

Dialogisk religionskunskapsundervisning?

**En studie om hur lärares muntliga frågor och
respons skapar förutsättningar och hinder för
dialog i religionskunskapsundervisningens åk 5-6**

Av: Jennifer Antar

Handledare: Staffan Nilsson
Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande
Kandidat/Magisteruppsats 15 hp
Religion | Termin 7 2019
Grundlärarutbildning med interkulturell profil åk 4-6



Abstract

Title: Dialogic religious education? A study on how teachers' oral questions and responses create possibilities and hinderances for dialogue in religious education classroom for grade 5-6

Author: Jennifer Antar

Supervisor: Staffan Nilsson

Term: 7

The purpose of this study is to investigate whether and how three teachers' ways of verbally asking questions and following up student's utterances either create opportunities or hinderances for dialogue about religious related topics for grades 5-6. This study answers these questions:

1. What types of questions does the teacher ask in the classroom?
2. What types of response does the teacher give to the students' answers?
3. Do the questions create opportunities or hindrances for dialogue in the classroom?

The method used for this study is qualitative observations which were done in three different classes. Each class was observed three times. The theories used are Michail Bakhtin's dialogic theory and Olga Dysthe's theories about the monologic and dialogic classroom. Dysthe's dialogic classroom is categorized into authentic questions, follow-up and positive assessment. IRE and IRU communication patterns are also used. The result differs in each class. Teacher A created opportunities for dialogue by asking authentic and closed questions, following up the students' answers and giving a positive assessment. A reason for this could be that she sat down together with the students while initiating interaction and showing interest in students' experiences. Teacher B created hinderances for dialogue by only asking closed questions and giving responses that indicated if students' answers were right or wrong. Teacher C had possibilities to create dialogue by asking open questions. Instead, they hindered dialogue because the teacher gave a response that indicated if the students' answers were right or wrong.

Key words: dialogue, dialogic teaching, question type, teacher response

Nyckelord: dialog, dialogisk undervisning, frågetyper, lärarrespons

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	2
2. Bakgrund	2
2.1 Religionsdidaktik & religionsdidaktiska forskningsfältet	2
2.2 Religionsundervisningens relevans idag	3
3. Teoretisk utgångspunkt	3
3.1. Dialog som begrepp	3
3.2. Det dialogiska klassrummet	4
3.2.1 Det dialogiska och monologiska klassrummet	4
3.2.2 Autentiska, öppna och slutna frågor	5
3.2.3 Uppföljning	6
3.2.4 Positiv bedömning	6
3.3. IRE och IRU kommunikationsmönster (samt facitliknande respons)	7
4. Tidigare forskning	8
5. Metod och material	11
5.1 Metodval	11
5.2 Urval och avgränsningar	11
5.3 Genomförande	12
5.4 Forskningsetiska principer	12
5.5 Metoddiskussion	13
5.6 Tillförlitlighet	13
5.7 Material	14
6. Resultat och analys	14
6.1 Klass A – lektion 1-3	14
6.1.2. Övergripande slutsats - Autentiska frågor	15
6.1.3. Analys av frågor i lektion 1-3	16
6.1.4. Övergripande slutsats – Uppföljning	17
6.1.5. Analys av uppföljning	18
6.1.6. Övergripande slutsats – Positiv bedömning	18
6.1.8. Möjligheter och hinder för dialog	20
6.2. Klass B – lektion 4-6	20
6.2.1 Övergripande slutsats - slutna frågor	21
6.2.2. Analys av frågor i lektion 4-6	22
6.2.3. Övergripande slutsats - facitliknande respons och IRE mönster	22
6.2.4. Analys av facitliknande respons utifrån IRE mönster	23
6.2.5. Möjligheter och hinder för dialog	23
6.3. Klass C – lektion 7-9	24
6.3.1. Övergripande slutsats – öppna frågor	24
6.3.2. Analys av frågor i lektion 7-9	25
6.3.3. Övergripande slutsats – facitliknande respons utifrån IRE	26
6.3.4. Analys av uppföljning enligt IRE med facitlikande respons	26
6.3.5. Möjligheter och hinder för dialog	27
7. Slutsatser och slutdiskussion	28
8. Didaktiska implikationer	30

9. Vidare forskning	30
Käll- och litteraturförteckning	31
Bilagor	33
Bilaga 1 – observationsschema	33
Bilaga 2 – informations- och medgivande brev till lärare.....	34
Bilaga 3 – informations- och medgivande brev till elevers vårdnadshavare	35

1. Inledning

Idag är skolan en mötesplats för elever med olika kulturella och religiösa bakgrunder, vilket innebär att de elever som sitter i klassrummen kan identifiera sig som både troende eller icke-troende. Hur en lärare undervisar religionskunskap och arbetar med dialog är därför något som har väckt mitt intresse. Intresset utvecklades när jag läste kursen Religionskunskap under min femte termin på högskolan, där frågor om vilka utmaningar och möjligheter som fanns med ämnet lyftes upp, vilket är något jag fortfarande tänker på idag. Det var först när jag läste kursen som jag fick uppfattning om vilka svårigheter som kan finnas med att skapa dialog under religionskunskapsundervisningen.

Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket 2011) beskriver under skolans uppdrag att ”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (Skolverket 2011, s. 9). Detta citat synliggör att läraren behöver skapa förutsättningar för samtal i undervisningen. Resultatet av en rapport gjord av Skolinspektionen (2010) synliggör däremot den bristande interaktionen som fanns i skolans ämnen. Det arbetssätt som dominerade i undervisningen var enskilt arbete med läroböcker där undervisningen präglades av lärarens envägskommunikation. Bristen på interaktion mynnade ut i att många elever var tysta och passiva, vilket i sin tur bidrog till att elevers erfarenheter, intressen och bakgrund hamnade i skymundan (Skolinspektionen 2010, s. 6-7). Detta har en påverkande effekt för religionskunskapsundervisningen eftersom ämnet enligt Skolverket (2011, s. 215) ska skapa ömsesidig förståelse mellan människor.

Detta skapar problematik för hur undervisningen i religion ska bidra till ömsesidig förståelse mellan människor. Hur kan ömsesidig förståelse skapas när undervisning präglas av enskilt arbete? Hur kan ömsesidig förståelse skapas när eleverna inte ges möjligheter till interaktion och dialog i klassrummet? Det är med utgångspunkt i denna problematik som detta arbete skrivs.

I klassrummet är det läraren som initierar majoriteten av de samtal som förekommer genom att ställa frågor (Skolinspektionen 2010 s. 33). Det som därmed påverkar hur dialogen ser ut i klassrummet är vilka frågor som läraren ställer. Genom att ställa rätt typ av frågor kan läraren bidra till ett dialogiskt klassrum.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är undersöka om och hur tre lärares sätt att muntligt ställa frågor och följa upp elevsvaren skapar förutsättningar och hinder för dialog om religionsrelaterade ämnen i undervisning för årskurs 5-6.

Syftet bryts ned i dessa frågeställningar:

1. Vilka typer av frågor ställer läraren i klassrummet?
2. Vilka typer av respons ger läraren på elevsvaren?
3. Skapar frågorna möjligheter eller hinder för dialog i klassrummet?

2. Bakgrund

I följande avsnitt beskrivs religionsdidaktik och det religionsdidaktiska forskningsfältet. Avsnittet beskriver även varför ämnet är viktigt.

2.1 Religionsdidaktik & religionsdidaktiska forskningsfältet

Löfstedt (2011) beskriver religionsdidaktik som olika perspektiv att se religionsundervisningen utifrån. Begreppet handlar om allt ifrån den konkreta undervisningen till den teoretiska tanken med undervisningen. Begreppet omfattar även de didaktiska valen; vad för stoff som ska undervisas, hur stoffet ska undervisas, vem läraren ska undervisa och varför hen ska undervisa dem (Löfstedt 2011, s. 12). Den didaktisk fråga som detta arbete fokuserar på är *hur* frågan.

Osbeck (2011) skriver att det behövs mer religionsdidaktisk forskning i lärprocessens mitt, det vill säga praxisnära forskning som synliggör de problem som är närvarande i klassrummen. Forskning om läroprocessens mitt handlar dels om att undersöka hur samarbeten mellan parterna i klassrummet äger rum. Ett sådant exempel är interaktionen, eftersom interaktionen har en avgörande betydelse för lärandet som tar form (Osbeck 2011, s. 44-45).

2.2 Religionsundervisningens relevans idag

Löfstedt (2011) skriver om hur viktigt religionsämnet och dess utformning är i dagens pluralistiska samhälle. Anledningen till detta är att skolan är den plats där majoriteten av eleverna utvecklar grundläggande kunskaper om religioner och händelser kopplade till religioner. Genom skolans undervisning får elever kunskaper om varför en del människor lever och tänker på ett visst sätt. Utan sådana kunskaper, finns risker till att stereotypa föreställningar och fördomar skapas. Kunskaper om religioner och livsåskådningar blir därför viktiga för att förstå de olikheter som finns i dagens pluralistiska samhälle (Löfstedt 2011, s. 9-10).

3. Teoretisk utgångspunkt

Denna studie bygger på Olga Dysthes teorier om det dialogiska/flerstämmiga klassrummet som har utvecklats ur Michail Bakhtins teorier om dialog. Det är därför relevant att kort presentera deras syn på kunskap och lärande.

Dyshte (1996) har en konstruktivistisk och sociokulturell syn på lärande. Utifrån ett konstruktivistiskt perspektiv konstrueras kunskap av varje enskild individ genom att den nya kunskapen vävs samman med individens tidigare kunskaper (Dysthe 1996, s. 46-47). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv uppstår lärande genom deltagande i en social praktik med andra människor. Bakhtins teorier om dialog begreppet bygger på att kunskap utvecklas genom interaktion och socialt samspel, vilket är grunden i det sociokulturella perspektivet (Dysthe 2003, s. 31-34).

Det konstruktivistiska och sociokulturella perspektivet kommer inte användas som analysverktyg i denna studie eftersom Dysthes och Bakhtins teorier grundar sig i dessa perspektiv.

3.1. Dialog som begrepp

Dysthe (1996) beskriver dialog i vardagsspråket som ett samtal mellan två människor. För att beskriva dialog som ett överordnat begrepp refererar hon till Bakhtin. Bakhtin hävdar att all interaktion mellan individer innehåller dialogiska element av den anledningen att interaktionen förutsätter en lyssnare, även en monolog (Dysthe 1996, s. 227-229). Grunden

till Bakhtins teori är att individer hittar mening och utvecklar lärande genom samspel och utbyte med andra. Anledningen till detta är att förståelse är aktivt responderad med reaktion. Enligt Bakhtin möter jaget sig själv genom dialogiska relationer till andra, vilket innebär att individer kan uppfatta sig själva som en helhet enbart genom kommunikation och relation till andra människor. Individer ser och hör sig själva genom andras ögon och röster. I klassrummet blir detta viktigt eftersom en lärare behöver bygga upp ett klimat där eleverna uppfattar varandra som resurser. Däremot förutsätter detta att det eleverna säger tas på allvar och betraktas som värdefullt för det gemensamma lärandet (Dysthe 1996, s. 228).

Denna teori handlar även om att skillnaderna som finns mellan olika röster utgör en inlärningspotential. Ett klassrum består av många personer och därmed olika röster. I det traditionella klassrummet definieras elevernas röster som svarsroller medan lärarens röst som den enda som kan ha ordet, vilket resulterar i att många elever inte är verbalt aktiva. Konfrontationen mellan rösterna blir därmed viktig, där en lärare behöver bekräfta elevers röster (Dysthe 19976, s. 229-230). I detta sammanhang blir respons och återkoppling viktigt eftersom förståelse inte kan överföras från en sändare till en mottagare (Dysthe 1996, s. 65-67).

3.2. Det dialogiska klassrummet

3.2.1 Det dialogiska och monologiska klassrummet

För att förstå det dialogiska klassrummet behöver det som karakteriserar ett monologiskt klassrum även presenteras.

Det som utmärker ett monologiskt klassrum är envägskommunikation från lärare till elev. I ett monologiskt klassrum förväntar lärare sig att elever kan återge vad hen undervisar och därmed kontrollerar dem. I ett sådant klassrum är läraren och textboken källorna till kunskap som ska förmedlas till eleverna. Begreppet *kontroll* används för att beskriva detta klassrum eftersom det för läraren kan kännas som en nödvändighet att forma undervisning av monologisk karaktär för att behålla kontroll över eleverna i klassrummet. Problematiken som finns med detta klassrum är att elevers erfarenheter inte lyfts fram i undervisningen, vilket skapar svårigheter för att nå en ömsesidig utgångspunkt. Ett exempel som utmärker detta klassrum är att läraren ställer en fråga enbart för att bedöma elevsvaret (Dysthe 1996, s. 222-

224). I ett monologiskt klassrum används inte de tillgängliga resurserna och möjligheterna som finns för dialog (Dyshte 1996, s. 69).

Det som karakteriserar ett dialogiskt klassrum är däremot samspel mellan lärare och elever, men även elever sinsemellan. I detta klassrum spelar språket en avgörande roll för inläring eftersom tanke och språk är nära kopplade till varandra. I detta klassrum skapas förståelse genom samspel och genom att lyssna, prata, skriva och läsa (Dysthe 1996, s. 221-222). Detta klassrum utgår från samspel som grund för kunskap, vilket även innebär att eleverna ges möjligheter till att använda sina egna erfarenheter som kunskapskällor i undervisningen (Dyshte 1996, s. 249). En lärare kan praktisera dialogisk undervisning genom att dels ställa autentiska frågor, följa upp elevsvaren i nästkommande fråga och ge positiv bedömning av det som eleverna säger (Dysthe 1996, s. 232-234).

3.2.2 Autentiska, öppna och slutna frågor

Lärares frågor har en betydande roll för vilken typ av undervisning som uppstår. Nedan presenteras olika frågetyper.

Autentiska frågor har i förväg inget bestämt svar, vilket innebär att en lärare som ställer en autentisk fråga inte kan svaret på den. Istället söker läraren information från den som ska besvara frågan. Sådana frågor är viktiga inslag i en dialogisk undervisning eftersom en lärare visar att hen är intresserad av vad eleverna vet och har att säga istället för att kontrollera om de kan reproducera fakta. Autentiska frågor accepterar att flera svarsalternativ förekommer i undervisningen och tillåter även elever bidra med egna inlägg i diskussioner (Nystrand & Gamoran 1997, s. 38-39) såsom egna uppfattningar, tankar, erfarenheter och tolkningar. Frågor som inte är autentiska kan bli det genom att läraren tillägger fraser såsom ”vad tycker du?”. Autentiska frågor är viktiga för att förstå hur eleverna tänker. Anledningen till detta är att en lärare i förväg inte känner igen elevers reflektioner och tolkningar. Däremot finns en problematik med autentiska frågor som handlar om att lärare ställer frågor för att undersöka ifall elever kan svaret och inte för att ta reda på något hen själv inte vet (Dysthe 1996, s. 58-59). Grunden för inlärningspotentialen som autentiska frågor bidrar med är att elever får möjligheter till att formulera sin egen mening. Frågorna visar även att eleverna är viktiga medspelare i undervisningen (Dyshte 1996 s. 232).

Öppna frågor kan ha mer än ett rätt svarsalternativ, vilket är en likhet de har med autentiska frågor. Det som däremot skiljer de öppna frågorna från de autentiska, är att det finns skillnad på vad som är rätt och fel, samt att läraren känner igen svarsalternativen i förväg. Slutna frågor eftersträvar ett facitliknande svar. Dessa frågor syftar till att läraren ska kontrollera om eleverna kan svaret på frågorna (Dysthe 1996, s. 58-59). Slutna frågor blir exempelvis synliga när eleverna fyller ut lärarens tal med enstaka ord. Svaren på slutna frågor varken vidareutvecklas eller fördjupas i kommande undervisning. Eleverna kan ibland fylla ut lärarens tal med enstaka ord, vilket kan verka som en dialog. Enligt Dysthe är det däremot en monolog, vilket hon kallar för monologisk dialog (Dyshte 1996, s. 9-10). Sådana frågor ger eleverna ingen kontroll över diskussionerna som förs i undervisningen (Nystrand & Gamoran 1997, s. 38). När slutna frågor används uppmuntras färdiga svar och eleverna begränsas till minimala repliker (Lindberg 2005, s. 80).

3.2.3 Uppföljning

Uppföljning beskrivs som ett viktigt inslag i den dialogiska undervisningen. Uppföljning handlar om att en lärare ställer en fråga som införlivar eller följer upp tidigare elevsvar. Detta innebär att en läraren bygger vidare på det eleverna har bidragit med i samtalet. Om en lärare väljer att inte följa upp elevernas svar, uppstår ett brott i samtalet. Uppföljning bidrar med positiva aspekter, såsom att en röd tråd skapas genom samtalet samt att eleverna får en känsla av att deras svar är tillräckligt bra (Dysthe 1996, s. 59). En annan positiv aspekt är att eleverna ges möjligheter till bidra med något i ett samtal. Uppföljning går inte på förhand att planera eftersom den följer upp yttringar som dyker upp i klassrummet just under det tillfället. En lärare kan dock inte följa upp allt eleverna har att säga eftersom diskussionen då förlorar sin röda tråd. Istället behöver en lärare hitta balans för användningen av detta i undervisningen. Enligt Dysthe är uppföljning ett "karaktäristiskt drag i dialogiska undervisningssamtal" (Dyshte 1996, s. 232-233).

3.2.4 Positiv bedömning

Positiv bedömning handlar om att innehållet i elevsvaren bedöms genom att informationen används i den fortsatta undervisningen, vilket betraktas som ett naturligt steg efter att ha följt upp elevsvaren. Ett exempel på positiv bedömning är att eleverna bidrar med något viktigt i ett samtal som skulle kunna förändra diskussionens ämne. Läraren kan då använda elevsvaren för att ändra riktning. Om en lärare väljer att svara eleverna med exempelvis "bra" eller "fint", kallas det för bedömning på låg nivå, vilket kan medföra en dålig självbild hos

eleverna eftersom de inte får reda på vad som är bra. Läraren signalerar även att hon är den kunniga. Genom att använda positiv bedömning får eleverna en känsla av att deras bidrag är värdefulla, vilket är viktigt för att skapa dialogisk undervisning. Om läraren inte ser eleverna som viktiga kunskapskällor och tar deras bidrag på allvar, försvinner möjligheterna för dialog (Dysthe 1996, s. 60).

3.3. IRE och IRU kommunikationsmönster (samt facitliknande respons).

IRE och IRU är två kända kommunikationsmönster som förekommer i klassrummet. IRE handlar om att en lärare först initierar (I) en fråga som eleven ger respons (R) på vilket läraren avslutningsvis evaluerar (E). Detta mönster kopplas till den traditionella undervisningen där läraren dominerar och ger facitliknande svar såsom rätt och fel (Liljestrand 2002, s. 35-37). Eleverna värderas utifrån hur bra de lyckas besvara frågorna som läraren själv kan svaret på (Lindberg 2005, s. 80). Genom att använda sig av detta mönster, hindras dialog på en gång eftersom läraren byter ämne så fort det korrekta svaret har blivit sagt. Läraren följer här sällan upp elevsvaret med annat syfte än att värdera svaret (Dysthe 1996, s. 67). Det som skiljer IRE från IRU är att läraren i sista led istället utvärderar (U) elevsvaret. När IRU mönstret används, skapas en grund för dialogiskt meningsskapande där eleverna uppmuntras att formulera egen kunskap, förståelse samt uttrycka åsikter och tankar. Genom uppföljningen används elevsvaret i den fortsatta undervisningen (Lindberg 2005, s. 84). När detta mönster förekommer i undervisningen, är läraren en ledare av kommunikation istället för den som dominerar. Läraren ger här ingen facitliknande respons (Liljestrand 2002, s. 35-37).

3.4. Teorireflektion

För att uppfylla studiens syfte var det relevant att utgå från Dysthes och Bakhtins teorier om dialog och det dialogiska klassrummet. Bakhtins teori valdes eftersom det är en mer övergripande teori om dialog begreppet. Dysthes teori valdes eftersom den applicerar Bakhtins teori i det praktiska klassrummet. Dessa två kommer användas för att analysera om frågorna och elevresponsen skapade möjligheter eller hinder för dialog. Dysthe presenterar frågetyperna när hon beskriver det dialogiska klassrummet. Frågetyperna kommer användas för att analysera vilka frågor läraren ställer. Begreppen uppföljning och positiv bedömning används eftersom de har en avgörande roll för den dialogiska undervisningen. Dessa kommer användas för att analysera vilken typ av respons som läraren ger på elevsvaren. Avslutningsvis presenteras två olika kommunikationsmönster och facitliknande respons. Den

facitliknande responsen är relevant eftersom den dels kommer användas för att analysera lärarens respons av elevsvaren. Kommunikationsmönstren presenteras eftersom de synliggör vad läraren gör i sitt sista led efter att ha ställt en fråga, vilket är relevant eftersom jag får syn på ifall läraren följer upp elevsvaren eller bedömer dem genom sin respons.

Kommunikationsmönstren synliggör även vem det är som dominerar i samtalet.

4. Tidigare forskning

I följande avsnitt ska den kunskap som redan finns på detta område presenteras, vilket avslutas med en sammanfattning om vilka mönster som forskningen synliggör.

Kittelmann Flensner (2015) beskriver i avhandlingen *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden* sin studie om hur religionsämnet i Sverige utformas i praktiken och fokuserar på vilka diskurser om religioner och livsåskådningar som framställs i klassrummet. Hon undersökte detta genom observationer av religionsundervisning i 24 olika klasser, både i studieförberedande och yrkesprogram. Resultatet av studien var att den sekularistiska diskursen dominerade, vilket bland annat innebär att religiösa uppfattas som omoderna och ointelligenta, samt att religion framställs som osvenskt. En av hennes viktigaste slutsatser pekar på att det inte är lätt att skapa ömsesidig förståelse i religionskunskapsklassrummet. Lärare behöver därför skapa förutsättningar för samtal och dialog (Kittelmann Flensner, 2015).

Van Eersel, Hermans och Slegers (2010) beskriver i artikeln "What do teachers do to stimulate the understanding of the other in interreligious classroom communication? Empirical research into dialogical communication in religiously pluriform learning situations in Catholic primary schools" en studie de har genomfört om religionsundervisning i Nederländerna. Genom att observera lektioner för åldrarna 10-12 undersökte de vad läraren gör för att stimulera förståelse för personer som har andra trosuppfattningar än en själv. De utgick från tre aspekter av dialogisk kommunikation som skulle bidra till förståelse för andra: dessa är orientering, anslag och utvärdering. Resultatet visar att läraren och eleverna var väldigt försiktiga med att använda sig av dessa tre aspekter, vilket innebär att förståelse för andra inte stimulerades. Resultatet visar även att dialog inte var vanligt förekommande och en förklaring till detta är att undervisningen var lärarstyrd (van Eersel, Hermans & Slegers, 2010).

Osbeck (2018) skriver i *Didactic classroom studies – A potential research direction* om sitt projekt som har genomförts i tre årskurs 6 klasser i Sverige, där de samhällsorienterade ämnena observerades under ett helt år. Hon undersökte vilka kommunikationsmönster (specifikt i religionskunskap) som bidrog till goda testresultat. Före och efter test genomfördes, vilket skulle visa skillnaderna i elevernas testresultat. Hennes studie visar att frågor från både lärare och elever var mer frekventa i den klass med bäst testresultat. Den klass med bäst testresultat hade även en elevorienterad och problematiserande undervisning där frågorna som ställdes bidrog till en mer analytisk och varierande talgenre. I denna klass var eleverna mer pratsamma och mer nyfikna på undervisningens innehåll (Osbeck, 2018).

Nystrand och Gamoran (1997) presenterar i *Opening dialouge: understanding the dynamics of language and learning in the English classroom* sin undersökning om klassrumsinteraktionen mellan lärare och elever i engelskundervisningen. Fokus var att få syn på effekterna som den dialogiska undervisningen hade på lärande och prestation. Studien genomfördes under en tvåårsperiod i USA där årskurs 8 och 9 var i fokus. Resultatet av studien synliggör att monologisk undervisning var vanligt förekommande, att få autentiska frågor ställdes samt att läraren sällan följde upp elevsvaren. Resultatet visar även att elever lär sig mer av en dialogisk organiserad undervisning än en monologisk organiserad. Ännu ett resultat var att lärarens autentiska frågor och uppföljning bidrog till positiva effekter för resultat (Nystrand & Gamoran, 1997).

Dysthe (1996) presenterar i boken *Det flerstämmiga klassrummet* sin studie som fokuserade på att undersöka flerstämmigheten och om skrivande samt samtalande tillsammans kan påverka lärandet i klassrummet. Studien genomfördes genom observationer i tre gymnasieklasser, två klasser i USA och en i Norge. Lektionerna som presenteras i studien behandlade samhällskunskap, historia och modersmål. Andra metoder som användes var intervjuer, enkäter och insamling av elevtexter. Resultatet av studien visar att flerstämmigheten var frånvarande i alla klasser eftersom eleverna var passiva. De lärarstyrda samtalen präglades av monolog och envägskommunikation. Slutna frågor dominerade och eleverna fyllde enbart ut samtalen med några ord. När autentiska frågor, uppföljning och positiv bedömning förekom i undervisning, utmanades elevers kunskaper. Ännu ett resultat är att de klasser som hade negativa attityder till dialogiska undervisningen ändrade sin uppfattning när skrivande och samtalande användes tillsammans (Dysthe, 1996).

Schihalejev (2009) beskriver i artikeln ”Dialogue in religious education lessons – possibilities and hindrances in the Estonian context” sin studie där hon genom klassrumsobservationer av religionsundervisning i Estland undersökte vilka hinder och möjligheter för dialog som fanns i undervisning för elever mellan åldrarna 16-17. Resultatet av denna forskning visar att den lärarcentrerade undervisningen dominerade och var ett hinder för dialog och dialogisk inställning i klassrummet. Ännu ett resultat var att lärarens sätt att följa upp elevsvaren inte bidrog till dialog sinsemellan aktörerna. Istället skapade lärarens sätt att följa upp elevsvaren en uppfattning om att det rätta svaret redan har blivit sagt och därför inte bör vidareutvecklas. Hennes slutsats är att lärarens sätt att följa upp elevers svar är en av de viktigaste faktorerna för att främja en dialogisk metod i undervisningen (Schihalejev, 2009).

Forskningsläget som ovan presenterats behandlar studier från olika länder, såsom Sverige, Nederländerna, USA, Norge och Estland. Forskningen är gjord på elever i olika åldrar och klasser, såsom gymnasieklasser, högstadielklasser och mellanstadielklasser. Detta forskningsläge har synliggjort 3 mönster. Det första mönstret som har synliggjorts är att den monologiska undervisningen är dominerande i majoriteten av klassrummen, vilket innebär att eleverna inte får tillräckligt med utrymme för att samtala. Det andra mönstret som framkommer är att slutna frågor dominerar och att läraren sällan ställer autentiska frågor eller följer upp elevsvaren, vilket hindrar dialog i undervisningen. Det sista mönstret som synliggörs är att det finns svårigheter med att skapa ömsesidig förståelse i undervisningen och att dialog har en avgörande roll i ett sådant sammanhang. Forskningen som presenterats förespråkar dialogisk undervisning.

Dessa studier förhåller sig till denna studie på så sätt att de visar vad som kan hindra en dialogisk undervisning; nämligen den lärarcentrerade undervisningen, lärarens användning av slutna frågor och lärarens sätt att följa upp elevsvaren.

Studierna som undersöker lärarens frågor och uppföljning är för mestadels internationella studier (utöver Osbeck) och är gjorda på äldre årskurser. Av denna anledning hoppas jag att genom denna studie kunna bidra med värdefull kunskap. Osbecks studie är gjord i Sverige och i årskurs 6 klasser, men hennes fokus var inte att undersöka ifall frågorna bidrog eller hindrade dialog, vilket är mitt fokus.

5. Metod och material

5.1 Metodval

Stukat (2005) hävdar att observation är den metod som är mest lämplig för att undersöka vad människor faktiskt gör i verkligheten och inte vad de säger sig göra. Observationer kan vara både strukturerade och ostrukturerade. Denna studie utgår från en strukturerad metod, vilket innebär att forskaren på förhand bestämmer vad som ska observeras med hjälp av ett särskilt schema istället för att störa processen som undersöks. Observationer medför även en risk, nämligen att de som blir observerade kan uppföra sig annorlunda med observatörens närvaro (Stukat 2005, s. 49-51). Eliasson (2013, s. 23) skriver att en observatör kan förhålla sig som passiv eller delaktig och i denna studie valdes rollen som passiv observatör.

5.2 Urval och avgränsningar

Att hitta klasser som arbetade med religion under perioden som detta arbete skrevs var svårt. Först kontaktades biträdande rektorer via telefon med syfte att få kontaktuppgifter till lärare som undervisar i ämnet för årskurs 4-6. Därefter skickades ett missivbrev ut till 12 lärare där jag dels undrade om de arbetade med religion, dels ifall de skulle kunna tänka sig att jag kom och observerade minst 2 lektioner. I detta brev beskrevs även studiens syfte och metod. Jag informerade även om att jag behövde spela in lektionerna, att läraren när som helst skulle kunna avbryta sin medverkan samt hur resultatet ska presenteras. Med endast ett "ja" som svar från dessa lärare var jag snabbt tvungen att kontakta flera rektorer och biträdande rektorer. Totalt skickades över 30 mejl. Tre av dessa lärare arbetade med religion under denna period och skulle kunna tänka sig ställa upp. Arbetet avgränsar sig därför till tre olika skolor i södra Stockholm. Det är tre klasser som ingår i denna studie, där vardera klass observerades tre gånger. För att anonymisera skolorna och lärarna, namnges de som A, B och C. Eleverna tilldelas vid vissa tillfällen fiktiva namn och vid andra tillfällen presenteras de som E1, E2, E3.

Nedan presenteras en tabell som visar skola, årskurs, antal elever, undervisningsområde och lektionstid:

	Skola/Klass A Lärare A	Skola/klass B Lärare B	Skola/klass C Lärare C
Årskurs	6	6	5
Antal elever	20	16	20
Undervisningsområde	Buddhismen	Buddhismen	Islam
Lektionstid (min)	60	55	55

5.3 Genomförande

Jag började med att presentera mig själv till lärarna muntligt. Därefter presenterade jag mig kort för eleverna innan lektionens start eftersom jag i korridoren mötte flera frågor om vem jag är och varför jag var där. För att inte störa undervisningen ansåg jag det viktigt att snabbt presentera mig själv och varför jag var där. Till hjälp för att dokumentera fältanteckningar användes ett observationsschema som förbereddes i förväg. Här noterades inte all interaktion, utan endast den interaktion som började med lärarens initiering av en fråga. Efter varje observation renskrevs fältanteckningarna så fort som möjligt med hjälp av både schemat och inspelningarna. Informationen skrevs ned i löpande text och därefter markerades relevanta delar som svarade på studiens frågeställningar. Innan observationerna, utfördes först en pilotobservation i ett av klassrummen för att få syn på vad som var möjligt att observera samt kunna justera observationsschemat ifall det fanns behov för det. Det schema som användes vid pilotobservationen hade för många fält som jag inte hann fylla i. Utifrån detta gjordes justeringar, vilket resulterade i det observationsschema som är bifogat som bilaga.

5.4 Forskningsetiska principer

Denna studie har utgått från de grundläggande forskningsetiska principerna som Stukat (2005 s. 131-132) presenterar. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet handlar om att forskaren skall informera de berörda i studien om studiens syfte, metod och hur resultatet ska användas. De berörda skall även informeras om att deras deltagande är frivilligt och att de när som helst kan avbryta sin medverkan (Stukat 2005 s. 131). Detta krav uppfylldes när lärarna och elevernas vårdnadshavare via mejl och brev blev informerade om studiens syfte, metod och hur resultatet skall behandlas. De blev även informerade om att de kunde avbryta sin medverkan när som helst. *Samtyckeskravet* handlar

om att deltagarna själva har rätten att bestämma över sin medverkan och att deras medverkan skall kunna avbrytas utan negativa påföljder (Stukat 2005 s. 131). Lärarna fick möjligheten att själva bestämma ifall de ville delta. Föräldrarna fick samtycka om elevernas deltagande via brevet som skickades ut. *Konfidentialitetskravet* handlar om att som forskare ta hänsyn till deltagarnas anonymitet, där all information ska behandlas konfidentiellt (Stukat 2005 s. 132). Detta krav har jag berört genom att informera läraren och föräldrar om att inga personliga uppgifter kommer att presenteras i studien samt att fiktiva namn kommer att ges både för elever, lärare och skola. *Nyttjandekravet*, som handlar om att den information som samlas in enbart ska användas för forskningens ändamål (Stukat 2005 s.132), uppfylles genom att deltagarna informerades om att materialet som samlas in enbart kommer användas för denna uppsats.

5.5 Metoddiskussion

Observationer som metod valdes för att kunna studera klassrumsinteraktionen såsom den faktiskt är och inte hur någon säger att den är. Denna metod var lämplig för att uppfylla studien syfte. Jag valde att vara en passiv observatör för att inte påverka undervisningen, men trots detta så finns möjligheter till att jag faktiskt påverkade undervisningen på något sätt. Det finns möjligheter till att jag kan ha påverkat eleverna eftersom det inte var en vanlig dag för dem då jag var främmande och närvarade i deras klassrum. Genom att ha observerat tre lektioner i tre olika klasser, upplevde jag att jag kan ha påverkat eleverna som mest under första lektionerna. Under första lektionerna var eleverna nyfikna på vem jag var, men vid andra och tredje lektionerna kändes det som att min närvaro blev mindre besvärlig och att eleverna kunde tänka bort min närvaro.

Stukat (2005, s. 49) skriver att observation som metod är tidskrävande och kräver noggrann uppläggnig, vilket är något jag själv upplevde. Renskrivningen av fältanteckningarna tog tid där jag även behövde lyssna på inspelningarna för att inte missa något. Det tog även en lång tid att skapa observationsschemat eftersom jag inte visste vad som skulle finnas med, vilket är anledningen till att en pilotobservation genomfördes.

5.6 Tillförlitlighet

Syftet med denna studie är inte att dra generella slutsatser som gäller för alla klassrum som undervisar religionskunskap, utan istället få fram ett resultat på hur det kan se ut i vissa

klassrum. Det bedöms som svårt att få fram ett generaliserbart resultat för det omfång som studien är begränsad till. Jag har observerat tre lektioner i tre olika skolor, vilket ökar tillförlitligheten för denna studie.

5.7 Material

Det primära materialet för denna studie är observationsschemat (se bilaga 1) som är indelat i dels frågekategorierna öppna frågor, slutna frågor och autentiska frågor. Istället för att ha med fält med kategorier av olika typer av respons och uppföljning, valdes rubriken ”elevers svar och lärarens respons”. Anledningen till detta är att det under lektionen skulle vara tidskrävande att fokusera på vilken typ av respons läraren gav. Istället kategoriserades lärarens respons i efterhand vid bearbetning av materialet. I observationsschemat valde jag även att ha med en ruta som tillät mig skriva fritt. Ett exempel som skevs i denna ruta var ett mönster jag fann under observationerna i en av klasserna som kan ha påverkat interaktionen. I observationsschemat finns även ett fält för att fylla i hur lång tid samtalet som läraren initierade med sin fråga varade och under vilken aktivitet detta samtal uppstod. Materialet består även av inspelningar, internationella och svenska källor samt kurslitteratur.

6. Resultat och analys

Först presenteras en övergripande observationsbeskrivning av klass A. Därefter presenteras övergripande slutsatser av frågetyperna som förekom i denna klass som sedan analyseras. Sedan presenteras den typ av respons som förekom i klass A som därefter analyseras. Avslutningsvis analyseras frågorna och responsen utifrån vilka hinder och möjligheter för dialog som skapades. Detta mönster används därefter vid presentation och analys av klass B och C.

6.1 Klass A – lektion 1-3

I denna årskurs 6 klass går 20 elever med olika kulturella bakgrunder. Lektionerna behandlade buddhismen och var schemalagda på 60 minuter. Under observationerna förekom ett mönster som är värt att presentera. Vid genomgångarna satt eleverna på sina bestämda platser, vilket var i grupper om 4, 2 samt enskilt. Varje gång det var dags att samtala i längre perioder, bad läraren eleverna att möblera om så att flera bord tillsammans formade ett stort bord i mitten av klassrummet som alla elever skulle sitta runt omkring, även läraren. Allt

material som presenteras från denna klass utgår därmed från samtal där eleverna och läraren satt tillsammans.

Kort övergripande observationsbeskrivning:

Lektion 1 handlade om hur det är att leva som buddhist och vad som händer om buddhister inte följer levnadsreglerna. Här gick läraren igenom karma, reinkarnation och nirvana med hjälp av läroboken. Interaktionen som förekom mellan läraren och eleverna varade i ungefär fem minuter och förekom i början av lektionen.

Lektion 2 handlade om hur munkar och nunnor lever i jämförelse med andra människor. Läraren visade videoklipp och bilder på hur munkar och nunnor ser ut och vad de är klädda i. Interaktionen varade i ungefär sex minuter och förekom efter att läraren och eleverna tittade på videoklippen samt bilderna.

Lektion 3 handlade om buddhistiska högtider där läraren gick igenom Loy Krathong. Läraren visade ett videoklipp på hur en flicka i Sverige firar denna högtid och samtalar därefter kring denna högtid utifrån klippet. Läraren högläser även ur textboken. Interaktionen varade i ungefär sex minuter.

6.1.2. Övergripande slutsats - Autentiska frågor

Resultatet av dessa tre lektioner synliggjorde att autentiska frågor var vanliga inslag i undervisningen. Sådana frågor förekom under varje lektion. Under lektion 1 ställde läraren tre autentiska frågor, under lektion 2 förekom två autentiska frågor och under lektion 3 ställde läraren fyra autentiska frågor. Även om det förekom frågor av autentisk karaktär under alla tre lektioner, var de mest dominerande under lektion 3. Under alla tre lektioner ställde läraren totalt 2 slutna frågor. Dessa 2 slutna frågor förekom under lektion 2 och 3. Frågorna ställdes innan de autentiska frågorna. Inga öppna frågor förekom i denna klass. Nedan presentera ett citat från lektion 3 som valdes eftersom det synliggör många autentiska frågor:

1. L: Vad tycker ni verkar vara det mest intressanta och roliga med högtiden?
Utifrån det ni sett och hört.
2. E1: att göra båten
3. L: varför tycker du att göra båten är det mest intressanta och roliga?
4. E1: för att man får dekorera båten och sen lägga in den i något vatten.

5. L: intressant. Någon annan?
6. E2: jag tycker också det här med att göra båten och sen dansa för jag tycker om och dansa.
7. L: intressanta saker ni lyfter upp. Finns det delar av högtiden som ni känner igen från högtider ni själva firar?
8. E3: vi brukar inte ha sådana överdrivna festivaler med dans och ljus och saker man lägger in i havet.
9. L: vad brukar ni göra då?
10. E3: vi firar typ påsk och då sitter man hos släkten och knäcker ägg typ.
11. L: här ser vi en skillnad på hur man firar Loy Krathong och påsk. Loy Krathong är [...].

Denna presenterade sekvens visar fyra frågor av autentisk karaktär som läraren ställde till eleverna. De autentiska frågorna blir synliga på rad 1, 3, 7, 9. När dessa frågor ställdes var det flera elever som ville besvara frågorna, vilket blev synligt när flera elever räckte upp handen. Under denna sekvens är det enbart tre personer som besvarar lärarens frågor, men eftersom hen följer upp elevsvaren två gånger, får två av eleverna svara på lärarens frågor två gånger var. När läraren ställer dessa frågor, riktar hen inte dem till specifika personer utan låter frivilliga elever svara, vilket blev synligt då läraren inte nämnde elevnamnen i sina frågor.

6.1.3. Analys av frågor i lektion 1-3

Resultatet av observationerna i denna klass visar att autentiska frågor var dominerande i jämförelse med öppna och slutna frågor. Frågorna som synliggörs i förgående avsnitt är av autentisk karaktär eftersom läraren vill veta hur eleverna tänker. Autentiska frågor har i förväg inget bestämt svar och ställs för att visa intresse för elevers kunskaper istället för att kontrollera dem (Nystrand & Gamoran 1997, s. 38-39). Läraren visade vid flera tillfällen nyfikenhet och intresse för vad eleverna hade att säga. På rad 1 undrar läraren vad eleverna själva tyckte var mest intressant och roligt med högtiden Loy Krathong. Genom en sådan fråga signalerar läraren ett intresse för vad eleverna själva tycker.

På rad 3 undrar läraren varför samma elev (2) tyckte som hen tyckte, vilket visar att läraren ville låta eleven formulera sin egen mening. Enligt Dysthe (1996, s. 232) utgör

detta grunden för den inlärningspotential som finns med denna typ av fråga. Genom denna fråga tvingades eleven reflektera kring vad hen tidigare hade sagt. När läraren på rad 7 undrar ifall elever kan koppla högtiden till vad de själva firar, fick eleverna möjligheter att utgå från egna erfarenheter, vilket enligt Dysthe (1996, s. 58-59) även karakteriserar denna frågetyp. Läraren hade på förhand inget svar på någon av dessa frågor, vilket tillät eleverna bidra med egna inlägg i samtalet. När läraren på rad 9 frågar vad eleven brukar göra när hen firar sin högtid, visar hon ännu ett intresse för elevens erfarenheter.

Ett exempel på en sluten fråga som läraren ställde under lektion 3 är ”vad var Loy Krathong för något?”. Frågan kategoriseras som en sluten eftersom den på förhand har ett givet svar som ställdes för att kontrollera elevernas kunskaper (Dysthe, 1996, s. 58-59). Frågan ovan samt en annan som ställdes under lektion 2, var de ända som förekom i denna klass. Dessa frågor följdes direkt upp av autentiska frågor. Det är därför rimligt att tolka detta som att läraren först ville få syn på vad eleverna redan visste om ämnesområdet för att därefter kunna samtala om det.

6.1.4. Övergripande slutsats – Uppföljning

Resultatet av observationerna i denna klass synliggör uppföljning i undervisningen. Under första lektionen förekom uppföljning 2 gånger, medan det under de två andra lektionerna förekom uppföljning 1 gång. Nedan presenteras ett citat från lektion 1 som valdes eftersom det synliggör lärarens uppföljning:

1. L: vad skulle ni vilja ha mer av?
2. E1: tv spel
3. E2: skor
4. L: okej, nu har vi fått två exempel på materiella saker som vissa här inne skulle vilja ha mer av. Tänker ni att det kanske finns annat man skulle vilja ha mer av som inte är liksom konkreta saker?
5. E3: kanske mer kärlek eller lycka
6. L: intressant exempel. Vad tror ni skulle hända ifall vi alla här i klassen slutade önska sig mera, om det är mer skor eller kärlek som ni har nämnt?

7. E4: har man exempelvis tre tv spel hemma kanske det inte händer så mycket eftersom man fortfarande kan spela. Men kärlek kanske är svårt att sluta vilja ha, man kanske mår dåligt om man inte har kärlek.
8. L: här har bra exempel lyfts upp. Enligt den buddhistiska tron behöver man sluta önska sig saker och vara nöjd med allt man har eftersom [...]

Utifrån sekvensen som ovan presenteras, blir uppföljning synligt på rad 4 och 6.

6.1.5 Analys av uppföljning

Uppföljning handlar om att elevs svar fångas upp av läraren och att informationen från elevsvaret används i nästkommande fråga (Dysthe, 1996, s. 59). Det utdragna citatet från lektion 1 visar på hur läraren följer upp elevernas svar. När läraren frågar eleverna vad de själva skulle vilja ha mer av och får svaret tv spel och skor (rad 1), placerar läraren in dessa elevsvar i kategorierna ”materiella saker” och ”konkreta saker”. Dessa två kategorier används därefter för att få reda på om det finns andra exempel som inte är materiella eller konkreta (rad 4). När eleverna ger svar som ”kärlek” och ”lycka” (rad 5) följer läraren upp elevsvaren ännu en gång med en fråga som handlar om vad som skulle hända ifall de slutade önska sig kärlek eller skor (rad 6). Detta följer upp elevsvaren från rad 5 och 3. När läraren följt upp elevsvaren på detta sätt, visar hen att svaren är bra och räcker till för samtalet (Dysthe 1996, s. 59).

Lärarens uppföljning utgår från IRU kommunikationsmönstret, där läraren istället för att ge facitliknande respons, leder samtalet mot rätt riktning (Liljestränd 2002, 35-37). Under lektion 2 ställde läraren en fråga som löd ”vad kallas män och kvinnor som lever i kloster?” och fick svaret ”munkar och nunnor”. Istället för att ge facitliknande respons på denna fråga, svarade läraren istället med ” Hur tror ni att ni skulle känna er ifall ni endast ägde 7 saker, såsom munkar och nunnor gör?”. Trots att detta var en sluten fråga, gav läraren ingen facitliknande respons enligt IRE utan följde istället upp elevsvaren.

6.1.6 Övergripande slutsats – Positiv bedömning

Positiv bedömning förekom under alla observationer i denna klass. Den positiva bedömningen var däremot mest dominerande under lektion 2. Nedan presenteras ett citat från lektion 2 där positiv bedömning synliggörs:

1. L: Hur tror ni att ni skulle känna er ifall ni endast ägde 7 saker, såsom munkar och nunnor gör?
2. E1: det beror på vad för saker det är. Är det rätt saker kanske det inte skulle kännas dåligt.
3. L: kan du ge exempel på rätt saker?
4. E1: typ kläder. Så länge man kan leva med sakerna och kan ha ett normalt liv så är det typ lugnt.
5. L: intressant tanke. Som vi ser så får munkar och nunnor bara äga 2 klädesplagg. Finns det någon annan som tänkt på ett annat sätt?
6. E2: vi tänkte att det blir svårt eftersom det blir tråkigt.
7. E3: om det bara är typ jag som ska äga 7 saker och alla andra människor flera saker kan det vara jobbigt.
8. L: bra tänkt där. munkar och nunnor får som jag tidigare nämnt bara äga 7 saker, medan vanliga buddhister får äga mycket mer och [...]

Utifrån citatet synliggörs positiv bedömning vid punkt 5 och punkt 8. Positiv bedömning blev även synligt under lektion 1 där läraren började prata om att buddhister behöver vara nöjda med allt de har och sluta önska sig mer saker. Detta förklarade läraren när eleverna gav förslag på vad som skulle kunna hända ifall de slutade önska sig mer.

6.1.7. Analys av positiv bedömning

Positiv bedömning handlar om att innehållet i elevsvaren används i den fortsatta undervisningen, vilket tyder på att elevernas svar ses som värdefulla (Dysthe, 1996, s. 60). Resultatet visar att elevernas svar används i den fortsatta undervisningen. Läraren använde elevsvaren för att göra kopplingar till det ämnesområde som undervisningen behandlade; munkar och nunnor. På rad 1 synliggörs lärarens fråga om hur eleverna skulle känna sig ifall de enbart ägde 7 saker. När eleverna svarar med att det kanske är nödvändigt med något klädesplagg, gör läraren kopplingar till att munkar och nunnor enbart får äga 2 klädesplagg.

Ännu ett exempel är när eleverna (rad 6 och 7) förklarar att det kan bli tråkigt med att enbart äga 7 saker. Läraren gör då kopplingar (rad 8) till att vanliga buddhister får äga mycket mer än nunnor och munkar. Istället för att ge en bedömning på låg nivå såsom "bra" och "fint" använder läraren elevsvaren i den fortsatta undervisningen, vilket kan medföra en positiv

självbild hos eleverna. Detta kan medföra en positiv självbild hos eleverna eftersom läraren inte signalerar att hen är den som sitter med facit och ska bedöma eleverna, vilket enligt Dysthe (1996, s. 60) kännetecknar den positiva bedömningen. Trots att läraren gav kommentarer såsom ”intressant tanke” och ”bra tänkt där”, används elevsvaren i undervisningen och ses därför inte som bedömning på låg nivå. Om läraren enbart sade ”bra tänkt där” så skulle det framstå som bedömning på låg nivå som enbart syftar till att bedöma eleverna.

6.1.8 Möjligheter och hinder för dialog

Resultatet av dessa tre lektioner synliggör att lärarens sätt att ställa frågor och följa upp elevsvaren skapade möjligheter för dialog om religionsrelaterade ämnen. Genom den positiva bedömningen läraren gav, visade hen att elevers kunskaper är viktiga kunskapskällor i undervisningen. Om läraren inte gjorde detta, skulle hen enligt Dysthe (1996, s. 60) förhindra att dialog uppstod. Enligt Dysthe (1996, s. 233) är uppföljning karaktäristiskt för dialogiska undervisningssamtal och under dessa tre lektioner skapade uppföljningen möjligheter för dialog. Lärarens autentiska frågor bidrog med möjligheter för dialog eftersom läraren visade ett intresse för elevers erfarenheter och tolkningar. Trots att läraren ställde två slutna frågor, var dessa inget hinder för dialog eftersom läraren inte gav någon facitliknande respons. Istället valde läraren att direkt efter en sluten fråga ställa en autentisk fråga. Om läraren istället skulle svara med facitliknande respons och inte ge någon uppföljning, skulle detta istället hindra dialog (Dysthe, 1996, s. 67). Bakhtin teori synliggörs här, där läraren genom sina frågor och uppföljning lyckades skapa ett samspel mellan sig själv och eleverna. I detta klassrum definierade eleverna inte som svarsroller (Dysthe, 1996, s. 228-230). Lärarens samspel med eleverna tillät flera elever att komma till tals. Enligt Bakhtin (Dysthe 1996 s. 65-67) påverkas elevers förståelse av hur lärare responderar och reagerar på vad de säger. Genom lärarens utvärdering och positiva uppföljning, skapades en miljö där eleverna fick en bild av sina kunskaper som värdefulla källor för undervisningen.

6.2. Klass B – lektion 4-6

Denna mångkulturella klass bestod av 16 elever och behandlade buddhismen. Lektionerna var schemalagda på 55 minuter.

Kort övergripande observationsbeskrivning:

Lektion 4 handlade om Buddhas liv. Eleverna skulle enskilt läsa en text som de fick på papper av läraren. Därefter arbetade de med instuderingsfrågor. Målet för lektionen skrevs upp på tavlan, vilket var att lära sig ord och begrepp om buddhismen. Interaktionen som förekom under denna lektion uppstod efter att eleverna läste texten och besvarade lärarens instuderingsfrågor.

Lektion 5 handlade om högtider och riter. Läraren presenterade först olika högtider och visade därefter bilder på hur det kan se ut under sådana högtider och riter. Därefter läste klassen läroboken gemensamt. Interaktionen varade i ungefär två minuter och förekom efter att läraren presenterade olika riter och läste texten.

Lektion 6 var en fortsättning på lektion 5. Eleverna fick arbeta med frågor om olika högtider och riter. Här förekom inte mycket annat än enskilt arbete med instuderingsfrågor. När eleverna var färdiga med sina frågor, förekom en interaktion som varade i ungefär två minuter.

6.2.1 Övergripande slutsats - slutna frågor

Resultatet av dessa tre lektioner synliggör att slutna frågor var förekommande inslag i undervisningen. Under första lektionen i denna klass förekom 6 slutna frågor. Läraren ställde 8 slutna frågor under andra lektionen och vid sista lektionen ställde läraren 7 slutna frågor. I denna klass förekom inga autentiska eller öppna frågor. Nedan presenteras ett citat från lektion 4 som valdes eftersom det synliggör ett exempel på flera slutna frågor:

1. L: Nu när vi har gått igenom detta om Buddha så undrar jag under vilket träd Buddha mediterade under? Elias?
2. E1: fikonsträd
3. L: bra, hur många dagar mediterade han? Melissa?
4. E2: 49 dagar
5. L: precis, bra. Kommer ni ihåg hans riktiga namn? [...]

Sekvensen ovan är ett av flera exempel på hur lärarens frågor såg ut under lektionerna i denna klass. Rad 1, 3 och 5 synliggör tre slutna frågor. De två första frågorna var riktade mot specifika elever, vilket inte gav andra elever möjligheter att komma till tals.

Det var enbart den sista frågan som gav andra elever möjligheten att komma till tals. Frågorna som ställdes under andra lektioner var även riktade mot enskilda elever, vilket synliggjordes genom att läraren nämnde deras namn när frågorna ställdes.

6.2.2. Analys av frågor i lektion 4-6

Resultatet visar att slutna frågor var dominerande i undervisningen, vilket blir tydligt eftersom läraren inte ställer autentiska eller öppna frågor. Totalt ställde läraren 21 slutna frågor. Syftet med slutna frågor är att kontrollera ifall eleverna kan besvara en fråga som läraren själv kan svaret på genom ett facitliknande svar (Dysthe, 1996, s. 58-59). Alla frågor som läraren ställde under lektionerna hade på förhand ett givet svar. När läraren exempelvis ställde frågan om hur många dagar Buddha mediterade (rad 1) fanns enbart ett svar som läraren vill få fram från eleverna. Ännu en sluten fråga som läraren ställde under lektion 6 är ”när firas Sanghadagen?”. Dessa exempel har enbart ett enda rätt svar. När sådana frågor ställs, får eleverna ingen kontroll över samtalen som förs i klassrummet (Nystrand & Gamoran 1997, s. 38), vilket blir synligt då läraren ställde en ny fråga så fort eleverna sade det korrekta svaret.

När läraren ställde frågan ”hur många dagar mediterade han?” (rad 3) begränsades elevernas yttranden till minimala repliker, vilket Lindberg (2005, s. 80) hävdar att sådana frågor gör. Elevernas yttranden var begränsade till minimala repliker vilket bidrog till att de inte fick några möjligheter till att uttrycka tankar och reflektioner. Elevsvaren ”fikonsträd” och ”49” visar hur frågorna som läraren ställde begränsade elevernas möjligheter till att samtala. Frågorna som ställdes under dessa tre lektioner syftade till att kontrollera elevers kunskaper, vilket betyder att läraren kunde byta ämne så fort en elev hade sagt det rätta svaret. Läraren frågade först under vilket träd Buddha mediterade, därefter hur många dagar han mediterade och slutligen ifall eleverna kommer ihåg vad hans riktiga namn är. Citatet synliggör hur samtalet först handlar om trädet och meditationen, men därefter avslutas med vad hans riktiga namn är.

6.2.3. Övergripande slutsats - facitliknande respons och IRE mönster

Lärares svar bestod av facitliknande respons som utgick från ett IRE mönster. Följande exempel är taget från lektion 5:

1. L: Vad är Vesak? Alex?
2. E1: Buddhadagen

3. L: bra, när firas den då?
4. E2: kanske i april och mars
5. L: yes. Vet någon varför dagen firas? Daniel?
6. E3: för han Buddha föddes då, eller hur?
7. L: ja precis. Vad är Dharmadagen då? [...]

Denna sekvens valdes eftersom den innehåller flera exempel av facitliknande respons som blir synliga vid rad 3, 5 och 7.

6.2.4. Analys av facitliknande respons utifrån IRE mönster

I denna klass förekom ingen uppföljning eller positiv bedömning. Istället utgick lärarens svar av elevernas yttranden utifrån en facitliknande respons. När en lärare ställer en slutna fråga, handlar responsen om hur bra elever lyckas besvara frågan (Lindberg 2005 s. 80). Detta blir synligt i denna klass. Alla frågor som ställdes under denna lektion var slutna, vilket resulterade till att responsen var facitliknande. I det presenterade citatet ovan har läraren värderat elevsvaret med ”bra” (rad 3), ”yes” (rad 5) och ”ja precis” (rad 7). Under lektion 6 valde läraren att ställa en fråga om när Sanghadagen firas, och när hon fick elevsvaret ”kanske november typ”, gav läraren en facitliknande respons genom att svara ”bra”. Det blev synligt att läraren inte hade någon variation i sin respons. Lärarens facitliknande respons av elevsvaret utgick från IRE kommunikationsmönstret, där frågorna enbart ställdes för att evalueras. Lärarens initiering av frågan blir synlig på rad 1. På rad 2 responderar eleven lärarens fråga med ”Buddhadagen” och på rad tre evaluerar läraren eleven svar. Samma kommunikationsmönster förekommer på rad 5-7 samt under resterande lektioner i denna klass. IRE kommunikationsmönstret går även att se i exemplet som presenteras under rubriken 6.2.1.

6.2.5 Möjligheter och hinder för dialog

Lärarens frågor och respons på elevsvaret var i detta klassrum ett hinder för dialog. Frågorna och uppföljningen utgick från det som enligt Dysthe (1996, s. 222-224) karaktäriserar ett monologiskt klassrum, nämligen att kontrollera elevernas kunskaper. De dominerande frågorna i denna klass var slutna frågor, vilket innebär att eleverna inte fick möjligheter till att kontrollera diskussionerna. Enligt Nystrand och Gamoran (1997, s. 38) är detta viktigt för en dialogisk undervisning. Läraren valde att följa upp elevsvaret genom att bedöma de med ord såsom ”bra”, ”yes” och ”ja precis” och när en lärare väljer att bedöma elevsvar på detta

sätt, försvinner enligt Dysthe (1997, s. 60) möjligheten att utveckla dialogisk undervisning. IRE kommunikationsmönstret var även ett hinder för att skapa dialog i undervisningen eftersom läraren bytte ämne så fort hen fick det korrekta svaret.

Bakhtins teori om att lärande utvecklas i samspel och utbyte med andra (Dysthe 1996, s. 228) blev inte synligt under dessa tre lektioner. Trots att eleverna svarade på lärarens frågor, var det inget samspel eftersom eleverna hade "svarsrollen" (Dysthe 1996, s. 228) under alla tre lektioner. Bakhtins teori innefattar även att elever ska vara verbalt aktiva (Dysthe 1996, s. 228), men eftersom lärarens frågor i denna klass riktade sig mot specifika personer, fick alla elever inte möjligheten till att vara verbalt aktiva. Detta är något som hindrade dialog.

6.3. Klass C – lektion 7-9

Klass C är en mångkulturell årskurs 5 klass som arbetade med Islam. I klassen går 20 elever och varje lektion var schemalagd på 55 minuter.

Kort övergripande observationsbeskrivning:

Lektion 7 behandlade moskéer, där läraren gick igenom grundläggande fakta om hur moskéer ser ut inifrån och utifrån. Läraren visade bilder på moskéer och lät eleverna därefter läsa i textboken. Efter detta ställde läraren sina frågor som avslut på lektionen. Under denna lektion varade interaktionen i ungefär tre minuter.

Lektion 8 handlade om bönen och Mecka. Under denna lektion arbetade klassen med textboken och instuderingsfrågor. Efter arbetet med instuderingsfrågorna ägnades ungefär två minuter åt interaktion om religionsrelaterade ämnen.

Lektion 9 behandlade sunni och shiamuslimer. Klassen arbetade med lärarens utskrivna papper. Interaktionen förekom innan elevernas arbete med pappret och varade i ungefär två minuter.

6.3.1. Övergripande slutsats – öppna frågor

I denna klass förekom öppna och slutna frågor. Under lektion 7 förekom 2 öppna frågor och ingen annan frågetyp. Under lektion 8 ställde läraren 2 öppna frågor och 1 slutna fråga, men

ingen autentisk. Vid sista lektionen ställde läraren 2 slutna frågor och ingen annan frågetyp. Exemplet nedan är taget från lektion 7 och valdes eftersom det synliggör exempel på öppna frågor:

1. L: nu får ni vara tysta! hur kan det se ut inne i en moské? vi gick igenom det i läroboken för en stund sen!
2. E1: mattor finns typ
3. E2: stolar finns inte
4. L: just ja. Vad mer kommer ni ihåg kring vad som finns i en moské?
5. E3: det finns inte bilder på väggarna.
6. L: nej precis. Sen så finns det exempelvis en nisch som imamen står på vilket visar hållet för Mecka.

Rad 1 och 4 visar en och samma fråga som läraren ställer. Frågorna kategoriseras som öppna frågor. Under lektion 8 ställde läraren frågorna ”varför ber muslimer mot just Mecka och varför är Mecka en viktig stad inom denna religion?” vilket är två frågor som kategoriseras som öppna. Under dessa lektioner fick eleverna själva välja ifall de ville svara på frågorna, vilket synliggjordes då läraren inte nämnde någon elevs namn. Det var inte många elever som räckte upp handen när läraren ställde frågorna, men de elever som räckte upp handen fick komma till tals.

6.3.2 Analys av frågor i lektion 7-9

Frågetyperna som dominerande i denna klass var öppna och slutna frågor. Här valde läraren att inte ställa några autentiska frågor. Det som karaktäriserar öppna frågor är att de tillåter flera svarsalternativ och har på förhand ett rätt och fel svar som läraren känner igen (Dysthe, 1996, s. 58). Lärarens fråga ”hur kan det se ut inne i en moské?” kategoriseras som en öppen fråga eftersom den har olika svarsalternativ som antingen kan vara rätt eller fel. På rad 4 ställer läraren samma öppna fråga och vill att eleverna ska bidra med flera svar, vilket de gör. Under lektion 8 valde läraren att fråga eleverna varför muslimer ber mot mecka och varför denna stad är viktig inom Islam. Dessa frågor kategoriseras också som öppna frågor eftersom dessa tillåter flera svarsalternativ.

Responsen som eleverna fick av läraren synliggör att dessa frågor är öppna. När eleverna svarade lärarens första frågan med olika svarsalternativ, besvarar läraren dessa med exempelvis 'just ja'. Dessa frågor kategoriseras inte som autentiska frågor eftersom svaren som eleverna ger kan vara fel. Exempel på slutna frågor som ställdes under lektionerna var "hur många gånger ber muslimer per dag?" (lektion 8) och "ber män och kvinnor tillsammans?" (lektion 9). Dessa frågor kategoriseras som slutna eftersom de endast har ett enda rätt svarsalternativ.

6.3.3. Övergripande slutsats – facitliknande respons utifrån IRE

Trots att det förekom öppna frågor, var uppföljningen utifrån IRE mönstret med facitlikande respons. Positiv bedömning eller uppföljning av elevsvaren förekom inte under dessa lektioner. Exemplet nedan taget från lektion 9 valdes eftersom den synliggör lärarens facitlikande respons, men även IRE kommunikationsmönstret.

1. L: hur många riktningar finns det inom Islam?
2. E1: två
3. L: ja och vad heter dessa två riktningar då?
4. E1: sunni och shia
5. L: ja och den största av dessa är sunni.

Den facitliknande responsen blir synlig vid rad 3 och 5. IRE kommunikationsmönstret blir synligt vid rad 1-3 och 3-5, där läraren först initierar en fråga, låter eleverna svara och avslutningsvis evaluerar elevsvaren.

6.3.4 Analys av uppföljning enligt IRE med facitlikande respons

Trots att läraren vid frågor av öppen karaktär skulle kunna följa upp elevsvaren genom antingen positiv bedömning eller uppföljning i nästkommande fråga, förekom detta inte. Istället valde läraren att följa upp elevsvaren enligt IRE, som enligt Liljestränd (2002, s. 35-37) kopplas till den traditionella undervisningen som där läraren ger facitliknande svar såsom rätt och fel. Lärarens respons av både de öppna och slutna frågorna synliggör att frågorna var till för att kontrollera eleverna. Responsen som eleverna fick av läraren handlade om ifall eleverna hade svarat rätt eller fel. I exemplet ovan väljer läraren att ge eleverna responsen "ja" två gånger. I exemplet som presenteras under rubriken 6.3.1 ger läraren facitresponsen

”just ja” och ”nej precis” (rad 4 och 6), vilket signalerar att frågorna som ställdes var till för att kontrollera eleverna

6.3.5 Möjligheter och hinder för dialog

I denna klass ställdes inga autentiska frågor. De frågor som ställdes var öppna och slutna. De slutna frågorna bidrar enligt Dysthe (1996) inte till dialog, vilket synliggjordes under de observerade lektioner. De öppna frågorna som läraren ställde skulle kunna bidra till dialog, men eftersom dessa frågor följdes upp med facitliknande respons utifrån IRE mönstret, hindrades möjligheterna för dialog. Lärarens facitliknande respons skapade ett brott i kommunikationen, vilket enligt Dysthe (1996) hindrar möjligheterna för dialog. Läraren följde varken upp elevsvaren eller gav någon positiv bedömning, vilket innebär att eleverna inte fick någon känsla av att deras bidrag var viktiga i undervisningen. Enligt Dysthe och Bakhtin (1996, s. 60) är detta viktigt för en dialogisk undervisning.

Det som synliggjordes under lektionerna var att läraren ställde en hel del frågor enbart för att kontrollera elevernas kunskaper. Eleverna fick inga möjligheter att använda sig av sina förkunskaper, vilket enligt Dysthe och Bakhtin utmärker ett monologiskt klassrum. I exemplet under rubriken 6.3.3. skulle läraren vid rad 5 kunnat ställa en fråga om vad som skiljer de två inriktningarna inom Islam åt istället för att svara ”ja, den största av dessa heter sunni”. Denna fråga skulle då kategoriseras som en öppen fråga som skulle kunna låta eleverna reflektera, vilket i sin tur skulle kunna bidra till möjligheter för dialog i undervisningen. Enligt Bakhtin och Dysthe (1996 s. 228-230) hittar individer mening och utvecklar lärande genom samspel och utbyte med andra, men i denna klass skapades inga möjligheter för detta. Lärarens frågor ”varför ber muslimer mot just Mecka” och ”varför är Mecka en viktig stad inom denna religion?” skulle kunna bidra till samspel mellan läraren och eleverna, men eftersom facitliknande respons förekom, hindrades dialog. En lärare bör enligt Bakhtin (Dysthe 1996, s. 228-230) bekräfta elevers röster för att någon dialog ska förekomma. Detta innebär att läraren inte kan vara den enda som hörs i klassrummet. I denna klass bekräftade läraren inte elevernas röster. Istället hade eleverna det som Bakhtin kallar för svarsroller.

Detta klassrum ses som ett monologiskt klassrum. Detta blir synligt eftersom läraren vill att eleverna återger vad som har behandlats i undervisningen, vilket enligt Dysthe (1996, s. 222-224) kännetecknar ett monologiskt klassrum.

7. Slutsatser och slutdiskussion

Syftet med denna studie var att undersöka om och hur lärarens sätt att ställa frågor och följa upp elevsvaren skapade möjligheter och hinder för dialog om religions-relaterade ämnen i undervisningen. Resultatet av analyserna synliggör att möjligheterna och de hinder som uppstod varierade i varje klass.

Lärare A lyckades skapa möjligheter till dialog genom de autentiska frågorna som hen ställde. Läraren ställde frågor som inte hade ett förutbestämt svar och utgick från elevernas egna erfarenheter, vilket signalerade ett intresse från lärarens sida. Läraren ställde även slutna frågor, men eftersom dessa följdes upp av autentiska frågor, var de inget hinder för dialog. Till skillnad från denna klass, var alla frågor som läraren ställde i klass B ett hinder för dialog. Lärarens sätt att ställa frågor kan identifieras som att hen ville kontrollera elevers kunskaper, vilket blev synligt eftersom frågorna hade ett givet svar på förhand. I och med att lärarens syftet enbart var att få reda på elevernas kunskaper, bidrog dessa inte till möjligheter för dialog. Lärare C ställde både öppna och slutna frågor. De slutna frågorna var ett hinder för dialog eftersom läraren endast ville få reda på vad eleverna kunde och inte kunde. Lärarens öppna frågor skulle kunna skapa möjligheter för dialog, vilket de däremot inte gjorde eftersom läraren gav facitliknande respons.

Lärare A lyckades skapa möjligheter för dialog genom sitt sätt att ge eleverna respons. I denna klass valde läraren att använda elevsvaren i nästkommande fråga (uppföljning), samt använda sig av elevsvaren i den fortsatta undervisningen (positiv bedömning), vilket enligt Dysthe (1996) är viktigt för ett dialogiskt klassrum. Läraren visade att elevernas kunskaper var värdefulla i den fortsatta undervisningen. Till skillnad från denna klass, var responsen som läraren gav i klass B däremot ett hinder för dialog eftersom läraren gav facitliknande respons. Genom den facitliknande responsen som läraren gav, förekom inga möjligheter för dialog just av den anledningen att hen svarade med exempelvis ”bra” och ”yes”. Denna respons, som följer IRE mönstret, synliggjorde att läraren är där för att kontrollera elevernas kunskaper av frågor som hen själv kunde svaret på. De öppna frågorna skulle kunna skapa möjligheter för dialog i klass C, men dialog hindrades eftersom läraren gav facitliknande respons.

Analysen synliggör att klass A hade mest möjligheter till dialog i undervisningen. Det var även i denna klass som ett mönster synliggjordes, nämligen att läraren satt runt ett stort bord

tillsamman med eleverna (se rubrik 6.1). Detta kan vara anledningen till att läraren lyckades ställa frågorna som hon ställde, samt följa upp elevsvaren genom uppföljningen och den positiva bedömningen. I denna klass, där läraren satt tillsammans med eleverna, förekom mer dialog än i de andra klasserna som detta mönster inte synliggjordes. Klass A och B arbetade båda med Buddhismen och högtider, men skillnaden mellan möjligheterna och hinder för dialog som lärarna skapade var stor. Anledningen till detta är att läraren i ena klassen ställde autentiska frågor och följde upp elevsvaren genom uppföljning och positiv bedömning, medan läraren i andra klassen ställde slutna frågor som följdes upp med facitliknande respons.

I likhet med Kittelmann Flensners (2015) samt Van Ersel, Hermans och Slegers (2010) resultat, blir det i klass B och C synligt att det inte var enkelt att skapa möjligheter till att utveckla ömsesidig förståelse genom dialog. Detta kan bero på att undervisningen var lärarcentrerad och att läraren varken ställde frågor som bidrog till dialog eller följde upp elevsvaren. Dysthes (1996) resultat om att slutna frågor dominerade går att diskutera eftersom både likheter och skillnader fanns. Under alla nio lektioner förekom totalt 39 frågor, och av dessa var 26 slutna, vilket är dominerande. Däremot var de slutna frågorna mer eller mindre dominerande i varje klass. I klass A var 2 av 9 frågor slutna, vilket inte är dominerande. I klass B var alla 21 av 21 frågor slutna och i klass C var 3 av 9 frågor slutna.

Denna studie visar att slutna frågor inte dominerade i varje klass. Resultatet av Nystrand och Gamorans studie (1997) var att få autentiska frågor ställdes och att läraren sällan följde upp elevsvaren. Resultatet av denna studie visar att autentiska frågor förekom, men enbart i en enda klass. I klass A ställde läraren 9 autentiska frågor och följde ofta upp elevsvaren genom uppföljning och positiv bedömning. Däremot stämmer deras resultat överens med studiens resultat från lektion B och C. I dessa klasser förekom varken någon autentisk fråga eller uppföljning.

Schihalejevs (2009) resultat var att lärarens respons av elevsvaren hindrade dialog, vilket stämmer överens med mitt resultat i klass B och C. Läraren valde att besvara elevsvaren med facitliknande respons, vilket hindrade möjligheterna för dialog, precis som i Schihalejevs studie. I Osbecks (2018) studie hade den klass med bäst testresultat frågor som skapade en varierande och analytisk talgenre. Frågorna tillät eleverna vara pratsamma i undervisningen. I klass B var många elever inte pratsamma eftersom läraren bestämde vem som skulle besvara

frågorna. Detta innebär att andra elevers möjligheter att komma till tals begränsades. Klass A var däremot mer pratsam än klass B och C.

Resultatet av denna studie visar sammanfattningsvis att autentiska frågor tillsammans med positiv bedömning och uppföljning skapar mer möjligheter för dialog än vad slutna och öppna frågor tillsammans med facitliknande respons gör i religionskunskapsundervisningen åk 5-6. Detta är viktigt för hur undervisningen i religion utformas. Utan möjligheterna för dialog, skapas fördomar för människor och religioner. Varje enskild elev ska enligt skolans uppdrag få möjligheter till att samtala och utveckla tilltro till sin språkliga förmåga. Detta går att ifrågasätta eftersom eleverna inte fick denna möjlighet i alla klassrum som observerades.

Denna studie har gett mig insikt om hur olika frågetyper och respons kan användas för att främja dialogisk undervisning.

8. Didaktiska implikationer

Läraren har en avgörande roll för att skapa möjligheter till ett dialogiskt klassrum. Läraren behöver utnyttja potentialen som finns i klassrummet och ställa frågor som inte enbart syftar till att kontrollera eleverna. Elevresponsen bör även varieras. Det är även viktigt att läraren samtalar med eleverna och inte till eleverna. Detta kan exempelvis göras genom att läraren skapar en dialogisk miljö genom att sitta tillsammans med eleverna. Genom att läsa denna text kan läsaren få djupare insikt på hur frågorna och uppföljningen påverkar dialogen.

9. Vidare forskning

Ett förslag till vidare forskning är att undersöka vilka frågetyper som ställs i elevers religionsböcker och studera ifall frågorna tillåter eleverna att reflektera eller enbart reproducera fakta. Klasserna som arbetade med Buddhismen skiljde sig åt gällande hur mycket dialog som förekom i undervisningen, därför vore det intressant att undersöka flera klasser som arbetar med samma område och jämföra dessa.

Käll- och litteraturförteckning

Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur

Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I: Dysthe, O (red.) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur, s. 31-74.

Eliasson, A. (2013). *Kvantitativ metod från början*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur

Kittelmann Flensner, K. (2015). *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden*. Diss., Göteborg universitet. Göteborg. Tillgänglig https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/40808/1/gupea_2077_40808_1.pdf [Hämtad 2019-10-22]

Liljestrand, J (2002). *Klassrummet som diskussionsarena*. Diss., Örebro: Uni., 2002. Tillgänglig <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:134875/FULLTEXT01> [Hämtad 2019-11-28]

Lindberg, I. (2005). *Språka samman: om samtal och samarbete i språkundervisning*. 2. uppl. Stockholm: Natur och Kultur

Löfstedt, M. (2011). *Religionsdidaktik: mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Nystrand, M & Gamoran, A. (1997). The big picture: Language and learning in hundreds of English lessons. I: Nystrand, M (red.). *Opening dialogue: understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press. S. 30-74. [Hämtad 2019-11-17]

Osbeck, C. (2011). Religionsdidaktik som kunskaps- och forskningsfält. I: Löfstedt, M (red.). *Religionsdidaktik: mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. 1 uppl. Lund: studentlitteratur. S. 35-47. [Hämtad 2019-10-29]

Osbeck, C. (2018). Questions and speech genres in social studies classroom – Comparisons of communication patterns. I: Osbeck, C., Ingerman, Å & Claesson, S (red.). *Didactic classroom studies – A potential research direction*. Lund: Nordic Academic press s. 22-36. Tillgänglig <https://www.kriterium.se/site/books/10.21525/kriterium.14/download/2499/> [Hämtad 2019-11-29].

Schihalejev, O. (2009). Dialogue in religious education lessons – possibilities and hindrances in the Estonian context. *British Journal of Religious Education*, 31:3, s. 277-288. DOI: 10.1080/01416200903209106. Tillgänglig <https://doiorg.till.biblextern.sh.se/10.1080/01416200903209106> [Hämtad 2019-11-27]

Skolverket (2019) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. Sjätte upplagan (2019). [Stockholm]: Skolverket. Tillgänglig på Internet: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2019/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet-reviderad-2019> [Hämtad 2019-12-03]

Skolinspektionen (2010) *Rätten till kunskap [Elektronisk resurs] : en granskning av hur skolan kan lyfta alla elever*. Rapport 2010;14. Stockholm: Skolinspektionen. Tillgänglig <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2010/ratten-till-kunskap/ratten-till-kunskap-slutrapport.pdf> [Hämtad 2019-11-25].

Skolinspektionen (2010) *Undervisning i svenska grundsärskolan*. Rapport 2010:9. Stockholm: Skolinspektionen. Tillgänglig <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2010/svenska-grundsar/01-webb-slutrapport-undervisningen-sv-grsar.pdf> [Hämtad 2019-11-23].

Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: studentlitteratur

van Eersel, S., Hermans, C., & Slegers, P. (2010). What do teachers do to stimulate the understanding of the other in interreligious classroom communication? Empirical research into dialogical communication in religiously pluriform learning situations in Catholic primary schools. *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, 31:2, s. 125-141. DOI: [10.1080/13617672.2010.503608](https://doiorg.till.biblextern.sh.se/10.1080/13617672.2010.503608) Tillgänglig <https://doiorg.till.biblextern.sh.se/10.1080/13617672.2010.503608> [Hämtad 2010-11-14].

Bilaga 2 – informations- och medgivande brev till lärare

Hej!

Jag heter Jennifer Antar och studerar grundlärarprogrammet åk 4-6 vid Södertörns Högskola. Vi ska just nu påbörja vårt självständiga arbete där mitt huvudfokus kommer vara interaktionen som sker i religionskunskapsundervisningen. För att uppnå syftet med studien, behöver jag observera minst 2 religionskunskapslektioner.

Jag undrar ifall ni arbetar med religion under denna period och om jag har möjligheten att komma och observera cirka 3 lektioner så tidigt som möjligt. Deltagande i studien är frivilligt och du kan när som helst under studiens gång avbryta din medverkan. Lektionerna önskar jag kunna spela in. Allt insamlat material kommer hanteras konfidentiellt enligt de forskningsetiska principerna.

Tack för din tid!

Vänliga Hälsningar,

Jennifer Antar

Bilaga 3 – informations- och medgivande brev till elevers vårdnadshavare

Till vårdnadshavare för elev i klass _____

Hej!

Mitt namn är Jennifer och jag studerar min sjunde termin som grundskollärare vid Södertörns Högskola. Just nu har vi påbörjat skrivandet av vårt självständiga arbete där min studie handlar om interaktionen mellan lärare och elever i religionskunskapsundervisningen. För att uppnå syftet med denna studie kommer tre lektionstillfällen i denna klass att observeras och spelas in. Allt material kommer hanteras konfidentiellt enligt de forskningsetiska principerna, vilket dels innebär att inga personer kommer kunna identifieras genom denna studie. Läraren kommer även vara närvarande när observationerna genomförs.

Deltagandet i studien är frivilligt och kan när som helst avbrytas.

Jag undrar nu ifall NI godkänner att ert barn får delta i denna studie.

Barnets namn: _____

JA, jag ger mitt medgivande av mitt barns deltagande vid observationer.
godkänner mitt barns deltagande vid observationer

NEJ, jag godkänner INTE mitt barns deltagande i denna studie

Vårdnadshavares namn

Vårdnadshavares underskrift

Denna blankett bör återlämnas till elevens lärare senast x datum.

För frågor och mer information kring studien, kontakta mig via jennifer01.antar@student.sh.se