

# Kommunikationsstödjande strategier i klassrummet

En explorativ studie av lärarcoachning och elevers muntliga deltagande i strukturerade smågruppsamtal

Karin Edlund





# Kommunikationsstödjande strategier i klassrummet

En explorativ studie av lärarcoachning och elevers muntliga deltagande i strukturerade smågruppssamtal

**Karin Edlund**

Akademisk avhandling för avläggande av filosofie doktorsexamen i specialpedagogik vid Stockholms universitet som offentligen kommer att försvaras fredagen den 28 februari 2025 kl. 10.00 i Lärosal 5, hus 1, våning 2, Albano, Albanovägen 28.

## Abstract

*Communication-supporting strategies in the classroom. An exploratory study of teacher coaching and children's verbal participation in structured small-group conversations*

Supporting the development of children's oral language is crucial since it underpins development of literacy skills in reading and writing. The development of oral language skills is also of concern for children's socio-emotional well-being. Children who struggle with their oral language may have speech, language and communication needs (SLCN). All children, and specifically children with SLCN, need many opportunities to practice oral language in classroom activities. The overall aim of the thesis was to explore and gain insights of an intervention aiming to support children's verbal participation in the classroom. Specifically the verbal participation of children with SLCN was explored.

The participants were three teachers and children ( $N = 36$ , ~ 50 % with SLCN) in second-grade primary school. Two teachers followed a professional development (PD) and the third was a comparison teacher. The intervention was a small-scale 10-week individual PD designed to coach the teachers in using five communication-supporting strategies from The Communication Supporting Classroom Observation Tool (CSCOT; Dockrell et al., 2015) during verbal interactions. Total time of the PD was 270 minutes per teacher, with four individual coaching sessions of 60–90 minutes.

Study I used a case study design to explore the teachers' use of five communication-supporting strategies, following the PD. The teachers' amount of talk in relation to the children was also explored. Study II was an extended analysis from Study I, with the same participating teachers following the PD, and the same children. Framed by a Response to intervention model Tier 2, Study II used a pre- post-, and follow-up design to explore the children's expressive language productivity in relation to the teachers' strategy use during structured small-group conversations (SGCs). In the SGCs, the teachers read a text aloud and discussed it with the children. Study III shed light on the teacher-child interactions, and how the use of the five targeted strategies functioned in practice. Study I and III aimed to describe the PD teachers' own experiences of using the strategies in the classroom.

Quantitative data from video recorded observations during the SGCs indicated that although the intervention teachers increased the use of some strategies during the intervention, these patterns were not maintained at the follow-up. The comparison teacher also used the strategies spontaneously. The children's opportunities to participate verbally seemed suppressed when the teachers used the strategies frequently. A tentative conclusion was that the children with SLCN may benefit when the teachers balanced their strategy use to let the children talk during the SGCs. Qualitative data of the intervention teachers' descriptions of strategy use both confirmed and disagreed with the quantitative data.

In sum, the thesis contributes to knowledge of how the five communication-supporting strategies operate in practice in relation to teacher and child outcomes. Altogether, the findings suggest that in developing the PD, additional strategies should be considered, which might support teachers in balancing strategy use and bringing the children to talk. Also, the strategies may have different impact on the children's language development. In the thesis, a detailed analysis of the teachers' strategy use was conducted, that could contribute to further operationalizing the strategies, which may be useful for research and practice.

**Keywords:** *communication-supporting strategies, professional development and coaching, verbal interactions, expressive language productivity, speech, language and communication needs, structured small-group conversations, Response to intervention, primary school.*

Stockholm 2025

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-237419>

ISBN 978-91-8107-068-2  
ISBN 978-91-8107-069-9

Specialpedagogiska institutionen



Stockholms  
universitet



KOMMUNIKATIONSSTÖDJANDE STRATEGIER I KLASSRUMMET

Karin Edlund





Stockholms  
universitet

# Kommunikationsstödjande strategier i klassrummet

En explorativ studie av lärarcoachning och elevers muntliga deltagande  
i strukturerade smågruppsamtal

Karin Edlund

©Karin Edlund, Stockholms universitet 2025

ISBN tryckt 978-91-8107-068-2

ISBN PDF 978-91-8107-069-9

Omslagsbild Hans Edlund, 2017

Tryckeri: Universitetsservice US-AB, Stockholm 2025

*Till Tor och Hans.*



# Förord

Mitt avhandlingsarbete kan liknas vid en lång vandring genom skog, bland stigar och träd. Ibland har det varit svårt att se skogen för alla träd. Då har jag behövt stanna upp och få en överblick. Ibland har jag undersökt skogens träd på nära håll för att upptäcka mönster och detaljer. Vandrigen har ibland känts ensam, men jag har inte varit ensam. Tack till alla som följt mig längs vägen.

Tack till de *skolor, lärare och elever* som deltog i studierna. Tack för att ni lät mig komma in i era klassrum och gav av er tid. Ni möjliggjorde min forskning och jag kommer alltid att minnas er. Jag vill rikta ett stort tack till mina handledare som har hjälpt mig att orientera mig på vandringen. Min huvudhandledare Dr *Eva Berglund* som tålmodigt funnits vid min sida i tid och otid, Hakuna Matata! Tack för din tillförsikt genom avhandlingen. Tack till min handledare professor *Helena Hemmingsson* som har haft en överblick och stöttat mig att följa och hålla mig till huvudstigen. Tack till min handledare Dr *Liselotte Kjellmer* som med sitt skarpa sinne för detaljer har lärt mig att stanna upp, gräva djupare och vässa argumenten. Jag tackar er alla tre för allt vad ni har delat med er av i form av kunskap, tålmod och stöttning under åren.

Tack till professor *Julie Dockrell*, docent *Ann Nordberg* och professor *Mara Westling Allodi* för intressanta diskussioner vid mina 50 % och 90 % seminarier. Jag vill tacka *forskarskolan* och alla *doktorander* på Specialpedagogiska institutionen för en härlig gemenskap genom åren. Tack även till *Jenny Wilder*, *Sara Elg*, *Iris-Corinna Schwarz* och *Jenny Stoltz* för stöd och uppmuntran. Tack *Tatjana von Rosen* för vägledning. Tack *Mina Sedem*, *Sari Vuorenpää*, *Diana von Börtzell-Szuch* och *Maria Ekenhill* för en lärorik och glädjefylld tid i undervisningen med er.

Tack till rektor *Katarina Österberg* och alla kollegor och elever på Sofielundsskolan. Tack till vännerna *Helena*, *Sonja* och *Pia* för alla skratt och för att ni har lyssnat och stöttat när jag som bäst behövt det i livet.

Tack till mina föräldrar, *Lennart* och *Zara*. Ert stöd har varit helt avgörande under utbildningen. Jag är innerligt tacksam för det. Tack till mina syskon, *Fredrik* och *Stina med familjer*, som har hejat på. Tack till mina älskade barn *Tor* och *Hans*, ni ger det sanna perspektivet på livet och vad som är viktigt.

Till sist vill jag rikta ett särskilt tack till min *pappa*. Du, som en gång gjorde en liknande vandring, har förstått vad doktorandåren har inneburit för mig och stöttat mig att hålla stadig kurs framåt även när livet i övrigt har varit i obalans. Pappa, ingen avhandling utan dig.

# Abstract

Title: Communication-supporting strategies in the classroom. An exploratory study of teacher coaching and children's verbal participation in structured small-group conversations.

Supporting the development of children's oral language is crucial since it underpins development of literacy skills in reading and writing. The development of oral language skills is also of concern for children's socio-emotional well-being. Children who struggle with their oral language may have speech, language and communication needs (SLCN). All children, and specifically children with SLCN, need many opportunities to practice oral language in classroom activities. The overall aim of the thesis was to explore and gain insights of an intervention aiming to support children's verbal participation in the classroom. Specifically the verbal participation of children with SLCN was explored.

The participants were three teachers and children ( $N = 36$ , ~ 50 % with SLCN) in second-grade primary school. Two teachers followed a professional development (PD) and the third was a comparison teacher. The intervention was a small-scale 10-week individual PD designed to coach the teachers in using five communication-supporting strategies from The Communication Supporting Classroom Observation Tool (CSCOT; Dockrell et al., 2015) during verbal interactions. Total time of the PD was 270 minutes per teacher, with four individual coaching sessions of 60–90 minutes.

Study I used a case study design to explore the teachers' use of five communication-supporting strategies, following the PD. The teachers' amount of talk in relation to the children was also explored. Study II was an extended analysis from Study I, with the same participating teachers following the PD, and the same children. Framed by a Response to intervention model Tier 2, Study II used a pre- post-, and follow-up design to explore the children's expressive language productivity in relation to the teachers' strategy use during structured small-group conversations (SGCs). In the SGCs, the teachers read a text aloud and discussed it with the children. Study III shed light on the teacher-child interactions, and how the use of the five targeted strategies functioned in practice. Study I and III aimed to describe the PD teachers' own experiences of using the strategies in the classroom.

Quantitative data from video recorded observations during the SGCs indicated that although the intervention teachers increased the use of some strategies during the intervention, these patterns were not maintained at the follow-up. The comparison teacher also used the strategies spontaneously. The children's opportunities to participate verbally seemed suppressed when the teachers used the strategies frequently. A tentative conclusion was that the children with SLCN may benefit when the teachers balanced their strategy use to let the children talk during the SGCs. Qualitative data of the intervention teachers' descriptions of strategy use both confirmed and disagreed with the quantitative data.

In sum, the thesis contributes to knowledge of how the five communication-supporting strategies operate in practice in relation to teacher and child outcomes. Altogether, the findings suggest that in developing the PD, additional strategies should be considered, which might support teachers in balancing strategy use and bringing the children to talk. Also, the strategies may have different impact on the children's language development. In the thesis, a detailed analysis of the teachers' strategy use was conducted, that could contribute to further operationalizing the strategies, which may be useful for research and practice.

**Keywords:** communication-supporting strategies, professional development and coaching, verbal interactions, expressive language productivity, speech, language and communication needs, structured small-group conversations, Response to intervention, primary school.

# Avhandlingens kontext

Denna avhandling är en del av Forskarskolan i specialpedagogik med inriktning mot tidiga insatser i lärandemiljöer i förskola och under de första skolåren (Vetenskapsrådet 2017-03683). Forskarskolan är ett samarbete mellan Stockholms universitet, Karolinska Institutet, Jönköping University och Linköpings universitet. Doktorandprojektet är finansierat av Specialpedagogiska institutionen vid Stockholms universitet.

Avhandlingen undersöker en intervention genom fortbildning och coaching inriktad på lärares användning av fem kommunikationsstödjande strategier i undervisningen. I relation till lärarnas strategianvändning undersöks elevers muntliga deltagande avseende expressiv språkproduktion för elever i, respektive inte i, språklig sårbarhet i undervisningsaktiviteten strukturerade smågruppsamtal.

# Publikationer

- I. Edlund, K., Kjellmer, L., Hemmingsson, H., & Berglund, E. (2023). Primary school teachers' patterns in using communication-supporting strategies following a professional development program: Lessons learned from an exploratory study with three teachers. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi:10.3389/feduc.2023.1036050>
- II. Edlund, K., Kjellmer, L., Hemmingsson, H., & Berglund, E. (2024). An exploratory study of children's expressive language productivity in relation to teachers' use of communication-supporting strategies. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi:10.3389/feduc.2024.1308388>
- III. Edlund, K. Kommunikationsstödjande strategier i praktiken. I: M. Westling Allodi & H. Selenius (Red.), *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser*. Stockholm University Press. (Manuskript under granskning).



# Innehåll

|  |    |
|--|----|
| Introduktion .....   | 1  |
| Bakgrund .....   | 3  |
| Betydelsen av muntlig språkförmåga .....                   | 3  |
| Kommunikation och muntligt språk i skolan .....            | 4  |
| Språklig sårbarhet .....                                   | 6  |
| Orsaker till språklig sårbarhet .....                      | 8  |
| Kommunikationsstödjande strategier .....                   | 10 |
| Språkliga interaktioner .....                              | 13 |
| Språkutvecklande interventioner i smågrupper .....         | 15 |
| Fortbildning och lärarcoachning .....                      | 16 |
| Explorativa studier i en komplex skolpraktik .....         | 17 |
| Teoretiska utgångspunkter .....                            | 18 |
| Teori om kommunikation, språk och samspel .....            | 18 |
| Teori i studier om muntliga interaktioner .....            | 19 |
| Specialpedagogiska perspektiv .....                        | 20 |
| Response to intervention - RTI .....                       | 21 |
| RTI: Nivå 2 .....  | 23 |
| Sammanfattning av tidigare forskning .....                 | 24 |
| Övergripande syfte .....                                   | 25 |
| Syfte och frågeställningar för de enskilda studierna ..... | 25 |
| Metod .....  | 27 |
| Metodöversikt .....  | 27 |
| Urval .....  | 28 |
| Skolor och lärare .....                                    | 28 |
| Elever .....   | 29 |
| Procedur .....   | 31 |
| Interventionens upplägg .....                              | 32 |
| Direkta observationer .....                                | 33 |
| Datainsamlingsmetoder .....                                | 34 |
| Videoinspelade observationer .....                         | 35 |
| Lärares självskattningar .....                             | 36 |
| Läraryt intervjuer .....                                   | 37 |

|   |    |
|---|----|
| Databearbetning .....   | 37 |
| Transkriptioner .....   | 37 |
| Kodning av lärarnas strategianvändning .....                    | 38 |
| Dataanalys .....  | 39 |
| Analys av lärarnas strategianvändning .....                     | 39 |
| Analys av elevernas expressiva språkproduktion .....            | 40 |
| Analys av lärarnas självskattning och lärarintervjuer .....     | 42 |
| Reliabilitetsprövning .....                                     | 42 |
| Träningsperiod av transkribering och kodning .....              | 43 |
| Interbedömarreliabilitet .....                                  | 44 |
| <br>  |    |
| Etiska överväganden .....                                       | 45 |
| <br>  |    |
| Resultat .....  | 46 |
| Sammanfattning av resultat från Studie I .....                  | 46 |
| Sammanfattning av resultat från Studie II .....                 | 47 |
| Sammanfattning av resultat från Studie III .....                | 49 |
| <br>  |    |
| Diskussion .....  | 51 |
| Fortbildningen och coachningen .....                            | 51 |
| Elevernas expressiva språkproduktion .....                      | 52 |
| Expressiv språkproduktion hos elever i språklig sårbarhet ..... | 54 |
| Strukturerade smågruppsamtal .....                              | 55 |
| RTI: Nivå 2 .....   | 56 |
| Metoddiskussion .....   | 57 |
| Metoder för urval och design .....                              | 57 |
| Metoder för datainsamling .....                                 | 58 |
| Vidareutveckling av fortbildningen och coachningen .....        | 60 |
| Tillämpning i specialpedagogisk praktik .....                   | 61 |
| Vidare forskning .....  | 62 |
| Sammanfattande slutsatser och kunskapsbidrag .....              | 63 |
| <br>  |    |
| English Summary .....   | 66 |
| <br>  |    |
| Referenser .....  | 68 |

# Förkortningar

|         |   |
|---------|---|
| CCC-2   | Children's Communication Checklist – Second Edition |
| CHAT    | Codes for the Human Analysis of Transcripts         |
| CHILDES | Child Language Data Exchange System                 |
| CLAN    | Computerized Language Analysis                      |
| CSCOT   | Communication Supporting Classroom Observation Tool |
| DLD     | Developmental Language Disorder                     |
| MLU     | Mean Length Utterance                               |
| NDW     | Number of different words                           |
| PD      | Professional development                            |
| RTI     | Response to intervention                            |
| SGC     | Structured small-group conversations                |
| SLCN    | Speech language and communication needs             |
| TNW     | Total number of words                               |

# Definitioner

## **Barn och elever**

I de publicerade engelska artiklarna benämns de deltagande barnen med *children*. På svenska har ordet *elever* valts för att tydliggöra att de deltagande barnen är i skolåldern och ingår i ett skolsammanhang.

## **Fortbildning och coaching**

Fortbildning och coaching avser den individuella intervention som lärarna deltog i vad gällde att använda fem kommunikationsstödjande strategier i undervisningen.

## **Språklig sårbarhet och speech, language and communication needs**

Språklig sårbarhet används som svenskt begrepp för att beskriva elevers olika stödbehov kopplat till språk och kommunikation. På engelska används begreppet *speech, language and communication needs (SLCN)*. Utgångspunkten för begreppen är att de står i relation till lärmiljö och undervisning.

## **Muntligt deltagande**

Muntligt deltagande avser elevernas expressiva språkproduktion i strukturerade smågruppssamtal.

## **Strukturerade smågruppssamtal**

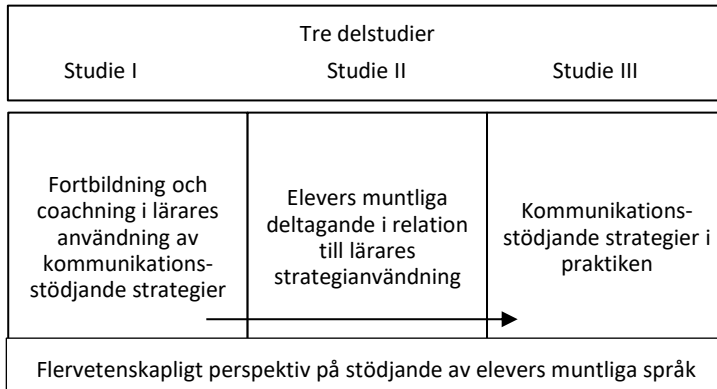
Begreppet strukturerade smågruppssamtal avser den klassrumsaktivitet som lärare genomförde tillsammans med elever och som de observerades i. Samtalen baserades på innehållet i texter. Genom avhandlingen används begreppet strukturerade smågruppssamtal, ibland även förkortat smågruppssamtal.

# Introduktion

Muntlig språkförmåga är av stor vikt för barns läs- och skrivutveckling (Hjetland et al., 2019; Snow, 2016, 2020; Snowling & Hulme, 2021; Spencer & Petersen, 2018). Studier visar även på vikten av att stödja barns och elevers muntliga språkutveckling för utveckling av social förmåga och samspel (Lyons & Roulstone, 2018; St Clair et al., 2019; Yew & O’Kearney, 2013). I förlängningen kan även fortsatta möjligheter till akademisk utbildning och arbetssysselsättning påverkas (Cronin et al., 2020; Snow, 2016).

Denna avhandling belyser muntligt språk genom att undersöka muntliga interaktioner mellan lärare och elever under strukturerade smågruppssamtal. I fokus är frågan hur lärare kan stödja elevers muntliga språk genom att använda kommunikationsstödjande strategier (Dockrell et al., 2012, 2015). Figur 1 visar avhandlingens tre delstudier, som är sammanhängande och grundade i ett flervetenskapligt perspektiv. De teoretiska utgångspunkterna redogörs för i avhandlingens teoriavsnitt. Avhandlingens delstudier har sammankopplade syften och empiri. I Studie I genomfördes närstudier av lärares och elevers muntliga interaktioner. Mönster av hur tre lärare använde fem specifika kommunikationsstödjande strategier i undervisningen undersöktes över tid. Två av lärarna deltog i en småskalig intervention som innebar fortbildning och coachning i att använda strategierna, medan den tredje läraren deltog som jämförelselärare. Även fördelningen mellan lärares och elevers mängd tal undersöktes i syfte att ytterligare förstå de muntliga interaktionerna under smågruppssamtalen. Vidare undersöktes lärarnas uppfattningar av att använda kommunikationsstödjande strategier i den dagliga undervisningen. Studie II är en förlängd analys av Studie I, med samma deltagare och lärarintervention som i Studie I. Studie II inramades av en Response to intervention (RTI) modell på Nivå 2 (Fuchs & Fuchs, 2006) och undersökte muntligt deltagande hos elever i, respektive inte i, språklig sårbarhet (Bruce et al., 2024) i relation till lärarnas strategianvändning under smågruppssamtalen. Studie III utgörs av ett manuskript till ett referegranskat antologikapitel om specialpedagogisk forskning och tidiga insatser. Studie III beskriver hur lärarnas användning av de fem kommunikationsstödjande strategierna fungerade i interaktion med eleverna i praktiken, samt lärarnas egna erfarenheter av att använda strategierna i undervisningen.

**Figur 1.** Avhandlingens tre delstudier.



Avhandlingens huvudsakliga empiri består av transkriberade strukturerade smågruppssamtal mellan lärare och elever i grundskolans årskurs 2. Nedan visas ett transkriptionsutdrag ur ett smågruppssamtal med en lärare och sex elever. Läraren och eleverna sitter tillsammans runt ett bord. Läraren har högläst en text för eleverna och leder ett samtal om innehållet i texten. Samtalet verkar skapa engagemang och muntligt deltagande hos de två eleverna som ingår i transkriptionsutdraget. Utdraget innehåller olika transkriptionsmarkörer som redogörs för närmare i avhandlingens metoddel.

- 01 Lärare: +< om <ni> [!] va(r) ett <havsdjur> [!].
- 02 Lärare: va(d) skulle ni välja och va(ra) för djur då?
- 03 Lärare: Jenny [flickan i texten] ville va(ra) en haj.
- 04 Lärare: men va(d) skulle du vilja vara?
- 05 Lärare: [läraren ger ordet till Elev 1].
- 06 Elev 1: ja(g) vill va(ra) en haj för då är ja(g) snabbast i världen.
- 07 Lärare: &-mhm.
- 08 Lärare: [läraren ger ordet till Elev 2].
- 09 Elev 2: ja(g) vill va(ra) &-eh (.) <en> [/] (.) en vithaj.
- 10 Elev 2: för då kan ja(g) simma trettiofem mil på en timme.
- 11 Lärare: oj!
- 12 Elev 1: xxx en vithaj xxx.
- 13 Elev 2: +< ja(g) ve(t).
- 14 Elev 2: en megalodon va(r) ännu snabbare.
- 15 Lärare: var den de(t)?
- 16 Elev 1: världens största haj.
- 17 Elev 2: den vill ja(g) va(ra).
- 18 Elev 1: ja(g) vill också va(ra) den.
- 19 Elev 1: <världens största haj ba(ra)> [?].
- 20 Elev 2: världens starkaste nå(go)nsin.

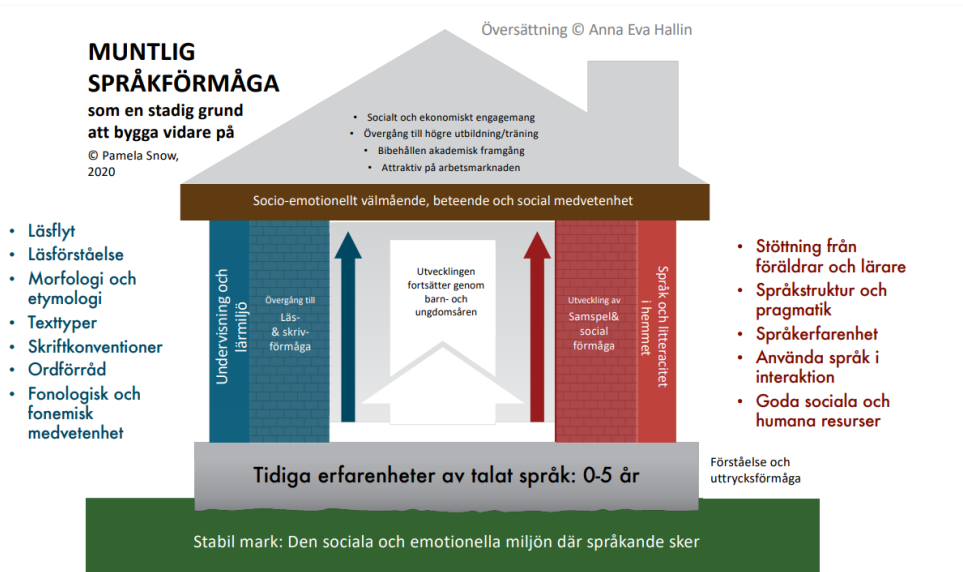
# Bakgrund

## Betydelsen av muntlig språkförmåga

I Figur 2 visas det så kallade *Språkhuset* (Snow, 2020, översatt av A.E. Hal- lin). Språkhuset visualiserar betydelsen av muntlig språkförmåga och finns med här för att visa en helhet av barns och elevers språkutveckling i ett längre perspektiv, där de olika delarna är beroende av varandra. En stabil social och emotionell miljö utgör marken som Språkhuset byggs på och som ger goda förutsättningar för den fortsatta språkutvecklingen. På marken byggs sedan grunden, vilken är den del som denna avhandling tar avstamp i, och som hand- lar om att stödja barnets muntliga språkutveckling. Tidiga erfarenheter av muntligt språk ligger till grund för, och stödjer, fortsatt språkutveckling. Språkhusets väggar utgörs av utvecklingen av läs- och skrivförmåga, samt ut- veckling av social förmåga och samspel. Till sist byggs taket som visar att de tidigare utvecklade förmågorna i Språkhuset gemensamt bidrar till individens socioemotionella välmående, fortsatta möjligheter till högre utbildning, samt förutsättningar till arbetssysselsättning.

Även om barns muntliga språkutveckling av naturliga skäl är mer i fokus under förskoleåldern, fortsätter den muntliga språkförmågan att utvecklas under hela skolåldern (Snow, 2020). När barn väl uppnår skolåldern och börjar i skolan sker ett skifte av fokus från att öva muntligt språk till mer arbete med läs- och skrivinläring (Law et al., 2019). I det skiftet är det ändå av vikt att fortsätta ge barnen möjligheter till att träna det muntliga språket eftersom språkförmågor, såsom ett väl utvecklat ordförråd, har stor betydelse för den fortsatta läsutvecklingen högre upp i skolåldern (Dickinson & Porche, 2011; Snow, 2020). Det finns prevalenssiffror som visar att cirka 12–13 % av elever i grundskolan har svårigheter kopplat till kommunikation och språk (McLeod & McKinnon, 2007). Med tanke på att muntlig språkförmåga utgör grunden för den fortsatta läs- och skrivutvecklingen, samt utveckling av samspel och social förmåga, är det därför angeläget att elever får träna och utveckla sitt muntliga språk. Elever spenderar mycket tid i skolan och inom ramen för klassrumsundervisningen går det att skapa många möjligheter till att träna språk och kommunikation, däribland elevernas muntliga språk.

**Figur 2.** The Language House/Språkhuset.



Snow, P. (2020). SOLAR: The Science of Language and Reading. *Child Language Teaching and Therapy*, 0265659020947817.

Kommentar. Originalbild från Snow, P. (2020). SOLAR: The Science of Language and Reading. *Child Language Teaching and Therapy*, 37, p. 3. <https://doi.org/10.1177/0265659020947817>. Med tillåtelse från P. Snow och A.E. Hallin (översättning).

## Kommunikation och muntligt språk i skolan

Sverige antog Förenta nationernas konvention om barnets rättigheter, Barnkonventionen (UNICEF, 2018), som lag 2020 och ska tillämpas genom skollagen och läroplanen (SFS 2010:800; Skolverket, 2022). En grundläggande princip i Barnkonventionen berör kommunikation och handlar om att alla barn ska få uttrycka sig och bli lyssnade på. I skolan kan det innebära att elever får möjlighet att delta muntligt i undervisningen. Kommunikation och språk genomsyrar grundskolans läroplan och återkommer i beskrivningen av övergripande uppdrag i skolans verksamhet, kunskapsmål och bedömningskriterier för olika skolämnen (Skolverket, 2022). Övergripande i grundskolans uppdrag yttrar sig språkliga och kommunikativa förmågor utifrån en bred beskrivning: ”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, 2022, s. 8). Vidare utgörs det första övergripande kunskapsmålet i grundskolans läroplan av att eleverna efter avslutad skolgång ”kan använda

det svenska språket i tal och skrift på ett rikt och nyanserat sätt” (Skolverket, 2022, s. 13). I grundskolans läroplan är kommunikativa förmågor centrala, vilket innebär ett tydligt uppdrag för lärare att främja och stödja eleverna i deras utveckling av språk- och kommunikation i alla skolämnen.

Även om det är mycket fokus på elevers läs- och skrivutveckling i grundskolans första år ingår muntliga förmågor i flertalet av skolämnena i läroplanen. I skolan bedöms elevers muntliga förmåga i förhållande till läroplanens uppställda kunskaps- och betygskriterier (Skolverket, 2022). För elever i årskurs 1–3 i grundskolan innebär det att kunskapsbedömningen sker utifrån de bedömningskriterier som finns i slutet av årskurs 3, med hänsyn till aktuell årskurs för eleverna. Avseende muntlig förmåga bedöms eleverna i flera olika skolämnen i förmågor såsom att beskriva, berätta, samtala, uttrycka åsikter, resonera, argumentera och presentera. I enbart ämnet svenska lyder bedömningskriterierna för årskurs 3: ”Eleven samtalar om elevnära frågor och ämnen och ställer frågor, ger kommentarer och framför egna åsikter. När eleven berättar om vardagliga händelser beskriver eleven dem så att innehållet tydligt framgår.” (Skolverket, 2022, s. 230). Ett annat exempel på bedömningsituationer av muntlig förmåga är de nationella prov som genomförs i grundskolan i årskurs 3, 6 och 9, där muntliga delprov ingår som obligatoriska moment (Skolverket, 2024a). Med tanke på skolans innehåll och läroplanens krav på att kunna uttrycka sig muntligt i olika sammanhang står det klart att undervisningen behöver innehålla rikligt med olika aktiviteter som främjar och tränar elevernas muntliga språkutveckling.

Utifrån skolans läroplan (Skolverket, 2022) tränar och utvecklar elever olika språkliga förmågor i undervisningen som handlar om både receptivt och expressivt språk. Receptivt språk innebär barnets förmåga att förstå språk och expressivt språk barnets förmåga att uttrycka sig, och kan innefatta allmänna språkförmågor såsom vokabulär, grammatik, uttrycksförmåga och språkförståelse (Rogde et al., 2016). Språkinderventioner med barn i förskoleålder och tidig skolålder har indikerat en större effekt på expressiv språkförmåga jämfört med receptiv språkförmåga (Melby-Lervåg et al., 2020; Rogde et al., 2016). Även om studierna inte har undersökt kausalitet, indikerar resultaten att främjande av barns allmänna språkförmågor generellt verkar genereras av expressiv språkförmåga. Studierna föreslår att stödjande av elevers expressiva muntliga språk kan ge ett positivt utfall även på receptiv språkförmåga. Resultaten är intressanta ur ett utvecklingsperspektiv på barnspråk. Receptivt språk brukar utvecklas tidigare än expressivt språk, vilket betyder att yngre barn i småbarnsåldern förstår mer än vad de själva kan uttrycka muntligt (Hoff, 2014). Det finns flera möjliga tolkningar av resultaten såsom att det kan vara lättare att mäta expressivt språk än receptivt (Melby-Lervåg, 2020), samt att en längre interventionsperiod kan behövas för att få effekt på receptiv språkförmåga (Rogde et al., 2016). Barns språkutveckling stabiliseras även med åldern, vilket i sig kan innebära utmaningar med att mäta språkförmåga och nå resultat med god effekt (Bornstein et al., 2014). En systematisk översikt visar

andra forskningsresultat som indikerar att språkinterventioner kan få en positiv inverkan på receptiv språkförmåga hos yngre barn i åldern 1–8 år med språkliga svårigheter (Tarvainen et al., 2020). Särskilt verksamt verkar vara att vuxna i barnets närhet använder kommunikativa strategier för att stödja barnets språkförståelse. Receptivt och expressivt språk är förmågor som inte kan skiljas åt på ett enkelt sätt och båda är viktiga för språkutvecklingen (Bornstein et al., 2014). Utifrån ovan forskning kan expressivt språk ändå behöva uppmärksammas mer i undervisningen och elever ges rikliga möjligheter till att träna muntlig språkförmåga. Inte minst gäller det för elever som av olika orsaker kämpar med språket (Dockrell et al., 2014; Law et al., 2012).

## Språklig sårbarhet

Begreppet *språklig sårbarhet* myntades av Bruce et al. (2016) och har med åren kommit att användas flitigt i specialpedagogiska sammanhang i såväl utbildning som av myndigheter (t.ex. Specialpedagogiska skolmyndigheten [SPSM], 2021). Bruce et al. (2024) redogör för att språklig sårbarhet inte är en klinisk diagnos, utan ett vidare begrepp för att beskriva relationen mellan barns och elevers språkliga förmågor och den språkliga omgivning som de möter. Persson (2020) beskriver ett teoretiskt perspektiv på begreppet språklig sårbarhet som utgår från *del och helhet* och relationen dem emellan. Relationen del-helhet gällande begreppet språklig sårbarhet kan i skolan förstås som att en elev har individuella språkliga förutsättningar (dvs. delen) i relation till hur pass språkligt tillgänglig undervisningen är (dvs. helheten). När förutsättningar för del och helhet att mötas inte ges kan det medföra en risk. Elever riskerar alltså att hamna i språklig sårbarhet när deras språkliga förutsättningar inte matchar de språkliga kraven i undervisningen (Bruce et al., 2024; Persson, 2020). Delen, eller elevens språkliga förutsättningar, ska alltså inte förstås som något isolerat, något som står för sig självt, utan förstås i relation till helheten (Persson, 2020). En liknande beskrivning av ”mis-match” mellan individens förutsättningar i relation till miljön förs fram i internationell policy avseende identifiering av specialpedagogiska behov (World Health Organization [WHO], 2002).

Omvänt kan språklig sårbarhet förstås genom vilka pedagogiska förutsättningar som erbjuds eleverna genom undervisningen, och som då kan beskrivas genom begreppet pedagogisk sårbarhet (Bruce et al., 2020, 2024). Är de språkliga kraven i undervisningen generellt för höga i relation till elevernas språkliga förutsättningar kan det finnas en risk att flera elever hamnar i språklig sårbarhet, vilket kan få konsekvensen att eleverna har sämre möjligheter att tillgodogöra sig undervisningen. Perssons (2020) beskrivning av relationen mellan del och helhet avseende språklig sårbarhet kan lyftas fram även för begreppet pedagogisk sårbarhet. Möjligheterna att bedriva en tillgänglig undervisning för alla elever står i relation till skolan som organisation och vilka förutsättningar och resurser som ges för undervisningsuppdraget. Brister

i tid, ekonomi, personal och kompetens kan utgöra några exempel på vad som påverkar pedagogisk sårbarhet. Som ett led i att reducera pedagogisk sårbarhet är det motiverat att lärare erbjuder professionsutvecklande insatser i språk- och kommunikationsutvecklande arbetssätt, som också kan gagna elevernas språkutveckling.

I förordet i Bruce et al. (2024) står följande: ”Med det sammanfattande begreppet språklig sårbarhet vill vi framhäva betydelsen av samspelet mellan barnets/elevens språkliga förutsättningar, styrdokumentens strävansmål och kunskapskriterier och undervisningens språkliga tillgänglighet, stöttning och stimulans” (s.11). En viktig utgångspunkt är alltså att undervisningen kan påverka hur pass mycket en elevs språkliga sårbarhet märks i en undervisningssituation. För att reducera språklig sårbarhet generellt bland eleverna är det därmed av vikt att undervisningen innehåller rikligt med språkstödjande och språkutvecklande arbetsmetoder. Särskilt viktigt är att stödja språkutvecklingen hos elever som riskerar att hamna i språklig sårbarhet i mötet med skolans språkliga krav.

Ett motsvarande begrepp till språklig sårbarhet i internationell forskning verkar vara svårt att hitta. I studier används ibland begreppet ”vulnerable children” kopplat till kliniska diagnoser av språkliga svårigheter, ofta även i kombination med sociala och emotionella svårigheter (se t.ex. Eadie et al., 2021a), eller socioekonomisk utsatthet (Law et al., 2011). I internationell forskning förekommer även begreppet ”linguistic vulnerability” som används i termer av att beskriva en individs språkliga svårigheter (Schuele & Nicholls, 2000), men där det relationella perspektivet till miljöns förutsättningar inte verkar framgå tydligt. Ett begrepp som däremot verkar ligga nära det svenska begreppet språklig sårbarhet, där även kopplingen till undervisningens betydelse framträder, är engelskans *speech, language and communication needs* (SLCN; Dockrell et al., 2014). I avhandlingen används begreppet SLCN i de publicerade engelska artiklarna. Liksom språklig sårbarhet utgör också SLCN ett sammanfattande brett begrepp, där fokus är inriktat på att beskriva individers olika stödbehov kopplat till barns och elevers tal-, språk- och kommunikationsförmågor. En brittisk rapport visar på vikten av tidig identifiering och insatser för barn och elever med SLCN, inte minst i skolan (Bercow, 2008). Insatser för elever med SLCN föreslås genom att tillämpa Response to intervention (RTI), som är en nivåbaserad undervisningsmodell (Fuchs & Fuchs, 2006). RTI-modellen syftar till att identifiera elevers stödbehov, men lika mycket syftar den till att erbjuda en evidensbaserad undervisning som genomförs på olika nivåer (Fuchs & Fuchs, 2006). I avhandlingens teoriavsnitt redogörs närmare för RTI-modellen.

## Orsaker till språklig sårbarhet

Eftersom begreppet språklig sårbarhet behöver förstås utifrån relationen mellan individens unika förutsättningar och hur pass språkligt tillgänglig undervisningen är, finns ingen egentlig avgränsning för vilka elever som kan hamna i språklig sårbarhet. Är de språkliga kraven i undervisningen alltför stora kan alltså alla elever befinna sig i språklig sårbarhet. Begreppet innebär att barn och elever ofta beskrivs i termer av att vara *i* språklig sårbarhet (Bruce et al., 2024). Prepositionen *i* är central eftersom den visar på att den språkliga sårbarheten är rörlig och samverkar med miljön. Det innebär att barn och elever kan röra sig i och ur språklig sårbarhet beroende på aktivitet och sammanhang.

Även om alla elever potentiellt kan hamna i språklig sårbarhet i relation till hur undervisningen är utformad, så finns en större risk hos en del elever. Bruce et al. (2024) menar att elever som har en klinisk diagnos kopplat till språk och kommunikation kan sägas vara *med* språklig sårbarhet. I och med en klinisk diagnos finns konstaterade bakomliggande biologiska orsaker till en elevs språkliga förutsättningar (Bishop et al., 2017). Likväl är det i elevens möte med skolan som risken finns att hamna *i* språklig sårbarhet om inte undervisningen erbjuder ett språkstödande och språkutvecklande arbetssätt.

En vanligt förekommande neuropsykiatrisk funktionsnedsättning som påverkar språkliga och kommunikativa förmågor är språkstörning. Diagnosen språkstörning kallas även för DLD, vilket är den engelska förkortningen av Developmental Language Disorder (Bishop et al., 2017), och innebär att en eller flera språkförmågor inom fonologi, grammatik, semantik och pragmatik är nedsatta (Nettelblatt & Salameh, 2007). Språkstörning är vanligt förekommande bland barn och i en brittisk studie av Norbury et al. (2016) visades att prevalensen var ~7–8 % hos barn i 4–5 årsåldern. I kombination med intellektuell funktionsnedsättning och/eller medicinsk diagnos var siffran ~10 %. En slutsats som drogs var att i skolklasser med 30 elever kommer cirka två barn att omfattas av kriterierna för språkstörning (Norbury et al., 2016). Det finns ingen motsvarande studie vad gäller prevalensen av språkstörning i en svensk kontext, men bedömningen är att Sverige har ungefär samma prevalenssiffror som internationellt (SPSM, 2018). En pedagogisk konsekvens av språkstörning är att för yngre barn i förskoleålder så kan funktionsnedsättningen vara mer tydlig och höras när barnen talar. Däremot bland barn i skolåldern behöver inte språkstörningen vara lika uppenbar, åtminstone inte vad gäller talet, vilket kan göra det svårt att uppmärksamma dessa elever i undervisningen (Bawayan & Brown, 2022; Bruce & Hansson, 2019). Sett ur ett elevperspektiv kan språkstörning innebära en stor utmaning när det gäller att delta muntligt i klassrumsundervisningen. I en studie av Ekström et al. (2023) fann man att högstadie- och gymnasieelever med språkstörning upplevde att muntliga klassrumsuppgifter i helklass, som innebar presentationer, samtal och diskussioner, var särskilt utmanande aktiviteter. En annan studie med barn i yngre

skolålder (7–10 år) med svårigheter kopplat till språk och kommunikation utgick från barnens egna erfarenheter av svårigheterna (Merrick & Roulstone, 2011). Barnen kunde förvisso sätta ord på, och tala om, de språkliga svårigheterna, men än viktigare för barnen än svårigheterna i sig, verkade vara goda vänskapsrelationer och tron på sin egen förmåga att utvecklas och göra framsteg. Att vuxna inte enbart fokuserar på barnets språkliga svårigheter i dialog med barnet, utan även vad som fungerar i relationer och lärande är därför av stor vikt.

Det är även vanligt förekommande att andra neuropsykiatriska funktionsnedsättningar överlappar med språkstörning. Till exempel visar Redmond (2016) ett överlapp omkring 20–50 % för språkstörning och/eller dyslexi och ADHD. Autism är ofta relaterat till en påverkan på individens språk och kommunikation (Kjellmer et al., 2018). Gemensamt för elever med olika typer av neuropsykiatriska diagnoser är att språket ofta är påverkat (Gillberg, 2010), vilket kan medföra en språklig sårbarhet i olika situationer och sammanhang (Bruce et al., 2024).

Att elever är i språklig sårbarhet kan förstås utifrån andra orsaker än kliniska diagnoser. Till exempel problematiserar Bruce et al. (2024) flerspråkighet och socioekonomisk status (SES) i förhållande till begreppet språklig sårbarhet. Liksom i tidigare resonemang kring språklig sårbarhet lyfts relationen med miljö och sammanhang fram och det ska understrykas att varken flerspråkighet eller låg SES utgör likhetstecken med att vara i språklig sårbarhet. En central ståndpunkt som Bruce et al. (2024) lyfter är att det innebär en tillgång för barn och elever att kunna flera språk och att flerspråkighet i sig inte är problematiskt för språkutvecklingen. Flera studier bekräftar ståndpunkten (Bergelson et al., 2023; Hoff, 2013). I studien av Bergelson et al. (2023) indikeras att vare sig flerspråkighet eller SES har samband med en försenad språkutveckling hos barn i yngre åldrar, upp till fyra års ålder. Språkutvecklingen prediceras istället av andra orsaker kopplat till barnets ålder, om barnet har, eller är i risk för, en funktionsnedsättning kopplat till språk, samt inte minst mängden vuxental som barnet exponeras för. Alltså, ju mer den vuxne talar med barnet, desto mer tal tenderar barnet att producera. Även De Cat (2020) visar på vikten av språkexponering och fann i en studie med barn i 5–7 års ålder att en hög SES inte gör någon positiv skillnad för barnets språkutveckling om språkexponeringen i sig är låg.

Även om flerspråkighet i sig är en tillgång för individer kan elever med ett annat modersmål vara i en utvecklingsfas av andraspråket (Hoff, 2013), vilket i relation till skolans höga språkliga krav kan innebära en risk för att vara i språklig sårbarhet (Bruce et al., 2024). Särskilt tydlig kan den språkliga sårbarheten bli för elever som lär sig sitt andraspråk senare än modersmålet (De Cat, 2020; Hoff, 2013). Eftersom undervisningsspråket i skolan vanligen är majoritetsspråket i ett samhälle kan möjligheten att tillgodogöra sig undervisningen påverkas hos elever med ett andraspråk (Monsrud et al., 2022; Rogde et al., 2016). Studier indikerar att redan i grundskolans yngre åldrar visar ele-

ver med ett andraspråk ofta luckor i sitt ordförråd jämfört med elever där majoritetsspråket utgör förstaspråket (Fälth et al., 2022; Monsrud et al., 2022). För att motverka risken att elever med ett andraspråk hamnar i långvarig språklig sårbarhet i skolan är det av vikt att tidigt sätta in språkutvecklande stöd (Bengochea & Sembianti, 2024; Fälth et al., 2022; Hoff, 2013).

Avsnittet om orsaker till språklig sårbarhet handlar främst om begreppsdefinition och att beskriva möjliga orsaker till varför en del elever kan befinna sig i språklig sårbarhet. I föreliggande avhandling studeras inte enskilda bakgrundsvariabler hos eleverna som skulle kunna ha betydelse för utfallet. Utgångspunkten är i stället att det i klassrumsundervisningen finns en naturlig och bred variation av elevers språkliga förutsättningar. Därmed finns det även olika orsaker till varför en del elever riskerar att hamna i språklig sårbarhet, orsaker som även kan överlappa med varandra. I mötet med det som ofta benämns som ”skolspråket” (De Cat, 2020), som handlar om skolans ämnes-specifika och ofta abstrakta språk, kan de språkliga kraven leda till en språklig sårbarhet hos många elever. Oavsett elevernas individuella språkliga förutsättningar står dessa i relation till hur skolan tillgängliggör och möter eleverna språkligt i undervisningen (Bruce et al., 2024).

## Kommunikationsstödjande strategier

Bakgrunden till det samlade begreppet *kommunikationsstödjande strategier* återfinns i brittisk forskning och handlar om språkstimulerande tekniker som syftar till att främja alla elevers utveckling av språk och kommunikation i klassrumsundervisningen (Dockrell et al., 2012, 2015). Utifrån forskningsrapporter (t.ex. Bercow, 2008; Law et al., 2012) uppmärksammade det brittiska Utbildningsdepartementet (UK Department for Education, 2012) ett behov av att implementera tidiga insatser i skolan för elever med SLCN. Som ett led i att stödja skolors arbete med att utveckla en mer ”kommunikationsvänlig” lärmiljö (Dockrell et al., 2015) utarbetades ett observationsverktyg: *The Communication Supporting Classroom Observation Tool* (CSCOT; Dockrell et al., 2012, 2015). Verktyget har utprovats för dess reliabilitet och användbarhet i brittiska skolor motsvarande förskoleklass–årskurs 2 (Dockrell et al., 2012; Law et al., 2019). Verktyget finns även översatt till svenska, *Det kommunikationsstödjande klassrummet: observationsverktyg* (Waldmann & Sullivan, 2017), fortsättningsvis refererat till som CSCOT. I en pilotstudie utprovades verktyget i svensk skolkontext och visade övergripande stor överensstämmelse med den brittiska förlagan. CSCOT finns fritt tillgängligt (t.ex. Skolverket, 2019a). Den svenska versionen av CSCOT i sin helhet finns i Bilaga 1, med tillåtelse av C. Waldmann.

Verktyget CSCOT är främst inriktat på observationer av hur undervisningen kan stödja muntlig språkutveckling hos elever i 5–7 års ålder, vilket motsvarar sista året i förskolan, förskoleklass och årskurs 1 i en svensk skolkontext. Dockrell et al. (2015) menar att observationer som utförs med

CSCOT gör det möjligt att få syn på övergripande mönster av hur lärare arbetar i undervisningen med att stödja elevernas muntliga språk i alla skolämnen. En utgångspunkt i CSCOT är alltså att ett språkstödjande arbetssätt kan genomsyra all undervisning, oavsett skolämne. Sullivan och Waldmann (2019) beskriver att de språkstimulerande kommunikationsstödjande strategierna som återfinns i verktyget på många vis är generella och kan ligga till grund för ett språkstödjande arbetssätt genom hela grundskolan, oavsett årskurs. Däremot kan anpassningar behöva ske utifrån elevernas åldrar, då en del av strategierna är mer inriktade för yngre elever.

I sin helhet innehåller CSCOT tre övergripande språkliga dimensioner som i sin tur utgörs av flera enskilda strategier för vad som kännetecknar en språkstödjande undervisning (se även Bilaga 1). Verktyget är baserat på samlad evidens som utgår från en litteraturoversikt av 62 forskningsartiklar (Dockrell et al. 2012, 2015). Den första dimensionen beskriver hur pass väl undervisningen motsvarar en *fysisk lärmiljö* som främjar muntligt språk, vilket exempelvis handlar om möblering och vilka lärmaterial som finns att tillgå. Den andra dimensionen beskriver vilka *lärtillfällen* som erbjuds eleverna att använda och träna sitt muntliga språk, vilket handlar om att skapa inkluderande möjligheter för elever att delta i aktiviteter i smågrupper genom exempelvis strukturerade samtal eller interaktiv bokläsning. Den tredje dimensionen beskriver vilka *språkliga interaktioner* som lärare har med eleverna och handlar om på vilket sätt lärare talar med eleverna. Den sistnämnda dimensionen om språkliga interaktioner redogörs för närmare under nästa rubrik. I en pilotstudie av den brittiska förlagan av CSCOT framgår att strategier i dimensionen fysisk lärmiljö förekommer mer frekvent än strategier som hör till dimensionerna lärtillfällen och interaktioner. Liknande resultatet har visat sig vid en senare observationsstudie som använt CSCOT (Law et al., 2019), samt även i den svenska utprövningen av verktyget (Waldmann & Sullivan, 2017). Resultaten kan tyda på att dimensionen fysisk lärmiljö ofta är tillgodosedd av lärare, medan dimensionerna lärtillfällen och språkliga interaktioner är områden som kan utvecklas ytterligare i undervisningen. Dockrell et al. (2015) betonar att just språkliga interaktioner är av avgörande betydelse för att utveckla en kommunikationsstödjande undervisning.

Conversations between adults and children that are characterized by high quality language learning interactions are the core of a communication supporting classroom. A classroom may have an exemplary physical environment and a deliberate provision of daily language activities; however, without adult-child interactions of sufficiently high quality and sensitivity, these efforts are not likely to result in the desired child outcomes. (p. 281-282)

Vikten av att skapa en undervisning som kännetecknas av interaktioner mellan lärare och elever för att stödja elevernas språkutveckling visar även en systematisk översiktsstudie (Dobinson & Dockrell, 2021). Forskning har föreslagit

att verktyget CSCOT kan användas flexibelt (Dockrell et al., 2015; Law et al., 2019). Verktygets flexibilitet innebär olika förslag på användningsområden. Ett förslag är att genomföra kontinuerliga och återkommande observationer av lärares undervisning med efterföljande reflekterande samtal i syfte att identifiera styrkor och utvecklingsområden i undervisningen. Däremot finns ingen uttalad förväntan att lärare vid ett observationstillfälle behöver uppvisa att de uppfyller användning av samtliga strategier beskrivna i CSCOT. Ett annat förslag är att verktyget kan användas som underlag för lärares kollegiala diskussioner om hur en kommunikationsstödjande undervisning kan utvecklas. Ett tredje förslag är att pröva och utvärdera interventioner med inriktning på praktik eller forskning, som utgår från hela eller utvalda strategier i CSCOT. Föreliggande avhandling tar sin utgångspunkt i en flexibel användning av CSCOT med några utvalda strategier som prövas i en intervention med lärare.

Ett fåtal svenska studier har använt CSCOT i interventioner i för- och grundskola. Nordberg (2021) använde CSCOT:s dimensioner som handlar om fysisk lärmiljö och språkliga interaktioner och studerade på vilka sätt personalen på nio förskolor stöttade språkutvecklingen hos barn i åldrarna 1–5 år i förskolans hallmiljö. Kollegiala diskussioner och reflektioner låg till grund för förskolepersonalens professionsutveckling i kommunikationsstödjande strategier. Videospelade observationer genomfördes före, och sex veckor efter, de kollegiala diskussionerna. Resultatet visade att strategier inom dimensionen fysisk lärmiljö förekom oftare än strategier inom språkliga interaktioner. En språklig interaktion som lärarna använde frekvent, både före och efter de kollegiala diskussionerna, var strategin öppna frågor. Efter de kollegiala diskussionerna använde sig lärarna mer frekvent av språkliga interaktioner som exempelvis strategierna kontraster och etikettering (se nästa rubrik och Bilaga 1 för beskrivning av strategierna).

I en randomiserad kontrollerad interventionsstudie med 25 grundskollärare i årskurs 1–2 studerades en 11-veckors professionsutveckling som omfattade hela CSCOT (Andersson et al., 2022). Studien utvärderades med lärares självskattningar av förändrat beteende i klassrumskommunikation, men med utebliven effekt. Däremot visade studiens kvalitativa analys en positiv inställning till undervisningen avseende klassrumskommunikation, även om lärarna också uttryckte ett behov av mer kunskap om hur undervisningen kan stödja eleverna. I en efterföljande studie av Sandgren et al. (2023) undersöktes även utvecklingen av elevernas (7–8 år gamla) receptiva och expressiva språkförmåga i relation till lärarnas professionsutveckling. Eleverna deltog antingen i en interventionsgrupp eller i en väntande kontrollgrupp. Även om elevernas receptiva och expressiva språkförmåga förbättrades över tid fanns inga signifikanta skillnader mellan interventions- och kontrollgrupp, vilket indikerade att elevernas utveckling inte var ett resultat av lärarnas professionsutveckling.

## Språkliga interaktioner

De kommunikationsstödjande strategier som benämns språkliga interaktioner i CSCOT handlar om hur lärare talar och interagerar med eleverna för att stödja elevernas utveckling av muntlig språkförmåga (Dockrell et al., 2012, 2015). Syftet med att läraren använder sig av språkliga interaktioner är just att eleverna ska få komma till tals och använda sitt muntliga språk i undervisningen. Klassrumsforskning av muntligt språk och interaktioner mellan lärare och elever visar en ojämn fördelning där läraren tenderar att använda majoriteten av taltiden under lektionerna (Eadie et al., 2021b; Hattie, 2008). Därför är det av vikt att skapa förutsättningar för att fler språkliga interaktioner mellan lärare och elever verkligen sker i undervisningen. I CSCOT beskrivs språkliga interaktioner både med verbala och icke-verbala strategier (se även Bilaga 1). Exempel på verbala strategier är att läraren ställer en öppen fråga eller utvidgar elevens yttranden. Icke-verbala strategier kan handla om att läraren använder gester eller visuell kommunikation genom bilder. I denna avhandling studerades en intervention med fem utvalda verbala kommunikationsstödjande strategier ur dimensionen språkliga interaktioner i CSCOT (Dockrell et al., 2012, 2015). Gemensamt för de fem strategierna är att de syftar till att verka muntligt språkstimulerande för eleverna. Strategierna innebär att läraren (förkortning i parantes):

- 1) ställer öppna frågor i interaktion med eleverna (öppna frågor).
- 2) utvidgar elevernas yttranden syntaktiskt eller semantiskt (utvidgningar).
- 3) erbjuder etiketter för kända och nya handlingar/händelser, objekt och abstrakta fenomen (etikettering).
- 4) använder kontraster för att uppmärksamma på skillnader mellan olika ord och mellan olika syntaktiska strukturer (kontraster).
- 5) uppmuntrar elever att använda nya ord när de talar (uppmuntran att använda nya ord).

En närmare genomgång av de fem strategierna ges i studie III. Urvalet av de fem aktuella strategierna baserades på att de skulle handla om muntliga interaktioner. Icke-verbala strategier, såsom gester, ingick därför inte. Vidare valdes strategierna utifrån att de kan främja användningen av expressivt språk i just samtal, vilket var den pågående undervisningsaktiviteten. Slutligen verkade det inte genomförbart att samtliga strategier ur CSCOT:s dimension om språkliga interaktioner skulle ingå i fortbildningen och coachningen eftersom interventionen var småskalig tidsmässigt.

Kommunikationsstödjande strategier av typen språkliga interaktioner har främst undersökts internationellt i interventionsstudier med professionsutvecklande insatser för lärare och dess påverkan för språkutvecklingen hos barn i förskoleålder (Cabell et al., 2015; Dickinson et al., 2008; Girolametto et al.,

2003; Piasta et al., 2012). Resultaten är inte entydiga, men överlag visar studier att det verkar vara svårt att öka användningen av vissa strategier (Dickinson et al., 2008; Girolametto et al., 2003; Piasta et al., 2012). I studien av Girolametto et al. (2003) visade lärarna efter en omfattande professionsutveckling en signifikant ökning i användningen av två utav fem språkstimulerande strategier. Trots den låga frekvensen av strategianvändning visades att barnens språkproduktion, mätt med antal yttranden och ord, samt yttrandemedellängd som mått på språklig komplexitet, påverkades positivt av lärarnas strategianvändning (Girolametto & Weitzman, 2002). Liknande resultat fann man i studien av Piasta et al. (2012), där lärarna efter professionsutveckling generellt använde sig av få strategier, men barnens språkproduktion och språkliga komplexitet verkade ändå gynnas. Av studierna framkom att särskilt vissa strategier kan vara mer angelägna att implementera än andra. Överlag verkar strategier såsom att utvidga barns yttranden eller att förklara ord och begrepp användas mer sällan än andra strategier (Girolametto & Weitzman, 2002; Piasta et al., 2012). Lärares användning av öppna frågor är istället en mer vanlig strategi, såväl naturligt förekommande i lärares undervisning (Dockrell et al., 2015; Waldmann & Sullivan, 2017), som efter professionsutvecklande interventioner (Eadie et al., 2021b; Nordberg, 2021; Piasta et al., 2012). Att uppmärksamma lärare på att använda öppna frågor i interaktion med elever är av vikt eftersom strategin kan stimulera till utvidgade konversationer, jämfört med om läraren ställer mer av ja/nej-frågor (Girolametto & Weitzman, 2002; Hindman et al., 2019; Wasik & Iannone-Campbell, 2012).

Även om de tycks färre till antalet, finns studier som har prövat liknande professionsutvecklande interventioner med lärare i grundskolan. Eadie et al. (2021b) undersökte effekten av en professionsutveckling med fokus på lärares främjande av muntligt språk i klassrumsundervisningen i lågstadiet. Särskilt undersöktes fördelningen av tal mellan lärare och elever i klassrumsundervisningen, samt skillnader i hur lärare talade och vilka typer av frågor som lärare använde sig av. Resultatet visade att efter avslutad professionsutveckling fanns inga signifikanta skillnader mellan lärares sätt att tala (dvs. mätt med bland annat strategier såsom att förklara ord/begrepp, öppna frågor och repetition av elevens yttrande) jämfört med kontrollgruppen. Inte heller fanns det några större skillnader mellan interventions- och kontrollgrupp gällande lärares och elevers fördelning av tal under en lektion, eller skillnader i lärares frågetyper.

Sammantaget visar tidigare forskning att det kan vara svårt att få till en förändring i lärares användning av kommunikationsstödjande strategier av typen språkliga interaktioner i undervisningen. Samtidigt tyder resultaten på att det är viktigt att lärare får möjligheter till kunskap och praktisk träning i att använda språkliga interaktioner eftersom att det kan gynna barns språkutveckling. Däremot behövs mer forskning om hur lärares strategianvändning fungerar för elever i skolåldern och om arbetssättet särskilt kan stödja språkutvecklingen hos elever i språklig sårbarhet.

## Språkutvecklande interventioner i smågrupper

För att skapa goda förutsättningar för barns och elevers muntliga språkutveckling visar en systematisk översiktsstudie att just undervisningsaktiviteter i smågrupper kan vara särskilt fördelaktiga (Rogde et al., 2019). I smågrupper kan fler elever få möjlighet att komma till tals än i helklass, vilket kan gynna elever som i ett större sammanhang inte gärna deltar i muntliga aktiviteter. Lärare kan även ha andra möjligheter att finjustera sitt muntliga språk och på så vis möta elever i sin proximala utvecklingszon i smågrupper jämfört med i helklassundervisning (Hadley et al., 2023). I denna avhandling står strukturerade smågruppsamtal i fokus för den undervisningsaktivitet som lärarna genomförde med eleverna. I avhandlingen används begreppen *strukturerade smågruppsamtal* alternativt enbart *smågruppsamtal* för att beskriva undervisningsaktiviteten.

Strukturerade smågruppsamtal handlar om att läraren planerar och leder ett samtal tillsammans med eleverna i mindre grupper med fokus på muntlig interaktion (Wasik & Iannone-Campbell, 2012). Aktiviteten innebär således inte vardagliga samtal av mer ostrukturerad natur. I läroplanen för grundskolan årskurs 1–3 uttrycks att i ämnena svenska och svenska som andraspråk ska undervisningen innehålla strukturerade samtal för att träna de kommunikativa förmågorna tala, lyssna och samtala (Skolverket, 2022). Detta är nytt jämfört med tidigare läroplan, där det istället handlade om att i undervisningen erbjuda eleverna ”...olika samtalssituationer” (Skolverket, 2011 [Reviderad 2019], s. 258). Däremot står inget beskrivet i läroplanen (2022) om vikten av att också erbjuda eleverna strukturerade samtal i smågrupper.

Strukturerade samtal kan genomföras på olika vis och beskrivas med olika vokabulär. Ofta handlar strukturerade samtal om att läraren och eleverna diskuterar innehållet i en text (Beck & McKeown 2001; Wasik & Iannone-Campbell, 2012). I svensk skolkontext beskrivs det ibland med termen textsamtal (Westlund, 2018). Läraren har en viktig uppgift i att förbereda och strukturera samtalen så att elever får möjlighet till att aktiveras och bli delaktiga i samtalen om bokens innehåll (Alatalo et al., 2023; Westlund, 2018). I en systematisk översikt fann man att särskilt undervisningsaktiviteter som baseras på interaktion och samtal om innehållet i texter kan bidra till att lärare använder ett mer abstrakt språk med ett varierat ordförråd, vilket kan främja elevernas språkutveckling (Hadley et al., 2023). Ett exempel på ett evidensbaserat arbetssätt som tillämpar interaktion under högläsning är dialogisk bokläsning (Whitehurst & Lonigan, 1988). Under lärarens högläsning, som ofta sker i smågrupper, riktar läraren aktivt uppmärksamheten mot handlingen i boken och i dialog med barnen använder läraren olika språkstimulerande strategier för att intressera till att delta i samtalet om bokens innehåll. Dialogisk bokläsning används ofta med barn i förskoleålder och har även utprovats i svensk förskolemiljö (Riad, 2024). Arbetssättet kan även användas med elever i

grundskolans yngre åldrar (Lane & Wright, 2007). I föreliggande avhandling baserades de strukturerade smågruppssamtalen på innehållet av olika texter. Däremot prövades inte lärarnas upplägg av samtalen utifrån en viss metod. De strukturerade smågruppssamtalen utgjorde en kontextuell ram för interventionen med lärarnas användning av kommunikationsstödjande strategier.

## Fortbildning och lärarcoachning

Såväl internationell forskning (Dockrell et al., 2017; Glover et al., 2015) som nationella rapporter (SOU 2016:46; SPSM, 2018) visar att lärare ofta har behov av teoretisk kunskap och praktiska färdigheter för att kunna tillgodose elevers stödbehov i språk och kommunikation. I en svensk skolkontext uppger omkring 20 % av grundskollärarna att de saknar professionsutvecklande insatser för att undervisa elever i behov av stödinsatser, samt att hinder ofta är förenat med tidsbrist och kostnader (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2019). I det kommande nationella professionsprogrammet är syftet att stärka skolprofessioners möjligheter till fortbildning och kompetensutveckling (SOU 2018:17). Exempelvis nämns möjligheten för lärare att medverka i praktikinära forskning, vilket kan bidra till att skapa en länk mellan forskning och praktik, samt stärka lärares arbetsätt och metoder i undervisningen (Skolverket, 2024b). Terminologin kring utbildningsinsatser för yrkesverksamma lärare varierar. Kompetensutveckling handlar ofta om insatser på gruppnivå, medan fortbildning är mer relaterat till enskilda individers kunskapsutveckling (SOU 2018:17). I avhandlingen används begreppet *fortbildning och coachning* för den individuella intervention som lärarna deltar i.

När det handlar om lärarinterventioner inriktade på att stödja barns och elevers språkutveckling visar forskningsresultat baserade på metaanalyser att enstaka kurstillfällen inte är tillräckligt effektivt, utan att det istället behövs flera komponenter för att få till en förändring i praktiken (Kraft et al., 2018; Markussen-Brown et al., 2017). En effektiv fortbildning i termer av faktiska förändringsmöjligheter kan innebära teoretiska och praktiska moment, där återkommande observationer, träning, coachning och feedbacksamtal ingår (Kraft et al., 2018; Markussen-Brown et al., 2017; Mathers, 2021; Snyder et al., 2015). Att observera lärare i klassrumsundervisningen är en metod som ofta används i studier av lärare-elev-interaktioner (Mercer, 2010). Observationer kan utgöra en utgångspunkt för individuell coachning och feedback. Däremot bidrar inte enstaka observationer i sig till förändring, utan observationer som är en del av en återkommande cyklisk process ses som särskilt effektiva (Snyder et al., 2015). Till skillnad från professionsutvecklande insatser som innebär kortvariga kurser eller en enstaka workshop föreslår Kraft et al. (2018) att insatser med individuell coachning som sker med jämna tillfällen spridda över en termin, eller ett läsår, ger bättre effekt. Vidare föreslås att coachningen bör vara kontextspecifik och fokuserad, vilket innebär att specifika förmågor i lär-

arens undervisningspraktik är i fokus, samt att coachningen sker nära den egna klassrumsverksamheten. Att ge tid och möjlighet till förtroendefulla reflekterande samtal mellan lärare och coach, som kan ge bekräftande och konstruktiv feedback utifrån observationer, är av vikt för implementeringen (Snyder et al., 2015).

## Explorativa studier i en komplex skolpraktik

I komplexa interventioner interagerar flera komponenter med varandra och inte minst själva kontexten är av betydelse för utfallet (Craig et al., 2008; Skivington et al., 2021). Att genomföra interventionsstudier i skolkontexten och i dess lärmiljöer är komplext, eftersom variabler vanligtvis inte går att kontrollera på samma sätt som i kliniska randomiserade kontrollerade studier (Rowe & Oltmann, 2016). Ett centralt argument när det gäller komplexa interventioner är vikten av att utvärdera hur en intervention fungerar i praktiken genom att först pröva och dra slutsatser i mindre skala innan en eventuell uppskalning genomförs (Craig et al., 2008). Inte minst i termer av ekonomi och resurser kan det vara lämpligt med småskaliga interventioner som prövas och utvärderas. Utprövningen kan bidra till ett beslutsunderlag för hur, och om, en mer omfattande intervention ska genomföras med en mer robust design för att studera specifika effekter (Hallingberg et al., 2018; Skivington et al., 2021). En metod som kan användas för att undersöka implementering av komplexa interventioner är fallstudiedesign (Paparini et al., 2020, 2021). Med fallstudien som utgångspunkt kan interventioner studeras explorativt och i dess naturliga kontext (Denscombe, 2018; Hallingberg et al., 2018). Syftet är att utvärdera och förstå förutsättningar som kan leda till nödvändiga modifieringar av interventionen och utfallsmåtten inför större studier eller implementering i praktiken (Hallingberg et al., 2018; Paparini et al., 2020; Yin, 2007). Denscombe (2018) beskriver att en styrka med fallstudier är att den kan visa på ett holistiskt perspektiv där fokus är på relationen mellan olika faktorer snarare än enskilda faktorer. Fallstudier kan bidra med information ” (1) för vad den *säger* i sig, (2) för vad den *föreslår* i form av nya utforskningsvägar eller (3) för vad den *förklarar* när det gäller hur aspekter av fallet är sammankopplade” (Denscombe, 2018, s. 88).

# Teoretiska utgångspunkter

Specialpedagogik utgör ett tvärvetenskapligt ämnesområde, där olika discipliner möts och därmed även olika teorier. Specialpedagogiska forskningsfrågor är ofta komplexa och behöver därför undersökas utifrån flera teoretiska perspektiv (Fischbein, 2007). Även utifrån att specialpedagogik är ett ämne som tillämpas i skolpraktiken kan flera teoretiska perspektiv beaktas, vilka inte behöver betraktas i motsatsförhållande till varandra (Allodi Westling, 2021; Odom, 2016). Olika teoretiska perspektiv kan istället bidra till att stödbehov och insatser uppmärksammas tidigt i undervisningen (Allodi Westling, 2021). Avhandlingen utgår från flera teoretiska perspektiv som relaterar till den tidigare forskning som avhandlingen tar avstamp ifrån. De teoretiska perspektiven kompletterar och relaterar till varandra i skolans uppdrag att stödja elevers utveckling av språk och kommunikation.

## Teori om kommunikation, språk och samspel

Ordet kommunikation kommer av latinets *communicare*, som betyder *göra gemensamt*. Det gemensamma i kommunikation kan beskrivas genom människors samspel och interaktion med varandra. Kommunikation handlar om att föra över och ta emot budskap och kan ske på olika vis. Ofta skiljer man på verbal kommunikation och icke-verbal kommunikation. Verbal kommunikation handlar om vad människor uttrycker och utbyter muntligt mellan varandra. Icke-verbal kommunikation kan handla om vad som uttrycks visuellt med bilder eller med gester och blickar. Inte minst genom språket kommunicerar människor och språket kan ses som ett verktyg för kommunikation. Ett språk kan beskrivas med olika system inom fonologi, morfologi, semantik, grammatik och pragmatik med regler för hur olika kombinationer kan bilda ord och meningar som yttras och tolkas (Hoff, 2014). Teorier om barns språkutveckling beskriver relationen mellan språk och kommunikation på olika sätt. Hoff (2014) redogör för en teoretisk utgångspunkt avseende barns språkutveckling som utgår från språkets funktion, vilket innebär ett synsätt där barnets kommunikativa behov är centralt för språkutvecklingen. Redan hos spädbarn märks sociala förmågor som barnet använder för att kommunicera med sin omvärld, som i sin tur driver på språkutvecklingen (Meltzo & Kuhl, 2016). Synsättet som utgår från språkets funktion poängterar att barn behöver riklig språkexponering genom interaktion och samspel med sin omgivning. Behovet av frekvent språkexponering för barns språkutveckling är välbeforskat inom

barnspråksforskningen (Bergelson et al., 2023; De Cat, 2020; Hart & Risley, 1995; Hoff, 2006). Social interaktion i kombination med riklig språkexponering genom muntlig input, både kvantitativ och kvalitativ, ger goda förutsättningar för barns språkutveckling (Chapman, 2000; Hart & Risley, 1995; Hoff & Naigles, 2002). Kvantitativ muntlig input innebär mängden tal som barn exponeras för, medan kvalitativ input handlar om språkliga kvalitetsmarkörer i talet, som kan innebära ett varierat ordförråd och öppna frågestrategier (Hart & Risley, 1995). Både kvantitativ och kvalitativ språklig input från omgivningen är alltså av vikt för barnets språkutveckling.

Synsättet som utgår från språkets funktion kan ses utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande, med rötter i Vygotskijs (2001) sociokulturella teori om att socialt samspel och frekventa möjligheter till att delta i gemensamma aktiviteter är centrala för språkutveckling och lärande. Det sociokulturella perspektivet genomsyras av vikten av social interaktion, där språket spelar en avgörande roll för barnets utveckling. Språket beskrivs som ett verktyg för lärande som används i interaktion med andra i gemensamma aktiviteter. Likaså är språket ett verktyg för att utveckla det individuella tänkandet. Vygotskij (2001) beskrev en lärandeprocess som börjar med individens lärande i samverkan med andra, för att övergå till att individen gör kunskapen till sin egen. I en svensk skolkontext är läroplanen starkt influerad av Vygotskijs sociokulturella teori om hur undervisningen bör utformas för att möjliggöra lärande (Williams et al., 2000). Inte minst ses interaktion och samspel som centrala för barns och elevers kunskaps- och sociala utveckling. Ett exempel på vad som lyfts i svensk skolkontext är det som Vygotskij (2001) benämner proximal utvecklingszon. Det innebär att det som en individ inte i nuläget kan göra på egen hand kan utvecklas i samspel med andra individer som besitter kunskaperna eller färdigheterna. En vidareutveckling av den proximala utvecklingszonen är begreppet scaffolding, som i en skolkontext innebär att lärare och klasskamrater kan fungera som ett stöd för elever att bli mer självständiga i moment som de ännu inte bemästrar på egen hand (Wood et al., 1976). Den teoretiska utgångspunkten i observationsverktyget CSCOT:s kommunikationsstödjande strategier grundar sig i vikten av språkexponering och sociala interaktioner med lärare och klasskamrater, i vilka det finns möjligheter till scaffolding för att stödja elevernas språkutveckling (Dockrell et al., 2015).

## Teori i studier om muntliga interaktioner

I forskning som studerar muntliga interaktioner och dialog i klassrummet är det vanligt förekommande att utgå från ett sociokulturellt perspektiv som kan förklara aspekter av lärande, både individuellt hos eleven och kollektivt hos gruppen av elever (Mercer & Howe, 2012; Palincsar et al., 2019). Palincsar et al. (2019) belyser vikten av närstudier av klassrumsdialoger för att undersöka lärares undervisningspraktik och elevers utveckling av språkförmågor i för-

hållande till läroplanens många gånger utmanande språkliga krav. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan lärares och elevers muntliga interaktioner undersökas genom återkommande observationer med kvalitativa eller kvantitativa analysmetoder (Mercer, 2010; Mercer & Howe, 2012). Mercer (2010) redogör även för möjligheten att genomföra interventioner och/eller kvasiexperimentella studier som exempelvis undersöker vilken typ av klassrumdialog som kan främja lärande. En sådan studie kan utgå från systematiska observationer med videoinspelningar med efterföljande transkribering och kodning med förbestämda och specifika kategorier (Mercer, 2010), vilket har varit utgångspunkten i denna avhandling.

## Specialpedagogiska perspektiv

Genom den internationella policyn Salamancadeklarationen från 1994 (Svenska Uneskorådet, 2006) förklaras rätten till undervisning för alla barn och att elever i behov av särskilt stöd ska få sina behov tillgodosedda inom ramen för den ordinarie skolan. Deklarationen ger uttryck för att alla elever ska få en likvärdig utbildning oavsett förutsättningar och behov. I skolans styrdokument uttrycks att skolan ska ge alla barn och elever möjligheter att *”utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål”* (SFS 2010:800, 2 §, kap 3). För att nå skolans kunskapsmål ska alla elever få ledning och stimulans och vid behov av stöd ska stödet sättas in skyndsamt (Skolverket, 2024c). När stödinsatser ges inom ramen för den ordinarie undervisningen handlar det om extra anpassningar. Stödinsatserna handlar om mindre ingripande stöd, som är möjliga för läraren och annan skolpersonal att genomföra i undervisningen. Stödinsatser som är mer ingripande och omfattande innebär beslut om särskilt stöd och åtgärdsprogram (Skolverket, 2024c). Denna avhandling prövar en intervention motsvarande stödinsatser som ges inom ramen för extra anpassningar.

I planering och genomförande av stödinsatser har särskilt två specialpedagogiska perspektiv varit framträdande i svensk skolkontext. Det ena perspektivet utgör ett relationellt perspektiv som innebär kartläggningar och anpassningar i lärmiljö. Det andra perspektivet utgör ett individperspektiv som utgår från individuella faktorer hos eleven, även beskrivet som ett kategoriskt perspektiv. Perspektiven har beskrivits med varierande terminologi, samt problematiserats i relation till specialpedagogisk forskning och praktik (Allodi Westling, 2021; Nilholm, 2020). De två perspektiven förstås ofta som varandras motpoler, vilket kan få kontraproduktiva konsekvenser för möjligheten till tidiga insatser för de elever som behöver. Att enbart ställa sig till ett av dessa två perspektiv kan medföra att elevers stödbehov missas eller att anpassningar i undervisningen inte görs i tillräcklig utsträckning, eller i värsta fall uteblir (Allodi Westling, 2021). Båda perspektiven kan utgöra relevanta analysverktyg för att beskriva elevers stödbehov, i syfte att skyndsamt sätta in relevant tidigt stöd (Skolverket, 2024c). Perspektiven finns med i avhandlingen för att

visa att de kan komplettera varandra i stödjandet av elevers språkliga och kommunikativa utveckling, samt i tillämpningen av begreppet språklig sårbarhet.

Begreppet språklig sårbarhet kan främst förstås utifrån ett relationellt perspektiv (Bruce et al., 2024). Som tidigare nämnts kan elever beskrivas vara *i* språklig sårbarhet, där sårbarheten behöver förstås relationellt i förhållande till undervisningen och kunskapskraven. Samtidigt beskriver Bruce et al. (2024) också elever *med* språklig sårbarhet, där det finns en fastställd klinisk diagnos som bakgrundsorsak, vilket är mer i linje med ett individperspektiv. För att stödja elever som kämpar med språk och kommunikation kan ett synsätt som inbegriper flera specialpedagogiska perspektiv leda till att eleverna uppmärksammas tidigt i undervisningen istället för att riskera att stödbehovet skjuts på framtiden (Allodi Westling, 2021). I praktiken finns inte heller alltid helt tillfredsställande lösningar som är grundade i enbart ett specialpedagogiskt perspektiv (Nilholm, 2020). Även i internationell forskning uppmärksammas vikten av att utgå från flera perspektiv i syfte att uppmärksamma elevers stödbehov tidigt (Keles et al., 2024; Odom, 2016).

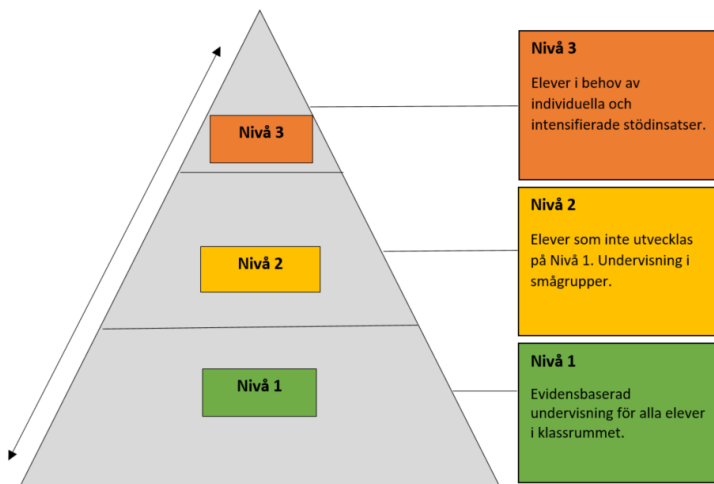
## Response to intervention - RTI

RTI-modellen utvecklades i USA med ett proaktivt syfte att regelbundet bedöma elevers olika stödbehov och därefter genomföra och utvärdera tidiga insatser för att undvika att elever misslyckas i skolan (Fuchs & Fuchs, 2006). Det finns få svenska studier som är baserade på RTI-modellen (Nilvius, 2022). I fokus för RTI-modellen står evidensbaserad undervisning och interventioner på olika nivåer (eng. Tiers), som riktar sig till alla, några eller enskilda elever (Fuchs & Fuchs, 2006). Figur 3 visar RTI-modellen som brukar visualiseras med en pyramidliknande figur med de tre nivåerna av insatser (Fuchs & Fuchs, 2006; Law et al., 2012). Nivå 1 innebär evidensbaserad klassrumsundervisning som riktar sig till alla elever. Nivå 2 innebär ofta undervisning i smågrupper och riktar sig till elever som inte utvecklas i helklassundervisningen. Nivå 3 innebär enskild undervisning till elever med ett mer ihållande stödbehov, med stödinsatser av mer intensifierad karaktär än föregående nivåer. Det ska understrykas att stödinsatser på olika nivåer inte är avsedda att vara permanenta och att det finns en inbyggd flexibilitet i modellen. Liksom tidigare beskrivet, att elever kan röra sig i och ur språklig sårbarhet i relation till förutsättningar i lärmiljö och undervisning (Bruce et al., 2024), kan ett liknande förhållningssätt tillämpas för elevers stödbehov inom RTI-modellen. Undervisningsperspektivet i RTI-modellen är alltså minst lika viktigt som att identifiera elevers olika stödbehov. Jag gör tolkningen att RTI-modellen kan inbegripa olika specialpedagogiska perspektiv på elevers stödbehov. Å ena sidan syftar RTI-modellen till att identifiera elevers stödbehov genom återkommande bedömningar, vilket kan associeras till mer av ett individperspektiv på lärande. Å andra sidan står elevernas identifierade stödbehov i relation till planering av insatser i undervisningen, oavsett stödnivå i RTI-modellen,

vilket kan associeras till ett mer relationellt perspektiv på lärande. Därmed tolkar jag RTI-modellen som en undervisningsmodell som kan beakta båda perspektiven, vilket kan få betydelse för ett tidigt uppmärksammande av elevers stödbehov, planering, genomförande och uppföljning av insatser.

Även om RTI-modellen kan möjliggöra insatser som verkar förebyggande och inkluderande för alla elever problematiseras även modellen utifrån vilka konsekvenser arbetssättet kan få för hur en inkluderande undervisning ter sig i praktiken (Ferri, 2012; Nilholm, 2021). Konsekvenserna handlar om en risk att Nivå 2 och 3 skulle innebära särlösningar mellan elever i undervisningen. Eftersom RTI-modellen syftar till att vara proaktiv och inte utgöra permanenta lösningar för enskilda elever behöver inte arbetssättet betraktas som särskiljande i undervisningen (Keles et al., 2024). Istället kan möjligheter med RTI-modellen utgöra ett systematiskt arbetssätt för hur elevers stödbehov och insatser kan organiseras på skolor (Fuchs & Fuchs, 2006; Nilvius, 2022). Därmed finns även möjlighet till att elevers språkliga stödbehov uppmärksammas tidigt, med följderna att andelen elever som annars riskerar ihållande stödinsatser kan minska (Ebbels et al., 2019; Law et al., 2012). Resurser kan istället läggas på de elever som behöver fortsatt kontinuerligt stöd med speciallärare på Nivå 3, ibland även i form av externa stödinsatser (Ebbels et al., 2019).

**Figur 3.** RTI-modell fritt efter modell på Specialpedagogiska skolmyndigheten (2022).



## RTI: Nivå 2

Språkinterventioner med smågrupper på Nivå 2 har företrädesvis fokuserat på elevers läsning (se t.ex. Nilvius, 2022). Mer sällsynt är motsvarande avseende muntligt språk. I en systematisk översikt av Goldfeld et al. (2021) undersöktes interventioner på Nivå 2 med fokus på muntligt språk och läsning riktade till elever från förskoleålder upp till årskurs 2 i grundskolan. Några gemensamma komponenter identifierades för de interventioner med starkast evidens, vilka var kopplade till innehåll, struktur och implementering. Gemensamt för innehållet i interventionerna var att de ofta innehöll undervisning av fonologisk medvetenhet, phonics (ljudmetoden) och ordförråd. Interventionernas struktur och undervisningsmetoder handlade om lärarens modellering, en strukturerad och tydlig undervisning, samt lärarens scaffolding. Implementeringsaspekter berörde smågrupper med ungefär 3–5 elever och durationsaspekter med ett undervisningsupplägg om cirka 30 minuter fyra gånger per vecka i 3–6 månader. Goldfeld et al. (2021) för fram behovet av studier som undersöker vilka elever som kan tillgodogöra sig interventioner på Nivå 2 och vid uppföljningar bibehålla resultat.

I en annan systematisk översikt av Rogde et al. (2019) undersöktes effekten av språkinterventioner i undervisningen som var inriktade på att öka barns och elevers ordförråd. Även om effekten av språkinterventionerna var liten avseende utfallsmått för barnens och elevernas språk- och läsförståelse, fann man ett intressant samband mellan gruppstorlek för språkinterventionen och utfallsmåtten. Språkinterventioner som genomfördes i mindre grupper (1–10 elever) indikerade en högre effekt jämfört med interventioner som gavs i större grupper (11 eller fler elever). Sambandet analyserades inte kausalt, men visar på en indikation att aktiviteter i smågrupper kan möjliggöra tillfällen för en språkstödjande undervisning i förskola och skola.

I denna avhandling inramades Studie II av RTI-modellens Nivå 2, om än utifrån ett anpassat upplägg. Studien prövade en gruppammansättning där både elever i, respektive inte i, språklig sårbarhet ingick i de strukturerade smågruppsamtalen som läraren genomförde med eleverna. Upplägget syftade till ett inkluderade förhållningssätt, där eleverna också kunde vara språkliga förebilder för varandra. Även om RTI-modellens struktur utgår från stödbehov på olika nivåer finns olika tolkningar av hur modellen och nivåerna bör tillämpas (Fuchs et al., 2010). Övergripande framförs möjligheter med att använda modellen i syfte att implementera ett systematiskt arbetssätt som kan främja tidiga insatser (Fuchs & Fuchs, 2006; Fuchs et al., 2010), vilket har tagits fasta på i denna avhandling.

# Sammanfattning av tidigare forskning

Muntlig språkförmåga utgör grunden till fortsatt utveckling av läs- och skrivförmåga i skolan och kan på många sätt påverka en individs livsvillkor även i ett längre perspektiv. I skolan ställs det stora krav på elevers kommunikativa och språkliga förmåga. I flertalet skolämnen förväntas elever visa muntlig språkförmåga. Således behöver undervisningen stödja alla elevers utveckling av kommunikation och språk. I synnerhet behöver undervisningen stödja elever som är i språklig sårbarhet genom rikliga möjligheter till att träna sin språkförmåga, däribland muntligt språk. Att genomföra muntliga undervisningsaktiviteter i smågrupper kan vara särskilt gynnsamt för elevers språkutveckling och kan med fördel baseras på strukturerade samtal om innehållet i texter. RTI-modellens Nivå 2 kan vara inramad av en undervisning i smågrupper för elever i behov av stöd. I avhandlingen prövades att inkludera både elever i, respektive inte i, språklig sårbarhet på Nivå 2.

I observationsverktyget CSCOT finns språkstimulerande kommunikationsstödjande strategier beskrivna, som syftar till att användas av lärare i undervisningen för att stödja elevers muntliga språkutveckling. Tidigare studier med CSCOT har visat att lärare generellt sett ofta tillgodoser en god fysisk lärmiljö för elevers språkutveckling, men att språkliga interaktioner inte förekommer i lika stor utsträckning. Just språkliga interaktioner är av särskild vikt för lärare att använda eftersom de så direkt kan stimulera elevers muntliga deltagande i konversationer. Trots att det finns studier som tidigare har studerat lärares användning av språkliga strategier, liknande de kommunikationsstödjande strategier som studeras i denna avhandling, har kontexten ofta varit förskolemiljö. Få studier har undersökt professionsutvecklande interventioner avseende lärares användning av kommunikationsstödjande strategier med elever i skolåldern. Ännu färre studier har undersökt utfallet hos elever i relation till lärares användning av kommunikationsstödjande strategier, samt vilka elever som strategianvändningen kan vara särskilt gynnsam för. Professionsutveckling avseende kommunikationsstödjande strategier i CSCOT har hittills involverat hela, eller stora delar av, observationsverktyget och genomförts med lärare på gruppnivå. Däremot har närstudier av lärares och elevers muntliga interaktioner i samband med lärares individuella fortbildning och coaching i att använda ett avgränsat antal kommunikationsstödjande strategier i CSCOT, mig veterligen, inte tidigare genomförts i en svensk skolkontext.

# Övergripande syfte

Avhandlingens övergripande syfte var att undersöka och dra lärdomar av en intervention i syfte att stödja elevers muntliga deltagande i undervisningen. Särskilt undersöktes muntligt deltagande hos elever i språklig sårbarhet. Interventionen var inriktad på individuell fortbildning och coachning i lärares användning av kommunikationsstödjande strategier i interaktion med eleverna. Muntliga interaktioner mellan lärare och elever undersöktes genom undervisningsaktiviteten strukturerade smågruppsamtal inramat av en RTI-modell på Nivå 2. Avhandlingens tre delstudier har syften som relaterar till varandra och som presenteras under nästa rubrik.

## Syfte och frågeställningar för de enskilda studierna

### Studie I:

Syftet med studien var att undersöka och dra lärdomar av en småskalig intervention bestående av fortbildning och coachning i lärares användning av fem kommunikationsstödjande strategier ur observationsverktyget CSCOT inriktade på muntliga interaktioner mellan lärare och elever. Frågeställningar för studien var:

- 1) Vilka användningsmönster av de fem riktade strategierna visar två interventionslärare och en jämförelselärare före, under och efter interventionen?
- 2) I vilken omfattning talar var och en av lärarna jämfört med respektive lärares elever före, under och efter interventionen?
- 3) Hur skattar interventionslärarna övergripande veckovis strategianvändning i den dagliga undervisningen, samt hur beskrivs användning, utmaningar och möjligheter vid implementering av strategierna i den dagliga undervisningen?

## Studie II:

Syftet med studien var att undersöka mönster över tid avseende elevers expressiva språkproduktion i relation till lärares användning av kommunikationsstödjande strategier under strukturerade smågruppsamtal. Mönster i elevers språkproduktion undersöktes för två lärare som deltog i en intervention bestående av fortbildning och coachning i syfte att öka användningen av fem kommunikationsstödjande strategier. Mönster undersöktes även för en jämförelsegrupp med elever, vars lärare inte deltog i interventionen. Frågeställningar för studien var:

- 1) Vilka mönster av elevers språkproduktion, avseende kvantitet och kvalitet, visas vid strukturerade smågruppsamtal i relation till lärares användning av fem kommunikationsstödjande strategier efter fortbildning och coachning?
- 2) Vilken expressiv språkproduktion uppvisar elever i språklig sårbarhet respektive åldersmatchade elever som inte är i språklig sårbarhet över tid?

## Studie III:

Syftet med studien var att beskriva hur användningen av de fem kommunikationsstödjande strategierna fungerade i interaktion med eleverna i praktiken och att beskriva lärarnas erfarenheter av att använda strategierna i undervisningen. Frågeställningar för studien var:

- 1) Hur fungerar lärarnas användning av de fem kommunikationsstödjande strategierna i interaktion med eleverna i praktiken?
- 2) Vilka är lärarnas erfarenheter av att använda strategierna i undervisningen?

# Metod

## Metodöversikt

Empirin i avhandlingen omfattar kvantitativa och kvalitativa data som primärt består av videospelade observationer. Datainsamlingen har även utgjorts av lärarnas självskattningsformulär och intervjuer. Avhandlingen består av tre delstudier. Tabell 1 visar en översikt av de tre studierna.

**Tabell 1.** Översikt av avhandlingens tre studier.

| Studie | Design  | Deltagare                                 | Datainsamlingsmetoder och material   | Dataanalys  |
|--------|---|---|--|---|
| I.     | Explorativ kvantitativ och kvalitativ studie med fallstudiedesign   | Lärare ( $N = 3$ )<br>Elever ( $N = 36$ ) | Videospelade observationer<br>Självskattningsformulär (lärare)<br>CSCOT<br>CCC-2 | Analys av lärares och elevers tal<br>Beskrivande statistik<br>Kvalitativ innehållsanalys                |
| II.    | Explorativ kvantitativ studie med pre, post, och uppföljningsdesign | Lärare ( $N = 3$ )<br>Elever ( $N = 36$ ) | Videospelade observationer<br>CSCOT<br>CCC-2                                     | Analys av lärares och elevers tal<br>Beskrivande statistik<br>Icke-parametriskt statistiskt test        |
| III.   | Kvalitativ studie   | Lärare ( $N = 2$ )                        | Semi-strukturerade intervjuer<br>Transkriptionsutdrag ur videoobservationer      | Kvalitativ innehållsanalys<br>Beskrivning av autentiska muntliga interaktioner mellan lärare och elever |

<sup>1</sup>CSCOT = Communication Supporting Classroom Observation Tool (Dockrell et al., 2012, 2015). <sup>2</sup>CCC-2 = Children's Communication Checklist 2 (Bishop, 1998, 2012).

## Urval

Tabell 2 visar deskriptiv statistik över avhandlingens deltagare. I följande avsnitt följer en redogörelse av urvalet.

**Tabell 2.** Deskriptiv statistik över deltagare: lärare, elever och skolor.

|  | Intervention              | Intervention                 | Jämförelse                 |
|--|---------------------------|------------------------------|----------------------------|
| Lärare (fiktiva namn)                                      | Emma                      | Mary                         | Lisa                       |
| Ålder  | 44                        | 47                           | 45                         |
| Utbildning   | 1-7<br>ma/no <sup>1</sup> | 1-7<br>sv/so/ma <sup>1</sup> | 1-7<br>sv/eng <sup>1</sup> |
| Lärarefarenhet (år)  | 18                        | 19                           | 17                         |
| Antal medverkande elever på klassnivå (total elever/klass) | 23 (27)                   | 24 (28)                      | 18 (26)                    |
| Antal deltagande elever i analysen                         | 12                        | 12                           | 12                         |
| Elever i språklig sårbarhet/åldersmatchade elever          | 7/5                       | 6/6                          | 6/6                        |
| Skolorråde   | Förort                    | Förort                       | Förort                     |
| Antal invånare i kommunen <sup>2</sup>                     | ~ 74 000                  | ~ 74 000                     | ~ 72 000                   |
| Huvudman   | Kommunal                  | Kommunal                     | Friskola                   |
| Antal elever i skolan <sup>3</sup>                         | ~ 950                     | ~ 550                        | ~ 750                      |
| Socioekonomiskt index <sup>4</sup>                         | 38                        | 32                           | 53                         |

<sup>1</sup>Grundskolläraryxamen för årskurs 1–7 i ma = matematik, no = naturorienterade ämnen, sv = svenska, so = samhällsorienterade ämnen och eng = engelska.<sup>2</sup> Statistiska centralbyrån (2019).<sup>3</sup> Skolverket (2019b).<sup>4</sup> Socioekonomiskt index är baserad på flertalet variabler, exempelvis: föräldrars utbildningsnivå, inkomst och ekonomiskt stöd. Räckvidd mellan skolor 20–596 (genomsnittligt index 100). Ett högt index indikerar lägre socioekonomisk status (Skolverket, 2019c).

## Skolor och lärare

Under våren 2019 kontaktades 15 grundskolor via mejl angående medverkan i forskningsprojektet. Två skolor svarade att det inte fanns möjlighet att delta och från nio skolor uteblev svar. Fyra skolor visade intresse, varpå rektorerna vidarebefordrade informationen till lärare på skolorna som var verksamma i grundskolans årskurs 2. Möten hölls med lärare och rektorer i syfte att ge allmän information om vilka förutsättningarna var för deltagande när det gällde tidsåtgång och upplägget kring direkta och videoinspelade observationer. Inga detaljer kring fortbildningen och coachningen meddelades vid dessa möten. Inklusionskriterier för de deltagande lärarna var att de skulle vara legitimerade grundskollärare i årskurs 2, samt att de inte skulle ha specialistkompetens när

det gällde barns språk- och kommunikativa utveckling. Två lärare som matchade inklusionskriterierna rekryterades våren 2019 till att delta i fortbildningen och coachningen, med start på hösten samma år. Två jämförelselärare rekryterades även våren 2019, men dessa lärare kunde slutligen inte delta på grund av privata omständigheter för den ena jämförelseläraren, samt för få elevsamtalen hos den andra jämförelseläraren.

Under hösten 2019 mejlades ytterligare 15 kontaktförfrågningar ut till skolor gällande rekrytering av jämförelselärare. Två skolor svarade att det inte fanns möjlighet att delta och från 11 skolor uteblev svar. Två skolor visade intresse till medverkan och från dessa skolor rekryterades varsin jämförelselärare. För den ena jämförelseläraren uppstod en mindre försening på grund av omständigheter som låg utanför min kontroll. Därefter, på våren 2020, var Covid-19 pandemin ett faktum och därför fick denna andra jämförelsegrupp avslutas.

I forskningsprojektet deltog således två interventionslärare, Emma och Mary, i fortbildningen och coachningen, samt en jämförelselärare, Lisa, som observerades utan att delta i fortbildningen. Namnen på lärarna är fiktiva. Skriftligt samtycke inhämtades av rektorer och av lärarna.

Skolorna var tre grundskolor från två jämnstora förortskommuner i ett storstadsområde. Alla tre skolor omfattade förskoleklass till årskurs 9. Interventionslärarna arbetade på varsin kommunal grundskola. Jämförelseläraren arbetade på en friskola utan en särskild pedagogisk inriktning. Tabell 2 visar att skolorna låg i bostadsområden med ungefär likartade socioekonomiska förutsättningar.

## Elever

Nästa steg var att tillfråga eleverna i respektive lärares klass om deltagande, vilket gjordes i flera steg. Först erhöll elevernas vårdnadshavare skriftlig information om forskningsprojektet med en samtyckesblankett. Därefter besökte jag de tre klasserna för att muntligt berätta allmänt om proceduren, inkluderat observationerna, och eleverna fick möjlighet att ställa frågor. Slutligen inhämtades samtycke från eleverna. Först när både vårdnadshavare och elev givit skriftligt samtycke betraktades eleven som en deltagare i studien. I de fall vårdnadshavaren givit sitt samtycke men eleven nekat till samtycke, följdes elevens vilja och eleven deltog således inte i studien. Alla elever i respektive klass som ville, och med skriftligt samtycke, fick delta i studien. Analyser genomfördes enbart med elever i språklig sårbarhet och åldersmatchade elever som inte var i språklig sårbarhet (se vidare under Procedur). Hädanefter kallas åldersmatchade elever som inte är i språklig sårbarhet enbart för åldersmatchade elever. Tabell 2 visar antalet medverkande elever från varje klass ( $n = 18-24$ ). Jämförelseeleverna var något färre till antalet på klassnivå, vilket inte påverkade studien då analyserna genomfördes på ett mindre antal elever från respektive klass. Vidare visar Tabell 2 antalet deltagande elever per klass

i analysarbetet ( $n = 12$ ). Medelålder för det totala antalet deltagande elever i analysen (intervention och jämförelse;  $N = 36$ ) vid interventionens start var 8;2 år ( $SD = 0;4$ ). Hälften av deltagarna var flickor. Lärarna identifierade elever i språklig sårbarhet (~ 50 %) och åldersmatchade elever. Elever i språklig sårbarhet var i de flesta fall något äldre, eller i samma ålder som de åldersmatchade eleverna (se även Tabell 1 i Studie II). Detta var för att, i möjligaste mån, undvika fördelar som naturliga mognadsaspekter eventuellt kunde leda till.

### **Elever i språklig sårbarhet**

Först ombads respektive lärare att genomföra en initial identifiering av vilka elever som hade ett språkligt stödbehov och därmed i risk för att vara i språklig sårbarhet. Eftersom orsakerna antogs variera brett, och inte enbart utgöras av en klinisk diagnos (t.ex. språkstörning, var utgångspunkten att omfattningen av elever i språklig sårbarhet troligen berörde fler elever. Därför instruerades lärarna att identifiera ~25 % av det totala antalet medverkande elever i respektive klass, vilket resulterade i 6–7 elever i språklig sårbarhet i varje klass. I nästa steg genomfördes en validering av lärarnas initiala identifiering av elever i språklig sårbarhet. I valideringen användes den svenska versionen av screeninginstrumentet Children's Communication Checklist (CCC-2; Bishop, 2012). Checklisten syftar till en bred screening av språk- och kommunikativa färdigheter hos barn i åldrarna 4–16 år (Bishop, 1998). En normering för den svenska versionen har genomförts i Sverige och Danmark baserat på 451 checklistor (Bishop, 2012). CCC-2 består av 70 påståenden uppdelat på 10 skalor av olika språkfärdigheter, såsom tala, syntax och semantik. Varje skala innehåller sju påståenden, varav fem motsvarar språkliga svårigheter och två motsvarar språkliga styrkor. Påståendena besvaras utifrån en fyrgradig skala, där ställning tas till hur ofta olika språkfärdigheter observeras. Även färdigheter såsom att ta initiativ i samtal och att anpassa språket till kontexten bedöms. Checklisten genererar en resultatprofil baserad på två index: "Generell Kommunikation", som visar generella språkliga färdigheter, och "Social Interaktion", som visar en profil karakteristisk för språkliga färdigheter som kan vara påverkade vid autism. I analysen av språkprofilerna behöver hänsyn tas till om eleven har ett andraspråk, vilket kan ha betydelse för tolkningen av resultatet. Elever med svenska som andraspråk kan visa lägre resultat inom vissa språkfärdigheter som de är i en fas att utveckla, såsom semantik och syntax. För dessa elever kan, men behöver inte, språkliga svårigheter ligga till grund för ett lägre resultat, vilket behöver uppmärksammas i resultatanalysen. Efter att lärarna fyllt i checklisten sammanställde jag resultaten. Valideringen med CCC-2 visade generellt en god överensstämmelse med alla tre lärarnas initiala bedömning av elever i språklig sårbarhet. Lärarna hade ingen tidigare erfarenhet av att använda CCC-2. I ett fall visade inte den ifyllda checklisten

en valid återspeglning av elevens kommunikativa förmågor enligt instrumentets interna validitetskontroll (Bishop, 2012). I samtal med läraren stod det klart att eleven hade en tidigare historik av stödbehov i språk och kommunikation och ingick därför fortsatt bland elever i språklig sårbarhet. Inga medicinska bakgrundsdata om eventuella funktionsnedsättningar som skulle kunna påverka en elevs kommunikationsförmåga samlades in för avhandlingens studier. Inte heller inhämtades information om det fanns elever med svenska som andraspråk. Efter avslutad intervention erbjöds lärarna en muntlig genomgång av resultaten. I två av fallen var även en speciallärare med vid genomgångarna. Vid genomgången av resultaten från CCC-2 framgick att de i alla tre klasser fanns elever med svenska som andraspråk, även om de inte utgjorde en majoritet. I resultatgenomgången med lärarna poängterades därför vikten av att även ta hänsyn till om eleverna hade svenska som andraspråk, vilket skulle kunna förklara ett lägre resultat på vissa skalor.

## Procedur

Varje lärare genomförde två strukturerade smågruppssamtal vid fyra tidpunkter med två–tre veckors mellanrum, samt vid ett uppföljningstillfälle två månader efter avslutad intervention. Totalt genomfördes 10 smågruppssamtal per lärare. I varje smågrupp ingick sex elever, varav ungefär hälften var i språklig sårbarhet och den andra hälften var åldersmatchade elever. Smågruppernas elevsammansättning var densamma över tid. Smågruppssamtalen genomfördes i gruppum i nära anslutning till klassrummen, där möblerna ställdes iordning till samtalsvänliga sittgrupper.

Alla elever som ville i klasserna, och med skriftligt samtycke, fick delta i smågruppssamtalen. Lärarna genomförde sålunda fler smågruppssamtal än som analyserades inom ramen för denna avhandling. Interventionslärarna genomförde ytterligare två smågruppssamtal vid varje tillfälle. Jämförelseläraren genomförde ytterligare ett smågruppssamtal vid varje tillfälle. I dessa smågrupper, som var utöver den analyserade datan, deltog inga elever som bedömdes vara i språklig sårbarhet. Då transkriptionerna av smågruppssamtalen var tidsomfattande blev det en avvägning kring vilket datamaterial som skulle ingå i analysen. Därför exkluderades smågruppssamtalen som var utöver det analyserade materialet.

I smågrupperna genomförde lärarna strukturerade samtal baserade på innehållet i olika texter. Texterna varierade mellan tillfällena, men var desamma för alla tre lärare. Med hjälp av en barnboksbibliotekarie valde jag ut texterna. Det fanns vissa kriterier för valet av texter, som innebar åldersadekvat och relativt nypublicerad barnbokslitteratur med ett innehåll som barn lätt kan relatera till. Vidare skulle texterna vara lämpade för en kortare högläsning om cirka fem minuter per samtalstillfälle, vilket till exempel kunde handla om att

läsa första kapitlet ur en bok. Innehållet i texterna relaterade till vänskap, identitet, djur och rymden. Hänvisning till de valda böckerna finns i slutet av referenserna.

Vid förberedelsemötena tog lärarna del av en kortare instruktion om tillvägagångssättet för de strukturerade smågruppssamtalen. Först läste läraren texten högt för eleverna och diskuterade sedan innehållet med eleverna. Varje text delgavs lärarna cirka en vecka i förväg för lärarens planering av samtalen. Det stod de enskilda lärarna fritt att planera hur smågruppssamtalen skulle genomföras och det fanns inga krav på att en särskild samtalsmetod skulle användas. Samtalens längd skulle uppgå till max cirka 20 minuter. Lärarna uppmuntrades att ge alla elever möjlighet att delta muntligt under smågruppsamtalen.

### Interventionens upplägg

Interventionen designades inom ramen för denna avhandling och bestod av en småskalig individuell fortbildning och coachning i lärares användning av fem kommunikationsstödjande strategier ur CSCOT:s dimension om språkliga interaktioner i klassrummet. De fem strategierna var: 1) öppna frågor, 2) utvidgningar, 3) etikettering, 4) kontraster, samt 5) uppmuntran att använda nya ord. Strategierna finns även presenterade i bakgrundsavsnittet under rubriken Språkliga interaktioner, samt i Studie III. Figur 4 visar en tidslinje för innehåll i interventionen och observationstillfällena och finns publicerad i studie I. Interventionen pågick mellan oktober och december 2019. Längden på interventionen var 10 veckor med utspridda tillfällena varannan till var tredje vecka för observationer av lärarna och efterföljande fortbildning och coachning. Den totala tiden för de individuella coachningsträffarna var 270 minuter per lärare, spridda över fyra tillfällena om 60–90 minuter vardera. Fortbildningen och coachningen av lärarna delgavs av mig, med en yrkesbakgrund som speciallärare i språk-, läs- och skrivutveckling.

I designen av fortbildningen och coachningen inkluderades flera komponenter som tidigare forskning har visat vara centrala i implementeringen av skolbaserade interventioner inriktade på lärares professionsutveckling (Kraft et al., 2018; Markussen-Brown et al., 2017; Snyder et al., 2015). Även om interventionen var småskalig tidsmässigt utgjordes coachningen av en kombination av flera komponenter med inslag av både teori och praktiska övningar. För att undvika att interventionens innehåll enbart ”levererades” till lärarna ingick även återkommande möjlighet för lärarna till att reflektera och få feedback utifrån observationerna (Snyder et al., 2015).

Innan interventionen och observationer påbörjades genomfördes individuella förberedelsemöten med lärarna på respektive skola (se Figur 4). Syftet med förberedelserna var att planera dagar och schema för observationer. Lärarna delgavs även information om proceduren för identifiering av elever i språklig sårbarhet och åldersmatchade elever, samt valideringen med CCC-2

(Bishop, 2012). Utifrån elevunderlaget organiserade lärarna sedan vilka elever som skulle ingå i respektive smågrupp. I de fall det uppstod frågor från lärarna fanns jag tillgänglig på mejl och telefon.

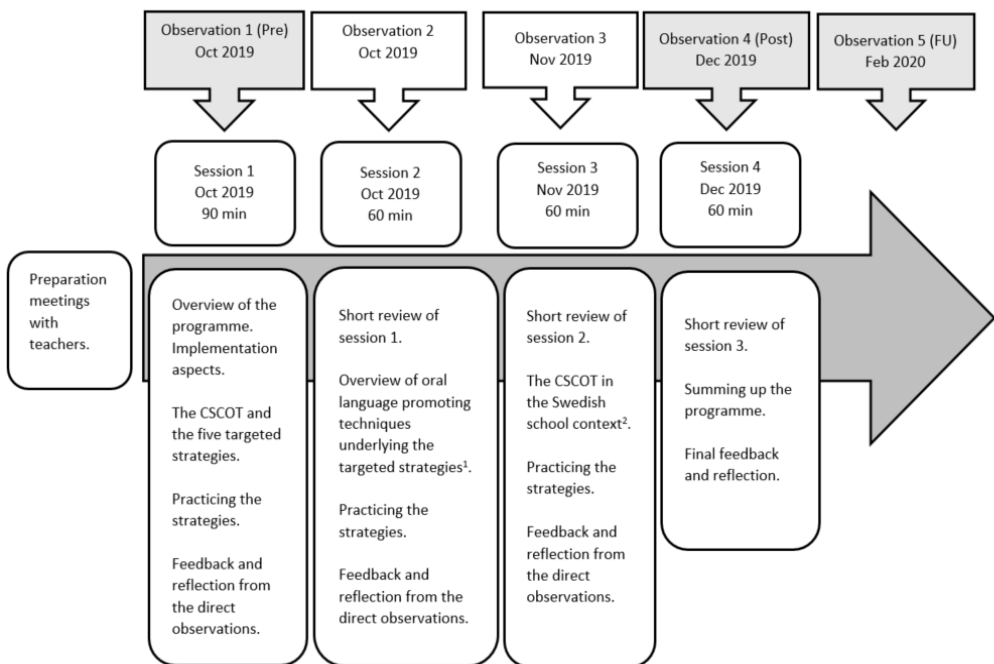
Efter att förberedelserna var klara började fortbildningen och coachningen enligt beskrivningen i Figur 4. Vid det *första* tillfället för fortbildningen och coachningen genomfördes den första direkta observationen av lärarnas spontana strategianvändning under de strukturerade smågruppssamtalen. Videoinspelning av smågruppssamtalen pågick samtidigt med de direkta observationerna och användes i dataanalysen (se under rubrik Datainsamlingsmetoder). Lärarna fick vid detta första tillfälle feedback och möjlighet att reflektera utifrån deras spontana strategianvändning. Vidare introducerades lärarna till en översikt av CSCOT, med särskilt fokus på dimensionen om språkliga interaktioner och de fem utvalda kommunikationsstödjande strategierna. Genom hela fortbildningen och coachningen fick lärarna både teori och tillfällen att träna de fem strategierna, vilka alla fem lyftes vid samtliga coachningstillfällen. Vid det *andra* tillfället fick lärarna först en kort repetition från det första coachningstillfället. Sedan delgavs lärarna exempel ur den samlade litteraturoversikten, som ligger till grund för de fem aktuella strategierna, och finns refererade till i CSCOT. Återigen fick lärarna tillfälle att få feedback och reflektera kring hur de använde de aktuella strategierna. Det  *tredje* tillfället inleddes med en kort tillbakablick från föregående tillfälle. Vidare delgavs lärarna en introduktion till CSCOT i svensk skolkontext. Inom ramen för Skolverkets satsning ”Läslýftet” handlar en av modulerna om muntlig kommunikation, i vilken Sullivan och Waldmann (2019) beskriver bakgrunden till CSCOT:s svenska version. Även detta coachningstillfälle gav möjlighet till feedback- och reflektionssamtal. Det  *fjärde*, och avslutande tillfället, inleddes även det med en kort tillbakablick från föregående tillfälle. En avslutande summering av fortbildningen och coachningen gjordes, men utan tillförsel av ny teoretisk bakgrund om strategierna. Däremot genomfördes ett avslutande feedback- och reflektionssamtal. Mellan coachningstillfällena delgavs lärarna inga särskilda uppgifter i form av checklistor eller manualer att komplettera. Istället uppmuntrades lärarna att mellan observationerna använda de fem kommunikationsstödjande strategierna ur CSCOT i den dagliga undervisningen. Däremot fyllde lärarna i ett veckovis självskattningsformulär om strategianvändningen i den dagliga undervisningen under interventionen (se under rubrik Datainsamlingsmetoder).

## Direkta observationer

Vid de strukturerade smågruppssamtalen genomfördes direkta observationer med CSCOT i syfte att observera lärarnas strategianvändning, som sedan användes som ett underlag i den efterföljande coachningen med interventionslärarna. De direkta observationerna genomfördes med ett passivt och icke-interaktivt tillvägagångssätt för att i så liten grad som möjligt påverka de pågående

smågruppssamtalen. Jag placerade mig på en stol en bit ifrån samtalsgruppen för att inte märkas för mycket eller störa läraren och eleverna. Anteckningar i CSCOT gjordes försiktigt med ambitionen att inte prassla med papper som kunde störa samtalen. Att minimera observatörens påverkan är av vikt för att så långt som möjligt undvika reaktivitet hos deltagarna, vilket annars kan få konsekvenser hos dem som blir observerade (Kazdin, 2014). Ett beteende kan ändras enkom av själva observationssituationen (Kazdin, 2014). Interaktion som ändå kunde uppstå vid vissa tillfällen var då läraren frågade observatören om något under pågående observation, vilket hanterades med ett kort svar för att inte avbryta smågruppssamtalen.

**Figur 4.** Tidslinje för observationer och innehåll i interventionen.



*Note.* Pre = pre-intervention; Post = post-intervention; FU = follow-up; <sup>1</sup>Examples from the literature review in the CSCOT (Dockrell et al., 2012); <sup>2</sup>Examples from the Swedish National Agency for Education (Sullivan and Waldmann, 2019).

## Datansamlingsmetoder

Avhandlingen utgörs av empiriska data som samlades in under hösten 2019 och våren 2020 (se även Figur 4 för tidslinje). Den kvantitativa datan utgick från videoinspelade observationer som genomfördes under de återkommande strukturerade smågruppssamtalen med lärarna och eleverna. Systematiska videoobservationer är en metod som kan generera material för en detaljerad

kvantitativ språkanalys av muntliga interaktioner i klassrummet (Mercer, 2010). Vidare insamlades kvantitativa och kvalitativa data genom veckovisa självskattningar från interventionslärarna. Kvalitativa data utgjordes även av lärarintervjuer som genomfördes efter avslutad fortbildning och coaching.

### Videospelade observationer

De videospelade observationerna syftade till att samla in data för analyserna av lärarnas strategianvändning, samt analys av elevernas expressiva språkproduktion. Tabell 3 visar en översikt av videospelad observationstid för de strukturerade smågruppssamtalen. Tabellen redovisar respektive lärares observationstid inklusive lärarens högläsning, samt observationstid exklusive lärarens högläsning. Den sistnämnda utgör den data som transkriberingen är baserad på. Att transkribera lärarens högläsning bedömdes inte behövas för studien. Det var samtalen och interaktionerna mellan lärare och elever efter högläsningen som var i fokus för analysen. Tabell 3 visar även total observationstid för alla tre lärarna. Genomsnittlig observationstid presenteras med medianvärden (*Md*). Det skilde sig något vad gällde längden på observationerna, där Mary var den lärare som genomförde längst smågruppssamtal. Variationen i tiden för smågruppssamtalen var stor mellan lärarna; 7:16–19:14 min (*Md* = 12:44 min).

**Tabell 3.** Översikt av videospelad observationstid.

|   | Emma<br>intervention | Mary<br>intervention | Lisa<br>jämförelse | Totalt |
|---|----------------------|----------------------|--------------------|--------|
| Tid i min: sek<br>inkl lärarens<br>högläsning | 145:56               | 202:05               | 190:37             | 538:38 |
| <i>Md</i>                                     | 14:30                | 19:50                | 18:22              | 18:08  |
| Tid i min: sek<br>exkl lärarens<br>högläsning | 104:36               | 148:44               | 137:32             | 390:52 |
| <i>Md</i>                                     | 11:19                | 14:37                | 13:33              | 12:44  |

### Utrustning

Den tekniska utrustningen som användes för videospelningarna var en mindre videokamera (Zoom Q8) på stativ och med en extern mikrofon på videokameran för att optimera ljudupptagningen. Som back-up användes en iPad på stativ, även den med en extern mikrofon. Inga lösa mikrofoner användes. Kamerautrustningen placerades ut i god tid innan smågruppssamtalen började. Läraren satt i mitten med eleverna placerade runt om sig. Kamerorna

placerades en bit ifrån varandra och var stilla under inspelningarna. Efter inspelningarna överfördes filmmaterialet till min arbetsdator, samt till en krypterad hårddisk. Därefter raderades filmerna från kamerautrustningen.

### **Förberedande testobservationer**

Testobservationer genomfördes innan de ordinarie observationerna påbörjades. Testobservationerna syftade enbart till förberedelser och utgjorde inte data för analys. Under hösten 2018 fick jag möjlighet att besöka två grundskollärare i varsin lågstadielklass i syfte att göra testobservationer med observationsverktyget CSCOT. Lärarna observerades under varsin lektion om 40 minuter och fokus i testobservationerna var enbart lärarnas strategianvändning, inte elevernas yttranden. Testobservationerna genomfördes inte med videoinspelningar. Efteråt erbjöds lärarna en kort muntlig feedback och reflektionssamtal med lärarna utifrån observationerna. Muntligt samtycke gavs av lärarna, men inga samtycken samlades in av eleverna då det primära syftet var att endast utprova observationer av lärarna med observationsverktyget CSCOT.

Under hösten 2018 fick jag även kontakt med en annan skolklass som var behjälplig med ett test av videoinspelningsutrustningen i ett autentiskt klassrum. Den videoinspelade testobservationen skedde under en 30 minuters morgonsamling med lärare och elever. Vårdnadshavarna fick skriftlig information om syftet med testet av utrustningen, samt att videoinspelningarna inte skulle användas i forskningssyfte eller i något annat sammanhang, och att inspelningarna skulle raderas efter testet. Eleverna tillfrågades om muntligt samtycke. I de fall en elev inte ville bli filmad löstes det med lämplig placering av kamerorna.

Förberedelserna med testobservationer med CSCOT och test av videoinspelningsutrustning innebar en värdefull träning inför kommande forskningsstudie. Inte minst var det avgörande att kunna lita på att den tekniska utrustningen fungerade under observationerna, så att fokus kunde vara på de direkta observationerna av lärarnas strategianvändning.

### **Lärarnas självskattningar**

Under perioden för fortbildningen och coachningen fyllde interventionslärarna i veckovisa självskattningsformulär som handlade om att uppskatta hur ofta var och en av de fem kommunikationsstödjande strategierna användes i den dagliga undervisningen med eleverna. Svartalternativen var: *flera gånger varje lektion, någon gång varje lektion, vissa lektioner och inte alls*. I formuläret fanns även tre öppna frågeställningar där lärarna ombads beskriva och ge exempel på vilket sätt som de använde strategierna i undervisningen varje vecka, samt att beskriva utmaningar och möjligheter med att använda strategierna i den dagliga undervisningen.

## Läraryntervjuer

Efter avslutad fortbildningsinsats genomfördes semi-strukturerade intervjuer med de två interventionslärarna för att ta del av deras erfarenheter av fortbildningen och coachningen i att använda de fem kommunikationsstödjande strategierna i undervisningen. Läraryntervjuerna genomfördes individuellt. Längden på respektive intervju var 42:05 och 53:42 minuter. Inspelningar utfördes på mobiltelefon kopplad med en extern mikrofon. Efter genomförda intervjuer fördes datan över till en extern krypterad hårddisk, samt raderades från mobiltelefonen. Intervjuerna transkriberades på ordnivå exkluderat skratt, pauser och vissa upprepan­de feedbackmorfem (t.ex. 'mm' eller 'aa') och tveksamheter (t.ex. 'eh').

## Databearbetning

### Transkriptioner

Samtliga transkriptioner avseende de strukturerade smågruppssamtalen genomfördes i Child Language Data Exchange System (CHILDES; MacWhinney, 2000). CHILDES är ett open-source program som fritt tillhandahåller metoder att studera tal och samtalsinteraktioner (MacWhinney, 2000). Metoden är vanligt förekommande i studier av mänskligt tal. I CHILDES kan språk studeras på ett detaljnära sätt genom transkription, kodning och analys. Transkriptioner och kodning följer en manual med transkriptions- och kodningsmarkörer, Codes for the Human Analysis of Transcripts (CHAT; MacWhinney, 2000). För att analysera transkriberad data i CHAT-format används programmet Computerized Language Analysis (CLAN; MacWhinney, 2000). Med CLAN kan kvantitativa analyser genomföras på frekvensnivå av, till exempel, antal ord och antal olika ord som en talare yttrar i en konversation.

En guide utarbetades för arbetet med transkribering av smågruppssamtalen och kodning av lärarnas strategianvändning (se Bilaga 2). Guiden baserades på ett urval av de transkriptionsmarkörer som finns i CHAT-manualen (MacWhinney, 2000), och som var relevanta för avhandlingens studier. Guiden innehöll även beskrivningar, exempel och icke-exempel av de fem kommunikationsstöd­jande strategierna som var i fokus för kodningen.

Bortsett från högläsning och allmänt prat i början och/eller i slutet av samtalen transkriberades respektive smågruppssamtal i sin helhet. På så vis kunde analysen av lärarnas strategianvändning och elevernas språkproduktion baseras på samtliga yttranden av lärare och elever i smågrupperna. Transkriptionerna utfördes ortografiskt, på ordnivå.

Transkriberingen genomfördes av mig och min huvudhandledare, båda med tidigare erfarenhet av transkriberingsmetoden med CHAT. Jag och min huvudhandledare transkriberade de delar som hörde till reliabilitetspröv-

ningen (se vidare under Reliabilitetsprövning). Efter avslutad reliabilitetsprövning utförde jag resterande transkribering i sin helhet. Trots det tidskrävande arbetet med att transkribera mänskligt tal gav det möjlighet till att i ett tidigt skede förbereda för analysarbetet genom att bekanta mig med de muntliga interaktioner som yttrades mellan lärare och elever.

För att kunna genomföra en tillförlitlig analys på ordnivå användes delar ur CHAT-manualens transkriptionsmarkörer. Genom en konsekvent användning av transkriptionsmarkörerna i CHAT-manualen kan transkriptionernas reliabilitet öka (MacWhinney, 2000). I transkriptionerna förekommer olika långa yttranden, allt ifrån ett ord till flera ord som följer på varandra. Yttranden kan på så vis likna kompletta meningar i skriftspråket. En skillnad mellan skriftspråk och talat språk är att i tal kan yttranden vara ofullständiga, samt att tvekan och omtag kan förekomma (MacWhinney, 2000). Transkriberingar med CHAT-manualens riktlinjer kan därför bestå av så kallade konversationsenheter. En konversationsenhet består av ett huvudyttrande och dess underordnade yttranden (MacWhinney, 2000). Varje transkriptionsrad utgör dock ett komplett yttrande oavsett om det är ett huvudyttrande eller underordnade yttranden. För att vägleda i avgörandet när ett yttrande är komplett finns tre huvudkriterier beskrivna i MacWhinney (2000): 1) det förekommer en paus på mer än två sekunder efter yttrandet, 2) intonationen antyder slut på yttrandet och 3) yttrandet består av ett enstaka ord eller en fullständig grammatisk mening.

### Kodning av lärarnas strategianvändning

Kodningen av strategierna genomfördes efter avslutad transkribering av smågruppssamtalen. Kodningsschemat var baserat på de fem kommunikationsstödjande strategierna ur CSCOT som var i fokus för analysen (se Tabell 4 och Bilaga 2). Enligt CHAT-manualen markerades varje strategikod med ett %-tecken och koden (%KOD). Programmet beräknar då frekvenser av de olika koderna. För varje yttranderad placerades en matchande strategikod in i transkriptionerna. I de fall som ingen av de fem strategierna matchade ett yttrande placerades en kod "other" (OTH) in. Yttranden som enbart bestod av ett feedbackmorfem (t.ex. "mm") exkluderades från kodning. Vissa yttranden var delar av en konversationsenhet (se under rubrik Transkriptioner) och därför kunde en specifik strategi matcha samtliga yttranden i den konversationsenheten. I dessa fall placerades den specifika strategikoden ut för varje yttrande i konversationsenheten.

**Tabell 4.** Koder för de kommunikationsstödjande strategierna ur CSCOT.

| Kod | Strategi  |
|-----|---|
| OPE | Öppna frågor: Läraren ställer öppna frågor som utvidgar elevers tänkande (t.ex. frågor som inleds med <i>vad, var, när, hur</i> och <i>varför</i> ).      |
| UTV | Utvidgningar: Läraren repeterar det som eleven säger och utvidgar deras yttranden syntaktiskt eller semantiskt.   |
| ETI | Etikettering: Läraren erbjuder etiketter för kända och nya handlingar/händelser, objekt och abstrakta fenomen (t.ex. ordklasser och matematiska formler). |
| KON | Kontraster: Läraren använder kontraster för att göra elever uppmärksamma på skillnader mellan olika ord och mellan olika syntaktiska strukturer.          |
| UPP | Uppmuntran att använda nya ord: Läraren uppmuntrar elever till att använda nya ord när de talar.  |

## Dataanalys

### Analys av lärarnas strategianvändning

Analysen av lärarnas strategianvändning är baserad på transkriberade videoobservationer jämnt fördelade mellan lärarna vid tre tidpunkter: pre, post och en uppföljning två månader efter avslutad intervention. Mellan tidpunkterna pre och post var det 10 veckor. Frekvensen av lärarnas strategianvändning beräknades med *FREQ*-programmet i *CLAN* för respektive smågruppsamtal och tillfälle. Lärarna betedde sig generellt lika i båda smågrupperna avseende strategianvändning i respektive smågrupp vid respektive tidpunkt. Därför analyserades lärarnas strategianvändning med ett genomsnittsvärde baserat på en hopslagning av de två små samtalsgrupperna vid varje tillfälle. Observationstiden varierade mellan lärare och olika tillfällen. Därav beräknades antalet strategier som användes av läraren per minut.

En analys genomfördes även av procentuell fördelning av mängden tal mellan lärare och elever på gruppnivå ( $n = 12$  elever/lärare). *FREQ*-programmet i *CLAN* beräknade totalt antal yttrade ord (TNW) för respektive lärare och elever vid de tre mätpunkterna (pre, post och uppföljning). På grund av skillnaderna i observationstid beräknades antalet ord per minut.

## Analys av elevernas expressiva språkproduktion

Elevernas expressiva språkproduktion mättes och analyserades med tre språkmått: totalt antal använda ord, antal olika ord och yttrandemedellängd. Språkmåtten beskrivs ofta som proximala mätmetoder, som förlitar sig på ett sample av spontantal, där olika aspekter av kvantitativ och kvalitativ språkproduktion kan mätas (Justice et al., 2008; Piasta et al., 2012). Mätningen genomfördes i relation till utfallet av respektive lärares totala strategianvändning per minut vid tre tillfällen: pre, post och en uppföljning två månader efter avslutad intervention. Mellan mätpunkterna pre och post var det 10 veckor och uppföljningen skedde två månader efter avslutad intervention

### **Elevernas språkproduktion: kvantitet**

#### *Totalt antal ord*

Kvantitativa språkmått innebär ofta mått på språkproduktion i form av totalt antal yttrade ord i ett sample (eng. total number of words spoken [TNW]) (Hoff & Naigles, 2002). Med *FREQ*-programmet i *CLAN* beräknades frekvensen av totalt antal ord (TNW) yttrade av en elev vid respektive smågruppssamtal. Eftersom observationerna, och därmed underlaget för analys av spontantal, varierade i tidslängd beräknades frekvenserna för totalt antal ord i antal per minut för att möjliggöra en rättvis analys.

### **Elevernas språkproduktion: kvalitet**

#### *Antal olika ord*

Kvalitativa språkmått handlar ofta om mått på språkproduktion i form av talarens lexikala variation mätt med antalet olika ord som talaren använder (eng. number of different words used [NDW]) (Hoff & Naigles, 2002). I *FREQ*-programmet beräknades även frekvensen av antalet olika ord (NDW) som en elev använde vid respektive smågruppssamtal. Om ett ord (t.ex. boll) förekom flera gånger räknades det vid ett tillfälle. Likaså beräknades även NDW i förhållande till den totala tiden för en observation.

#### *Yttrandemedellängd*

Grammatisk komplexitet i form av yttrandemedellängd (eng. Mean Length Utterance [MLU]) användes som språkmått för att beskriva kvalitativa aspekter av en elevs yttrande. I analysen beräknades yttrandemedellängd på ordnivå med *MLU*-programmet i *CLAN*. Måttet *MLU* utvecklades ursprungligen av Brown (1973) och används ofta som en del i att bedöma språklig utvecklingsnivå hos barn. Ett längre yttrande avspeglar ofta en mer språklig och grammatisk komplexitet än ett kortare yttrande. I ett sample med spontantal beräknas ett medelvärde av yttrandelängden genom att antalet ord divideras med antalet yttranden (Rice et al., 2010). Det finns olika sätt att analysera

MLU och vanligt förekommande är antingen på ord- eller morfemnivå (Brown, 1973; Parker & Brorson, 2005). Om MLU beräknas utifrån morfemnivå tas hänsyn till skillnader på ordböjningsnivå i analysen och kan visa på komplexitet i språket. Ett exempel är ordet *bollar* som består av två morfem, boll+ar. Vid MLU-analys på ordnivå tas det däremot inte hänsyn till ordböjningar och ordet *bollar* skulle därför inte generera högre MLU-värde i analysen. Tidigare forskning har visat att skillnaden mellan att mäta MLU i morfem eller i ord inte är betydande och att det finns en hög korrelation mellan de två sätten att mäta MLU (Parker & Brorson, 2005).

### **Statistisk analys**

I den övergripande analysen av elevernas expressiva språkproduktion i relation till lärarnas strategianvändning gjordes en hopslagning av respektive lärarens två smågrupper om sex elever till en grupp om 12 elever per lärare. Detta motiverades av: 1) urvalet med sex elever per grupp var ett litet underlag att analysera, 2) analysen syftade inte till att på elevnivå jämföra smågrupperna, utan fokus var analys på lärarnivå i relation till eleverna, och 3) en analys med oberoende t-test visade en liten signifikant skillnad mellan jämförelselärarens smågrupper avseende TNW/min vid post-mätningen ( $p = <.046$ ). I övrigt fanns inga signifikanta skillnader mellan lärarnas smågrupper avseende utfallsmåtten, vilket motiverade att en hopslagning av smågrupperna var i sin ordning.

Överlag förekom en stor variation i elevernas språkproduktion. Den övergripande snedfördelningen i språkproduktionen, särskilt för TNW, samt ett litet urval gjorde att genomsnittsvärden analyserades med medianvärden. Analysen bestod av deskriptiv statistik och visuell inspektion (Kazdin, 2014) av elevernas språkproduktion i relation till lärarnas strategianvändning över tid. I syfte att ytterligare förstå resultaten analyserades övergripande skillnader mellan lärarnas elever på gruppnivå ( $n = 12$  elever/lärare) med ett icke-parametriskt statistiskt test, Kruskal-Wallistest, för varje utfallsmått (TNW, NDW och MLU) vid varje tidpunkt (pre, post, och uppföljning). Bonferroni post-hoc parvisa jämförelser med justerade signifikansvärden för multipla tester användes.

Analysen av expressiv språkproduktion hos elever i språklig sårbarhet och åldersmatchade elever gjordes också den på sammanslagna smågrupper. Således gjordes analysen för respektive lärare på 6–7 elever i språklig sårbarhet och 5–6 åldersmatchade elever och presenteras med deskriptiv statistik.

### **Bortfall**

Över tid förekom att elever var frånvarande från smågruppsamtalen. Orsaker var till exempel elevers sjukdom eller deltagande i annan skolverksamhet (t.ex. elevråd). I analysmaterialets tre mätpunkter (pre, post och uppföljning) förekommer ett bortfall om totalt nio datapunkter fördelat på elever i språklig sårbarhet ( $n = 7$ ) och åldersmatchade elever ( $n = 2$ ). Bortfall förekom i alla tre

lärares smågrupper. Det var alltid minst fem av sex elever som närvarade i varje smågrupp. Varje elevs individuella språkproduktion kan följas över tid för de totala antalet av fem observationstillfällen. Saknade värden ersattes för att möjliggöra analyser av hela materialet. Med medelvärdesimputation ersattes elevens frånvaro baserad på den specifika elevens medelvärde av resterande värden över tid. På så vis låg de imputerade värdena nära elevens faktiska värden över tid jämfört med vad ett medelvärde för hela elevgruppen skulle visa (Engels & Diehr, 2003). Att använda imputation med det faktiska värdet före eller efter punkten för det saknade värdet hos den specifika eleven var vanskligt eftersom värdena för språkproduktion kunde variera stort mellan olika observationstillfällen (Engels & Diehr, 2003). Medelvärdesimputering kan användas då datapunkterna för bortfall inte är omfattande, vilket var bedömningen i Studie II.

### Analys av lärarnas självskattning och lärarintervjuer

De veckovisa självskattningarna som lärarna fyllde i för att uppskatta den egna användningen av de fem kommunikationsstödjande strategierna analyserades kvantitativt och kvalitativt. Självskattningens svarsalternativ omvandlades till siffervärden; 0–3, där 0 = inte denna vecka, 1 = vissa lektioner, 2 = någon gång varje lektion, 3 = flera gånger varje lektion. Ett medelvärde beräknades för respektive lärares skattade användning av de fem olika strategierna över tid. Lärarnas skriftliga svar från de öppna frågorna som hörde till självskattningen analyserades med ett tillvägagångssätt inspirerat av kvalitativ innehållsanalys (Hsieh & Shannon, 2005). Analysen syftade till att uttrycka lärarnas beskrivningar med citat på en beskrivande nivå utan förbestämda kategorier.

Lärarintervjuerna analyserades med kvalitativ innehållsanalys (Hsieh & Shannon, 2005). Ur transkriptionerna identifierades meningar som var relevanta för forskningsfrågan och efterföljdes av kodning och kategorisering. Kategorierna benämns i avhandlingens studie III utifrån fyra rubriker. I sammanställningen förtydligas lärarnas svar genom citat. Trovärdighet i kvalitativa innehållsanalyser kan säkerställas med att flera kodare är inblandade i analysen (Hsieh & Shannon, 2005). I denna avhandling transkriberade jag intervjuerna i sin helhet och analysen genomfördes av mig och min huvudhandledare. Databearbetning genomfördes manuellt med genomläsning, markering i transkriptionerna, kodning och kategorisering, som först skedde på varsitt håll för att sedan jämföras och diskuteras oss emellan.

### Reliabilitetsprövning

Avhandlingens huvudsakliga empiri består av transkriberad observationsdata av mänskligt tal av både vuxen- och barntal, vilket i sig medför att datans natur kan beskrivas som tvetydig och/eller otydlig (Mercer, 2010; Van Geert & Van

Dijk, 2003). Därmed finns en naturlig variation och subjektivitet i hur datan uppfattas av två eller flera olika transkriberare. För att säkerställa ett noggrant och korrekt tillvägagångssätt av reliabilitetsprövningen bör flera steg genomföras (Van Geert & Van Dijk, 2003). I följande avsnitt redogörs för de steg som genomfördes i avhandlingen gällande reliabilitetsprövning.

### Träningsperiod av transkribering och kodning

Reliabilitetsprövningen föregicks av en träningsperiod avseende transkribering av ord och yttranden, samt kodning av strategianvändning. Sex stycken videoinspelningar om vardera fem minuter valdes slumpvist ut och transkriberades och kodades med den utarbetade guiden som bas (se Bilaga 2). Guiden för arbetet med transkribering och kodning användes som stöd, och komplement till CHAT-manualen (MacWhinney, 2000) och CSCOT (Dockrell et al., 2012; Waldmann & Sullivan, 2017). Diskussioner mellan kodare 1 och 2 ledde till ändringar och förtydliganden i guiden, som efter korrigeringar användes i den ordinarie reliabilitetsprövningen. Ur noteringar från träningsperioden handlar diskussionerna om att samstämmigheten generellt var god på ordnivå, men att otydlighet i talet verkade vara den främsta orsaken till att ord kunde uppfattas olika av kodarna. Däremot på yttrandnivå var samstämmighet svårare att nå. Svårigheterna handlade främst om att avgöra när ett yttrande tar slut och ett nytt tar vid. Att avgöra om det följer en paus efter yttrandet som markerar avslut, eller om det rör det sig om en bisats och som därmed markeras med kommatecken, kan vara vanskligt. Vilket som väljs av de två påverkar dels mängden yttranden, dels yttrandemedellängd (MLU). I synnerhet i förhållande till yttrandnivå var träningsperioden viktig avseende reliabilitetsaspekten. Träningsperioden avslutades med ett sluttest genomförd på ytterligare en slumpvald 5-minuter lång videoinspelning och samstämmigheten uppgick då till omkring 90 % på ord- och yttrandnivå avseende lärarnas talproduktion.

Vidare handlade diskussioner om kodningen av strategierna. För att tydliggöra beskrivningen av respektive strategi lades fler exempel till ur videoinspelningarna i den utarbetade guiden (se Bilaga 2). Även icke-exempel av strategierna beskrevs i syfte att förtydliga och särskilja de fem kommunikationsstödjande strategierna i fokus. Exempelvis finns i guiden exempel och icke-exempel av strategin öppna frågor jämfört med en ja/nej-fråga. Ett annat exempel handlar om att särskilja strategin som handlar om uppmuntran att använda nya ord, jämfört med uppmuntran i mer allmänna ordalag. Sammantaget var träningsperioden med transkribering och kodning en nödvändighet inför reliabilitetsprövningen för att säkerställa ett så noggrant förfarande som möjligt (Van Geert & Van Dijk, 2003).

## Interbedömarreliabilitet

För empirin som utgör de transkriberade smågruppssamtalen genomfördes en prövning av interbedömarreliabilitet (Bakeman & Gottman, 1997). Procentuell samstämmighet beräknades på ord- och yttrandenivå för lärare och elever. Därutöver beräknades procentuell samstämmighet för kodning av lärarnas användning av de fem kommunikationsstödjande strategierna. Samstämmigheten analyserades ord för ord, yttrande för yttrande och strategikod för strategikod (jfr. eng. point-by-point). Interbedömarreliabiliteten omfattades av nio slumpvist valda videoinspelningar om vardera sex minuter, som var spridda över de tre lärarna och alla fem observationstillfällen. Totalt motsvarade interbedömarreliabiliteten 10 % av observationsmaterialet. Jag (kodare 1) och min huvudhandledare (kodare 2) genomförde reliabilitetsprövningen. Transkriberings- och kodningsförfarandet var blint för kodare 2. Kodare 2 fick tillgång till en extern krypterad hårddisk med enbart en kod för varje videoinspelning, men inget som röjde information om ordningen på inspelningarna. Lärarna var kodade med siffror för att inte avslöja intervention/jämförelse. Under transkriberingsarbetet kodades samtliga elever med en individuell bokstavskod och med uppgift om språklig sårbarhet eller åldersmatchad. Däremot var uppgifter om språklig sårbarhet eller åldersmatchad dolda för kodare 2 under reliabilitetsprövningen. Tabell 5 visar resultatet av interbedömarreliabiliteten avseende procentuell samstämmighet av lärarnas och elevernas ord- och yttrandenivå, samt kodning av lärarnas strategianvändning. Under det att reliabilitetsprövningen pågick diskuterades inte kodarna oenigheter och utfall. Efter avslutad interbedömarreliabilitet diskuterades skillnader och eventuella ändringar inför resterande transkribering och kodning som genomfördes av kodare 1.

Som ett sista led innan resterande transkribering genomfördes en prövning av intrabedömarreliabiliteten för ord- och yttrandenivå avseende lärarnas tal. Kodare 1 transkriberade om de sex videoinspelningar som ingick i träningsperioden (se föregående rubrik) med resultatet (ord:  $M = 93,95\%$ ,  $SD = 2,57$ ; yttranden:  $86,43\%$ ,  $SD = 4,87$ ).

**Tabell 5.** Procentuell interbedömarreliabilitet.

|        | Ord<br><i>M % (SD)</i> | Yttranden<br><i>M % (SD)</i> | Strategier<br><i>M % (SD)</i> |
|--------|------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| Lärare | 93,32 (1,68)           | 90,46 (7,43)                 | 80,02 (5,89)                  |
| Elever | 94,14 (6,40)           | 82,22 (14,22)                |                               |

# Etiska överväganden

Forskningsprojektet granskades av Etikprövningsmyndigheten med beslut om att inte vara etikprövningspliktigt (diarienummer 2019-02735). Trots detta beaktades flera etiska överväganden i forskningsprojektet.

Muntlig och skriftlig information delgavs rektorer och lärare inför forskningsprojektet. Skriftlig information delgavs elevernas vårdnadshavare. Eleverna tog del av muntlig information vid ett klassbesök. Skriftligt samtycke samlades in från samtliga nivåer; rektorer, lärare, vårdnadshavare och elever. I de fall vårdnadshavaren gav samtycke men eleven avböjde, tillgodosågs elevens vilja.

Särskilda etiska överväganden behöver beaktas när barn är deltagare i forskningsstudier (Hill, 2005). Att delta i videoobserverade smågruppsamtal över tid kunde innebära ett något abstrakt val för eleverna. Samtliga deltagare, såväl lärare som elever, delgavs information om att de närsomhelst kunde avbryta sitt deltagande om de så önskade. Det fanns en beredskap för att elever skulle vilja ändra sitt deltagande under tidens gång. Generellt var smågrupperna intakta under hela observationsperioden. Inga nya elever tillkom i smågrupperna över tid. Däremot förekom att elever var frånvarande på grund av sjukdom eller annat. Vid något tillfälle ville en elev inte delta under observationen och valde att återgå till klassrummets ordinarie undervisning. Detta skedde innan själva observationen påbörjades och eleven hanterades då som bortfall i analysen. Det förekom även att en elev inte ville bli filmad vid något tillfälle, men ville ändå fortsätta sitt deltagande i smågruppsamtalet. Eleven valde då att sätta sig på en stol en bit ifrån filmkamerorna och deltog på så vis.

Under observationer är det vanligt att deltagare påverkas och agerar annorlunda, så kallad reaktivitet (Kazdin, 2014). Med samtliga direkta observationer och videoobservationer kan möjlig reaktivitet hos deltagarna förklara förändringar i beteenden avseende både lärares strategianvändning och elevers muntliga deltagande, oavsett interventionen. Å andra sidan behöver inte just videoobservationer leda till mer reaktivitet än andra former av observationsmetoder, samt att ofta lägger inte deltagare märke till inspelningskameror efter ett tag (Blikstad-Balas, 2017). Under klassbesöken berättade jag om tillvägagångssättet med videoinspelningarna och eleverna fick ställa frågor. I alla tre klasser berättade lärarna att de var vana att använda surfplattor som lärvärtyg på olika sätt i undervisningen, vilket utgjorde en av inspelningskamerorna i avhandlingen.

# Resultat

## Sammanfattning av resultat från Studie I

Edlund, K., Kjellmer, L., Hemmingsson, H., & Berglund, E. (2023). Primary school teachers' patterns in using communication-supporting strategies following a professional development program: Lessons learned from an exploratory study with three teachers. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1036050>

Syftet med denna explorativa studie var att undersöka och dra lärdomar av en småskalig fortbildning och coachning i lärares användning av fem kommunikationsstödjande strategier ur observationsverktyget CSCOT. Strategierna var inriktade på lärares och elevers muntliga interaktioner i undervisningen. För deskriptiv statistik hänvisas till Studie I.

I relation till fortbildningen och coachningen av lärarnas strategianvändning över tid visades ett övergripande mönster av att strategin som handlar om att ställa öppna frågor användes frekvent av alla tre lärare före interventionen. Interventionslärarna Emma och Mary minskade användningen av öppna frågor under interventionen och började istället använda andra strategier. Emma ökade användningen av strategin som handlar om att utvidga elevers yttrande, vilken verkade bibehållas vid uppföljningen. Mary ökade särskilt användningen av strategin som innebär etikettering, men en ökning syntes även av strategin kontraster. Marys användning av dessa två strategier bibehölls inte vid uppföljningen. Vid uppföljningstillfället återgick Emma och Mary till att använda öppna frågor ungefär lika frekvent såsom före interventionen. Jämförelseläraren Lisa använde genomgående strategin öppna frågor mest frekvent av lärarna över tid. Analysen visade även en spontan ökning av Lisas användning av strategierna utvidgningar och etikettering mellan mätpunkterna pre och post interventionen. En strategi som användes sällan av lärarna över tid var strategin som innebär att uppmuntra elever att använda nya ord.

I studien mättes den procentuella fördelningen av tal, mätt med TNW/min, mellan respektive lärare och elever på gruppnivå ( $n = 12$  elever/lärare). Mönstret över tid visade en jämn fördelning mellan Emma och hennes elever. Ett liknande mönster visades för jämförelseläraren Lisa och hennes elever. Mary visade ett tydligt mönster med en ojämn procentuell fördelning i tal mellan henne och eleverna, vilket antydde att läraren talade mer än eleverna.

De veckovisa självskattningarna som Emma och Mary fyllde i gällande självskattad strategianvändning i den dagliga undervisningen under interventionen visade att båda lärarna skattade användningen av öppna frågor högst. Däremot skattade Emma strategin utvidgningar som lägst använd, trots att det var den strategi som Emma observerats använda mest frekvent. På liknande sätt skattade Mary användningen av strategin etikettering som lägst använd, trots att det var den strategi som hon observerats använda mest frekvent. I den kvalitativa analysen av skattningsformuläret beskrev Emma och Mary att de hade använt flertalet av strategierna i undervisningen. Vidare framkom utmaningar med att använda strategierna i undervisningen som kunde ha att göra med svårigheter att använda strategierna spontant i undervisningen, att öppna frågor var lättare och mer naturliga att använda än de andra strategierna, att det var lättare att använda strategierna i smågrupperna än i helklass och att läraren kunde ta mycket talutrymme vid strategianvändning. Möjligheter med att använda strategierna beskrevs av lärarna som att eleverna oftare vågade att uttrycka sig, att strategianvändningen var ett stöd för elevernas muntliga språk, vilket beskrevs även hos elever som hade svårt att uttrycka sig, samt att det blev ett ökat fokus på muntligt språk i undervisningen.

## Sammanfattning av resultat från Studie II

Edlund, K., Kjellmer, L., Hemmingsson, H., & Berglund, E. (2024). An exploratory study of children's expressive language productivity in relation to teachers' use of communication-supporting strategies. *Frontiers in Education*, 9. [https://doi: 10.3389/educ.2024.1308388](https://doi.org/10.3389/educ.2024.1308388)

Studie II var en förlängd analys av Studie I och baserades på samma deltagare (lärare och elever) och fortbildning och coachning som i Studie I. Syftet med denna explorativa studie var att undersöka mönster i elevers expressiva språkproduktion i relation till respektive lärares användning av fem kommunikationsstödande strategier efter fortbildning och coachning. Studien inramades av RTI-modellens Nivå 2. Undervisningsaktiviteten innebar strukturerade smågruppsamtal med en jämn mix av elever i språklig sårbarhet och åldersmatchade elever. Kvantitativ och kvalitativ språkproduktion analyserades för alla elever (dvs. elever i språklig sårbarhet och åldersmatchade elever) på gruppnivå ( $n = 12$  elever/lärare). Vidare gjordes en jämförande deskriptiv analys av expressiv språkproduktion mellan elever i språklig sårbarhet och åldersmatchade elever över tid (pre, post, och uppföljning). För all deskriptiv statistik hänvisas till Studie II.

Gällande kvantitativ språkproduktion visade en visuell analys övergripande indikationer på att elevernas ordproduktion (TNW/min) verkade vara lägre när lärarna använde strategierna frekvent. Utvecklingsmönstren såg olika ut hos lärarna över tid. Hos den ena interventionsläraren, Emma, fanns indikationer

på en ökning av elevernas TNW/min i relation till lärarens ökade strategianvändning under interventionen. Ett motsatt mönster visades för den andra interventionsläraren Mary, där det var tydligt att elevernas TNW/min minskade i relation till lärarens ökade strategianvändning under interventionen. Vid uppföljningstillfället vände mönstret tillbaka ungefär som vid före interventionen. Ett liknande mönster som Marys visades även hos jämförelseeleverna i relation till jämförelseläraren Lisas spontana strategianvändning, om än verkade det mindre tydligt. Resultatet visade att det fanns en stor variation i elevernas TNW/min över tid hos alla tre lärares elever.

Gällande kvalitativ språkproduktion visade en visuell analys överlag små förändringar över tid avseende elevernas ordvariation (NDW/min) och yttrandemedellängd (MLU) i relation till lärarnas strategianvändning. I syfte att ytterligare förstå de mönster som framstod i de visuella analyserna över tid undersöktes skillnader mellan lärarnas respektive elever på gruppnivå. Ett resultat som bör tolkas med försiktighet, men som ändå stod ut, var framförallt skillnader i elevernas MLU. Avseende MLU visade Marys elever signifikant lägre MLU före interventionen ( $Md$  pre = 3.77,  $p = <.001$ ) och vid uppföljningen ( $Md = 3.80$ ,  $p = <.008$ ) än Emmas elever ( $Md$  pre = 5.62;  $Md$  uppföljning = 5.63). Marys elever visade även genomgående signifikant lägre MLU ( $Md$  pre = 3.77,  $p = <.001$ ;  $Md$  post = 4.25,  $p = <.008$ ;  $Md$  uppföljning = 3.80,  $p = <.001$ ) jämfört med Lisas elever ( $Md$  pre = 4.98;  $Md$  post = 4.88;  $Md$  uppföljning = 5.52). Skillnaderna i elevernas MLU stödjer resultaten av den visuella analysen.

För att undersöka om lärarnas strategianvändning särskilt verkade gynna elever i språklig sårbarhet gjordes en jämförande visuell analys av elevernas expressiva språkproduktion över tid. Interventionslärares elever i språklig sårbarhet visade indikationer på att TNW/min och NDW/min genomgående verkade något högre eller desamma som för de åldersmatchade eleverna. Jämförelseeleverna visade en jämn språkproduktion avseende TNW/min och NDW/min oavsett språklig sårbarhet eller inte. Gällande MLU visade Marys elever genomgående låga MLU för både elever i språklig sårbarhet och åldersmatchade elever. Emmas och Lisas elever i språklig sårbarhet visade MLU som genomgående verkade lägre, eller ungefär densamma, som åldersmatchade elever. Alla tre lärares elever visade en stor variation i språkproduktion oavsett språklig sårbarhet eller inte.

## Sammanfattning av resultat från Studie III

Edlund, K. Kommunikationsstödjande strategier i praktiken. I: M. Westling Allodi & H. Selenius (Red.). *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser*. Stockholm University Press. (Manuskript under granskning).

Syftet med denna studie var att beskriva hur användningen av de fem kommunikationsstödjande strategierna fungerade i interaktion med eleverna i praktiken, samt att beskriva lärarnas erfarenheter av att använda strategierna i undervisningen. Därmed kan Studie III ses som en förlängd analys av de tidigare delstudierna. Studien belyste lärarnas och elevernas muntliga interaktioner vid strukturerade smågruppssamtal genom 10 transkriptionsutdrag. Utdragen representerade strukturerade smågruppssamtal med båda interventionslärarna och respektive elever från samtliga tre analystillfällen (pre, post och uppföljning). Genom transkriptionsutdragen beskrivs och synliggörs lärarnas användning av de fem olika kommunikationsstödjande strategierna och hur eleverna responderade i interaktionerna (se vidare manuskript för Studie III).

Vidare i studien sammanställdes och återgavs interventionslärarnas erfarenheter av fortbildningen och coachningen i att använda de fem kommunikationsstödjande strategierna i undervisningen. Övergripande uttryckte lärarna en ökad medvetenhet om vikten av att använda kommunikationsstödjande strategier i interaktionen med eleverna efter att ha deltagit i coachningen. Lärarna beskrev att de oftare använde strategierna i undervisningen än innan fortbildningen och coachningen, och att strategianvändningen genererade möjligheter för elever att delta muntligt. I Studie III återgavs lärarnas erfarenheter under fyra rubriker som handlade om:

1) *Att fånga tillfället i stunden* – lärarna gav uttryck för att man inte kan planera användningen av strategierna i undervisningen, utan istället fånga tillfället när det passar i interaktionen med eleverna. Lärarna beskrev att det blev en förändring kring sättet att tänka med strategianvändningen över tid. Till en början beskrev lärarna mer av ett planerande arbetssätt med strategianvändningen, för att senare använda strategierna mer fritt i undervisningen.

2) *Tillägna sig och använda strategier* – lärarna beskrev att vissa av strategierna var svårare än andra att använda spontant i undervisningen. Lärarna verkade vana sedan tidigare att använda strategin öppna frågor, men att andra strategier såsom strategin som handlar om att uppmärksamma kontraster i språket upplevdes svårare att använda spontant i undervisningen. Strategianvändningen beskrevs även ta talutrymme från eleverna genom att läraren utvidgade och talade mycket.

3) *Muntligt deltagande hos eleverna* – lärarna beskrev en förändring i elevernas muntliga deltagande genom att eleverna överlag blev mer muntligt aktiva i undervisningen än tidigare, vilket märktes även hos elever i språklig sårbarhet.

4) *Strukturerade smågruppsamtal som kontext* – lärarna beskrev undervisningsaktiviteten som särskilt betydelsefull för att skapa goda möjligheter till muntliga interaktioner för alla elever och att aktiviteten kan vara särskilt språkfrämjande för elever i språklig sårbarhet.

Studien diskuterar lärarnas erfarenheter av att i undervisningen skapa möjligheter genom medvetenhet. Det innebär att lärare behöver få tillfällen att utveckla goda teoretiska kunskaper om strategierna, samt att träna på hur strategierna fungerar i praktiken, för att ge goda förutsättningar och möjligheter för elever att interagera i muntliga klassrumsaktiviteter.

# Diskussion

De tre delstudierna diskuteras övergripande utifrån att de relaterar till varandra genom den empiriska datan. Därefter följer en metoddiskussion med efterföljande diskussion om tillämpning i praktiken. Slutligen ges förslag på vidare forskning och sammanfattande slutsatser och kunskapsbidrag av avhandlingen.

## Fortbildningen och coachningen

Övergripande visar avhandlingen att även om lärarna försökte använda vissa av strategierna under interventionen verkade det vara svårt att förändra beteendet avseende språkliga interaktioner så att det bibehölls över tid. Resultatet är i linje med tidigare forskning, trots att dessa studier har en design med längre lärarintervention (Dickinson et al., 2008; Girolametto et al., 2003; Piasta et al., 2012). Tidsaspekten kan vara en trolig förklaring till att lärarna i denna avhandling inte hann implementera alla fem strategierna under den kortvariga fortbildningen och coachningen. Att få till en förändring i klassrumspraktiken genom en lärarintervention med fortbildning avspeglar sig inte heller alltid omedelbart, men kan visa sig på sikt (Mercer, 2010).

I fortbildningen och coachningen kan lärare behöva få än mer möjlighet till att utveckla en fördjupad förståelse av strategierna, hur de skiljer sig åt och vilken inverkan de kan få i muntliga interaktioner (Mathers, 2021). Det kan i sin tur bidra till att lärare utvecklar en medvetenhet om strategierna som kan främja en spontan och flexibel strategianvändning, vilket är av betydelse för att eleverna ska gynnas språkligt (Mathers, 2021). Att ställa öppna frågor i samtal om texters innehåll kan vara en välkänd och etablerad strategi som många lärare använder sig av i undervisningen, vilket också verkar vara fallet för lärarna i denna avhandling. I Studie I framgick kvantitativa och kvalitativa resultat som bekräftade interventionslärares frekventa användning av strategin öppna frågor och att det överlag var svårare att använda andra strategier. Resultaten är i linje med tidigare studier som visar att öppna frågor är vanligt förekommande bland lärare (Dockrell et al., 2015; Eadie et al., 2021b; Nordberg, 2021; Waldmann & Sullivan, 2017). Ett intressant lärarcitat ur Studie I lyder: *”Det är inte lätt att använda strategierna när de inte kommer naturligt som öppna frågor gör.”* Citatet kan illustrera skillnader i implementeringen av strategierna och att öppna frågor förmodligen var en etablerad strategi hos lärarna.

En intressant iakttagelse i Studie I är lärarnas självskattning av strategianvändning i den dagliga undervisningen. Interventionslärarna skattade de flest observerade strategierna som de minst använda. En tolkning är att kontexten har betydelse för implementeringen av strategierna. Interaktioner i aktiviteter som genomförs i den dagliga undervisningen i helklass kan vara annorlunda från interaktioner i samtal som sker i smågrupper. I denna avhandling skedde observationerna vid strukturerade smågruppsamtal, medan de veckovisa självskattningarna baserades på lärarnas strategianvändning i den dagliga klassrumsundervisningen. Även tidigare forskning har visat diskrepans kring observerad och självskattad användning av kommunikationsstödjande strategier i undervisningen (Andersson et al., 2022). När fenomen överlappar varandra och inte är distinkta kan konstruktvaliditeten vara påverkad (Shadish et al., 2002). Därför kan en annan möjlig tolkning vara att de fem kommunikationsstödjande strategierna överlappade varandra och därmed inte helt tydligt kunde särskiljas från varandra. Strategin öppna frågor kan vara den mest distinkta strategin av de fem, men även för denna strategi kan det uppstå tveksamheter om hur ”öppen” en fråga egentligen är. I operationaliserings-syfte utarbetades en guide (se Bilaga 2) för avhandlingen, som fungerade som ett komplement till observationsverktygets CSCOT:s handledning (Dockrell et al., 2012). I guiden beskrevs de fem strategierna i kombination med exempel, men också icke-exempel, direkt tagna ur de transkriberade videoobservationerna. Syftet var att renodla och särskilja strategierna så mycket som möjligt. Guiden användes i arbetet med transkribering och strategikodning, samt i proceduren med interbedömarreliabilitet. Metodologiskt kan operationaliseringen därmed ha bidragit till en stärkt konstruktvaliditet avseende de fem strategierna. Däremot i fortbildningsinsatsen och coachningen kan strategierna likväl ha tolkats överlappande. I ljuset av tidigare forskning och iakttagelserna från Studie I behövs mer forskning relaterat till operationalisering av strategierna i CSCOT.

## Elevernas expressiva språkproduktion

Även om elevernas expressiva språkproduktion visade olika mönster i relation till respektive lärares strategianvändning över tid fanns överlag en tendens att när lärarna använde strategierna frekvent, minskade elevernas språkproduktion. Mönstret visades även för jämförelseeleverna. Resultatet av elevernas utfall var intressant, men oväntat, och tvärt emot vad som var förväntat i relation till fortbildningen och coachningen. De fem kommunikationsstödjande strategierna, baserade på samlad evidens för vad som kan bidra till att stödja muntlig språkutveckling (Dockrell et al., 2012, 2015), antogs kunna öka elevernas muntliga deltagande i de strukturerade smågruppsamtalen. Eftersom avhandlingens Studie I och Studie II inte statistiskt kan utrona ifall det finns ett samband mellan lärarnas strategianvändning och elevernas språkproduk-

tion följer här ett resonemang om tänkbara förklaringar till resultaten. Tillsammans visar Studie I och Studie II att de fem olika kommunikationsstödjande strategierna som studerades i denna avhandling kan ha olika funktion för utvecklingen av elevers muntliga språk. Tidigare studier visar att såväl kvantitativ som kvalitativ språkexponering är av stor betydelse för barns språkutveckling (Bergelson et al., 2023; De Cat, 2020; Chapman, 2000; Hart & Risley, 1995; Hoff & Naigles, 2002). Det betyder att barn behöver exponeras för språkstimulering genom att omgivningen talar mycket med barnet. Även på vilket sätt som omgivningen talar med barnet är av stor betydelse. Relaterat till denna avhandling kan strategin som handlar om att läraren ställer öppna frågor innebära en strategi som mer direkt bidrar till elevers muntliga respons än andra strategier. Att ställa öppna frågor i interaktion med barn är en kvalitativ språkmarkör för att få barn att tala och använda sitt språk (Girolametto & Weitzman, 2002; Hart & Risley, 1995; Hindman et al., 2019; Wasik & Iannone-Campbell, 2012). I motsats kan strategin etikettering utgöra ett exempel på en strategi som istället kan innebära mer av en kvantitativ språkexponerande strategi. När lärarna använde strategin etikettering följde ofta längre förklaringar av ord och begrepp, vilket i den omedelbara situationen inte alltid verkade leda till att eleverna fick möjlighet att tala. Istället kan etikettering vara en strategi som kan vara av vikt för att bidra till elevers ordförråd och språkutveckling på sikt (Dickinson & Porche, 2011; Snow, 2020).

Studie I visar att fördelningen av tal mellan lärare och elever kan vara kopplat till individuella ”lärarstilar” hos lärarna, som kan ha påverkat utfallet för eleverna, oavsett lärarnas strategianvändning. Med ”lärarstil” menas här sättet som lärare talar på, med ett långsammare tempo och färre ord, eller tvärtom snabbare tempo och med fler ord. Särskilt en av interventionslärarna, Mary, verkade genomgående tala betydligt mer än eleverna, vilket indikerar att talutrymmet var mindre för hennes elever än för de andra lärarnas elever. Studie I kan inte utröna om iakttagelsen av Marys omfattande talproduktion, i relation till elevernas, har ett samband med hennes strategianvändning. Studier har visat att lärare ofta står för majoriteten av det som sägs under lektioner i helklass (Eadie et al., 2021b; Hattie, 2008). Att skapa tillfällen för undervisningsaktiviteter i smågrupper kan istället vara fördelaktigt för att stödja elevers språkutveckling (Hadley et al., 2023; Rogde et al., 2019; Wasik & Iannone-Campbell, 2012). Likväl indikerar avhandlingen att lärares olika ”lärarstil”, i bemärkelsen hur mycket och med vilket tempo lärare talar, kan ha betydelse för elevers möjlighet till talutrymme. ”Lärarstil” kan sålunda ha inverkan på elevernas möjlighet att delta muntligt i undervisningen, oavsett aktivitet i helklass eller smågrupp, och oavsett användning av de fem aktuella strategierna. Denna indikation leder till en viktig lärdom om att även andra strategier behöver ingå i fortbildningen och coachningen. I syfte att balansera lärarnas strategianvändning för att eleverna ska få talutrymme finns strategier i CSCOT som handlar om att lärare använder ett långsamt taltempo och att ge

elever tid att respondera (Dockrell et al., 2012). Således bör även sådana strategier ingå i fortbildningen och coachningen. Att fördela taltiden jämnt mellan eleverna, så att alla elever kan få komma till tals i smågruppssamtalen, är också något som kan uppmärksammas i coachningen. Det behövs mer forskning för att förstå hur olika kommunikationsstödjande strategier fungerar i muntliga interaktioner mellan lärare och elever. En fråga handlar om vilka faktiska möjligheter strategierna ger för eleverna att delta muntligt i en pågående interaktion och vilka som kan gynna språkutvecklingen på sikt. En annan fråga handlar om att undersöka om ett tillägg av andra strategier kopplat till "lärarstil", som beskrivet ovan, kan ha betydelse för elevernas möjlighet att tala i smågruppssamtalen.

## Expressiv språkproduktion hos elever i språklig sårbarhet

Studie II visade att respektive lärares elever i språklig sårbarhet och åldersmatchade elever genomgående verkade producera ungefär lika mycket tal under smågruppssamtalen. Överlag verkade det vara en jämn fördelning, eller något högre ordproduktion (TNW/min) för elever i språklig sårbarhet, hos alla tre lärare. Resultatet var både oväntat och lovande. Oväntat i bemärkelsen att elever i språklig sårbarhet ofta uppvisar svårigheter i kommunikation och språk i skolan och därmed en förmodan att det skulle avspelas i resultatet jämfört med de åldersmatchade eleverna. Lovande i bemärkelsen att mixade smågrupper med elever i språklig sårbarhet och åldersmatchade elever verkade bidra till en gynnsam undervisningssituation. Förvisso visade Studie II även en stor individuell variation i elevernas expressiva språkproduktion över tid hos alla tre lärare, vilket var tydligast för elevernas ordproduktion. Variationen visades däremot både för elever i språklig sårbarhet och för åldersmatchade elever. Huruvida lärarnas strategianvändning har ett samband med elevernas språkproduktion kan Studie II inte utröna. Resonemanget som följer diskuterar därmed tentativa förklaringar till resultaten.

Resultaten indikerar att elevernas muntliga deltagande verkade variera individuellt i smågruppssamtalen. Vissa elever talade mycket, medan andra var mer tystlåtna, oavsett språklig sårbarhet eller inte. Elever i språklig sårbarhet verkade alltså inte tala i mindre omfattning än de åldersmatchade eleverna. En möjlig förklaring är att lärarna lyckades att balansera strategianvändningen i interaktionen med elever i språklig sårbarhet, så att de eleverna gavs utrymme att tala i smågruppssamtalen. En annan möjlig förklaring handlar om att lärarna hade vetskap om vilka elever som var i språklig sårbarhet och därför uppmärksammade dessa elever särskilt, oavsett strategianvändning. Generellt, för alla elever, kan lärarna omedvetet ha riktat sig till vissa elever utifrån den kännedom som lärarna hade om eleverna sedan tidigare. Övergripande finns det förstås flera andra möjliga förklaringar till elevernas variation i språkproduktion. Inte minst kan elever tycka olika mycket om att delta muntligt i samtal. Vidare kan innehållet i texterna ha lockat vissa elever till att vara mer

muntligt aktiva än andra. Lärarna kan även ha haft olika sätt att fördela elevernas taltid. Tillsammans visar dessa möjliga förklaringar på komplexiteten i interventionen avseende betydelsen av kontexten, samt elevernas utfall med flera komponenter som kan ha interagerat (Craig et al., 2008; Skivington et al., 2021).

Det var förväntat att elever i språklig sårbarhet skulle visa lägre MLU än åldersmatchade elever (Rice et al., 2010), vilket antyddes hos både Emmas och Lisas elever i språklig sårbarhet. Det var därför ett oväntat resultat att Marys elever verkade visa genomgående låga MLU, oavsett språklig sårbarhet eller inte. Gällande språkmåttet MLU fanns på gruppnivå signifikanta skillnader mellan Marys och de andra två lärarnas elever. Huruvida skillnaderna berodde på Marys strategianvändning, den till synes ojämna fördelningen av tal mellan läraren och eleverna, eller någon annan orsak kan inte Studie II utröna. I lärarnas initiala identifiering av vilka elever som var i språklig sårbarhet, följt av en validering med instrumentet CCC-2 (Bishop, 2012), fanns ändå en förmodan att lägre MLU skulle kunna avspeglas hos elever i språklig sårbarhet. I Studie II diskuteras underidentifiering som en möjlig förklaring till lägre MLU hos Marys elever generellt, vilket innebär att det bland Marys åldersmatchade elever också kan ha funnits elever med stödbehov kopplat till språk och kommunikation.

## Strukturerade smågruppssamtal

Den undervisningsaktivitet som lärare och elever observerades i var strukturerade smågruppssamtal. Arbetssättet finns med i observationsverktyget CSCOT (Dockrell et al., 2012; 2015) och genomförande av strukturerade samtal ingår även i läroplanen (Skolverket, 2022). Lärarinterventionen som prövades i denna avhandling indikerar generellt ett för litet talutrymme för eleverna i relation till lärarnas strategianvändning. Indikationen bör inte tolkas som att undervisningsaktiviteten med smågruppssamtal i sig inte kan vara gynnsam för att utveckla barns och elevers språk. Tvärtom visar forskning i förskolan på vikten av ett systematiskt arbetssätt kring smågrupper och lärares högläsning för att främja en språkstödande undervisning (Alatalo et al., 2023). En randomiserad kontrollerad interventionsstudie i förskolan visade positiv effekt på barnens ordförråd när lärarna arbetade systematiskt med metoden dialogisk bokläsning i smågrupper (Riad, 2024). Arbetssättet med högläsning och smågruppssamtal kan vara minst lika viktigt att tillämpa i grundskolan, då just aktiviteter som utgår från smågruppskonstellationer kan vara särskilt gynnsamma för barns och elevers muntliga språkutveckling (Hadley et al., 2023; Rogde et al., 2019; Wasik & Iannone-Campbell, 2012). I Studie III i denna avhandling framkom att lärarna lyfte fram vikten av strukturen för smågruppssamtalen och det systematiska arbetssätt som samtalen om innehållet i texterna innebar. Lärarnas beskrivningar handlade om att aktiviteten var

gynnsam för att få alla elever delaktiga i samtalen, även elever i språklig sårbarhet. Ett lärarcitat ur Studie III illustrerar erfarenheter av de strukturerade smågruppssamtalen:

...ha det lite mer strukturerat ... Man märker verkligen vilken otrolig skillnad det blir och just på talutrymme och vilka som vågar säga någonting...De orkar ju lyssna mycket längre också när de är i en mindre grupp för att de också får tala mer.

Däremot framkom också av lärarnas beskrivningar utmaningar i att organisera aktiviteten återkommande i undervisningen relaterat till brist på personal och ändamålsenliga lokaler. Att genomföra strukturerade smågruppssamtal för med sig vissa organisatoriska förutsättningar. För att lärare ska kunna frigöras från helklassundervisningen behövs annan skolpersonal som kan undervisa klassen medan smågrupperna pågår. Finns inte förutsättningarna kan det vara svårt att få till smågruppssamtal med regelbundenhet. Med tanke på vikten av att organisera språkstödande undervisning i smågrupper (Hadley et al., 2023; Rogde et al., 2019; Wasik & Iannone-Campbell, 2012) behöver arbetssättet prioriteras i skolans verksamhet. Rektorer har en viktig roll i att tillse att utrymme för samverkan mellan lärare och annan skolpersonal ges för att kunna genomföra aktiviteter med strukturerade smågruppssamtal återkommande i undervisningen.

## RTI: Nivå 2

Studie II inramades av RTI-modellens Nivå 2 som innebär systematiska stödsatser i mindre grupper (Fuchs & Fuchs, 2006; Law et al., 2012). I tidigare studier framhålls mer intensifierade insatser på Nivå 2 än i denna avhandling (Ebbels et al., 2019; Goldfeld et al., 2021; Nilvius, 2022). Arbetssättet med smågrupper på Nivå 2 kan relateras till CSCOT-verktygets andra dimension, som innebär att skapa möjligheter till lärtillfällen i undervisningen (se Bilaga 1). Lärtillfällen kan i CSCOT handla om att organisera smågrupper, där strukturerade samtal sker med lärare och klasskamrater. Det kan även handla om att aktivt försöka inkludera alla elever i aktiviteter i smågrupper. I avhandlingen prövades ett anpassat upplägg som inte enbart riktade sig till elever i behov av stöd på Nivå 2. Genom en mixad gruppammansättning med elever i språklig sårbarhet och åldersmatchade elever var syftet ett inkluderande förhållningssätt. Upplägget i Studie II visade, om än tentativt, att muntligt deltagande hos elever i språklig sårbarhet verkade gynnas vid strukturerade smågruppssamtal baserade på en mixad gruppammansättning. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv (Vygotskij, 2001) kan upplägget med mixade elevgrupper bidra till möjligheten att skapa en proximal utvecklingszon för alla elever att delta muntligt i samtal, i synnerhet elever i språklig sårbarhet. Det kan ta sig uttryck i att inte bara läraren, men också eleverna är språkliga

förebilder, och därmed kan stödja varandra i att delta muntligt i smågruppsamtal.

Det kan ses som en begränsning att avhandlingen inte fullt ut anammat en mer intensifierad insats riktad enbart till elever i behov av stöd utifrån RTI-modellens Nivå 2 (Fuchs & Fuchs, 2006). Därmed skulle insatsen kunna tolkas utifrån Nivå 1 i RTI-modellen, som erbjuds till alla elever i klassrummet. Denna avhandling motiverades motsvara Nivå 2 eftersom urvalet delvis utgjorde elever som var identifierade elever i språklig sårbarhet, validerade med den svenska versionen av CCC-2 instrumentet (Bishop, 2012). Valideringen indikerade att eleverna hade ett stödbehov kopplat till språk och kommunikation, även om bakgrundsorsakerna kan ha varierat. Vidare genomfördes inte de strukturerade smågruppssamtalen samtidigt med alla elever i klassrummet, utan med en smågrupp i taget i ett angränsande rum till klassrummet. Övriga elever arbetade med ordinarie skolarbete i klassrummet med pedagoger som de kände till sedan tidigare under tiden att smågruppssamtalen pågick.

Studier som har utvärderat RTI-modellen är ännu sällsynta i svensk skolkontext (Nilvius, 2022). I den internationella forskningen om RTI problematiseras olika tolkningar av modellen i förhållande till ordinarie undervisning och specialundervisning på de tre nivåerna (Fuchs et al., 2010). Mer forskning behövs för att utvärdera hur RTI-modellen kan tillämpas i svensk skolkontext i syfte att systematiskt arbeta med att uppmärksamma och organisera tidiga insatser.

## Metoddiskussion

### Metoder för urval och design

Övergripande har forskningsfrågorna studerats med en explorativ design i syfte att dra lärdom av resultaten inför en större intervention (Hallingberg et al., 2018; Papparini et al., 2020, 2021). Interventionen var småskalig och designad för att prövas inom ramen för denna avhandling. På grund av ett litet urval behöver resultaten tolkas kontextuellt och med försiktighet, och kan inte generaliseras till andra lärare och elever. Ett litet urval var ändå motiverat relaterat till att studierna var explorativa och att en fallstudiedesign ramade in Studie I i syfte att pröva utfallet av fortbildningen och coachningen. Småskaliga studier med fallstudiedesign kan ligga till grund för beslut om en mer storskalig studie ska genomföras (Hallingberg et al., 2018; Papparini et al., 2020, 2021; Skivington et al., 2021; Yin, 2007).

I rekryteringen av deltagare kontaktade jag skolor via mejl och fick på så vis kontakt med lärare som initialt visade intresse, men som däremot tackade nej till att delta, ofta på grund av tidsbrist. Även om rektorerna för de tre lärare som deltog i studien fick presenterat tidslinje med observationer och coachningstillfällen kunde denna information ha betonats mer i syfte att underlätta

i schemat för lärarna. Lärarna representerade ett urval där alla tre hade flera års yrkeserfarenhet, samt att de aktivt valde att delta i studien, vilket kan ha lett till urvalsbias.

## Metoder för datainsamling

Datainsamlingen utgör främst empirisk data i form av videospelade observationer av strukturerade smågruppssamtal mellan lärare och elever. En styrka i Studie I och Studie II är metoden att studera muntligt språk i klassrumsmiljö med videospelningar som transkriberas och kodas, som kan bidra till en detaljerad kvantitativ språkanalys av muntliga interaktioner (MacWhinney, 2000; Mercer, 2010). Däremot är metoden tidskrävande. Den videospelade empirin som analyserades i denna avhandling transkriberades och kodades i sin helhet. Ett alternativ i ett större sample kan vara att genomföra observation och analys utifrån tidsintervall i datamaterialet (Dickinson, 2012). Videospelade observationer var nödvändiga för avhandlingens studier eftersom ett alternativ med enbart audioinspelningar inte hade kunnat hålla isär deltagarnas tal i transkriberingsarbetet.

En begränsning med avhandlingen är att den kvalitativa datan, som bestod av lärarnas svar på öppna frågeställningar i veckovisa självskattningar om strategianvändning i undervisningen, inte var omfattande i Studie I. Detta kan ha påverkat tillförlitligheten i dataanalysen. Syftet med analysen var att på en beskrivande nivå redogöra vad som faktiskt uttrycktes av lärarna, utan att tolka i en djupare mening. Då avhandlingens studier har sammankopplade syften kan analysen av lärarintervjuerna i Studie III, som handlade om att beskriva lärarnas erfarenheter av att använda strategierna i undervisningen, ses som en förlängning och komplement till den kvalitativa datan i Studie I. För det övergripande syftet med avhandlingen kompletterade den kvalitativa datan den kvantitativa i att undersöka och dra lärdom av fortbildningen och coachningen.

I Studie II användes de proximala språkmåtten totalt antal ord (TNW), antal olika ord (NDW) och yttrandemedellängd (MLU) som mått på elevernas muntliga deltagande i de strukturerade smågruppssamtalen. Språkmåtten innebär mått på elevernas kvantitativa och kvalitativa expressiva språkproduktion och har använts som utfallsmått i tidigare studier av språkstödjande interventioner (Girolametto & Weitzman, 2002; Justice et al., 2008; Piasta et al., 2012). Ett syfte med proximala språkmått, och som var fallet i Studie II, är att ligga nära kärningredienserna i interventionen, som i avhandlingen handlade om muntliga interaktioner. Fortbildningsinsatsens korta varaktighet kan ha medfört att de proximala språkmåtten inte entydigt kunde visa på en positiv förändring i muntligt deltagande hos eleverna. I studie II diskuteras därför att andra kvalitativa icke-verbala mått på elevers engagemang och motivation skulle kunna utgöra ett komplement till studiens proximala språkmått (Ling-

wood et al., 2022). Utöver interventionens korta varaktighet kan elevernas ålder ha spelat roll för utfallet avseende de proximala språkmåtten. Barns språkförmågor visar på en mer formbar och föränderlig utveckling upp till fyra års ålder, vilket minskar hos äldre barn i skolålder (Bornstein et al., 2014). Gällande språkmåttet MLU finns normativ data för barn i skolåldern med, och utan, språksvårigheter (Rice et al., 2010). Det kan också vara så att de proximala språkmåtten inte ger omedelbara resultat för vissa av de fem kommunikationsstödjande strategierna. Till exempel kan strategin etikettering, som ofta medför att läraren förklarar ord och begrepp i längre resonemang, verka mer språkexponerande på längre sikt. Ett mer distalt språkmått i form av ett standardiserat ordförrådsktest skulle kunna vara ett bättre språkmått för att förstå hur användningen av strategin etikettering, och möjligen också andra strategier, påverkar elevernas språkutveckling.

I Studie II genomförde lärarna en första bedömning av vilka elever som kunde identifieras att vara i språklig sårbarhet. Det kan vara vanskligt att identifiera elevers språkliga stödbehov enbart utifrån vad elever presterar i klassrummet (Bawayan & Brown, 2022). Därför genomfördes även en validering av den initiala bedömningen genom att lärarna fyllde i den svenska versionen av screeninginstrumentet CCC-2 (Bishop, 2012). Screeninginstrumentet är validerat och används internationellt och nationellt i bedömning av elevers språk och kommunikation (Bishop, 1998, 2012). Relaterat till begreppet språklig sårbarhet kan valideringen med CCC-2 inte motsvara inbegripa alla orsaker som kan ligga till grund för en språklig sårbarhet. Valideringen med CCC-2 indikerar att det i avhandlingen kan handla om elever med faktiska svårigheter kopplat till språk och kommunikation. Likväl kan det bland eleverna ha funnits andra orsaker till ett lägre resultat i bedömningen med CCC-2. Som tidigare nämnts behöver man i bedömningen med CCC-2 ta hänsyn till om eleven har svenska som andraspråk, vilket alltså kan ha varit fallet för några elever. Det kan ses som en begränsning i urvalet av eleverna att variabler såsom funktionsnedsättningar kopplat till språk och kommunikation, eller elever med svenska som andraspråk, inte utgjorde insamlad data. I framtida studier kan förslagsvis undergrupper av eleverna undersökas närmare i syfte att bättre förstå om det finns elever som särskilt kan gynnas av lärares användning av kommunikationsstödjande strategier i undervisningen.

Riktlinjerna för CCC-2 är att bedömningen ska utföras av någon som känner barnet sedan tidigare, vilket också kan inbegripa föräldrar. I avhandlingen var det inte aktuellt att engagera föräldrar i bedömningen eftersom kontexten berörde lärmiljö och undervisning och inte hur eleverna fungerade kommunikativt utanför skolan, i hemmet. Lärarna hade undervisat eleverna sedan första klass och var sålunda bekanta med eleverna sedan tidigare, varför det ansågs lämpligt att de gjorde bedömningen med CCC-2. Att lärarna själva gjorde bedömningen i CCC-2 kan ha medfört en viss påverkan för utfallet för eleverna. Det finns en risk att lärarna redan från början kan ha ställt in sig på att särskilt uppmärksamma elever i språklig sårbarhet i smågruppssamtalen. Frånsett

detta kan det även ha funnits redan etablerade beteendemönster mellan lärare och elever som kan ha påverkat utfallet för eleverna (Inan-Kaya & Rubie-Davies, 2022). Å andra sidan bidrar interventionens naturalistiska design, där den ordinarie klassläraren leder smågruppsamtalen, med en hög ekologisk validitet (Shadish et al., 2002). Det är i sin tur viktigt för genomförbarheten i klassrumsundervisningen.

### Vidareutveckling av fortbildningen och coachningen

Även om fortbildningen och coachningen i Studie I var designad som en individuell lärarintervention är det troligt att varaktigheten var för kort för att tillägna sig och bibehålla användningen av strategierna. I designen av fortbildningen och coachningen togs hänsyn till lärares många gånger fyllda arbets-scheman. Observationer och coachning skedde på en och samma dag för respektive tillfälle, främst i syfte att feedback skulle ges omedelbart i anslutning till observationer, men även av praktiska skäl mer relaterat till lärares scheman. Min egen bakgrund som speciallärare innebär förvisso en inblick och förståelse för skolors verksamhet, men kan också ha fungerat som ett förgivettagande av lärares begränsade möjligheter att delta i en längre intervention.

I designen av en större intervention med fler lärare, som därmed kan utvärdera interventionen statistiskt, är ett förslag att förlänga interventionen till att pågå även under del av vårterminen. I upplägget kan en mer intensifierad träning och lärarcoachning ske i början av fortbildningen, för att sedan glesas ut över tid. I en större intervention föreslås speciallärare med språk-, läs- och skrivinriktning inta coachningsrollen i fortbildningen och coachningen. I ett längre perspektiv, och om interventionen visar sig ha effekt, är ett förslag att speciallärarledda workshops genomförs med flera lärare i kombination med färre individuella coachningstillfällen, vilket skulle kunna bidra till en mer kostnadseffektiv intervention. I en utökad intervention med speciallärare som coachar tillkommer implementeringsaspekter såsom träning och stöd till speciallärarna (Carroll et al., 2007). Att bibehålla någon form av återkommande individuell coachning med reflekterande samtal mellan coach och lärare verkar vara av stor vikt för implementeringen (Kraft et al., 2018; Snyder et al., 2015), varför just det inslaget bör finnas med i upplägget av interventionen. För att kunna utvärdera bibehållen effekt av interventionen föreslås en liknande design med mätningar över tid (pre, post och uppföljning).

Av resultaten i denna avhandling är det, som tidigare nämnts, av vikt med en balanserad strategianvändning för att eleverna ska få talutrymme och därmed möjlighet att delta muntligt i undervisningen. Avseende språkstödande interventioner med CSCOT, som är inriktade på att öka lärares användning av språkliga interaktioner med eleverna, rekommenderas att ytterligare strategier ingår. För att uppmärksamma lärare om vikten av balans kan därför andra strategier läggas till ur CSCOT som har med taltempo och pauser att göra. Utöver

det kan fortbildningen och coachningen uppmärksamma på vikten av att fördela taltiden mellan eleverna i syfte att alla elever ska få möjlighet att tala.

## Tillämpning i specialpedagogisk praktik

CSCOT är ett observationsverktyg baserat på samlad evidens för vad som är språkstimulerande strategier i syfte att stödja elevers muntliga språk i klassrumsundervisningen (Dockrell et al., 2012, 2015). Internationella och nationella studier visar att instrumentet kan användas flexibelt i klassrumsobservationer av hur undervisningen stödjer elevers språk och kommunikation (Dockrell et al., 2015; Law et al., 2019; Waldmann & Sullivan, 2017). Utifrån skolans styrdokument om uppdraget att stödja elevers utveckling av kommunikativa förmågor i alla skolämnen kan kommunikationsstödjande strategier ur CSCOT, i kombination med undervisningsaktiviteten strukturerade smågruppssamtal, vara av intresse att lyfta allmäntdidaktiskt i grundlärautbildning och i speciallärautbildning.

En skolbaserad intervention med strategier ur CSCOT kan även pröva att genomföra fortbildningen och coachningen ännu mer praktisknära (Snyder et al., 2015) än i denna avhandling, vilket skulle kunna innebära att lärarna redan från början är delaktiga i vilka kommunikationsstödjande strategier som de har behov av att utveckla. Speciallärare med språk-, läs- och skrivinriktning kan med fördel anta rollen som coach i fortbildningen och coachningen eftersom de har ämneskunskaper och ett rådgivande uppdrag i sin yrkesprofession (SFS 2017:1111) som är relevanta för interventionen. En praktisk tillämpning av avhandlingen föreslås vara att speciallärare kan utveckla sin professionspraktik genom att genomföra fortbildning och coachning av praktisknära språkliga interventioner med lärare i skolverksamheten.

I avhandlingen genomfördes strukturerade smågruppssamtal inramat av RTI-modellens Nivå 2. Relaterat till skolpraktiken kan RTI-modellen fungera som en undervisningsmodell i syfte att systematiskt identifiera elevers stödbehov och genomföra tidiga insatser (Fuchs & Fuchs, 2006; Nilvius, 2022). Arbetssättet kan relatera till vikten av att utgå från flera specialpedagogiska perspektiv, som kan komplettera varandra i arbetet med tidig identifiering och planering av stödsatser i undervisningen (Allodi Westling, 2021; Keles et al., 2024; Odom, 2016). Att skapa språkutvecklande undervisningsaktiviteter i smågrupper stöds av tidigare forskning och visar att språkstödjande insatser på Nivå 2 kan vara gynnsamt för elever (Goldfeld et al., 2021; Nilvius, 2022; Rogde et al., 2019). Genomförandet av insatser på de olika nivåerna i RTI-modellen kan variera (Fuchs et al., 2010). Utifrån denna avhandling kan smågrupper på Nivå 2 med mixade elevgrupper med elever i, respektive inte i, språklig sårbarhet vara ett språkstödjande arbetssätt som kan prövas och utvärderas vidare i praktiken. Förslagsvis kan lärare och speciallärare samverka kring organiseringen och genomförandet av strukturerade smågruppssamtal och vilka elever som skulle kunna ingå i noggrant mixade smågrupper. Enligt

lärarnas erfarenheter i Studie III i avhandlingen kan strukturerade smågruppsamtal vara särskilt betydelsefulla för att skapa tillfällen till fler muntliga interaktioner mellan lärare och elever jämfört med i helklass. Lärarna gav uttryck för att smågruppssamtalen ledde till att fler elever vågade tala och vara aktiva i samtalen och att det gällde även för elever i språklig sårbarhet.

Avseende elevernas utfallsmått användes proximala språkmått för att undersöka elevernas expressiva muntliga språkproduktion i relation till lärarnas strategianvändning under de strukturerade smågruppsamtalen. Proximala språkmått speglar såväl individens mängd tal (kvantitet) som komplexitet i talet (kvalitet). Den här typen av språkmått används ibland som en del i logopediska bedömningssituationer av barns språkutveckling. I logopedisammanhang har forskning visat att det kan vara svårt att i realtid höra om en individ har språkstörning enbart genom att lyssna på en individs tal (Bawayan & Brown, 2022). Därför förespråkas en systematisk metod med inspelning och transkribering, som kan bidra till ett mer tillförlitligt analysarbete (Bawayan & Brown, 2022). I skolan utförs inga kliniska bedömningar av elevers språk- och kommunikativa förmågor. Däremot sker en kontinuerlig kunskapsbedömning av dessa förmågor i enlighet med skolans styrdokument. I syfte att få syn på elevers styrkor och utvecklingsområden kopplat till muntliga språkliga förmågor kan man i undervisningen närma sig metoden av inspelning, transkribering och analys. Det är inte rimligt tidsmässigt att genomföra metoden såsom i avhandlingen, men med enskilda elever och där det finns en fundering kring språklig förmåga kan en liknande analys prövas. Speciallärare med kunskaper i barns och elevers språkutveckling skulle kunna använda analysen som ett kompletteringsunderlag till distala språkmått (dvs. standardiserade språktester), som ofta är mer vanligt förekommande i skolan. Andra aspekter av talat språk än samtal om texter kan även vara av intresse att analysera med audioinspelning och transkribering. Inte minst elevers narrativa förmåga, som handlar om förmågan att kunna berätta eller återberätta en historia.

## Vidare forskning

Flera förslag kopplat till vidare forskning av implementeringen av en större intervention adresseras i metoddiskussionen. Framförallt behöver interventionen utvärderas statistiskt. Ett större urval med lärare och elever kan studera interventionens effekt gällande lärarnas strategianvändning respektive elevernas expressiva språkproduktion.

I Storbritannien har en pilotstudie genomförts i samband med utvecklingen av observationsverktyget (Dockrell et al., 2012, 2015), samt i en efterföljande studie (Law et al., 2019). Verktyget har dessutom översatts till svenska och prövats i svenska klassrum (Waldmann & Sullivan, 2017). Dessa studier har utgått från hela observationsverktyget med dess tre språkliga dimensioner och man har funnit en god användbarhet av verktyget i klassrumsobservationer (Dockrell et al., 2012, 2015; Law et al., 2019; Waldmann & Sullivan, 2017).

CSCOT föreslås även att användas flexibelt, förslagsvis i interventioner och inte nödvändigtvis med alla delar av observationsverktyget (Dockrell et al., 2012; Law et al., 2019). Då CSCOT:s handledning genomgående är kortfattad i beskrivning och exemplifiering av strategierna arbetades en guide fram för denna avhandling, som ett komplement inför prövningen av interbedömarreliabiliteten (se Bilaga 2). I fortbildande interventioner med de fem utvalda kommunikationsstödjande strategierna föreslås en vidareutveckling av en operationalisering av strategierna, som i sin tur kan bidra till en stärkt konstruktvaliditet av strategierna (Shadish et al., 2002).

I avhandlingen var den totala samtalstiden för respektive smågruppssamtal begränsad. Som ett led i att ytterligare undersöka och förstå elevernas möjligheter att delta muntligt i de strukturerade smågruppssamtalen kan framtida forskning därför utöka längden på smågruppssamtalen. I ljuset av tidigare forskning, som visar att läraren står för majoriteten av pågående tal under en lektion (Eadie et al., 2021b; Hattie, 2008), är det av det av intresse att undersöka om elevernas språkproduktion ökar i och med förlängd samtalstid i smågrupperna eller om mönstret mellan elevers språkproduktion i relation till lärarens strategianvändning kvarstår.

Forskning med CSCOT:s strategier i lärarinterventioner visar vikten av att även undersöka elevernas utfall för att dra slutsatser om elevernas språkutveckling gagnas (Sandgren et al., 2023). I framtida studier bör därför elevernas utfall fortsätta att beaktas i liknande interventioner. Ett utökat elevperspektiv kan inkluderas för att ge fördjupad förståelse av elevernas utfall (Keles et al., 2024). I observationerna pågår inte bara muntliga interaktioner mellan lärare och elever, utan även elever sinsemellan. Att undersöka hur elever kan stödja varandra i muntliga interaktioner kan därför vara av intresse. I avhandlingen har strukturerade smågruppssamtal varit undervisningsaktiviteten som lärares och elevers språkliga interaktioner har observerats i. Att observera även andra klassrumsaktiviteter kan ge ytterligare information om hur användningen av de fem kommunikationsstödjande strategierna fungerar i praktiken.

## Sammanfattande slutsatser och kunskapsbidrag

Få studier har tidigare studerat lärarinterventioner med kommunikationsstödjande strategier i grundskolan och som dessutom har studerat utfall för elever. I denna avhandling studerades, inte enbart lärares användning av fem kommunikationsstödjande strategier till följd av en fortbildning och coaching, utan även elevernas muntliga deltagande. Sammantaget bidrar avhandlingen till kunskap om hur de fem kommunikationsstödjande strategierna fungerar i praktiken, både avseende lärarnas utfall av fortbildningen och coachingen, samt utfallet för eleverna. Avhandlingens kunskapsbidrag presenteras i fyra övergripande slutsatser och bör ses som tentativa i ljuset av den explorativa och deskriptiva design som delstudierna grundar sig i.

En första slutsats av avhandlingen är att fortbildningen och coachningen innebar en för kort tid för lärarna att implementera de fem kommunikationsstödjande strategierna. Även om lärarna tillägnade sig och använde strategierna i viss mån rekommenderas en längre tidsperiod i framtida utveckling av fortbildningen och coachningen för att implementera och bibehålla strategianvändningen.

En andra slutsats av avhandlingen antyder en obalans i lärarnas strategianvändning i relation till elevernas muntliga deltagande. Datan antyder tendenser till att när lärare använder strategierna frekvent, minskar elevernas expressiva språkproduktion. Detta visar på vikten av att lärare blir medvetna om att balansera strategianvändningen i muntliga interaktioner i syfte att eleverna ska få möjlighet till talutrymme. Ytterligare strategier än de fem som studerades i avhandlingen bör därmed ingå i en utveckling av fortbildningen och coachningen. Strategier som innebär ett långsamt taltempo, att pausa och att invänta elevernas respons, samt fördelning av taltid bör uppmärksammas i fortbildningen och coachningen för att möjliggöra elevers talutrymme.

En tredje slutsats av avhandlingen indikerar att elever i språklig sårbarhet verkade delta muntligt i smågruppsamtalen ungefär i samma omfattning, eller mer, som åldersmatchade elever som inte var i språklig sårbarhet. Upplägget med strukturerade smågruppsamtal i mixade smågrupper med elever i, respektive inte i, språklig sårbarhet kan således vara en gynnsam undervisningsaktivitet som kan stödja ett inkluderande arbetssätt. Arbetssättet kan förslagsvis organiseras utifrån RTI-modellens Nivå 2.

En fjärde slutsats handlar om att de fem kommunikationsstödjande strategierna som studerades i denna avhandling kan ha olika funktion för språkutvecklingen. Strategin som handlar om att lärare använder öppna frågor kan bidra till ett mer direkt muntligt deltagande hos eleverna i de strukturerade smågruppsamtalen jämfört med de andra strategierna, som istället kan vara mer språkstärkande på sikt. Denna avhandling indikerar att lärarna använde strategin öppna frågor ofta, samt att lärarna gav uttryck för att de var väl bekanta med strategin sedan tidigare. Sammantaget kan strategin öppna frågor vara en central strategi att använda under strukturerade smågruppsamtal för att ge optimalt med talmöjligheter till eleverna. Samtidigt visar tidigare studier och resultatet från denna avhandling att strategin öppna frågor verkar vara väletablerad hos lärare. Det kan innebära att man i fortbildningen och coachningen kan tona ner denna strategi något till förmån för andra strategier, inkluderat även ovan förslag avseende ytterligare strategier som inte studerats i denna avhandling. Strategin som innebär att läraren etiketterar ord och begrepp kan fungera mer språkutvecklande på sikt än i den direkta samtalssituationen, vilket skulle kunna avspeglas i en annan typ av språkmått än de proximala språkmått som har använts i avhandlingen.

Sammantaget pekar avhandlingens fyra slutsatser på att elevernas talmöjligheter i interaktioner mellan lärare och elever under strukturerade smågruppsamtal snarare kan handla om andra faktorer än att lärare just använder

samtliga fem kommunikationsstödjande strategier som studerats i denna avhandling. Förutom att ytterligare strategier än de som har studerats inom ramen för denna avhandling kan vara av stor vikt för att möjliggöra elevers talutrymme, kan strategierna även fylla olika funktion för språkutvecklingen på kort och lång sikt. Strategierna kan även vara olika känsliga för vad som kan mätas med de proximala språkmått som användes i avhandlingen avseende elevernas språkproduktion jämfört med vad som kan mätas med andra, mer distala, språkmått avseende elevernas språkutveckling på längre sikt. Avhandlingen kan även utgöra ett bidrag till att utveckla speciallärares professionspraktik med coachande lärarinterventioner i skolan.

Avslutningsvis, utöver ovan nämnda slutsatser, är ett metodologiskt kunskapsbidrag av avhandlingen de detaljerade analyser som genomfördes av lärarnas strategianvändning. En guide arbetades fram som underlag till analysarbetet av transkribering och strategikodning med beskrivningar och exempel av strategierna (se Bilaga 2). Avhandlingen kan på så vis utgöra ett bidrag i syfte att ytterligare beskriva, renodla och särskilja de fem kommunikationsstödjande strategierna, som kan vara till gagn för både forskning och praktik.

# English Summary

Title: Communication-supporting strategies in the classroom. An exploratory study of teacher coaching and children's verbal participation in structured small-group conversations.

Supporting the development of children's oral language is crucial since it underpins development of literacy skills in reading and writing. The development of oral language skills is also of concern for children's socio-emotional well-being. Children who struggle with their oral language may have speech, language and communication needs (SLCN). All children, and specifically children with SLCN, need many opportunities to practice oral language in classroom activities. The overall aim of the thesis was to explore and gain insights of an intervention aiming to support children's verbal participation in the classroom. Specifically the verbal participation of children with SLCN was explored.

The participants were three teachers and children ( $N = 36$ , ~ 50 % with SLCN) in second-grade primary school. Two teachers followed a professional development (PD) and the third was a comparison teacher. The intervention was a small-scale 10-week individual PD designed to coach the teachers in using five communication-supporting strategies from The Communication Supporting Classroom Observation Tool (CSCOT; Dockrell et al., 2015) during verbal interactions. Total time of the PD was 270 minutes per teacher, with four individual coaching sessions of 60–90 minutes.

Study I used a case study design to explore the teachers' use of five communication-supporting strategies, following the PD. The teachers' amount of talk in relation to the children was also explored. Study II was an extended analysis from Study I, with the same participating teachers following the PD, and the same children. Framed by a Response to intervention model Tier 2, Study II used a pre- post-, and follow-up design to explore the children's expressive language productivity in relation to the teachers' strategy use during structured small-group conversations (SGCs). In the SGCs, the teachers read a text aloud and discussed it with the children. Study III shed light on the teacher-child interactions, and how the use of the five targeted strategies functioned in practice. Study I and III aimed to describe the PD teachers' own experiences of using the strategies in the classroom.

Quantitative data from video recorded observations during the SGCs indicated that although the intervention teachers increased the use of some strategies during the intervention, these patterns were not maintained at the follow-up. The comparison teacher also used the strategies spontaneously. The children's opportunities to participate verbally seemed suppressed when the teachers used the strategies frequently. A tentative conclusion was that the children with SLCN may benefit when the teachers balanced their strategy use to let the children talk during the SGCs. Qualitative data of the intervention teachers' descriptions of strategy use both confirmed and disagreed with the quantitative data.

In sum, the thesis contributes to knowledge of how the five communication-supporting strategies operate in practice in relation to teacher and child outcomes. Altogether, the findings suggest that in developing the PD, additional strategies should be considered, which might support teachers in balancing strategy use and bringing the children to talk. Also, the strategies may have different impact on the children's language development. In the thesis, a detailed analysis of the teachers' strategy use was conducted, that could contribute to further operationalizing the strategies, which may be useful for research and practice.

**Keywords:** communication-supporting strategies, professional development and coaching, verbal interactions, expressive language productivity, speech, language and communication needs, structured small-group conversations, Response to intervention, primary school.

# Referenser

- Alatalo, T., Norling, M., Magnusson, M., Tjärö, S., Hjetland, H. N., & Hofslundengen, H. (2023). Read-aloud and writing practices in Nordic pre-schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 0(0), 1–16. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2175243>
- Allodi Westling, M. (2021). Stöd och särskilt stöd i den svenska skolan och internationellt - en jämförande analys av policy och praktik för specialpedagogiska insatser och särskilt stöd. I: M. Westling Allodi (Red.) *Specialpedagogik för lärare*. (1 uppl., s. 36-59). Natur och kultur.
- Andersson, K., Sandgren, O., Rosqvist, I., Lyberg Åhlander, V., Hansson, K., & Sah-lén, B. (2022). Enhancing teachers' classroom communication skills – Measuring the effect of a continued professional development programme for mainstream school teachers. *Child Language Teaching and Therapy*, 02656590211070997. <https://doi.org/10.1177/02656590211070997>
- Bakeman, R., & Gottman, J. M. (1997). *Observing Interaction: An Introduction to Sequential Analysis* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527685>
- Bawayan, R., & Brown, J. A. (2022). *Diagnostic Decisions of Language Complexity Using Informal Language Assessment Measures*. [https://doi.org/10.1044/2021\\_LSHSS-21-00065](https://doi.org/10.1044/2021_LSHSS-21-00065)
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2001). Text Talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *Reading Teacher*, 55(1), 10. <https://ezp.sub.su.se/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=5112390&site=ehost-live&scope=site>
- Bengochea, A., & Sembiante, S. F. (2024). Effective vocabulary interventions for young emergent bilinguals: A best-evidence synthesis. *Review of Education*, 12(1), e3458. <https://doi.org/10.1002/rev3.3458>
- Bercow, J. (2008). *The Bercow Report. A Review of Services for Children and Young People (0-19) with Speech, Language and Communication Needs*. <https://www.gov.uk/>
- Bergelson, E., Soderstrom, M., Schwarz, I.-C., Rowland, C. F., Ramírez-Esparza, N., R. Hamrick, L., Marklund, E., Kalashnikova, M., Guez, A., Casillas, M., Benetti, L., Alphen, P. van, & Cristia, A. (2023). Everyday language input and production in 1,001 children from six continents. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 120(52), e2300671120. <https://doi.org/10.1073/pnas.2300671120>
- Berglund, E. (2014). *En guide till CLAN och PRAAT för klinisk praktik, version 0.1*. Stockholms universitet.
- Bishop, D. V. M. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A Method for Assessing Qualitative Aspects of Communicative Impairment in Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(6), 879–891. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00388>

- Bishop, D. V. M. (2012). *Children's Communication Checklist - Second Edition*. Svensk version. Pearson.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., Adams, C., Archibald, L., Baird, G., Bauer, A., Bellair, J., Boyle, C., Brownlie, E., Carter, G., Clark, B., Clegg, J., Cohen, N., Conti - Ramsden, G., Dockrell, J., Dunn, J., Ebbels, S., & Gallagher, A. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 58(10), 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Blikstad-Balas, M. (2017). Key challenges of using video when investigating social practices in education: Contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 511–523. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., Putnick, D. L., & Suwalsky, J. T. D. (2014). Stability of Core Language Skill from Early Childhood to Adolescence: A Latent Variable Approach. *Child Development*, 85(4), 1346–1356. <http://www.jstor.org/stable/24032169>
- Brown, R. (1973). A first language: The early stages. Cambridge, MA.: Harvard University Press, 1973. *Journal of Child Language*, 1(2), 289–307. <https://doi.org/10.1017/S030500090000074X>
- Bruce, B., & Hansson, K. (2019). An exploratory study of verbal interaction between children with different profiles of DLD and their classroom teachers in educational dialogues. *Child Language Teaching and Therapy*, 35(3), 189–201. <https://doi.org/10.1177/0265659019869780>
- Bruce, B., Ivarsson, U., & Svensson, A.-K. (2024). *Språklig sårbarhet i förskola och skola: Barnet, språket och pedagogiken*. (2 uppl.). Studentlitteratur.
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A.-K., & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola: Barnet, språket och pedagogiken*. (1 uppl.). Studentlitteratur.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. D. (2015). Teacher–child conversations in preschool classrooms: Contributions to children’s vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.004>
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2(1), 40. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-2-40>
- Chapman, R. S. (2000). Children’s Language Learning: An Interactionist Perspective. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 41(1), 33. <https://doi.org/10.1017/S0021963099004953>
- Craig, P., Dieppe, P., Macintyre, S., Michie, S., Nazareth, I., & Petticrew, M. (2008). Developing and evaluating complex interventions: The new Medical Research Council guidance. *The BMJ*, 337, a1655. <https://doi.org/10.1136/bmj.a1655>
- Cronin, P., Reeve, R., McCabe, P., Viney, R., & Goodall, S. (2020). Academic achievement and productivity losses associated with speech, language and communication needs. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 55(5), 734–750. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12558>
- De Cat, C. (2020). Predicting Language Proficiency in Bilingual Children. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(2), 279–325. <https://doi.org/10.1017/S0272263119000597>

- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (4 uppl.). Studentlitteratur.
- Dickinson, D. K. (2012). Approaches to Studying Language in Preschool Classrooms. In: E. Hoff (Ed). *Research Methods in Child Lanugage - A Practical Guide*. (1<sup>st</sup> ed, pp. 254-270). Wiley-Blackwell.
- Dickinson, D. K., Darrow, C. L., & Tinubu, T. A. (2008). Patterns of Teacher–Child Conversations in Head Start Classrooms: Implications for an Empirically Grounded Approach to Professional Development. *Early Education & Development*, 19(3), 396–429. <https://doi.org/10.1080/10409280802065403>
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation Between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children’s Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities. *Child Development*, 82(3), 870–886. <https://www.jstor.org/stable/29782878>
- Dobinson, K. L., & Dockrell, J. E. (2021). Universal strategies for the improvement of expressive language skills in the primary classroom: A systematic review. *First Language*, 41(5), 527-554. <https://doi.org/10.1177/0142723721989471>
- Dockrell, J. E., Bakopoulou, I., Law, J., Spencer, S., & Lindsay, G. (2012). Developing a communication supporting classroom observation tool. *Department for Education*. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/219634/DFE-RR247-BCRP8.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/219634/DFE-RR247-BCRP8.pdf). <https://doi.org/10.1037/t50370-000>
- Dockrell, J. E., 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. <https://doi.org/10.1177/0265659015572165>
- Dockrell, J. E., Howell, P., Leung, D., & Fugard, A. J. B. (2017). Children with Speech Language and Communication Needs in England: Challenges for Practice. *Frontiers in Education*, 2, 35. <https://doi.org/10.3389/educ.2017.00035>
- Dockrell, J., Lindsay, G., Roulstone, S., & Law, J. (2014). Supporting children with speech, language and communication needs: An overview of the results of the Better Communication Research Programme: Supporting children with speech-language and communication needs. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(5), 543–557. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12089>
- Eadie, P. A., Snow, P. C., Stark, H. L., Sidoti, N., & Berndt, J. (2021a). Language Skills of Vulnerable Children With Social, Emotional, and Behavioral Difficulties: An Australian Primary School Sample. *Behavioral Disorders*, 46(4), 253–266. <https://doi.org/10.1177/0198742920945635>
- Eadie, P., Stark, H., Snow, P., Gold, L., Watts, A., Shingles, B., Orsini, F., Connell, J., & Goldfeld, S. (2021b). Teacher Talk in Early Years Classrooms following an Oral Language and Literacy Professional Learning Program. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 0(0), 1–28. <https://doi.org/10.1080/19345747.2021.1998938>
- Ebbels, S. H., McCartney, E., Slonims, V., Dockrell, J. E., & Norbury, C. F. (2019). Evidence-based pathways to intervention for children with language disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(1), 3–19. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12387>
- Ekström, A., Sandgren, O., Sahlén, B., & Samuelsson, C. (2023). ‘It depends on who I’m with’: How young people with developmental language disorder describe their experiences of language and communication in school. *International*

- Journal of Language & Communication Disorders*, 58, 1168–1181.  
<https://doi.org/10.1111/1460-6984.12850>
- Engels, J. M., & Diehr, P. (2003). Imputation of missing longitudinal data: A comparison of methods. *Journal of Clinical Epidemiology*, 56(10), 968–976.  
[https://doi.org/10.1016/S0895-4356\(03\)00170-7](https://doi.org/10.1016/S0895-4356(03)00170-7)
- Ferri, B. A. (2012). Undermining inclusion? A critical reading of response to intervention (RTI). *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 863–880.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2010.538862>
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I: C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådet.  
<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2007-09-03-reflektioner-kring-specialpedagogik.html>
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93–99.  
<https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Stecker, P. M. (2010). The “Blurring” of Special Education in a New Continuum of General Education Placements and Services. *Exceptional Children*, 76(3), 301–323. <https://doi.org/10.1177/001440291007600304>
- Fälth, L., Selenius, H., & Egerhag, H. (2022). A cross-sectional study on reading among young L1 and L2 students in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2050973>
- Gillberg, C. (2010). The ESSENCE in child psychiatry: Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examinations. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1543–1551.  
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.06.002>
- Girolametto, L., & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of Child Care Providers in Interactions With Toddlers and Preschoolers. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 33(4), 268–290. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2002/022\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2002/022))
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2003). Training Day Care Staff to Facilitate Children’s Language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 299. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2003/076\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2003/076))
- Glover, A., McCormack, J., & Smith-Tamaray, M. (2015). Collaboration between teachers and speech and language therapists: Services for primary school children with speech, language and communication needs. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 363–382. <https://doi.org/10.1177/0265659015603779>
- Goldfeld, S., Beatson, R., Watts, A., Snow, P., Gold, L., Le, H. N., Edwards, S., Connell, J., Stark, H., Shingles, B., Barnett, T., Quach, J., & Eadie, P. (2021). Tier 2 oral language and early reading interventions for preschool to grade 2 children: A restricted systematic review. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 0(0), 1–49. <https://doi.org/10.1080/19404158.2021.2011754>
- Hadley, E. B., Barnes, E. M., & Hwang, H. (2023). Purposes, Places, and Participants: A Systematic Review of Teacher Language Practices and Child Oral Language Outcomes in Early Childhood Classrooms. *Early Education and Development*, 34(4), 862–884. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2074203>
- Hallingberg, B., Turley, R., Segrott, J., Wight, D., Craig, P., Moore, L., Murphy, S., Robling, M., Simpson, S. A., & Moore, G. (2018). Exploratory studies to decide

- whether and how to proceed with full-scale evaluations of public health interventions: A systematic review of guidance. *Pilot and Feasibility Studies*, 4(1), 104. <https://doi.org/10.1186/s40814-018-0290-8>
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Brookes.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hill, M. (2005). Ethical considerations in researching children's experiences. In: S. Greene & D. Hogan (Eds.). *Researching Children's Experience - Methods and Approaches* (pp. 61-86). London: Sage Publications.
- Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Bradley, D. E. (2019). How Classroom Conversations Unfold: Exploring Teacher–Child Exchanges During Shared Book Reading. *Early Education and Development*, 30(4), 478–495. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1556009>
- Hjetland, H. N., Lervåg, A., Lyster, S.-A. H., Hagtvet, B. E., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2019). Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 751. <https://doi.org/10.1037/edu0000321>
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Hoff, E. (2013). Interpreting the Early Language Trajectories of Children from Low SES and Language Minority Homes: Implications for Closing Achievement Gaps. *Developmental Psychology*, 49(1), 4–14. <https://doi.org/10.1037/a0027238>
- Hoff, E. (2014). *Language Development* (5<sup>th</sup> ed.). Cengage Learning.
- Hoff, E., & Naigles, L. (2002). How Children Use Input to Acquire a Lexicon. *Child Development*, 73, 418–433. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00415>
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- İnan-Kaya, G., & Rubie-Davies, C. M. (2022). Teacher classroom interactions and behaviours: Indications of bias. *Learning and Instruction*, 78, 101516. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101516>
- Justice, L. M., Mashburn, A., Pence, K. L., & Wiggins, A. (2008). Experimental Evaluation of a Preschool Language Curriculum: Influence on Children's Expressive Language Skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(4), 983–1001. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008\)072](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008)072)
- Kazdin, A. E. (2014). *Research Design in Clinical Psychology* (4<sup>th</sup> ed.). Pearson.
- Keles, S., ten Braak, D., & Munthe, E. (2024). Inclusion of students with special education needs in Nordic countries: A systematic scoping review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(3), 431–446. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2148277>
- Kjellmer, L., Fernell, E., Gillberg, C., & Norrelgen, F. (2018). Speech and language profiles in 4- to 6-year-old children with early diagnosis of autism spectrum disorder without intellectual disability. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 14, 2415–2427. <https://doi.org/10.2147/NDT.S171971>
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>

- Lane, H. B., & Wright, T. L. (2007). Maximizing the Effectiveness of Reading Aloud. *The Reading Teacher*, 60(7), 668–675. <https://doi.org/10.1598/RT.60.7.7>
- Law, J., Lee, W., Lindsay, G., Roulstone, S., Wren, Y., & Zeng, B. (2012). “What Works”: Interventions for children and young people with speech, language and communication needs. <https://www.gov.uk/government/collection/better-communication-research-programme>.
- Law, J., McBean, K., & Rush, R. (2011). Communication skills in a population of primary school-aged children raised in an area of pronounced social disadvantage. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(6), 657–664. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00036.x>
- Law, J., Tulip, J., Stringer, H., Cockerill, M., & Dockrell, J. (2019). Teachers observing classroom communication: An application of the Communicating Supporting Classroom Observation Tool for children aged 4–7 years. *Child Language Teaching and Therapy*, 35(3), 203–220. <https://doi.org/10.1177/0265659019869792>
- Lingwood, J., Lampropoulou, S., Bezenac, C. D., Billington, J., & Rowland, C. (2022). Children’s engagement and caregivers’ use of language-boosting strategies during shared book reading: A mixed methods approach. *Journal of Child Language*, 1–23. <https://doi.org/10.1017/S0305000922000290>
- Lyons, R., & Roulstone, S. (2018). Well-Being and Resilience in Children With Speech and Language Disorders. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 61(2), 324–344. [https://doi.org/10.1044/2017\\_JSLHR-L-16-0391](https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-16-0391)
- MacWhinney, B. (2000). *The Childes Project: Tools for Analyzing Talk. Transcription format and programs*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A., & Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97–115. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>
- Mathers, S. J. (2021). Using video to assess preschool teachers’ pedagogical knowledge: Explicit and higher-order knowledge predicts quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 64–78. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.10.010>
- McLeod, S., & McKinnon, D. H. (2007). Prevalence of communication disorders compared with other learning needs in 14 500 primary and secondary school students. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42, 37–59. <https://doi.org/10.1080/13682820601173262>
- Melby-Lervåg, M., Hagen, Å. M., & Lervåg, A. (2020). Disentangling the far transfer of language comprehension gains using latent mediation models. *Developmental Science*, 23(4), 1–14. <https://doi.org/10.1111/desc.12929>
- Meltzo, A. N., & Kuhl, P. K. (2016). Exploring the Infant Social Brain: What’s Going on in There? *Zero to Three Journal*, 36 (3).
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 1–14. <https://doi.org/10.1348/000709909X479853>
- Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>

- Merrick, R., & Roulstone, S. (2011). Children's views of communication and speech-language pathology. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 13(4), 281–290. <https://doi.org/10.3109/17549507.2011.577809>
- Monsrud, M.-B., Rydland, V., Geva, E., Thurmann-Moe, A. C., & Halaas Lyster, S.-A. (2022). The advantages of jointly considering first and second language vocabulary skills among emergent bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(1), 42–58. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1624685>
- Nettelbladt, U., & Salameh, E.-K. (2007). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 1, Fonologi, grammatik, lexikon*. (1 uppl.). Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2020). *Perspektiv på specialpedagogik*. (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2021). *Proaktiv modell sätter fokus på förebyggande arbete*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/proaktiv-modell-satter-fokus-pa-forebyggande-arbete>
- Nilvius, C. (2022). *Response to Intervention—En specialdidaktisk modell för att förebygga lässvårigheter. Från samlat forskningsläge till tillämpning i svensk skolkontext*. [Doktorsavhandling, Linnaeus University]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33524.63361>
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247–1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Nordberg, A. (2021). Support of language and communication in the ‘Tambour situation’ in Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, 191(5), 699–712. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1645134>
- Odom, S. L. (2016). The Role of Theory in Early Childhood Special Education and Early Intervention. In: B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of Early Childhood Special Education* (pp. 21-36). Springer International Publishing.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing. [https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-i\\_1d0bc92a-en/full-report.html](https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en/full-report.html)
- Palincsar, A. S., Marcum, M. B., Fitzgerald, M., & Sherwood, C.-A. (2019). Braiding teacher practice and class-wide dialogue: An historical inquiry across three socio-cultural interventions. *International Journal of Educational Research*, 97, 157–165. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.001>
- Paparini, S., Green, J., Papoutsi, C., Murdoch, J., Petticrew, M., Greenhalgh, T., Hanckel, B., & Shaw, S. (2020). Case study research for better evaluations of complex interventions: Rationale and challenges. *BMC Medicine*, 18(1), 301. <https://doi.org/10.1186/s12916-020-01777-6>
- Paparini, S., Papoutsi, C., Murdoch, J., Green, J., Petticrew, M., Greenhalgh, T., & Shaw, S. E. (2021). Evaluating complex interventions in context: Systematic, meta-narrative review of case study approaches. *BMC Medical Research Methodology*, 21(1), 225. <https://doi.org/10.1186/s12874-021-01418-3>
- Parker, M. D., & Brorson, K. (2005). A comparative study between mean length of utterance in morphemes (MLUm) and mean length of utterance in words (MLUw). *First Language*, 25(3), 365–376. <https://doi.org/10.1177/0142723705059114>

- Persson, A. (2020). Sårbarhet som relation mellan helhet och del. I: B. Bruce (Red.) *Från sårbarhet till hållbarhet i lärande och undervisning*. (1 uppl.). Studentlitteratur.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., Cabell, S. Q., Wiggins, A. K., Turnbull, K. P., & Curren, S. M. (2012). Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 387–400. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.01.001>
- Redmond, S. M. (2016). Markers, Models, and Measurement Error: Exploring the Links Between Attention Deficits and Language Impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research : JSLHR*, 59(1), 62–71. [https://doi.org/10.1044/2015\\_JSLHR-L-15-0088](https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-15-0088)
- Riad, R. (2024). *Exploring language skills and well-being in inclusive preschools. The impact of a dialogic intervention*. [Doktorsavhandling, Stockholm University]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1845601/FULLTEXT01.pdf>
- Rice, M. L., Smolik, F., Perpich, D., Thompson, T., Rytting, N., & Blossom, M. (2010). Mean Length of Utterance Levels in 6-month Intervals for Children 3 to 9 Years with and without Language Impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research : JSLHR*, 53(2), 333–349. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0183\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0183))
- Rogde, K., Hagen, Å. M., Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2019). The effect of linguistic comprehension instruction on generalized language and reading comprehension skills: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 15(4). <https://doi.org/10.1002/cl2.1059>
- Rogde, K., Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2016). Improving the General Language Skills of Second-Language Learners in Kindergarten: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(1), 150–170. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1171935>
- Rowe, M., & Oltmann, C. (2016). Randomised controlled trials in educational research: Ontological and epistemological limitations. *African Journal of Health Professions Education*, 8(1), Article 1. <http://www.ajhpe.org.za/index.php/ajhpe/article/view/683>
- Sandgren, O., Andersson, K., Lyberg Åhlander, V., Rosqvist, I., Hansson, K., & Sahlén, B. (2023). A randomized controlled trial of the effectiveness of teacher continued professional development on student language outcomes. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58(3), 879–891. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12829>
- Schuele, C. M., & Nicholls, L. M. (2000). Relative clauses: Evidence of continued linguistic vulnerability in children with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 14(8), 563–585. <https://doi.org/10.1080/026992000750048116>
- SFS 2010:800. *Skollag*. <https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800>
- SFS 2017:1111. *Examensordning för specialläroexamen*. <https://rkrattsdokument.se/SFSdoc/17/171111.PDF>
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Skivington, K., Matthews, L., Simpson, S. A., Craig, P., Baird, J., Blazeby, J. M., Boyd, K. A., Craig, N., French, D. P., McIntosh, E., Petticrew, M., Rycroft-

- Malone, J., White, M., & Moore, L. (2021). A new framework for developing and evaluating complex interventions: Update of Medical Research Council guidance. *BMJ*, n2061. <https://doi.org/10.1136/bmj.n2061>
- Skolverket (2011 [Reviderad 2019]). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. <https://www.skolverket.se/download/18.35e3960816b708a596c3965/1567674229968/pdf4206.pdf>
- Skolverket (2019a). *Lärportalen - Muntlig kommunikation*. <https://larportalen.skolverket.se/moduler/M038>
- Skolverket (2019b). *Statistik*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik>.
- Skolverket (2019c). *Lista över socioekonomiskt index och den förväntade andelen obehöriga elever till gymnasieskolan*. <https://www.skolverket.se/>
- Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>
- Skolverket (2024a). *Genomföra och bedöma nationella prov i grundskolan*. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/nationella-prov-i-grundskolan/genomfora-och-bedoma-prov-i-grundskolan#h-Muntligadelprov>
- Skolverket (2024b). *Nationellt professionsprogram för rektorer, lärare och förskollärare*. <https://www.skolverket.se/om-oss/var-verksamhet/skolverkets-prioriterade-omraden/lararforsorjningen/nationellt-professionsprogram>
- Skolverket (2024c). *Extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/extra-anpassningar-sarskilt-stod-och-atgardsprogram>
- Snow, P. C. (2016). Elizabeth Usher Memorial Lecture: Language is literacy is language - Positioning speech-language pathology in education policy, practice, paradigms and polemics. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 18(3), 216–228. <https://doi.org/10.3109/17549507.2015.1112837>
- Snow, P. (2020). SOLAR: The Science of Language and Reading. *Child Language Teaching and Therapy*, 37(3), 222-233. <https://doi.org/10.1177/0265659020947817>
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2021). Annual Research Review: Reading disorders revisited – the critical importance of oral language. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(5), 635–653. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13324>
- Snyder, P. A., Hemmeter, M. L., & Fox, L. (2015). Supporting Implementation of Evidence-Based Practices Through Practice-Based Coaching. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(3), 133–143. <https://doi.org/10.1177/0271121415594925>
- SOU 2016:46. *Samordning, ansvar och kommunikation - vägen till ökad kvalitet i utbildningen för elever med vissa funktionsnedsättningar*. <https://www.regeringen.se/>
- SOU 2018:17. *Med undervisningsskicklighet i centrum - ett ramverk för lärares och rektorers professionella utveckling*. [https://www.regeringen.se/contentassets/89e76102100a4df9908f7120cfba71fa/sou-2018\\_17.pdf](https://www.regeringen.se/contentassets/89e76102100a4df9908f7120cfba71fa/sou-2018_17.pdf)
- Spencer, T. D., & Petersen, D. B. (2018). Bridging Oral and Written Language: An Oral Narrative Language Intervention Study With Writing Outcomes. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 49(3), 569–581. [http://dx.doi.org/10.1044/2018\\_LSHSS-17-0030](http://dx.doi.org/10.1044/2018_LSHSS-17-0030)

- SPSM (2018). *Vi behöver öka kunskapen kring språkstörning. En nationell kartläggning om skolors behov av stöd i arbetet med att möta elever med språkstörning.* <https://www.spsm.se/>
- SPSM (2021). *Studiepaket språkstörning moment 1. Språkutveckling och språkstörning.* <https://www.spsm.se/>
- St Clair, M. C., Forrest, C. L., Yew, S. G. K., & Gibson, J. L. (2019). Early Risk Factors and Emotional Difficulties in Children at Risk of Developmental Language Disorder: A Population Cohort Study. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 62(8), 2750–2771. [https://doi.org/10.1044/2018\\_JSLHR-L-18-0061](https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-18-0061)
- Statistiska centralbyrån (2019). *Befolkningsstatistik.* <https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/befolkning/befolkningens-sammansattning/befolkningsstatistik/>
- Sullivan, K. P. H., & Waldmann, C. (2019). *Muntliga språkliga interaktioner för lärande.* Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se>
- Svenska Unescorådet (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10.* Svenska Unescorådet.
- Tarvainen, S., Stolt, S., & Launonen, K. (2020). Oral language comprehension interventions in 1–8-year-old children with language disorders or difficulties: A systematic scoping review. *Autism & Developmental Language Impairments*, 5, 2396941520946999. <https://doi.org/10.1177/2396941520946999>
- UK Department for Education (2012). *Better communication research programme.* <https://www.gov.uk/>
- UNICEF Sverige. (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter.* <https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen>
- Van Geert, P., & Van Dijk, M. (2003). Ambiguity in Child Language: The Problem of Interobserver Reliability in Ambiguous Observation Data. *First Language*, 23(3), 259–284. <https://doi.org/10.1177/01427237030233001>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk.* Daidalos.
- Waldmann, C., & Sullivan, K. P. (2017). Att stödja barns språkliga utveckling: Miljöer, lärtillfällen och interaktioner i klassrum. I: S. Bendegard, U. Melander Martala & M. Westman (Red.), *Språk och norm: Rapport från ASLA:s symposium, Uppsala universitet 21-22 april 2016*, (s. 160–168).
- Wasik, B. A., & Iannone-Campbell, C. (2012). Developing Vocabulary Through Purposeful, Strategic Conversations. *The Reading Teacher*, 66(4), 321–332. <http://www.jstor.org/stable/23321314>
- Westlund, B. (2018). *Modeller för textsamtal.* <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR097640>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.2307/1132208>
- Williams, P., Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Barns samlärande: En forskningsöversikt.* Statens skolverk: Liber distribution.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- World Health Organization. (2002). *Towards a common language for functioning, disability, and health: ICF.* <https://cdn.who.int/media/docs/default-source/classification/icf/icfbeginnersguide.pdf>

- Yew, S. G. K., & O’Kearney, R. (2013). Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: Meta-analyses of controlled prospective studies. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 54(5), 516–524. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12009>
- Yin, R. K. (2007). Fallstudier: design och genomförande. (1 uppl.). Liber.

Högläsningböcker som användes i de strukturerade smågruppssamtalen:

- Ekberg, P. (2016). *Resan till planeterna*. Bonnier Carlsen.
- Entenäs, M. (2017). *Vilda djurboken-Favoritdjur i Svensk natur*. Rabén & Sjögren.
- Lundmark, L. (2017). *Haj-Jenny*. Natur & Kultur.
- Strandberg, M. (2016). *Monstret i natten*. Rabén & Sjögren.
- Svensson, M. (2019). *Julius förlorar en vän*. Lind & Co.

## DET KOMMUNIKATIONSSTÖDJANDE KLASSRUMMET: OBSERVATIONSVERKTYG

- Observationsverktyget är utformat för att användas för observationer i klassrum eller motsvarande.
- För att få ett representativt urval av ageranden/aktiviteter bör ett observationstillfälle vara en timme långt. Den första dimensionen, *Lär miljö*, kan med fördel dokumenteras under en rast eller dylikt.
- Det rekommenderas att observationer sker under en reguljär lektion tidigt på förmiddagen.
- De tre dimensionerna dokumenteras som 'förekommande' eller 'icke förekommande' under observationstillfället. Vissa ageranden/aktiviteter ska dokumenteras som 'förekommande' och 'används under observationstillfället'.
- För dimensionerna *Lärtillfällen* och *Interaktioner* kan varje agerande/aktivitet dokumenteras maximalt 5 gånger under ett och samma observationstillfälle. Varje gång ett agerande/en aktivitet observeras ska det dokumenteras som en ny förekomst.

Den svenska versionen av observationsverktyget är en översättning av den engelska förlagan Communication Supporting Classroom Observation Tool (se <https://www.thecommunicationtrust.org.uk/>). Översättningen är gjord av docent Christian Waldmann. Den föreliggande versionen av observationsverktyget har utvärderats i 20 klassrum i årskurs 1 av docent Christian Waldmann, professor Kirk Sullivan, FD Ingrid Mellenius och professor Julie Dockrell i samarbete med speciallärarstuderenter vid Umeå universitet.

Kontaktperson: Christian Waldmann ([christian.waldmann@lnu.se](mailto:christian.waldmann@lnu.se))

### Referenser:

Waldmann, C., Dockrell, J. E., & Sullivan, K. P. H. (2016). *Att stödja elevers talspråksutveckling: lärmiljöer, lärtillfällen och interaktioner i klassrummet*.

Presentation vid ASLA:s symposium, Uppsala universitet 21–22 april 2016. Uppsala: Uppsala universitet.

Waldmann, C. & Sullivan, K. P. H. (2017). *Att stödja barns språkliga utveckling: Miljöer, lärtillfällen och interaktioner i klassrum*. I S. Bendegård, U. Melander Marttala & M. Westman (Red.), *Språk och norm: rapport från ASLA:s symposium, Uppsala universitet 21–22 april 2016* (ss. 160–168). Uppsala: Uppsala universitet. ASLA:s skriftserie 26.

Årskurs:

Antal elever:

Tidpunkt för observationen:

Längd på observationen i minuter:

| <b>LÄRMILJÖ</b> <i>Denna dimension omfattar den fysiska miljön och lärandekontexten.</i> |   |                      |                   |                    |
|--|---|----------------------|-------------------|--------------------|
|  |   | <b>Ej observerat</b> | <b>Observerat</b> | <b>Kommentarer</b> |
| 1  | Rummet är utformat med en öppen planlösning.  |                      |                   |                    |
| 2  | Särskilda lärandemiljöer är tydligt avgränsade i rummet.  |                      |                   |                    |
| 3  | Särskilda lärandemiljöer är tydligt angivna med bilder/ord i rummet.  |                      |                   |                    |
| 4  | Det finns avskilda eller tysta utrymmen där elever kan ha vilostund eller delta i aktiviteter i mindre grupper. Dessa utrymmen är även mindre visuellt distraherande. |                      |                   |                    |
| 5  | Elevers arbeten visas upp och etiketteras på ett lämpligt sätt.   |                      |                   |                    |
| 6  | Vissa arbeten som elever gjort och andra saker som visas upp i rummet 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 rollekar.   |  |  |            |         |
| 17                           | Pedagogiska leksaker, andra objekt (t.ex. verktyg, redskap) och föremål från naturen är tillgängliga.   |  |  | Förekommer | Används |
| 18                           | Musikinstrument och andra saker att skapa ljud med är tillgängliga.   |  |  | Förekommer | Används |
| 19                           | Utrymmen för rollek är tillgängliga.  |  |  | Förekommer | Används |
| Total poäng /19 Kommentarer: |   |  |  |            |         |

| <b>LÄRTILLFÄLLEN</b> Denna dimension omfattar de strukturerade möjligheterna till stödjande av språkutveckling i rummet. |  |               |                          |  |             |
|--|--|---------------|--------------------------|--|-------------|
|  |  | Ej observerat | Observerat<br>(5 gånger) |  | Kommentarer |
| 1  | Det sker arbete i mindre grupper under överseende av vuxen.  |               |                          |  |             |
| 2  | Elever 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  | Elever har möjlighet att delta i strukturerade samtal med en vuxen.  |               |                          |  |             |
| 4  | Elever 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:             |  |             |

| <b>INTERAKTIONER</b> Denna dimension omfattar på vilket sätt vuxna i rummet talar med eleverna. |   |                       |  |  |  |             |
|---|---|-----------------------|--|--|--|-------------|
|   | Ej observerat   | Observerat (5 gånger) |  |  | Observerat bland alla lärare i klassrummet | Kommentarer |
|   |   |                       |  |  |  |             |
| 1   | Vuxna använder elevers namn för att få deras uppmärksamhet.   |                       |  |  |  |             |
| 2   | Vuxna går ner till elevers ögonhöjd när de interagerar med dem.   |                       |  |  |  |             |
| 3   | Gester och vissa stödtecken används i interaktionen med elever.   |                       |  |  |  |             |
| 4   | Vuxna använder symboler, bilder och rekvizita för att förstärka språkliga yttranden.  |                       |  |  |  |             |
| 5   | Taltempo: Vuxna talar långsamt med elever och ger dem gott om tid att svara och modellerar turtagning i interaktionen.  |                       |  |  |  |             |
| 6   | Pauser: Vuxna pauser förväntansfullt och ofta när de interagerar med elever för att uppmuntra dem att delta aktivt i samtal.  |                       |  |  |  |             |
| 7   | Bekräftelse: Vuxna svarar på majoriteten av elevers yttranden genom att bekräfta att de har förstått elevernas intentioner. Vuxna ignorerar inte elevers 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.   |                       |  |  |  |             |



|             |   |      |              |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-------------|---|------|--------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 17          | Vuxna agerar förebilder för ett språk som eleverna ännu inte själva producerar. |      |              |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 18          | Turtagande uppmuntras.  |      |              |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 19          | Vuxna uppmärksamma och berömmar elevers förmåga att lyssna.                     |      |              |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 20          | Vuxna uppmärksamma och berömmar elevers icke-verbala kommunikation.             |      |              |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Total poäng |   | /100 | Kommentarer: |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |



## Guide för transkribering och kodning av videoobservationer

### Inledning

Denna guide omfattar en beskrivning av stegen kring reliabilitetsprövning i avhandlingen, samt transkribering och kodningen av lärarnas strategianvändning. Guiden är baserad på transkriptionsformatet Codes for the Human Analysis of Transcripts (CHAT). Transkribering, kodning och analys genomförs i programmet Computerized Language Analysis (CLAN). CHAT-manualen och CLAN-programmet är en del av Child Language Data Exchange (CHILDES). CHILDES är ett mjukvaruprogram fritt tillgängligt för att transkribera ljudfiler (audio/video).

Referens till denna guide avseende transkribering och kodning enligt CHAT är:  
MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk, 3rd edition*. Erlbaum.

Berglund, E. (2014). *En guide till CLAN och PRAAT för klinisk praktik, version 0.1*. Stockholms universitet.

Referens till CSCOT-verktyget är:

Dockrell, J. E., Bakopoulou, I., Law, J., Spencer, S., & Lindsay, G. (2012). Developing a communication supporting classroom observation tool. *Department for Education*.  
[https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/219634/DFE-RR247-BCRP8.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/219634/DFE-RR247-BCRP8.pdf).

Waldmann, C., & Sullivan, K. P. (2017). Att stödja barns språkliga utveckling: Miljöer, lärtillfällen och interaktioner i klassrum. I: S. Bendegard, U. Melander Marttala & M. Westman (Red.), *Språk och norm: Rapport från ASLA:s symposium, Uppsala universitet 21-22 april 2016*, (s. 160–168).

### 1. Reliabilitetsprövning

Samtliga observationer är baserade på videoinspelat material som transkriberas enligt delar av CHAT-manualen. Reliabilitetsprövningen genomförs i fem steg.

**Steg 1:** Under träningsperioden sker transkribering och kodning av totalt sex stycken slumpmässigt utvalda videoobservationer om vardera fem minuter fördelade på två observationer per lärare. Transkribering och kodning genomförs av två kodare - kodare 1 och kodare 2. Kodare 1 är författaren till avhandlingen och därmed är genomförandet inte blint för kodare 1. För kodare 2 är genomförandet blint. Kodare 2 har inte kännedom om vare sig grupptillhörighet (intervention/jämförelse), när i tiden observationerna är gjorda, lärare eller elevinformation avseende elever i språklig sårbarhet och åldersmatchade elever. Med denna guide, CHAT-manualen och CSCOT-verktyget syftar träningsperioden till att kodarna ska

träna på transkribering av smågruppssamtalen, samt kodning av lärarnas användning av kommunikationsstödjande strategier under samtalen. Under träningsperioden provas även procentuell överensstämmelse på ord- och yttrandenivå för respektive transkription. Kodarna samtalar kring lämpliga val av transkriberingsmarkörer och tolkning av strategier i syfte att nå konsensus kring hur transkribering och kodning av strategier ska gå till väga.

**Steg 2:** Efter avslutad träningsperiod följer ytterligare en transkription och kodning av en ny slumpvald videoinspelning om fem minuter. Transkriptionen inklusive kodningen innebär en slutgiltig prövning av kodarnas överensstämmelse för att sedan kunna gå vidare till reliabilitetsprövning. Procentuell överensstämmelse avseende ord- och yttrandenivå beräknas.

**Steg 3:** Vid reliabilitetsprövningen sker transkribering individuellt av kodare 1 och 2. Procentuell samstämmighet beräknas för 10 % av observationsmaterialet, vilket motsvarar nio slumpvalda observationer, jämnt fördelade över de tre lärarna och över tid. Samtalstiden som transkriberas motsvarar sex minuter per observation. Start- och sluttid är densamma för båda kodarna. Procentuell överensstämmelse beräknas för ord och yttranden för respektive transkription och redovisas i ett medelvärde. Därefter genomförs kodning av de kommunikationsstödjande strategierna. Kodarna placerar enskilt ut lämplig kod vid matchande läraryttrande i kodare 1:s transkriberingar. I de fall kodarna väljer olika strategier för ett yttrande bedöms det som en mis-match. I de fall en av kodarna inte har valt en av strategierna, men den andra kodaren har gjort ett val, kodoas icke-valet med ”other/övrig” (OTH) och bedöms även det som en mis-match. Om båda kodarna gör bedömningen att yttrandet inte matchar någon strategi bedöms det som OTH (se även Tabell 1). Procentuell överensstämmelse beräknas för strategikodningen för respektive transkription och redovisas i ett medelvärde.

**Tabell 1.** Exempel på bedömning av mis-match i kodning.

| Kodare A | Kodare B       | Bedömning |
|----------|----------------|-----------|
| UTV      | ETI            | mis-match |
| UTV      | ej kod (= OTH) | mis-match |
| ej kod   | ej kod         | OTH       |

UTV = strategin utvidgningar, ETI = strategin etikettering, OTH = other

**Steg 4:** Intrabedömarreliabilitet utförs av kodare 1 efter avslutad reliabilitetsprövning. Kodaren transkriberar om de sex träningsfilerna från steg 1 på ord- och yttrandenivå. Procentuell överensstämmelse avseende ord- och yttrandenivå beräknas.

**Steg 5:** Kodare 1 transkriberar och kodar resterande material.

## 2. Transkriptioner i CHAT

Formatet Video CHAT mode används för att länka video/audio till transkriptionen.

### 2.1 File headers

Varje CLAN-fil behöver innehålla file headers (dvs. rubriker) som anger information om filerna som ska transkriberas. I file headers ingår, förutom information om deltagarna (språk, lärare, elever och ålder på eleverna), även datering och tidsangivelser för start och sluttid för respektive transkription (se Exempel 1). Tidsomfattning och datering är densamma för båda kodarnas transkriberingar. Dateringen är tillfället för transkribering, vilket betyder att även tidpunkten för observation är blint för kodare 2. Exempel 1 utgör ett exempel av en file header och koderna för eleverna och lärare är inte desamma som i orginaldatan.

**Exempel 1.** Information i file headers.

```
2 @Languages: swe
3 @Participants: A Child, B Child, C Child, D Child, TEB Teacher
4 @ID: swe|reltest|A||female|||Child|||
5 @ID: swe|reltest|B||male|||Child|||
6 @ID: swe|reltest|C||female|||Child|||
7 @ID: swe|reltest|D||female|||Child|||
8 @ID: swe|reltest|TEB||female|||Teacher|||
9 @Media: filmA_zoom, video
10 @Date: 12-JUN-2020
11 @Transcriber: Namn
12 @Time Duration: 05:32-11:32
13 @Situation: samtal
14 @End
```

### 2.2 File headers efter avslutad reliabilitetsprövning

Vid transkribering av resterande material efter reliabilitetsprövningen fortsätter ett kodsysteem med en unik kod för varje elev. I file headers kodas språkligt sårbara elever med elevens unika kod samt "Target\_Child", vilket underlättar vid sökning och analys av elevernas utfall. För åldersmatchade elever benämns eleven med en unik kod, samt "Child". Ålder avseende år och månad på eleverna beräknas utifrån tidpunkten för det första observationstillfället. Datering i file headers visar det datum som motsvarar observationsdatum.

### 2.3 Ord

Transkribering av ord följer CHAT-manualens riktlinjer och markörer för transkribering (se Tabell 2). Riktlinjerna gäller för transkribering av både lärares och elevers yttranden.

Transkribering sker på ordnivå enligt standardiserad svensk stavning. Att transkriberingen på ordnivå är konsekvent är avgörande för att kunna göra rättvisa analyser på lexikal nivå. Ord som inte kan uppfattas markeras xxx och ord/yttranden där det är otydligt markeras med [?] alternativt <text> [?] för att markera ”best guess”. ”Dom” och ”sånt” är ofta förekommande ord i talat språk, men förekommer även vardagligt i skriftligt språk. Andra vanligt förekommande ord som till exempel ”bara” (uttalas ofta ”ba”) och ”någonting” (uttalas ofta ”nånting”) transkriberas utifrån korrekt stavning men markeras med CHAT-koden parantes, ba(ra), vilket betyder att ordet är inkomplett. I analysen beräknas ordet ba(ra) som ett fullständigt ord. Transkriberingen syftar inte till att genomföra morfemanalys. Därför hanteras ord med olika böjningsformer (t.ex. boll/bollen/bollens) som separata ord. Dialektala ord, exempelvis stockholmska ”e” för ”är”, bortses från i transkriptionen och transkriberas ”är”. Feedbackmorfem såsom ”mm” och ”aa” transkriberas i den omfattning att de uppfattas som betydelsebärande för samtalet, men exkluderas från analysen. Tvekingar transkriberas som ”eh”, men utgör i sig inte ett ord och analyseras därför inte.

#### **2.4 Yttranden**

CHAT-manualen beskriver vad som behöver beaktas vid hantering av yttranden. Yttranden i transkriberingen utgörs av en huvudsats, som kan följas av bisatser, som i sin tur delas upp på olika rader (tiers). Ett yttrande kan inte utgöras av flera på varandra följande huvudsatser. Enligt CHAT-manualen definieras ett yttrande som ord som följer på varandra och: 1) åtföljs av en paus på 1 sekund eller mer, 2) intonationen antyder att yttrandet avslutas eller 3) har en komplett grammatisk struktur, vilket även kan innebära att ettordsyttranden ses som kompletta yttranden.

Vid transkribering av lärarnas yttranden bör inte yttrandena vara för långa. Vid osäkerhet bör yttranden hellre delas upp på olika rader (tiers), utan att göra avkall på CHAT-manualens riktlinjer. Syftet med detta är att kodningen av strategierna ska kunna ske så rättvist och korrekt som möjligt. Ju längre läraryttrandet är desto mer komplext blir det att avgränsa för en enskild strategi. Ett yttrande kan bedömas med ett kodval av strategi, inte flera. Vid en direkt observation i klassrummet markeras i observationsverktyget när de olika strategierna observeras en och en, varför detta bör ske även i det transkriberade materialet.

CHAT-manualen beskriver att vid transkribering av ett lite äldre barnets tal, som har utvecklat intonation och syntaktisk struktur, blir följderna ofta längre yttranden. Det kan då bli aktuellt

med transkriptionsmarkörer för omtag och repetitioner. CHAT-markören [/] används för att markera upprepning, till exempel jag [/] jag [/] jag. Eftersom yttrandemedellängd (MLU) påverkas av antal ord i transkriberingen behöver ställning tas till hur upprepning av ord analyseras. CLAN-programmet kan beräkna upprepningen som ett enskilt ord, alternativt som flera ord. För yngre barn är det vanligt att inkludera repetitioner av samma ord i beräkningen av antal ord eftersom det kan säga något om produktionsnivån. I avhandlingen handlar det om yngre skolelever i, respektive inte i, språklig sårbarhet och då kan produktionsnivå också vara av intresse att studera. Vanligt förekommande när barn talar är långa yttranden som sammankopplas med upprepande ”och och och”. En sådan längre fras delas upp och får en ny rad vid varje nytt ”och”. Yttranden som binds samman med andra konjunktioner, till exempel, ”därför att” eller ”eftersom”, betraktas i regel som ett yttrande.

Tabell 2. Exempel av de mest frekvent använda transkriptionsmarkörerna ur CHAT.

| Transcription marker                      | Description  |
|---|--|
| . ? !                                     | Basic utterance terminators  |
| ,   | The comma represent several things; pause, syntactic juncture and others. Here it represents syntactic juncture.   |
| xxx / www                                 | Unintelligible speech/Untranscribed material   |
| (be)cause                                 | Noncompletion of a word  |
| [?]                                       | Best guess to a preceding word or an utterance   |
| <text> [?]                                | Best guess of a string of words  |
| [!]                                       | The preceding word is stressed   |
| <text> [!]                                | A string of words are stressed   |
| (.) / (...)                               | Pauses – shorter/Pauses - longer   |
| +...<br>+..?                              | Trailing off symbols are used when an utterance is incomplete, but not interrupted.  |
| +/.<br>+/?<br>+//. +//?                   | Interruption. One speaker is interrupted by another and therefore the first speaker's utterance is incomplete.<br>Interruption of a question.<br>Self-interruption, self-interrupted question. |
| +,  | Self-completion marks the completion of an utterance after an interruption (+/.)   |
| <text> [!]                                | Preceding word or a string of words are stressed.  |
| <text> [>], <text> [<]<br>+<              | Overlap follows, Overlap precedes<br>"Lazy overlap" – not exact marking of the overlap. To be used at the beginning of the utterance that overlaps a previous utterance.                       |
| <text> [/]<br><text> [//]<br><text> [///] | Repetition; repeating with no change.<br>Retracing; repeating and changes syntax but maintaining the same idea.<br>Reformulation; complete reformulation.                                      |
| &-eh, &-mm, &-aa                          | Examples of various forms of filled pauses.  |
| %com:                                     | The general purpose is to comment various notations. Codes for strategies are not to be noted here. Do not put utterance terminators on this tier.   |

## 2.5 Kodning av kommunikationsstödjande strategier

Vid kodning av lärarnas användning av kommunikationsstödjande strategier avses här de fem utvalda strategierna i observationsverktygets CSCOT:s dimension för språkliga interaktioner: öppna frågor (OPE), utvidgningar (UTV), etikettering (ETI), kontraster (KON) och uppmuntran att använda nya ord (UPP). I CLAN-filen sätts %cod och tecknet \$ ut före respektive kod för att markera att det handlar om kodning (t.ex. %cod \$OPE). Eftersom kodningen sker i det transkriberade materialet behöver kodarna följa lärarnas yttranden noga för att kunna avgöra var en strategi börjar och slutar. Enskilda yttranden är ofta del av ett längre resonemang som kan kodas med samma strategi. Eftersom det rör sig om interaktion i samtal hör yttrandena ofta samman kontextuellt för flera rader (tiers) och därför kan flera yttranden handla om en och samma kod (se Exempel 2). Då kodningen sker radvis och i anslutning till ett avslutat yttrande placeras koden ut för varje yttrande. I andra fall handlar det om ett tydligt avgränsat yttrande på en rad och motsvarar då enbart en kod (se Exempel 3).

### Exempel 2. Kodning strategianvändning.

Elev: hon hade målat dem.  
Lärare: hon hade målat dem i fina färger ja.  
%cod: \$UTV  
Lärare: precis småfiskarna ja.  
%cod: \$UTV

### Exempel 3. Kodning strategianvändning.

Lärare: varför vill hon sitta vid bokhyllan?  
%cod: \$OPE

Samtliga läraryttranden är inte föremål för kodning eftersom de inte motsvarar en av de fem strategierna. För yttranden som inte bedöms tillhöra en av de fem strategierna placeras koden OTH (other) ut. Exempel 4 visar strategikodning där läraren responderar på elevens yttrande genom att utvidga. Eftersom strategierna kan sträcka sig över flera yttranden kan det vara svårt att avgöra exakt vilket yttrande som ska utgöra början av strategin. I exempel 4 kan det diskuteras om yttrandet ”absolut” kan inkluderas i utvidgningen. Här har ordet ”absolut” inte bedömts med någon av strategierna och kodas då med OTH (other). Istället har yttrandet ”blommor” bedömts som en mer tydlig markör för var utvidgningen börjar. Först yttrar läraren ordet ”blommor” som en kort repetition av föregående elevyttrande, som läraren sedan gör utvidgningar kring (se även Tabell 3b).

#### **Exempel 4.** Kodning strategianvändning.

Elev: &-eh ja(g) tror att +...

Elev: att de typ skulle börja leka me(d) typ så här böckerna och typ göra så här värsta blommor^na.

Elev: &-eh och &-eh för de(t) andra att &-eh +...

Elev: &-eh (.) de vill inte &-eh att alla böcker ska gå sönder.

Lärare: absolut.

%cod: \$OTH

Lärare: blommor.

%cod: \$UTV

Lärare: just de(t) som ni gör.

%cod: \$UTV

Lärare: blommor i klassrummet, precis.

%cod: \$UTV

### **3. Beskrivning, exempel och icke-exempel av strategierna**

Att två kodare inte alltid bedömer exakt lika för var en strategi börjar/slutar kan ses som en naturlig tolkningsvariation i kodningen. Strategierna är inte helt entydiga och kan uppfattas överlappande i vissa fall. I syfte att försöka hålla isär strategierna så mycket som möjligt följer här beskrivning, exempel och icke-exempel med kommentarer av respektive strategi i Tabell 3 a-e. Dessa exempel är baserade på transkriptioner från det videoinspelade materialet som användes till träningsperioden av transkribering och kodning.

**Tabell 3a.** Beskrivning och exempel/icke-exempel av strategin ”Öppna frågor”.

| Strategi och beskrivning  | Kommentar/Exempel  | Kommentar/Icke-exempel   |
|---|--|--|
| <p>Öppna frågor (OPE):<br/>Vuxna ställer öppna frågor som utvidgar elevers tänkande (t.ex. frågor som inleds med <b>vad, var, när, hur och varför</b>).</p> | <p>Läraren ställer öppna frågor där frågeorden markerar om det handlar om en öppen eller sluten fråga. Öppna frågor har inga givna svar. För att yttrandet ska bedömas som en fråga behöver yttrandet avslutas med ett frågetecken.<br/> <i>”Vad tror du händer om du skulle ge igelkotten mjölk?”</i><br/> <i>”Hur har man fått reda på att det är sextusen taggar?”</i><br/> <i>”Varför tycker de inte om att vara där det liksom är öppet?”</i></p> <p>I nedanstående fall kan frågan tyckas mer sluten, att det finns ett korrekt svar till frågan om ordets betydelse. Här tolkas frågan som en öppen fråga på grund av att den öppnar upp för resonemang och tänkande hos eleven.<br/> <i>”Vad betyder avlånga?”</i></p> <p>Även i nästa exempel kan frågan tyckas mer sluten eftersom att den kan tolkas som en ja/nej-fråga. Här tolkas frågan som en öppen fråga på grund av att den ansluter till ett elevyttrande och öppnar upp för resonemang och tänkande hos eleven.<br/> <i>”Tänkte du på ännu mer saker?”</i></p> <p>Avbrutna frågor, men med karaktären öppna frågor tolkas som öppen fråga.<br/> <i>”Varför gick inte...?”</i><br/> <i>”Hur kommer det sig att...?”</i></p> | <p>Ja/nej frågor, eller så kallade slutna frågor, där det ofta krävs korta svar av ja/nej karaktär:<br/> <i>”Har någon av er sett en igelkott på riktigt?”</i><br/> <i>”Fick ni några tankar om någonting?”</i></p> <p>Implicit direktiv - läraren ber eleven läsa ett ord och ska inte tolkas som en öppen fråga:<br/> <i>”Vad står det där?”</i></p> <p>Fråga som det finns endast ett korrekt svar på:<br/> <i>”Vad heter du?”</i><br/> <i>”Vad heter Sveriges huvudstad?”</i></p> <p>När läraren inte hör/uppfattar elevens yttrande:<br/> <i>”Vad sa du?”</i></p> <p>När läraren resonerar med sig själv, ställer en fråga som inte egentligen riktar sig till eleverna.<br/> <i>”Hur ska man då veta vad det handlar om?”</i></p> <p>När läraren enbart säger elevens namn ses det inte som en öppen fråga, utan som att läraren delar ut ordet (föregås oftast av att eleven räckt upp handen).</p> |

**Tabell 3b.** Beskrivning och exempel/icke-exempel av strategin ”Utvidgning”.

| Strategi och beskrivning   | Kommentar/exempel  | Kommentar/icke-exempel  |
|--|--|---|
| <p>Utvidgning (UTV):<br/>Vuxna repeterar det som elever säger och utvidgar deras yttranden syntaktiskt eller semantiskt.</p> | <p>Exempel på kortare utvidgning där läraren repeterar elevens yttrande och sedan utvidgar.<br/>                     Elev: <i>”Det var en som gick i tvåan.”</i><br/>                     Lärare: <i>”Det var en tjej som gick i tvåan och hette Jenny ja.”</i><br/>                     Elev: <i>”Under vattnet.”</i><br/>                     Lärare: <i>”Ja, under vattnet. Precis, de läste om havet.”</i></p> <p>Exempel på en längre utvidgning. Läraren repeterar vad eleven sagt och utvidgar sedan med flera yttranden. Här är det två läraryttranden som var för sig tolkas som utvidgning.<br/>                     Elev: <i>”Att den får ont i magen”.</i><br/>                     Lärare: <i>”Kanske får ont i magen ja”.</i><br/>                     Lärare: <i>”Och det är nog inte så roligt för en igelkott och ha ont i magen.”</i></p> <p>Båda läraryttranden nedan bedöms som utvidgningar. I (1) tar läraren vid och fortsätter elevyttrandet med en direkt anknytning till vad eleven sagt och i (2) repeterar läraren ”kurragömma” och utvidgar sedan yttrandet.<br/>                     Elev: <i>”De kanske vill köra kurragömma.”</i><br/>                     Lärare (1): <i>”Så att då vill de inte vara på öppet fält utan de vill de gömma sig.”</i><br/>                     Elev: <i>”Ja.”</i><br/>                     Lärare (2): <i>”Kurragömma för igelkottarna, kanske det.”</i></p> <p>En motfråga i direkt anslutning till elevens yttrande bedöms som en utvidgning.<br/>                     Elev: <i>”Tvåan.”</i><br/>                     Lärare: <i>”Ah, känner vi några fler som går i tvåan?”</i></p> <p>Om läraren påbörjar en utvidgning av ett elevyttrande men avbryts, tolkas det som en utvidgning.<br/>                     Elev: <i>”Sjöstjärna.”</i><br/>                     Lärare: <i>”Sjöstjärna ja. Det läser vi om ...”</i></p> | <p>När läraren enbart repeterar vad eleven sagt, men inte gör en utvidgning av elevens yttrande, bedöms inte som en utvidgning.<br/>                     Elev: <i>”Det är typ så här de är smala fast långa.”</i><br/>                     Lärare: <i>”Långa och smala.”</i><br/>                     Elev: <i>”Ungefär som en tax.”</i><br/>                     Lärare: <i>”Som en tax.”</i></p> <p>I exemplet nedan lägger läraren till ”och”. Det ses inte som en utvidgning. Lärarens yttrande handlar här mer om en repetition av elevens yttrande.<br/>                     Elev: <i>”Avokado.”</i><br/>                     Lärare: <i>”Och avokado.”</i></p> <p>I de fall läraren resonerar med sig själv, eller utvidgar sina egna yttranden, tolkas det ej som utvidgning. Det ska enbart tolkas som utvidgning när läraren utvidgar ett elevyttrande. Läraryttrandet i exemplet föregås inte av ett elevyttrande och tolkas inte som utvidgning.<br/>                     Lärare: <i>”Det är inte så vanligt att se en igelkott. Jag berättade för de andra. Jag har sett...När jag var liten såg jag igelkottar ganska ofta.”</i></p> <p>Vid elevyttranden där läraren responderar men med ett mer allmänt resonemang tolkas det inte som en utvidgning.<br/>                     Elev: <i>”Om igelkotten dricker för mycket mjölk kanske den kan dö.”</i><br/>                     Lärare: <i>”Kanske det.” ”Jag är inte helt säker på det.” ”Det får vi ta reda på sen.”</i></p> |

**Tabell 3c.** Beskrivning och exempel/icke-exempel av strategin ”Etikettering”.

| Strategi och beskrivning  | Kommentar/exempel   | Kommentar/icke-exempel   |
|---|---|--|
| <p>Etikettering (ETI):<br/>Vuxna erbjuder etiketter för kända och nya handlingar/händelser, objekt och abstrakta fenomen (t.ex. känslor).</p> | <p>Läraren benämner nya och/eller redan kända ord och begrepp och som kan föregås/följas av en förklaring, men kan även förekomma utan lärarens explicita förklaring. Kan föregås av lärarens eget resonemang eller i dialog med eleverna.</p> <p>Läraren berättar för eleverna vad ordet ”avlånga” betyder.<br/>Lärare: <i>”Långa och smala. Det är liksom <b>avlånga</b>.”</i></p> <p>Läraren beskriver en läsförståelsestrategi:<br/>Lärare: <i>”Men när man är <b>spågumman</b> då försöker man ju klura lite hur det skulle kunna vara.”</i></p> <p>Läraren beskriver betydelsen av ord/begrepp som kan tolkas som nya eller något abstrakta för eleverna<br/>Lärare: <i>”Nu har ni bara fått en massa ord som inte står i något <b>sammanhang</b>. Det vill säga det finns ingen text runt omkring som ger ledtrådar.”</i></p> <p>Lärare: <i>”Så <b>tassar omkring</b> det betyder ju att det förmodligen är något djur som går omkring.”</i></p> <p>Lärare: <i>”Så hon hade ritat massa <b>havsdjur</b>.”</i></p> <p>Lärare: <i>”Hon vet att de andas med <b>gälar</b>.”</i></p> | <p>Om läraren responderar på en elevs yttrande och utvecklar elevens yttrande semantiskt och/eller syntaktiskt handlar det istället om en utvidgning.<br/>Elev: <i>”Hundar.”</i><br/>Lärare: <i>”Hundar har tassar.”</i></p> <p>Om läraren använder kontraster för att göra elever uppmärksamma på skillnader mellan olika ord och mellan olika syntaktiska strukturer handlar det istället om strategin kontraster.<br/>Lärare: <i>”<b>Tassar omkring, smyger omkring</b> kanske lite grann, på sina tassar.”</i></p> |

**Tabell 3d.** Beskrivning och exempel/icke-exempel av strategin ”Kontraster”.

| Strategi och beskrivning  | Kommentar/exempel  | Kommentar/icke-exempel  |
|---|--|---|
| <p>Strategin handlar om att uppmärksamma eleverna på kontraster i språket (KON). Vuxna använder kontraster för att göra elever uppmärksamma på skillnader mellan olika ord och mellan olika syntaktiska strukturer.</p> | <p>Läraren för ett resonemang om ”tassar omkring” och jämför med ordet ”smyger”.<br/> <i>”Tassar omkring, smyger omkring kanske lite grann, på sina tassor.”</i></p> <p>Läraren jämför orden tassor – fötter.<br/> <i>”På sina tassor, på sina fötter.”</i></p> <p>Om läraren ställer frågor där innehållet är ”bakvänt”. Till exempel får läraren förslaget att fåglar har tassor. I en direkt motfråga försöker läraren uppmärksamma eleverna på ordvalet.<br/> <i>”Brukar man säga så här, åh, fåglarna vilka gulliga tassor de har?”</i><br/> <i>”Har fåglar tassor?”</i><br/> <i>”Sitter näsan på benet?”</i></p> <p>Uppmärksamma ordböjningar<br/> <i>”Prata högt – prata högre.”</i></p> <p>Resonemang om skillnader mellan ord, begrepp, företeelser.<br/> <i>”Vi har fötter och händer.”</i> <i>”Men djuren har ...”</i> <i>”En hund till exempel har ju fyra tassor.”</i></p> <p>Läraren för ett resonemang om motsatser.<br/> nära – långt borta<br/> kort – lång<br/> större än – mindre än<br/> varmt – kallt</p> | <p>Om läraren ger en förklaring av ett ord/begrepp, men inte använder kontraster för att särskilt uppmärksamma hur ord/begrepp skiljer sig från varandra handlar det istället om strategin etiketterande.<br/> <i>”Så tassor omkring det betyder ju att det förmodligen är något djur som går omkring.”</i></p> |

**Tabell 3e.** Beskrivning och exempel/icke-exempel av strategin ”Uppmuntran att använda nya ord”.

| Strategi och beskrivning   | Kommentar/exempel   | Kommentar/icke-exempel  |
|--|---|---|
| <p>Vuxna uppmuntrar elever att använda nya ord när de talar (UPP).</p> | <p>Läraren ger viss information och pausar för att invänta elevens svar.<br/>Transkriberingsmarkören +..? alternativt kommentar i raden %com kan visa på paus.</p> <p>Lärare: <i>"Något som ni ritade på engelskan nyss. Då ritade ju ni en haj och en +..?"</i></p> <p>Elev: <i>"Hon är lite blyg."</i><br/>Lärare: <i>"Hon är lite blyg. Hon vill inte +..?"</i></p> <p>Läraren för ett resonemang om "öppna ytor" och söker efter exempel på ord från eleverna.<br/>Elev: <i>"Typ som en äng."</i><br/>Lärare: <i>"Lite som en äng ja. Den är öppen, bra!"</i></p> <p>Läraren försöker uppmuntra barnet att prata genom följande exempel:<br/>Lärare: <i>"Berätta mer."</i><br/>Lärare: <i>"Vill du berätta?"</i><br/>Lärare: <i>"Fundera lite."</i><br/>Lärare: <i>"Kommer du ihåg?", "Kommer ni ihåg?"</i></p> | <p>Lärarens uppmuntran i allmänhet i form av kommentarer som till exempel "Bra", "Precis", "Smart" etcetera ska ej förväxlas med denna strategi.</p> <p>När läraren lägger till "eller hur?" efter ett yttrande tolkas det inte som uppmuntran till att använda nya ord, utan mer som ja/nej-fråga.</p> |



**Karin Edlund**

har en bakgrund som lärare och speciallärare med intresse för praktisk forskning inriktad på språkutvecklande arbetssätt i skolan.

ISBN 978-91-8107-068-2

**Specialpedagogiska institutionen**



**Stockholms  
universitet**