



Malmö högskola

Lärande och samhälle

Skolutveckling och ledarskap

Självständigt arbete II

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Det språkstimulerande klassrummet

En etnografisk studie med fokus på miljö, möjligheter och interaktion

The language stimulating classroom.

An ethnographic study focusing on the environment, opportunities and interaction.

Susanne Kristensen

Masterexamen i specialpedagogik, 120 hp

Examinator: Lotta Anderson

Slutseminarium: 2016-06-15

Handledare: Olof Sandgren

Abstract

Title: The language stimulation classroom. An ethnographic study with focus on environment, opportunities and interaction.

Writer: Susanne Kristensen

Type of essay: Master's thesis (15 credits)

Tutor: Olof Sandgren, Examiner: Lotta Anderson

Education: Master's Degrees (120 credits)

Date: 2016-06-15

Purpose: The primary aim is to, from a development perspective, examine which language development approaches exist within a school. On the basis of special educational and language development perspectives the aim is also to examine how eight teachers in different classes, within the same public sector, work with language stimulation.

Defined questions: Which possibilities to language development education are given on the basis of the physical environment? Which language learning opportunities are the teachers creating? How do the teachers interact with the students on the basis of a language development perspective? What are the most visible development areas within the public sector?

Theoretical framework: This study is framed by Vygotskijs socio-cultural theories (1934, Swedish translation 2010) which state that people learn in collaboration with each other and the next thing to learn is within the proximal development zone. Furthermore, theories discuss the importance of scaffolding (Wood, Bruner & Ross, 1976) , motivation theories (Deci & Ryan, 2008) and sense of context (KASAM; Antonovsky, 1987; Swedish translation 2011).

Methodology: In this study that contains both qualitative and quantitative elements triangulating is used as a method. It means that the ethnographic effort that consists of observations with the researcher as the complete observer is complemented with subsequent reflective conversations in the form of semi structured interviews. In the study 8 teachers evenly distributed over preschool, 3rd grade, 6th grade and 9th grade participate.

Results and analysis: In the first dimension, the language learning environment, the result shows that preschool gains the highest quota and that the quota falls when the students get older. Despite this, preschool needs to tone down and re-structure the classrooms, while 9th

grade needs to structure and build up a tempting environment. The latter applies also for 3rd grade and 6th grade, although the result was somewhat higher. 3rd grade and 6th grade get the highest quota in regards of language learning opportunities, since the students in these grades were offered to work in smaller groups during the observation occasions. However, the teachers in 9th grade point out in subsequent dialogue that students frequently and consistently work in smaller groups. The general high quotas in the dimension language learning interaction show that language development interactions with the students happen in all classes, but the qualitative description shows that the quality of several of the activities regarding interaction could be improved.

Knowledge-contribution in relation to existing research: Unlike earlier research, this study offers a qualitative element that complements the quantitative measurements. The combination of qualitative and quantitative methodology sets this survey apart from earlier research that used the same analysis tools. Here, the result from students belonging to different year classes are measured which imply a relatively large range of age on the students that the participating teachers in this study teach.

Special educational implications: On the basis of the three pillars of the special educator the investigating, the supervised and the school developing (SFS 2007:638), this study shows that there is a clear correlation between Dockrell, Bakopoulou, Law, Spencer and Lindsay's (2012) study and observation schedule and the special teacher`s. Special teacher`s education, function and role observations are a part of the special educator's investigation work and can result in the need to change circumstances in the classroom or activities on the basis of the observation schedule. This can lead to coaching of the staff regarding the changes that may need to be implemented. The special teacher`s role in the supervised function corresponds well with Dockrell et al.: s (a.a.) thoughts about how the observation schedule can be used for school developing purposes. This can result in a change of school developing work where the special teacher has an important function to contribute with competence development in order to keep the public schools on the right track.

Keywords: ethnography, language learning environment, language learning interaction, , language learning opportunities, scaffolding, special education, socio-cultural theories

FÖRORD

I min roll som specialpedagog, verksam i ett socioekonomiskt utsatt område i södra Sverige, möter jag många elever som befinner sig i svårigheter av olika slag. Som specialpedagog är min uppgift att kartlägga, utreda, stötta samt handleda ledning, pedagoger och inte minst elever. Trots specialpedagogens viktiga funktion vill jag påstå att den allra viktigaste personen som sluter upp kring eleven i skolvardagen är mentorn och den undervisande pedagogen. Genom ett gott samarbete med specialpedagogen kan dessa personer varje dag göra skillnad för eleverna, detta genom att sörja för att eleven befinner sig i en språkstimulerande miljö där goda möjligheter till språkinläring erbjuds och genom att ha en god och språkutvecklande interaktion med eleverna. Det är varken enkelt eller en ”quick fix”, men guidning finns att få, framför allt genom en studie som Dockrell et al. (2012) gjort. I studien utvecklades ett observationsschema som behandlar språkinlärmingsmiljö, språkinlärmingsmöjligheter och språkinlärningsinteraktion, vilket även denna studie behandlar.

Med detta vill jag rikta ett stort tack till de människor som stöttat mig i att än en gång lyckas med mina studier och åtaganden. Tack till skolans ledning, till de personer som deltagit i studien och till min handledare Olof Sandgren.

Men framför allt tack till min fantastiske make och familj som i min strävan efter att vilja utvecklas står vid min sida.

Juni, 2016

Susanne Kristensen

Innehåll

1 Inledning	8
1.1 Bakgrund	9
1.2 Problemområde.....	11
1.3 Studiens avgränsning	11
1.4 Specialpedagogens roll	11
1.5 Syfte och frågeställningar	12
1.6 Centrala begrep.....	12
2 Kunskapsbakgrund.....	14
2.1 Styrdokument.....	14
2.2 Litteratur som inspirationskälla inom svensk pedagogik	14
3 Tidigare forskning.....	19
3.1 Det kommunikationsstödjande klassrummet	19
3.1.1 Språkinlärningsmiljö	20
3.1.2 Språkinlärningsmöjligheter	21
3.1.3 Språkinlärningsinteraktion	23
3.2 Teoretiska perspektiv	27
3.2.1 Vygotskijs sociokulturella teorier	27
3.2.2 Motivation, intresse, lärande och känsla av sammanhang	28
3.3 Teoriernas koppling till studien	29
4 Metod.....	31
4.1 Metodval.....	31
4.1.1 Etnografi.....	32
4.2 Deltagare.....	32
4.3 Genomförande	33
4.4 Bearbetning och analys.....	34
4.4.1 Etik	35

4.5	Reliabilitet och validitet.....	36
5	Resultat och analys.....	37
5.1	Observationer förskoleklass	38
5.2	Observationer årskurs 3	40
5.3	Observationer årskurs 6	42
5.4	Observationer Årskurs 9.....	44
5.5	Analys språkinlärningsmiljö.....	46
5.6	Analys språkinlärningsmöjligheter	47
5.7	Analys språkinlärningsinteraktion	49
6	Diskussion	52
6.1	Metoddiskussion.....	52
6.2	Resultatdiskussion	53
6.3	Specialpedagogiska implikationer	60
6.4	Förslag till framtida forskning	60
	Referenser.....	62

Bilaga 1: Observationsschema svensk översättning

Bilaga 2: Gemensamt diagram för alla årskurserna

1 Inledning

Våren 2015 skrev jag mitt examensarbete på specialpedagogiska programmet, en kvalitativ studie där jag intervjuade elever som under två år strukturerat arbetat med den forskningsbaserade metoden reciprok undervisning (Kristensen, 2015). Reciprok undervisning bidrog till ökade resultat, men framför allt förändrades elevernas förhållningssätt till texthantering och läsförståelse. De klev sakta in i en värld av literacy som enligt Bergöö och Jönsson (2014) översätts med läs- och skrivfärdigheter, men också high literacy, det vill säga att lyckas bättre än förväntat (Langer, 2012). Detta väckte mitt intresse för hur pedagoger arbetar med och använder språket i andra ämnen än svenska/svenska som andraspråk. Jag bestämde mig för att bredda och fördjupa mina kunskaper kring läsförståelse och textbaserade samtal genom att fokusera på hur olika pedagoger förhåller sig till språkundervisning i sitt berörda ämne. Längre har jag på olika sätt reflekterat över vad språkutvecklande arbete innebär och vilka möjligheter skolor har för att kunna driva en språkutvecklande pedagogik som gynnar elever med olika förmågor och förutsättningar. Ofta hör jag att den framgångsrike pedagogens styrka sitter i att skapa relationer med eleverna, vilket är en viktig del i att få eleverna att känna tillit till pedagogen och undervisningssituationen, men uppenbarligen räcker inte denna relationella förmåga som svenska pedagoger besitter. Analysen av resultaten i de stora internationella undersökningarna Pirls 2011 (Skolverket, 2012a) och Pisa 2012 (Skolverket, 2012b) visar att en av anledningarna till de sjunkande resultaten är att svenska pedagoger, i jämförelse med pedagoger i de länder där resultaten är höga, är mycket bra på att skapa goda och hållbara relationer med eleverna men sämre på att föra forskningsbaserad och effektiv pedagogik och didaktik.

För att skapa en grundläggande kunskap innan jag tog mig an forskning inom aktuellt ämnesområde började jag redan tidigt i masterutbildningen med att läsa och hämta inspiration från tre böcker: *Låt språket Bära. Genrepedagogik i praktiken.* (Johansson & Sandell Ring, 2012), *Språkinriktad undervisning* (Hajer & Meestringa, 2014) och *De fem förmågorna i teori och praktik. Boken om The big 5* (Svanelid, 2014), vilket var givande men fick mig också att inse hur brett mitt valda ämnesområde är. Efter att ha läst Dockrell, Bakopoulou, Law, Spencer och Lindsays (2012) studie där de sammanställer forskning kring vad som gynnar elevers lärande och språkutveckling stod det klart för mig att jag ville undersöka detta närmre. Denna studie ämnar därmed att

utifrån Dockrell et al.:s (a.a.) observationsschema undersöka hur en F-9-verksamhet arbetar med språkstimulerande pedagogik och språkstimulerande lärandemiljöer.

1.1 Bakgrund

Denna studie tar avstamp i Dockrell et al.:s (2012) översikt och observationsschema som är en sammanställning av 62 studier som med olika ingångar visar vad som leder till språkutveckling hos eleverna.

Resultaten i Pirls (Skolverket, 2012a) och Pisa (Skolverket, 2012b) var i jämförelse med tidigare resultat låga. Pirls undersöker läsförståelsen hos elever i årkurs 4. Pisa undersöker elevers kunskaper i matematik, naturvetenskap, och läsförståelse i årkurs 9. Resultaten i dessa båda undersökningar visade senast att svenska elevers läsförståelse sjunkit signifikant mellan år 2001 och 2012. Från att elever i årkurs 4 år 2001 uppvisade det bästa resultatet bland alla deltagande länder visar den senaste undersökningen att läsförståelse av skönlitteratur endast försämrats marginellt, medan läsförståelse av faktatexter förändrats i större utsträckning. Även i årkurs 9 visar resultaten att läsförståelsen är signifikant lägre än tidigare och att svenska elever är de som haft snabbast sjunkande resultat bland samtliga deltagande länder.

Utifrån dessa oroväckande låga resultat hände något hos den svenska lärarkåren och bland forskare. Namn som Palincsar och Brown (1984), Westlund (2012), Lundberg och Reichenberg (2013), men också andra aktörer så som författare (exv. Widmark, 2014) ville bidra till att underlätta för pedagoger i arbetet att förbättra svenska elevers läsförståelse. Ute på skolor ordnades föreläsningar, workshops, nätverk och konferenser för att pedagoger skulle lära sig att arbeta med läsförståelsestrategier, men ofta handlade kompetensutvecklingen om läsförståelse i skönlitterära texter (Westlund, 2014), vilket enligt resultat och analys av Pirls (Skolverket, 2012a) och Pisa (Skolverket, 2012b) inte var det stora behovet. Då jag själv höll i föreläsningar och kurser kring hur jag praktiskt arbetade med läsförståelsestrategier kunde jag märka att deltagarna främst var specialpedagoger och pedagoger i svenska/svenska som andraspråk, men där behovet utifrån från undersökningarnas resultat borde vara som störst hos ämnespedagogerna.

Enligt Lgr 11 (Skolverket, 2011b) ska eleverna utveckla olika förmågor så som att kommunicera, analysera, diskutera och argumentera i olika situationer. Dessa förmågor löper som en röd tråd genom läroplanen och ligger som grund i de flesta av ämnena. Därmed är det varje pedagogs uppgift att på ett pedagogiskt och didaktiskt sätt arbeta

språkutvecklande så att varje elev ges möjlighet att utveckla dessa olika förmågor. Palincsar och Brown (1984) undersökte hur goda läsare gör för att förstå texter de läser. I studien fick goda läsare läsa texter och resonera högt kring det lästa. I samtalen och resonemangen dominerade fyra olika strategier: formulera hypoteser, ställa frågor, utreda oklarheter och sammanfatta. En metod kallad reciprok undervisning utarbetades och därefter undervisades svaga läsare i läsförståelsestrategier under 30 dagar där elevernas resultat i läsförståelse ökade signifikant. I Rosenshine och Meisters (1994) forskningsöversikt granskas 16 olika studier som alla berör reciprok undervisning. Översikten visar också att de 16 studierna inte erbjuder någon djupare utvärdering av kvaliteten i dialogen, detta trots att dialogen är central i reciprok undervisning. Det är också intressant att studierna inte visade någon signifikant skillnad i resultaten mellan grupper med olika deltagarantal, som varierade mellan 2 och 23 deltagare.

Reciprok undervisning är alltså en evidensbaserad metod som gynnar elevers läsförståelse. Den internationella forskningen bevisade detta redan 1984 (Palincsar & Brown, 1984). Denna forskning fick genomslagskraft i den svenska pedagogiken först efter de omfattande sjunkande resultaten i Pirls (Skolverket, 2012a) och Pisa (Skolverket, 2012b). I samband med detta talades inte påtagligt mycket om språkarbete i alla ämnen, eller andra ämnen än svenska/svenska som andraspråk, utan det är först nu som den debatten tagit fart. Dock finns mycket forskning att inhämta.

Gibbons (2006) lägger fokus på hur ämnesutveckling och språk kan interagera med varandra. Genom att varva teori och praktik visar hon hur kunskapsutveckling sker i olika ämnen där hon utgår från att läsa, tala och skriva. I samma anda visar Johansson och Sandell Ring (2012) hur pedagoger kan lyfta fram språket i ämnet genom genrepedagogik, där pedagogen får stöd att med språket i fokus arbeta med olika texter för olika syften. Likaså skriver Hajer och Meestringa (2014) om hur undervisning med språket i centrum kan ta form både i teorin och med praktiska och autentiska exempel. Gemensamt för dessa forskare och författare är att alla utgår från Vygotskijs sociokulturella teorier (1934; svensk översättning 2010) som beskriver att elever lär i samspel med varandra och då instruktioner och undervisningsinnehåll ligger inom den proximala utvecklingszonen. Vikten av att bli guidad av pedagogen som expert där eleven imiterar lyfts också fram, men framför allt betonas att pedagogen bör utgå från elevens förkunskaper och förförståelse i undervisningen.

1.2 Problemområde

Sedan flera år tillbaka har jag i min roll som förstelärare och vidare som specialpedagog arbetat med språkutveckling, både med elever och med pedagoger. Emellanåt uppfattar jag det vara svårt för pedagoger att anamma och förstå vikten av en god språkundervisning som genomsyrar all undervisning. Ofta saknar jag gemensamma synsätt och strukturerade samtal kring texter och litteratur där pedagogerna drar nytta av att tala samma språk, exempelvis kring läsförståelsestrategier och texter. Jag möter sällan ett gemensamt förhållningssätt kring betydelsen av språkundervisning i alla ämnen. Detta har fått mig att intressera mig för vilka språkutvecklande arbetsätt som finns att tillgå, vilka hinder som pedagogerna möter, samt hur ett gemensamt förhållningssätt kring ”språktänk” skulle kunna ta form.

1.3 Studiens avgränsning

Denna studie genomförs i en skola som ligger i ett socioekonomiskt utsatt område i södra Sverige. 98 procent av eleverna på skolan talar svenska som andraspråk. Åtta pedagoger observeras varav sex pedagoger tillhör tre olika stadier i grundskolan och två pedagoger arbetar i förskoleklasser. Syftet är inte att utvärdera den enskilda pedagogens undervisning utan i stället att skapa en bild av språkutvecklande arbete i olika stadier som finns i en och samma skola, för att sedan analysera och diskutera studiens resultat utifrån litteratur och tidigare forskning samt att kunna bidra med vilka utvecklingsområden skolan har. Studiens perspektiv utgår från pedagogens undervisning, exempelvis interaktion, metodik samt den miljö och kontext som undervisningen sker i. Studien erbjuder inte i detta fall ett perspektiv som utgår från eleven och dess uppfattning om undervisningen. Även om skolan på flera olika sätt säkert kan vara representativ för flera grundskoleverksamheter runt om i landet är studiens resultat inte generaliserbara, men kan förhoppningsvis inspirera andra skolor att utföra liknande observationer i sina utvecklingsarbeten. Även om denna studie tar avstamp i mitt förra arbete (Kristensen, 2015) så är det varken en fortsättning eller fördjupning av denna uppsats.

1.4 Specialpedagogens roll

Specialpedagogens roll och uppdrag är tydligt beskrivet i högskoleförordningen (SFS, 2007:683) som ligger till grund för den specialpedagogiska utbildningen och dess kursplaner. Denna studie som utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv inriktar sig på språkutveckling faller tillbaka på de områden specialpedagogen förväntas behärska och

arbeta med. Enligt högskoleförordningen (a.a.) ska specialpedagogen självständigt kunna identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer. Professionen kräver också en förmåga att kunna leda, genomföra, följa upp och utvärdera pedagogiskt utvecklingsarbete med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever. Något kortfattat lutar sig den specialpedagogiska professionen mot tre ben; det utredande, det handledande och det skolutvecklande, varav det sistnämnda utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv står i fokus i denna studie.

1.5 Syfte och frågeställningar

Det primära syftet är att ur ett sociokulturellt perspektiv (Vygotskij, 1934; svensk översättning 2010) studera och bidra med kunskap om vilka språkutvecklande arbetssätt som finns inom en skola. Utifrån ett specialpedagogiskt och kvalitetsutvecklande perspektiv är också syftet att undersöka hur åtta pedagoger i olika stadier och klasser inom samma verksamhet arbetar språkstimulerande.

Frågeställningar:

- *Vilka möjligheter till språkutvecklande undervisning ges utifrån den fysiska miljön?*
- *Vilka språkinlärningsmöjligheter skapar pedagogerna?*
- *Hur interagerar pedagogerna med eleverna utifrån ett språkutvecklande perspektiv?*
- *Vilka är de mest synliga utvecklingsområdena i verksamheten?*

1.6 Centrala begrepp

I denna studie används *etnografi* som metodologisk ansats, vilket något förenklat innebär observationer. Utifrån Dockrell et al.:s studie (2012) och observationsschema gynnas språkutvecklingen av tre olika dimensioner. *Språkinlärningsmiljö* berör hur miljön som eleverna befinner sig i är uppbyggd med exempelvis planlösning, tydligt avgränsade lärandemiljöer, ljudvolym i klassrummet etc. *Språkinlärningsmöjligheter* berör huruvida arbete i mindre grupper möjliggörs, om strukturerade samtal med vuxen sker och om eleverna har möjlighet att delta i interaktiv bokläsning med en vuxen etc. *Språkinlärningsinteraktion* berör de vuxnas taltempo, om stödtecken och rekvisita används och huruvida de vuxna kommenterar, utvidgar, och repeterar elevernas utsagor för att nämna några. Vygotskijs (1934; svensk översättning 2010) *sociokulturella*

teorier innebär att människor lär i samspel med varandra där det som står på tur att läras in finns inom den proximala utvecklingszonen. Wood, Bruner och Ross (1976) fördjupar Vygotskijs teorier (a.a.) genom att behandla betydelsen av *scaffolding* som betyder byggnadsställningar och som står för den goda dialogen och interaktionen mellan elev och pedagog. *Specialpedagogiken* i denna studie blir synlig genom att Dockrell et al. (a.a.) menar att den individuella träningen hos exempelvis specialpedagog eller speciallärare kan förebyggas och avta genom att ovan nämnda dimensioner byggs in i undervisningen.

2 Kunskapsbakgrund

Detta avsnitt avser att delge aktuell litteratur inom ämnesområdet som pedagogik i svensk skola kan låta sig inspireras av och de styrdokument som svensk skola styrs av.

2.1 Styrdokument

Skolan har flera uppdrag att arbeta med. Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade och eleverna ska få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga genom att ges rika möjligheter att samtala, läsa och skriva. I läroplanen för svensk grundskola, Lgr 11 (Skolverket, 2011), står att eleverna ska få möjlighet att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga att arbeta både självständigt och tillsammans med andra. Vidare står också att skolan ska stimulera varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter. Detta kan ske genom intellektuella, praktiska och estetiska utmaningar (Skolverket, a.a.). Läroplanen utgår från fyra olika perspektiv; *det historiska, det etiska, det internationella och miljöperspektivet*. I samband med dessa perspektiv fokuserar läroplanen på olika förmågor som ska utvecklas. Exempelvis ska eleverna i ämnet svenska/svenska som andraspråk utveckla förmågan att formulera sig och kommunicera i tal och skrift. I ämnet idrott och hälsa ska eleverna, utöver de fysiska aktiviteterna, utveckla förmågan att samtala och föra resonemang. I ämnet slöjd ska eleverna kunna framställa och presentera egna idéer. I ämnet engelska ska förmågan att anpassa språket efter syfte, mottagare och sammanhang utvecklas och i ämnet bild ska eleverna utveckla förmågan att presentera olika ämnesområden. Detta innebär att det inte är endast en pedagog i ett ämne som själv bär ansvaret för elevernas språkutveckling utan detta är ett gemensamt ansvar.

2.2 Litteratur som inspirationskälla inom svensk pedagogik

I en artikel som fått stort genomslag beskriver Svanelid (2011, för en vidareutveckling se Svanelid, 2014) sin tolkning av de förmågor som krävs för att eleverna ska nå upp till läroplanens mål. Förmågorna är den kommunikativa, begreppsliga, analyserande, metakognitiva och procedurförmågan.

Vad gäller den kommunikativa förmågan refererar Svanelid (2014) till Vygotskijs teorier (1934; svensk översättning 2010) och hur läroplanen Lgr 11 (Skolverket, 2011.), som i allt högre utsträckning än tidigare läroplaner, bygger på dessa teorier och fokuserar på just de kommunikativa aspekterna. Svanelid (a.a.) resonerar också kring varför den kommunikativa förmågan inledningsvis endast betonas i fem av kursplanerna

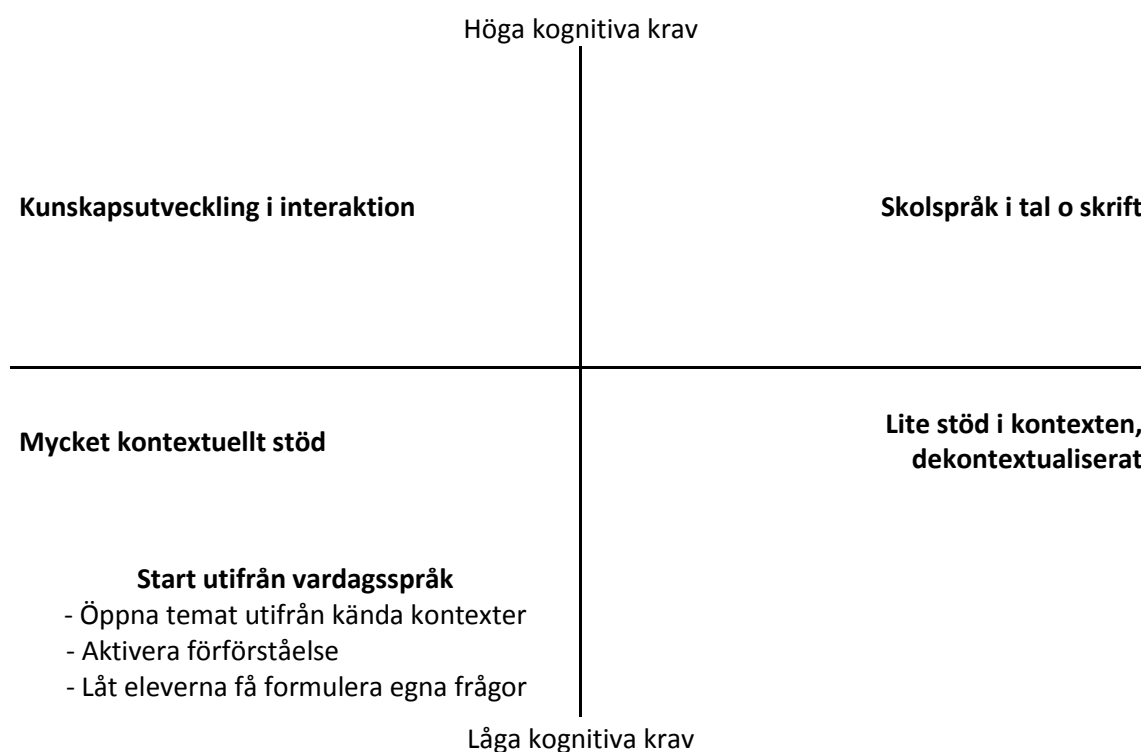
och exemplifierar därefter hur denna förmåga bör och kan ges utrymme i fler ämnen än de redan nämnda.

Vad gäller den begreppsliga förmågan skriver Svanelid (2014) att begrepp innebär ord som definierar, kategoriserar och klassificerar fakta som hänger ihop och att begrepp skiljer sig mellan att vara abstrakta eller konkreta. Från och med 10-årsåldern ökar kraven på att hantera de abstrakta begreppen och ställer högre krav på eleven att behärska abstrakta tankebanor. Något kortfattat ska eleverna känna till begreppens betydelse. De ska kunna använda begreppen i nya sammanhang samt kunna relatera dem till varandra.

Procedurförmågan handlar om vad eleven praktiskt ska kunna utföra i olika kontexter (Svanelid, 2014). Det innebär att eleven med hjälp av olika metoder, rutiner och tillvägagångssätt tar sig igenom olika uppgifter i olika ämnen. Den metakognitiva förmågan är den förmåga som jämförelsevis får störst utrymme i Lgr 11 (Svanelid, a.a.). Denna förmåga handlar om att eleven ska kunna reflektera kring sin egen inläring, ompröva idéer och resonera kring varför vissa lösningar fungerar bättre än andra. Tillsammans med den kommunikativa förmågan finns analysförmågan i alla ämnens kursplaner (Svanelid, a.a.). I kursplanerna återges denna förmåga i uttryck som att sätta i samband, koppla till egna erfarenheter, resonera eller berätta om något.

Hajer och Meestringa (2014) varvar teori och praktik där de erbjuder goda exempel på hur språkutvecklande undervisning kan genomföras i klassrum i olika årskurser och stadier. Författarna vänder sig i stor utsträckning till ämneslärare som behöver stöd i genomförande av undervisning som förenar språk och lärande, allt från planeringsfas till genomförande och utvärdering. Hajer och Meestringa (a.a.) visar på flera olika sätt hur ämnesdidaktik och språk kan mötas men framför allt fokuserar de på betydelsen av att utgå från elevernas förförståelse och förkunskaper vid uppstart av både arbetsområden och av enskild lektion. Det läggs också mycket fokus på den undervisande pedagogens roll som modell och guide under arbetets gång. Betoningen ligger främst på pedagogens interaktion med eleverna där inlärningsstrategier och olika inlärningsstilar visas genom pedagogens deltagande och samtal. Författarna menar exempelvis att ”interaktion är nyckeln till utvecklingen av nya begrepp och att språkets roll är viktig för *allt* lärande i alla ämnen” (Hajer & Meestringa, 2014:31). Vidare talar Hajer och Meestringa (a.a.) om motivation och koncentration som grundläggande för inläringen vilket återigen

ställer krav på att pedagogen väljer texter som väcker elevernas intresse, som de kan relatera till genom att pedagogen tidigare aktiverat deras förförståelse och som utmanar eleverna språkligt. Texterna får alltså varken vara alltför lätta eller svåra, samtidigt som de ska vara intressanta och därmed stimulera eleverna. En annan aspekt som lyfts fram är pedagogens höga förväntningar på eleven, vilket inte minst Hattie (2008) vittnar om i sin stora metaanalys där han lyfter fram vad som påverkar eleverna att prestera i skolan. I samband med interaktionen som tidigare nämnts förs också vikten av feedback fram. Att uppmuntra eleverna att delta i samtal med kompisar i klassrummet och med pedagogen. Att våga göra pauser för att ge eleverna den tid de behöver för att kunna uttrycka sig även om språket inte alltid är korrekt. Hajer och Meestringa (a.a.) hänvisar till Cummins (1979) vars fyrfältare ofta ses i samband med språkutvecklande aktiviteter och vid planering av arbetsområden.



Figur 1. Cummins fyrfältare (Fritt efter Cummins, 1979)

De fyra fälten handlar om elevernas olika kognitiva förutsättningar och på vilket sätt pedagogen med olika medel öppnar upp för interaktion och skapar en undervisning som utvecklar elevernas skolspråk. Fyrfältaren kan användas som stöd vid uppstart av arbetsområden där nedre vänstra fältet är en lämplig utgångspunkt i undervisningen, som innebär att eleven ges högt kontextuellt stöd och att låga kognitiva krav ställs på eleverna. Undervisningen utvecklas sedan i riktning mot det övre högra fältet, där högre krav på kognitiva förmågor ställs och mindre kontextuellt stöd erbjuds (Cummins, 1979).

Språkutveckling handlar givetvis också om att utveckla skriftspråket. Genrepagogik (Johansson & Sandell Ring, 2012) och ASL, att skriva sig till läsning (Trageton, 2014), är pedagogiska metoder som ofta ses i svenska skolor idag. Johansson och Sandell Ring (a.a.) beskriver hur genrepagogik delar in texter i genrefamiljer så som berättarfamiljen, faktafamiljen och evaluerande familjen. I den första ingår exempelvis tidsordnande berättelser så som narrativer. I den andra ingår förklarande, instruerande och rapporterande texter och i den tredje familjen ingår exempelvis argumenterande och responderande texter för att nämna några. Kärnan i genrepagogik är att skapandet av texter sker i faser där pedagogens sätt att tillsammans med eleverna modellera fram texter är avgörande. Skapandet styrs initialt av pedagogen för att eleverna därefter alltmer arbetar individuellt. Johansson och Sandell Ring (a.a.) erbjuder exempel och tips hur detta arbete kan fungera i praktiken där de går igenom de olika genrefamiljerna och faserna i arbetet med eleverna.

ASL (Trageton, 2014) handlar om hur elever med hjälp av datorer och IKT (informations- och kommunikationsteknik) i undervisningen lär sig läsa och skriva. Enligt metoden tränar eleverna att skriva med penna först under det tredje året i läs- och skrivinläringen. Metoden, som ursprungligen kommer från Norge, går ut på att först lära sig skriva vilket i sin tur genererar en lust att lära sig läsa. Metoden motiveras med att bokstäverna som eleverna skriver med hjälp av datorn ser precis likadana ut som de bokstäver som eleverna läser. Kritiker till metoden har argumenterat för riskerna med att överge den traditionella läs- och skrivinläringen där eleverna först lär sig skriva bokstäverna för hand. Metoden startade som ett treårigt aktionsforskningsprojekt *Tekskapning på datamaskin* där elever med start i förskoleklass från Danmark, Norge, Finland och Estland deltog. Vid utvärdering av projektet jämfördes texter producerade av elever som ingått i ASL med texter producerade av elever som fått traditionell

undervisning. Resultaten visade att texterna skrivna av både pojkar och flickor med hjälp av ASL fick högre poäng än de som skrevs av eleverna i kontrollgruppen. Trageton (2014) framhåller vikten av att den finmotorik som normalt tränas vid pennfattning måste ersättas av exempelvis tecknande och pärlande.

3 Tidigare forskning

Detta avsnitt som består av två delar avser att bidra med en genomgång av tidigare forskning och de teorier som denna studie vilar på och ramar in av. Den första delen som kategoriseras i tre teman berör tidigare forskning vad gäller pedagogik som gynnar språkutveckling. Här beskrivs Dockrell et al.:s (2012) studie och observationsschema där nedslag görs i den forskning som ingår i hennes översikt samt refereras till annan relevant forskning. Den andra delen avser att lyfta fram bakomliggande teorier kring tidigare forskning men också vilka teorier som ramar in denna studie. I kommande avsnitt används ordet *barn* i samband med förskoleklass och *elev* i samband med skola.

3.1 Det kommunikationsstödjande klassrummet

Dockrell et al. (2012) sammanställde 62 artiklar som utvärderat språkutvecklande arbetssätt. Sammanställningen är kategoriserad i tre olika dimensioner; språkinlärningsmiljö, språkinlärningsmöjligheter och språkinlärningsinteraktion. Observationsschemat som i sin tur utgår från dessa domäner är framtaget och utprovat i brittiska skolor i förskoleklass, årkurs 1 och årkurs 2, och har översatts till svenska av Waldmann, Dockrell och Sullivan (2015). Däremot är varken observationsschemat eller översättningen ändrad eller särskilt anpassad till svensk skola eller svensk undervisning. Dockrell et al. (a.a.) menar dock att observationsschemat är utformat på så sätt att det kan användas i högre årskurser, men att observatören måste förhålla sig till och anpassa observationen och schemat efter årskurs. Dockrell et al. (a.a.) skriver att observatören bör ha i åtanke att det inte är tänkt att alla aktiviteter ryms under en lektion, varför det är viktigt att ha ett efterföljande reflekterande samtal, där pedagogen ges möjlighet att resonera kring sin egen undervisning. Pedagogen ges då även möjlighet att lyfta fram det som inte var synligt eller framkom under den aktuella lektionen. De poängterar också att observationsschemat ska användas och ses som ett stödande verktyg i utvecklingen av verksamheten, hos den enskilde pedagogen eller arbetslaget och inte som ett omdöme av prestation.

Enligt svensk lagstiftning ska den svenska skolan erbjuda undervisning som garanterar att varje elevs utbildning säkerställs där till exempel alternativa skolformer är en möjlighet (SFS 2016:151). Det talas även om en skola för alla där olika behov, förutsättningar och förmågor ska tillgodoses, ofta inom ramen för en och samma undervisning. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv kan det ses som en utmaning för den

enskilde pedagogen att bedriva en undervisning som gynnar alla elevers språkutveckling i samma utsträckning, men i Dockrell et al.:s studie (2012) argumenteras för att ett mer ”kommunikationsvänligt” klassrumsklimat och undervisning behöver implementeras, vilket är särskilt viktigt för elever med särskilda behov.

3.1.1 Språkinlärningsmiljö

Den första dimensionen, som handlar om språkinlärningsmiljö, omfattar främst den fysiska miljön och i vilken kontext lärandet sker. I denna dimension ingår aspekter som ljudnivå, belysning och hur miljön används till att visa upp barnens arbeten som inbjuder till kommentarer och diskussioner. I samband med behovet av ett lugnt klassrumsklimat betonar Dockrell et al. (2012) även pedagogens förmåga att på ett effektivt sätt hantera tid mellan olika moment så att ljudnivån hålls nere. Dockrell och Shield (2004) undersökte hur 2036 barn uppfattade ljud och fann att barn är känsliga för miljöer med höga ljudvolymmer och att detta borde undersökas vidare, vilket de också gjorde i en efterföljande studie (Dockrell & Shield, 2008). Där utsattes sjuåringar och elvaåringar för höga ljudvolymmer både inne i klassrummet och utanför samtidigt som eleverna förväntades prestera under skoldagen. Dessa elever uppvisade lägre förmåga vad gäller prestation, minne, motivation och läsförmåga i jämförelse med eleverna som fick arbeta i lugnare miljöer. I studien redovisas också att elvaåringarnas prestationer var lägre än sjuåringarnas, vilket leder till slutsatsen att äldre elever är mer ljudkänsliga än yngre.

Betydelsefullt är också hur klassrummens eller rummens planlösning är utformad, delas in, avgränsas och utnyttjas till bokaktiviteter eller andra aktiviteter som gynnar språkinläringen. Dockrell et al. (2012) betonar att personalen i skolan spelar en avgörande roll i att stödja det verbala språket genom att utveckla en språkstimulerande miljö som ökar varje barns möjlighet att utveckla sitt språk, tänkande och lärande. I en studie undersökte Dowhower och Beagle (1998) olika miljöer som barn dagligen befann sig i avseende på hur väggar pryddes. De kom fram till att de berörda barnen inte erbjöds att utveckla sin språkliga förmåga på bästa möjliga sätt utifrån ett språkstimulerande miljöperspektiv. Forskarna kallade miljöerna för ”print-poor environments”, vilket kan översättas med textfattiga miljöer. Bickford-Smith, Wijayatilake och Wood (2005) diskuterar i sin studie hur olika professioner inom skola kan arbeta tvärprofessionellt för att bidra till förbättrade lärandemiljöer, tillgodose

behov främst hos barn i svårigheter och undvika exempel enligt ovan, som i sin tur skapar språkinlärningsmöjligheter (se nästa avsnitt).

3.1.2 Språkinlärningsmöjligheter

Dockrell et al (2012) hävdar att det innebär två fördelar att skapa språkstimulerande miljöer. Det skapar möjligheter och förbereder eleverna att behärska allt högre krav i undervisningen längre fram i skolan. Det innebär också en till antal reducering av språksvaga elever och det blir lättare att identifiera och stötta de elever med särskilda behov som inte handlar enbart om språksvaghet. Att etablera goda språkinlärningsmiljöer erbjuder eleverna stöd i sin utbildning och väg in i en värld av literacy (Snowling & Hulme, 2011). Literacy översätts med läs- och skrivfärdighet (Bergöö & Jönsson, 2014) och är en förutsättning för att behärska språket och stärka inläringen (Resnik & O'Connor, 2010). I samma anda skriver Chapman (2000) att språkstimulerande miljöer gynnar interaktionen med både kompisar och vuxna och att denna positiva verbala interaktion anses vara nödvändig för att utveckla en god läs- och skrivfärdighet. Begreppet literacy är en direkt översättning från det engelska språket och dess betydelse är inte självklar. Bruce, Ivarsson, Svensson och Sventelius (2016) menar att literacy handlar om att kunna orientera sig i olika textpraktiker, där text finns i flera olika perspektiv. De menar att literacy handlar om att utveckla sitt språk och tänkande utifrån olika texter i olika situationer.

Som nämnts tidigare talar Bickford-Smith et al. (2005) om tvärprofessionellt arbete och hur det kan yttra sig. I svensk skola skulle det kunna innebära att pedagoger tillsammans med specialpedagog, speciallärare, kurator och logoped, för att exemplifiera några, bygger upp miljöer där flera olika behov tillgodoses och möjligheter skapas. Justice (2004) talar om samma ämne och beskriver hur språkrika klassrumsmiljöer skapas. Hon menar att det är en process som byggs upp i fem steg där varje klassrum utgår från ett eget tema. Handlingsplanen innebär att först identifiera ett tema följt av att utveckla en filosofi, skapa en mental bild, utveckla dagliga språkplaner och säkra att dialogen mellan vuxen och barn är av god kvalitet.

I dimensionen språkinlärningsmöjligheter berörs vilka möjligheter eleverna ges att delta i strukturerade samtal med vuxna och med klasskamrater, möjligheter till arbete i mindre grupper och huruvida interaktiv bokläsning sker. För att utveckla förmågan att kommunicera måste eleven utsättas för god kommunikation och själv vara utövare.

Vuxna måste tillgodose detta behov genom att själva agera modeller och tydligt visa hur språket används i samtal (Dockrell et al., 2012). I jämförelse med andra aktiviteter i denna dimension har interaktiv bokläsning visat sig vara det som överlägset mest gynnar elevers språkutveckling. Exempel på detta går att ta del av i Barber, Buehl, Kidd, Sturtevant, Nuland och Becks studie (2014) som undersökte hur eleverna uppfattade sin förmåga att läsa historietexter då USHER (United States History for Engaged Reading) implementerats vid en intervention med elever i årkurs 6 och 7. Studien utgjordes av aktionsforskning och är jämförande till sin karaktär. Forskarna kom fram till att de förändringar som implementerades med hjälp av USHER gynnade elevernas självkänsla och självförtroende i mötet med historiska texter. Ett annat exempel är Pittman och Honchells studie (2014) som undersökte hur elever på mellanstadiet som hade det jobbigt med läsningen påverkades av litteratordiskussioner. I denna kvalitativa studie ligger en etnografisk ansats till grund där observationer av interaktioner i gruppdiskussioner av litteratur gjordes. Syftet var att undersöka hur elever upplevde dessa diskussioner. Här beforskade även pedagogen sig själv med syfte att förstå sin egen roll och praktik och hur den påverkade eleverna, för att sedan kunna uppnå en förändring och förbättring. I studien drogs slutsatsen att kollaborativa samtal och diskussioner ökade elevernas motivation och gynnade förståelsen för texter. Forskarna kom också fram till att pedagoger bör vara mer lyhörda inför elevernas intresse och val av litteratur att läsa och ämnen att diskutera då det verkar motivationshöjande (Pittman & Honchell, a.a.).

Den interaktiva bokläsningen i denna språkutvecklande dimension stöds även av Vargas (2013) studie som behandlar pedagogers språkliga strategier för ökad läsförståelse hos elever. Studien ramar in av talaktsteorin där Austin (1962) skiljer det verbala språket i tre olika akter: den lokuta (vad sägs), den illokuta (vad avses sägas) och den perlokuta (hur tolkas det som sägs). Varga (a.a.) hämtade sitt underlag från ett aktionsbaserat följeforskningsprojekt vilket innebär ett longitudinellt projekt där verksamma pedagoger, specialpedagoger och elever ingick. En gång per läsår gjordes videoupptagningar där elever samtalande kring skönlitteratur som pedagogerna valt. Därefter analyserades samtalen. Med utgångspunkt i Vygotskijs sociokulturella teorier (1934; svensk översättning 2010) om att elever lär av varandra och av den så kallade experten läggs fokus på vikten av den modellerande pedagogens ledarskap i klassrummet. Varga (a.a.) kommer fram till att pedagogens förmåga att instruera,

efterfråga, förklara, exemplifiera och att bekräfta är avgörande. Hon menar att dessa handlingar erbjuder eleverna stöd i att tillämpa, identifiera och befästa läsförståelsestrategier samt att utveckla ordförrådet genom att förstå och kunna använda ett ämnesrelaterat språk. En sådan process utvecklar metakognition.

Enligt Dockrell et al.:s observationsschema (2012) är arbete i mindre grupp en aktivitet som stödjer möjligheter för språkinläring, men också den strategi som enligt Wasik (2008) är en av de minst tillämpade utifrån möjligheter till språkinläring. I sin studie presenterar hon förslag på hur pedagoger kan åstadkomma arbete i mindre grupper i ett och samma klassrum. Christ, Wang och Chiu (2014) belyser effekterna av par-/kompisläsning (Buddy Reading). Efter analys av videoupptagningar av elevers parläsning identifierades 12 variabler så som tid, turtagning, strategianvändning och instruerande samtal, för att nämna några. Christ et al. (a.a.) drog slutsatsen att metoden gav positiva resultat vad gäller förståelsen för olika texter. I kontrast till det är det intressant att de också kom fram till att parallellläsning, som innebär endast turtagande läsning utan gemensam diskussion, inte gav några positiva effekter hos eleverna. Likaså betonar Girolametto, Weitzman och Greenberg (2003) vikten av att pedagogerna uppmuntrar så kallad peer interaction, som kan översättas med par-/kompisinteraktion. De utgår från språkutvecklingen hos mindre barn som uppmuntras till turtagning, kompisinteraktioner och att samtala och samspela ansikte mot ansikte.

3.1.3 Språkinlärningsinteraktion

Den sista dimensionen utgörs av interaktion mellan pedagog och elev, men också eleverna emellan. Det är den största kategorin med avseende på hur många aktiviteter som kan observeras och fokus utgår oftast från pedagogens sätt att bemöta, hantera samtalet och i stort interagera i klassrummet. Dockrell et al. (2012) pekar särskilt på att forskning visar att kvaliteten på interaktionen mellan pedagog och elev har identifierats som en signifikant faktor i utvecklingen av elevernas verbala förmågor och scaffolding är ett återkommande begrepp (Dockrell et al., 2012). Scaffolding är ett begrepp som Wood, Bruner och Ross (1976) myntade och formade i sina teorier och studier kring vikten av den guidande och stöttande pedagogen. Efter Palincsar och Browns (1984) originalstudie, som berörde läsförståelse och läsförståelsestrategier där stöttning och dialog av god kvalitet är avgörande, fokuserade Palincsar (1986) vidare på hur dialogens viktiga funktion kan ta form i samband med scaffolding. Denna interaktion karakteriseras av att pedagogerna i hög utsträckning guidar, stöttar, ger feedback och

återkopplar exempelvis med öppna frågor. Det handlar om vilka tekniker pedagogen använder för att tillgodose elevernas språkliga behov. Det rör sig om huruvida pedagogen använder rekvisita och/eller stödtecken i sin undervisning, samt bekräftar, imiterar, utvidgar eller kommenterar det eleverna säger eller gör, vilket även Varga (2013) beskriver. Vad gäller bildstöd kan nämnas att Palincsar och Browns (1984) originalstudie där läsförståelsestrategier tränades vid en intervention inte använde rekvisita eller bildstöd. Däremot är detta något som Oczkus (2003) arbetade fram då hon menade att reciprok undervisning behövde göras mer elevvänlig, framför allt för de mindre eleverna och började använda sig av rekvisita i form av bilder, dockor eller utklädnad. Hon myntade därmed begreppet *the fab four*, som Westlund (2012) anammat och kallar för *läsfixarna* i Sverige. En annan aspekt som tas hänsyn till är i vilken utsträckning vuxna använder elevernas namn för att få uppmärksamhet och befinner sig i samma vid interaktion. Med hänsyn till ovanstående aktiviteter kallar Bronfenbrenner och Morris (2006) pedagogens interaktion i klassrummet och andra i pedagogiska kontexter för ”utvecklingens motor”.

Nationellt har Wedin (2008, 2011) forskat kring klassrumsinteraktion och samtalets betydelse där hon hänvisar till vikten av en stöttande omgivning (Vygotskij 1934; svensk översättning 2010) och scaffolding (Wood et al., 1976) som nationellt förespråkas av Säljö (2000) vilken refereras till hennes studier. I den första studien utgick Wedin (2008) från Hallidays (2004) Systemic Functional Linguistics (SFL) som i enlighet med Vygotskijs (a.a.) sociokulturella teorier innebär att undervisning och språk inte kan separeras och lärs in genom manifestation, det vill säga att pedagogen guidar och eleven imiterar. Wedin (2008) menar att SFL kan ses som en brygga mellan etnografi och språkvetenskap, men också som ett analysverktyg. Vidare beskriver Wedin (2011) IRF-interaktion (Initiation-Response-Feedback) som innebär att pedagogen genom sitt aktiva deltagande och feedback uppmuntrar eleven att uttrycka sina tankar och motivera sina ställningstaganden. I båda studierna använde sig Wedin (2008, 2011) av observationer. I den första av studierna (Wedin, 2008) använde hon Gibbons (2006) version av Hallidays (2004) modell för att analysera språkets krafter och natur i klassrummet med fokus på olika episoder som kunde identifieras. I den andra studien (Wedin, 2011) motiveras val av metod och ansats med syfte att undersöka IRF-interaktioner och för att kunna belysa tre typer av samtal utifrån *field*

(representation, det som händer, vad texten handlar om), *tenor* (utbyte, deltagarnas relationer, status och roller) och *mode* (språkets roll, exempelvis tal och skrift).

Wedin (2008) visar att pedagogerna använde ett varierat språk men att eleverna inte gavs tillräckligt med utrymme att själva producera ett akademiskt språk. Wedin (2011) fokuserade likt den första studien på betydelsen av samtal och interaktion i klassrummet där slutsatserna är något mer övergripande men att IRF-interaktion kan ge positiv utveckling hos elever i vissa sammanhang och för vissa syften. Studien visar dock att pedagoger bör vara medvetna om när och hur IRF-interaktion används. Ofta är dessa interaktioner lärarstyrda där det finns ett förväntat och korrekt svar.

Dockrell, Bakopoulou, Law, Spencer och Lindsay (2015) visar att språkinlärningsinteraktionen var den dimension som efter språkinlärningsmiljö var mest synlig. Minst synlig var språkinlärningsmöjligheter. Lägst resultat med avseende på interaktion fick turtagning, berömma icke-verbal kommunikation och tydliggöra olika språkliga valmöjligheter. Det som förekom ofta var att barnen tilltalades vid namn, att barnens språkliga aktiviteter bekräftades och att barnens uttryck upprepades. Dockrell et al. (2012) menar att det är viktigt att pedagogerna förstår vikten av interaktion och av att använda sig av ett mer avancerat språk i mötet med eleverna. På så sätt utvecklar eleverna exempelvis grammatik och ordförråd. Hon föreslår att pedagogerna filmar sig själva för att utveckla sin roll som språklig modell. För att betona pedagogens förmåga att använda sig av ett mer avancerat språk belyser Smith och Dickinson (1994) att relationen mellan förutsättningarna i klassrummet och interaktionen i hög utsträckning styrs av pedagogens utbildningsgrad och huruvida eleverna ges möjlighet att arbeta i mindre grupper där pedagogen har mer utmanande konversationer med eleverna.

Att arbeta språkutvecklande genom god interaktion handlar ofta om vilken typ av frågor som ställs av pedagogen, men också om vilken samtalsteknik som används för att få eleverna att läsa mellan raderna och göra inferenser. En aktivitet i observationsschemat handlar om vilken typ av frågor pedagogen ställer, med fokus på så kallade öppna frågor, som inte kan besvaras med ett ja eller nej. En öppen fråga kan exempelvis inledas med hur, vad och varför. Detta uppmuntrar till längre, motiverade och berättande svar. I Peterson, Jesso och McCabes studie (1999), där de deltagande pedagogerna med hjälp av öppna frågor uppmuntrade eleverna till att utveckla sina tankar och svar, visade resultatet efter ett år att eleverna utvecklat sitt ordförråd

signifikant och överlag utvecklat sin berättarförmåga. Med hjälp av dessa frågor tränas även eleven i att göra inferenser, att läsa mellan raderna genom att koppla in tidigare erfarenheter, förkunskaper och förförståelse och därigenom dra logiska slutsatser. Westlund (2012) bedömer det vara möjligt att arbeta med reciprok undervisning även med förskolebarn. Zucker, Justice, Piasta och Kaderavek (2010) bekräftar detta då de undersökt fyraåringars förmåga att göra inferenser med stöd av pedagogens goda interaktion och förmåga att ställa öppna frågor vid litteraturläsning i helklass. Resultatet visade att pedagogerna kan använda öppna frågor (inferential questioning) för att uppmuntra barnen till att delta i komplexa konversationer och att detta ökar barnens förmåga att göra inferenser. På nationell nivå har Franzen (1993) skapat ett program för att träna elevers användning av inferenser med syfte att förbättra både språk och läsförståelse i flera olika ämnen.

Dockrell et al.:s studier (2012, 2015) och observationsschema visar att pedagogens förmåga till god interaktion gynnar elevernas språkutveckling, men betonar även vikten av god interaktion eleverna emellan och belyser effekterna av deras ömsesidiga dialog. Studier visar att interaktion eleverna emellan gynnar främst elever med ett svagt språk. Dialogen, samtalet och imitationen bidrar till att dessa elever utvecklar ett starkare språk (Justice, Petcher, Schatschneider & Mashburn, 2011). Vygotskijs sociokulturella teorier (1934; svensk översättning 2010), där vikten av samtalande klassrumsmiljöer med god dialog är avgörande för barns språkutveckling, blir med studier likt denna påtagliga. Individualiserat, tyst arbete gynnar med andra ord inte barns språkutveckling utifrån dessa studier och teorier.

Aktiviteterna i dimensionen språkinlärningsinteraktion är starkt relaterade till hur vuxna talar med och till barnen i pedagogiska kontexter. I observationsschemat ingår ytterligare aktiviteter så som hur vuxna agerar förebilder för ett språk som eleverna ännu själva inte producerar, hur vuxna uppmuntrar eleverna till att använda nya ord när de talar eller hur kontraster används för att uppmärksamma skillnader mellan olika ord och mellan olika syntaktiska strukturer. Sist kan också nämnas de aktiviteter som handlar om hur vuxna uppmärksammar och berömmar elevernas förmåga att lyssna och berömmar deras icke-verbala kommunikation. Dessa två aktiviteter fick lägst poäng i Dockrell et al.:s studie (2012).

3.2 Teoretiska perspektiv

Flera av studierna som nämns i denna studie utgår från att barn lär i samspel med varandra och de vuxna där interaktionen och samtalet spelar en avgörande roll. Nedan följer en kortare beskrivning av de teorier som denna studie vilar på.

3.2.1 Vygotskijs sociokulturella teorier

Vygotskij (1934; svensk översättning 2010) är ett välbekant namn inom svensk pedagogik. Hans teorier har utvecklats vidare av Wood et al. (1976) som poängterar betydelsen av scaffolding. Ofta ställs Piagets utvecklingsstadier (för en sammanfattning se Halpenny & Pettersen, 2015) och Vygotskijs teorier (a.a.) mot varandra, där den sistnämnda idag oftast ligger som grund för modern pedagogik i Sverige. Piagets teorier om barns utvecklingsstadier där det finns en viss ordning för hur vissa saker utvecklas benämns som genetisk epistemologi och faller inom ramen för konstruktivismen.

Konstruktivismen är en filosofisk kunskapsteori där betoningen ligger på vad som sker hos individen under inläring och att lärandet sker mellan omvärld och individ. Kritiker till Piagets teorier menar att synen på barnets möjligheter till inläring begränsas och att ålder inte kan vara avgörande för vilka kognitiva möjligheter den enskilda individen besitter. I stället lyfts allt som oftast Vygotskijs sociokulturella teorier (a.a.) fram där språk och kultur är avgörande för inläring. Han menar att människan och barnet ingår i sociala samspel och att det som står på tur att läras in finns i den proximala utvecklingszonen och att inläring sker vid imitation och internalisering. Det betyder att de yttre omständigheterna och kunskapen som finns att hämta där blir till den egna.

Scaffolding översätts med det svenska ordet byggnadsställningar och kommer ursprungligen från byggindustrin. Wood et al (1976) överförde begreppet till den pedagogiska kontexten. Wood et al. (a.a.) menar att scaffolding uppkommer i en problemlösande undervisningssituation där en deltagare vet svaret, men inte den andre. De går tillbaka till spädbarnsåren i barndomen och menar att coachande interaktion är avgörande och nödvändig för barnets utveckling och samma sak gäller för eleven i undervisningen. De utmaningar som ett barn möter i en undervisningssituation måste korrelera med barnets egen agenda för inläringen och att det är det gemensamma målet som är kärnan i problemlösningen. Wood et al. (a.a.) menar också att om den sociala kontexten tas i beaktande finns där oftast belägg eller önskan av modellering och imitation hos både eleven och pedagogen för att uppnå optimal utdelning vid att lösa problemet. Men en sådan insats av en pedagog inbegriper så mycket mer än bara

imitation och modellering, och Wood et al. (1976) menar att det endast gynnar elever som redan gör relativt bra ifrån sig, där imitationen inte blir en alltför stor ansträngning. Författarna menar därmed att enbart modellering och imitation inte är tillräckligt utan att explicit scaffolding krävs. Denna scaffolding innebär att pedagogen kontrollerar de element som ligger utanför elevens initiala kapacitet och därmed guidar eleven så att denne inte bara koncentrerar sig på de uppgifter som ligger inom dess kompetens utan utmanas att gå utanför sin trygghetszon.

3.2.2 Motivation, intresse, lärande och känsla av sammanhang

Grunden för inläring som sker i det sociala samspelet är motivation och intresse. Den yttre motivationen skapas av yttre omständigheter som påverkar individen till inläring (Deci & Ryan, 2008). Det kan handla om belöningar, straff eller mutor som omgivningen erbjuder. Den inre motivationen styrs av den egna viljan att lära sig mer och samspelar ofta med det egna intresset. I inläringen och skolsituationen är den inre motivationen naturligtvis att sträva efter men vägen dit kan vara hjälpt av att omgivningen kontrollerar lärandet genom att exempelvis belöna, muta eller ställa krav (Deci & Ryan, a.a.).

En trygg skolgång med inläring i fokus kan åstadkommas på flera sätt. Ett av dessa är att skapa en miljö där eleverna lär och trivs och bär med sig en känsla av sammanhang, det som Antonovsky (1987; svensk översättning 2011) kallar KASAM.

Specialpedagogen har en central roll i arbetet med elevhälsa, som enligt Gustavsson (2010), börjar i klassrummet. I detta arbete kan den omgivande miljön vara en faktor, en annan faktor hur pedagogen hanterar gruppen och i vilken utsträckning värdegrunden är synlig för eleverna. Dessa faktorer, för att nämna några, kan ramas in av Antonovskys (1987; svensk översättning 2011) KASAM som har sitt ursprung i den medicinska sociologin där kärnan ligger i hur vi hanterar motgångar med hälsan i behåll utifrån hur vi upplever tillvaron som hanterbar, begriplig och meningsfull. Målgruppen för hans tankar och text var ursprungligen läkare, sköterskor, psykologer, sociologer och sociologer, men han skriver inledningsvis att det också är överförbart och användbart inom pedagogik och undervisning.

I motsats till det så kallade eländesperspektivet, det vill säga varför människor blir och förblir sjuka, belyser Antonovsky (1987; svensk översättning 2011) varför vissa människor som utsätts för olika påfrestningar ändå håller sig friska och till med

utvecklas och växer i det. Hans resonemang resulterar i att människans omgivning måste vara hanterbar, begriplig och meningsfull. I sitt filosofiska tankemönster beskriver Antonovsky (1987; svensk översättning 2011) att det är avgörande att människor accepterar de uppgifter de ställs inför och att de har ett ansvar för sitt handlande. Nyckeln i detta menar han är medbestämmande. När andra bestämmer allting åt oss, exempelvis regler eller uppgifter, och det ändå finns en förväntan på resultat där individen inte har något att säga till om, reduceras människan, i detta fall eleven, till ett objekt som inte når sin fulla potential i sammanhanget. Ett demokratiskt klassrumsklimat kan bidra till att eleven upplever sin skoldag som hanterbar, begriplig och meningsfull, och pedagogen har en viktig roll som tydlig ledare i detta. Antonovsky (a.a.) menar att pedagogen ska hålla i ramarna för verksamheten, men framför allt att belöna elevers insatser, i detta fall med uppskattning, omdöme eller betyg. Om en människa tar sig an en uppgift på stort allvar och belöning uteblir kan skadlig stress uppkomma (Antonovsky, a.a.).

3.3 Teoriernas koppling till studien

Att som elev dagligen få verka i en miljö med möjligheter och god interaktion där förutsättningarna för lärande är väl genomtänkta och väl planerade kan skapa en känsla av sammanhang. De människor som anses ha starkt KASAM pratar ofta om områden i livet som är viktiga för dem, som de är engagerade i, alltså där det finns en meningsfullhet (Antonovsky 1987; svensk översättning 2011). Skolan skall och måste vara en meningsfull plats för eleverna att vistas i, där aktiviteter som finns att hämta i observationsschemat kan hjälpa till att skapa denna känsla, som i sin tur kan leda till en positiv skolgång. Antonovsky (a.a.) har reviderat sin syn på begreppet meningsfullhet och väljer numer att betrakta det som en motivationskomponent. Det förstås genom att människan, oavsett hinder, tar ställning till vad som är värt att investera sin energi i och värt att lägga sitt engagemang på. Då motivation, tillsammans med intresse och höga förväntningar, är en av de viktigaste faktorerna för hög måluppfyllelse visar både Antonovskys (a.a.) och Deci och Ryan (2008) med sina olika teorier kring motivation, vikten av att skolans dagliga aktiviteter, i detta fall utifrån observationsschemat, har en fast teoretisk grund att falla tillbaka på. Likaså visar aktiviteterna i observationsschemat, framför allt vad gäller språkinlärningsmöjligheter och språkinlärningsinteraktion, explicit hur Vygotskijs (1934; svensk översättning 2010) sociokulturella teorier kring språk och lärande omvandlas till praktik. Majoriteten av de 20 aktiviteterna inom

dimensionen språkinlärningsinteraktion berör just hur pedagogen på olika sätt stöttar eleven till språkinläring. Med explicit guidning och stöttning kommer eleven in i den proximala utvecklingszonen (Vygotskij 1934; svensk översättning 2010) vilket också i praktiken tydligt visar vikten av Wood et al.:s (1976) teorier kring scaffolding och därmed dess teoretiska förankring i denna studie.

4 Metod

I detta avsnitt presenteras och argumenteras för val av metod, genomförande, bearbetning och analys samt studiens tillförlitlighet. Under bearbetning av metod har jag i stor utsträckning använt mig av Brymans (2014) litteratur som vägledning.

4.1 Metodval

I denna studie som innehåller både kvalitativa och kvantitativa inslag används triangulering som metod. Triangulering innebär att mer än en metod används då sociala företeelser studeras. Triangulering kan användas vid både kvalitativa och kvantitativa forskningsstrategier. Ofta sker det i samband med etnografiska studier där forskaren kompletterar sina observationer med efterföljande intervjufrågor för att undvika missförstånd eller tolkningar (Bryman, 2014). I denna studie ligger tyngdpunkten på observationer som utgår från ett observationsschema som redovisas deskriptivt (bilaga 1). Observationerna kompletteras med efterföljande reflekterande och informella samtal där observationsschemat visas upp för deltagaren och oklarheter utreds. Dessa samtal kan inte ses som strukturerade i sammanhanget, utan istället som situerade samtal.

Valet att kombinera observation och intervju föranleddes av en risk att deltagarna vid en intervju hade sagt de ”rätta” sakerna, utan att dessa hade uppvisats i undervisningen. Ytterligare en aspekt hade kunnat vara att pedagogerna, utan att ha vetskap om det, arbetar språkstimulerande men att detta inte hade framkommit i intervjuerna.

Bryman (2014) skriver att kvalitativ forskning mer inriktar sig på ord och att kvantitativ forskning inriktar sig mer på siffror. Inom den kvalitativa forskningen finns större risk eller möjligheter till tolkningar och det talas om den hermeneutiska cirkeln eller spiralen som utgör förhållandet mellan del och helhet i förståelseprocessen. För att förstå de delar som ingår måste forskaren förstå och se helheten där delarna förekommer. I denna spiral talas det även om förförståelse och risken att tolka de kvalitativa resultaten utifrån den egna kunskapen. Allwood och Eriksson (2012:95) skriver att:

Förförståelse sätter gränserna för vilken förståelse vi kan nå och inte minst vilka frågor vi kan ställa. (...). När en uttolkare tränger in i ett meningsinnehåll, exempelvis en handling, ett uttalande eller en text blir den nya förståelsen till förförståelse som öppnar för ytterligare förståelse och uttolkaren förändrar därmed också sin förståelsehorisont. Ny förståelse blir möjlig och nya frågor kan ställas.

Då verksamheten som denna studie utförs i till viss del är bekant för mig sedan tidigare har jag behövt förhålla mig till min egen förförståelse och tidigare kunskap. Jag har

ständigt varit medveten om att det inte är min tidigare kunskap som får styra observationerna och därmed med största noggrannhet hållt mig till observationsschemats aktiviteter. Med anledning av min till viss del tidigare kunskap om verksamheten valde jag att observera alla aktiviteter i observationsschemat och inte låta min kunskap styra vilka aktiviteter som eventuellt skulle kunna raderas.

Förespråkare för den kvantitativa forskningen och kritiker till den kvalitativa forskningen menar att det i situationerna finns risk att forskaren skapar en nära relation med undersökningspersonerna, att resultat och analys blir subjektiva och i alltför stor utsträckning bygger på forskarens osystematiska uppfattningar om vad som är viktigt. Även detta har jag behövt ha i åtanke då även undersökningspersonerna till viss del är bekanta för mig. Vid val av skola var det viktigt för mig att skolledningen såg studien som något positivt och som skulle kunna användas i olika framtida utvecklingsområden. Detta var en stor fördel som talade för det val av skola som gjordes. Likaså ville jag att val av metod skulle kännas trygg både för mig som utövare och för studiens deltagare.

4.1.1 Etnografi

Den etnografiska ansatsen som används inom den kvalitativa forskningen baseras på en holistisk uppfattning där delarna inte kan förstås och analyseras oberoende av varandra (Bryman, 2014). Ofta nämns etnografi i samband med observation eller deltagande observation. Vid en etnografisk studie engagerar sig forskaren i en social miljö under en viss tid för att observera och lyssna i syfte att få en bild av den kultur som uppvisas. Observatören kan utifrån forskningsfrågan välja att inta olika roller, exempelvis *fullständig deltagare*, *deltagare-som-observatör*, *observatör-som-deltagare* eller *fullständig observatör*. När valet av metod ligger inom den etnografiska ansatsen och *fullständig observatör*, vilket är fallet i denna studie, sker inget samspel mellan forskare och personer i miljön där observationen sker (Bryman, a.a.). Forskaren deltar med andra ord inte alls i vad som händer utan intar endast en observerande roll.

4.2 Deltagare

Studien genomfördes på en skola i södra Sverige. Skolan ligger i ett socioekonomiskt utsatt område där eleverna tidigare haft bland den lägsta måluppfyllelsen i landet, men där resultaten de senare åren förbättrats. Pedagoger från alla stadier inklusive förskoleklass deltog. På så sätt kunde jag som observatör skapa mig en heltäckande bild av i vilken utsträckning språkutvecklande undervisning förekommer på skolan.

Observationer gjordes i åtta klassrum, två från varje årskurs (förskoleklass, årskurs 3, årskurs 6, årskurs 9).

I förskoleklass är den ena av pedagogerna 59 år och har varit verksam i 35 år, varav 12 år på den aktuella skolan. Hon har förskollärarexamen och fortbildning inom lek som specialpedagogisk metod, socialpedagogik och svenska som andraspråk. Den andra pedagogen i förskoleklass är 52 år och har jobbat som förskollärare i 29 år, varav 17 år på skolan. Hon är utbildad förskollärare och har gått fortbildning i gymnastik, miniyoga och rörelse. I årskurs tre är pedagogerna 48 respektive 34 år. Den ena har arbetat 21 år som pedagog, varav 17 år på skolan och är utbildad 1-7-lärare med svenska/svenska som andraspråk som huvudämne. Den andra har arbetat i 9 år som pedagog, varav 3,5 år på skolan. Hon har en magisterexamen i tillämpad utbildningsvetenskap. Hon har läst kultur, medier och estetiska uttrycksformer, bild och svenska för f-9, samt matematik och engelska för lågstadiet. Pedagogerna i årskurs 6 är 30 respektive 39 år. Den förstnämnda har arbetat som pedagog i 3 år och har en 4,5-årig lärarutbildning för årskurs 4-9 med historia och geografi som huvudämnena. Den andra har arbetat som pedagog i 12 år, varav 5 år på den aktuella skolan och har lärarexamen för årskurs 1-6 med matematik och naturorienterade ämnen som inriktning. I årskurs 9 är den ena pedagogen 40 år och har arbetat som lärare i 8,5 år varav 6,5 år på skolan. Hon har en lärarexamen för grundskolans senare år och gymnasiet i engelska och religionsvetenskap. Den andra, som också är 40 år, är sedan 1 år tillbaka anställd som förstelärare, men har arbetat på skolan i 16 år. Hon har en filosofie magisterexamen i statsvetenskap samt särskild lärarutbildning, vilket innebär studier i pedagogik på distans. Då pedagoger är utvalda och tillfrågade utifrån studiens syfte och frågeställningar är urvalet av pedagoger målstyrt, vilket också är vanligast bland etnografiska studier (Bryman, 2014).

4.3 Genomförande

Redan sommaren 2015 tog jag kontakt med rektorn på den berörda skolan och hade ett första möte kring tankarna inför masterutbildningen, för att tidigt förankra och diskutera upplägget med skolans rektor. Efter klartecken från rektorn och biträdande rektorer kontaktade jag tidigt under vårterminen pedagoger som jag önskade observera. Önskemålet var att studera den utvalda skolan i sin helhet, varav det föll sig naturligt att deltagarna undervisade i förskoleklass, årskurs 3, årskurs 6 och årskurs 9. Kontakten med pedagogerna sköttes initialt via mail och därefter korta individuella möten med varje

pedagog där syfte, tillvägagångssätt och Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (2011) presenterades. Där diskuterades också huruvida pedagogerna önskar träda fram vid senare presentation av studien. Samtliga åtta pedagoger ställde sig positiva till att ingå i studien varefter datum och tid för observation bestämdes. Samtyckesblankett skrevs ej. De åtta observationerna genomfördes inom ramen av tre veckor, vid olika tidpunkter oberoende av varandra. Varken ämne eller lektionsupplägg var avgörande för val av tidpunkt för observation och jag som observatör önskade inga särskilda förkunskaper.

Inför observationerna skrevs den svenska översättningen av observationsschemat ut, förstorades och kopierades upp. Även om jag vid ett första möte med pedagogerna presenterat mig själv och syftet med studien hade de vid observationstillfällena ingen kunskap om vad jag skulle observera, mer än att jag skulle utgå från ett schema med fokus på tre dimensioner av språkutvecklande arbete. Vid observationstillfällena presenterade jag mig och mitt ärende kort för eleverna, men ville för övrigt vara så osynlig som möjligt i undervisningssituationen, varför jag satt längst bak i klassrummet. Under varje observation, som varade 60 minuter, fyllde jag i observationsschemat och skrev ner korta reflektioner. I direkt anslutning till varje observation hade jag och pedagogen ett reflekterande samtal under cirka 20 minuter där vi gick igenom aktiviteterna i schemat. Två av pedagogerna hade inte möjlighet att genomföra detta samtal i direkt anslutning, varför vi bestämde en annan tidpunkt för genomgång. Vid samtalen fördes noteringar, varav vissa av utsagorna delges i resultatdelen. Samtalen och responsen var god och vidare intresse för studiens resultat och analys uttrycktes.

4.4 Bearbetning och analys

Vid observationerna registrerade jag förekomster av olika språkutvecklande strategier som sedan sammanställdes per dimension (språkinlärningsmiljö, språkinlärningsmöjligheter och språkinlärningsinteraktion) och årskurs. På så sätt kunde förekomsterna inom de olika dimensionerna och årskurserna statistiskt jämföras, och även en kvalitativ presentation göras. Resultaten som antecknades manuellt under observationstillfällena överfördes till SPSS för vidare analys. I nästa avsnitt redovisas resultaten i form av diagram och beskrivs med fritext där ett urval av deltagarnas klagörande och kompletterande uttryck i de efterföljande samtalen vävs in. I observationsschemat är avsikten att mäta förekomst av språkutvecklingsmöjligheter och språkinlärningsinteraktion (0-5 gånger). Då jag vid observationstillfällena endast valde att utgå ifrån om aktiviteten existerade eller ej, och inte ta hänsyn till i vilken

utsträckning aktiviteten observerades, kan resultaten i diagrammen vad gäller språkinlärningsmöjligheter och språkinlärningsinteraktion uppfattas som något missvisande. Däremot har jag i observationerna tagit hänsyn till kvaliteten i aktiviteterna. Detta beskrivs i fritexten. Väl medveten om riskerna för tolkning har jag i största utsträckning utgått från exempelvis Wood et al.:s (1976) teorier kring scaffolding och Palincsars (1986) forskning kring dialog som håller god kvalitet.

4.4.1 Etik

Varje forskare eftersträvar att följa rekommendationerna för god forskningsetik. För att underlätta denna process samt säkra deltagares rättigheter har Vetenskapsrådet (2011) arbetat fram etiska riktlinjer att förhålla sig till. Här ingår fyra aspekter att ta hänsyn till; *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*.

Rekommendationen att utgå från dessa krav gäller i alla forskningsbaserade kontexter, såväl stora som små, och så även i denna studie.

Vad gäller *informationskravet* (Vetenskapsrådet, 2011) informerades först och främst skolans ledning, både vad gäller syfte med studien och presentation av Dockrell et al.:s observationsschema (2012). Med skolans rektor diskuterades hur studien skulle kunna komma till gagn för skolan framöver. Därefter informerades berörda pedagoger men utan genomgång av observationsschemat, då kunskapen om det skulle kunna påverka observationstillfället och därmed resultaten.

Samtyckeskravet innebär att alla som deltar i studien dessförinnan ska gett sitt uttalade samtycke. I samband med detta är det av största vikt att forskaren informerar om studiens syfte och tillvägagångssätt, samt att deltagaren alltid kan välja att avsluta sitt medverkande i studien (Vetenskapsrådet, 2011). Denna information gavs till de tillfrågade deltagarna vid ett första möte och presentation av studien.

Konfidentialitetskravet innebär sekretess kring deltagarna som ingår i studien. Det ska inte vara möjligt att på något sätt spåra vilka som deltar. Individernas namn och personuppgifter ska alltid vara skyddade och kodade vid eventuell namngivning (Vetenskapsrådet, 2011). I denna studie fördes resonemang med deltagarna huruvida årskurs och stadietillhörighet skulle skrivas ut. Det diskuterades även om deltagarna var beredda att träda fram med namn vid presentation av studien på den berörda skolan, vilket flera var positiva till men ville ta ställning till vid ett senare tillfälle.

Nyttjandekravet innebär att studien används i det syfte som presenteras för berörda deltagare och verksamhet (Vetenskapsrådet, 2011). Detta har muntligen garanterats för berörda deltagare och verksamhet.

4.5 Reliabilitet och validitet

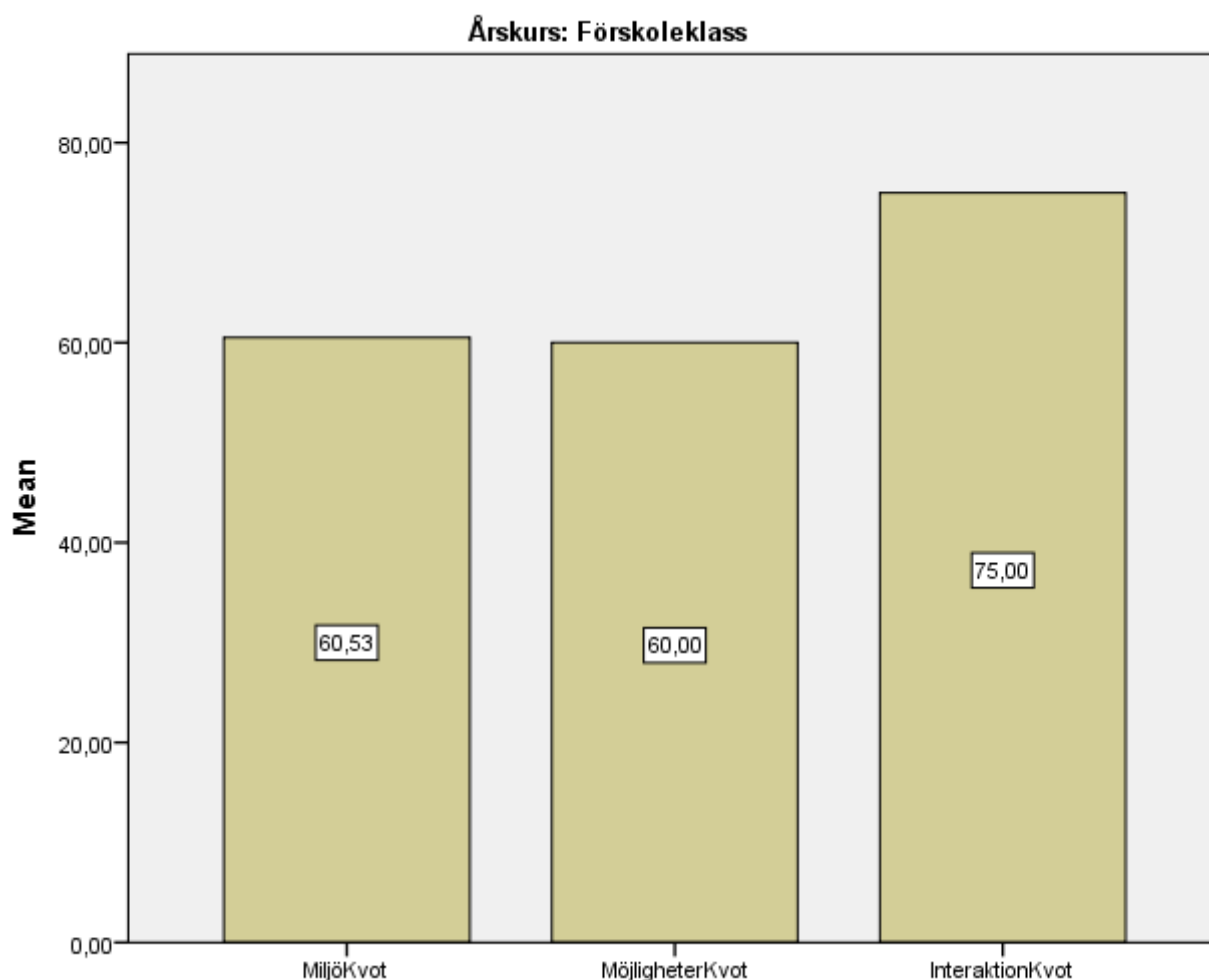
Validitet används för att beskriva kvalitet i forskning (Fejes & Thornberg, 2012). Begreppet refererar till om de metoder som används mäter det som avses mätas. Andra begrepp som kan användas i sammanhanget är trovärdighet och tillförlitlighet. Studiens trovärdighet handlar om hur noggrann forskaren varit under hela processen och hur tillförlitliga resultaten är till följd av hur data har insamlats och analyserats. Utifrån studiernas trovärdighet skriver Allwood och Eriksson (2012) att resultaten ska gå att lita på och kunna bekräftas, det vill säga att andra kommer fram till liknande resultat i efterföljande studier, att studien har hög reliabilitet (Eliasson, 2013). I denna studie handlar validiteten om huruvida observationsschemat och intervjuerna är tillförlitliga tillvägagångssätt att mäta hur pedagogerna arbetar språkstimulerande. Reliabiliteten handlar här om hur bra observationsschemat och de enskilda aktiviteterna är.

Denna studie är inte generaliserbar nationellt sett, men däremot finns ett mått av generaliserbarhet i närområdet, där de närliggande skolorna i princip möter samma utmaningar som den berörda skolan. Validiteten kan anses vara hög då val av metod korrelerar väl med studiens syfte och frågeställningar och mäter det som avses mätas, det vill säga den ställda forskningsfrågan förutsätts besvaras med den valda metoden. I föreliggande studie är resultaten inte jämförbara med resultaten i Dockrell et al.:s studie då vissa ändringar i användandet av observationsschemat gjorts. (se avsnitt 5)

5 Resultat och analys

Resultaten av observationerna (se bilaga 1) presenteras årskursvis i diagram. I diagrammen visas förekomst av språkutvecklande strategier i klassrummen inom dimensionerna miljö, möjligheter och interaktion. Som redan nämnts i metodavsnittet kompletteras diagrammen med fritext där den klargörande funktionen är viktig att ta i beaktande, då de höga värdena kan uppfattas som något missvisande (se bilaga 1). Meningar och begrepp som används i fritexten är direkt hämtade från observationsschemat, vilket också gör att dessa upprepas i då resultaten delges årskursvis. När orden ”till viss del” används i texten nedan innebär det att aktiviteten har observerats, men inte upp till de fem gånger som observationsschemat möjliggör. Det innebär också att kvaliteten i aktiviteten kan förbättras. Dimensionerna analyseras främst årskursvis, men jämförelser årskurserna emellan görs också. I bilaga 2 går att ta del av ett gemensamt diagram för alla årskurserna.

5.1 Observationer förskoleklass



Figur 2. Genomsnittlig förekomst av språkutvecklande faktorer inom miljö, möjligheter och interaktion i förskoleklassen.

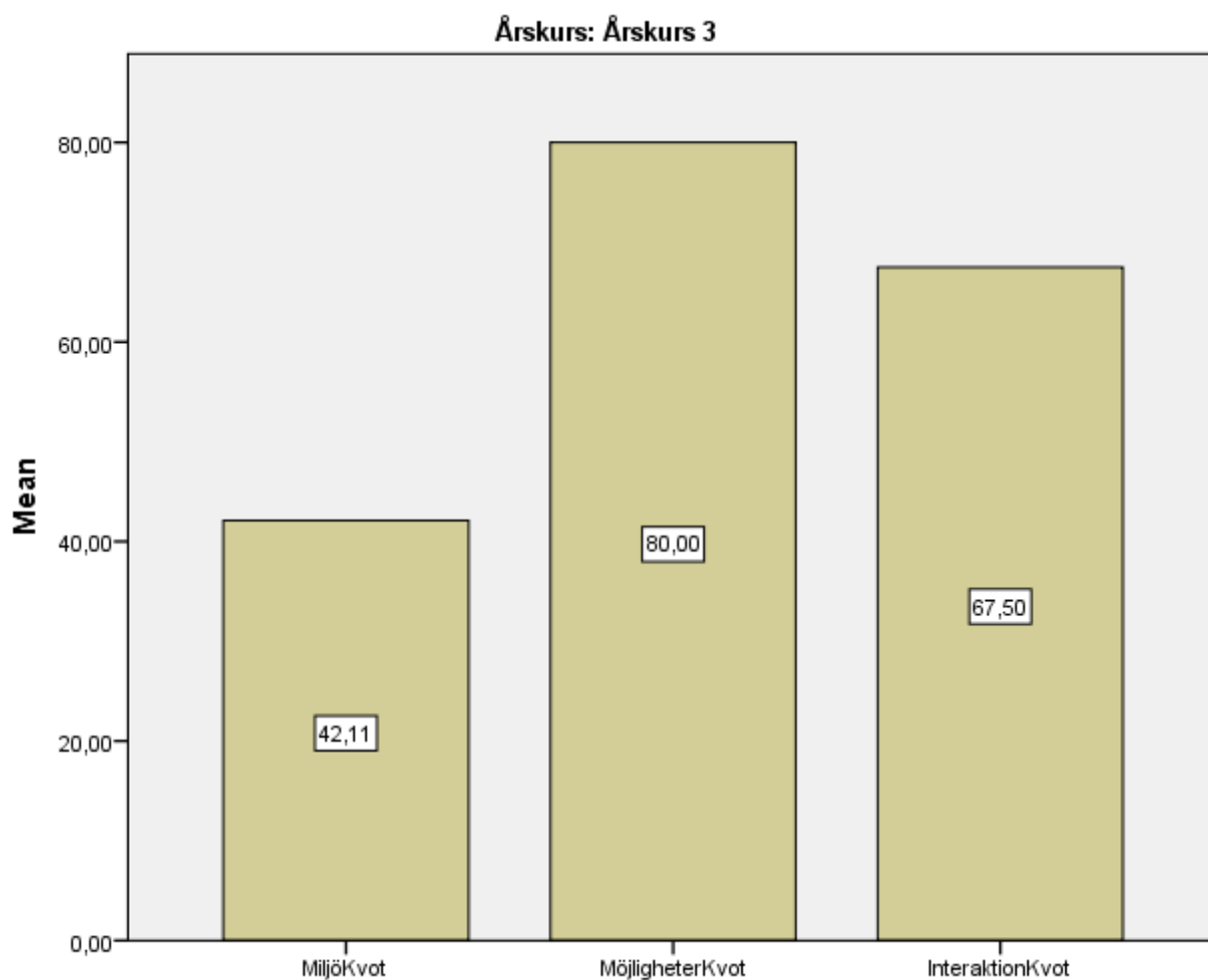
Inom dimensionen språkinlärningsmiljö kan noteras att förskoleklassens klassrum är utformat med en öppen planlösning med ett angränsande grupprum där barnen kan arbeta i mindre grupper. Dessa grupprum är dock varken visuellt distraherande eller ett tyst utrymme. Särskilda lärandemiljöer är inte tydligt avgränsade i klassrummet eller tydligt angivna med bilder och ord. Väggarna i klassrummet är väl prydda med bilder som barnen själva gjort och som inbjuder till kommentarer men inte etiketterade på ett lämpligt sätt. Böcker erbjuds i klassrummet, men det finns inga särskilda utrymnen varken för bok- eller literacyaktiviteter. Dessa aktiviteter sker dock i samling på en stor matta mitt i klassrummet. Det är lugnt klassrumsklimat och lågt bakgrundsljud under samling och genomgång, men när barnen arbetar mer självständigt är det höga ljudvolym. Tid mellan olika moment hanteras på ett effektivt sätt, vilket betyder att

eleverna inte ges möjlighet att i större utsträckning ägna sig åt annat än just den instruktion som pedagogen ger. Belysningen är mycket god. Saker för fri lek är lättillgängliga och inom synhåll för barnen. Utomhuslek sker flera gånger per dag, men inte just under den timme som grupperna observeras. Musikinstrument finns inte tillgängliga i klassrummet, något som pedagogerna saknar. Det finns ett stort utbud av pedagogiska leksaker i båda grupperna som erbjuds frekvent både vid strukturerad undervisning och vid den fria leken. Den enda observerade faktorn som skiljer sig åt i de båda observerade miljöerna är huruvida läranderesurser och lärandematerial är etiketterade med bilder och ord.

Under rubriken språkinlärningsmöjligheter observeras att eleverna i båda förskoleklasserna har möjlighet att delta i strukturerade samtal med vuxen och med klasskamrater, främst under samling och genomgång. I en av grupperna sker interaktiv bokläsning med ”kompisdockor”. Detta är en aktivitet som enligt pedagogerna ofta sker i båda grupperna. Arbete i mindre grupper möjliggörs också ofta då det finns många vuxna närvarande, men inte just under dessa observerade lektioner.

Språkinlärningsinteraktion är den dimension som fått högst resultat vid observationerna. Pedagogerna nämner barnen vid namn frekvent vid båda observationstillfällena. De sitter i samma höjd med barnen vid interaktion, sitter på golvet eller i soffan med barnen precis nedanför sig. Pedagogerna använder rekvisita i form av kaplastavar (ett pedagogiskt material som eleverna kan använda för att träna grundläggande tekniska färdigheter, matematik och konstruktion) och en hemlig låda med saker i. Taltempot är oftast lugnt och pauser noteras i pedagogernas instruktioner. Även längden på pauser varierar. Båda pedagogerna ger barnen talutrymme och svarar bekräftande genom att visa att de hört, genom att besvara kommentarer och genom att berömma barnet. De imiterar, utvidgar och etiketterar barnens utsagor till viss del. Likaså ställs öppna frågor till viss del. Öppna frågor som används är vad, hur och varför. Pedagogerna erbjuder mallar för rutiner framför allt vid samling och genomgång. De vuxna agerar till viss del förebilder för ett språk som barnen ännu inte producerar, framför allt vid etiketterande av nya objekt. Turtagande uppmuntras, men pedagogerna varken uppmärksammar eller berömmar barnens icke-verbala kommunikation eller förmåga att lyssna.

5.2 Observationer årskurs 3



Figur 3. Genomsnittlig förekomst av språkutvecklande faktorer inom miljö, möjligheter och interaktion i årskurs 3.

Klassrummen i årskurs 3 är utformade med öppen planlösning, men det är trångt i de förhållandevis små klassrummen där lärandemiljöer inte är tydligt avgränsade eller angivna med bilder eller ord. Varje klassrum har ett angränsande grupprum som eleverna kan använda för enskilt arbete. Grupprummen är varken mindre visuellt distraherande eller avsedda för vilostund. I mindre utsträckning pryds väggarna och etiketteras med arbeten som eleverna gjort och som inbjuder till kommentarer. Det finns till viss del särskilda utrymmen för bok- och literacyaktiviteter, framför allt i undervisningen men inte för övrigt i klassrumsmiljön. Belysning och ljudnivå är mycket god och likaså hanteras olika moment på ett effektivt sätt där ljudnivån hålls nere. Läranderesurser och lärandematerial är till viss del etiketterade med bilder och ord i det ena klassrummet och inte alls i det andra. I klassrummen finns inte tillgång till saker för

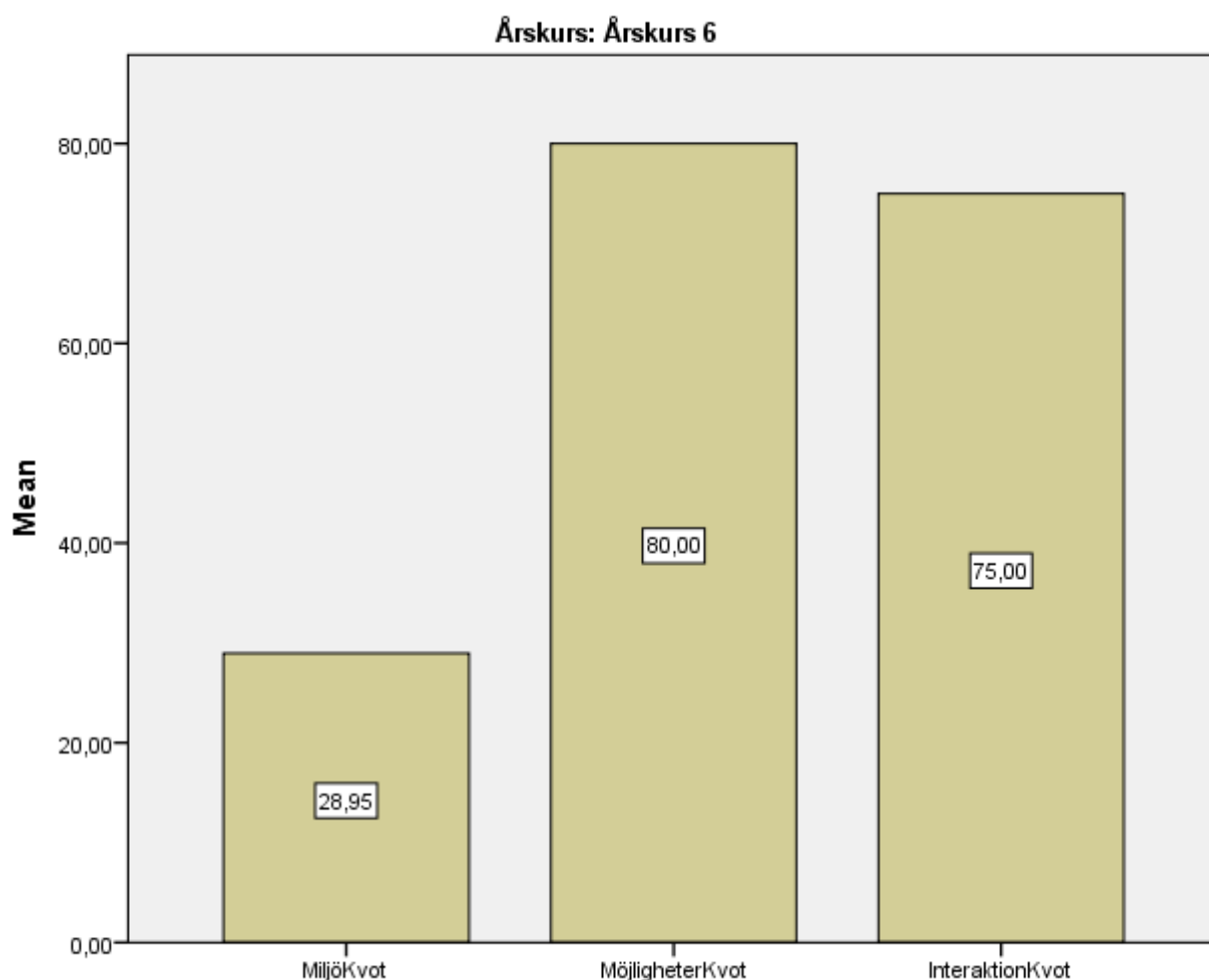
fri lek, mer än leksaker att ta med ut på rast. Det finns en mindre bokvagn tillgänglig i ena hörnet med olika genrer av litteratur. Däremot finns i andra sidan av byggnaden ett nytt bibliotek som håller på att rustas upp. Observationen innehåller inga fria utomhuslekar, mer än rast efter lektionens slut. Det finns inte heller utrymmen för fria rollerkar, pedagogiska leksaker eller musikinstrument, vilket pedagogerna önskar kunna erbjuda.

Språkinlärningsmöjligheterna som dominerar i årskurs 3 består av att arbete sker i mindre grupp då de båda klasserna vid observationstillfällena delas in i tre lika stora grupper, därmed inkluderas alla elever i arbete i mindre grupp. Båda lektionerna innehåller interaktiv bokläsning och eleverna ges hela tiden möjlighet att delta i strukturerade samtal med vuxen och framför allt i den ena klassen med varandra. Dessa samtal leds av pedagogen.

Språkinlärningsinteraktionen som också får hög kvot består av att pedagogerna i hög utsträckning använder elevernas namn vid tilltal och för att få uppmärksamhet. Pedagogerna i årskurs 3 är de som mest frekvent bland studiens deltagare tilltalar eleverna vid namn. De observerade lektionerna styrs av pedagogen som driver undervisningen från whiteboarden, men vid efterföljande arbetsuppgifter interagerar med eleverna genom att sätta sig ner bredvid dem och får därmed kontakt i samma ögonhöjd. Tydliga gester används ej, men däremot används i stor utsträckning stödtecken, bilder och rekvisita för att förstärka språkliga yttranden. Taltempot är lugnt och eleverna ges mycket tid att svara, vilket också innebär att pedagogerna pauser i interaktionen. Vid uppmaning eller instruktion tilltalar en av pedagogerna hela gruppen med ”du” istället för ”ni”. Pedagogerna uppmuntrar turtagning och modellerar själva genom att vara aktiva i interaktionen och samtalet. De bekräftar ständigt elevernas yttranden genom att lyssna till deras försök, elevernas intentioner ignoreras inte, även om alla elever inte alltid kan svara på allt i det ömsesidiga samtalet mellan pedagog och klass. Pedagogerna både imiterar, upprepar eller kommenterar elevernas uttryck även om en av dem kunde göra det i något större utsträckning. Däremot repeterar och utvidgar båda pedagogerna elevernas yttranden, framför allt semantiskt, vilket innebär att eleverna uppmuntras att använda nya ord och synonymer. Elevernas yttranden etiketteras främst i slutet på en av lektionen då pedagogen samtalar om vilka läsförståelsestrategier som används. Öppna frågor används till viss del, framför allt vad

och varför. Mallar för att representera en aktivitet används vid samling på morgonen där eleverna ska gå till sina respektive grupper och undervisning. Ingen av lektionerna erbjuder alternativa aktiviteter, även om en av pedagogerna menar att valfriheten var tänkt om eleverna blev klara med den huvudsakliga uppgiften vilket ingen blev. Pedagogerna använder i stor utsträckning kontraster för att göra eleverna uppmärksamma på olika ord genom att diskutera synonymmer, motsatser och betydelser av metaforer, exempelvis vakna på fel sida. I och med detta agerar pedagogerna språkliga förebilder där även turtagande uppmuntras i stor utsträckning. Elevernas förmåga att lyssna eller icke-verbala kommunikation varken uppmärksammas eller beröms.

5.3 Observationer årskurs 6



Figur 4. Genomsnittlig förekomst av språkutvecklande faktorer inom miljö, möjligheter och interaktion i årskurs 6.

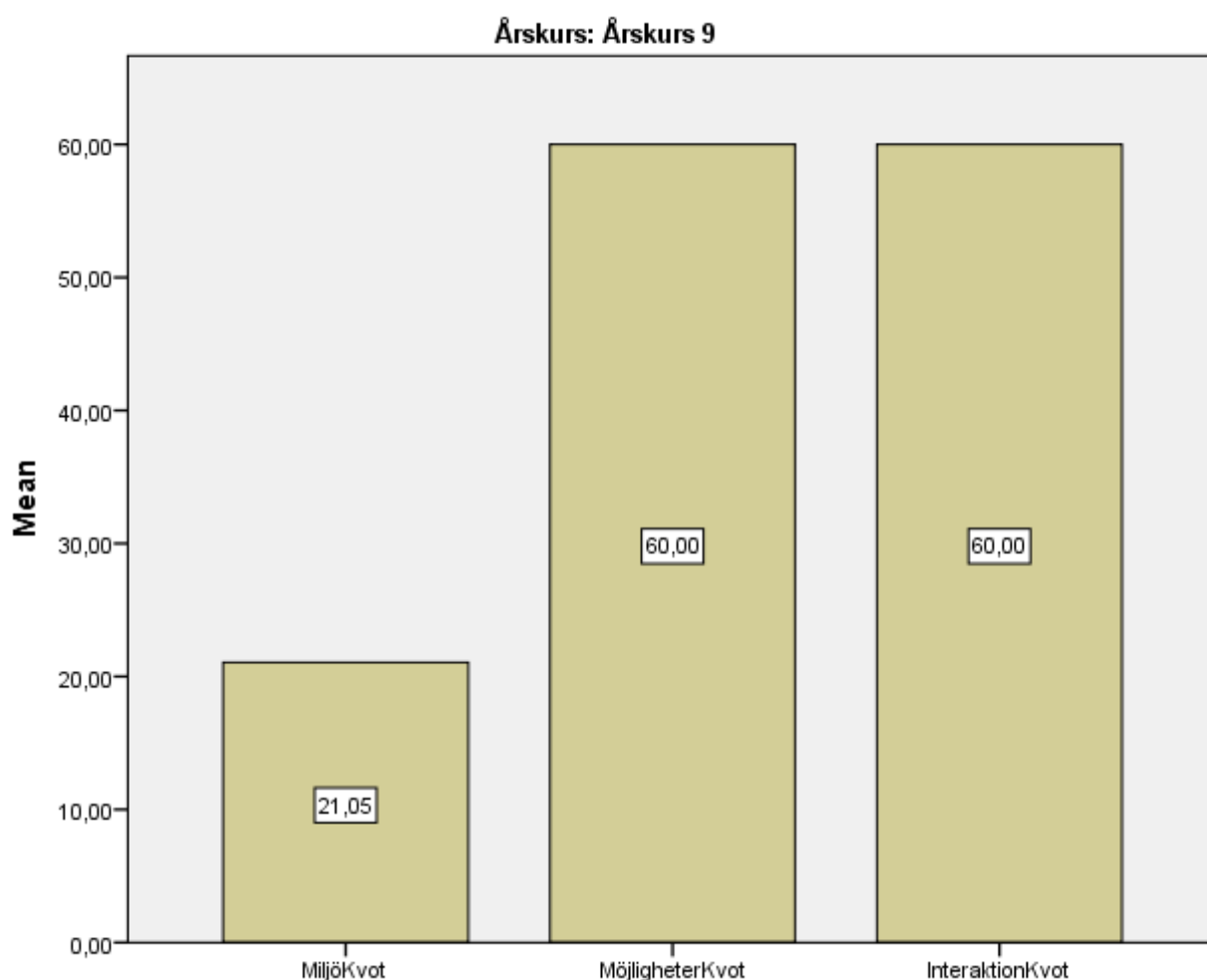
Klassrummen är även här utformade med öppen planlösning, men särskilda lärandemiljöer är varken tydligt avgränsade eller tydlig angivna med bilder och ord. Till varje klassrum finns ett angränsande gruppum där aktiviteter i mindre grupper kan ske men som inte kan användas som vilorum. Väggarna är kala och elevernas arbete varken visas upp eller etiketteras på ett lämpligt sätt. Klassrumsmiljön visar inte heller upp arbeten som elever gjort som inbjuder till kommentarer. Det saknas även särskilda utrymmen för bok- och literacyaktiviteter. Bakgrundsljud hålls på en mycket låg nivå under hela observationstillfället och likaså hanteras övergångar mellan olika moment på ett effektivt sätt så att ljudet hålls nere. Belysningen är god i ett av klassrummen, men i det andra är lamporna släckta och gardinerna fördragna. Endast en observation kan göras vad gäller läranderesurser och lärandematerial som etiketteras på ett lämpligt sätt. Saker för fri lek, pedagogiska leksaker, musikinstrument och utrymmen för rollek är inte tillgängliga. Lämpligt urval av böcker och olika faktaböcker erbjuds i mycket liten utsträckning i klassrummet, men finns däremot i det nya biblioteket som är under upprustning.

I båda klassrummen sker arbete i mindre grupper under överseende av vuxen i form av par- och epa-övningar som ingår i språkinlärningsmöjligheter. Under matematiklektionen har eleverna inte möjlighet att delta i interaktiv bokläsning, men i den andra lektionen som handlar om källkritik används en text som underlag. Eleverna har i stor utsträckning möjlighet att delta i strukturerade samtal både med pedagogen och med varandra under hela lektionen. Då eleverna växlar mellan kortare intervaller av pararbete och helklassundervisning erbjuds eleverna att aktivt bli inkluderade i aktiviteter i mindre grupper.

Pedagogerna använder elevernas namn i hög utsträckning för att få deras uppmärksamhet vilket gynnar språkinlärningsinteraktionen. Pedagogerna växlar mellan att cirkulera runt i klassrummet eller sätta sig ner bredvid eleverna vid interaktion. Gester och stödtecken används i mindre utsträckning, men däremot används symboler, bilder och rekvisita i hög utsträckning för att förstärka språkliga yttranden. Pedagogerna talar tydligt varav en har förhållandevis högt taltempo. Pauser görs där eleverna uppmuntras att aktivt delta i samtalen som förs i klassrummen. Pedagogerna bekräftar, imiterar och kommenterar hela tiden det eleverna gör och ignorerar i princip inte en enda gång elevernas försök till interaktion. Likaså utvidgar pedagogerna det eleverna säger, framför allt semantiskt genom

att förklara ord eller exemplifiera med synonymer. De uppmuntrar eleverna till att använda nya ord som hör till kontexten de talar. Öppna frågor används i undervisningen, framför allt ”hur”. Varken mallar/rutiner erbjuds och inte heller olika alternativ i undervisningen. I stor utsträckning använder pedagogerna kontraster för att göra eleverna uppmärksamma på skillnader mellan ord och agerar i lika hög grad förebilder för ett språk som eleverna ännu inte själva producerar. Även turatagande uppmuntras frekvent. Däremot varken uppmärksammas eller beröms elevernas förmåga att lyssna eller icke-verbala kommunikation.

5.4 Observationer Årskurs 9



Figur 5. Genomsnittlig förekomst av språkutvecklande faktorer inom miljö, möjligheter och interaktion i årskurs 9.

Klassrummen är även här utformade med öppen planlösning, men särskilda lärandemiljöer är varken tydligt avgränsade eller tydligt angivna med bilder och ord. Till

varje klassrum finns ett angränsande grupprum där aktiviteter i mindre grupper kan ske men som inte kan användas som vilorum. Väggarna är kala och elevernas arbete varken visas upp eller etiketteras på ett lämpligt sätt. Klassrumsmiljön visar inte heller upp arbeten som elever gjort som inbjuder till kommentarer. Det saknas även särskilda utrymmen för bok- och literacyaktiviteter. Bakgrundsljud hålls på en mycket låg nivå under hela observationstillfället och likaså hanteras övergångar mellan olika moment på ett effektivt sätt så att ljudet hålls nere. Belysningen är god i ett av klassrummen, men i det andra är lamporna släckta, enligt pedagogen av ren vana. Då eleverna i dessa två observationer är äldre observeras inte huruvida saker för fri lek, pedagogiska leksaker, musikinstrument och utrymmen för rollek är tillgängliga. Lämpligt urval av böcker och olika faktaböcker erbjuds i mycket liten utsträckning i klassrummen, men däremot i det nya biblioteket som är under upprustning.

Vad gäller språkinlärningsmöjligheterna hade de båda observationerna liknande upplägg och innehåll med fokus på interaktiv bokläsning med vuxen i respektive ämne. Lektionernas upplägg gick ut på att delta i strukturerade samtal med vuxen utifrån gemensam läst litteratur där även klasskamraterna gavs möjlighet att delta i strukturerade samtal med varandra (lett av pedagog). Däremot gavs eleverna ingen möjlighet att arbeta i mindre grupper under överseende av vuxen. Det gjordes inte heller några försök till att inkludera alla elever i mindre grupper. I efterföljande reflekterande samtal menar pedagogerna att arbete i mindre grupper ofta görs men att det observerade tillfället i ett av fallen innehöll uppstart av nytt arbetsområde med ny litteratur där gruppaktiviteter inte var att föredra.

Språkinlärningsinteraktionen som också får hög kvot utgörs av att flera av aktiviteterna har kunnat observeras och finns, men i olika grad och utsträckning. Pedagogerna använder elevernas namn få att få deras uppmärksamhet, men inte i lika stor utsträckning som i övriga årskurser. Pedagogerna driver sin undervisning från whiteboarden och rör sig emellanåt runt i klassrummen. De går inte ner i höjd med eleverna men rör vid några av eleverna för att få deras uppmärksamhet. Gester och stödtecken används inte men däremot rekvisita vid presentation av betygskriterier och uppnåendemål i arbetsområdet. Taltempot varierar där en av pedagogerna talar lugnt och en talar snabbare. Pauser görs, men hade i uppmuntran vid elevernas aktiva deltagande i samtalet kunnat vara något längre. Pedagogerna bekräftar det eleverna gör genom att svara på deras yttranden och försök till

interaktion ignoreras inte. Det som eleverna uttrycker i samtalet imiteras eller kommenteras till viss del. Detsamma gäller huruvida pedagogerna etiketterar och utvidgar elevernas yttranden, oftast görs det semantiskt men inte syntaktiskt. Eleverna uppmuntras till att använda nya ord när de talar genom att pedagogerna berättar om vad olika ord betyder, men inte att eleverna i stunden uppmanas att använda de aktuella orden. I den interaktiva bokläsningen ställs öppna frågor främst med ”hur och varför”. Mallar/rutiner erbjuds inte, vilket heller inte är aktuellt för elever i årskurs 9. Inte heller erbjuds alternativ i den aktuella undervisningssituationen. Pedagogerna agerar i hög utsträckning förebilder för ett språk som eleverna själva ännu inte producerar, framför allt genom att uppmärksamma dem på skillnader mellan olika ord. Turtagande uppmuntras genom handuppräkning. Varken elevernas förmåga att lyssna eller icke-verbala kommunikation uppmärksammas eller beröms.

5.5 Analys språkinlärningsmiljö

Ju äldre eleverna är desto lägre kvoter noteras inom språkinlärningsmiljön. Av de fyra årskurserna får förskoleklassens miljö högst resultat vilket är en följd av att barnens arbeten pryder väggar och pedagogiskt material i stor utsträckning erbjuds och är lättillgängligt. De observerade klassrummen i förskoleklass kan dock uppfattas som något röriga där valmöjligheterna som erbjuds på en liten yta är många vid de friare aktiviteterna. Dockrell et al. (2012) redogör för hur miljön kan planeras utifrån ett språkstimulerande perspektiv men resonerar inte kring vad som sker hos barnet när intrycken är många. Detsamma gäller för Dowhover och Beagle (1998), som i sin studie kom fram till att barn som dagligen befinner sig i textfattiga miljöer inte erbjuds att utveckla sin språkliga förmåga på bästa möjliga sätt. Även där saknas ett resonemang kring vad som sker med språkutvecklingen då ett klassrum erbjuder många olika aktiviteter och mycket visuell stimulans. Däremot skriver de att den textrika miljön måste vara välplanerad och genomtänkt vilket förskoleklassens pedagoger skulle kunna utveckla då stora möjligheter finns i klassrummens öppna planlösningar. Detta gäller även för övriga årskurser där den gemensamma nämnaren är att väggarna pryds endast till viss del eller inte alls, men där stora möjligheter finns. Det bör tilläggas att i årskurs 6 pryds väggarna med text och bilder som är kopplade till läsförståelsestrategier och som pedagogerna menar är gemensamt för alla mellanstadieklasser. Detta sammanfaller väl med Oczkus (2003) tankar om att arbete med läsförståelsestrategier kan göras mer elevnära med hjälp av rekvisita.

Vid observationstillfällena är lektionerna mycket lugna med fokus på uppgifterna. Här skiljer sig dock förskoleklassens undervisning åt från övriga då det vid samling och genomgång är låga ljudvolymmer, men vid de friare aktiviteterna ökar ljudvolymerna avsevärt. Då barn är känsliga för höga ljudvolymmer (Dockrell & Shield, 2004) bör det diskuteras vidare hur pedagogerna kan agera för att sänka volymerna. Detta är angeläget då Dockrell och Shields efterföljande studie (2008) visade att barnens prestation, minne, motivation och läsmåga var lägre vid höga ljudvolymmer. Dockrell och Shield (2006) skiljer på två olika typer av miljöer med avseende på ljudvolymmer. ”Pratiga” miljöer som barnen själva skapar och miljöer som innehåller ljud med både prat och miljöbetingat ljud så som oljud, buller eller meningslös information. Vid observationsstillfällena utsätts eleverna för prat skapat av dem själva, vilket enligt Dockrell och Shield (a.a.) påverkar deras verbala uppgifter och prestationer negativt.

Gemensamt för alla årskurser är att grupprummen inte används under observationstillfällena, men även att de inte är inredda på ett sätt som gynnar eleverna. Grupprummens utformning varierar mycket, både avseende möblering och hur material erbjuds. Då resultaten generellt är låga avseende bokaktiviteter, hur materialet är etiketterat med bilder och ord, hur elevernas material presenteras och i vilken utsträckning litteratur är lättillgänglig för dem bör personalen i samtliga årskurser se över sina lärandemiljöer. Detta diskuteras vidare i avsnitt 6. Då skolans bibliotek är under uppbyggnad kan det vidare diskuteras hur en bibliotekarie kan stötta pedagogerna i att göra litteratur till ett naturligt inslag i klassrumsmiljön, detta med hänvisning till Bickford-Smith et al. (2005) resonemang om vikten av ett tvärprofessionellt arbete kring uppbyggnad av språkstimulerande miljöer och möjligheter. Dockrell et al. (2015) menar att i synnerhet barn med särskilda behov gynnas av att klassrummet och den omgivande miljön byggs upp på ett sätt som anses vara kommunikationsvänligt. Forskarna menar också att det håller på att ske en förskjutning från ett förhållningsätt där den enskilda eleven får individuell träning mot att detta även sker i den omgivande klassrumsmiljön med hjälp av aktiviteter som finns i observationsschemat

5.6 Analys språkinlärningsmöjligheter

Gemensamt för de åtta klasserna är att möjligheter till strukturerade samtal ges mellan pedagog och elev. De strukturerade samtalen är adekvata utifrån ålderskategorin på eleverna och faller väl samman med Vygotskijs sociokulturella teorier (1934; svensk översättning 2010), som innebär att eleven med hjälp av pedagogen närmar sig det som

står på tur att läras in och som finns i den proximala utvecklingszonen. Dialog av god kvalitet (Palincsar, 1986) och scaffolding (Wood et al., 1976) är avgörande för eleven i denna lärprocess. Årskurs 9 och förskoleklass skiljer sig från övriga då de strukturerade samtalen utgår från ett lektionsinnehåll som erbjuder interaktiv bokläsning med vuxen. Genom både strukturerade samtal och bokaktiviteter i undervisningen tränas exempelvis den kommunikativa förmågan som enligt Lgr 11 (Skolverket, 2011) ska utvecklas och som enligt Svanelid (2014) är en av de fem förmågor i *the big five* som lyfts fram. Hajer och Mestringa (2014) poängterar att den litteratur som erbjuds måste vara intressant för eleverna och att det i sin tur ökar motivationen hos eleverna. Både i förskoleklass och i årkurs 9 fanns det ett stort fokus på litteraturens innehåll och budskap, vilket var tydligt främst på det lugna arbetsklimatet och vilken typ av reflektioner som eleverna gjorde kring det lästa. I samband med den interaktiva bokläsningen i förskoleklass använde pedagogerna ”kompisdockor” som var väl bekanta för eleverna. Detta överensstämmer med Oczkus (2010) tankar om att göra arbetet med läsförståelse och det ömsesidiga samtalet mer elevvänligt med hjälp av förtydligande rekvisita.

Under dimensionen språkinlärningsmöjligheter observeras om särskilt utrymme för literacyaktiviteter erbjuds, vilket kan konstateras att det inte gör. Däremot erbjuds årskurs 3 bokaktiviteter som kan likställas vid en literacyaktivitet. Lektionsupplägget utgick från en saga som eleverna i flera olika steg skriftligen skulle återskapa. Även om detta inslag inte är ett regelrätt upplägg enligt genrepdagagogikens modell (Johansson & Sandell, 2012) finns det ändå väsentliga likheter. Likheterna består i hur pedagogen bygger upp återskapandet eller skapandet av text i flera olika steg där modellerandet med tydlig struktur avtar. Initialt ansvarade pedagogen tillsammans med eleverna för återskapandet av sagan där hon med skicklighet stegvis lät eleverna ta över ansvaret för att till slut behärska uppgiften individuellt. Skillnaderna från genrepdagagogikens modell (Johansson & Sandell, 2012) består i att ovanstående sker under en lektion, till skillnad från genrepdagagogikens modell som handlar om att lära eleverna skriva olika texttyper (genrer). Med start i den modellerande och gemensamma fasen till att eleven behärskar textskapandet på egen hand kan uppbyggnaden ta upp till flera veckor. Än en gång kan påpekas att interaktiv bokläsning är den aktivitet inom språkinlärningsmöjligheter som överlägset mest gynnar elevernas språkutveckling (Dockrell et al., 2012).

Arbete i mindre grupp sker med olika gruppstorlekar under hela lektionen endast i årkurs 3, där två klasser är indelade i tre grupper. I övriga årkurser är hela klassen

samlad med den undervisande pedagogen, varav det i kortare episoder i årskurs 6 arbetas i par vid upprepade tillfällen. Dock menar samtliga pedagoger att grupparbete sker på daglig basis, främst i halvklass i förskoleklass och i basgrupper i årskurs 9. Arbete i grupper är i Dockrell et al.:s studie (2015) den minst tillämpade aktiviteten vad gäller språkinlärningsmöjligheter. Det stämmer inte överens med vad som kan observeras gällande arbete i mindre grupper i denna studie då skolans ledning organiserat så att arbete i mindre grupper ska vara möjlig. I de högre årskurserna har pedagogerna organiserat arbete i mindre grupper genom att dela in eleverna i basgrupper eller att arbeta med kortare intervaller par/epa-övningar. Detta kan jämföras med de förslag som Wasik (2008) presenterar vad gäller organisation kring hur möjligheter till arbete i mindre grupp kan möjliggöras. Oavsett hur organisationen kring grupperna ser ut framstår det som om skolans organisation och pedagoger värnar om och förstår vikten av arbete i mindre grupper. Girolametto et al. (2003) menar att elever som tränas i turtagande och samspel ansikte mot ansikte är mer verbalt aktiva och använder mer avancerade meningsbyggnader. De par/epa-övningar som kan liknas vid denna studie förväntas utveckla ovan nämnda förmågor. Justice et al. (2011) menar att övningar likt de i årskurs 6 framför allt stärker de eleverna som benämns som språksvaga, vilket återigen bekräftar Vygotskijs (1934; svensk översättning 2010) teorier om att barn lär i samspel med varandra och vikten att vara i samspel där det som står på tur att läras in finns inom den proximala utvecklingszonen.

5.7 Analys språkinlärningsinteraktion

Vad gäller språkinlärningsinteraktion observeras att pedagogerna i mycket stor utsträckning tilltalar eleverna vid namn och på så sätt påkallar deras uppmärksamhet. Den högsta frekvensen finns i förskoleklass där elevernas namn används 80 gånger. Frekvensen avtar ju äldre eleverna blir. Dockrell et al.:s studie (2015) visar ingen större skillnad mellan årskurserna vilket skiljer sig från resultaten i denna studie. Däremot finns likheter då Dockrell et al. (2015) också visar att pedagogerna ofta tilltalar eleverna vid namn.

I årskurs 9 användes ingen rekvisita alls, mer än varsin bok och genomgång av läromål med hjälp av dator. I övriga årkurser användes datorer eller rekvisita. I årskurs 6 användes rekvisitan i problemlösande syfte och i förskoleklass användes ”kompisdockor” som stöd i samtalet, men även kaplastavar i det matematiska sammanhanget. Det sistnämnda kan jämföras med Palincsar och Browns (1984) studie

som betonar vikten av att använda bildstöd och rekvisita i undervisningen (även om forskarna inte själva gör det i sin intervention). Men framför allt finns det likheter med Oczkus (2003) tankar om att förståelsen för lektionsinnehållet ökar med hjälp av rekvisita och Westlunds (2012) läsfixare som stöd i arbete med läsförståelse.

Samtliga pedagoger ställer öppna frågor, men vilka frågeord som används, och hur ofta, varierar. Framför allt bör diskuteras vidare hur elevernas svar på de öppna frågorna behandlas genom att pedagogen imiterar, kommenterar, bekräftar, utvidgar eller uppmuntrar eleverna till att använda nya ord när de talar. De öppna frågorna som ställs mest frekvent inleds med ”vad” och ”varför” i samtliga årkurser. Förskoleklassen skiljer sig från övriga då även ”hur” används vid flera tillfällen. Flera studier, exempelvis Justice et al. (2010) och Peterson et al. (1999), har visat hur barnens ordförråd och berättarförmåga ökar med hjälp av pedagogens öppna frågeställningar. Peterson et al. (a.a.) skriver att öppna frågor uppmuntrar till mer utvecklande svar, att ordförrådet utökas och att de berättande förmågorna utvecklas. För denna utveckling är pedagogens förmåga att erbjuda dialog av god kvalitet där eleverna uppmuntras att delta aktivt i komplexa konversationer (Smith & Dickinson, 1994) avgörande. I den kvalitativa resultatdelen framgår att pedagogerna i förskoleklass, årskurs 3 och i årkurs 6 i hög utsträckning erbjuder god interaktion och dialog av god kvalitet, vilket kan jämföras med Wood et al.:s (1976) grundidéer om scaffolding. I årskurs 9 observeras att dialogen finns, men att kvaliteten och pedagogernas förmåga att leda samtalet in i den proximala utvecklingszonen kan utvecklas (Vygotskij, 1934; svensk översättning, 2010). Det observeras att pedagogerna i större utsträckning skulle kunna stanna kvar längre i samtalet och modellera och guida eleven till att komma fram till nya reflektioner och kunskaper. Detta identifierade utvecklingsområde kan jämföras med Wedins studie (2008) som just visar att pedagogerna använde ett varierat språk, det vill säga agerade språkliga förebilder enligt observationsschemat, men att eleverna inte gavs tillräckligt med utrymme att själva producera och utveckla det talade akademiska språket. Hur detta arbete kan se ut i praktiken, exempelvis genom IRF-interaktion (Wedin, 2011) eller att pedagogerna filmar sig själva (Dockrell et al., 2012), diskuteras vidare i nästa avsnitt. Vad gäller att agera förebilder för ett språk som eleverna själva inte producerar observeras att pedagogerna gör detta då de exempelvis använder ord i undervisningen vars betydelse ofta efterfrågas av eleverna. Enligt Dockrell et al. (a.a.) är det viktigt att pedagogerna i mötet med eleverna använder sig av ett avancerat språk

för att stärka elevernas grammatik och ordkunskap. Det intresse eleverna uppvisar genom sin nyfikenhet visar på en inre motivation som styrs av den egna vilja att lära sig mer (Deci & Ryan, 2008). Att visa sina kunskapsluckor och sårbarhet genom att våga fråga kan också vara ett tecken på att eleverna har en känsla av sammanhang (Antonovsky, 1987; svensk översättning 2011) där skoldagen upplevs vara både hanterbar, begriplig och meningsfull.

Den allra största gemensamma nämnaren som går att observera är att ingen av pedagogerna uppmärksammar eller berömmar elevernas förmåga att lyssna eller elevernas icke-verbala kommunikation. Detta stämmer väl överens med Dockrell et al.:s studie (2012) där dessa två aktiviteter fick lägst poäng. Den största skillnaden är kvaliteten årkurserna emellan är kvaliteten i dialogen mellan pedagog och elev, där framförallt pedagogerna i årskurs 9 kan utveckla och fördjupa den ytterligare.

6 Diskussion

I detta avslutande avsnitt diskuteras metod, resultat och analys, specialpedagogiska implikationer samt förslag till framtida forskning.

6.1 Metoddiskussion

Valet av metod i denna studie utgörs av observationer där de kvantitativa och kvalitativa inslagen bildar en triangulering. Den kvantitativa delen består av beräkningar av observationer som presenteras i deskriptiva diagram och den kvalitativa delen består av fritext där kvaliteten i de olika aktiviteterna i observationsschemat presenteras. Bryman (2014) diskuterar huruvida etnografen väljer att vara passiv eller aktiv i sina observationer. I denna studie valde jag att utföra observationerna som *fullständig observatör* där jag varken deltog i några aktiviteter eller interagerade med deltagaren eller barnen vid observationstillfället. Det kan uppstå svårigheter utifrån etik och moral om den *fullständiga observatören* i någon situation skulle känna uppmanad eller tvingad att ingripa utifrån ett medmänskligt perspektiv, vilket inte inträffade under mina åtta observationer. Däremot brottades jag flera gånger med känslan att utifrån ett undervisande och språkstimulerande perspektiv aktivt vilja stötta och guida pedagogen då jag fann interaktionen vara bristfällig. Santidigst som jag medvetet försökt avhålla mig från min egen förförståelse, kan jag inte bortse från risken att det påverkat den kvalitativa analysen. I de efterföljande reflekterande samtalen gavs pedagogerna möjlighet att förklara och tänka högt kring sina lektioner där vi också kunde samtala kring om lektionerna var signifikanta för undervisningen i stort eller om de på något sätt var annorlunda. Alla pedagogerna uttryckte att de var nöjda med sin lektion och att de inte skiljde sig.

Som nämnts tidigare riktar sig Dockrell et al.:s studie (2012) och observationsschema främst till förskoleklass, årkurs 1 och årskurs 2. I denna studie används observationsschemat i förskoleklass, årskurs 3, årskurs 6 och årskurs 9. Här blir det tydligt att det är fullt möjligt att även använda schemat i andra årskurser än de i originalstudien. Resultatet vad gäller språkinlärningsmiljö visar att förskoleklass får högst kvot och att kvoten sjunker ju högre ålder på eleverna. I schemat finns aktiviteter som kan uppfattas vara riktade främst mot de yngre barnen och mindre angelägna ju äldre eleverna är. Exempel på detta kan vara om särskilda lärandemiljöer är avgränsade i klassrummet, om det finns avskilda utrymmen som är visuellt mindre distraherande

och om det finns särskilda utrymmen för literacy- och bokaktiviteter. Observatören ska också ta hänsyn till om utrymmen för rollek är tillgängliga, om utomhuslek sker samt om pedagogiska leksaker erbjuds. Därmed kan differensen i resultaten ifrågasättas och frågan om en jämförande analys och presentation av resultat är adekvat då det i denna dimension kan skilja sig åt med avseende på om aktiviteterna är rimliga och åldersadekvata. Det bör också diskuteras huruvida observationsschemat med avseende på miljö över huvudtaget kan användas i miljöer där äldre elever undervisas. Jag menar att det är möjligt men att schemat bör användas med viss modifikation och ett kritiskt förhållningssätt, men att jämförelser med för stort åldersspann på eleverna bör undvikas.

Min uppfattning är att observationsschemat täcker in det mesta som kan observeras under en och samma lektion, även om det har vissa områden som kan utvecklas till det bättre för att underlätta för observatören. Det är utmanande för observatören att vid ett och samma observationstillfälle ta hänsyn till det stora antalet aktiviteter att observera kravet på att anteckna antalet förekomster inom dimensionerna språkinlärningsmöjligheter och språkinlärningsinteraktion. Dessa svårigheter ledde till att jag endast tog hänsyn till huruvida aktiviteten förekom eller ej. Dockrell et al. (2012) skriver i och för sig att miljön kan observeras separat, men jag fann det vara viktigt att observera alla tre dimensioner vid samma tillfälle. Genom att samla in data ville jag skapa mig en heltäckande bild av samspel mellan barn/elev i miljön där de verkar som sedan analyserades kvalitativt och kvantitativt. Önskvärt vore att observationerna kunde delas upp eller skapa ett schema där frekvensen inte mäts utan i stället kvaliteten i aktiviteterna som pedagogerna utför, vilket diskuteras vidare under avsnittet om förslag till framtida forskning (se avsnitt 6.4).

De efterföljande samtalet kunde getts mer utrymme än de 20 minuter som avsattes. På så sätt hade de blivit mer fördjupade och tankegångarna hade kunnat utvecklas mer för att sedan användas och jämföras med den kvantitativa datan. Intervjuerna hade inte behövt ligga i direkt anslutning till observationerna. Oavsett de brister som upptäckts menar jag att syftet av studien uppnås och frågeställningarna i denna studie besvaras på ett tillfredsställande sätt med hjälp av ett aktivt och noga övervägt val av metod.

6.2 Resultatdiskussion

I den svenska översättningen av observationsschemat har ingen hänsyn till svensk undervisning eller förutsättningar i svenska skolor tagits. I de flesta svenska klasser går

mellan 20 och 25 elever, oftast med en klasslärare och eventuellt en resursperson. Ju yngre eleverna är desto mer resurser läggs på att kunna dela in klassen i mindre grupper, inte minst för läsinläringens skull. Skolverkets rapport (2009) visar att insatser och resurser är mest gynnsamma i de tidiga skolåren. Följer skolor dessa rekommendationer ges alltså äldre elever inte samma möjligheter till arbete i mindre grupp med överseende av vuxen. Eleverna ges alltså inte heller samma möjligheter till strukturerade samtal med vuxen i samma utsträckning som de yngre. Andra aktiviteter i observationsschemat som vittnar om att schemat ursprungligen är utprovat på yngre elever kan vara om särskilda lärandemiljöer är tydligt avgränsade och tydligt angivna med bilder/ord och om det finns ett vilorum. Ett klassrum på högstadiet erbjuder sällan dessa alternativ vilket möjligen inte heller är nödvändigt för en högstadieelevs bästa möjliga språkutveckling. Däremot fungerar observationsschemat på lika villkor vad gäller språkinlärningsinteraktion, förutom aktiviteten som handlar om att de vuxna befinner sig i samma ögonhöjd som eleverna vid interaktion. Möjligtvis kan detta ske genom att den vuxne sätter sig bredvid eleven då de inte sällan är lika långa när det gäller elever på högstadiet.

Teoretikerna vad gäller motivation menar att den inre motivationen visar sig när människan tar sig an uppgifter för egen njutnings skull. Det är ett självreglerat beteende som styrs av intresse, frivillighet och lust att lära. Motsatsen är som nämnts tidigare den yttre motivationen som kontrolleras av omgivningen i form av mutor, straff eller belöning av olika slag (Deci & Ryan, 2008). Kopplingen till denna studie handlar givetvis om att öka elevernas lärande, språkinläring och i slutändan högre måluppfyllelse, där målet även handlar om att eleverna ska finna den inre, okontrollerade motivationen. I föreliggande studie talas det varken om mutor, straff eller belöning, men däremot kan aktiviteterna i observationsschemat vara ett medel och verktyg på vägen mot målet. Aktiviteterna, som handlar om att uppmärksamma eller berömma icke verbal kommunikation eller förmågan att lyssna, kan jämföras med en form av yttre motivation. En aktivitet som pedagogerna i denna studie inte använder sig av. När pedagoger arbetar med den omgivande miljön på ett lämpligt sätt kan den vara en faktor till trivsel och språkstimulans och möjligen även ett steg mot känsla av sammanhang (Antonovsky 1978, svensk översättning 2011). Med avseende på KASAM presenterar Antonovsky (a.a.) hur inlärmingsmiljöer i exempelvis gymnasieskolor undersökts. Resultaten mynnar ut i dimensioner så som delaktighet, kollegial

sammanhållning och stöd, vilket gynnar även yngre elever och barn att få uppleva i lärandesituationer. Detta är ett tydligt exempel på hur teorier i tanken hos den praktiserande pedagogen kan omvandlas till praktiskt handling där exempelvis observationsschema, likt det i denna studie, används med miljön i fokus

Oavsett ovan nämnda identifierade brister i observationsschemat kan konstateras att det enligt diagrammen finns störst utvecklingsbehov inom språkinlärmiljön i årkurs 9, som får lägst kvot. Även om förskoleklassen får högst kvot inom samma dimension vittnar de kvalitativa inslagen om att några av aktiviteterna, även om de redan finns på plats, bör utvecklas. I förskoleklass behöver de visuella intrycken tonas ner. Exempelvis är lärandemiljöer avgränsade, men inte tydligt, vilket aktiviteten kräver. Likaså visas arbeten upp, men inte heller här på ett tydligt eller lämpligt sätt. Detta ställs i kontrast till årskurs 9 där de observerade klassrummen i princip endast innehåller stolar och bord och avsaknaden av visuell stimulans är total. Dockrell et al. (2012) skriver att observationsschemat kan användas i skolutvecklande syfte genom att identifiera väl fungerande aktiviteter och utvecklingsområden. Kort kan konstateras att förskoleklass behöver strukturera och tona ner intrycken och att årskurs 9 behöver strukturera och bygga upp språkstimulerande lärmiljöer. Det vore intressant att utifrån de identifierade utvecklingsområdena hämta inspiration från exempelvis Bickford-Smith et al. (2005) studie där flera olika professioner samarbetar och utifrån expertområdena bygger upp miljöer där flera olika möjligheter träder fram. Då biblioteket är under uppbyggnad och tankar kring en bibliotekaries funktion kan diskuteras och kanske moderniseras vore det lämpligt att bjuda in denna profession i ett sådant samarbete. På så sätt tror jag att flera behov skulle tillgodoses och instämmer med Dockrell et al. (2012), som skriver att individuella stödinsatser på så sätt skulle minska. Dockrell et al. (a.a.) beskriver individuella stödinsatser med att elever arbetar på annan plats än i klassrummet, oftast med en annan profession än pedagogen. För att återigen hänvisa till Antonovskys (1987, svensk översättning 2011) teorier om människans behov av känsla av sammanhang och med fokus på faktorn meningsfullhet (motivationskomponent) bör diskuteras huruvida eleven känner det meningsfullt att tas ur sitt sammanhang för att undervisas på annan plats än i klassrummet. Särskilt då vi nu vet att eleven, med insatser utifrån observationsschemat, kan utvecklas språkligt. En annan aspekt ta hänsyn till är hur externa stödinsatser påverkar elevens motivation till skolarbete. Med hänvisning till hur yttre omständigheter kan påverka den inre motivationen (Deci & Ryan, 2008) är det av

yttersta vikt att bjuda in den individuella eleven i detta samtal och gemensamt komma fram till en lösning som gynnar elevens vidare motivation, intresse och språkutveckling.

I de deskriptiva diagrammen framgår tydligt att årskurs 3 och 6 har högre kvot vad gäller språkinlärningsmöjligheter. Detta beror på att eleverna i dessa klasser vid observationstillfället ges möjlighet att arbeta i mindre grupper. Det är inte alltid enkelt att skilja på aktiviteterna i de olika dimensionerna då de oftast på ett eller annat sätt påverkar eller samspelar med varandra. Exempelvis kan arbete i mindre grupper påverkas av hur miljön är uppbyggd och vilka möjligheter som ges utifrån den. Två av fem aktiviteter som observeras inom språkinlärningsmöjligheter berör arbete i mindre grupp. Svårigheten här är att avgöra hur många elever som räknas för att gruppen ska kallas mindre. I denna studie varierar storleken på de mindre grupperna från par till att dela två mindre klasser i tre lika stora grupper. Det kan ge en skev bild då det inte syns i statistiken. Dockrell et al. (a.a.) menar att arbete i mindre grupp gynnar elevers språkutveckling. Adler (2016) menar att elever som exempelvis har svårigheter med arbetsminnet inte gynnas av grupparbete, utan endast bör arbeta i par. Han menar att det, framför allt för elever med svagt arbetsminne, kan vara svårt att hålla trådar i konversationerna igång och samtidigt hålla reda på inlägg från olika personer. Likaså uppmärksammar Christ et al. (2014) att pararbete är gynnsamt och Girolametto et al. (2003) framhåller vikten av samspel som sker ansikte mot ansikte.

Vygotskij (1934, svensk översättning 2010:11) skriver att ”barnet är socialt från början och språket fyller en social funktion genom dialogen med andra människor”. Utifrån ett pedagogiskt perspektiv resonerar han om att undervisning handlar om att elevernas vardagsbegrepp ska möta vetenskapliga begrepp. Elevernas erfarenheter och förkunskaper ska konfronteras med skolans vetenskapliga begrepp. Det är en utmanande uppgift där pedagogen har en avgörande roll. Med hänvisning till detta och ovanstående resonemang bör upplägget i årskurs 6 uppmärksammas, där de två pedagogerna skickligt växlar mellan lärarledda undervisande inslag med fokus på datorstödd rekvisita och att eleverna i mycket korta episoder på två till tre minuter i förutbestämda par samtalar kring ett ämne på pedagogens begäran. Instruktionen är mycket tydlig och undervisningen är effektiv på så sätt att varje minut under de båda lektionerna fylls med pedagogiskt innehåll. Detta är ett utmärkt exempel på hur teorierna kring scaffolding Wood et al. (1976) blir verkliga i praktiken. Även om målet är att eleven så småningom på egen hand ska kunna angripa uppgiften, är nyckeln pedagogens förmåga att stanna

kvar i samtalet. Med dialogen som medel guidar och stöttar pedagogen eleven genom uppgiften och släpper inte eleven för tidigt i det ömsesidiga samtalet. Genom att använda öppna frågor och genom att agera förebild för ett språk som eleven ännu själv inte producerar kliver eleven tillsammans med pedagogen sakta in i sin proximala utvecklingszon där det som står på tur att läras in finns (Vygotskij 1934; svensk översättning 2010). Observationerna, framför allt i årkurs 3 och i årkurs 6, visar med goda praktiska och pedagogiska exempel hur Vygotskij's sociokulturella teorier (a.a.), som med fokus på begreppet scaffolding vidareutvecklades av Wood et al. (1976), beprövades vetenskapligt av Palincsar och Brown (1984), varav Palincsar (1986) fördjupade betydelsen av kvaliteten i dialogen, existerar i klassrummet, inte minst i denna studie.

Ett annat exempel på hur aktiviteter i observationsschemat samspelar kan vara att dialog och interaktionen i klassrummet påverkas av nivån på bakgrundsljudet. I förskoleklass kunde konstateras att under första hälften av lektionerna var ljudnivån låg och interaktionen generellt god, men att ljudnivån vid de friare aktiviteterna under lektionernas andra hälft ökade avsevärt. Fria, högljudda och ostrukturerade samtal hägrade både hos pedagogerna och eleverna. Då de höga ljudvolymerna är ett identifierat utvecklingsområde skulle jag rekommendera att ta hjälp av skolans specialpedagog för handledning vilket diskuteras vidare nästa avsnitt.

Orden ”utan social kommunikation sker ingen utveckling av vare sig språk eller tänkande” och (Vygotskij 1934; svensk översättning 2010:10) leder in i den, med avseende på antal aktiviteter, största dimensionen som handlar om interaktion. I denna studie är det generellt höga resultat som kan vara något missvisande utifrån den ursprungliga idén om hur observationsschemat ska användas. En brist i observationsschemat finner jag vara att de kvalitativa inslagen saknas då en preciserad form av interaktion kan förekomma men där observatören finner att kvaliteten i interaktionen behöver utvecklas. Exempelvis observeras huruvida pedagogerna använder öppna frågor, men variation på frågeord efterfrågas ej. I och för sig observeras hur pedagogen utvidgar, kommenterar, repeterar eller bekräftar det eleverna säger, men inte hur pedagogen stannar upp vid en elevs uttryck och envist får eleven att ur den gemensamma reflektionen komma fram till nya kunskaper eller insikter. Diagrammen visar att det finns en tydlig interaktion och goda intentioner från pedagogens sida, men att kvaliteten i samtliga årkurser kan behöva förbättras. Det påståendet stärks av

yttranden i de efterföljande samtalen där flera av pedagogerna menade att det var intressant att göras medveten om vad som innebär god och språkutvecklande interaktion. Dockrell et. al. (2012) skriver att observationsschemat bör och kan användas i skolutvecklande och fortbildande syfte, vilket är fullt möjligt, både utifrån vad denna studie visar, men också vad pedagogerna ger uttryck för. I samma anda kan också rekommenderas att pedagogerna filmar sig själva där fokus läggs på endast ett fåtal aktiviteter som sedan analyseras, vilket Dockrell et al. (a.a.) föreslår. Förutom Vygotskijs sociokulturella teorier (1934; svensk översättning 2010) vill jag här lägga fokus på Wood et al.:s (1976) begrepp scaffolding som liknas vid coachande interaktion där den ena personen i samtalet vet svaret men inte den andra. Vygotskijs teorier (a.a.) benämns ofta i svenska pedagogiska kontexter som det enda rätta, inte minst då det lätt kan tolkas att läroplanen (Skolverket, 2011) grundar sig på hans teorier. Önskvärt vore om pedagogerna gavs möjlighet till kompetensutveckling vad gäller scaffolding och dialogens betydelse för barns språkutveckling (Palincsar, 1986).

Förståelse för den goda dialogens betydelse tillsammans med ökad kunskap kring hur rekvisita, stödtecken och bildstöd kan användas är att rekommendera. Samtidigt vill jag, genom att hänvisa till Wennås (2013) studie, höja ett varningens finger för bildstöd i samband med texthantering hos personer med dyslexi. I hennes studie behandlas vikten av bildstöd och multimodalt lärande hos personer med dyslexi. Wennås (a.a.) drar slutsatsen att bilder påverkar svaga läsare positivt men det framgår också att de behöver bli medvetna om hur bilderna kan användas som stöd då det inte alltid görs per automatik. Återigen påminns vi om att inte släppa eleven eller i detta fall läsaren fri utan först modellera (Vygotskij 1934, svensk översättning 2010) som kräver novisens imitation. Då teoretikernas verk kan uppfattas utsvävande och inte särskilt verksamhetsnära finns Hatties (2008) metaanalys att utgå ifrån, men framför allt Hajer och Meestringas (2014) litteratur där teori varvas med praktik som är relevant utifrån ett verksamhetsnära perspektiv.

Utifrån observationsschemat observeras om särskilda utrymmen för bok- eller literacyaktiviteter erbjuds. Flera pedagoger menar att miljön skulle kunna erbjuda det, men att det idag inte är tydligt avgränsad. I årskurs 9 utgår båda lektionerna och de övergripande arbetsområdena från litteratur, d.v.s. bokaktivitet, som det förs strukturerade samtal med vuxen kring. Översättningen av begreppet literacy är inte självklar, då innebörden kan skifta. Begreppet kommer ursprungligen från det engelska

språket och kan översättas både med läskunnighet och läs- och skrivförmåga (Bergöö & Jönsson, 2014). Ev av lektionerna i årskurs 3, som utförligt beskrivs i analysen, är enligt mig ett talande exempel på hur en literacyaktivitet praktiskt kan genomföras, som i teorin kan falla tillbaka på Cummins fyrfältare (Cummins, 1979).

Under denna lektion tilltalar pedagogen klassen med ”du” istället för ”ni” vid uppmaning eller instruktion. Detta diskuterades tyvärr inte vidare med pedagogen i det efterföljande samtalet, men det vore intressant att veta om det är en medveten strategi hon använder sig av samt om hon uppmärksammat någon skillnad på hur den individuella eleven tar till sig uppmaningen eller instruktionen som ges i grupp. Med denna igång blir Wedins studie (2011) extra intressant att studera för att få ökad kunskap kring vikten av interaktion och tilltal. Wedin (2011) menar att den muntliga kommunikationen mellan pedagog och elev är mycket viktig och skriver att ”vardaglig konversation kan innehålla vaghet i ordval och formuleringar, ställer akademiska sammanhang högre krav på korrekthet och exakthet i språkanvändningen”. Wedin (2011) uppmärksammar hur pedagogen växlar i användning av tilltalspronomen. Pedagogen använder ”du” men växlar sedan över till ”ni”, ”man” eller ”vi” där hon själv egentligen inte ingår i det sistnämnda. Då pedagogens användning av pronomen i denna studie är konsekvent genom hela lektionen skiljer sig hon åt från Wedins (a.a.) upptäckt. Jag menar att andra pedagoger kan dra lärdom av hennes förmåga att förebygga vagheter i den språkliga interaktionen på detta sätt.

Ingen av pedagogerna i denna studie uppmärksammar eller berömmar explicit elevernas förmåga att lyssna eller deras icke-verbala kommunikation. I de efterföljande samtalen har samtliga pedagoger på ett eller annat sätt gett uttryck för någon form av aha-upplevelse där kunskapen kring att även denna typ av interaktion fungerar språkutvecklande. De har också gett uttryck för att denna typ av uppmärksamhet och beröm lätt faller bort vilket slutligen leder denna diskussion in på hur denna studie kort skulle kunna sammanfattas; medvetenhet och kunskap kring sin roll som pedagog oavsett om det handlar om miljö, möjligheter eller interaktion, samtidigt som jag också vill uppmärksamma hur teorier omvandlas till praktiska exempel i klassrummen. Det menar jag att denna studie i flertalet av klassrumsobservationerna visar goda exempel på.

6.3 Specialpedagogiska implikationer

Något förenklat brukar det sägas att specialpedagogens utbildnings står på tre ben; det utredande, det handledande och det skolutvecklande (SFS 2007:638). Den verksamma specialpedagogen gör så mycket mer, men denna grundtanke kan vara ett stöd i samtal med ledning kring arbetsbeskrivning, prioritering och fördelning av uppgifter och i den gemesamma synen på den verksamma rollen. Observationsschemat som ligger till grund i denna studie visar på flera sätt hur det korrelerar väl med specialpedagogens roll och utbildning.

Att arbeta utredande kan handla om att utföra tester på eleven, göra specialpedagogiska utredningar och upprätta åtgärdsprogram. Det kan krävas observationer av elever i den miljö den verkar, som kan mynna ut i att omständigheter i klassrummet eller aktiviteter utifrån observationsschemat behöver förändras. Vid samtal med pedagoger är det viktigt att inte vara värderande i sina uttryck och påvisa att justeringar handlar om elevens utvecklingspotential och välmående (Björndal, 2005). Då observationer genomförs, oavsett om det handlar om att utreda en elev eller utgå från observationsschemat, kan detta leda till handledning av personal kring vilka förändringar som kan behöva genomföras. Specialpedagogens roll i den handledande funktionen får ett syfte som samspelar väl med Dockrell et al.:s (2012) tankar kring hur observationsschemat kan användas. Detta kan i sin tur leda till ett skolutvecklande förändringsarbete som ligger inom ramen för specialpedagogens tredje ben; skolutveckling. Specialpedagog ,en har en viktig roll i att, i nära samarbete med skolledning, sörja för att de förändringar som genomförs håller hög kvalitet och att detta kvalitetsarbete håller i sig. Ett förändringsarbete kan ta upp till flera år, där det är viktigt att specialpedagogen som en av flera nyckelpersoner ser till att rätt fokus hålls. Det är viktigt att påpeka att specialpedagogen aldrig kan eller bör verka ensam. Det goda samarbetet med andra professioner kan vara avgörande och här vill jag slutligen än en gång hänvisa till Bickford-Smith et al. (2005) studie kring hur olika professioner kan samverka för att bidra till bättre språkutveckling hos eleverna.

6.4 Förslag till framtida forskning

Min uppfattning är att Dockrell et al.:s studie (2012) och observationsschema täcker många av de aktiviteter som faktiskt går att observera i ett klassrum. Under de åtta observationer som genomförs i denna studie skedde inga aktiviteter som inte fanns med i observationsschemat. Däremot saknar jag ett naturligt kvalitativt inslag, vilket jag

finner vara en lucka i Dockrell et al.:s studie (a.a.) och observationsschema och därmed ett förslag till framtida forskning. Genom att justera och göra observationsschemat mer åldersadekvat för äldre elever ser jag också att det har stor utvecklingspotential där flera åldersgrupper nås. På så sätt skulle observatören inte behöva resonera med sig själv vilka aktiviteter som är angelägna för en viss ålder och risken för godtycklighet skulle minska. Trots att Dockrell et al. (a.a.) skriver att observationsschemat kan användas på andra ålder kategorier är det synligt att det riktar sig till yngre elever, främst inom dimensionen språkinlärningsmiljö. Därmed kan jag också rekommendera att utforma ett mer heltäckande observationsschema som ger möjlighet till mer jämförande studier olika stadier emellan då jag tror att vi i de olika stadierna och professionerna har mycket att lära av varandra.

Referenser

- Adler, Björn (2016). *Arbetsminnet*. (Personlig kommunikation 2016-05-19). Malmö.
- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. New York: Oxford University Press.
- Allwood, Carl Martin & Erikson, Martin G. (2012). *Grundläggande vetenskapsteori för psykologi och andra beteendevetenskaper*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Antonovsky, Aaron (1987). *Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well*, San Francisco.
- Antonovsky, Aaron (2011). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Barber Taboada, Ana, Buehl, Michelle M. Kidd, Julie K, Sturtevant, Elisabeth G. Nuland, Leila Richey & Beck, Jori (2014). Reading Engagement in Social Studies: Exploring the Role of a Social Studies Literacy Intervention on Reading Comprehension, Reading Self-Efficacy and Engagement in Middle School Students with Different Language Backgrounds. *Reading Psychology*, 36(1), 31-85.
- Bergöö, Kerstin & Jönsson, Karin (2014). *Glädjen i att förstå. Språk – och textarbete med barn*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Bickford-Smith, Abigail, Wijayatilake, Lilani & Woods, Glinette (2005). Evaluating the Effectiveness of an Early Years Language Intervention. *Educational Psychology in Practice*, 21, 161- 173.
- Björndal, Cato R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Bronfenbrenner, U. & Morris P. (2006). The bioecological model of human development. *Handbook of child development: Volyme 1: Theoretical models of human development*. New York: John Wiley.
- Bruce, Barbro, Ivarsson, Ulrika, Svensson, Anna-Karin & Sventelius, Eva (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola. Barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Bryman, Alan (2014). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.

- Chapman, R. (2000). Childrens language learning. An interactionist perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 33-54.
- Christ, X. Tanya, Wang, Christine & Chiu, Ming, Ming (2014) Emergent readers´Social Interaction Styles and Their Comprehension Processes During Buddy Reading. *Literacy Research Instruction*. 54(1), 45-66.
- Cummins, Jim (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism* 19, 197-205.
- Datorn i utbildningen. (2004). *Att skriva sig till läsning – på datorn*. Hämtad 2016-02-28 från <http://www.diu.se/nr3-04/nr3-04.asp?artikel=s10>
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185.
- Dockrell, Julie E., & Shield, B.M. (2004). Children´s perception of their acoustic environment at home and at school. *Journal of the Acoustical Society of America*, 115, 2964-2973.
- Dockrell, Julie E., & Shield, B. M. (2006). Acoustical barriers in classrooms: the impact of noise on performance in the classroom. *British Educational Research Journal*, 32, 509-525.
- Dockrell, Julie E., & Shield, B.M. (2008). The effects of environmental and classroom noise on the academic attainments of primary school children. *Journal of the Acoustical Society of America*, 123, 133-144.
- Dockrell, Julie E., Bakopoulou, Ioanna, Law, James, Spencer, Sarah & Lindsay, Geoff (2012). *Developing a Communication Supporting Classrooms Observation Tool*. Department for Education. Research Report DFE-RR247-BCRP8.
- Dockrell, Julie E., Bakopoulou, Ioanna, Law, James, Spencer, Sarah & Lindsay, Geoff (2015). Capturing Communication Supporting Classrooms: The development of a tool and feasibility study. *Child Language Teaching and Therapy*. 1-16.

- Dowhower, Sarah L. & Beagle, Kimberly, G. (1998). The print environment in kindergartens: A study of conventional and holistic teachers and their classrooms in three settings. *Reading Research and Instructions*, 37, 161-190.
- Eliasson, Annika (2013). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (2012). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB.
- Franzén, Lena (1993). Att ”läsa mellan raderna”. En studie över goda läsare i åk 5 och deras förmåga att göra inferenser samt några inferensträningsmetoder för svaga läsare. *Pedagogiska – psykologiska problem*. Nr 582.
- Gibbons, Pauline (2006). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren studieförlag AB..
- Giromaletto, L, Weitzman, E & Greenberg, J (2003). Training day care staff to facilitate children`s language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 299-311.
- Gustavsson, Lars H. (2010). *Elevhälsa börjar i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Halpenny, Ann Marie & Pettersen Jan (2015). *Piaget och det tänkande barnet i utveckling*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Hajer, Maaïke & Meestringa, Theun (2014). *Språkinriktad undervisning*. Stockholm: Hallgren & Fallgren studieförlag AB.
- Halliday, Michael (2004). *An introduction to functional grammar*. London: Hodder Arnold.
- Hattie, John A.C. (2008). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Johansson, Britt & Sandell Ring, Anniqa (2012). *Låt språket bära – genrepädagogik i praktiken*. Hallgren & Fallgren studieförlag AB.
- Justice, Laura M. (2004). Creating a Language-Rich Preschool Classroom Environments. *Exceptional children*, 36-44.

Justice, Laura M., Petscher, Yaacov, Schatschneider, Christopher & Mashburn, Andrew (2011). Peer effects in Preschool Classrooms: Is children`s language growth associated with their classmates` skills? *Child development*, 82(6), 1768-1777.

Kristensen, Susanne (2015). *Reciprok undervisning. En kvalitativ studie kring ett långsiktigt arbete med läsförståelsestrategier*. Specialpedagogiska programmet. Malmö högskola.

Langer, Judith A. (2012). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos AB.

Lundberg, Ingvar & Reichenberg, Monica (2013). Developing Reading Comprehension among Students with Mild Intellectual Disabilities: An Intervention Study. *Scandinavian Journal of Educational research*, 57(1), 89-100.

Oczkus, Lori, D. (2003). Reciprocal Teaching at Work. Strategies for Improving Reading Comprehension. *International Reading Association*. Newark, DE.

Palincsar, Annemarie Sullivan (1986). The Role of Dialogue in Providing Scaffolded Instruction. *Educational Psychologist*, 21(1 & 2), 73-98.

Palincsar, Annemarie Sullivan & Brown, Ann L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.

Petersen, Carole, Jesso, Beulah & McCabe, Alyssa (1999). Encouraging narratives in preschoolers: An interverntion study. *Journal of Child language*, 26, 49-67.

Pittman, Pamela & Honchell, Barbara (2014). Literature Discussion: Encouraging Reading Interest and Comprehension in Struggling Middle School Readers. *Journal of Language & Literacy Education*, 10(2), 119-133.

Resnik, L.B., Michaels, S., & O`Connor, C. (2010). How (well structured) talk builds the mind. In R. Sternberg & D. Preiss (Eds), *From genes to context: New discoveries about learning from educational research and their applications*. New York: Springer .

Rosenshine, Barak & Meister, Carla (1994). Reciprocal teaching: A Review of the research. *Review of Educational Research Association*, 64(4), 479-530.

- SFS 2007:638. *Förordning om ändring I högskoleförordningen. (1993:100).* Stockholm: Thomson fakta.
- SFS 2016:151. *Utbildningsdepartementet. (2010:800).* Stockholm
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer.* Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011). *Lgr 11. Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshem 2011.* Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2012a). *PIRLS 2011. Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv. Rapport 381.* Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2012b). *PISA 2012. Sammanfattning av rapport 398.* Stockholm: Fritzes.
- Smith, Miriam W., Dickinson, David K. (1994). Describing oral language opportunities and environments in Head start and other preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 345-366.
- Snowling, Margaret J. & Hulme, Charles (2011). *The Science of reading: A handbook.* Oxford Blackwell.
- Svanelid, Göran (2011). *Lägg krutet på the big 5.* Pedagogiska magasinet. Lärarförbundets tidning för utbildning, forskning och debatt. Stockholm. Hämtad 2016-02-27 från <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2011/11/08/lagg-krutet-pa-big-5>
- Svanelid, Göran (2014). *De fem förmågorna i teori och praktik. Boken om The big 5.* Lund. Studentlitteratur AB.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma.
- Trageton, Arne (2014). *Att skriva sig till läsning: IKT i förskoleklass och skola.* Stockholm: Liber.
- Varga, Anita (2013). Talaktsteoretiska perspektiv på skolans litteratursamtal: En studie i lärares lingvistiska strategier. *Acta Didacta Norge*, 7(1).

- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, Lev S. (1934). *Thinking and speaking*. The M.I.T. Press 1962.
- Vygotskij, Lev S. (2010). *Tänkande och språk*: Göteborg: Daidalos.
- Waldmann, Christian, Julie Dockrell & Kirk Sullivan. 2015. Supporting indigenous bilingual children's oral language development. Presentation vid *ALAA/ALANZ/ALTAANZ: Learning in a multilingual world*, Adelaide, Australien, 1 December 2015.
- Wasik, Barbara A. (2008). When fewer is more: Small groups in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 35, 515-521.
- Wedin, Åsa (2008). Monologen i klassrummet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 13(4), 241-256.
- Wedin, Åsa (2011). Klassrumsinteraktion i de tidiga skolåren. Flerspråkiga elever i skolans vardag. *Abstract Forum*, 31, 210-225.
- Wennås, Brante, Eva (2013). Att orientera sig i text och bild. Skillnader mellan förmodad och faktisk läsning för läsare med dyslexi. *Acta Didacta Norge*, 7(1).
- Westlund, Barbro (2012). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Westlund, Barbro (2014). *Att bedöma elevers läsförståelse – en jämförelse av bedömningsdiskurser i svensk och kanadensisk skola i grundskolans mellanår*. (Personlig kommunikation 2014-0814). Stockholm: Den Nordiska Dyslexikongressen.
- Widmark, Martin (2014). *En läsande klass. Träna läsförståelse*. Stockholm: Liber AB.
- Wood, David, Bruner, Jerome S & Ross, Gail (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.
- Zucker, Tricia A., Justice, Laura M., Piasta, Shayne B., Kaderavek, Joan N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 967-978.

Observationsschema

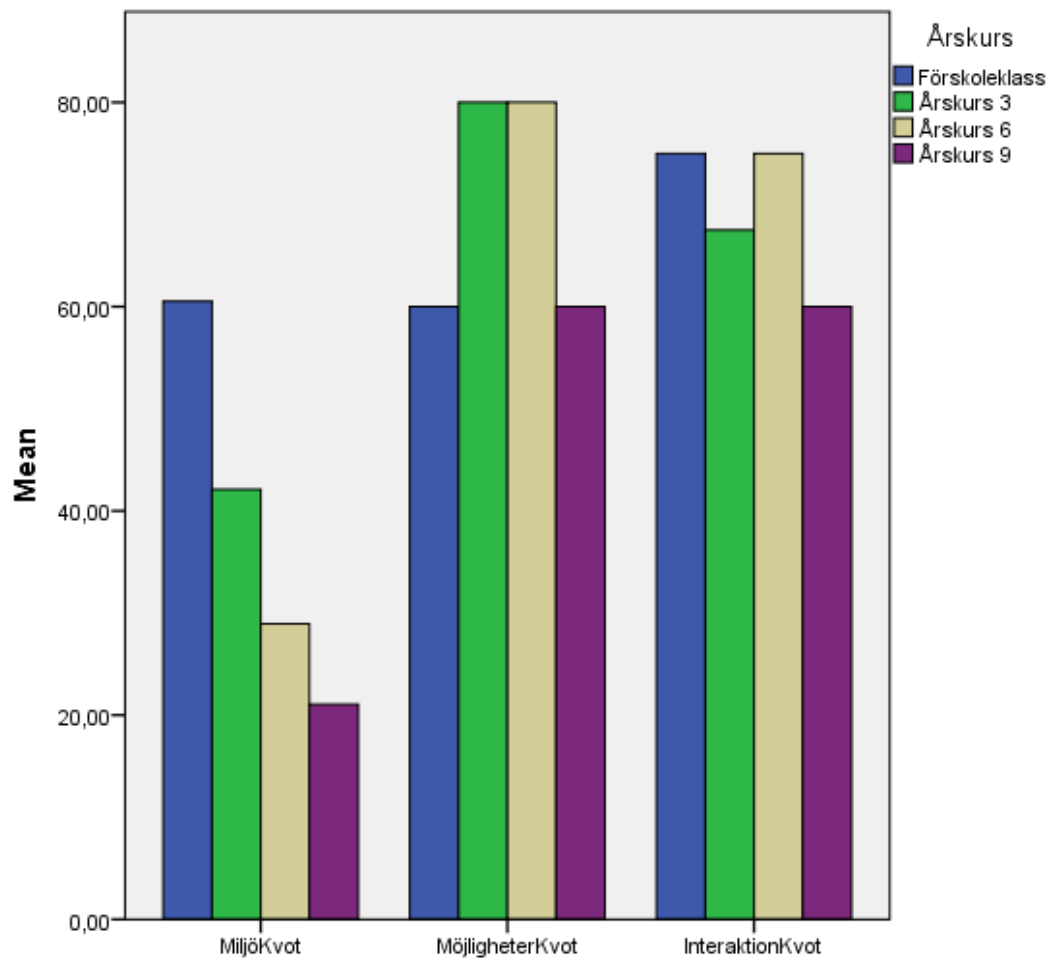
Språkinlärnings-miljö	<i>Denna dimension omfattar den fysiska miljön och lärandekontexten.</i>		
	Ej observerat	Observerat	Kommentarer
Klassrummet är utformat med en öppen planlösning.			
Särskilda lärandemiljöer är tydligt avgränsade i klassrummet.			
Särskilda lärandemiljöer är tydligt angivna med bilder/ord i klassrummet.			
Det finns avskilda eller tysta utrymmen där barnen kan ha vilostund eller delta i aktiviteter i mindre grupper. Dessa utrymmen är även mindre visuellt distraherande.			
Barnens arbeten visas upp och etiketteras på ett lämpligt sätt.			
Vissa arbeten som barnen gjort och andra saker som visas upp i klassrummet har inslag som inbjuder till kommentarer från barnen.			
Det finns särskilda utrymmen för bokaktiviteter.			
Det finns särskilda utrymmen för literacyaktiviteter.			
Bakgrundsljud hålls på en sådan nivå under hela observationstillfället att elever och lärare lätt kan höra varandra.			
Tid mellan olika moment hanteras på ett effektivt sätt så att ljudnivån hålls nere och så att barnen vet vad som kommer att komma.			
Belysningen är god.			
Majoriteten av läranderesurserna och lärandematerialet är etiketterade med bilder/ord.			
Saker för fri lek är lättåtkomliga för barnen eller är väl inom synhåll för barnen.			
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 barnens egna erfarenheter).			
Faktaböcker, böcker om specifika ämnen eller intressen hos barnen är tillgängliga också i andra lärandeutrymmen.			
Utomhuslek (om detta sker) inkluderar fiktiva rollerkar.			
Pedagogiska leksaker, andra objekt (t.ex. verktyg) och föremål från naturen är tillgängliga.			

Språkinlärnings-miljö	<i>Denna dimension omfattar den fysiska miljön och lärandekontexten.</i>		
	Ej observerat	Observerat	Kommentarer
Musikinstrument och andra saker att skapa ljud med (t.ex. skullror) är tillgängliga.			
Utrymmen för rollek är tillgängliga.			

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

Språkinlärningsinteraktion	<i>Denna dimension omfattar på vilket sätt vuxna i klassrummet talar med eleverna.</i>			
	Ej observerat	Observerat	Observerat bland alla lärare i klassrummet	Kommentarer
Vuxna använder elevernas namn för att få deras uppmärksamhet.				
Vuxna går ner till elevernas ögonhöjd när de interagerar med dem.				
Gester och vissa stödtecken används i interaktionen med eleverna.				
Vuxna använder symboler, bilder och rekvisita för att förstärka språkliga yttranden.				
Taltempo: Vuxna talar långsamt med eleverna och ger dem gott om tid att svara och modellerar turtagning i interaktionen.				
Pauser: Vuxna pausar förväntansfullt och ofta när de interagerar med eleverna för att uppmuntra dem att delta aktivt i samtal.				
Bekräftelse: Vuxna svarar på majoriteten av elevernas yttranden genom att bekräfta att de har förstått elevernas intentioner. Vuxna ignorerar inte elevernas försök till interaktion.				

Språkinlärningsinteraktion	Denna dimension omfattar på vilket sätt vuxna i klassrummet talar med eleverna.			
	Ej observerat	Observerat	Observerat bland alla lärare i klassrummet	Kommentarer
Imitation: Vuxna imiterar och repeterar det som elever säger mer eller mindre exakt.				
Kommentarer: Vuxna kommenterar det som händer eller det som elever gör.				
Utvidgning: Vuxna repeterar det som eleverna säger och utvidgar deras yttranden syntaktiskt eller semantiskt.				
Etiketterande: Vuxna erbjuder etiketter för kända och nya handlingar/händelser, objekt och abstrakta fenomen (t.ex. känslor).				
Vuxna uppmuntrar elever till att använda nya ord när de talar.				
Öppna frågor: Vuxna ställer öppna frågor som utvidgar elevernas tänkande (t.ex. frågor som inleds med vad, var, när, hur och varför).				
Mallar: Vuxna erbjuder eleverna mallar/rutiner för att representera en aktivitet (t.ex. Först går du fram till disken). Sen säger du 'Jag skulle vilja ha mjölk...') och engagerar eleverna i kända mallar/rutiner (t.ex. Nu är det tid för samling. Vad gör vi först?).				
Vuxna erbjuder elever olika alternativ (t.ex. Vill du läsa en saga eller spela på datorn?).				
Vuxna använder kontraster för att göra elever uppmärksamma på skillnader mellan olika ord och mellan olika syntaktiska strukturer.				
Vuxna agerar förebilder för ett språk som eleverna ännu inte själva producerar.				
Turtagande uppmuntras.				
Vuxna uppmärksammar och berömmer elevernas förmåga att lyssna.				
Vuxna uppmärksammar och berömmer elevernas icke-verbala kommunikation.				



Figur 6. Genomsnittlig förekomst av språkutvecklande faktorer inom miljö, möjligheter och interaktion i förskoleklass, årskurs 3, årskurs 6 och årskurs 9.