillsammans med bilderna fungerar som semiotiska resurser som tydliggör relationen mellan objekt och resultat, och bidrar till att visualisera en process som annars beskrivs i texten. I kombination med den korta texten som beskriver att en konservburk kan bli muttrar, skapas ett samspel mellan de visuella och språkliga resurser som förtydligar begreppens innebörd. Det framgår av analysen att bilden inte enbart illustrerar innehållet, utan att de visuella och språkliga resurserna samspelar som semiotiska resurser. Den korta texten i anslutning till bilden ges en beskrivande funktion, vilket delvis tydliggör hur material omvandlas. Det saknas dock en formulering som klargör att det är metaller och smältning som avses.



Bild 7: Utdrag ur en sida från Lära SO åk 2. På bilden samspelar pilen, bilder och text för att tydliggöra samband i innehållet (Engvall & Hedin, 2025, s.11).

I *Boken om SO 1-3* (Hedin & Ivansson, 2013, s.44–45) förekommer visuella resurser i form av verkliga bilder, illustrationer och pilar som visar på förändring och kan i vissa fall fungera förklarande. Dessa visuella ledtrådar är dock mindre tydliga och inte lika konsekvent använda. Exempelvis visas hur material kan förändras, men kopplingarna mellan de olika stegen framgår inte alltid tydligt. I framställningen av förbränning visas exempelvis eld och ett element utan att processen tydliggörs, vilket innebär att kopplingen mellan text och bild blir mindre tydlig och kan skapa en risk för misstolkning.

I det analyserade utdraget hämtat från *Boken om SO 1-3* (Hedin & Ivansson, 2013, s.45), se bild 8, visas en illustration av eld som genom en pil kopplas till en verklig bild på ett element, vilket visualiserar hur värme från förbränning kan användas för uppvärmning. Pilen fungerar här, tillsammans med bilderna som visuella resurser som antyder en relation, men sambandet framgår inte tydligt. I kombination med den korta texten skapas en viss koppling mellan bild och text, men utan att processen förtydligas. Analysen visar att samspelet mellan visuella och språkliga resurser är begränsat, vilket kan göra begreppens innebörd mindre tydlig.



Bild 8: Utdrag ur en sida från Boken om SO 1–3. På bilden används bilder och pilar, men kopplingen mellan stegen och texten framgår inte tydligt (Hedin & Ivansson, 2013, s.45).

I *PULS SO-boken 1–3* (Willebrand & Körner, 2022, s.28–29) förekommer bilder, men dessa saknar i vissa fall visuellt stöd såsom pilar eller markeringar. Detta framgår exempelvis i bilden av vattenrening, där en flicka avbildas stående framför ett runt vattenkar. Bilden saknar visuella ledtrådar som tydliggör processen, och det framgår inte hur den relaterar till den omgivande texten. Bildens funktion framstår därmed som otydlig, särskilt för läsare som saknar förförståelse för vad vattenrening innebär. Bilden kan därmed uppfattas som fristående snarare än som ett stöd för att förstå innehållet, vilket visar på en svag koppling mellan text och bild. Vidare framträder det att vissa bilder kräver stöd från den tillhörande texten för att kunna förstås, vilket innebär att de inte fullt ut fungerar som förklarande resurser i sammanhanget.

I det analyserade utdraget hämtat från *PULS SO-boken 1–3* (Willebrand & Körner, 2022, s.29), se bild 9, visas en vattenreningsanläggning där en person står vid ett runt vattenkar. Bilden saknar pilar eller markeringar som visar hur processen går till eller vilka steg som ingår. Det framgår därmed inte hur vattnet renas eller hur de olika delarna hänger samman. Ett kort textstycke i anslutning till bilden anger att det rör sig om vattenrening, medan det omgivande textavsnittet beskriver hur sopor bränns för att producera värme. Bild och text behandlar därmed olika innehåll, och någon tydlig koppling mellan dem framträder inte.



Bild 9: Utdrag ur en sida från PULS SO-boken 1–3. På bilden finns få semiotiskt stöd, vilket gör att den inte tydligt förklarar innehållet (Willebrand & Körner, 2022, s.29).

Analysen visar att stöd för språklig förståelse, såsom stödord eller förenklingar, förekommer i begränsad utsträckning i dessa delar av böckerna, vilket kan påverka den språkliga tillgängligheten.

Sammanfattningsvis visar resultaten att samspelet mellan språkliga och visuella resurser varierar mellan läroböckerna, vilket påverkar i vilken utsträckning dessa semiotiska resurser tillsammans fungerar som stöd för förståelse. I *Lära SO åk 2* (Engvall & Hedin, 2025, s.11) framträder ett tydligt och konsekvent samspel mellan språkliga och visuella resurser, där visuella ledtrådar bidrar till att strukturera och förtydliga innehållet i relation till texten. I *Boken om SO 1-3* (Hedin & Ivansson, 2013, s.45) är detta samspel mer varierat, där vissa visuella resurser fungerar förklarande i relation till texten medan kopplingen i andra fall är otydlig. I *PULS SO-boken 1-3* (Willebrand & Körner, 2022, s.29) är samspelet i flera fall svagt eller fränkopplat, då visuella resurser saknar tydliga kopplingar till de språkliga delarna eller behandlar annat innehåll, vilket innebär att de i begränsad utsträckning samverkar som stöd för förståelse.

Dessa skillnader kan förstås som betydelsefulla för hur begrepp förtydligas, då samspelet mellan språkliga och visuella resurser i varierande grad bidrar till att stödja tolkningen av innehållet.

5.4 Sammanfattning av resultatet

Sammanfattningsvis visar resultaten att ämnesspecifika begrepp, såsom källsortering och återvinning i det analyserade utdragen, presenteras och förklaras på olika sätt, vilket påverkar hur de ges mening och blir tillgängliga för läsaren. De språkliga resurserna används i varierande grad för att synliggöra och förklara begrepp, där vissa texter erbjuder explicita definitioner och tydliga kontextuella ledtrådar, medan andra i högre grad låter begrepp framträda implicit eller utan tydliga förklaringar.

Vidare framträder att graden av kontextualisering och konkretisering varierar, där begrepp i vissa fall kopplas till konkreta exempel och vardagsnära sammanhang, medan de i andra fall framstår som mer abstrakta. Denna variation framträder i hur begrepp ges innebörd genom beskrivningar och exempel i texten. Detta påverkar i vilken utsträckning läsaren ges stöd att förstå begreppens innebörd genom igenkännbara situationer. Detta illustreras i utdraget ur *Lära SO åk 2* (Engvall & Hedin, 2025, s. 11), bild 4, där begrepp kopplas till beskrivningar av hur material sorteras och omvandlas till nya produkter, som exempelvis att en tidning blir toalettpapper och en glasflaska blir en glasburk, samt att en konservburk kan bli muttrar och plastflaskor bli en fleece-tröja, vilket utgör ett tydligt exempel på hur konkretisering och kontextualisering av begrepp kan komma till uttryck i de analyserade utdragen ur läroböckerna.

Slutligen visar resultaten att samspelet mellan språkliga och visuella resurser varierar, både i hur tydligt relationen mellan resurserna framträder och i vilken utsträckning de visuella resurserna kompletteras av förklarande språkliga resurser, vilket påverkar hur dessa

tillsammans fungerar som semiotiska resurser för meningsskapande. Resultaten visar att i vissa fall samverkar resurserna tydligt och bidrar till att strukturera och förtydliga innehållet, vilket framgår i utdraget ur Lära SO åk 2 (Engvall & Hedin, 2025, s. 11), bild 7, där en konservburk genom en pil kopplas till muttrar och där den tillhörande texten förklarar omvandlingen. I andra fall framträder de visuella och språkliga resurserna som svagt kopplade eller frånkopplade, vilket framgår i utdraget ur Boken om SO åk 1–3 (Hedin & Ivansson, 2013, s. 44–45), bild 8, där en bild av eld kopplas till ett element genom en pil utan att sambandet förtydligas i den tillhörande texten.

6. Diskussion

Syftet med denna studie har varit att synliggöra hur ämnesspecifika begrepp presenteras och förklaras i SO-läroböcker för årskurs 2, med särskilt fokus på hur dessa samspelar med semiotiska resurser. Vidare har studien identifierat och tolkat de strategier som används i läroböckerna för att göra begrepp tillgängliga för elever, samt att analysera vilka konsekvenser dessa strategier kan få för elevers förståelse av samhällskunskaptexter. För att belysa detta har följande frågeställningar varit vägledande:

1. Hur presenteras och förklaras ämnesspecifika begrepp inom samhällskunskap i de olika SO-läroböcker?
2. På vilket sätt samspelar ämnesspecifika begrepp och semiotiska resurser i SO-läroböckerna för att stödja elevers förståelse?

Studiens resultat visar att ämnesspecifika begrepp presenteras och förklaras på varierande sätt i de tre läroböcker som ingått i analysen. Dessa resultat diskuteras under temat *”Att göra det ’osynliga’ synligt – att skapa nyfikenhet hos läsaren”*. Vidare behandlas samspelet mellan ämnesspecifika begrepp och de semiotiska resurser som utgjort ett centralt fokus i analysen. Resultatet indikerar att otydliga kopplingar mellan text och bild kan försvåra elevers meningsskapande och förståelse av innehållet, vilket behandlas under temat *”Semiotiska resurser som stöd och hinder”*.

Totalt består diskussion-avsnittet av fyra centrala områden som är relevanta för studien: (1) *Tre strategier: förklaringar, förenklingar och beskrivningar* (2) *Att göra det ”osynliga” synligt – skapa nyfikenhet hos läsaren* (3) *Semiotiska resurser som stöd och hinder* (4) *Lärares viktiga roll och lärobokens roll i undervisningen*.

6.1 Tre strategier: förklaringar, förenklingar och beskrivningar

För att tydliggöra vad analysen har resulterat i presenteras nedan tre centrala strategier som har identifierats i hur ord och begrepp behandlas i läroböckerna: förklaringar, förenklingar och beskrivningar. Dessa strategier kan förstås som olika sätt att göra innehållet tillgängligt för elever, men de medför också skilda konsekvenser för hur texten kan förstås, beroende på elevernas förkunskaper och perspektiv.

Första strategin, förklaringar, innebär att begrepp definieras eller klargörs direkt i texten. Denna strategi skapar goda förutsättningar för förståelse av texter, eftersom eleverna får ett tydligt och explicit stöd i att tolka begreppens innebörd. Detta gick att synliggöra i empirin genom att, exempelvis *Lära SO åk 2* (Engvall & Hedin, 2025, s. 11), hade en begreppsruta i direkt anslutning till texten, där begreppen återkommer och definieras med hjälp av formuleringar, vilket i vissa fall skapar en tydlig koppling mellan begrepp, förklaring och innehåll.

Detta ligger i linje med Enström (2020, s. 147), som betonar att explicit undervisning om ord och begrepp kan verka stimulerande för inläraren samt stärka utvecklingen av ordinlärningsstrategier, vilket i sin tur även kan påskynda inlärningsprocessen hos L2-elever bland annat. Att ord och begrepp inom texten även kunde anta olika grammatiska "byggnader", beskriver Walldén och Nygård Larsson (2022, s. 307) innebär att eleven får möjlighet att se samma ord i olika former och kontexter, vilket, även om det sker i begränsad omfattning i läroboken, kan bidra till en djupare förståelse.

Vidare kan även resultaten, med särskilt fokus på strategin förklaring, sättas i relation till Rinnemaas och Lyngfelts (2024, s. 69) studie, som framhåller vikten av att skapa goda förutsättningar för elevers förståelse av texter. Förklaringar av centrala begrepp kan, enligt författarna, bidra till en fördjupad förståelse när textens innehåll utforskas gemensamt före, under och efter läsning samt när olika tolkningar av begrepp och samhällsfrågor prövas. Författarna betonar att svårigheter i arbetet med samhällskunskapstexter inte nödvändigtvis beror på bristande förkunskaper, utan snarare på att elever ges begränsade möjligheter att mobilisera i dessa lässituationer. För att sådana förklaringar ska få genomslag krävs det däremot att elever ges möjlighet att aktivt aktivera och använda sina förkunskaper i mötet med texten. Mot denna bakgrund kan slutsatsen dras att lärarens roll är central, eftersom elevers förståelse förutsätter att begrepp och ord förklaras i relation till sin kontext och i nära anslutning till den text de möter.

Detta leder oss vidare till den andra strategin som identifierats i vår analys, det vill säga förenklingar, vilket innebär att komplexa begrepp görs mer tillgängliga genom att anpassas till elevernas kunskapsnivå. Detta kan tolkas vara nödvändigt inom de tidiga skolåren, men resultatet visar att förenklingar ibland riskerar att leda till att begreppens innebörd blir alltför ytlig eller att viktiga aspekter utelämnas. Till exempel utlämnas begreppet *återvinning* i *Boken om SO 1–3* och får en mer vardaglig formulering såsom "sopor får nytt liv" (Hedin & Ivansson, 2013, s.45). Eller att ord och begrepp presenteras i separata textutor, med mindre integration i den övriga löpande texten som återfinns på sidorna. Kopplingen mellan text, bild och begrepp blir därav mindre konsekvent, vilket enligt Enströms (2020, s. 146) kan påverka elevernas möjlighet att relatera orden i ett större sammanhang än i sitt enskilda formulering.

Detta kan i sin tur även påverka elevers möjligheter att utveckla en mer avancerad förståelse av texter över tid. Walldén och Nygård Larsson (2022, s. 317) beskriver att när ämnesspecifika ord och begrepp förenklas i läroböcker, så finns det en risk att detta uppfattas som tillräckligt av läraren, vilket kan leda till att behovet av att vidare kontextualisera och bearbeta begreppen

i undervisningen nedprioriteras. Slutsatsen blir därmed att förenklingar i läroböcker, trots sin tillgängliggörande funktion, kan begränsa förutsättningarna för en fördjupad begreppsförståelse om inte ord eller begrepp introduceras med rätt benämning från början.

Den tredje och sista strategin, beskrivningar, innebär att begrepp introduceras och förklaras indirekt, exempelvis genom att sättas i relation till konkreta exempel eller placeras i ett sammanhang och riskerar att inte uppmärksammas av lärare och elever. Detta kan exempelvis synliggöras i empirin genom *Lära SO åk 2* (Engvall & Hedin, 2025, s.11; se bild 7), där det illustreras hur en konservburk kan återvinnas till muttrar. Från beskrivningen av processen, såsom smältning eller att det rör sig om metaller ges dock inte, vilket förutsätter att eleverna i klassrummet själva förväntas kunna urskilja och tolka relationen mellan det konkret framställda, de underliggande begreppen och den aktuella processen, exempelvis genom tolkning av såväl språkliga som visuella resurser i läroboken.

Mot denna bakgrund framstår förståelsen av samhällskunskapstexter som nära besläktad med det som Enström (2020, s. 145) benämner implicit begreppsundervisning, där samband mellan exempel och begrepp inte tydliggörs, vilket kan medföra att förståelsen förblir ytlig eller fragmentarisk. Något som medför att lärarens explicita förklaringar blir centrala för att synliggöra dessa samband och därigenom stödja en fördjupad begreppsförståelse, samt för att klargöra hur och varför visuella representationer används i läroboken. Forskning visar att implicita förklaringar av centrala begrepp kan begränsa elevers möjligheter att utveckla en djupare begreppsförståelse, särskilt när begrepp inte tydliggörs eller sätts i ett meningsfullt sammanhang (Walldén & Nygård Larsson, 2022, s. 303). En slutsats kan dras att det ur ett didaktiskt perspektiv synliggörs ett behov av att inte enbart presentera begrepp, utan även aktivt stödja elevers begreppsinnläring genom att tydliggöra samband mellan olika semiotiska resurser och det ämnesspecifika språket.

Vårt studieresultat indikerar alltså på att lärarens roll i att synliggöra och tillgängliggöra begrepp är central för elevers förståelse av textinnehållet i SO-böcker. Detta överensstämmer med Rinnemaas (2024, s. 189) resultat, som visar på att lärare ofta förlitar sig på strategin att enbart beskriva begrepp och ord, snarare än att arbeta med explicita och systematiska förklaringar inom meningsfulla kontexter. Lärarna kopplar denna praktik till tidsbegränsningar samt SO-ämnets omfattande kursinnehåll. Slutsatsen blir att detta synliggör en strukturell spänning mellan ambitionen att bedriva en språkutvecklande undervisning och de praktiska villkor som präglar den, där strategin att försöka formulera begrepp och ord kan förstås som ett uttryck för denna spänning, vilket leder oss vidare in på hur dessa aspekter faktiskt framställs inom läroböckerna.

6.2 Att göra det ”osynliga” synligt

Som svar på första forskningsfrågan, som avser hur ämnesspecifika begrepp presenteras och förklaras i de olika SO-läroböcker, har en central iakttagelse i studien varit att vissa ämnesspecifika begrepp inte synliggörs explicit i läroböckerna, trots att de kan förekomma i texterna. Dessa begrepp kan beskrivas och tolkas som ”osynliga”, då de förutsätts att förstås av eleverna utan att definieras eller förklaras utav läraren i klassrummet. Detta kan innebära att

elever förväntas tolka begreppens innebörd utifrån sammanhanget på egen hand, utan tillräckligt stöd från läraren, vilket inte alltid är tillräckligt för att möjliggöra en fördjupad textförståelse. När samspelet mellan text och bild dessutom är otydligt kan detta ytterligare försvåra tolkningen, då de visuella resurserna inte i tillräcklig utsträckning stödjer förståelsen av begreppens innebörd (Selander & Kress, 2021, s. 30).

Sett till läroböcker i allmänhet kan man säga att synen på dem har förändrats. De betraktas inte längre enbart som neutrala kunskapsförmedlare, utan också som aktörer som påverkar hur innehåll struktureras och förklaras, samt vilka begrepp som framstår som centrala. När begrepp presenteras som självklara och oproblematiserade riskerar deras innebörd att uppfattas som given, vilket i sin tur kan begränsa elevernas möjligheter att utveckla en mer nyanserad förståelse av samhällskunskapstexterna. Detta blir särskilt tydligt i relation till två läroböcker inom denna föreliggande studie, där analysen indikerar att liknande mönster återfinns. En sådan förståelse av lärobokens roll lyfts även fram av Wicke (2019, s. 251), som visar att läroböcker inte enbart förmedlar kunskap, utan även aktivt formar hur innehåll struktureras och vilka begrepp som ges betydelse. Till exempel visar resultaten att *PULS SO-boken 1–3* (Willebrand & Körner, 2022, s. 28–29) tar upp begrepp som *miljöfarligt och värmeverk* i den löpande texten utan att deras innebörd förklaras, vilket medför att begreppen blir implicita. På liknande sätt saknas explicita förklaringar i *Boken om SO 1–3* (Hedin & Ivansson, 2013, s. 44–45), där begrepp som *plast, glasflaska och tidning* används utan att deras ämnesspecifika betydelse förtydligas. Konsekvensen av detta blir att eleverna rör sig inom strategin beskrivning eller förenkling och därmed själva behöver skapa sätt att förstå sambanden mellan de begrepp som återfinns i materialet. I förlängningen kan det även innebära att lärobokstexter förutsätter att elever relaterar innehållet till egna erfarenheter, vilket kan skapa svårigheter för vissa elever ur ett andraspråksperspektiv, beroende på elevernas individuella språkliga och kulturella erfarenheter.

I kontrast till detta har analysen gynnat ut i att *Lära SO åk 2* (Engvall & Hedin, 2025, s. 11) som ett exempel där begrepp i högre grad faktiskt görs explicita. Här ges återkommande förklaringar av centrala begrepp, ibland även genom användning av grammatiska metaforer, såsom att ordet *källsortera* blir *källsortering* inom begreppslistan (Wallmén & Nygård Larsson, 2022, s.307). Slutsatsen blir att begreppen i läroboken, enligt denna tolkning, kan underlätta förståelsen för andraspråkselever, då ord och begrepp inte lämnas åt eleverna att själva skapa mening kring, utan i stället görs tillgängliga genom kontextualisering i begreppslistan. Användningen av nominalfraser skapar i detta sammanhang utrymme för varierade ordbildningar, vilket i sin tur kan bidra till en mer utvecklad ordförrådskompetens hos eleverna.

Samtidigt vill vi lyfta fram avseenden som kan bli problematiska oavsett om dessa ämnesspecifika begrepp blir synliga eller "osynliga". Först och främst behöver dessa ämnesspecifika begrepp som återfinns i varje lärobok förstås i sitt sammanhang för att bli meningsfulla, vilket även Rinnemaa (2024, s.189) betonar när hon framhåller att arbete med isolerade definitioner eller alternativa meningsbyggnader inte är tillräckligt i längden. Begrepp måste istället förankras i ett sammanhang där det faktiskt ger eleverna förförståelse. I vår analys framträder dock ett mönster där vissa begrepp varken definieras tydligt eller ges en tillräcklig

kontextualisering, vilket skapar en dubbel problematik: dels blir begreppen implicita, dels saknar de en tydlig förankring i ett begripligt sammanhang. Ett exempel är hur *Boken om SO 1–3* (Hedin & Ivansson, 2013, s. 44–45) inte använder begreppet återvinning explicit, utan ersätter det med mer vardagliga formuleringar som att saker ”kan användas till nya saker”. Detta kan påverka hur begreppets innebörd blir tillgänglig för elever och bidra till att det framstår som ett ”osynligt” begrepp.

Detta leder vidare till att analysen har visat något vi initialt inte hade förutsett, nämligen en aspekt inom strategin *förenklingar*. I vissa fall, som redan nämnts, ersätts ämnesspecifika begrepp med mer vardagliga uttryck, vilket i praktiken kan innebära att begreppens precision går förlorad. Detta kan förstås som nära kopplat till osynliggörandet av begrepp, då förenklingen riskerar att minska både begreppslig tydlighet och ämnesmässig förankring. Därmed framträder denna aspekt inom förenklingar som en egen faktor i hur ämnesspecifika begrepp hanteras i läroböckerna, och som i förlängningen kan påverka elevernas språk- och kunskapsutveckling. Vissa begrepp går alltså att säga att de endast är ”osynliga”, medan andra går att säga att de är förenklade. Ett exempel på detta ”osynliggörande” framkommer i *Boken om SO 1–3* (Hedin & Ivansson, 2013, s. 44–45), där läroboksförfattarna försöker koppla det abstrakta begreppet *förnybar energi* till konkreta situationer, utan att begreppet explicit används. Detta illustreras i formuleringen: ”Mycket av det som inte kan bli nya saker kan istället brännas. Värmen från elden kan användas till att värma upp hus”. Däremot vill vi inte helt frånga att vissa begrepp faktiskt definieras, men ofta inom ett begränsat sammanhang. Mot denna bakgrund blir det relevant att vidare diskutera hur detta relaterar till elevernas förförståelse samt hur lärare kan behöva beakta dessa begränsningar i undervisningen.

Forskning visar att elevers möjligheter att förstå enskilda ord och begrepp i texter i hög grad är beroende av deras tidigare kunskaper och erfarenheter, samtidigt som dessa resurser inte aktiveras automatiskt i mötet med text (Lyngfelt, 2017, s. 94; Jaffee, 2021, s. 12). När ämnesspecifika begrepp varken synliggörs eller kopplas till elevernas erfarenhetsvärld kan det därför bli svårt för elever att använda sin förförståelse som en resurs i lärprocessen, vilket i sin tur ställer krav på att läraren aktivt beaktar dessa aspekter i undervisningen. Denna problematik blir särskilt tydlig i relation till skillnader mellan L1 och L2-elever, där Jaffee (2021, s. 11) framhåller att implicita eller ytligt behandlade begrepp riskerar att skapa ojämlika förutsättningar i klassrummet, eftersom vissa elever ges bättre möjligheter att tolka och förstå innehållet än andra. Till denna diskussion går det inte heller utelämnat att det går att argumentera för att läroböcker, i enlighet med SOU (2021:70), är tänkta att fungera som stödjande resurser som bidrar till struktur och progression i undervisningen. I ljuset av detta framstår det av den orsaken som problematiskt när ämnesspecifika begrepp inte synliggörs, eftersom det kan försvåra lärobokens funktion som stöd för alla elevers kunskapsutveckling. Detta förstärks även av Dianti och Fatihah (2021, s.159), som belyser att läroböcker som tydligt kopplar begrepp till elevernas vardag faktiskt kan underlätta förståelsen.

Mot denna bakgrund framstår det som centralt att slutligen lyfta vikten av att läroböcker för eleverna inte enbart behöver synliggöra ämnesspecifika begrepp explicit, utan också aktivt bidrar till att sätta in dem i meningsfulla sammanhang som knyter an till elevers erfarenheter så

att det inte riskerar att bli “osynliga”. Detta pekar alltså på ett behov av att utveckla läroböcker som i högre grad stödjer elevers begreppsförståelse genom att kombinera explicita förklaringar med kontextuella exempel och kopplingar till elevernas faktiska vardag. På så sätt kan läroböcker bidra till att skapa mer likvärdiga förutsättningar för elevers lärande och samtidigt stödja utvecklingen av att göra ett mer avancerat ämnesspråk tydligt, oavsett bakgrund. Detta aktualiserat därmed frågan om på vilket sätt semiotiska resurser samspelar med ämnesspecifika begrepp inom samhällskunskapsböckerna för att stödja elevernas förståelse av texterna som analyserats.

6.3 Semiotiska resurser som stöd och hinder

Som svar på andra forskningsfrågan, som avser hur ämnesspecifika begrepp och semiotiska resurser samspelar i SO-läroböckerna för att stödja elevers förståelse, visar analysen att semiotiska resurser, såsom bilder, symboler och layout, spelar en central roll i hur begrepp kommuniceras i läroböckerna. I vissa fall fungerar dessa resurser som ett tydligt stöd för elevernas förståelse, exempelvis när bilder konkretiserar innehållet eller förstärker textens budskap. I andra fall fungerar dessa visuella resurser istället som ett hinder för eleverna, där de kan få svårigheter att skapa en sammanhängande förståelse av innehållet utan lärarens hjälp.

Ett exempel från empirin återfinnes i *Lära SO åk 2* (Engvall & Hedin, 2025, s.11), bild 1 inom resultatet, där ett tydligt samspel mellan text, bild och begreppsutor framträder. Centrala begrepp såsom *återvinning*, *källsortera* och *material* markeras dessutom genom fetstil, vilket bidrar till att strukturera innehållet och synliggöra det ämnesspecifika språket. Denna form av multimodal integrering kan ses som stödjande för elevers meningsskapande, vilket överensstämmer med Selander och Kress (2021, s. 28), som framhåller att samverkan mellan olika semiotiska resurser är avgörande för lärandet.

I kontrast till detta visar analysen att andra läroböcker inte uppvisar samma tydliga samspel mellan visuella och språkliga resurser. I *PULS SO-boken 1–3* (Willebrand & Körner, 2022, s.29; bild 9) förekommer exempelvis en bild föreställande en person stående framför ett större vattenkar. Bildtexten anger att motivet visar vattenrening, medan den omgivande texten till vänster om bilden handlar om hur sopor förbränns för att generera värme. Denna diskrepans mellan bild och text skapar en inkonsekvent representation av innehållet, vilket kan försvåra elevers möjlighet att etablera en sammanhängande förståelse för texters helhet.

Liknande problematik framträder i *Boken om SO 1–3* (Hedin & Ivansson, 2013, s. 45; bild 8), där finns en illustration av eld som via en pil kopplas till en bild av ett element i syfte att visualisera hur värme från förbränning kan användas för uppvärmning i praktiken. I detta sammanhang framstår en intention att förklara det abstrakta begreppet *förnybar energi* utan att själva ämnesspecifika termen används. Detta kan problematiseras, då en sådan begreppslig förenkling riskerar att påverka elevernas ämneskunskapsutveckling negativt. När centrala begrepp ersätts av omskrivningar kan elever visserligen utveckla en övergripande förståelse av innehållet, men samtidigt riskerar de att gå miste om det ämnesspecifika språk som är avgörande för att kunna formulera, analysera och använda kunskapen i andra sammanhang (Walldén & Nygård Larsson, 2022, s. 306).

Slutsatsen av dessa resultat visar att bristande samspel mellan visuella och språkliga resurser riskerar leda till att elever uppfattar bilder och layout som hinder snarare än stöd för förståelsen av textens övergripande budskap. Detta indikerar att semiotiska resurser inte i sig automatiskt främjar lärande, utan att deras funktion är beroende av hur väl de integreras i lärobokens helhet (Rinnemaa, 2024, s. 187). Därmed framträder lärarens roll som central. Läraren har en avgörande funktion i att synliggöra och förklara sambanden mellan text, bild och begrepp samt stödja elevernas tolkning och integrering av dessa resurser. Utan en sådan didaktisk medvetenhet riskerar relationen mellan dessa resurser att förbli otydlig, vilket i sin tur kan leda till begreppsförvirring i undervisningen och därmed kan hämma elevers läsförståelse. Dianti och Fatihah (2021, s. 158–159) understryker i detta sammanhang att visuella och kontextuella inslag kan underlätta förståelse när de relateras till elevernas erfarenhetsvärld, men att detta kräver en medveten och genomtänkt didaktisk utformning av både innehåll och representationer. Lärarens förberedelse blir därmed avgörande, då hen behöver kunna identifiera, hantera och förklara de eventuella oklarheter som uppstår i mötet mellan text, bild och elevernas tolkningar.

Mot denna bakgrund kan det konstateras att samspelet mellan språkliga och visuella resurser är betydelsefulla för hur elever ges möjlighet att skapa mening i texten. När detta samspel fungerar väl kan det bidra till att konkretisera abstrakta begrepp och därigenom stödja elevers lärande, vilket framträder tydligt i *Lära SO åk 2* (Engvall & Hedin, 2025, s. 11). När samspelet däremot brister, som i de exemplen från *PULS SO-boken 1–3* (Willebrand & Körner, 2022, s. 28–29) och *Boken om SO 1–3* (Hedin & Ivansson, 2013, s. 44–45), riskerar det att skapa osäkerhet och försvåra elevers begreppsliga förståelse i samband med textens helhet.

Avslutningsvis kan denna problematik förstås i relation till skillnader mellan L1- och L2-elever. Elever som har större nytta av explicita stödstrukturer i både text och bild kan påverkas särskilt negativt när kopplingen mellan dessa resurser är otydlig (Enström, 2020, s. 146). I linje med Selander och Kress (2021, s. 30) blir det därmed centralt att olika uttrycksformer inte enbart förekommer parallellt, utan samverkar på ett funktionellt sätt för att skapa mening och stödja lärande. I detta sammanhang framträder läraren som en central aktör, då det i praktiken är undervisningen som avgör i vilken utsträckning dessa resurser synliggörs och görs begripliga för eleverna.

6.4 Lärarens viktiga roll och lärobokens funktion i undervisningen

Läroböcker utgör en central resurs i undervisningen, men deras betydelse för elevers lärande är beroende av hur innehållet är utformat och hur det bearbetas i klassrummet. Studiens resultat synliggör att lärarens roll därmed blir central i hur lärobokens innehåll omsätts i undervisning. Även när läroböcker innehåller stödjande strukturer krävs det att läraren aktivt synliggör samband mellan text, bild och begrepp. Genom att förklara, kontextualisera och arbeta med begrepp i undervisningen kan läraren bidra till att elever utvecklar både förståelse och ett ämnesspecifikt språk.

Detta kan förstås i ett bredare och utbildningspolitiskt sammanhang utifrån tidigare forskning. Sandahls (2022, s.94) framhåller att läroböcker på högskoleförberedande program i mindre utsträckning fokuserar på komplex begreppsförståelse, samtidigt som det saknas studier av hur begrepp framställs i läroböcker i tidigare skolår och vilka konsekvenser detta kan få för elevers möjligheter att utveckla begreppsförståelse. Mot denna bakgrund väcks frågan om i vilken utsträckning elever i tidigare årskurser ges förutsättningar att utveckla en fördjupad begreppsförståelse, samt vilken roll läroböcker spelar i denna process.

I ett vidare utbildningspolitiskt perspektiv har frågor om läroböckers innehåll åter aktualiserats i Sverige. Som Johnsson Harrie (2009, s. 10) visar har läroböcker historiskt varit en politiskt reglerad fråga, där statliga granskningar syftade till att säkerställa kvalitet och likvärdighet. I dagens skolsystem, som präglas av ökad marknadsstyrning och ett större inslag av fristående skolor, kan det därför diskuteras om ett förnyat fokus på granskning av läroböcker kan bidra till att möta de krav på likvärdig utbildning som betonas i Lgr22 (2025, s. 6).

Samtidigt visar Skolinspektionen (2025, s.16) att begränsad tillgång till aktuella läroböcker kan öka arbetsbelastningen för lärare och i förlängningen påverkar undervisnings kvalitén negativt. Det framhålls även att det nuvarande bestämmelser kring elevers tillgångar till läroböcker är relativt nya, vilket innebär att det finns behov av att fortsätta granskning och uppföljning för att säkerställa att dessa efterlevs (Skolinspektionen, 2025, s.6). Slutsatsen av detta blir att läroboken inte kan förstås som en neutral kunskapsförmedlare, utan snarare som ett verktyg vars betydelse formas i mötet med undervisningen. Studiens resultat visar att läroböckerna utformning kan skapa både möjligheter och begränsningar för elevers begreppsförståelse, men att det i praktiken är lärare som avgör hur dessa tas tillvara.

Avslutningsvis kan det därför konstateras att en medvetenhet och aktiv lärarroll är avgörande för att skapa sammanhang mellan lärobokens innehåll och elevernas förståelse av text. Genom att kritiskt förhålla sig till läroböcker och arbeta medvetet med begrepp, språk och visuella resurser kan läraren både kompensera för lärobokens brister och förstärka deras styrkor. På så sätt blir samspelet mellan lärobok och undervisning en avgörande faktor för att skapa likvärdig förutsättning för elevers lärande oavsett bakgrund.

7. Diskussion om studiens metodologiska utgångspunkt

Det huvudsakliga metodvalet i denna studie har inspirerats av en kvalitativ innehållsanalys, vilket möjliggjort en fördjupad tolkning av hur ämnesspecifika begrepp presenterats och gett mening i relation till semiotiska resurser i de tre utvalda SO-läroböckerna. Analysen har genomförts i tre faser i enlighet med Larsen (2018), där kodning gjordes först, följt utav identifiering av mönster och till sist tolkning och tematisering.

Ett analysprotokoll, utformades utifrån studiens teoretiska ramverk, vilket har fungerat som ett analytiskt stöd i arbetet med att identifiera hur begrepp introduceras, formulerades och relaterad till språkliga och visuella resurser. I linje med Esaiasson m.fl. (2017, s. 309–310) beskrivande,

har studien även syftat till att synliggöra underliggande idéstrukturer i texterna, där fokus inte enbart legat på vad som uttrycks, utan även hur ord och begrepp ges mening i sitt sammanhang. Till exempel bild 8 inom resultatet, där eld och elementet skulle tillsammans visa på förnybar energi enligt vår tolkning.

Samtliga moment i analysprocessen genomfördes tillsammans, vilket möjliggjorde kontunerliga diskussioner och bidrog till ökad tillförlitlighet genom att tolkningar löpande kunde prövas, problematiseras och omförhandlats. Samtidigt har vi varit medvetna om att våra tolkningar påverkas av vår förförståelse, vilket enligt Bryman (2016, s. 64–65) samt Boglind och Nordenstam (2015, s. 284) utgör en central aspekt inom kvalitativ textanalys. Detta har inneburit att analysen behövt bearbetas i flera omgångar för att succesivt tydliggöra och precisera relevanta mönster och kategorier. Stundtals har det varit en utmaning att avgöra vilka delar av läroböckerna som varit mest relevanta att inkludera, vilket kan ha påverkat urvalet av det empiriska materialet. Resultaten bör därför inte förstås som generaliserbara i traditionell mening, utan snarare som kontextbundna tolkningar av de analyserade läroböckerna.

Sammanfattningsvis har den kvalitativa innehållsanalysen, i kombination med ett systematiskt analysprotokoll och en tydlig teoretisk förankring, möjliggjort en fördjupad förståelse av hur ämnesspecifika begrepp presenteras och samspelar med semiotiska resurser i de analyserade läroböckerna. Studien synliggör därmed centrala mönster i hur dessa resurser kan stödja, men också begränsa, elevers möjligheter att utveckla en fördjupad begreppsförståelse inom samhällskunskap. Resultaten bör dock tolkas i relation till studiens kvalitativa ansats och dess kontextbundna karaktär.

8. Framtida forskning

Under arbetet med denna studie blev det tidigt tydligt att det finns begränsad forskning om hur elever i de tidiga skolåren, det vill säga årskurserna F–3, utvecklar förståelse för samhällskunskap. Särskilt framträdande är att samspelet mellan språkliga och visuella resurser i läroböcker i relativt liten utsträckning har behandlats i tidigare forskning. Detta pekar på ett tydligt behov av vidare studier inom området.

Framtida studier skulle med fördel kunna inkludera klassrumsbaserade metoder, såsom observationer och intervjuer med lärare och elever, för att undersöka hur lässtrategier, semiotiska resurser samt individuella och kollaborativa läroprocesser faktiskt tillämpas i SO-undervisningen. Vidare vore det relevant att undersöka i vilken utsträckning elever ges möjlighet att relatera undervisningens innehåll till sin egen vardag och erfarenhetsvärld.

Utöver detta vore det relevant att genomföra en liknande studie som den föreliggande, men där även tillhörande lärarhandledningar inkluderas i analysen. En sådan ansats skulle kunna bidra till en fördjupad förståelse för hur det didaktiska stödet är utformat i relation till läroböckerna, samt om och hur detta påverkar studiens resultat.

Sammantaget pekar detta på behovet av forskning som mer ingående undersöker hur SO-undervisningen kan stödja elever i att aktivera och utveckla både vardagligt och ämnesspecifikt språk i samhällskunskap, oavsett bakgrund.

Referenser

- Boglund, A. & Nordenstam, A. (2015). *Från fabler till manga: litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på barnlitteratur*. Gleerups.
- Boréus, K., Kohl, S. (2018). *Innehållsanalys. I K. Boréus & G. Bergström (Red.) Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. (4:e uppl., 49–92). Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Dianti, P., & Fatihah, H. (2021). *The Effectiveness of the Use of Contextual-Based Textbook on Civic Education Course. Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 513, 157–160. Hämtad från <https://www.atlantispress.com/proceedings/sule-ic-20/125950294>
- Engvall, L. & Hedin, A. (2025). *Lära SO åk 2 Grundbok*. (1. Uppl.). Studentlitteratur.
- Enström, I. (2020). *Ordens värld: svenska ord - struktur och inläring*. (3. Uppl.). Studentlitteratur.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Towns, A. & Wägnerud, L. (2017). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Wolters Kluwer Sverige.
- Hedin, A. & Ivansson, E. (2013). *Boken om SO 1-3*. (1. uppl.). Liber.
- Jaffee, A. T. (2021). "I Want Them to Feel Safe and to Feel Loved": Collaborating to Teach Social Studies for Middle Level Emergent Bilingual Students. *RMLE Online*, 44(1), 1–16. Hämtad från <https://doi.org/10.1080/19404476.2020.1859904>
- Johnsson Harrie, A. (2009). *Staten och läromedlen: en studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938–1991*. Linköpings universitet. Hämtad från <https://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:217963/FULLTEXT02.pdf>
- Larsen, A. K. (2018). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. (2. uppl.). Gleerups.

- Lyngfelt, A. (2017). *Reading in your first and second language. On the use of prior knowledge when processing fictional texts at school*. *Social Sciences and Education Research Review*, 4(2), 78–99. Hämtad från <https://sserr.ro/wp-content/uploads/2017/12/4-2-78-99.pdf>
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 1 augusti 2025. (2025). Skolverket. Hämtad 2026, 20 Mars från <https://www.skolverket.se/getFile?file=13296>
- Regeringen: SOU 2021:70. (2021, 17 Augusti). *Läromedelsutredningen – böckernas betydelse och elevernas tillgång till kunskap [The textbook inquiry – the importance of books and students’ access to knowledge]*. Hämtad 2026, 4 Mars från <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2021/08/sou-202170/>
- Rinnemaa, P. (2024). *Reading and learning from civics textbooks: exploring challenges and opportunities from students’ and teachers’ perspectives*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. GUPEA. Hämtad från <https://gupea.ub.gu.se/items/3641bf95-3fcb-43e8-b3f5-8010ed7bfdbb>
- Rinnemaa, P., & Lyngfelt, A. (2024). *Linguistically Diverse students’ Views on the Role of Prior Knowledge When Reading Texts in Civics Textbooks*. *The Social Studies*, 1–22. Advance online publication. Hämtad från <https://doi.org/10.1080/00377996.2024.2360183>
- Sandahl, J., Tväråna, M., & Jakobsson, M. (2022). *Samhällskunskap (Social Science Education) in Sweden: A Country Report*. *Journal of Social Science Education*, 21(3), 85–106. 2026-02-13. Hämtad från <https://doi.org/10.11576/JSSE-5339>
- Samuelsson, J. (2014). *Ämnesintegrering och ämnesspecialisering: SO-undervisningen i Sverige 1980–2014*. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*. (1), s. 86-87. Hämtad från <https://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:736194/FULLTEXT01.pdf>
- Selander, S. & Kress, G.R. (2021). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. (Tredje upplagan). Studentlitteratur.
- Studentlitteratur. (u.å). *Tre snabba med Linda Engvall*. I *Studentlitteratur*. Hämtad 2026, 11 Mars från <https://www.studentlitteratur.se/aktuellt/artiklar-och-intervjuer/tre-snabba-fragor-till-linda-engvall/>
- Skolinspektionen. (2025, 15 september). *Tillgång till läroböcker och andra läromedel: Delredovisning av regeringsuppdrag om att granska elevers tillgång till läroböcker och andra läromedel i f förskoleklass, grundskola och motsvarande skolformer*. Hämtad 2026, 5 Mars från <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter/publikationer/regeringsrapporter/2025/tillgang-till-larobocker-och-andra-laromedel/>
- Walldén, R., & Nygård Larsson, P. (2022). “It can be a bit tricky”: negotiating disciplinary language in and out of context in civics classrooms. *Classroom Discourse*, 14(3), 302–325. <https://doi.org/10.1080/19463014.2022.2084426>
- Wicke, K. (2019). *Läroböcker, demokrati och medborgarskap. Konstruktioner i läroböcker i samhällskunskap för gymnasiet (Doctoral Dissertation, Göteborgs universitet)*. Hämtad från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/58763>

Willebrand, M. & Körner, G. (2021). *SO-boken*. (2. Uppl.). Natur & kultur.

Bilagor

Bilaga 1.

Hej,

Vi heter Simon Larsson och Olöf ”Lollo” Ingvarsdottir och studerar sista terminen på grundlärarprogrammet (F–3) vid Högskolan Väst. Vi skriver för närvarande vårt examensarbete i samråd med vår handledare Pantea Rinnemaa.

Vi befinner oss i ett tidigt skede av vårt arbete och har ännu inte helt avgränsat vårt fokus. Preliminärt kommer vår uppsats att handla om hur läroböcker i SO-ämnena beaktar ämnesspecifika språk och semiotiska resurser, samt hur dessa kan förstås ur ett interkulturellt perspektiv. Vi är särskilt intresserade av elevers uppfattningar om SO-ämnet och i vilken utsträckning undervisningen ger dem möjlighet att förankra sina egna erfarenheter och perspektiv på omvärlden.

Vi planerar i första hand att analysera läroböcker avsedda för årskurs 3. Mot denna bakgrund undrar vi om det är möjligt att få tillstånd att använda och analysera er läsebok inom ramen för vårt examensarbete, samt om det finns möjlighet för er att skicka material till oss som vi kan arbeta med.

Tack på förhand för er tid och återkoppling. Vi svarar gärna på eventuella frågor.

Vänliga hälsningar,

Simon Larsson

Olöf ”Lollo” Ingvarsdottir

Grundlärarstudenter F–3, Högskolan Väst

(i samråd med handledare Pantea Rinnemaa)

Bilaga 2.

1. Ord och begrepp				
Analysfrågor	Lära SO	Boken om SO	PULS SO-Boken	Avvikelser eller kommentarer
Vilka ämnesspecifika begrepp presenteras genom fetstil, kursiv eller separat ruta i texten?	s.11 - Återvinning, källsortera, material fetmarkerade	s.44–45 - Plast, Sortera, Soporna, Glasflaska, tidning, brännas, återvinning. återfinns i separata textrutor enbart.	s.28–29 – Sopor, vatten, värme, återvinningsstation, farligt, giftigt, värme. Fetmarkerade. Miljöfarligt, värmeverk, finns i texten.	Lära SO: olika ord byggnader i text och begreppslista (Nygård Larssons teori - grammatiska metafor) Boken om SO: Förklarar inte återvinning. PULS SO-Boken: Vissa begrepp står med i texten.
Hur förklaras dessa begrepp? Synonymer, förklaringar, ledtrådar osv.	s.11 - förklaringar på begreppen i egen ruta	s.44–45 - Inga	s. 29 – ges en ledtråd, att på återvinningsstationen sorteras soporna. Brännbart - förklaras i löpande text.	
Används till exempel situationer, material eller frågor som gör begreppet konkret för eleven? Ja eller nej.	s.11 - Ja i begreppslistan	s.44–45 - Nja	s. 28–29 - Ja	Boken om SO: Ett försök, element otydlig, men plast tydlig exempelvis.

2. Bildens funktion				
Analysfrågor	Lära SO	Boken om SO	PULS SO-Boken	Avvikelser eller kommentarer
Vilken typ av bilder används i läromedlet (tecknad, illustration, verkliga bild)?	s.11 - verkliga bilder	s.44–45 - verkliga bilder, illustration - lodjuret Lovis	s.28–29- Verkliga bilder, illustration	
Är det tydligt vad bilden/bilderna föreställer? Ja eller nej,	s.11 - Ja	s.44–45 - Ja	s.28–29 - Nej	PULS So-Boken: Värme och eld förklaras men man kan inte se någon eld?
Vilka visuella och textuella resurser används i anslutning till bilderna (t.ex. pilar, färger, markeringar, bildtexter) för att förtydliga och förklara innehållet?	s.11 - pilar, bildtext	s.44–45 - pilar, bildtext	s.28–29 bildtext	

3. Samspelet mellan ord, begrepp och bilder

Analysfrågor	Lära SO	Boken om SO	PULS SO-Boken	Avvikelser eller kommentarer
Är bilden upprepande, förklarande eller informationsbärande till texten?	s.11 - förklarande	s.44–45 - förklarande	s.28–29 upprepande	Boken om SO: ingen förtydligande om element dock.
Samspelar layouten med text och bild för att stödja förståelsen av innehållet? Ja eller Nej.	s.11 - Ja	s.44–45 - Ja	s.28 - Ja s.29 - Nej	Boken om SO: Inte förbränning (element). PULS So-Boken: behövs pilar eller byter plats på bilderna. Lära SO: Inget om metall.
Finns stödord, synonymförklaringar eller förenklingar som kan gynna L2-elever? Ja eller Nej.	s.11 - Ja	s.44–45 - Nej	s.28–29 Nej	
Finns det risk att bilden/bilderna kan misstolkas utan texten? Ja eller Nej.	s.11 - Nej	s.44–45 - Ja	s.28–29 - Ja	Boken om SO: Skapas ingen tydlig förståelse för förbränning. PULS So-Boken: En pool på s.29