

Kommunikationsstödjande undervisning för elever i språklig sårbarhet

En studie om 8 lärares kommunikationsstödjande undervisning
i förskoleklass, årskurs 1 och årskurs 2

Malin Hennerberg och Eva Holm

Specialpedagogiska institutionen
Examensarbete 15 hp
Specialpedagogik
Specialpedagogprogrammet (90 hp, AN)
Höstterminen 2018
Handledare: Siv Fischbein



Stockholms
universitet

Kommunikationsstödjande undervisning för elever i språklig sårbarhet

En studie om 8 lärares kommunikationsstödjande undervisning i förskoleklass, årskurs 1 och årskurs 2

Malin Hennerberg och Eva Holm

Sammanfattning

Syftet med denna studie var att undersöka lärares kommunikationsstödjande undervisning i förskoleklass, årskurs 1 och årskurs 2. I studien deltog åtta lärare från två kommunala skolor belägna i varsin kranskommun till två storstäder i Sverige. Lärarna hade olika längd och erfarenhet i yrket. Studiens metod var etnografisk och både kvantitativ och kvalitativ ansats användes då ett deskriptivt observationsverktyg kompletterades med semistrukturerade intervjuer. Det forskningsbaserade observationsverktyget 'Det kommunikationsstödjande klassrummet' behandlar dimensionerna lärmiljö, lärtillfällen och interaktioner och är framtaget för att stötta en kommunikationsstödjande undervisning på gruppnivå. Resultatet tolkades och analyserades genom triangulering.

Studiens resultat visade bland annat att dimensionen lärmiljö fick högst resultat i årskurs 1 följt av förskoleklass och årskurs 2. I intervjuerna bekräftades att informanterna hade tydliga tankar kring hur de arrangerade den fysiska miljön med språkutvecklingsfokus. Inom dimensionen lärtillfällen visade observationerna ett mycket lågt resultat i samtliga klasser och resultatet i dimensionen interaktioner att förskoleklasslärarna fick betydligt högre resultat än årskurs 1 som i sin tur hade högre resultat än årskurs 2. Vid intervjuerna konfirmerades resultatet genom att flera av de informanter som visat höga resultat även tog upp vikten av att skapa en god relation till eleverna genom interaktioner i det kommunikationsstödjande arbetet.

Slutsatserna i denna studie är att de framgångsrika delarna i en kommunikationsstödjande undervisning minskar ju äldre eleverna blir samt att de lärare som uppnådde hög frekvens i dimensionen interaktioner skapade fler möjligheter till goda relationer mellan både elev-elev och lärare-elev. Därtill kan användandet av observationsverktyget vara en hjälp för lärare att utveckla en kommunikationsstödjande undervisning.

Nyckelord

Språkstörning, språklig sårbarhet, språkutveckling, språkutvecklande arbetssätt, kommunikationsstödjande undervisning, lärmiljö, lärtillfällen, interaktioner, observationsverktyg.

Innehållsförteckning

Inledning	1
Syfte och frågeställningar	2
Syfte	2
Frågeställningar	2
Bakgrund	3
Alla elevers rätt till utbildning	3
Definitionen språkstörning	3
Skolans krav på den språkliga förmågan	4
Tidigare forskning	5
Pedagogiska konsekvenser för elever, för lärare och på en samhällslig nivå	5
Sociala relationer	6
Utbildningsinsatser för att öka kunskap om kommunikationsstödjande undervisning	6
Att stödja talspråksutveckling och kommunikation i klassrummet	7
Teoretiska utgångspunkter	9
Social-interaktionistiskt perspektiv	9
Relationellt perspektiv och relationellt specialpedagogiskt perspektiv	9
Kommunikativt relationsinriktat perspektiv	10
Metod	11
Metodansats	11
Etnografi	11
Studiens deltagare och urval	11
Genomförande	12
Analys	13
Reliabilitet och validitet	14
Forskningsetiska aspekter	14
Resultat	16
Dimensionen lärmiljö	16
Observationer förskoleklass	16
Intervjuer förskoleklass	17
Observationer årskurs 1	17
Intervjuer årskurs 1	18
Observationer årskurs 2	18
Intervjuer årskurs 2	19
Dimensionen lärtillfällen	19
Observationer förskoleklass	20
Intervjuer förskoleklass	20
Observationer årskurs 1	20

Intervjuer årskurs 1	20
Observationer årskurs 2	21
Intervjuer årskurs 2.....	21
Dimensionen interaktioner	21
Observationer förskoleklass	22
Intervjuer förskoleklass.....	22
Observationer årskurs 1	23
Intervjuer årskurs 1.....	23
Observationer årskurs 2	24
Intervjuer årskurs 2.....	24
Sammanfattning av resultat.....	24
Diskussion	26
Metoddiskussion	26
Resultatdiskussion	27
Alla delar har betydelse.....	27
Språkutveckling genom strukturerade samtal.....	28
Språkligt stöd över tid med relationen i fokus	29
Kommunikation för goda relationer	29
Oreflekterat hyssjande	30
Specialpedagogiska implikationer	31
Slutsatser.....	31
Vidare forskning	31
Referenslista	33
Bilaga 1 – missivbrev	37
Bilaga 2 – intervjuguide	38
Bilaga 3 – Det kommunikationsstödjande klassrummet: observationsverktyg.....	39

Förord

Vi närmar oss slutet av vår utbildning på specialpedagogprogrammet och en viss känsla av otillräcklighet infinner sig. Det är dags att kliva ut i den riktiga världen och tillföra mening. Men i den riktiga världen måste vi kunna så mycket, ha så bred kompetens och kunna stötta kollegor där deras tid och kunskap tryter. Dessa tankar får oss att vilja utforska vidare hur vi som specialpedagoger skall kunna stödja våra kollegor i strävan mot en undervisning som gynnar alla elever.

Samarbetet oss författare emellan har varit mycket givande och valet av ämne väldigt intressant och utvecklande. Vi har båda tagit stort ansvar för arbetsprocessen och resultatet står vi båda bakom då vi gemensamt har skrivit alla delar i arbetet.

Vi vill rikta ett stort tack till våra informanter som öppnat upp sina klassrum för observation samt engagerat låtit sig bli intervjuade av oss. Vi är oerhört tacksamma för ert deltagande, för utan er hade det inte blivit någon studie.

Vi vill också uppmärksamma vår handledare Siv Fischbein som bidragit med kloka råd, gedigen erfarenhet och handfasta tips under arbetets gång. Stort tack för allt!

Stockholm, januari 2019
Malin Hennerberg och Eva Holm

Inledning

Det har i en medicinsk studie genomförd av Kalnak (2014) visat sig att diagnosen språkstörning är bland de vanligast förekommande funktionsvariationerna. Språkstörning är en logopedisk diagnos som innebär svårigheter med att tala och/eller förstå språk vilket kan medföra hinder i kommunikationen med andra människor (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018a). I en rapport framtagen av statens offentliga utredningar framkommer det, att det i varje klass finns minst en elev som har diagnosen språkstörning (SOU 2016:46). I samma rapport görs uppskattningen att ca 95% av alla elever med språkstörning undervisas i reguljära klasser. Trots detta konstaterande saknas, inom skolan, tillräcklig kunskap och konsensus om språkstörning och vilka åtgärder som bör vidtas för att underlätta för alla elever (Dockrell & Lindsay, 2001; Kalnak, 2014; Reilly et al.; 2014; SOU 2016:46, Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018b).

Den språkliga förmågan är oerhört viktig och det är inte bara den logopediska diagnosen språkstörning som kan vara orsaken till brister i språkutvecklingen. Många elever har av olika anledningar svårt med de språkliga kraven i skolan. Det kan bland annat bero på dyslexi, dyskalkyli, autism, adhd, tvåspråkighet, socioekonomisk utsatthet, svag teoretisk begåvning etc. Bruce, Ivarsson, Svensson & Sventelius (2016) använder begreppet *språklig sårbarhet* i dessa sammanhang och påvisar att undervisningen i möjligaste mån måste möta alla elevers behov.

Att språkutveckling är grundläggande i skolan framgår av våra styrdokument (SFS 2010:800; Skolverket, 2018) då ”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, 2018, s. 7). Även Waldmann & Sullivan (2017) framhåller i sin studie att språkutveckling är av stor vikt där bland annat en god talspråklig förmåga krävs. “Den är av avgörande betydelse för barns tänkande och lärande i (för)skolan och ligger till grund för läs- och skrivutvecklingen” (s. 160). Detta stärks ytterligare av Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018a) samt Bruce et al. (2016) som pekar på att skolans krav medför att förmågan att kommunicera, reflektera och jämföra är av avgörande betydelse för att lyckas i skolan. Dock visar flertalet studier att många elever med språkstörning inte når upp till miniminivån i kunskapskraven (Cunningham, Purdy & Handl, 2010; Durkin, Mok & Conti-Ramsden, 2015; Knox, 2002).

Många lärare upplever, både nationellt och internationellt, att deras kompetens inte är tillräcklig eller matchar elevernas behov och uttrycker frustration över svårigheten med att utforma en undervisning där alla elever, och framförallt elever med språkstörning, ges möjlighet att nå samtliga kunskapskrav (Dockrell & Howell, 2015; Dockrell & Lindsay, 2001; Reilly et al., 2014; SOU 2016:46, Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018b). Dessutom saknas konsensus bland forskare kring vilken typ av och hur mycket utbildning som är nödvändig för att öka förmågan att möta elever i språklig sårbarhet (Alatalo, 2011; Cunningham et al., 2010; Ferm & Gunterberg-Klase, 2015; Tjernberg, 2013).

Det är en ganska mörk bild som målas upp och som kantas av elevers misslyckande och lärares oro för att inte räcka till i undervisningen av elever i språklig sårbarhet.

För att kunna möta fler elever tog Dockrell, Bakopoulou, Law, Spencer & Lindsay (2012, 2015) fram och utprovade ett forskningsbaserat observationsverktyg för kommunikationsstödjande undervisning. Observationsverktyget skulle kunna leda till en mer anpassad undervisning för elever som befinner sig i språklig sårbarhet (Dockrell et al., 2012, 2015). Observationsverktyget översattes till svenska och Waldmann & Sullivan (2017) genomförde en studie i den svenska skolkontexten. Dock är antalet studier där detta observationsverktyg använts ännu begränsad varför denna studie ämnar undersöka lärares kommunikationsstödjande undervisning med hjälp av ovannämnda forskningsbaserade observationsverktyg.

Syfte och frågeställningar

Syfte

Studiens syfte är att undersöka lärares kommunikationsstödjande undervisning i förskoleklass, årskurs 1 och årskurs 2.

Frågeställningar

- Vilka kommunikationsstödjande möjligheter ger den fysiska lärmiljön?
- Vilka strukturerade kommunikationsstödjande lärtillfällen skapar lärarna?
- Hur interagerar lärarna med eleverna på ett kommunikationsstödjande sätt?
- Vilka möjligheter och/eller hinder ser lärarna ur ett kommunikationsstödjande perspektiv?

Bakgrund

Alla elevers rätt till utbildning

Det går inte att tvivla på vilka mål som gäller för skolan då det både i skollagen och läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet framgår att en likvärdig utbildning är målet för svensk skola (SFS 2010:800; Skolverket, 2018). Med likvärdig utbildning menas att alla elever ges rätt förutsättningar utifrån dennes behov och att resurser och anpassningar skall delas där behovet finns. Detta styrks ytterligare både i barnkonventionen (Unicef, 2009) och Salamancadeklarationen (Unesco, 2006). Vidare står följande att läsa i läroplanens kursplan för svenska (Skolverket, 2018):

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts” (s. 257).

Det är en stor utmaning för pedagoger i skolan att verka för de uppställda målen, och det är också en stor utmaning för alla elever, framför allt elever i språklig sårbarhet.

Definitionen språkstörning

Att definiera begreppet språkstörning har visat sig vara svårt och avsaknad av konsensus kring språkstörning verkar vara ett genomgående tema. Både definitionen och hur man fyller termen med innehåll skiftar inte bara i Sverige, utan även internationellt (Bruce et al., 2016; Dockrell & Lindsay, 2001; Dockrell & Howard, 2015; Kalnak, 2014; Leonard, 2014; Reilly et al., 2014; SOU 2016:46). I Sverige tillsattes 2013 en utredning för att reda ut begreppet och i SOU 2016:46 står att läsa att funktionsvariationen språkstörning definieras enligt följande;

Med grav språkstörning avses problem att både förstå språk och göra sig förstådd med språk (1). Problemet är av sådan omfattning att elevens skolarbete, sociala samspel och vardagsaktiviteter påverkas i hög grad (2). Funktionsnedsättningen kännetecknas av att elevens språkförmåga är påtagligt svagare än vad som förväntas för åldern (3) och att den ickeverbala begåvningen ligger inom normalvariationen (4). Språkstörning utgör den primära problematiken (5), och kan inte bättre förklaras av andra funktionsnedsättningar (6). Tillståndet är inte av tillfällig natur (7) (s. 202).

Dock kan språkstörningen förändras med tiden och det som var en språklig svårighet i en viss ålder kan ebba ut eller 'ersättas' med andra språkliga svårigheter, och/eller en annan diagnos, i en annan ålder (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018a).

I Sverige benämns den logopediska diagnosen språkstörning olika beroende på vilka språkliga förmågor som saknas (SOU 2016:46). Det kan vara de fonologiska, semantiska, grammatiska och pragmatiska förmågorna eller språkligt arbetsminne som är påverkade i olika grad. Expressiv språkstörning innebär enkelt uttryckt svårigheter med att uttrycka sig och göra sig förstådd. Impressiv språkstörning innebär svårigheter med att förstå ord och talat språk. Om svårigheten innefattar både impressiva och expressiva delar, är språkstörningen generell. Språkstörning kan graderas i olika skalor, lätt språkstörning, grav språkstörning eller mycket grav språkstörning (ibid.).

Som tidigare nämnts så är språkstörning bland de vanligaste funktionsvariationerna. Dock är orsaken kring hur språkstörning uppstår omdiskuterad (Kalnak, 2014). I en studie av Nettelblatt & Salameh (2007) påvisas att hereditet är en bidragande orsak till att bli diagnostiserad med språkstörning. I Kalnaks (2014) studie framkommer det att ett antal varierande gener tillsammans med miljöfaktorer och riskfaktorer vid uppväxten, kan frammana språkstörning. I motsats till detta hävdar Bishop (2014)

att man inte vet vad som framkallar språkstörning och att det därav är en diagnos man inte vet mycket om.

Den språkliga förmågan är grundläggande och det är inte bara den logopediska diagnosen språkstörning som kan vara orsaken till brister i språkutvecklingen, utan det är mer komplext än så. Därav används begreppet språklig sårbarhet parallellt med begreppet språkstörning i denna studie. Det skapar möjlighet att gå från ett kategoriskt perspektiv som fokuserar på individen, till ett relationellt perspektiv, som istället utgår från att funktionsvariationen blir ett hinder först i relation till en pedagogisk miljö som inte är rätt anpassad. I detta fall utifrån hur språket används i undervisningen. "Språklig sårbarhet är både ett vidare och mer relativt begrepp än den logopediska diagnosen språkstörning. Begreppet sårbarhet öppnar upp för lärandemiljöns och pedagogikens viktiga roll" (Bruce et al., 2016, s.18).

Språklig sårbarhet innebär, som nämnts ovan, inte bara diagnosen språkstörning. Andra svårigheter, utmaningar och komorbiditet kan uppstå och ha stor betydelse för den språkliga förmågan. Exempelvis kan det handla om adhd, autism, motoriska svårigheter, dyspraxi, perceptionssvårigheter, selektiv mutism, tvåspråkighet, läs- och skrivsvårigheter, dyslexi etc. (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018a).

Skolans krav på den språkliga förmågan

Det är tydligt att samhället i stort och i synnerhet skolan ställer stora krav på elevers språkliga förmåga. Många elever i språklig sårbarhet kämpar dagligen på grund av att de, som nämns ovan, bl.a. har olika funktionsvariationer, är tvåspråkiga eller befinner sig i socioekonomisk utsatthet (Bruce et al., 2016). Barn i språklig sårbarhet är alltså inte en homogen grupp. Varje individ har skiftande svårigheter som dessutom tar sig olika uttryck i olika åldrar, vilket i sin tur leder till att behovet av anpassningar skiftar. Bruce et al. (2016) anser därför att generella råd gällande hur man kan stimulera språk, kommunikation och inlärning kan vara svåröversatta till enskilda fall.

De elever som är i språklig sårbarhet riskerar att inte nå upp till målen (Cunningham et al., 2010; Durkin et al., 2015; Knox, 2002) och därför måste skolan förebygga och hjälpa eleverna att förstå vad syftet med undervisningen är och också tydligt visa på hur kunskapskraven ska tolkas. Det finns dock, som nämns i inledningen, forskningsbaserade arbetsätt som stimulerar språket på gruppnivå, både med den fysiska miljön, interaktioner och undervisningens språkliga utformning i fokus (Dockrell et al., 2012, 2015). Det är av yttersta vikt att lärare redan i planeringsstadiet av undervisningen tar stor hänsyn till elevernas olika behov och förutsättningar för att alla skall kunna tillägna sig undervisningen (Bruce et al., 2016; Waldmann & Sullivan, 2017). Syftet med planeringen är att skapa en kommunikativ och språkutvecklande lärandemiljö som är tillgänglig för alla genom att olika typer av anpassningar får existera inom ramen för den ordinarie undervisningen. I vissa fall är de extra anpassningar som genomförs inom ramen för den ordinarie undervisningen dock inte tillräckliga och eleven har då rätt till särskilt stöd som skall anpassas utifrån elevens specifika behov.

Ett klassrum som stödjer sociala interaktioner och den talspråkliga förmågan, kännetecknas enligt Waldmann & Sullivan (2017) av, att den fysiska miljön och det pedagogiska erbjuder eleverna, är regelbundna och strukturerade tillfällen att utveckla sitt språk. Eleverna behöver även exponeras för och engageras i olika typer av språkliga utbyten för att de receptiva och expressiva språkliga förmågorna skall ges möjlighet att utvecklas, menar Waldmann & Sullivan (2017) vidare.

Tidigare forskning

Pedagogiska konsekvenser för elever, för lärare och på en samhällelig nivå

Elever med språkstörning återfinns ofta i reguljära klasser och det stöd de ges i undervisningen varierar stort. Begränsad uppmärksamhet inom forskning har riktats mot lärare i reguljära skolor och deras kunskap, utbildning och attityder kring språkstörning/språklig sårbarhet. (Dockrell & Lindsay, 2001; Dockrell & Howell, 2015). Dockrell & Lindsay genomförde 2001 en studie där de ur ett praktiskt perspektiv fann begränsningar i lärarnas kunskap och erfarenhet av att identifiera barn med språkstörning. Studien visade även på att lärarna i stor utsträckning själva anser att de saknar kunskap och erfarenhet av att möta barnens behov i klassrummet. Roll-Petterssons (2008) studie visar dessutom att grundskolelärares upplevda kompetens och förmåga att hantera olika undervisningssituationer kopplas till universitetspoäng inom specialpedagogik snarare än erfarenhet. Även Lundqvist, Allodi Westling & Siljehag (2015) bekräftar att kunskapen om specifika diagnoser många gånger är begränsad.

Diskussioner kring identifiering och diagnostisering av språkstörning har även de varit många och forskare och läkare har haft svårt att komma till konsensus kring vilka diagnoser och vilken terminologi som skall gälla (Bishop, 2014; Dockrell & Lindsay, 2001; Reilly et al., 2014). I en studie av Reilly et al. (2014) lyfts problematiken med att både ställa rätt diagnos och att använda sig av en benämning som inte är nedsättande, som t.ex. språkstörning. En negativ benämning på en diagnos kan påverka samhällsnormen och hur man ser på personer med funktionsvariationer. Av det empiriska materialet (ibid.) framkom dessutom att elever som blir feldiagnostiserade riskerar att få felriktade insatser, vilket även stärks av Dockrell & Howell (2015). De sammantagna konsekvenserna leder till slutsatsen att betydligt mer samarbete för att nå konsensus och ge eleverna bästa möjliga stöd blir nödvändigt. Detta är något som Ainscow, Dyson, Goldrick & West (2012) tydligt framhäver. Det krävs ett stort engagemang från forskare, läkare, politiker och samhället i stort för att få en samsyn kring diagnoser och hur skolan ska kunna vidta adekvata åtgärder. För att det ska kunna ske behövs kraft från alla nivåer, "within-school, between-schools and beyond-schools strategies in order to develop more equitable improvement approaches" (Ainscow et al., 2012, s. 199). Även Lundqvist et al. (2015) bekräftar nödvändigheten av samverkan. Resultaten i deras longitudinella studie visade att antalet elever i behov av stöd ökade i grundskolan jämfört med i förskolan. För att ändra den trenden, behöver samverkan mellan förskola och skola ske för att övergångar skall underlättas, menar de. Kunskaper för att möta alla elevers behov och ett specialpedagogiskt förhållningssätt är nödvändigt hos pedagoger i skolan. Dessutom är det viktigt att kunskapen om inkludering, olika funktionsvariationer, deras innebörd och nödvändiga anpassningar finns hos beslutsfattare på alla nivåer inom utbildningssystemet (ibid).

Konsekvenserna av att kunskap saknas och fel diagnoser sätts, kan som tidigare påpekats, bli att rätt stöd inte sätts in för eleven och det kan i sin tur vara en bidragande orsak till att elever med språkstörning inte når kunskapsmålen i tillräcklig utsträckning (Reilly et al., 2014; Dockrell & Howell, 2015; Waldmann & Sullivan, 2017). I en studie av Resnick, Michaels & O'Connor (2010) påvisades att elever med språkstörning är i betydande behov av språkutvecklande undervisning i alla ämnen. För att alla elever ska kunna nå kunskapskraven, framför allt elever med språkstörning eller elever i språklig sårbarhet, behövs miljöer där inlärning stärks, vilket har positiv inverkan på samtliga skolämnen. Det har heller ingen betydelse om du har svårigheter eller inte, berikande lärmiljöer skapar bra förutsättningar för alla (Morningstar, Shogren, Lee & Born, 2015; Waldmann & Sullivan, 2017).

Sociala relationer

Att som elev ha språk- och kommunikationssvårigheter kan innebära att mer än bara ämnesundervisningen blir påverkat. I en studie av Dockrell & Howell (2015) framkom att det finns risk för att bli utstött och trakasserad på grund av tal- eller kommunikationssvårigheter och det kan dessutom göra att eleven bl.a. uppvisar tecken på ångest. Ovanstående studie visade dessutom att elever med språkstörning kan uppvisa beteendemässiga problem i klassrummet. De upplevs då som störande och utåtagerande av lärarna och beteendet skulle kunna bero på elevernas svårigheter att förstå och tolka vad som förväntas av dem. Att som lärare ha elever som befinner sig i språklig sårbarhet ställer stora krav på att kunna skapa goda relationer i klassrummet (Dockrell & Howell, 2015).

Rhoad-Drogalis, Justice, Brook, Sawyer & O'Connell (2018) har genom att studera tidigare forskning funnit samband mellan en god kvalitet på den sociala relationen mellan lärare och elev med språkstörning och mindre risk för problembeteenden i klassrummet. Ett sätt att arbeta med relationer är peer-tutoring där elevrelationen kan stärkas. Detta är något som Mayfield & Vollmer (2007) undersökt. Resultaten i deras studie visade bl.a. att kamrathandledning kan vara ett bra sätt att främja relationer i klassrummet under förutsättning att det sker under strukturerade former och med eftertänksamhet. För att elever ska kunna utveckla sina talspråkliga förmågor, behöver tillfällen finnas för att använda och öva genom interaktioner med både lärare och andra elever (Dockrell et al., 2015). Vikten av att stödja och främja kommunikationen och relationer i klassrummet, både mellan lärare - elev och mellan elev - elev i språkutvecklande syfte, skulle dock kunna motarbetas av det faktum att hyschande används av lärare som ett sätt att hålla ner ljudnivån i klassrummet (Thornberg, 2006). Det kan leda till att konversationer som sker mellan elever, och som rör undervisningen, avbryts. Det torde även innebära att antalet kommunikativa tillfällen då elever kan ges tillfälle att utveckla relationer och sitt språk begränsas. Hyschande kan tolkas av elever som att de inte skall hjälpa varandra och bara bry sig om sitt eget arbete. Konflikten eller dilemmat uppstår alltså mellan moraliska aspekter och sociala överenskommelser (ibid.). Om eleverna tolkar hyschande som ett sätt att förmedla att de inte bör hjälpa varandra skulle det kunna bli kontraproduktivt i förhållande till vikten av att skapa relationer elev - elev.

Utbildningsinsatser för att öka kunskap om kommunikationsstödjande undervisning

Som nämnts i inledningen verkar forskarna inte vara helt överens om vilka utbildningsinsatser som kan behövas för att lärare skall ges möjlighet att utveckla sin kunskap om kommunikationsstödjande undervisning. I en studie av Sadler (2005) framkom t.ex. att trots att 70 % av lärarna hade mer än fem års utbildning ansåg de själva att de hade bristfällig kunskap om språkstörning och språklig sårbarhet samt hur de ska utforma en undervisning som fungerar för alla elever.

Inte heller i frågan kring hur mycket utbildning som är nödvändig för att lärare skall utveckla sin kompetens om språkstörning/språklig sårbarhet verkar forskarna vara överens. I en studie av Cunningham et al. (2010) visades det att mindre utbildningsinsatser kan göra skillnad. De deltagande specialpedagogerna fick först en kortare utbildning om språkstörning för att sedan överföra kunskapen till undervisande lärare. Studiens resultat visade att praktisk information om strategier och metoder är mer verksamt än teoretisk information vad gäller språkstödjande undervisning. Dessutom visade studien att specialpedagogerna utifrån genomförd utbildningsinsats upplevde att de blev säkrare på att arbeta språkstödjande och att det hjälpte dem i deras dagliga arbete (ibid.).

Tjernbergs (2013) avhandling visar, i likhet med Alatalos (2011), att det inte är så enkelt som Cunningham et al. (2010) vill påvisa. Deras resultat visar istället att längre och mer genomgående insatser behövs. Tjernberg (2013) kom bland annat fram till att "Det är det kontinuerliga arbetet ur ett

inifrånperspektiv som i denna studie visar sig vara ett framgångskoncept” (s. 230). Vidare visar resultatet på att “Utveckling av lärarskicklighet framstår som en interaktiv, social process, där organisation, tid och kommunikativa möten är viktiga faktorer” (s. 231). I Alatalos (2011) avhandling om professionalitet hos lärare påvisades att en stor andel av de deltagande klasslärarna, specialpedagogerna och speciallärarna saknade de grundläggande kunskaper som är nödvändiga för att på ett adekvat sätt kunna identifiera och undervisa elever som har läs- och skrivsvårigheter. Bristen på kunskap gällde skillnader mellan talat och skrivet språk, språkets strukturer samt kunskaper om svenska stavningsregler. Studien visade även på betydelsen av en professionell grundutbildning för lärare och pekar vidare på att lärare som saknar tillräcklig formell utbildning om läs- och skrivinlärning faktiskt kan utbilda sig internt med hjälp av kontinuerligt kollegialt samarbete. Dessutom visar studien att lärares kunskaper ökar genom arbete med systematiska program för att förbättra och utvärdera elevers läsinlärning (ibid.).

Gemensamt för alla studier, oavsett om de anser att korta utbildningsinsatser är tillräckligt eller om mer genomgripande arbete bör göras, är dock att de framhäver att fortbildningen bör vara kontextrelaterad, möjlig att koppla till den egna praktiken, praktiskt genomförbar och specifik (Alatalo, 2011; Cunningham et al., 2010; Tjernberg, 2013).

Att stödja talspråksutveckling och kommunikation i klassrummet

Det kan vara utmanande för lärare att skapa lärmiljöer som främjar talspråksutveckling (Dockrell et al., 2015). De behöver förstå hur barn utvecklar sina receptiva och expressiva språkförmågor. Samtidigt behöver de kontrollera och hantera klassrumsinteraktioner och kunna variera klassrumskontexten för att stödja utvecklingen av talspråkliga förmågor. Waldmann & Sullivan (2017) framhäver att den talspråkliga förmågan är central för utvecklingen i läs- och skrivinlärning. Författarna uttrycker att elever i språklig sårbarhet får sämre inlärning i jämförelse med jämnåriga utan språklig sårbarhet. För att utveckla sin språkliga förmåga behöver alla barn ‘utsättas’ för mycket språk. Språket i ett klassrum behöver vara komplext och samtalen interaktiva för att öka effekten på språkutvecklingen. Genom samtal med t.ex. lärare eller kamrater med mer avancerad språklig förmåga, kan den språksvage eleven utveckla sitt eget språk och får möjlighet till självständig utveckling om detta sker på ett strukturerat och respektfullt sätt med relationen i fokus (ibid).

För att få fram vilka aspekter i undervisning och lärmiljö som kan främja talspråklig utveckling utarbetade Dockrell et al. (2015), efter en granskning av aktuell forskningslitteratur i ämnet, ett observationsverktyg, CSCOT (Communication Supporting Classroom Observation Tool). Evidensen hade sitt ursprung i 62 olika forskningsarbeten som värderades utifrån design och specifika kriterier. Utifrån dessa kriterier identifierades tre huvudområden som främjar en talspråklig utveckling; fysisk lärmiljö, lärtillfällen och interaktioner. Därefter genomfördes en pilotstudie i 101 klassrum på 39 skolor i 10 kommuner i England. Resultaten visade på betydande skillnader mellan de tre olika dimensionerna. I alla åldersgrupper (4–7 år) blev resultaten för lärmiljö betydligt högre än de för interaktioner och dessa var i sin tur betydligt högre än de för lärtillfällen. Studien visade även att observationsverktyget skulle kunna användas för träning och utveckling av lärares praktik och som en viktig del i interventionsstudier för att stödja kommunikation i klassrummet.

För att testa observationsverktygets bärighet i den svenska kontexten, genomförde Waldmann och Sullivan (2017) en studie baserad på det kommunikationsstödjande observationsverktyg som Dockrell et al. (2015) utarbetat. Studien genomfördes i 20 klassrum med elever från årskurs 1. Syftet med studien var att se om observationsverktygets dimensioner (lärmiljö, lärtillfällen och interaktioner) med tillhörande komponenter stödde en talspråklig utveckling. Det sekundära syftet var att se om det översatta observationsverktyget även kunde fungera i den svenska klassrumskontexten. Resultatet går i linje med den stora studien som Dockrell et al. (2015) genomförde, trots att den endast genomfördes i

20 klassrum. Några avvikelser upptäcktes dock, vilket var att svensk skola tenderar att ha fler lärarstyrda aktiviteter (lärtillfällen) som t.ex. interaktiv bokläsning och samtal med vuxna. Dessutom visade studien att observationsverktygets användning skulle kunna hjälpa lärare att utveckla sin undervisning mot ett mer kommunikationsstödjande sätt.

Avslutningsvis visar studien att lärare i den svenska skolan kan använda den svenska versionen av CSCOT för att kartlägga hur den fysiska miljön, lärtillfällen och den språkliga interaktionen i klassrum stödjer barns språkliga utveckling. Genom att verktyget identifierar både styrkor och svagheter i miljö och undervisningspraktik är det särskilt lämpat för lärares professionella kompetensutveckling. CSCOT kan med fördel implementeras brett i skolor och användas kontinuerligt för kartläggning av undervisningen i alla skolämnen i syfte att identifiera områden i behov av förbättring. Detta skulle kunna bidra till en större medvetenhet om betydelsen av att stödja talspråklig utveckling i all undervisning och till en ökad kommunikationsvänlighet i svenska klassrum (Waldmann & Sullivan, 2017, s. 167).

Teoretiska utgångspunkter

I föreliggande studie har de teoretiska utgångspunkterna valts från fyra relativt närbesläktade perspektiv, det social-interaktionistiska perspektivet, det relationella och relationella specialpedagogiska perspektivet samt det kommunikativa relationsinriktade perspektivet. I den följande korta och översiktliga presentationen görs en uppdelning av perspektiven, även om de är nära besläktade och till viss del sammanvävda.

Social-interaktionistiskt perspektiv

Grundpelarna inom de social-interaktionistiska teorierna är enligt Alexandersson (2009) bland annat Meads teorier om bildandet av självet som sker genom meningsfull interaktion med andra. För att undervisningen skall kunna utvecklas till ett lärande, krävs att den genomsyras av kommunikation och interaktion, konstaterar Alexandersson vidare. Inom det social-interaktionistiska perspektivet anses språket primärt vara till för kommunikation och tillägnas genom interaktion med andra. Detta innebär att det inte räcker med att eleven behärskar de språkliga enheterna utan pedagogen måste även uppmärksamma individens kommunikativa förmåga att använda sitt språk (Liberg, 1993). Ett social-interaktionistiskt perspektiv framhäver med andra ord helhetssynen på språket och att samtala, lyssna, läsa och skriva ses primärt som olika former av kommunikation. Utifrån detta perspektiv blir det nödvändigt att eleverna engageras i rikliga tillfällen till kommunikationsstödjande undervisning för att utveckla såväl språk som läsning och skrivning.

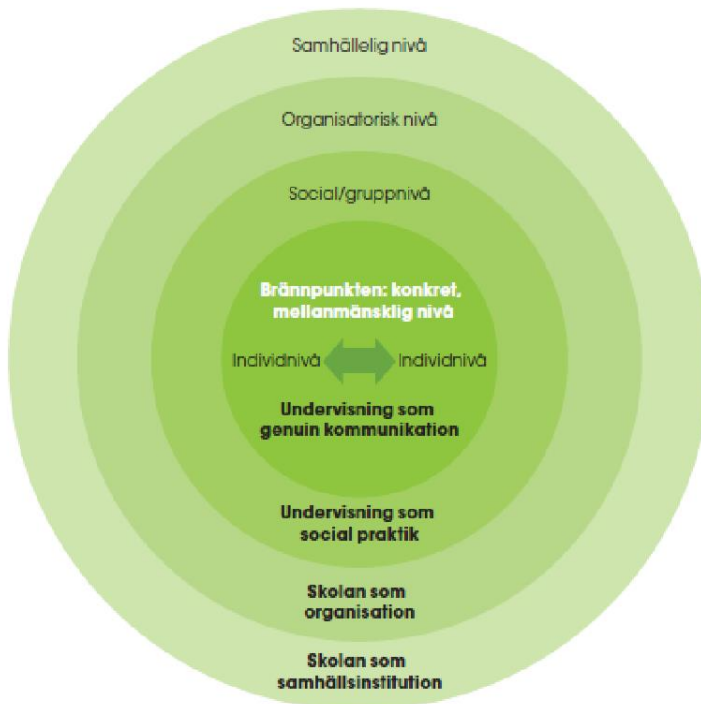
Relationellt perspektiv och relationellt specialpedagogiskt perspektiv

För att kommunikationen och interaktionen i undervisningssituationen skall bli meningsfull och kunna leda till lärande, är det perspektiv läraren intar i olika undervisningssituationer av stor betydelse (Ahlberg, 2009; Simeonsdotter Svensson, 2009). Det specialpedagogiska forskningsfältet beskrivs ofta som tvärvetenskapligt (Ahlberg, 2009; Fischbein, 2007; Helldin, 2010; Nilholm & Björck-Åkesson, 2007) och olika perspektiv ställs mot varandra då de enligt Rubin (2013) behandlar olika förhållningssätt till elever i behov av stöd i skolans verksamhet. Det kategoriska perspektivet som har sin grund i medicinsk och psykologisk forskning polariseras mot det relationella perspektivet som fokuserar på att lärande främst sker i samspel med olika aspekter. Även om en samstämmighet verkar finnas inom den svenska forskarkåren, visar Fischbein (2007) på att denna polarisering inte är helt okomplicerad.

I takt med att vi gått mot en mer enhetlig skola allt högre upp i åldrarna så tvingas man också ofta bortse från de stora skillnader som finns mellan människor i en mängd olika avseenden. Man skulle kanske kunna säga att ju mer generell pedagogiken blir desto större behov finns det av specialpedagogik (Fischbein, 2007, s. 23).

I centrum för relationell pedagogik står relationer mer än individuella eller kollektiva förhållanden (Aspelin, 2013). Inom detta fält forskas på utbildning från olika relationella perspektiv, t.ex. vilken innebörd de relationella kontexterna har för elevernas möjligheter till delaktighet och lärande samt hur viktiga relationer mellan lärare - elev utvecklas och vad de betyder för elevernas lärande (ibid.). Alltså ses inte elevers svårigheter som brister som ska åtgärdas, utan det är istället lärandemiljön som skall förändras för att eleven skall kunna lära. I detta perspektiv blir lärares relationella kompetens viktig då relation och kommunikation förutsätter varandra (Simeonsdotter Svensson, 2009). Aspelin (2013)

förespråkar en relationell specialpedagogik som "... kan baseras på idén om konkreta, mellanmännsliga relationer i utbildningens brännpunkt" (s.185) och tar, även han, utgångspunkt i bland annat Meads teorier om självet. Den pedagogiska mellanmännsliga relationen (genuin kommunikation) mellan lärare och elev ses alltså som central, men även andra relationer, undervisning som social praktik, skolan som organisation och skolan som samhällsinstitution, inkluderas i de olika analysnivåerna som skall kunna hjälpa till att förstå och förklara elevers svårigheter. Detta illustreras i *figur 1* (Aspelin, 2013, s.186). De olika nivåerna av skolans praktik kan även de sättas i relation till varandra och till den mellanmännsliga nivån i detta syfte.



Figur 1. Den relationella specialpedagogikens brännpunkt.

Kommunikativt relationsinriktat perspektiv

Detta perspektiv föreslås av Ahlberg (2010) som ett komplement för att belysa relationen mellan å ena sidan elevens förutsättningar för delaktighet och kunskapsutveckling, och å andra sidan skolan sedd som en samhällsinstitution, organisation och social praktik. Ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv framhäver komplexiteten i utbildning och att skolan behöver möta den variation som finns i elevers olikheter utifrån tre nivåer; organisations-, grupp- och individnivå.

Metod

Metodansats

Med metodansats menas, enligt Fejes och Thornberg (2015), att både samla in data samt att bearbeta och analysera dessa. Detta är av stor vikt för att kunna bilda en helhet så forskningen blir av vetenskaplig karaktär. Att välja en uteslutande kvalitativ eller kvantitativ metod var inte funktionellt för studiens syfte och precis som Fischbein (2007) uttrycker "blir det dock nödvändigt att förena olika metodologiska traditioner och att samverka över disciplinränsar ..." (s. 23). Därför valdes att komplettera de kvantitativa observationerna med kvalitativa, semistrukturerade intervjuer, för att få med lärarnas perspektiv eftersom specialpedagogiken "har sitt fokus i samspelet mellan individ- och omgivningsförutsättningar" (Fischbein, 2007, s.23). Studiens tyngdpunkt låg på observationsverktyget, som ses som kvantitativt och som redovisas deskriptivt, vilket innebär att den beskriver de olika observationspunkterna på ett utförligt sätt. Vid de semistrukturerade intervjuerna gavs informanterna möjlighet att tala om sin undervisning utifrån ett kommunikationsstödjande och språkutvecklande perspektiv där de tre dimensionerna lärtillfällen, interaktioner och lärmiljö stod i fokus. Detta var något som Dockrell et al. (2015) redovisade i sin studie där läraren vid intervjun gavs möjlighet att berätta om eventuella komponenter som inte observerades. Kombinationen av observationer och intervjuer kan med andra ord säkerställa ett mer rättvisande resultat.

Etnografi

Studien har en etnografisk ansats, vilket Bryman (2018) beskriver som att forskaren engagerar sig i en speciell miljö där deltagande observation är den huvudsakliga metoden. Den kvalitativa forskningen utgår från den holistiska uppfattningen att delarna bör förstås och analyseras beroende av varandra. Den etnografiska forskningsmetoden, som har sitt ursprung i den socialantropologiska forskningskulturen, innebär bland annat att forskaren engagerar sig i den aktuella miljön under en längre tidsperiod, genomför regelbundna observationer och lyssnar till och deltar i olika typer av samtal (ibid.) På detta sätt ges forskaren möjlighet att få en så heltäckande bild som möjligt. I rådande studie har dock observationer och intervjuer genomförts vid enbart ett tillfälle och rollen har varit antingen fullständig observatör eller deltagande observatör. Vid de fall då observatörerna haft rollen som deltagande observatör, har interaktion skett på elevernas initiativ.

Studiens deltagare och urval

I studien deltog åtta lärare som arbetade på två olika kommunala skolor belägna i varsin kranskommun till två storstäder i Sverige. De åtta lärarna hade olika längd och erfarenhet i yrket. Fyra av lärarna undervisade i förskoleklass, två i årskurs 1 och två lärare undervisade i årskurs 2. Kriteriet för deltagande i studien utgick från observationsverktygets utformning, vilken fokuserar på årskurserna f-klass till och med årskurs 2. Samtliga lärare var legitimerade.

För att få en tydlig helhetsbild över bakgrundsfrågorna från intervjuguiden skapades nedanstående tabell (*tabell 1*). Då identifieringsrisk fanns, beslöts att utesluta vilken typ av grundutbildning informanterna hade, samt var de arbetade. Den borttagna informationen finns dock kvar i det transkriberade materialet. För att minska identifieringsrisken ytterligare uteslöts även i resultatdelen vilken informant som sagt vad.

Tabell 1. Bakgrundsinformation om studiens informanter.

Informant	Antal år i yrket	Grundutbildning	Kompletterande utbildning gällande språkutveckling
1	8 år	Ja	Ingen
2	41 år	Ja	Läs- och skrivinläring på universitet
3	8 år	Ja	Språkinläring via kommunen.
4	16 år	Ja	Ingen
5	20 år	Ja	Läsluft och nya Bornholms-modellen
6	8 år	Ja	Läsluft
7	2 år	Ja	Ingen
8	10 år	Ja	Ingen

Genomförande

En av de största svårigheterna i en etnografisk studie kan, enligt Bryman (2018), vara att få tillgång till fältet. Ett sätt att lösa detta på är att nyttja vänner, bekanta eller kollegor för att få tillträde. "Om organisationen passar för frågeställningen är vägen dit inte viktig" (Bryman, 2018, s. 518). För att hitta kandidater till studien och få tillgång till fältet användes i detta fall snöbollseffekten som, enligt Hartman (2004), karaktäriseras av att använda sig av de befintliga kontakter som redan finns. Den första kontakten togs muntligt med rektorerna på de båda skolorna där studien genomfördes. Vidare skedde kontakten både muntligt och via mail med de kontaktpersoner som blivit utsedda av rektorerna. Missivbrevet (*bilaga 1*) skickades ut per mail, och samtliga informanter samtyckte till studien.

Åtta observationer med efterföljande semistrukturerade intervjuer genomfördes i oktober 2018. Författarna utförde 4 observationer och intervjuer var. Observationerna genomfördes med hjälp av det deskriptiva observationsverktyget 'Det kommunikationsstödande klassrummet' (*bilaga 3*). Dess utformning är avsedd att användas för observationer i klassrum och är uppdelad i tre dimensioner; lärmiljö, lärtillfällen och interaktioner. Dimensionen lärmiljö har 19 komponenter, dimensionen lärtillfällen har 5 komponenter och dimensionen interaktioner har 20 komponenter. Begreppet komponent kan, som ett förtydligande, också översättas och likställas med orden agerande och/eller aktivitet.

Dimensionen lärmiljö, som härrör till den "fysiska miljön och lärandekontexten" (Waldmann, Dockrell & Sullivan, 2016, s. 2) tar bland annat upp komponenter som hur klassrummet är utformat, hur lärmiljöerna ser ut, om och hur elevernas arbeten visas upp, om det finns särskilda utrymmen där bokaktiviteter eller literacyaktiviteter kan äga rum, hur ljudnivån hanteras, om lämpliga och åldersadekvata böcker finns tillhanda m.m. Dessa komponenter kan, enligt observationsverktyget, antingen observeras eller ej observeras, vilket observatören skall anteckna i observationsprotokollet.

Dimensionen lärtillfällen, som "omfattar de strukturerade möjligheterna till stödande av språkutveckling i klassrummet" (Waldmann et al., 2016, s. 4), tar upp komponenter som hanterar huruvida arbete sker i mindre grupper med överinseende av vuxen, strukturerade samtal med vuxna och/eller klasskamrater, inkludering av alla elever i mindre grupper samt interaktiv bokläsning med vuxen. Även här antecknas om de olika komponenterna har observerats eller ej observerats.

Dimensionen interaktioner, som "omfattar på vilket sätt vuxna i klassrummet talar med eleverna" (Waldmann et al., 2016, s. 5), tar bland annat upp komponenterna hur ofta och på vilket sätt läraren/lärarna talar med eleverna. Den tar även upp om de använder elevernas namn för att få deras uppmärksamhet, om de använder gester och vissa stödtecken, om de imiterar, pausar, bekräftar, utvidgar och repeterar det eleverna säger m.m. (Waldmann et al., 2016). Likaså i denna dimension antecknas om de olika komponenterna har observerats eller ej observerats.

När observationsverktyget är ifyllt och färdigt, kan poäng räknas samman för att få en summa som visar i vilket grad de olika dimensionerna är uppfyllda. Varje observerad komponent dokumenteras som 'förekommande' eller 'icke förekommande'/'används under observationstillfället'. När 'förekommande' registreras ges 1 poäng. Här finns även plats för korta anteckningar, vilket vid samtliga observationer utfördes. Vid dimensionerna lärtillfällen och interaktioner kan dessutom varje komponent registreras 5 gånger under ett och samma observationstillfälle, vilket då kan generera upp till 5 poäng. Grunden till att det kan ge upp till 5 poäng i båda dessa dimensioner är att ju mer frekvent en komponent används och/eller förekommer, i desto högre utsträckning kan en kommunikationsvänlig undervisning anses föreligga. De ovannämnda poängkriterierna sammanställdes i observationsverktyget och data överfördes sedan till 3 diagram med den procentuella observationsfrekvensen redovisat per årskurs. Detta för att få ett lättöverskådligt resultat över de tre olika dimensionernas delar och hur mycket de förekom under observationerna. Diagrammen redovisas i resultatdelen.

I de observerade undervisningsgrupperna deltog mellan 12 och 24 elever med tillhörande undervisande lärare. Samtliga observationer genomfördes i den undervisande lärarens klassrum under förmiddagstid och längden varierade mellan 50 och 60 minuter, vilket rekommenderas av framställaren av observationsverktyget (Dockrell et al., 2012; Waldmann et al., 2016). De semistrukturerade intervjuerna genomfördes i anslutning till observationerna och spelades in med hjälp av mobiltelefon. Längden på intervjuerna varierade mellan 20 och 40 minuter. Inför detta skapades en intervjuguide (*bilaga 2*) som först bestod av fyra bakgrundsfrågor (se sammanställning i *tabell 1*) för att sedan övergå till de tre dimensioner som observationsverktyget lyfter som viktiga i en kommunikationsstödjande undervisning. För att kunna stötta informanterna i intervjusituationen hade förslag på olika kommunikationsstödjande komponenter skrivits i parantes efter respektive fråga. Semistrukturerade intervjuer kännetecknas enligt Bryman (2018) bland annat av att forskaren har ett antal frågor som kan ses som ett frågeschema där frågornas ordningsföljd varierar och där forskaren kan ställa uppföljningsfrågor kring de svar som uppfattas vara av vikt för studien. I samråd med samtliga informanter bestämdes lämpliga lokaler för genomförandet av intervjuerna, detta för att informanterna skulle känna sig bekväma med samtalet.

Någon pilotintervju genomfördes inte och detta med hänvisning till att observationsverktyget redan var framtaget och provat i den svenska kontexten (Waldmann & Sullivan, 2017).

De semistrukturerade intervjuerna transkriberades var för sig av den studieförfattare som genomfört intervjun och till övervägande del användes så kallad ortografisk transkription (Braun & Clarke, 2013). Detta innebar att intervjuerna i detta fall transkriberades i sin helhet och vanligt förekommande skrivregler användes. Då ljudupptagningarna var av god kvalitet, kunde alla uttalanden från informanterna tydliggöras och transkriberas korrekt vilket även innebar att andra transkriberingstecken eller tydningar kunde uteslutas (*ibid.*).

Analys

Eftersom denna studie använde sig av både kvantitativa och kvalitativa data, har triangulering använts som analysmetod. Enligt Bryman (2018) kan triangulering användas både vid kvalitativa och kvantitativa studier. Ofta, och som i detta fall, används det som analysmetod i etnografiska studier då observationer kompletteras med efterföljande intervjuer i syfte att ytterligare kontrollera resultatens relevans och giltighet.

Syftet med föreliggande studie var att undersöka lärares kommunikationsstödjande undervisning med hjälp av ett observationsverktyg och kompletterande semistrukturerade intervjuer. Därför valdes i ett första skede en induktiv ansats. Med induktiv ansats menas att du som forskare drar slutsatser av det studerade (Fejes & Thornberg, 2015). Vilka teorier som väljs i en studie beror på forskningsfrågans natur och det är de teoretiska perspektiven och begreppen som styr fokus på analysen. I dagens

forskningspraktik använder forskare sig oftast av antingen ett deduktivt eller induktivt förhållningssätt, men under analysprocessen kan inslag av båda sätten ofta upptäckas, menar Fejes & Thornberg (2015). Vidare hävdar de att det vid kvalitativ analys är viktigt att vara medveten om hur man förhåller sig till andras forskning och teorier, och att detta redovisas i studiens metoddel (ibid.).

I den första fasen av analysarbetet gjordes en gemensam sammanställning över resultaten. Varje dimension redovisades då separat och årskursvis. Därefter söktes passande data och citat från informanterna för att ytterligare bekräfta eller bestrida det som framkommit av observationerna (Fejes & Thornberg, 2015). I nästa steg genomfördes en analys för att finna likheter och skillnader genom att jämföra svar från de olika årskurserna. Utifrån dessa analyser gjordes, i avsnittet diskussion, jämförelser med tidigare genomförda studier i Storbritannien och Sverige för att se om samma mönster visade sig i denna studie. Slutligen kopplades analyserna till övriga studier, teorier och perspektiv för att söka evidens i dessa.

Reliabilitet och validitet

Reliabilitet och validitet handlar om hur sanningsenlig en studie blir (Kvale & Brinkmann, 2014). Reliabilitet står för tillförlitligheten i studien och ska kunna återges av andra forskare vid andra tidpunkter och ge liknande resultat, vilket då innebär att studiens reliabilitet är hög (ibid.). Validitet används för att framhäva studiens kvalitet och trovärdighet och står för "i vilken utsträckning den forskning som genomförs och den eller de metoder som används verkligen undersöker det som avses att undersökas" (Fejes & Thornberg, 2015, s. 258). Begreppen reliabilitet, validitet, tillförlitlighet och trovärdighet används synonymt i denna studie då både kvalitativa och kvantitativa inslag finns. Datamaterialet/empirin analyserades gemensamt, vilket Hsieh & Shannon (2005) menar ökar studiens validitet. Validiteten behandlas i studien utifrån huruvida det använda observationsschemat och intervjuerna kan ses som tillförlitliga tillvägagångssätt att mäta hur lärarna arbetar kommunikationsstödande. Reliabiliteten behandlar hur användbara dimensionerna och komponenterna i observationsverktyget kan vara i andra liknande studier.

Forskningsetiska aspekter

Vid både observationerna, de semistrukturerade intervjuerna samt sammanställningen av data togs vetenskapsrådets forskningsetiska principer i beaktande (Vetenskapsrådet, 2002). Detta innebar att använda sig av de fyra grundläggande kraven; informationskravet, nyttjandekravet, konfidentialitetskravet och samtyckeskravet, vilka är avsedda att skydda deltagarna i studien. Dessa krav uppfyllades genom att informanterna i missivbrev informerades om studiens syfte, att det var frivilligt att delta och att de kunde avbryta sitt deltagande när helst de ville. Informanterna upplystes även om att deras identitet skulle förbli konfidentiell och att varken skola, personal eller elever kan identifieras i resultaten. Information gavs även gällande nyttjandekravet då de uppgifter som insamlats endast skulle användas till rådande studie och att de efter avslutat arbete skulle förstöras (ibid.). Denna sista del informerades om vid intervjutillfället.

Redan då informanterna fick förfrågan om deltagande i studien, tydliggjordes att observationsverktyget skulle ses som en möjlighet till att utveckla sin eller arbetslagets undervisning och att det inte skulle användas för att bedöma den enskilde informantens prestation. Detta var något som även uttrycktes vid intervjutillfället för att skapa en trygg atmosfär där de fritt skulle kunna uttrycka sig. Då maktsymmetri (Kvale & Brinkmann, 2014) kan uppstå i en intervjusituation sökte studieförfattarna till sitt yttersta att tolkningsföreträde och manipulation av dialogen inte skulle uppstå. Även detta för att skapa trygghet hos informanterna, men även för att säkerställa studiens resultat.

Efter intervjutillfället gavs samtliga informanter möjlighet att få återkoppling från observationen, muntligt eller genom att erhålla det ifyllda observationsverktyget. Samtliga informanter tackade ja till detta erbjudande.

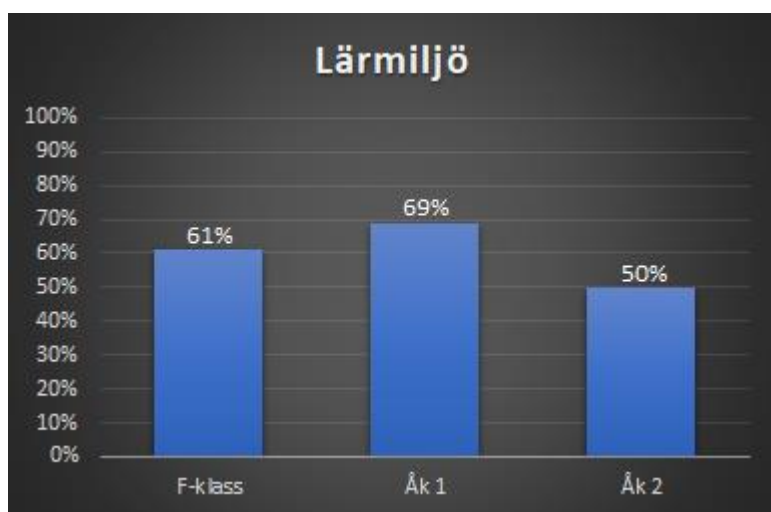
Som avslut kan också nämnas att det i samtliga observerade klasser inte genomfördes någon annan undervisning än den som var planerad, vilket också hade påtalats innan observationerna ägde rum. Detta fick till konsekvens att då endast en observation genomfördes i varje klass, kunde all typ av undervisning inte observeras. Samtidigt ska all undervisning vara kommunikationsstödjande, vilket medför att vilken tidpunkt eller vilken lektion som observationen genomförs vid inte torde ha någon betydelse.

Resultat

Nedan presenteras det resultat som framkom i studien. Resultatet redovisas årskursvis för att på ett enkelt och strukturerat sätt kunna jämföra de olika årskurserna i syfte att finna eventuella likheter och/eller skillnader dem emellan. Först redovisas observationerna med diagram och löpande text. Därefter redovisas intervjuerna i form av löpande text och citat. Detta görs för att söka likheter och/eller skillnader mellan det observerade och informanternas svar. Avsnittet avslutas med en sammanfattning där de olika resultaten vägs samman inför diskussionen.

Dimensionen lärmiljö

I nedanstående diagram framkommer i vilken utsträckning de 19 komponenter som ingår i dimensionen lärmiljö har observerats. Komponenterna kan i denna del antingen dokumenteras som observerat eller ej observerat. Varje observerad komponent genererar 1 poäng och som helhet kan dimensionen lärmiljö resultera i 19 poäng, vilket i diagrammet motsvarar 100 %. Som framgår av diagrammet fick årskurs 1 högst resultat med 69 % av det totala antalet möjliga poäng. Efter följer förskoleklasserna med 61 % och slutligen årskurs 2 med 50 %. De komponenter som kunde observeras var bland annat hur ljudnivån hanterades, hur klassrummet var utformat, om särskilda miljöer för bokaktiviteter fanns tillgängliga etc.



Figur 2. Procentuell förekomst av komponenter i dimensionen lärmiljö fördelat på de olika årskurserna.

Observationer förskoleklass

I förskoleklass var samtliga fyra klassrum utformade med öppen planlösning och lärandemiljöerna var tydligt avgränsade med hjälp av samlingsmattor och arbetsbord. Dock var lärandemiljöerna inte i något fall tydligt angivna med bilder eller ord. I alla klassrum fanns avskilda utrymmen, men de var varken anpassade för vilostund eller mindre visuellt distraherande. Arbeten visades upp i tre av fyra klassrum men etiketterades inte alls. Det fanns böcker i alla klassrum, mestadels skönlitteratur, men någon faktabok förekom också. Böckerna kunde finnas i hyllor, boksnurra eller plastback. Det fanns endast en läshörna i ett av klassrummen, som dock inte var tydligt avgränsad eller etiketterad. I samtliga klassrum saknades utrymme för literacyaktiviteter.

Bakgrundsljud hanterades på olika sätt och likaså tid mellan olika moment. I ett klassrum användes en ringklocka för att uppmärksamma att en övergång var att vänta. Överlag hölls ljudnivån på en god nivå. I något fall förekom hyssjande som ett sätt att få eleverna att lyssna eller för att hålla nere ljudnivån. Etiketterande av läranderesurser, saker för fri lek och pedagogiska leksaker och andra objekt var ej lättåtkomliga/väl inom synhåll eller etiketterade med bilder/ord.

Intervjuer förskoleklass

Att de enskilda utrymmen som fanns ej var anpassade för vilostund eller mindre visuellt störande problematiserades av en av informanterna. "Jag skulle vilja ha ett ställe där mina elever som behöver lugn och ro skulle kunna få vara i fred" (Informant, 25 oktober 2018).

I ett klassrum hade läraren valt att inte sätta upp arbeten på väggarna med hänvisning till att de ansågs visuellt distraherande. "Jag försöker att göra det så rent som möjligt där jag tänker att fokus skall vara. Jag vill att tavlan skall vara i fokus för det vi gör just då" (Informant, 25 oktober 2018).

Samma informant problematiserade hanteringen av övergångar mellan moment. "Jag har ju koll på övergången men frågan är om barnen har det. Jag vet när vi snart ska byta men det går lite olika hur mycket jag tänker på det men det är något jag tycker är viktigt" (Informant, 25 oktober 2018).

I flera av intervjuerna nämndes det faktum att förskoleklasserna på den aktuella skolan delar lokaler med fritidsverksamheten. Flertalet av informanterna visade en viss frustration över detta och uttryckte på olika sätt att om de haft ett 'eget' klassrum skulle de ha arrangerat den fysiska lärmiljön helt annorlunda. "Min största önskan är att jag skulle kunna ha ett klassrum som fick vara i fred på eftermiddagarna. Då skulle jag kunna utforma det ännu mer efter behovet som min grupp har. Men det är ett önsketänkande" (Informant, 25 oktober 2018). En informant visade nästan en rädsla för att ändra något i lokalen. "Min grupp är i en fritidslokal. Jag rör inte lokalen i övrigt" (Informant, 25 oktober 2018). En annan informant uttryckte att delandet av lokal resulterade i att hen inte reflekterade över lärmiljön. "Sedan har jag ingen direkt läshörna, tyvärr. Men det blir ju när man delar klassrum med fritids, då funderar man ju tyvärr inte riktigt på utformningen" (Informant, 23 oktober 2018).

En informant kunde dock se vissa fördelar med att dela lokal med fritidsverksamheten och lyfte delar av den fysiska miljön som fungerade. Hen försökte att lösa situationen på bästa sätt. "Men det finns ändå mycket som är bra. Det finns en läshörna och det är tydligt var vi har samling. Jag flyttar skärmväggar och bord för att få en bra samlingsyta" (Informant, 25 oktober 2018). En annan informant talade om hur den fysiska miljön på ett enkelt sätt kunde bidra till språkutvecklingen. "I rummet har jag min stora matta med bokstäverna ... Jag har haft bokstavsmattor i många år och jag ser hur det hjälper barnen när man jobbar med bokstavsljuden som har med Bornholmsmodellen att göra" (Informant, 23 oktober 2018).

Observationer årskurs 1

I de två klassrum som tillhörde årskurs 1 fanns en öppen planlösning med särskilda lärmiljöer, dock saknade lärmiljöerna angivelser med ord eller bilder. De särskilda lärmiljöerna var läshörnor, vilka var väl genomtänkta för läsaktiviteter med olika typer av litteratur representerat. Särskilt utrymme för vilostund utgjordes av ett grupprum gemensamt för årskurs 1 och 2. Detta rum användes även som fika/lunch-rum för lärare.

På väggarna fanns elevers alster uppsatta men de var inte etiketterade. Bakgrundsljud och tid för övergångar hanterades på ett väl genomtänkt sätt med bland annat en klocka med lågt ljud, för att få uppmärksamhet eller byta aktivitet. Eleverna påminde även varandra om att hålla ljudnivån nere vid par- och grupparbeten. Det förekom också hyssjande i båda klasserna som ett sätt att få eleverna att lyssna eller för att hålla ljudnivån nere.

Material för fri lek och rast var ej synliga. Det fanns inte heller några pedagogiska leksaker, musikinstrument eller material för rollek tillgängligt, men saxar, lim och andra verktyg fanns att tillgå. Dessa var etiketterade med ord, dock ej med bilder.

Intervjuer årskurs 1

Vid intervjun med en informant berättade hen att de vid genomgångar flyttar fram de elever som sitter långt bak i rummet till mattan framme vid tavlan. Då får några sitta på golvet och några på bänkar. "Det blir som en amfiteater, de sitter i nivåer ... Då kommer alla nära och vi kan jobba gemensamt ... vi använder klassrummet på olika sätt beroende på vad det är för aktivitet" (Informant, 22 oktober 2018).

Ytor för literacyaktiviteter var under uppbyggnad vid observationstillfällena och en informant berättade att de precis börjat komma i ordning efter att de flyttat till nya klassrum vid höstterminens start. Båda informanterna uttryckte att de arbetar för att få små rum i klassrummen, bland annat för att de inte har några grupperum, men också för att ha koll på alla elever.

Varje vecka kommer vi på något nytt, som de här skenorna i taket så vi kan dra för en gardin när vi vill, eller dra bort när det inte behövs, dessa fick jag upp förra veckan. Vi har ju elever som har särskilda behov, det finns ju i princip i alla klasser nu för tiden, så vi skulle behöva ordna miljöer där de barnen får möjlighet att både bjuda in kompisar att sitta tillsammans med men också en möjlighet till att kunna sitta ensamma (Informant, 22 oktober 2018).

En informant problematiserade hur de hanterar övergångar. "Vi övar på övergångar, och då samlar jag ihop dem igen, de får gå tillbaka till sina platser och så pratar vi om hur man ska göra. Det känns som jag tjarar och tjarar" (Informant, 23 oktober 2018).

Då inget material för fri lek fanns synligt vid observationstillfället, ställdes frågan om varför vid intervjun. Informanten svarade då att materialet togs fram av en vuxen inför varje rast. En informant ansåg att de varken hade tillgång, resurser eller ekonomi för att kunna bygga upp de lärmiljöer hen skulle vilja, inte heller tid.

Om vi skulle ordna ett bibliotek och bygga hyllor och ha det på ett sätt som blir frestande och att man blir sugen på att läsa, då skulle vi behöva lägga vår fritid på det. Det finns heller inga pengar att köpa något för, det är totalt inköpsstopp Så det blir ju utifrån lärarens eget driv och intresse. Det är ett stort hinder (Informant, 22 oktober 2018).

Båda informanterna fann lärmiljön som väldigt intressant att arbeta och fundera kring, men ansåg att tiden var knapp. Den ena informanten tyckte däremot hens nuvarande klassrum hade större möjligheter. "Mitt förra klassrum var mycket mindre och jag ser nu möjligheten med det rum jag har nu. Det skapar mycket större möjligheter för att göra rum i rummen" (Informant, 23 oktober 2018).

Observationer årskurs 2

Även dessa två klassrum var utformade med en öppen planlösning. Det saknades dock särskilda lärmiljöer, tysta utrymmen eller utrymmen för bokläsning samt literacyaktiviteter. De böcker som fanns, skönlitteratur samt faktaböcker, var placerade i bokhyllor och inte direkt synliga för eleverna. I båda klassrummen fanns soffor men böcker saknades i närheten. I likhet med årskurs 1 saknades material för fri lek, rollekar, musikinstrument och pedagogiska leksaker. Vissa verktyg fanns framme, såsom saxar och lim, dessa var etiketterade med ord, men inte med bilder.

I en av klasserna klagade eleverna under observationen på ljudvolymen i klassrummet och ljudnivån hölls ej på en sådan nivå så att det var lätt att höra varandra. Däremot visste alla elever vad de skulle göra under hela lektionstillfället. I inget av klassrummen hölls ljudnivån nere mellan momenten mer än med hjälp av lärarens hyssjande. Hyssjande förekom även för att få eleverna att lyssna.

Intervjuer årskurs 2

Båda informanterna uttrycker att de tycker det är svårt att få till en tillfredsställande lärmiljö då fokus ligger på elever i behov av särskilt stöd. “Jag ställde två bord mot väggen, för de eleverna som behöver lite mer avskärmat och behöver koppla bort andra elever som sitter runt omkring ... så att de inte stör andra så mycket” (Informant, 23 oktober 2018). Även den andra informanten uttryckte att fler platser där eleverna kan få egen ro behövs.

Jag har nästan alltid haft eleverna i grupper, men jag känner mer och mer att de behöver ha fokus rakt fram ... jag tycker att det är tråkigt ... men det är så många elever som behöver sitta själva, som inte klarar av att sitta med någon Jag tycker att det är ett hinder att de inte kan sitta i grupp (Informant, 22 oktober 2018).

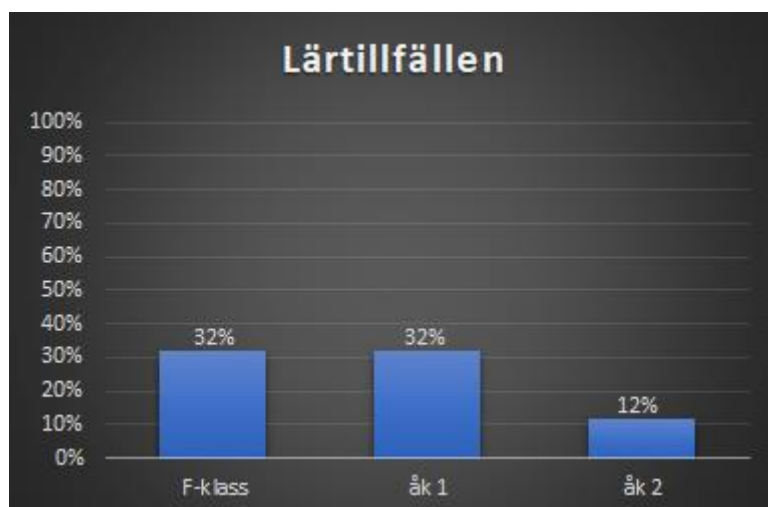
Vid tillfället för intervjun berättade en informant att hen ibland brukade ringa i en klocka vid byte av aktivitet.

Jag tycker det är ett kritiskt moment och jag har en tanke bakom det Jag tycker att byte av aktivitet sker väldigt smidigt. Jag märker själv om jag är stressad, då blir det rörigare, men om jag är lugn och strukturerad går det smidigare. Jag är ofta väldigt förberedd (Informant, 22 oktober 2018).

Den andra informanten uttryckte att “Man får vara extra tydlig ... så alla vet vad de ska göra. Ibland tänker jag på hur jag ska göra, men ibland kommer det bara automatiskt, eftersom man har jobbat några år nu, så då kommer det bara” (Informant, 23 oktober 2018).

Dimensionen lärtillfällen

I följande diagram framgår i vilken utsträckning de 5 komponenter som ingår i dimensionen lärtillfällen har observerats. Komponenterna kan i denna del dokumenteras som antingen observerat eller ej observerat. De observerade komponenterna kan dessutom registreras upp till 5 gånger under ett och samma observationstillfälle, vilket då kan generera upp till 5 poäng. Som helhet kan dimensionen lärtillfällen resultera i 25 poäng, vilket i diagrammet motsvarar 100 %. Som framkommer av diagrammet fick förskoleklass och årskurs 1 samma antal möjliga poäng, 32 %, medans årskurs 2 fick 12 %. De komponenter som kunde observeras var bland annat om strukturerat arbete skedde i mindre grupper med översyn av vuxen, om interaktiv bokläsning skedde tillsammans med vuxen etc.



Figur 3. Procentuell förekomst av komponenter i dimensionen lärtillfällen fördelat på de olika årskurserna.

Observationer förskoleklass

Arbete i mindre grupp under överseende av vuxen förekom i samtliga klassrum. Grupparbetet skedde i olika former. En av grupperna hade under observationstillfället bokläsning, de interaktiva inslagen var begränsade vid detta tillfälle. Strukturerade samtal med vuxen förekom i alla grupper. Möjlighet att delta i strukturerade samtal med klasskamrater gavs dock inte i samma utsträckning. Informanterna gjorde i alla grupper försök att inkludera alla elever i mindre grupper. De visade även flera exempel på att de gör medvetna val då de delar upp klassen i mindre grupper vid olika aktiviteter.

Intervjuer förskoleklass

Eftersom interaktiv bokläsning endast kunde observeras vid ett tillfälle, vad detta något som togs upp vid intervjuerna och samtliga informanter uppgav att de arbetar med interaktiv bokläsning regelbundet. "Vi läser alltid saga efter lunch. Sedan arbetar vi med lyckostjärnan (läromedel, vår anteckning) och jag använder mig av läsfixarna (läsförståelse-metod, vår anteckning). Frågorna är så viktiga, så jag vill inte missa dem" (Informant, 23 oktober 2018).

Förekomsten och bristen på tid till strukturerade samtal med vuxen togs upp av en informant vid intervjun. "Ja, man skulle vilja ha mer tid att samtala med dem. Att kanske bara ta två eller tre stycken för att läsa eller göra språklekar eller vad det kan handla om" (Informant, 25 oktober 2018).

I en intervju, gavs stöd av intervjuaren för att förtydliga dimensionen lärtillfällen och komponent 4 (eleverna har möjlighet att delta i strukturerade samtal med klasskamrater, vår anteckning). "Ett exempel kan vara i dag när de fick gå och sätta sig två och två och berätta för varandra om vad de ritat. Då hade du säkert en tanke kring varför" (Intervjuare, 23 oktober 2018). Informanten talade då om vikten av att eleverna blir medvetna och tränas i att tänka självständigt.

Därför säger jag att de ska kunna berätta vad de ritat. Då blir det mer medvetet för barnen och att de får tänka till lite ... Det gör att de tänker och funderar mer över vad de gör och vad de pratat om, och vad de själva lärt sig, tänker jag (Informant, 23 oktober 2018).

I intervjuerna visade informanterna flera exempel på att de gör medvetna val då de delar upp klasserna i mindre grupper vid olika aktiviteter. "Jag sätter de som jag vet behöver lite extra stöd vid ett hörn på borden så att jag lätt kan ta mig dit och stötta dem" (Informant, 23 oktober 2018). Det framkom att indelningen av grupper även gjordes utifrån flera andra aspekter än språkutvecklingsaspekten, som t.ex. för att de skall lära känna nya elever, för att eleverna skall kunna stötta varandra och för att elever som kommit längre i sin kunskapsutveckling skall ges möjlighet till utveckling/utvidgning.

Observationer årskurs 1

Vid observationstillfället skedde i den ena klassen arbete i mindre grupper. Fyra stationer fanns tillgängliga som eleverna bytte mellan under hela arbetspasset. Vid två av stationerna var arbetet lett av varsin vuxen och vid de andra två stationerna skulle eleverna klara sig själva utan stöd från vuxen. Samtliga stationer berörde literacyaktiviteter och i dessa aktiviteter gavs eleverna möjlighet att delta i interaktiv bokläsning, strukturerade samtal med vuxna och klasskamrater och försök gjordes aktivt att inkludera alla elever i aktiviteterna. I den andra klassen gavs eleverna möjlighet att delta i strukturerade helklass-samtal med den undervisande läraren, men övriga punkter observerades ej.

Intervjuer årskurs 1

Vid intervjun med den informant som genomförde literacy-aktiviteter berättade hen att det vanligtvis finns ytterligare en pedagog i klassrummet vid denna typ av upplägg och som då arbetar vid de andra

två stationerna. Samma informant uttryckte vidare att hen tycker det är jätteviktigt att låta eleverna prata med varandra om det de läser. "Det blir en diskussion om boken på ett helt annat sätt" (Informant, 22 oktober 2018). Hen uttryckte också att diskussioner i grupp är viktigt i alla ämnen, då det är språkutvecklande om man använder det på rätt sätt.

Vi har i skolan gått ifrån det här med att räcka upp handen och en elev får svara och övriga i klassen inte är helt med, till att använda sig av metoden EPA, att tänka själv, prata i par och att vi sedan resonerar alla. Alla behöver bli aktiva, alla blir igångsatta och är tvungna att tänka och formulera sina tankar med den kamrat som är tilldelad och som man tänker med (Informant, 22 oktober 2018).

En annan informant nämnde vid intervjun att hen inte kommit så långt med eleverna i klassen och att strukturen för att arbeta i grupp eller par inte fungerar ännu. Det tyckte hen är svårt, då hen i föregående klasser provat många olika metoder som till exempel "jag har ett begrepp och det ska du förklara för mig och jag har svaret på baksidan ... Dit har jag inte kommit än med den här klassen och så läser ju inte alla, så det är svårare" (Informant, 23 oktober 2018).

Vidare uttrycker en informant att tiden ofta är ett hinder. "Det är lätt att fastna med elever som inte vill utföra uppgiften som den är tilldelad. Det är många elever, tiden räcker inte till, ens personliga liv kan också påverka för man kanske har stressat" (Informant, 22 oktober 2018).

Observationer årskurs 2

Interaktiv bokläsning eller strukturerade samtal med klasskamrater förekom inte i något av klassrummen i årskurs 2, men däremot skedde arbete i smågrupper. I det ena klassrummet gjordes försök för att aktivt inkludera alla elever i grupperna men inte i det andra. I den ena klassen gavs eleverna möjlighet att samtala med varandra då de arbetade med att skriva dikter. Det skedde dock ej under uttalat ordnade former.

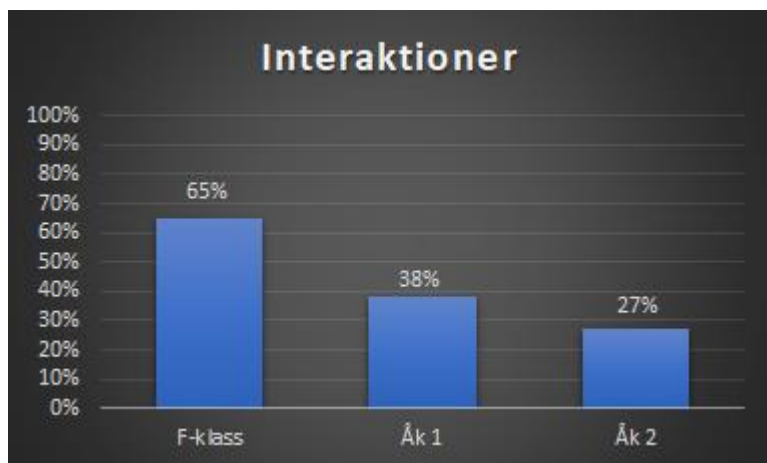
Intervjuer årskurs 2

Båda informanterna nämnde att de föredrog att ha eleverna sittandes i grupp, men upplevde att just den här sammansättningen av elever inte klarade av det.

Jag tycker det är bra när de sitter i grupper för då kan de snabbt diskutera saker. Nu blir det mer att de jobbar två och två, det är också ganska smidigt ... Jag går gärna runt och pratar med dem när de jobbar och säger då att de kan titta på en kamrat som jag tycker har gjort ett bra jobb, att lära av varann (Informant, 22 oktober 2018).

Dimensionen interaktioner

I kommande diagram framkommer i vilken utsträckning de 20 komponenter som ingår i dimensionen interaktioner har observerats. Komponenterna kan i denna del dokumenteras som antingen observerat eller ej observerat. De observerade komponenterna kan dessutom registreras upp till 5 gånger under ett och samma observationstillfälle, precis som i dimensionen lärtillfällen. Detta kan då generera upp till 5 poäng. Som helhet kan dimensionen interaktioner resultera i 100 poäng, vilket i diagrammet motsvarar 100 %. Som framgår av diagrammet fick förskoleklass 65 % av antal möjliga poäng. Detta efterföljs av årskurs 1 som fick 38 % och årskurs 2 som fick 27 %. De komponenter som kunde observeras var bland annat på vilket sätt läraren eller lärarna kommunicerade med eleverna, om de använde elevernas namn för att få deras uppmärksamhet, om de imiterade, utvidgade, bekräftade, pausade och repeterade det eleverna sa etc.



Figur 4. Procentuell förekomst av komponenter i dimensionen interaktioner fördelat på de olika årskurserna.

Observationer förskoleklass

Samtliga vuxna använde elevernas namn för att få deras uppmärksamhet. Detta inte bara för att korrigera utan för att t.ex. säga hej på morgonen, ge dem ordet och ge dem bekräftelse. I två av de fyra klassrummen observerades att de gick ner till elevernas ögonhöjd fler än fem gånger. Det kunde t.ex. vara när de hälsade på morgonen eller att de satt på golvet vid samlingen. I något klassrum satt eleverna på höga stolar när de arbetade, vilket gjorde att den vuxne inte behövde böja sig för att komma ner till elevernas nivå. Majoriteten av informanterna var väldigt aktiva i att använda gester och stödtecken i interaktionerna med eleverna. Exempel på hur de visade tecken som stöd var tummen upp, bra, rädd, sitt, lyssna, jobba och även räcka upp handen. Samtliga informanter använde sig av symboler, bilder och rekvisita för att förstärka språkliga yttranden. Det kunde handla om olika bilder för känslor, schema över dagen med en pil på den aktuella aktiviteten och bilder på färger. Informanterna talade konsekvent långsamt med eleverna och gav dem tid att svara. Dessutom modellerade de turtagning vid observationerna. Samtliga informanter fick full pott när det gällde att pausa förväntansfullt och bekräfta elevernas yttranden. De imiterade, återupprepade och utvidgade även elevernas yttranden i stor utsträckning. De etiketterade också nya ord och uppmuntrade eleverna att använda dessa. Det var dock bara två av informanterna som uppmärksammade och berömde elevernas förmåga att lyssna och deras icke-verbala kommunikation.

Intervjuer förskoleklass

Att använda sig av tecken som stöd (TSS) var något som tre av informanterna tog upp i intervjuerna som ett sätt att stödja kommunikationen och språket. ”Jag tänker att jag vill ge dem så många språk som möjligt, så många infallsvinklar som möjligt” (Informant, 25 oktober 2018). Två informanter talade om att de skulle vilja arbeta mer med tecken som stöd och utbilda sig vidare. En informant talade även om elevernas intresse för att använda tecken som stöd. ”Det roliga är när man kan se efter ett tag att de börjar med tecken åt varandra, också för att förstärka, och de tar efter och ser när det behövs” (Informant, 23 oktober 2018).

Att använda sig av symboler, bilder och rekvisita för att förstärka språkliga yttranden var något samtliga informanter talade om i intervjuerna: ”Dels använder jag mig av bilder och bildstöd för att det ska bli tydligt för dem som inte har språket fullt ut” (Informant, 25 oktober 2018).

En informant talade om hur viktigt det är att den vuxna pausar förväntansfullt i interaktionen med eleverna för att uppmuntra dem att delta aktivt i samtal. ”Ja, man försöker även när man frågar och de

svarar, att titta på den som svarar så de ser att man lyssnar och är intresserad” (Informant, 23 oktober 2018).

Ingen av informanterna nämnde möjligheten att uppmuntra elevernas ickeverbala förmåga eller deras icke-verbala kommunikation i intervjuerna. En informant tog dock upp detta ur en något annan aspekt; relation och trygghet. “... det viktigaste är att barnen känner sig omtyckta ... för då blir man trygg. Är man sedd, omtyckt och accepterad av mig som vuxen, då vågar man prata, berätta och ha kul ihop. Det är då man lär sig”. Hen fortsätter: “Jag försöker skratta ihop, att vi har roligt ihop, att jag visar med mimik och hela min kropp att jag tycker om dig. Jag tycker att ni är fantastiska. Jag försöker att förmedla det. För det är de ju!” (Informant, 25 oktober 2018).

Observationer årskurs 1

Båda informanterna i dessa klassrum använde elevernas namn för att få deras uppmärksamhet på samma sätt som informanterna i förskoleklassen. De gick även ned till elevernas ögonhöjd när de interagerade med dem och de använde sig av gester, men använde sig däremot inte av några stödtecken. I den ena klassen visades bilder på projektorn och i den andra klassen fick eleverna plocka rekvisita ur en väska för att förstärka språkliga yttranden. I den ena klassen använde läraren ett lugnt taltempo som gav eleverna möjlighet att aktivt delta i samtal, den andra informantens taltempo var betydligt högre.

Sporadiskt bekräftade informanterna genom att imitera, kommentera eller utvidga elevernas yttranden i de båda klasserna, däremot användes inte kontraster för att göra eleverna uppmärksamma på skillnader mellan ord i samtalen.

I det ena klassrummet blev eleverna berömda för att de lyssnade men i den andra klassen förekom detta inte vid tillfället för observationen.

Intervjuer årskurs 1

Den ena informanten uttryckte i intervjun att hen använder ett lugnt taltempo som hen anser vara viktigt tillsammans med röstläget.

Jag försöker prata ganska lugnt, så att lugnet lägger sig i klassen, istället för att höja rösten så brukar jag vänta ut den som pratar. Jag vill gärna ha ett positivt gruppträck kring det, att de påminner varann genom att hyssja, så att det inte alltid är jag som tystar (Informant, 22 oktober, 2018).

Den andra informanten, som hade ett mindre lugnt taltempo, berättade i intervjun att eleverna inte orkar så långa genomgångar. “När vi har högläsning stannar vi ofta upp och pratar om ord, kan ni komma på en synonym till det eller det, men inte för ofta” (Informant, 23 oktober 2018).

Vid intervju med en informant framkom det att de aktivt arbetar med att vidga elevernas yttranden. “Vi har nyligen pratat om synonymer och homonymer, jag tycker det är viktigt att man också säger att det finns ord för det man gör, t.ex. vilken är synonymen till detta och så vidare” (Informant, 22 oktober 2018).

Att ha en god relation till alla elever är något som en informant uppgav som mycket viktigt i arbetet med interaktioner.

Jag tänker att nyckeln till att lyckas är att jag har en god relation, framför allt med de eleverna som är knepigast, oftast de som har diagnoser, eller har sociala svårigheter av något slag, det är dom man måste satsa mest på och bygga sin relation tåttast först med. Ju bättre relation jag har till dem desto mer går de mig till mötes (Informant, 22 oktober 2018).

Det är därför, menade hen, det är så viktigt att hälsa på alla elever när de kommer på morgonen,

så man kan säga, åh vad kul att du är tillbaka och att du mår bättre, eller har du klippt dig i helgen, eller att man åtminstone hinner säga hej och få ögonkontakt med alla innan man släpper in dem i klassrummet (Informant, 22 oktober 2018).

Observationer årskurs 2

Även i dessa två klassrum använde informanterna elevernas namn för att få deras uppmärksamhet på samma sätt som både informanterna i förskoleklass och årskurs 1. I en av klasserna användes talpinnar för turtagning och uppmärksamhet. Även här gick informanterna ned till elevernas ögonhöjd då de interagerade med dem. Gester användes sparsmakat av båda informanterna och tecken som stöd användes inte alls. I den ena klassen användes projektor för att visa bilder, symboler och dikter för att förstärka språket. Informanternas taltempo, pauser och bekräftelser av elevernas kommentarer eller uttalanden observerades men var överlag inte tydliga. Utvidgning och etiketterande av ord förekom sparsamt och ingen av informanterna uppmuntrade eleverna att använda nya ord. Mallar för rutiner diskuterades i båda klasserna vid något enstaka tillfälle. Kontraster för att göra eleverna uppmärksamma på skillnaden mellan ord i samtalen användes inte i någon av klasserna. I en av klasserna blev eleverna vid ett tillfälle berömda för sin förmåga att lyssna.

Intervjuer årskurs 2

Vid en av intervjuerna uttryckte en informant att vissa saker bara sker automatiskt, men att hen tänker på att använda och utveckla olika begrepp för att förstärka språket. Hen uttryckte även att hen uppmuntrar eleverna språkligt genom att t.ex. återupprepa en mening i rätt ordföljd. Detta är något som den andra informanten också uttryckte, men hen uttryckte också att hen inte vill sänka undervisningsnivån.

För de andra måste också få, man kan inte lägga sig på en för låg nivå, man måste också ge utmaningar ... Men undervisningen blir ju för simpel om jag går ner på en sån nivå. Men de får vara med och lyssna så får man stötta upp det vid ett annat tillfälle (Informant, 22 oktober 2018).

Sammanfattning av resultat

Samtliga informanter hade någon typ av läs- och skrivinlärningskurs i sin utbildning och fyra av åtta informanter hade dessutom kompletterande fortbildning inom språk- eller läsinläring. Inriktning och längd varierade dock. Informanterna hade alla tankar kring hur en kommunikationsstödjande undervisning borde iscensättas, men hade också olika motiv till varför så inte alltid skedde. Några ansåg att tid, engagemang och ekonomi styrde medan några andra såg att det var många andra typer av svårigheter hos eleverna som var utslagsgivande. Vid en jämförelse av de olika årskurserna kunde bland annat konstateras att lärmiljön fick högst resultat i årskurs 1 (69%). Där visade det sig även i intervjuerna att informanterna hade tydliga tankar kring hur de arrangerade den fysiska miljön med språkutvecklingsfokus. De talade även om att bristen på tid och ekonomiska resurser utgör hinder som bidrar till att de inte hinner/kan göra så mycket som de skulle önska. Även förskoleklasslärarna visade på hinder i arbetet med att skapa lärmiljöer som kan bidra till en kommunikationsstödjande undervisning. I deras fall var hindret att de delade lokaler med fritidsverksamheten på skolan. Detta hinder blev tydligt även vid observationerna där endast 60% av komponenterna observerades. I årskurs 2 var resultatet ännu lägre, 50%. Inom dimensionen lärtillfällen visade observationerna i förskoleklass och årskurs 1 liknande resultat (32%) medans resultatet för årskurs 2 var betydligt lägre (12%). Detta visade sig i intervjuerna då båda informanterna talade om att de föredrog att låta eleverna sitta och arbeta i grupper men att klimatet i de aktuella klasserna gjorde det svårt att arbeta på detta sätt. Slutligen kunde konstateras att interaktionerna i förskoleklass (65%) kunde observeras i betydligt högre utsträckning än i årskurs 1(38%). I årskurs 2 var resultaten ännu lägre (27%). Då denna dimension togs upp i intervjuerna, var det flera informanter, både i förskoleklass och årskurs 1 som

pratade om vikten av att skapa en god relation till eleverna i det kommunikationsstödjande arbetet. Vid intervjuer med informanter i förskoleklass och årskurs 2 tog några informanter upp att de språkliga interaktionerna var något som sker automatiskt eller sitter i ryggmärgen och en informant ansåg att det var viktigt att inte sänka undervisningsnivån för att anpassa till elever som inte upplevs 'hänga med' i undervisningen.

Slutligen kan konstateras att resultaten från observationerna i relativt hög grad korrelerade med det som informanterna tog upp vid intervjuerna. Både med de komponenter som observerats upp till fem gånger men även med de komponenter som identifieras få gånger eller inte alls, då dessa inte behandlades eller problematiserades av informanterna vid intervjutillfället.

Diskussion

I denna avslutande del diskuteras metod och resultat för att sedan följas av specialpedagogiska implikationer, slutsatser och förslag på vidare forskning.

Metoddiskussion

Fokus i studien låg i att undersöka lärares kommunikationsstödjande undervisning i förskoleklass, årskurs 1 och årskurs 2. Val av metod var observationer och semistrukturerade intervjuer, vilket medförde både en kvalitativ och en kvantitativ ansats. Bryman (2018) menar bland annat att forskare sedan 1980-talet i större utsträckning använder sig av flermetodsforskning då detta skulle kunna stärka respektive metods fördelar. Detta styrks av både Fischbein (2007) & Dockrell et al. (2015) och var således grunden till metodvalet. Något att vara medveten om är att det vid intervjusituationer kan finnas risk för att informanterna säger det de tror att intervjuaren vill höra (Kvale & Brinkmann, 2014), vilket därför följdes av att observationsverktyget inte visades eller diskuterades förrän intervjuerna var avslutade. Däremot fanns i intervjuguiden förtydliganden kring komponenterna i de olika dimensionerna i det fall att informanterna skulle känna sig osäkra på frågornas innebörd. Det kan finnas en 'fara' med intervjuarens enorma intresse i sin egen studie, vilket kan leda till att intervjuaren återges felaktigt och/eller förvanskas (ibid.). Intentionen har, av författarna, varit att under hela studiens process hålla sig så professionella som möjligt och inte låta personliga intressen styra.

Som tidigare nämnts har det i en studie av Waldmann & Sullivan (2017) genomförts observationer med hjälp av verktyget 'Det kommunikationsstödjande klassrummet'. I studien medverkade ett antal speciallärare som observatörer och för att höja studiens reliabilitet fick speciallärarna delta i seminarier och föreläsningar "som behandlade verktyget och dess användning innan de genomförde sina observationer" (Waldmann & Sullivan, 2017, s. 163). Det alternativet fanns ej för denna studies författare varav en gemensam genomgång av observationsverktyget skedde där samtliga komponenter diskuterades och eventuella oklarheter redades ut. Därmed torde likvärdigheten i bedömningarna vid observationerna vara relativt godtagbara. Hade däremot båda författarna medverkat vid samtliga intervjuer och observationer, kunde insamlandet av data haft ytterligare en högre validitet.

I studien har en etnografisk ansats använts. Författarna är väl medvetna om att det i etnografiska studier innebär att forskaren engagerar sig under en längre tidsperiod för att få en holistisk syn på den observerade miljön (Bryman, 2018). Eftersom observationer i denna studie genomförts vid endast ett tillfället, kan en helhetssyn på den observerade miljön inte garanteras.

Författarna både arbetar i och har erfarenhet från skolans värld, och har dessutom arbetat med utmaningen att forma undervisning för elever i språklig sårbarhet. Detta var en av anledningarna och motivationen till studien. Det i sin tur kan eventuellt ha påverkat sammanställningen av datamaterialet, just på grund av erfarenhet av studiens innehåll. Fejes & Thornberg (2015) lyfter fördelen av att inte studera sådant inom ens egen erfarenhet, medan Kvale & Brinkmann (2014) ser det som positivt om erfarenhet finns av författarna till studien. Medvetna om ovanstående har det diskuterats, vänts ut och in på olika etiska ställningstaganden samt förts konstruktiva diskussioner kring det sätt studien utförts på. Allt för att i så stor grad som möjligt säkerställa studiens resultat.

Vid analysen av data angående informanternas antal år i yrket och i vilken årskurs de arbetar i övervägdes vad och vilken information som var av intresse för studien. Således togs detaljerad information bort och det av etiska skäl då inte informanterna skulle vara identifierbara. För att säkerställa informanternas anonymitet valdes även att ej ange vilken informant som sagt vad i resultatet. Ytterligare ett etiskt dilemma som författarna ställdes inför var vissa uttalanden av

informerarna. Vid diskussion kring detta uteslöts en del av ett yttrande och detta med hänsyn till informantens integritet. Uttalandet återfinns dock till viss del då författarna ansåg det vara en intressant del i resultatet.

Redan vid uppstarten av studien skickades ett missivbrev ut till samtliga informanter. Där återgavs syftet med studien samt vilka forskningsetiska principer som skulle tas i beaktande; informationskravet, nyttjandekravet, konfidentialitetskravet och samtyckeskravet (Vetenskapsrådet, 2002). Detta bidrog förhoppningsvis till att informanterna kände sig trygga med hur studien skulle genomföras. Ytterligare en bidragande orsak till att informanterna förhoppningsvis kände sig trygga med studiens genomförande var att de informerades om förutsättningen till att utveckla sin eller arbetslagets undervisning och att observationerna inte skulle bedöma den enskilde informantens prestation.

Som avslut kan konstateras att på grund av studiens ringa storlek, kan dess generaliserbarhet inte valideras. Däremot kan validiteten ses som förhållandevis hög då studiens syfte och frågeställningar korrelerar med den valda metoden. Reliabiliteten kan även den ses som relativt hög då observationsverktyget använts i tidigare studier med liknande resultat.

Resultatdiskussion

I de brittiska studier (Dockrell et al., 2012, 2015) som genomförts visade resultatet på betydande skillnader mellan de tre olika dimensionerna lärmiljö, lärtillfällen och interaktioner. I samtliga åldersgrupper (4–7 år) blev resultaten för lärmiljö betydligt högre än de för interaktioner och dessa var i sin tur betydligt högre än de för lärtillfällen. Resultaten i den svenska studien av Waldmann & Sullivan (2017) går i linje med de studier som Dockrell et al. (2012, 2015) genomförde, trots att den endast genomfördes i 20 klassrum i årskurs 1. Några avvikelser upptäcktes, och det var att svensk skola tenderar att ha fler lärarstyrda aktiviteter (lärtillfällen) som t.ex. interaktiv bokläsning och strukturerade samtal med vuxna.

I rådande studie visades liknande resultat som ovannämnda svenska studie (Waldmann & Sullivan, 2017) i fråga om att fler lärarstyrda aktiviteter än strukturerade samtal mellan elever förekom. Dock kunde en skillnad ses i lärtillfällen där förskoleklass och årskurs 1 fick relativt höga resultat. Inom dimensionen interaktioner fick förskoleklasserna signifikant högre poäng än årskurs 1 och 2. De komponenter som var höga i förskoleklass var bland annat pauseringar, gester och stödtecken, imitation och repetition samt taltempo, bekräftelse och utvidgning. Årskurs 1 och 2 fick väldigt låga poäng i bekräftelse och utvidgning av språket.

Ytterligare en avvikelse i föreliggande studie jämfört med de tidigare genomförda studierna i England och Sverige är att förskoleklass fick betydligt lägre resultat på dimensionen lärmiljö, vilket diskuteras vidare nedan.

Alla delar har betydelse

Dimensionen lärmiljö tar i beaktande lekens roll för språkutveckling och innefattar ett antal komponenter som berör fysiska utrymmen och material för lek samt hur väl dessa är etiketterade. I föreliggande studie visade resultaten på att förskoleklass fick lägre poäng än årskurs 1 (förskoleklass, 61%, årskurs 1, 69%). Hur kommer det sig? En förklaring skulle kunna vara att samtliga förskoleklasser delade lokal med fritidsverksamheten och att en samsyn mellan de olika verksamheterna tyckts saknas samt att lärarna därför inte driver frågan om lärmiljön för att undvika konflikter. Ytterligare en förklaring skulle kunna vara, som en informant uttrycker det, att tillgång till resurser, tid och ekonomi för att bygga upp lärandemiljöer ligger på lärarens egna driv och intresse.

Om skolutveckling skall bli effektiv, bör inte ansvaret ligga på den enskilde pedagogen. Samarbete för att utveckla skolor och ge rätt stöd till elever i behov av stöd är nödvändigt inom skolan på alla nivåer; organisations-, grupp- och individnivå (Ahlberg, 2010). Men att bara arbeta inom den enskilda skolan är inte tillräckligt om förändring skall kunna ske. Andra skolor, förskolor, det närliggande samhället och samhället i stort måste involveras för att skolan skall bli mer jämlik (Ainscow et al., 2012; Lundqvist et al., 2015). Men hur skall skolutveckling kunna ske när samsyn och samarbete saknas inom väggarna för den enskilda skolan? Om samarbete skall kunna ske inom samhällets alla nivåer för att utveckla skolor, kan tyckas att en samsyn kring undervisning i allmänhet och i det här fallet kommunikationsstödjande undervisning i synnerhet borde finnas. Men eftersom konsensus verkar saknas både vad det gäller benämning och innehåll av diagnoser, vilka åtgärder som skall sättas in (Bishop, 2014; Dockrell & Lindsey, 2001; Kalnak, 2014; Reilly et al., 2014; Roll-Pettersson, 2008; SOU 2016:46) och vilken/hur mycket utbildning som behövs för att skapa en mer kommunikationsstödjande undervisning som ger alla elever möjlighet att nå skolans mål (Alatalo, 2011; Cunningham et al., 2010; Durkin et al., 2015; Ferm & Gunterberg-Klase, 2015; Tjernberg, 2013), blir det svårt. Kanske är det tvärtom så, att vi måste börja i de små sammanhangen, med t.ex. ett forskningsbaserat observationsverktyg som kan ge lärare möjlighet att börja i just den kontextbundna egna praktiken, för att sedan kunna bygga uppåt i ett bottom-up-perspektiv, vilket är vad lärarna själva förordar då de talar om hur mycket och vilken typ av utbildning/fortbildning de är i behov av (Alatalo, 2011; Cunningham et al., 2010; Tjernberg, 2013).

Språkutveckling genom strukturerade samtal

I dimensionen lärtillfällen behandlas bland annat komponenten strukturerade samtal med vuxna och resultatet i rådande studie visar på att eleverna erbjuds mer strukturerade samtal med vuxna än med andra elever/klasskamrater. Dessa resultat ligger i linje med de studier som tidigare genomförts i Sverige (Waldmann & Sullivan, 2017). Att föreliggande studie fick höga resultat i strukturerade samtal med vuxna, kan bland annat bero på att hela undervisningens fokus vid en av observationerna i årskurs 1 låg på bokstavsinläring och interaktiv bokläsning i grupp, samt att två vuxna strukturerade upplägget. Undervisningen var tydligt planerad och förekom endast vid ett tillfälle/en timme i veckan, vilket innebar ett lyckosamt observationstillfälle ur ett kommunikationsstödjande perspektiv. Utöver det lyckosamma observationstillfället i en av klasserna i årskurs 1 observerades interaktiv bokläsning endast vid ett tillfälle till i ett annat klassrum. Då evidens visar att just interaktiv bokläsning är ett effektivt sätt att stödja elevers språkliga utveckling (Dockrell et al., 2012, 2015), ställdes frågan till informanterna om hur arbetet med interaktiv bokläsning iscensätts. Samtliga informanter talade då om att de arbetar med interaktiv bokläsning regelbundet på olika sätt och med hjälp av olika läromedel. Detta skulle kunna tyda på att forskningens evidens i detta fall nått ut till praktiken.

Förekomsten av strukturerade samtal med klasskamrater var låg vid denna studie, precis som i den tidigare genomförda av Waldmann & Sullivan (2017). Det skulle kunna tyda på att undervisningen i Sverige inte på samma sätt fokuserar på elevaktiva arbetssätt som i England, då de studierna (Dockrell et al., 2012, 2015) istället visar på att eleverna ges fler möjligheter att delta i strukturerade samtal med klasskamrater (mer än 4 ggr/lektion). Ett sätt att undervisa och som gett goda resultat i flertalet internationella studier är peer-tutoring (Mayfield & Vollmer, 2007; Morningstar et al., 2015), där eleverna ges tillfälle att interagera, stödja varandra och arbeta gemensamt. Mayfield & Vollmer (2007) kom i sin studie bland annat fram till att både den stöttande eleven och den lärande eleven utökade sina kunskaper inom det aktuella ämnet. Att i alla ämnen genomföra undervisning där möjlighet till strukturerade samtal elever emellan, kräver dock god struktur och eftertanke hos pedagogen (Resnick et al., 2010), vilket flera informanter gav uttryck för då de ville att eleverna skulle ges möjlighet att sitta i grupp och arbeta och diskutera. De lyfte även fram flera språkutvecklande fördelar det för med sig. Samtidigt såg de att det också kräver struktur och eftertanke och kan medföra problem om undervisningen inte genomförs på ett genomtänkt sätt där alla elevers behov och relationsskapande tas i beaktande. Detta bekräftas även av Dockrell et al. (2015) som menar att det kan vara utmanande att skapa språkutvecklande lärmiljöer som passar alla elever. Det kräver kunskaper som, enligt Alatalo (2011), tyvärr inte alltid ges i grundutbildningen för lärare, vilket innebär att de saknar tillräcklig

kompetens för att identifiera och undervisa elever på ett adekvat sätt. Hon menar dock att kunskaperna kan kompletteras med internt kollegialt samarbete, vilket även Waldmann & Sullivan (2017) bekräftar då de menar att observationsverktyget 'Det kommunikationsstödjande klassrummet' med fördel kan användas kollegialt för att öka lärares kompetens inom kommunikationsstödjande undervisning.

Språkligt stöd över tid med relationen i fokus

Även om rådande studie behandlar ett begränsat underlag, ger den tydliga indikationer på att det språkliga stödet vid interaktioner minskar i takt med att eleverna blir äldre (förskoleklass 65%, årskurs 1, 38% och årskurs 2, 27%). Om det språkliga stödet i interaktioner minskar drastiskt redan i dessa tidiga årskurser, skulle det kunna vara en bidragande orsak till att behovet av stöd för många elever ökar i skolan jämfört med i förskolan (Lundqvist et al., 2015) samt att elever i språklig sårbarhet inte klarar minimikraven i skolan (Cunningham et al., 2010; Durkin et al., 2015; Knox, 2002). I föreliggande studie kunde t.ex. observeras att tecken och gester samt bildstöd användes betydligt mer frekvent i förskoleklasserna än i årskurs 1 och 2. För att ändra den trenden behöver samverkan mellan förskola och skola ske för att de språkliga interaktionerna skall bli mer likvärdiga (Lundqvist et al., 2015). Dockrell et al. (2015) menar att alla elever har rätt till effektiv undervisning för att stödja deras språkliga utveckling och att det kan finnas två möjliga fördelar med att redan tidigt fokusera på språkutveckling i klassrummet. Till att börja med förbereder det eleverna för progressionen inom skolans språkliga krav. För det andra menar de att antalet barn i språklig sårbarhet skulle kunna minska med hjälp av effektiva språkutvecklingsmöjligheter. Det skulle kunna leda till att endast elever med specifika behov skulle behöva särskilt stöd av t.ex. logoped eller speciallärare (ibid.). Detta kräver dock att det språkliga stödet i klassrummen fortsätter även då eleverna blir äldre och kraven ökar. Som tidigare nämnts är språkstörning en diagnos som kan förändras, men den försvinner inte. Det innebär att konsekvent språkligt stöd måste ges, oavsett ålder. Dockrell et al. (2015) anger dock i sin studie att modifiering av observationsverktyget är nödvändigt för att kunna användas i andra åldersgrupper.

Men hur ska lärarna då veta att de erbjuder hög kvalitet på den språkutvecklande undervisningen? Forskningresultatet som ledde fram till att observationsverktyget 'Det kommunikationsstödjande klassrummet' utformades (Dockrell et al., 2015; Waldmann et al., 2016; Waldmann & Sullivan, 2017) visade att kommunikationsstödjande klassrumsmiljöer är organiserade så att de erbjuder hög kvalitet på språkutveckling där elever har regelbundna och strukturerade möjligheter att utveckla sitt språk genom interaktioner med andra elever och vuxna. Planerade och medvetna interaktioner i klassrummet, med någon som har mer kunskap, är av stor betydelse för att stödja elevernas språkutveckling och kan hjälpa dem att bli mer självständiga i sin språkhantering (Dockrell et al., 2015). Det ställer som tidigare nämnts stora krav på lärarens kunskaper om språk och språkutveckling men för att dessa interaktioner skall fungera, krävs även att läraren har en god relationell kunskap. Ur både ett relationellt perspektiv och relationellt specialpedagogiskt perspektiv blir kvaliteten på den kommunikationsstödjande undervisningen av stor betydelse. Att kunna möta elever som av en eller annan anledning befinner sig i språklig sårbarhet, kräver att pedagogen inser och reflekterar över hur hen i sin planering tar in alla elevers olikheter och planerar därefter. Det finns idag ett rikt utbud och underlag för hur språkstödjande eller språkutvecklande undervisning kan bedrivas och genomföras (se t.ex. Skolverkets läslyft). För att undervisningen skall bli effektiv för alla, måste dock lärarens utgångspunkt ständigt vara hur alla skall kunna få utvecklas utifrån sina egna förutsättningar och hur undervisningen kan möta alla på ett respektfullt sätt där mellanmänniska relationer ges en central roll (Aspelin, 2013).

Kommunikation för goda relationer

Ur ett social-interaktionistiskt perspektiv förutsätter relation och kommunikation varandra och det är i interaktion med andra som självet ges möjlighet att utvecklas (Alexandersson, 2009). I skolans kontext innebär det att en god kommunikation mellan lärare och elev är förutsättning för lärande, språklig utveckling och delaktighet (Ahlberg, 2010; Dockrell et al., 2012, 2015; Rhoad Drogalis et al., 2018;

Waldmann & Sullivan, 2017). En kontrast till detta skulle observationerna i två av klassrummen kunna utgöra. Vid detta tillfälle satt flera elever enskilt placerade och upplevdes ej delta i interaktionerna på samma sätt som övriga klasskamrater. Här uttalade båda informanterna att just den här sammansättningen av elever inte klarade av att sitta i grupp och därav de enskilda placeringarna. De ansåg också att det var svårt att få till fungerande grupper då väldigt många elever har särskilda behov, vilket i det här fallet bland annat innebar att t.ex. inte klara av att arbeta tillsammans med andra. En informant uttryckte även att hen inte ville sänka sin undervisningsnivå för att möta alla elever i interaktioner och därför ville stötta de svaga vid ett annat tillfälle. Dessa uttalanden skapar många frågor kring hur de sociala relationerna hanteras i klassrummet. På vilket sätt och i vilken utsträckning arbetar lärare med relationen till eleverna i dessa klassrum? Många gånger skapar frågeställningar kring placering eller inkludering dilemman hos lärare. Om läraren, med relationen och ett språkutvecklande arbetssätt i fokus, möter eleven på ett respektfullt sätt, kan det innebära att elever ges möjlighet att t.ex. sitta själva då behov för detta finns. Att sitta enskilt motsäger inte alltid att man inte blir inkluderad och ingår i en gemenskap. Det kan istället skapa förutsättningar för att relationer med kamrater stärks.

Vikten av att eleverna skall känna sig trygga och att ha en god relation till alla elever och vuxna är något som tas upp av flera av informanter vid intervjuerna. Några menar att de fokuserar särskilt på att skapa en god relation till de elever som på ett eller annat sätt utmärker sig. Vidare hävdar de att en ännu tätare relation krävs för att alla elever skall bli inkluderade. Det kan styrkas med Dockrell & Howells studie (2015) som visade att elever i språklig sårbarhet riskerar att bli mobbade och utsatta och att de i högre grad än andra elever uppvisar ångestsymtom. Att arbeta inkluderande med relationer i fokus skulle med andra ord kunna påverka eleverna positivt, vilket bekräftas av Rhoad-Drogalis et al. (2018) som i sin studie kom fram till att en god relation mellan lärare och elever i språklig sårbarhet redan tidigt kan förhindra beteendeproblem i klassrummet.

Oreflekterat hyssjande

Hur lärarna kommunicerade och skapar relationer med eleverna på olika sätt blev vid några av de genomförda observationerna tydligt, då hyssjande förekom som ett sätt att hålla nere ljudnivån både vid övergångar och vid andra tillfällen då eleverna t.ex. arbetade i grupp. Denna komponent finns ej med i observationsverktyget då det saknar evidens för att det styrker språkutvecklingen hos elever. Hyssjandet skulle kunna jämföras med det faktum att de vuxna i interaktionen endast vid ett fåtal tillfällen (2 ggr i förskoleklass samt 2 ggr i årskurs 2) berömmar elevernas förmåga att lyssna och/eller deras ickeverbala kommunikation, som enligt observationsverktyget kan ses som ett positivt sätt att arbeta med interaktion. Genom att läraren uppmuntrar tyst kommunikation positivt istället för att hyssja på ett negativt sätt, kan tryggare relationer skapas. Thornberg (2006) menar att en vanlig åsikt är att lärarens främsta roll är att styra och reglera elevernas uppförande i klassrummet. Han hävdar dock att det kan vara problematiskt ur två aspekter. För det första kan en övertro på regler underminera utvecklandet av självdisciplin, kritiskt tänkande och demokratisk utveckling hos elever och skapa blind lydnad. Det moraliska syftet hjälper på så sätt inte elever att resonera och känna sig delaktiga (ibid). För det andra, kan regler ses som både explicita och implicita och dessutom tolkas olika av olika lärare och konsekvenserna kan även de skifta. Detta är något som eleverna upplever som orättvist och det kan då leda till att elevernas förtroende för läraren minskar (ibid). Ett sätt att hantera och en vanlig strategi för att hålla nere ljudnivån är, enligt resultatet i Thornbergs (2006) studie, just att hyssja. Detta oreflekterade sätt att hålla ljudnivån på en acceptabel nivå kan som visats i tidigare forskning leda till att konversationer och relationsskapande upphör, då eleverna kan tolka hyssjandet som att de inte skall samarbeta och stötta varandra i olika undervisningssituationer. Att som lärare reflektera över hur man uppmuntrar/förstärker det sociala samspelet mellan elever istället för att hyssja oreflekterat, är något som skulle kunna diskuteras mer. Det bör därför ses som en relevant del då observationer genomförs i klassrum i ett kommunikationsstödande syfte eftersom kommunikation bör uppmuntras, men vid rätt tillfälle och på rätt sätt för att få önskad effekt.

Specialpedagogiska implikationer

Studiens syfte var att undersöka lärares kommunikationsstödjande undervisning i förskoleklass, årskurs 1 och årskurs 2. Resultaten i denna studie visade bland annat en tydlig korrelation mellan de komponenter som observerats många/få gånger och huruvida informanterna tog upp dessa komponenter eller ej i intervjusituationen. Ett exempel på detta skulle kunna vara bristen på etikettering av elevers arbete, material och lärmiljöer. Eftersom detta inte observerades och informanterna ej heller tog upp det i intervjuerna, skulle detta kunna leda till att ingen utveckling sker om informanterna inte ges möjlighet att se vilka komponenter som ingår i de olika dimensionerna. Därav borde observationsverktyget kunna användas för att utveckla undervisningspraktiken i ett kommunikationsstödjande syfte. Specialpedagogens roll skulle då kunna vara att diskutera de komponenter som inte identifierats och hur miljö, lärtillfällen och interaktioner skulle kunna utvecklas med hjälp av olika forskningsbaserade exempel och metoder. Det kan vara ett sätt för specialpedagogen att förmedla kunskaper kring språklig sårbarhet och språkutvecklande arbetssätt som på ett naturligt sätt knyter an till den egna praktiken. Det kan även bli ett sätt att sprida kunskap om hur kommunikationsstödjande och språkutvecklande undervisning gynnar alla elever, oavsett nivå och ålder. Specialpedagogens roll kan även vara att delta i klassrummet t.ex. genom att modellera en kommunikationsstödjande undervisning eller samundervisa utifrån observationsverktyget eller annat underlag. Fokus i arbetet kan även vara att bistå rektorer, lärare och elevhälsoteam med teorier, perspektiv och forskningsevidens inom specialpedagogiska frågor på alla nivåer inom skolan; individ-, grupp- och organisationsnivå, eftersom all skolutveckling, även den kommunikationsstödjande, bör baseras på vetenskaplig grund och/eller beprövad erfarenhet.

Slutsatser

I denna studie är en av slutsatserna att de framgångsrika komponenterna i en kommunikationsstödjande undervisning minskar ju äldre eleverna blir. Detta blir extra tydligt i dimensionen interaktioner där lärarnas stöttning av elevernas språkliga yttranden minskade i relation till elevernas ökande ålder. Ytterligare en slutsats är att det genom tidigare forskning framkommer att många lärare upplever att deras kompetens inte räcker till och matchar elevernas behov (Dockrell & Howell, 2015; Dockrell & Lindsay, 2001; Reilly et al., 2014; Sadler, 2005; SOU 2016:46, Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018b). Detta framkom även av intervjuer och sammanställning av det observerade resultatet, då låga poäng vad gäller en kommunikationsstödjande undervisning framkommit inom bland annat dimensionen lärtillfällen.

Vidare kan en slutsats beträffande relationsskapande och kommunikationsstödjande undervisning dras, då flera av informanterna talade om relationens betydelse. De uppnådde hög frekvens i dimensionen interaktioner och skapade på så sätt möjlighet till goda relationer mellan både elev-elev och lärare-elev.

Utifrån observationernas och intervjuernas resultat skulle slutsatsen även kunna dras att där frekvensen är hög och informanterna talat om komponenterna, kan kvaliteten på den språkutvecklande undervisningen ses som god, medans låg frekvens och uteblivna svar kring komponenterna från informanterna innebär att utvecklingspotential finns. Detta ger belägg för det Dockrell et al. (2012, 2015) och Waldmann & Sullivan (2017) konstaterar, nämligen att användandet av observationsverktyget kan vara en hjälp för lärare att utveckla en kommunikationsstödjande undervisning.

Vidare forskning

Då denna studies storlek är begränsad, skulle fler studier vara nödvändiga för att kunna skapa en större generaliserbarhet, vilket även skulle kunna öka genomslagskraften och användandet av observationsverktyget i Sverige. I en sådan studie skulle korrelationen mellan läsinlärningsarbete och kommunikationsstödjande undervisning vara intressant att undersöka.

Vidare skulle det vara av stort intresse att undersöka de långsiktiga konsekvenserna av arbete med kommunikationsstödjande undervisning utifrån det använda observationsverktyget. Kanske som en longitudinell studie eller en interventionsstudie för att kunna följa måluppfyllelsen för elever i språklig sårbarhet.

Det skulle även vara intressant att studera kommunikationsstödjande undervisning i klassrum med äldre elever och där observationsverktyget skulle vara modifierat för detta ändamål. Detta för att denna studie visat indikationer på att det språkliga stödet minskar ju äldre eleverna blir.

Utifrån det resultat som framkommit när det gäller hyssjande som ett sätt att kommunicera, skulle studier kring kommunikation och relationens betydelse vara intressanta. Det skulle kunna fokusera på hyssjande och dess konsekvenser som ett sätt att skapa möjligheter till högre kvalitet och delaktighet i de språkliga interaktionerna.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2009). (Red.). *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2010). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 197-213.
- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3: om lärares möjligheter och hinder*. (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik).
- Alexandersson, U. (2009). Sofias situationer för samspel. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning* (109-127). Lund: Studentlitteratur.
- Aspelin, J. (Red.). (2013). *Relationell pedagogik- i teori och praktik*. Kristianstad: Kristianstad University Press 2013:02.
- Bishop, D. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*. Vol. 49(4), 381-415.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A-K. & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola: Barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Cunningham, M., Purdy, S., & Hand, L. (2010). Working with Children with Specific Communication Disorders: A Professional Development Programme for Teachers. *Kairaranga*, 11(1), 15–21.
- Dockrell, J., Bakopoulou, I., Law, J., Spencer, S., & Lindsay, G. (2012). Developing a Communication Supporting Classroom Observation Tool. *Department for Education*. Research Report DFE-RR247-BCRP8.
- Dockrell, J., Bakopoulou, I., Law, J., Spencer, S., & Lindsay, G. (2015). Capturing Communication Supporting Classrooms: The Development of a Tool and Feasibility Study. *Child Language Teaching And Therapy*, 31(3), 271-286.
- Dockrell, J., & Howell, P. (2015). Identifying the challenges and opportunities to meet the needs of children with speech, language and communication difficulties. *British Journal of Special Education*. Wiley Online Library.
- Dockrell, J., & Lindsay, G. (2001). Children with specific speech and language difficulties – the teachers' perspective. *Oxford Review of Education*, 27(3), 369–394.
- Durkin, K., Mok, P. L. H., & Conti-Ramsden, G. (2015). Core subjects at the end of primary school: identifying and explaining relative strengths of children with specific language impairment (SLI). *INTERNATIONAL JOURNAL OF LANGUAGE & COMMUNICATION DISORDERS*, 50(2), 226–240. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1111/1460-6984.12137>

- Fejes, A., & Thornberg, R. (Red.). (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Ferm, L., & Gunterberg-Klase, L. (2015). *Lärares kunskap, bemötande och omhändertagande av elever med språkstörning före och efter tre timmars fortbildning: En interventionsstudie*. Magisteruppsats. Lunds universitet.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I N. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik: sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Helldin, R. (Red.). (2010). *Etik i specialpedagogisk verksamhet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hsieh, H-F., & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Kalnak, N. (2014). *Family history, clinical marker and reading skills in children with specific language impairment*. Karolinska institutet. Åtta 45 Tryckeri AB.
- Knox, E. (2002). Educational attainments of children with specific language impairment at year 6. *Child of Language Teaching & Therapy*. Arnold Publishers, 2002.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Leonard, L. (2014). Children with specific language impairment and their contribution to the study of language development. *Journal of Child Language*, 41(S1), 38-47. Cambridge University Press.
- Liberg, C. (1993). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundqvist, J., Allodi Westling, M., & Siljehag, E. (2015). Inclusive education, support provisions and early childhood educational pathways in the context of Sweden: A longitudinal study. *International Journal of Special Education*, 30 (3), 3-16.
- Mayfield, K., & Vollmer, T. (2007). Teaching math skills to at-risk students using home-based peer tutoring. *Journal of applied behavior analysis*, 40(2), 223–237.
- Morningstar, M., Shogren, K., Lee, H., & Born, K. (2015). Preliminary lessons about supporting participation and learning in inclusive classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 192-210.
- Nettelbladt, U. & Salameh, E. (Red.). (2007). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. D. 1, Fonologi, grammatik, lexikon*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C., & Björck-Åkesson, E. (Red.). (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik: sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Reilly, S., Tomblin, B., Law, J., McKean, C., Mensah, F., Morgan, A., Goldfeld, S., Nicholsonand, J., & Wake, M. (2014). Specific language impairment: a convenient label for whom? *International Journal of Language & Communication Disorders*. Published by John Wiley & Sons Ltd on behalf of Royal College of Speech and Language Therapists. INT J LANG COMMUN DISORD, JULY–AUGUST 2014, VOL. 49, NO. 4, 416–451. DOI: 10.1111/1460-6984.12102

- Resnick, B., Michaels, S., & O'Connor, M-C. (2010). How (well-structured) talk builds the mind. I: Preiss, David & Sternberg, Robert (red.) *Innovations in Educational Psychology: Perspectives on Learning, Teaching, and Human Development*. New York: Springer, s. 163–194.
- Rhoad-Drogalis, A., Justice, M., Brook, E., Sawyer, B., & O'Connell, A. (2018) Teacher-child relationships and classroom-learning behaviours of children with developmental language disorders. *INTERNATIONAL JOURNAL OF LANGUAGE & COMMUNICATION DISORDERS*, 53(2), 324–338. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1111/1460-6984.12351>
- Roll-Pettersson, L. (2008). Teacher's Perceived Efficacy and the Inclusion of a Pupil with Dyslexia or Mild Mental Retardation: Findings from Sweden. *Education and Training in Developmental Disabilities*, (2), 174. Retrieved from <https://ezp.sub.su.se/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsjsr&AN=edsjsr.23879928&site=eds-live&scope=site>
- Rubin, M. (2013). Vem är Sofia? Perspektiv på relationell specialpedagogik i arbetet för språkutveckling och mångfald. I J. Aspelin (Red.), *Relationell pedagogik- i teori och praktik* (143-162). Kristianstad: Kristianstad University Press 2013:02.
- Sadler, J. (2005). Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. *Child Language Teaching and Therapy June 2005 21*: 147-163.
- SFS 2010:800. Skollag. Sveriges riksdag. Från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Simeonsdotter Svensson, A. (2009). Lärande i förskoleklassens samling. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning* (191-211). Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (5. rev. och utök. uppl.) Stockholm: Fritzes.
- SOU 2016:46. *Samordning ansvar och kommunikation-vägen till ökad kvalitet i utbildningen för elever med vissa funktionsnedsättningar*. Utbildningsdepartementet Stockholm.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018a): *Arbeta med språkstörning i förskola och skola*. Från <https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/arbete-med-sprakstornig-i-forskola-och-skola-tillganglig-version.pdf/>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (2018b): *Vi behöver öka kunskapen kring språkstörning: en nationell kartläggning om skolors behov av stöd i arbetet med att möta elever med språkstörning*. Från <https://webbutiken.spsm.se/vi-behover-oka-kunskapen-kring-sprakstornig/>
- Thornberg, R. (2006). Hushing as a moral dilemma in the classroom. *Journal of Moral Education*, 35(1), 89-104.
- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken* (Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Specialpedagogiska institutionen).
- UNESCO Sverige. (2006). *Salamanca-deklarationen: om undervisning av elever med behov av särskilt stöd*. Från <https://www.unesco.se/?infomat=salamanca-deklarationen>
- UNICEF Sverige. (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnens rättigheter*. Från <https://unicef.se/barnkonventionen>

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Waldmann Christian, Julie Dockrell & Kirk PH Sullivan. (2016). Att stödja elevers talspråksutveckling: lärmiljöer, lärtillfällen och interaktioner i klassrummet. Presentation vid *ASLA-symposiet 2016: Språk och norm*. Uppsala, 21 april 2016.

Waldmann, C., & Sullivan, K P. (2017). Att stödja barns språkliga utveckling: Miljöer, lärtillfällen och interaktioner i klassrum. In: Saga Bendegard, Ulla Melander Marttala, Maria Westman (ed.), *Språk och norm: Rapport från ASLA:s symposium, Uppsala universitet 21-22 april 2016* (pp. 160-168). Uppsala: Uppsala universitet

Bilaga 1 – missivbrev

Missivbrev

2018-10-08

Hej!

Vi är två studenter som är i slutet av vår utbildning på specialpedagogprogrammet vid Stockholms universitet.

Statistik visar att minst en elev i varje klass har en språkstörning och många lärare upplever att de saknar kompetens och erfarenhet för att matcha elevernas behov i klassrummet. I många fall anger lärarna även att de saknar kompetensutveckling kring elevers språk- och kommunikationsutveckling. Det finns dock forskning som visar att kompetensutveckling med några timmars handledning faktiskt kan göra skillnad i lärares förmåga att möta elever som är i behov av en språk- och kommunikationsstödjande undervisning.

Med ovanstående i åtanke ska vi nu genomföra vårt självständiga arbete. Vårt arbete handlar om att undersöka lärares kommunikationsstödjande undervisning och hur ett observationsverktyg eventuellt kan ge stöd i att utveckla en språk- och kommunikationsstödjande undervisning. Detta vill vi göra genom att först utföra en observation i klassrummet för att sedan intervjua den undervisande läraren. Genom att delta i denna studie ges du möjlighet att vidga kunskapen om vilka aspekter i lärmiljö och undervisning som underlättar språk- och kommunikation för alla elever. Dina synpunkter blir mycket värdefulla för oss.

Fokus för observationerna kommer att vara den fysiska lärmiljön, lärtillfällen samt interaktioner i klassrummet. Vi kommer inte att observera enskilda elever eller samla in data eller personuppgifter som kan kopplas till enskilda individer. Vårdnadshavare kommer underrättas genom mentor/klasslärare om vårt deltagande i klassrummet. Undersökningens resultat kommer att redovisas anonymt och kommer endast användas till denna studie.

Deltagandet i studien är helt frivilligt och du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan att orsak behöver anges eller att det får några konsekvenser för dig.

Vi hoppas på ditt deltagande och att du kan se värdet av att delta i vår studie.

Har du några frågor, hör gärna av dig! Vi vill också redan på förhand rikta vår tacksamhet för ditt deltagande i vår studie.

Med vänlig hälsning,

Malin Hennerberg, malin_molle75@yahoo.se
Eva Holm, eva.holm@atvidaberg.se

Handledare:

Siv Fischbein
Professor Emerita
Specialpedagogiska institutionen
siv.fischbein@specped.su.se

Bilaga 2 – intervjuguide

Intervjuguide:

Bakgrundsfrågor:

- Vilken är din grundutbildning?
 - Hur länge har du arbetat inom detta yrke?
 - Kompletterande utbildning/kunskaper om språkutveckling?
 - Hur har du förvärvat dessa kunskaper?
-

Vi är nyfikna på att få veta hur du arbetar språkutvecklande i din verksamhet. Vi kommer att dela in frågorna i de tre områden som observationsverktyget behandlar; fysisk lärmiljö, lärtillfällen och interaktioner. Inom varje område vill vi veta hur du arbetar i dag, och vilka möjligheter/hinder du ser för att vidareutveckla din undervisning.

Lärmiljö (fysisk)

- Hur ser du på klassrummets utformning med avseende på tillgängliga lärmiljöer som främjar språkutveckling? (t.ex. separata områden som läshörna med adekvata böcker och faktaböcker, literacyhörna, mattehörna, tysta utrymmen, avskilda utrymmen, material såsom musikinstrument, pedagogiska leksaker etc.)
- Möjligheter/hinder?
- Hur tänker du kring övergångar mellan olika moment?
- Möjligheter/hinder?

Lärtillfällen

- Vad tycker du är viktigt vid samspel mellan lärare-elev, elev-elev, för att utveckla språket? (t.ex. arbete i mindre grupper, interaktiv bokläsning, strukturerade samtal lärare-elev, elev-elev)
- Möjligheter/hinder?

Interaktioner

- Hur tänker du kring på vilket sätt du pratar med eleverna för att främja deras språkutveckling? (t.ex. taltempo, stödtecken, bekräftelse, synonymer, imitation, turtagning, språkförebild)
- Möjligheter/hinder?

Bilaga 3 – Det kommunikationsstödjande klassrummet: observationsverktyg

Årskurs: Antal elever: Tidpunkt för observationen: Längd på observationen i minuter:

LÄRMILJÖ <i>Denna dimension omfattar den fysiska miljön och lärandekontexten.</i>				
		Ej observerat	Observerat	Kommentarer
1	Klassrummet är utformat med en öppen planlösning.			
2	Särskilda lärandemiljöer är tydligt avgränsade i klassrummet.			
3	Särskilda lärandemiljöer är tydligt angivna med bilder/ord i klassrummet.			
4	Det finns avskilda eller tysta utrymmen där eleverna kan ha vilostund eller delta i aktiviteter i mindre grupper. Dessa utrymmen är även mindre visuellt distraherande.			
5	Elevernas arbeten visas upp och etiketteras på ett lämpligt sätt.			
6	Vissa arbeten som eleverna gjort och andra saker som visas upp i klassrummet har inslag som inbjuder till kommentarer från eleverna.			
7	Det finns särskilda utrymmen för bokaktiviteter.			
8	Det finns särskilda utrymmen för literacyaktiviteter.			
9	Bakgrundsljud hålls på en sådan nivå under hela observationstillfället att elever och lärare lätt kan höra varandra.			
10	Tid mellan olika moment hanteras på ett effektivt sätt så att ljudnivån hålls nere och så att eleverna vet vad som kommer att komma.			
11	Belysningen är god.			
12	Majoriteten av läranderesurserna och lärandematerialet är etiketterade med bilder/ord.			
13	Saker för fri lek är lättåtkomliga för eleverna eller väl inom synhåll för dem.			
14	Ett lämpligt urval av böcker är tillgängligt i utrymmen avsedda för bokaktiviteter (t.ex. traditionella sagor, tvåspråkiga böcker, en blandning av genrer och böcker som relaterar till elevernas egna erfarenheter).			
15	Faktaböcker, böcker om specifika ämnen eller intressen hos eleverna är tillgängliga också i andra lärandeutrymmen.			
16	Utomhuslek (om detta sker) inkluderar fiktiva rollerkar.			
17	Pedagogiska leksaker, andra objekt (t.ex. verktyg) och föremål från naturen är tillgängliga.		Förekommer	Används
18	Musikinstrument och andra saker att skapa ljud med (t.ex. skallror) är tillgängliga.		Förekommer	Används
19	Utrymmen för rollek är tillgängliga.		Förekommer	Används
Total poäng /19		Kommentarer:		

LÄRTILLFÄLLEN <i>Denna dimension omfattar de strukturerade möjligheterna till stödjande av språkutveckling i klassrummet.</i>				
		Ej observerat	Observerat (5 gånger)	Kommentarer
1	Det sker arbete i mindre grupper under överseende av vuxen.			
2	Eleverna har möjlighet att delta i interaktiv bokläsning med en vuxen (t.ex. genom att få ställa frågor till texten, svara på frågor till texten, upprepa delar av texten m.m.).			
3	Eleverna har möjlighet att delta i strukturerade samtal med en vuxen.			
4	Eleverna har möjlighet att delta i strukturerade samtal med klasskamrater.			
5	Försök görs att aktivt inkludera alla elever i aktiviteter i mindre grupper.			
Total poäng /25		Kommentarer:		

INTERAKTIONER <i>Denna dimension omfattar på vilket sätt vuxna i klassrummet talar med eleverna.</i>						
	Ej observerat	Observerat (5 gånger)			Observerat bland alla lärare i klassrummet	Kommentarer
1	Vuxna använder elevernas namn för att få deras uppmärksamhet.					
2	Vuxna går ner till elevernas ögonhöjd när de interagerar med dem.					
3	Gester och vissa stödtecken används i interaktionen med eleverna.					
4	Vuxna använder symboler, bilder och rekvisita för att förstärka språkliga yttranden.					
5	Taltempo: Vuxna talar långsamt med eleverna och ger dem gott om tid att svara och modellerar turtagning i interaktionen.					
6	Pauser: Vuxna pausar förväntansfullt och ofta när de interagerar med eleverna för att uppmuntra dem att delta aktivt i samtal.					
7	Bekräftelse: Vuxna svarar på majoriteten av elevernas yttranden genom att bekräfta att de har förstått elevernas intentioner. Vuxna ignorerar inte elevernas försök till interaktion.					
8	Imitation: Vuxna imiterar och repeterar det som elever säger mer eller mindre exakt.					
9	Kommentarer: Vuxna kommenterar det som händer eller det som elever gör.					
10	Utvidgning: Vuxna repeterar det som eleverna säger och utvidgar deras yttranden syntaktiskt eller semantiskt.					
11	Etiketterande: Vuxna erbjuder etiketter för kända och nya handlingar/händelser, objekt och abstrakta fenomen (t.ex. känslor).					
12	Vuxna uppmuntrar elever till att använda nya ord när de talar.					
13	Öppna frågor: Vuxna ställer öppna frågor som utvidgar elevernas tänkande (t.ex. frågor som inleds med <i>vad, var, när, hur</i> och <i>varför</i>).					
14	Mallar: Vuxna erbjuder eleverna mallar/rutiner för att representera en aktivitet (t.ex. <i>Först går du fram till disken. Sen säger du 'Jag skulle vilja ha mjölk...'</i>) och engagerar eleverna i kända mallar/rutiner (t.ex. <i>Nu är det tid för samling. Vad gör vi först?</i>).					
15	Vuxna erbjuder elever olika alternativ (t.ex. <i>Vill du läsa en saga eller spela på datorn?</i>).					
16	Vuxna använder kontraster för att göra elever uppmärksamma på skillnader mellan olika ord och mellan olika syntaktiska strukturer.					
17	Vuxna agerar förebilder för ett språk som eleverna ännu inte själva producerar.					
18	Turtagande uppmuntras.					
19	Vuxna uppmärksammar och berömmar elevernas förmåga att lyssna.					
20	Vuxna uppmärksammar och berömmar elevernas icke-verbala kommunikation.					
Total poäng		/100	Kommentarer:			

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**