



AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI
Avdelningen för humaniora

Språkutvecklande arbetssätt i religionskunskap 1

En intervjustudie av gymnasielärares syn på och arbete med
språkutvecklande arbetssätt i religionskunskapsämnet.

Maria Lindén

2024

Examensarbete, Grundnivå (kandidatexamen), 15 hp
Religion med ämnesdidaktisk inriktning
Ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i gymnasieskolan
Religion för ämneslärare 61-90 hp

Handledare: Birgit Lindgren Ödén
Examinator: Peder Thalén

Sammanfattning

Denna studies syfte är att undersöka hur gymnasielärare i religionskunskap ser på språkutvecklande arbetssätt och vilka metoder lärarna använder för att göra undervisningen gynnsam för elevernas språk- och kunskapsutveckling. Vidare syftar studien till att synliggöra lärares arbete med ämnesspråk i religionskunskap samt vilka utmaningar detta ger i praktiken. Intervjuer med fyra gymnasielärare från två olika gymnasieskolor i Mellansverige har genomförts och materialet som samlades in synliggjorde lärarnas inställning, de metoder lärarna använder för att arbeta språkutvecklande samt de utmaningar lärarna upplevde.

Resultatet visar att lärarna är överens om behovet av språkutvecklande arbetssätt i religionskunskap och att de alla arbetar språkutvecklande med hjälp av metoder grundade i genrepdagagogik. De metoder som framträdde var *cirkelmodellen* och *reading to learn*. Utmaningar lärarna ser är främst att kursen Religion 1 är en kort kurs med omfattande centralt innehåll och att det krävs tid för planering och genomförande av språkutvecklande undervisning.

Nyckelord: språkutvecklande arbetssätt, religion, ämnesspecifikt språk, religionsundervisning, genrepdagagogik

Innehåll

Sammanfattning.....	1
1. Inledning.....	3
1.1 Syfte och frågeställning.....	4
1.2 Avgränsningar.....	4
1.3 Definitioner.....	4
1.3.1 Ämnesspecifikt språk.....	4
1.3.2 Språkinriktad undervisning.....	4
1.4 Disposition.....	5
2. Bakgrund och tidigare forskning.....	6
2.1 Religion och ungdomar.....	6
2.2 Religionskunskapsämnet på gymnasiet.....	6
2.3 Ämnesspråk.....	7
2.4 Språkutvecklande undervisningsmetoder.....	9
2.4.1 Genrepedagogik.....	9
2.4.2 Cirkelmodellen.....	10
2.4.3 Reading to Learn.....	11
3. Metod och material.....	12
3.1 Semistrukturerade intervjuer.....	12
3.2 Urval.....	12
3.3 Genomförande.....	13
3.4 Etiska överväganden.....	14
3.5 Metodkritik.....	14
4. Teoretiskt perspektiv.....	15
4.1 Det sociokulturella perspektivet.....	15
5. Resultat och analys.....	16
5.1 Lärarnas förhållningssätt till språkutvecklande arbete.....	16
5.2 Lärarnas strategier och metoder för språkutvecklande arbete i religionskunskap.....	17
5.2.1 Lärarnas arbete med stöttning.....	18
5.3 Utmaningar med att bedriva språkutvecklande undervisning.....	19
6. Diskussion.....	20
7. Slutsatser.....	22
7.1 Avslutning.....	22
7.2 Framtida forskning.....	22
Källförteckning.....	24
Bilaga 1.....	26
Bilaga 2.....	27

1. Inledning

Läraryrket går mot sitt slut och jag är snart färdigutbildad gymnasielärare. De här åren har erbjudit mängder av litteratur i många olika kurser. Ämnesspecifik litteratur, naturligtvis, men även en avsevärd andel böcker om pedagogik och didaktik. Tillsammans med den verksamhetsförlagda utbildningen, VFU, har jag fått en god grund för min lärargärning. Det finns dock flera saker jag funderar på och en av dessa funderingar avgjorde ämnesvalet för denna uppsats.

Religionskunskap 1 är en kort kurs om 50 poäng som alla gymnasieelever läser, oavsett program. Under min VFU upplevde jag hur lärare kämpade med den stora mängden centralt innehåll i förhållande till kursens omfattning. Lärarna upplevde bristande förkunskaper hos eleverna vilket satte press på lärarna att försöka fylla kunskapsluckorna samtidigt som kursens innehåll skulle avhandlas och eleverna ges möjlighet att uppnå kursens betygskriterier. Ett av betygskriterierna för betyget E i kursen Religion 1 är att översiktligt kunna redogöra för och analysera världsreligionerna. (Skolverket 2022) En förutsättning för att kunna analysera, kritiskt granska, diskutera och argumentera i ett ämne är att eleverna genom undervisningen får möjlighet att utveckla dessa förmågor och det ämnesspecifika språket. Religion har ett omfattande ämnesspecifikt språk vilket lärarna under min VFU upplevde att eleverna har problem med.

Sverige är ett av världens mest sekulariserade länder där staten och kyrkan sedan länge är skilda åt och de flesta svenskar inte anser sig vara religiösa. I vår närhet finns heller inga pågående konflikter mellan religiösa grupper. Det saknas därmed incitament för oss att diskutera religion i vardagen. Vår kunskap om och erfarenhet av religion blir därmed förhållandevis begränsad och det är inte konstigt att våra ungdomar precis som vuxna saknar ett språk för att kunna tala om religion.

Men hur kan jag som religionslärare utveckla elevernas ämnesspecifika språk?

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie är att undersöka hur ämneslärare i religionskunskap på gymnasiet ser på språkutvecklande arbetssätt och vilka metoder de använder i undervisningen för att gynna elevernas språkutveckling. Detta för att synliggöra och öka kunskapen om lärares pedagogiska verktyg för utveckling av elevernas kunskaper i religionsämnets språk men även synliggöra de utmaningar detta ger i praktiken.

Följande frågeställningar har valts:

- Hur ser lärarna på språkutvecklande arbetssätt i religion?
- Hur arbetar lärarna språkutvecklande i kursen religionskunskap 1?
- Vilka utmaningar ser lärarna med ett språkutvecklande arbetssätt i religionsämnet?

1.2 Avgränsningar

Undersökningen avser undervisning i gymnasieskolans kurs Religion 1 och omfattar intervjuer med utbildade lärare som undervisar i religionskunskap på två gymnasieskolor i Mellansverige. Avgränsningen gör att resultatet inte ger en generaliserande bild av hur gymnasielärare i religionskunskap arbetar språkutvecklande.

1.3 Definitioner

Inför fortsatt läsning av undersökningen finns några återkommande begrepp vilka definieras nedan.

1.3.1 Ämnesspecifikt språk

Med ämnesspecifikt språk avses det språk som lärare och andra ämnesexperter använder när de uttrycker sig i ett ämne. De som studerar ämnet förväntas lära sig förstå ämnesspråket och själva kunna använda det när de uttrycker sina tankar och på olika sätt visar sina kunskaper i ämnet. (Bergh Nestlog 2019 s. 9)

1.3.2 Språkinriktad undervisning

En språkinriktad undervisning utgår från att eleverna behöver stöd och hjälp med att bygga upp skolspråket. Genom en välplanerad undervisning där man arbetar med språket parallellt med ämnesinnehållet under hela inlärningsprocessen så blir språkutvecklingen

något som utvecklar ämnesinnehållet. Målet med språkinriktad undervisning är att eleverna ska lära sig att använda det ämnesspecifika språket både muntligt och skriftligt. (Hajer & Meestringa 2010 s. 12,18, 21)

1.4 Disposition

Arbetet är disponerat med en inledning som följs av syftet med arbetet och valda frågeställningar. Därefter följer avgränsningar och definition av återkommande begrepp viktiga för fortsatt läsning av undersökningen. Kapitel 2 ger en bakgrund till ämnesområdet utifrån ungdomar och religion i samhället men även religion som ämne i gymnasiet samt redogörelse för aktuell forskning om ämnesspråk. Kapitlet fortsätter med en redogörelse för begreppet genrepedagogik samt de språkutvecklande arbetssätten *cirkelmodellen* och *reading to learn*. I kapitel 3 återfinns metod och material. Kapitel 4 presenterar valet av den för arbetet valda teorin, sociokulturell teori. Undersökningens resultat och analys återfinns i kapitel 5 och den avslutande diskussionen i kapitel 6. Slutsatser och förslag till vidare forskning presenteras i kapitel 7.

2. Bakgrund och tidigare forskning

Som bakgrund till ämnet språkinriktad undervisning i religionskunskap redogörs för en i huvudsak kvantitativ undersökning om ungdomar och religion för att synliggöra var ungdomar hämtar kunskap om religion. Därefter beskrivs syfte och främst de språkliga krav som ställs i kursen Religionskunskap 1 på gymnasiet. Vid en genomgång av forskning på området så kan konstateras att forskning om språkutveckling och språkutvecklande arbetssätt i gymnasiets religionskurser saknas. Däremot redogörs för forskning om ämnesspråk och elevers skrivande i religion och samhällskunskap i årskurs 4-6. Övrig forskning tar upp ämnesspråk i både teoretiska och praktiska kurser på gymnasiet.

2.1 Religion och ungdomar

Det svenska samhället präglas av förändringar inom de flesta områden. Den kristna majoritetskulturen har minskat i och med Svenska kyrkans sjunkande medlemsantal samtidigt som religiös och kulturell mångfald i samhället ökar. Hur ungdomar kommer i kontakt med religion beror på i vilken social och kulturell kontext de växer upp i. En kvantitativ studie från 2014 som genomfördes via en webpanel, med syftet att undersöka vilken betydelse religion har i unga människors liv, ställde bland annat frågan: I vilka sammanhang har du stött på tro och religion under de senaste sex månaderna? Ungdomarnas svar visade att svenska ungdomar i åldern 16-24 år främst kommer i kontakt med religion genom medier men även familj och skola. (Klingenberg & Sjöborg 2022 s.117-121) För unga i gymnasieåldern, 16-19 år, är det främst i skolan de kommer i kontakt med religion och då framför allt genom religionsundervisningen. Närmare hälften av ungdomarna anser att de kan lita på den information de får i skolan medan knappt 20% litar på den information som ges via mediernas nyhetsrapporter. Detta visar att religionsundervisningen är en viktig källa för kunskap om religion. (Löfstedt & Sjöborg 2019 s. 153,158-159)

2.2 Religionskunskapsämnet på gymnasiet

Alla elever i gymnasieskolan läser Religionskunskap 1 vilket är en förhållandevis kort kurs om 50 poäng. Syftet med religionsundervisningen är att eleverna ska utveckla, bredda och fördjupa sina tidigare kunskaper i ämnet. Genom undervisningen ska eleverna få möjlighet att utveckla kunskaper inom de områden kursen omfattar, *reflektera över*

innehållet samt *analysera* detta. De ska även få möjlighet att *diskutera* och *argumentera*. (Skolverket 2024-03-05)

2.3 Ämnesspråk

Ewa Bergh Nestlog (2019) har i artikeln *Ämnesspråk – en fråga om innehåll, röster och strukturer i ämnestexter* tagit hjälp av språkvetenskapliga teorier för att vidareutveckla modeller som kan vara till hjälp när man undersöker ämnesspråk och ämnesundervisning. Artikeln bygger på hennes egen tidigare forskning om elevers skrivande och skrivundervisning i grundskolans 4-6 och hur denna blev meningsskapande. (Bergh Nestlog 2019 s.10) Ämnesspråk är ett samlat begrepp för det språk som används i ett ämne när dess deltagare gör sina röster i ämnet hörda för att kommunicera ämnesinnehållet med ämnesrelevanta strukturer för språk och andra resurser. (Bergh Nestlog 2019 s.9) För att kommunicera ämnesinnehåll används både muntligt och skriftligt språk men beroende av ämnets karaktär även andra språkliga resurser som bilder, ljud, symboler och gester. Ämnesspråket används både muntligt och skriftligt och är en resurs som ger elever möjlighet att fördjupa tänkandet inom ämnet och därmed blir språk- och kunskapsutveckling starkt kopplade till varandra. (Bergh Nestlog 2019 s. 9) Genom att skapa och tolka ämnestexter samtidigt som man för ett samtal om dessa blir elevernas möjligheter att kunna använda ämnesspråket funktionellt och därmed ökar kunskapsutvecklingen. I Bergh Nestlogs studie om undervisning i grundskolans 4-6 fick eleverna i uppdrag att skriva argumenterande och förklarande texter med utgångspunkt från historia och religionsundervisning. Läraren i klassen visade att hon både teoretiskt och praktiskt kunde hjälpa eleverna att utveckla språket genom att samtala och skriva tillsammans med eleverna. På så sätt blev de språkliga strukturerna i ämnena tydliga vilket gjorde att eleverna fick en bild av hur ämnesrösterna uttryckte sig om ämnesinnehållet. Engagemanget lärare och elever visade under arbetet gjorde att de röster som hördes blev ämnesröster. Eleverna visade också att de var villiga att arbeta med språket vilket antogs höra ihop med elevernas förståelse av hur delarna i undervisningen hängde ihop och bildade en helhet. (Bergh Nestlog 2019 s. 21-22)

Pia Nygård Larsson (2013) har genomfört en undersökning av ämnesspråk och dess betydelse i kursen Biologi A på gymnasiet. Hon menar att språket är en utmaning för många elever och att lärare måste ta hänsyn till detta i sin undervisning. I studien följde hon en heterogen klass med 28 elever och genomförde klassrumsobservationer, intervjuer

och samlade in elevtexter. Elevernas resultat och betyg skilde sig åt avsevärt och de som lyckades bäst var flickor med svensk bakgrund medan de flerspråkiga eleverna sällan nådde högre betyg. Både lärobok, lärarens undervisning och elevtexter omfattades av studien och resultatet visade att det är viktigt att eleverna har strategier för hur de ska ta sig an de ämnesspecifika texterna på ett självständigt sätt för att ha möjlighet att nå högre betyg. Elevers både varierande språkliga och socioekonomiska bakgrund kräver en pedagogik som tydliggör de olika ämnestexternas särdrag och funktion genom undervisning där eleverna får möjlighet att utveckla skrivande och läsning. (Nygård Larsson 2013)

Yvonne Halleson (2020) har genomfört en studie där hon följt två elever på gymnasiets ekonomiprogram under två dagar och frågeställningarna handlade om att undersöka vilka slags texter eleverna tar del av i olika ämnen, vad som utmärker dessa och vilka läs- och skrivaktiviteter eleverna deltar i. Syftet var att synliggöra de olika textvärldar eleverna rör sig i och mellan under dessa två dagar samt förväntningarna på elevernas skriftliga kompetens. Eleverna som observerades deltog på åtta lektioner fördelat på sju olika ämnen. (Halleson 2020 s.128-129) Resultatet visade att det ställs höga krav på elevernas skriftkompetens. Variationen av texter var relativt stor och ämnet företagsekonomi utmärkte sig med tio olika sorters texter där flera var ämnesspecifika. Sammanlagt i de olika ämnena var antalet ämnesspecifika ord som eleverna förväntades använda över 200 stycken. Eleverna behöver alltså ha både allmän och ämnesspecifik skriftkompetens och då särskilt ämnesspecifik ordförståelse. En didaktisk slutsats Halleson (2020) gör är att lärare behöver arbeta medvetet med ämnesspecifika skriftkompetenser och ämnesspråk i sina ämnen. Genom att undersöka vilka texter som används i undervisningen och hur dessa används skapas förståelse för dess betydelse för lärande i ämnet. (Halleson 2020 s. 142-143)

Pia Visén (2019) har undersökt ett textsamtal mellan elever och lärare på ett industriprogram för att studera hur ämnesbegrepp hämtade ur en lärobokstext används. De kunskapskrav som aktualiserades i kursen Svets grund och som handlade om ämnesspråk var att eleverna ska ha *kunskap om* begrepp, kunna *redogöra för* och *förklara* teknik. De ska även kunna *ge omdömen* genom att *med viss säkerhet använda korrekt fackspråk*. Genom att träna fackspråk kan eleverna sedan visa sina ämneskunskaper. Visén (2019) påtalar att tidigare undersökningar företrädesvis omfattat skolans teoretiska

ämnen och program och menar att textsamtalet i kursen är didaktiskt utmanande eftersom lärobokstexten dels är komplex med ett teoretiskt innehåll som ska utveckla elevernas fackspråk men även ett praktiskt lärande. I textsamtalet utgick läraren från olika citat i lärobokens text som sedan diskuterades i klassen. Resultatet visade att eleverna hade en förhållandevis passiv roll i samtalet där de inte tränade på att använda ämnesspråket själva utan socialiserades in i användandet av fackspråket till stor del genom lärarens språk. En viss utveckling av ämnesspråket kan enligt Visén (2019) ändå skönjas när vissa begrepp framträder i den senare delen av textsamtalet. Ämnesspråket är en del av lärandet och kunskapen i ämnet och de didaktiska val som görs är viktiga för att stötta elevernas ämnesspråkliga utveckling och därmed ge ökad förståelse av ämnesinnehållet. (Visén 2019)

2.4 Språkutvecklande undervisningsmetoder

Nedan redogörs för några språkutvecklande undervisningsmetoder, *cirkelmodellen* och *reading to learn*. Dessa undervisningsmetoder har sitt ursprung i genrepdagogen och därför inleds med redogörelse för genrepdagogen samt de teorier den bygger på.

2.4.1 Genrepdagogen

Genrepdagogen är benämningen på den pedagogik som utvecklats av forskare i Australien under 1980-talet. I USA kom forskningsprojektet under 1990-talet att kallas *Sydneyskolan* vilket blivit ett vedertaget begrepp. Forskningens syfte var att utveckla en pedagogik som kunde förbättra elevernas skrivande med målet att få alla elever att nå kunskapsmålen för skrivande. De undervisningsmetoder som utvecklats för att eleverna ska lära sig att skriva skolans olika texttyper, så kallade genrer, benämns som genrepdagogen. (Rose & Martin 2013 s. 13-14) Genrepdagogen består av tre delar, den sociokulturella teorin om lärande, en systematisk-funktionell grammatik och cirkelmodellen som det pedagogiska verktyget. Ur ett sociokulturellt perspektiv sker lärande i samspel med andra och utveckling ses utifrån vad en individ klarar på egen hand och vad samma individ klarar med stöttning. Stöttning är centralt inom genrepdagogen och det är i situationer med höga krav och mycket stöd som eleverna utvecklar kunskap och förmågor. (Johansson & Sandell Ring 2015 s. 28-30)

För att gestalta hur lärande sker kan en fyrfältsmodell användas. Den visar undervisningens och lärandets fyra zoner och består av en horisontell axel där graden av stöttning går från hög längst ut på den vänstra sidan till låg grad av stöttning längst ut till höger. Den vertikala axeln avser elevens aktivitet och högst upp arbetar eleven med något som ger en hög kognitiv utmaning medan det längst ner på den vertikala axeln sker arbete med låg kognitiv utmaning. Zonen där lärande och utveckling sker är vid arbete med hög kognitiv utmaning och en hög grad av stöttning från läraren. Skulle stöttningen minska vid en svår uppgift skulle eleven känna frustration och att det ställs för höga krav vilket skulle kunna orsaka ångest och oro. Uppgifter med låg kognitiv utmaning som ges med hög stöttning utvecklar inte lärandet eftersom det blir för lätt och eleven då befinner sig i en trygghetszon. När stöttningen minskar vid en lätt uppgift så finns risk att bli uttråkad. (Gibbons 2014 s. 33-34)

2.4.2 Cirkelmodellen

Cykeln för undervisning och lärande eller cirkelmodellen är en pedagogisk metod med ursprung inom genrepdagogen. Syftet är att utveckla elevernas skrivande och genom detta synliggöra olika genrer och därmed utveckla elevernas språk. Cirkelmodellen består av fyra steg som alla används i ett bestämt syfte och där stegen både kan repeteras eller uteslutas beroende på elevernas förkunskaper. (Gibbons 2014 s. 127-128)

I det första steget bygger man upp kunskap om ämnet så att eleverna så småningom ska kunna skriva en egen text. Det görs genom att först ta reda på vad eleverna redan kan för att sedan gå vidare och läsa om ämnet tillsammans med eleverna. Här introduceras ämnesspecifika ord och begrepp. (Gibbons 2014 s. 130-131)

I det andra steget är målet att eleverna ska bli bekanta med texttypens syfte, språkliga kännetecken och struktur. Textens funktion och form är viktig i det här steget och modelltexter såsom texter skrivna av tidigare elever, lärarskrivna texter eller lärobokstexter blir därmed viktiga. (Gibbons 2014 s. 133)

I det tredje steget skriver läraren och eleverna en gemensam text för att eleverna ska bli bekanta med skrivprocessen men också för att kunna samtala om innehåll och genrens språkliga drag. Här behöver eleverna använda kunskapen om ämnet som utvecklades i steg ett. Läraren skriver och eleverna ger förslag på formuleringar (Gibbons 2014 s. 135-136)

I det fjärde steget skriver eleverna egen text med stöttning från läraren. När eleverna kommer till det här steget är de väl förberedda för att skriva egen text och stöttningsen kan då handla om att påminna om arbetsprocessens olika delar. (Gibbons 2014 s. 139)

Cirkelmodellen ger många möjligheter till att läsa, lyssna och tala och därmed kan den användas inom moment med annat fokus än skrivande. Stöttning sker under hela processen och därmed förväntas eleverna aldrig klara av något de inte är redo för. Arbetet med cirkelmodellen tar tid men Gibbons (2014) menar att vid återkommande texttyper så krävs inte lika mycket tid i steg två och tre. Kritik som framkommit mot cirkelmodellen är att eleverna förväntas följa färdiga mallar för skrivande och att kreativiteten därmed hämmas. Gibbons (2014 s. 144) tillbakavisar detta och menar att strukturer och tydliggjorda förväntningar ger eleverna de verktyg dem behöver för att bli mer kreativa.

2.4.3 Reading to Learn

Metoden *reading to learn* har även den sitt ursprung i genrepdagogen och kan ses som en vidareutveckling av cirkelmodellen. Syftet är att ge lärare verktyg för att undervisa i läs- och skrivutveckling i alla ämnen i hela skolsystemet. (Rose & Martin 2013 s. 153) Metoden utgår dels från hur man lär ut läsning men också själva läsningen, till skillnad från cirkelmodellen som fokuserar på skrivande. *Reading to learn* modellen är uppbyggd enligt tre stötningsnivåer med tre steg på varje nivå. (Rose & Martin 2013 s.159, 167)

Den första nivån i modellen handlar om förberedelser för läsning och innehåller strategier för hur läraren kan stötta eleverna i läsningen och göra om modelltexter för skrivande. Nivån motsvarar cirkelmodellens olika delar. Nivå 2 innebär detaljerad läsning och här får eleverna mer stöttning. Läraren väljer kortare textstycken och fokuserar på betydelsemönster i meningar och mellan meningar för att tillsammans med eleverna skriva om stycket och därmed få syn på språkmönster för att utveckla kunskapen om språket. Nivå 3 innehåller strategier för att lära ut grundläggande läsning och skrivning tillsammans med texter i undervisningen. Här väljs en eller flera meningar ut från den detaljerade läsningen för att titta på hur meningen är konstruerad. Denna nivå är bra för andraspråkselever och elever som ska lära sig ett nytt språk. (Rose & Martin 2013 s. 168-169)

3. Metod och material

Syftet med studien är att undersöka hur religionslärare på gymnasiet arbetar språkutvecklande och vilka utmaningar det ger dem. För att undersöka detta har en kvalitativ metod i form av semistrukturerade intervjuer valts. Materialet utgörs av intervjuer med fyra utvalda gymnasielärare som alla undervisar i Religionskunskap 1. Intervjufrågorna formulerades utifrån läroplan och kursplan för gymnasieskolan (Gy11) samt den teoretiska ram, sociokulturellt perspektiv, som undersökningen grundas i.

3.1 Semistrukturerade intervjuer

Intervjuer kan utformas med olika grad av struktur där den helt strukturerade utgörs av enkäter med svarsalternativ medan en semistrukturerad intervju kännetecknas av frågor av mer öppen karaktär. Grad av struktur bestäms utifrån undersökningens syfte och frågeställning. En av fördelarna med kvalitativa intervjuer är möjligheten att anpassa frågorna och ordningen de ställs efter situationen och på så sätt få bredare svar med fler dimensioner än ett färdigt frågeformulär skulle ge. (Eriksson-Zetterquist & Ahrne 2015 s. 60)

Eriksson-Zetterquist & Ahrne (2015 s. 66) menar att även om man vill göra intervjuer utan formulerade frågor så det kan vara bra med en intervjumall för att påminna sig själv om vad man planerat att ta upp. Detta för att minska risken att tappa tråden under själva intervjun.

3.2 Urval

Urvalskriterierna är att lärarna ska undervisa i Religion 1 på gymnasiet, ha en lärarutbildning och finnas förhållandevis nära geografiskt för att ge möjlighet till fysiskt möte vid intervjutillfället. Fyra lärare från två olika gymnasieskolor kontaktades.

Dessa benämns fortsatt som lärare 1,2,3 och 4 för att anonymisera deras deltagande.

Lärare 1 är utbildad lärare i religion och svenska som andraspråk och har arbetat som lärare i fem år och undervisar på yrkesprogram. En genomsnittsgrupp i religion består av 10-18 elever varav minst två elever har svenska som andraspråk. Ungefär hälften av eleverna är i behov av olika anpassningar.

Lärare 2 är utbildad lärare i svenska och religion. Läraren har varit verksam som lärare i sex år och undervisar i religion på studieförberedande program. En genomsnittsklass består av 20 elever och två till tre stycken av dessa är andraspråkselever. Det finns alltid någon i varje klass som behöver anpassningar.

Lärare 3 är utbildad lärare i religion, historia och engelska och har arbetat som lärare i 13 år. Undervisningsgrupperna finns både på studie- och yrkesförberedande program och består vanligtvis av 15-20 elever varav två till fem elever utgörs av andraspråkselever. Tre till fem av eleverna i klassen behöver anpassningar.

Lärare 4 är utbildad lärare i religion, musik, svenska och historia samt behörig att undervisa i SO på högstadiet och har arbetat som lärare i 20 år. Läraren undervisar på yrkesförberedande program och en normalstor grupp består av 15-20 elever varav två till tre av eleverna har svenska som andraspråk.

3.3 Genomförande

Lärarna intervjuades enskilt under 30-60 minuter. En intervju genomfördes i ett samtalsrum på en av skolorna medan de övriga tre intervjuerna genomfördes digitalt med ljud och bild men där lärarna satt i sina arbetsrum eller i samtalsrum och jag hemma. Alla intervjuer genomfördes i enskildhet där vi kunde sitta ostört och hade gott om tid. Intervjuernas ljud spelades in efter godkännande av lärarna och jag förde anteckningar på en laptop under intervjun. De frågor som ställdes utgick från intervjuguiden (bilaga 2) och informanten fick information om de huvudrubriker som ingick i denna när intervjun startade.

Lantz (2013 s. 144) menar att syftet med studien avgör vilken analysmetod som är lämplig. Om det för studien är viktigt att analysera nyanser såsom hummanden, tystnad eller tveksamhet så bör intervjuerna skrivas ut i sin helhet, transkriberas. Denna undersöknings syfte är att ta reda på hur lärare arbetar språkutvecklande och därmed finns inte behovet att analysera nyanser. Jag har därför valt att lyssna på inspelningarna upprepade gånger och komplettera anteckningarna som gjordes under intervjuerna för att sedan men hjälp av intervjuguiden tematisera svaren och sedan sammanställa dessa i resultatavsnittet.

3.4 Etiska överväganden

Vid planering och genomförande av studien har relevanta delar av Vetenskapsrådets *God forskningssed* (2017) tagits i beaktande. Respondenterna har delgivits en samtyckesblankett (bilaga 1) före intervjuerna där de informerats om studiens syfte, vilka som kommer ta del av uppgifterna och möjligheten att när som helst avbryta sitt deltagande. I samband med intervjun godkände respondenterna den ljudupptagning som gjordes samt fick information om att denna kommer raderas. Undersökningens syfte är att undersöka hur lärare arbetar språkutvecklande och därmed finns inget intresse för lärarnas identitet eller insamling av personliga uppgifter. Det föreligger heller inte något maktförhållande mellan mig och respondenterna. Med bakgrund av detta så ges ingen närmre presentation av respondenterna, deras arbetsplatser eller bostadsort. De lärare som intervjuats för undersökningen benämns som lärare 1,2,3 och 4, vilket gör dem anonyma.

3.5 Metodkritik

Lantz (2013 s. 143) skriver att provintervjuer som analyseras systematiskt gör det möjligt att upptäcka om intervjuaren har brister och därmed inte är tillräckliga för att besvara undersökningens frågeställning.

Det hade varit en fördel om jag efter den första intervjun hade ägnat mer tid till att analysera den innan jag gick vidare och bokade ytterligare intervjuer. Detta för att få syn på hur frågorna verkligen fungerade och om någon behövde omformuleras eller kanske strykas helt och bytas ut.

Ett av urvalskriterier vid val av respondenter var att de skulle finnas geografiskt nära med tanken att intervjuer skulle genomföras i ett verkligt möte. Det visade sig dock vara svårt att hitta tid för detta och därmed blev lösningen digitala möten. Under intervjuerna antecknade jag i ett dokument på min bärbara dator. Detta fungerade bra under de intervjuer som genomfördes digitalt medan det vid intervjun som gjordes på plats i en av skolorna skapade en distans mellan mig och respondenten.

4. Teoretiskt perspektiv

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur religionslärare arbetar med språkutvecklande arbetssätt inom ramen för kursen religionskunskap 1 på gymnasiet. Skolans uppdrag är att tillhandahålla en likvärdig utbildning för alla elever där varje elev ska få möjlighet att lyckas utifrån sina förutsättningar. Med bakgrund av detta har det sociokulturella perspektivet valts som teoretiskt ramverk. Det är också detta perspektiv som ligger till grund för *cirkelmodellen* och *reading to learn* vilket är två metoder som framkommit under intervjuerna som något respondenterna använder i sin undervisning.

4.1 Det sociokulturella perspektivet

Det sociokulturella perspektivet grundades av den ryske psykologen Lev Vygotskij och den centrala utgångspunkten i teorin beskrivs av Roger Säljö (2013) som att människors förmåga att tänka och lära inte begränsas av biologiska förutsättningar. Vi samspelar med andra människor i vårt vardagliga liv och formas av den kultur vi lever i. I den sociokulturella verkligheten finns tillgång till både fysiska och språkliga redskap som hjälper oss att komma längre än gränsen för våra biologiska förutsättningar. (Säljö 2013 s.17)

Användningen av redskap som *medierande* resurs utgör ett av teorins nyckelbegrepp och med detta menas att vårt tänkande sker med hjälp av intellektuella redskap som i förening med fysiska redskap utgör kulturella redskap. Exempelvis har skola, rättsväsendet och sjukvården olika språkliga kategorier som är relevanta för respektive område. För att kunna agera inom någon av dessa behöver man kunna använda de specifika medierande redskapen. (Säljö 2013 s. 92) Människor är ständigt under utveckling och förändring och har därför möjlighet till nya insikter genom att ta till sig, *appropriera*, kunskaper i samspelet med andra människor. Med stöd av vad vi redan kan och vet så är vi ständigt på väg att appropriera nya redskap. För att beskriva hur utvecklingen av lärandet går till används begreppet *närmaste utvecklingszon*. Avståndet mellan vad en individ kan åstadkomma på egen hand, utan hjälp och stöd av annan, och vad individen kan prestera i samarbete med andra eller med stöd av annan definierar utvecklingszonen. (Säljö 2013 s. 119-121)

5. Resultat och analys

I det här avsnittet redogörs för resultatet av den intervjustudie som gjorts. För att skapa tydlighet utgår huvudrubrikerna från undersökningens frågeställningar. Dessa är: förhållningssätt till språkutvecklande arbete, strategier och metoder för språkutvecklande arbete samt utmaningar med språkutvecklande arbete. I avsnittet om lärarnas strategier och metoder finns stöttning som underrubrik. Stöttning är ett viktigt begrepp inom genrepedagogiken med bakgrund i det teoretiska perspektivet, sociokulturell teori.

5.1 Lärarnas förhållningssätt till språkutvecklande arbete.

Lärarna är eniga om behovet av språkutvecklande undervisning i religionskunskap på gymnasiet. Detta stöds av Bergh Nestlogs (2019) forskning om hur ämnesspråk är en resurs som ger eleverna möjlighet att fördjupa tänkandet inom ämnet och därigenom blir språk- och kunskapsutveckling starkt sammankopplade. Lärarna är också överens om att språkutvecklande arbetssätt är bra för alla elever eftersom de utmanas och utvecklas från sin egen nivå.

Hallesons (2020) undersökning visade att eleverna hon följde under två dagar på gymnasiet förväntades kunna över 200 ämnesspecifika ord. Kraven på elevernas förmåga att röra sig mellan olika ämnen och typer av texter i gymnasiet visar att det är viktigt med ämnesspecifik ordförståelse. Ett par av lärarna i undersökningen uttryckte att tankarna lätt går till nyanlända elever och deras behov av språkträning men det är viktigt att förstå att språket används hela tiden för att tänka och reflektera och därför behöver alla träna språket. Nygård Larsson (2013) menar att språket är en utmaning för många elever och att lärare måste ta hänsyn till detta i sin undervisning. Variation i språklig och socioekonomisk bakgrund kräver en pedagogik som tydliggör ämnestexternas särdrag och funktion för att alla elever ska ha möjlighet att lyckas.

Alla lärarna var rörande överens om att flerspråkighet är en tillgång snarare än ett hinder i religionsämnet och att de flerspråkiga eleverna bidrar med fler perspektiv till undervisningen. Lärare 4 uttryckte sig så här: ”De flerspråkiga eleverna är roliga att ha för att de har högre förkunskaper. De har ett större intresse för ämnet. Engagemang och intresse väger upp språkliga hinder. Återigen så har jag 3:or som kommit ganska långt språkligt”. Sjöborg (2022) visar i sin forskning att svenska ungdomar i åldern 16-19 år får kunskap om religion främst genom skolans religionsundervisning.

Lärarna fick frågan vad de anser vara ett språkutvecklande arbetssätt.

Lärare 4 sa: ”De metoder jag som lärare måste hitta för att få eleverna att förstå ämnesinnehållet” medan Lärare 3 uttryckte det som: ”En medvetenhet om att också träna språket i undervisningen. Jag tänker på cirkelmodellen.”

5. 2 Lärarnas strategier och metoder för språkutvecklande arbete i religionskunskap.

En av de grundläggande faktorerna för en god undervisning handlar enligt lärarna om att ha goda relationer till eleverna. Därigenom finns förutsättningar för en klassrumsmiljö som är tillåtande där eleverna vågar prata och diskutera. Alla lärarna brukar arbeta med gruppdiskussioner i undervisningen och ser dessa som en viktig del av kursen. Bergh Nestlog (2019) menar att genom att skapa och tolka ämnestexter samtidigt som man för ett samtal om dessa så blir användningen av ämnesspråket funktionellt och kunskapsutvecklingen ökar. Diskussioner kan genomföras på flera sätt och Viséns (2019) undersökning om hur eleverna på ett praktiskt gymnasieprogram tränade ämnesbegrepp visar att lärarens didaktiska planering är viktig för ett gott resultat. I undersökningen hämtades begrepp ur en lärobok genom att läraren utgick från olika citat i boken som sedan diskuterades i klassen. Eleverna var relativt passiva i samtalet vilket gjorde att de inte tränade på ämnesspråket särskilt mycket.

Lärarna tycker det är viktigt att skapa ett bra material för undervisningen. Gärna med mycket bilder. För att åstadkomma bra material kan det vara av intresse att följa Hallessons (2020) råd om att börja med att undersöka vilka texter som används i undervisningen och hur de används. På så sätt skapas betydelse för lärande i ämnet.

Lärarna uttryckte också vikten av god förberedelse med att själv läsa och bearbeta texter innan de presenteras för eleverna. Förberedelserna är också viktiga för att koppla innehållet till elevernas förkunskaper. Lärare 2: ”När man kopplat på förkunskaperna är det lättare att hänga upp ny kunskap på denna och förstå hur saker hänger ihop”. Lärarna var överens om att det är viktigt att gå igenom och förtydliga svåra begrepp. Lärare 4: ”Exempelvis när jag undervisar om abrahamitiska religioner så går vi igenom vad en profet är, vad monoteistisk är osv”. Nygård Larsson (2013) visar i sin undersökning att det är viktigt att eleverna har strategier för hur de ska ta sig an ämnesspecifika texter på

ett självständigt sätt. Det lärarna beskriver är det första steget i cirkelmodellen i vilken läraren tar reda på vad eleverna redan kan för att kunna gå vidare och läsa om ämnet tillsammans med eleverna. (Gibbons 2014)

Det material lärarna använder i undervisningen består av många olika saker. Läroböcker, både i fysisk och digital form, filmer, olika slags texter samt skrivmallar. Vid filmvisning är lärare 1 noga med att alltid visa filmen med text. Lärare 3 berättar att hans skola har tillgång till ett digitalt läromedel där det går att välja flera språk vid textning av de filmer som finns tillgängliga. Lärarna betonar att gemensamma övningar och repetition är viktigt.

5.2.1 Lärarnas arbete med stöttning

Stöttning är centralt i genrepdagogen och en av frågorna som ställdes till respondenterna var hur de arbetar med stöttning i klassrummet och vilka effekter den ger. Lärare 2 berättar att hen går omkring i klassrummet och ger individuell stöttning till eleverna under lektionerna. Effekten av detta blir att fler får någonting gjort på lektionerna och kan få individuella utmaningar. Bergh Nestlogs (2019) undersökning från årskurs 4-6 visade hur läraren genom sin stöttning gjorde de språkliga strukturerna i texterna tydliga för eleverna och därmed ökade elevernas engagemang att arbeta med sin egen text.

En av lärarna sa också att hen inte ger raka svar på frågor från eleverna. Vid frågor svarar läraren på ett sätt så att eleven själv får tänka efter och fundera. Därmed blir eleverna utmanade och effekten brukar vara lyckad när eleverna inser att de kan svara själva även om de blir frustrerade först. Lärarens agerande kan kopplas till modellen om undervisningens och lärandets fyra zoner där lärarens syfte är att utmana eleverna att tänka själva och därmed utveckla sin kunskap och sina förmågor. Om läraren gett eleven det korrekta svaret direkt skulle det kunna innebära att eleven befinner sig i trygghetszonen där ingen utveckling sker. (Johansson & Sandell Ring 2015)

Lärare 3 arbetar med feedback flera gånger under arbetets gång. Genom att fånga upp flera gånger, ha en dialog med eleverna och ge skriftlig feedback innan eleverna lämnar in uppgifter gör att resultaten blir bättre eftersom eleverna får möjlighet att utveckla. Den här läraren arbetar ofta med metoden *reading to learn* och har genom det lärt sig hur hen kan arbeta stöttande med feedback.

Lärare 4 tycker att det är viktigt att inte stressa eleverna med för mycket uppgifter och långa genomgångar.

Utifrån modellen om undervisningens och lärandets fyra zoner är det viktigt att läraren i sin planering funderar på vad för mycket uppgifter och hur lång en genomgång behöver vara för att utveckla elevernas lärande. (Johansson & Sandell Ring 2015)

5.3 Utmaningar med att bedriva språkutvecklande undervisning

Under intervjuerna tar lärarna upp flera utmaningar med att bedriva språkutvecklande undervisning. De är ense om att Religion 1 är en kort och intensiv kurs där det inte finns tid till fördjupning av texter. Planeringstiden både enskilt och tillsammans med kollegor hade kunnat utökas för att få bättre förutsättningar för en välplanerad undervisning. Utifrån de förutsättningar som finns arbetar lärarna ändå med språkutvecklande arbetssätt och tänker att det är bättre med något moment som följer *cirkelmodellen* eller *reading to learn* än att inget moment gör det. Lärare 3 säger att *reading to learn* kräver mer förberedelsetid men däremot inte lika mycket efterarbete. Övriga lärare menar ändå att det krävs mer tid och planering för att undervisa på ett språkutvecklande sätt. Gibbons (2014) tar också upp att arbetet med cirkelmodellen tar tid men menar att det vid återkommande texttyper inte krävs lika mycket tid till att gå igenom modelltexter och att skriva en första text tillsammans med eleverna.

Lärare 4 sticker ut hakan lite när hen säger: ”Men det märker jag ju på diskussioner vi haft att andra lärare tänker så. Att det tar tid. Man kanske måste tänka om på vissa saker och om man har sin planering sen flera år så blir det mer jobb först”.

6. Diskussion

Denna studies resultat visar att de responderande lärarna anser att språkutvecklande arbete är viktigt, bra för alla elever och att det behövs i ämnet religionskunskap på gymnasiet. Detta stämmer väl överens med den presenterade forskningen om ämnesspråk som visar att språket används både muntligt och skriftligt och är grundläggande för elevernas möjlighet att fördjupa sina ämneskunskaper vilket gör att ämnesspråket är sammankopplat med kunskapsutvecklingen. (Bergh Nestlog 2019) I ämnet religionskunskap ska eleverna få möjlighet att *reflektera* över och *analysera* innehållet samt få möjlighet att *diskutera* och *argumentera*. (Skolverket 2024-03-05) Detta är aktiviteter som kräver en relativt hög språklig nivå och forskning visar att för att eleverna ska kunna nå högre betygsnivåer behöver de ha strategier för att ta sig an ämnesspecifika texter. (Nygård Larsson 2013) Gymnasieelever förväntas kunna röra sig mellan olika ämnen och texttyper och hantera flera hundra ämnesspecifika ord, varje dag. (Halleson 2020)

De responderande lärarna i denna studie arbetar språkutvecklande, men på olika sätt. Den pedagogiska metod alla lärare utgår ifrån är *cirkelmodellen*, vilken grundar sig i genrepedagogiken. Genrepedagogiken ser lärande ur ett sociokulturellt perspektiv vilket betyder att människor ständigt utvecklas och tillägnar sig nya kunskaper i samspel med andra. (Säljö 2013, Johansson & Sandell Ring 2015) Resultatet av undersökningen visar att lärarna anser att samspelet mellan eleverna i klassen är viktigt för allas lärande och att de aktivt arbetar med att skapa en trygg miljö där gemensamma diskussioner blir möjliga. Gemensamma övningar och repetition anser lärarna vara en av nycklarna till bra undervisning. För att skapa en kvalitativ språkutvecklande undervisning behövs även goda förberedelser och möjlighet att skapa bra material att ta med sig in i klassrummet. Lärarna använder material av varierande karaktär för att tilltala flera sinnen men också skrivmallar för att stötta elevernas skrivande. Respondenterna trycker på vikten av att koppla nytt innehåll till elevernas förkunskaper och att ämnesspecifika ord och begrepp är viktiga att förklara och förtydliga.

Lärarnas beskrivning av arbetssätt skiljer sig främst när det kommer till stöttning. Den lärare som använder sig av metoden *reading to learn* arbetar med kontinuerlig, skriftlig feedback, innan eleverna lämnar in skriftliga arbeten. Ett arbetssätt som tar mycket planeringstid men enligt läraren ger mindre efterarbete. Övriga respondenter arbetar

främst med muntlig stöttning, både på grupp- och individnivå, i klassrummet. Stöttning är ett nyckelbegrepp inom genrepdagogen och det är med höga krav och mycket stöttning som lärande och utveckling sker. (Johansson & Sandell Ring 2015) Detta grundar sig i den sociokulturella teorin och kan beskrivas med hjälp av begreppet *närmaste utvecklingszon* som är avståndet mellan vad en individ klarar på egen hand och vad samma individ kan prestera tillsammans med andra eller med stöd av annan. (Säljö 2013)

De utmaningar respondenterna ser med att arbeta språkutvecklande är framförallt att kursen Religion 1 är kort och har ett gediget centralt innehåll. För att hinna igenom alla stegen i *cirkelmodellen* eller de olika nivåerna i *reading to learn* så krävs tid, både i förberedelser men även lektionstid. Lärarnas lösning på problemet är att genomföra något moment under kursen enligt någon av metoderna, för att det är bättre än ingenting alls. Halleson (2020) påtalar vikten av lärares medvetna arbete med ämnesspråk i alla ämnen och hur en undersökning av vilka texter som används och hur dessa används är viktigt för att få syn på vilken betydelse dessa kan få i undervisningen. Lärarnas möjlighet till noggranna förberedelser är därmed av stor betydelse för språkutvecklande undervisning.

7. Slutsatser

De slutsatser som kan göras av undersökningen är att det finns behov av språkutvecklande undervisning i religion på gymnasiet och de lärare som intervjuats arbetar språkutvecklande, på olika sätt, utifrån de förutsättningar som finns. De metoder som används är hela eller delar av den genrepedagogiska metoden *cirkelmodellen* och en utvecklad version av denna, *reading to learn*. Höga krav tillsammans med hög grad av stöttning är avgörande för att lärande och utveckling ska ske. Den tid lärare har till förfogande för planering och genomförande av undervisning är viktig för att bedriva en kvalitativ, språkutvecklande undervisning.

7.1 Avslutning

De flesta svenskar anser sig inte vara religiösa och Sverige är ett av världens mest sekulariserade länder. Det betyder att vi kan anta att de flesta svenska ungdomar inte är religiösa eller lever i en religiös miljö. Kunskap om religion och ett språk för att tala om religion får ungdomar till stor del genom skolans undervisning. Religionskunskapsämnet på gymnasiet består för de flesta gymnasieelever av en kurs om 50 poäng som ofta läses i årskurs 3. En kurs med omfattande innehåll och ett ämnesspecifikt språk som behöver tränas för att utveckla kunskaper i ämnet. De lärare jag mötte under min VFU som menade att elevernas förkunskaper är bristande har absolut en poäng. Deras arbete med undervisning är betydande för elevernas kunskap om religion. Även om den här undersökningen inte ger generella svar på hur arbetet med ämnesspecifikt språk och språkutveckling i gymnasieskolor går till så har den gett en inblick i hur några lärare ser på sitt arbete med kursens ämnesspråk utifrån de förutsättningar de har.

7.2 Framtida forskning

Det finns utrymme för forskning om ämnesspecifikt språk i religionskunskap. Under arbetet undersöktes forskningsläget och konstaterades att det inte finns någon forskning om språkutvecklande arbetssätt eller ämnesspråk inom religionskunskapsämnet på gymnasiet. Det finns inte heller någon forskning som avser ämnesspråk i religionsämnet på högstadiet vilket pekar på ett behov av forskning på området.

En utveckling av min egen undersökning skulle kunna vara att undersöka elevernas perspektiv av respondenternas undervisning. För att fördjupa studien skulle man kunna göra en observationsstudie av de utvalda lärarnas lektioner för att upptäcka om det finns metoder lärarna använder som inte kommit fram under intervjuerna. Det skulle även vara

intressant att ta del av lärarnas planeringar och bedömningar i ett moment av kursen Religion 1 för att jämföra med intervjuresultaten och därmed få en fördjupad förståelse för de metoder respondenterna använder i det språkutvecklande arbetet.

Källförteckning

Bergh Nestlog, Ewa. (2019). Ämnesspråk : en fråga om innehåll, röster och strukturer i ämnestexter. *HumaNetten*, (42), s. 9–30. <https://doi.org/10.15626/hn.20194202>

Eriksson-Zetterquist, Ulla & Ahrne, Göran (2015) Intervjuer I Ahrne, Göran och Svensson, Peter (red.) *Handbok i kvalitativa metoder* Liber (s. 56-77)

Gibbons, Pauline (2016) *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. 4 uppl. Hallgren & Fallgren

Hajer, Maaïke & Meestringa, Theun (2010) *Språkinriktad undervisning: en handbok* Hallgren & Fallgren

Halleson, Yvonne (2020) Gymnasieskolans textvärldar : två dagar på ett ekonomiprogram I *Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning : Bildning, utbildning, fortbildning*, s.128–145

Johansson, Britt & Sandell Ring, Anniqa (2015) *Låt språket bära: genrepdagagogik i praktiken* 4 uppl. Hallgren och Fallgren

Juvonen, Päivi & Uddling, Jenny (2022) Språk- och kunskapsutvecklande arbete i språkligt heterogena klassrum I Nordin Andreas & Uljens Michael (red.) *Didaktikens språk om skolundervisningens mål, innehåll och form* Gleerups (s. 121-136)

Klingenberg, Maria & Sjöborg, Anders (2022) Religion och unga: vardagsliv och skola I Lövheim Mia, & Nordin Magdalena (red) *Sociologiska perspektiv på religion i Sverige 2* uppl. Gleerups (s. 117-137)

Lantz, Annika. (2013). *Intervjumethodik*. 3 uppl. Studentlitteratur

Löfstedt, Malin & Sjöborg, Anders (2019) Unga, religion och lärande I Klingenberg, Maria & Lövheim, Mia (red.) *Unga och religion troende, ointresserade eller neutrala?* Gleerups (s. 147-163)

Nygård Larsson, Pia (2013) Text, språk och lärande i naturvetenskap I Hyltenstam Kenneth & Lindberg Inger (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. 2 uppl. Studentlitteratur (s. 579-604)

Rose, David & Martin J.R. (2013) *Skriva läsa lära* Hallgren och Fallgren

Skolverket (2022) *Ämne-Religionskunskap*.

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen->

[i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabusw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DREL%26version%3D3%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3](https://www.gymnasieskolan.se/gymnasieprogrammen/amne?url=-996270488%2Fsyllabusw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DREL%26version%3D3%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3) [2024-03-05]

Säljö, Roger. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 3 uppl. Studentlitteratur

Vetenskapsrådet (2017) *God forskningssed*.
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/Godforskningssed_VR_2017.pdf [2024-03-06]

Visén, Pia. (2019). Ämnesspråk i ett textsamtal om svetsteknik. *HumaNetten* (42), s. 60–77. <https://doi.org/10.15626/hn.20194204>

Bilaga 1

Samtyckesblankett för medverkande i intervju

Härmed lämnar jag samtycke till att delta i studien:

Språkutvecklande arbetssätt i religionskunskap 1 – en kvalitativ intervjustudie av gymnasielärares syn på och arbete med språkutveckling i religionskunskapsämnet.

Syftet med undersökningen är att undersöka hur ämneslärare i kursen religionskunskap 1 på gymnasiet arbetar med språkutveckling samt vilka utmaningar detta ger dem.

Jag har skriftligt, innan intervjun samt muntligt i anslutning till intervjun, informerats om studien och samtycker till att medverka som informant. Jag är medveten om att mitt deltagande är helt frivilligt och att jag när som helst kan avbryta mitt deltagande i studien utan att ange något skäl.

Mitt godkännande (via e-post och muntligt innan intervjun) betyder att jag väljer att delta i studien och godkänner att studenter, handledare och examinator vid Högskolan i Gävle behandlar informationen i enlighet med lag (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor.

Bilaga 2

Intervjuguide

Namn: _____

Bakgrundsfrågor

Vad har du för utbildning? (vilka ämnen har du utbildning för)

Vilket/vilka ämnen undervisar du i?

Hur länge har du arbetat som lärare?

Hur skulle du säga att dina klasser brukar se ut? Gruppstorlek, studie- eller yrkesförberedande program? första-/andraspråkselever? Behov av anpassningar och särskilt stöd?

Vad har lärarna i studien för förhållningssätt till språkutvecklande arbetssätt?

1. Vad är språkutvecklande arbetssätt för dig?
2. När är språkutvecklande arbetssätt bra? För vem är det bra?
3. Finns det ett behov att arbeta språkutvecklande i religionskunskap på gymnasiet?
 - Om ja; varför?
 - Om nej; vad är det som gör att det inte behövs?

Vilka strategier använder lärarna i studien för att stärka elevernas språkliga förståelse i religion?

4. Vilka faktorer anser du vara viktiga i en framgångsrik undervisning för förstaspråkselever?
5. Hur hanterar du flerspråkighet i ditt klassrum?
 - Hur arbetar du med det i klassrummet?
 - Arbetar du lika med alla elever?
 - Vilka elever gynnas av ditt arbetssätt?
6. Hur ger du stöttning till dina elever i klassrummet?
 - Vad har det för effekt?
7. Använder du något pedagogiskt hjälpmedel som underlättar elevernas språkutveckling?
 - Om ja; vad?
 - Om nej; varför inte?
8. Finns det något som du skulle kunna förändra i din undervisning för att bidra till att stärka elevernas språkliga förståelse i religion ännu mer?
 - Om ja, vad för något?
 - Om nej, vad anser du är det bästa du gör i din undervisning för att bidra till detta?
9. Har du upplevt några svårigheter i det språkutvecklande arbetet?
10. Krävs det mer planering av dig som lärare att arbeta språkutvecklande i religion?
11. Hur arbetar din skola/arbetslag med språkutveckling?