



**Linnéuniversitetet**

Kalmar Växjö

Självständigt arbete II, 15 hp

# Stöttning av talspråkliga färdigheter

*Aktiviteter och interaktioner i årskurs 1–3*



*Författare:* Emma Konstantakis  
*Handledare:* Christian Waldmann  
*Examinator:* Sergej Ivanov  
*Termin:* VT18  
*Ämne:* Svenska  
*Nivå:* Avancerad  
*Kurskod:* 4GN03E

## Abstrakt

De talspråkliga färdigheterna har en avgörande betydelse för barns kunskapsutveckling och ligger till grund för både läs- och skrivförmågor. Det är således av vikt att skolan erbjuder elever möjlighet att utveckla dessa. Studiens syfte var att undersöka hur tre lärare i årskurs 1–3 resonerar om och genomför undervisning som stöttar utvecklingen av elevers talspråkliga färdigheter. Forskningsfrågorna berörde vilka aktiviteter och interaktioner lärarna ansåg talspråksutvecklande samt vilka som förekom i den praktiska undervisningen. Materialet samlades in via intervjuer med de tre lärarna samt observationer av deras undervisning med hjälp av det evidensbaserade verktyget Communication Supporting Classrooms Observation Tool (CSCOT). Resultatet visade att lärarna överlag ansåg aktiviteter som arbete i mindre grupper samt strukturerade samtal med klasskamrater och läraren som stöttande för utvecklingen av elevers talspråkliga färdigheter. De interaktionstyper som lärarna beskrev var exempelvis vuxna imiterar och repeterar det som elever säger, vuxna ställer öppna frågor, vuxna agerar förebilder för ett språk som eleverna ännu inte producerar samt elever korrigerar varandra språkligt. Av observationsverktygets fem aktivitetskomponenter iaktogs fyra vid observationstillfället och av verktygets 20 interaktionskomponenter observerades 13 stycken. Stora delar av lärarnas resonemang om samt genomförande av undervisning som stöttar utvecklingen av talspråkliga färdigheter tyder på en medvetenhet om betydelsen av stöttning i elevers närmaste proximala utvecklingszon.

## Nyckelord

Talspråkliga färdigheter, aktiviteter, interaktioner, stöttning, den närmaste proximala utvecklingszonen, Communication Supporting Classrooms Observation Tool (CSCOT)

## Keywords

Oral skills, activities, interactions, support, the proximal zone of development, Communication Supporting Classrooms Observation Tool (CSCOT)

# English title

Support of oral language skills

*Activities and interactions in grade 1-3*

## Tack

Först vill jag rikta ett varmt tack till min handledare Christian Waldmann som med stort tålamod och kompetens stöttat mig under arbetets gång. Vidare vill jag även tacka de lärare som möjliggjorde arbetet genom att ta sig tid att medverka i denna studie. Slutligen sänder jag ett tack till mina vänner och studentkollegor Rasmus Lindström och Sanna Gundermann Wikström för deras förmåga att inspirera och stötta i vått och torrt.

# Innehåll

<b>1 Inledning</b>	<b>1</b>
1.1 Syfte och frågeställningar	1
<b>2 Bakgrund</b>	<b>2</b>
2.1 Teori	2
2.2 Talspråkliga färdigheter i styrdokument	3
2.3 Tidigare forskning	3
2.3.1 Talspråksutvecklande aktiviteter och interaktioner	4
2.3.2 Communication Supporting Classrooms Observation Tool (CSCOT)	5
<b>3 Metod och material</b>	<b>7</b>
3.1 Metodval	7
3.2 Deltagare	8
3.3 Material och materialinsamling	8
3.4 Dataanalys	10
<b>4 Resultat och analys</b>	<b>11</b>
4.1 Aktiviteter som stöttar utvecklingen av talspråkliga färdigheter	12
4.1.1 Analys	14
4.2 Interaktioner som stöttar utvecklingen av talspråkliga färdigheter	15
4.2.1 Analys	17
4.3 Talspråksutvecklande aktiviteter och interaktioner i praktiken	17
4.3.1 Analys	19
<b>5 Diskussion</b>	<b>21</b>
<b>Referenser</b>	<b>24</b>
<b>Bilagor</b>	<b>I</b>
Bilaga A Information och samtycke	I
Bilaga B Intervjuguide	II
Bilaga C Den svenska versionen av CSCOT (Communication Supporting Classrooms Observation Tool)	III

# 1 Inledning

Talat språk är vårt främsta redskap i kommunikation med andra och spelar en avgörande roll för vår kunskapsutveckling. Det utgör en del av de talspråkliga färdigheterna som består av receptiv och expressiv språkförmåga. Den receptiva språkförmågan berör hörförståelse medan den expressiva berör muntligt uttryck. Båda förmågorna är uppbyggda av samma komponenter, exempelvis vokabulär samt fonologisk, syntaktisk och semantisk medvetenhet (Berninger & Abbott 2010, s. 13; Kim, Al Otaiba, Puranik, Sidler Folsom, Greulich & Wagner 2011, s. 518; Levlin 2014, s. 5–10).

De talspråkliga färdigheterna ligger till grund för läs- och skrivutvecklingen. Läsning kräver exempelvis fonologisk medvetenhet, att kunna urskilja fonemen i ett ord samt kunna koppla samman fonem och grafem. Vidare är grammatisk medvetenhet och vokabulär några av de färdigheter som stöttar barns läsförståelse (Snowling & Hulme 2011). Samma faktorer har visat sig vara avgörande för barns skrivutveckling där de behöver kunna översätta sina tankar till korrekt skrivna ord och meningar (Dockrell & Connelly 2015).

I kursplanen i svenska i årskurs 3 betonas att undervisning ska ge eleverna möjlighet att utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära (Skolverket 2017, s. 252). Inspirerad av den sociokulturella teorin framställs språket som vårt viktigaste redskap till att nå förståelse för vår omvärld och för oss själva.

I USA har det visat sig att talat språk ofta har en försummad plats i undervisningen där tid istället läggs på att träna läs- och skrivförmågor (Aldridge 2005, s. 177; Berninger & Abbott 2010, s. 15), något som jag själv upplevt under mina VFU-perioder. Med hänsyn till vad tidigare forskning visat beträffande de talspråkliga färdigheternas betydelse för kunskapsutvecklingen bör undervisningen således ge utrymme för språkstöttande aktiviteter och interaktioner.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Denna studie söker klarhet i lärares uppfattningar om talspråkliga färdigheter och hur undervisning som stöttar utvecklingen av dessa ser ut. Syftet med studien är således att undersöka hur tre lärare i årskurs 1–3 resonerar om och genomför undervisning som stöttar utvecklingen av elevers talspråkliga färdigheter. För att uppnå studiens syfte har följande frågeställningar formulerats:

- Vilka typer av aktiviteter, anser lärarna, stöttar utvecklingen av elevers talspråkliga färdigheter?
- Vilka typer av interaktioner, anser lärarna, stöttar utvecklingen av elevers talspråkliga färdigheter?
- Vilka typer av talspråksutvecklande aktiviteter och interaktioner förekommer i den praktiska undervisningen?

## 2 Bakgrund

I följande kapitel presenteras studiens teoretiska utgångspunkt (2.1) följt av läroplanens beskrivning av begreppet talspråkliga färdigheter (2.2). Därefter ges en översikt över relevant forskning rörande talspråksutvecklande aktiviteter och interaktioner (2.3). I samma avsnitt presenteras det observationsverktyg som användes i studien samt två tidigare studier som genomförts med detta verktyg.

### 2.1 Teori

Denna studie utgår från den sociokulturella teorins syn på lärande och utveckling och utgör den grund som analysen av resultatet bygger på. Enligt det sociokulturella perspektivet ses talat språk som en betydelsefull uttrycksform i människors kommunikation med varandra. Talat språk är nära relaterat till tänkandet, där tal och tanke i samspel utvecklar individens uppfattning om sin omgivning och sig själv. I talad kommunikation med andra människor utvecklas således tänkandet och den kognitiva förmågan (Säljö 2012, s. 186–191). Den sociokulturella traditionen ser på lärande som en process där individen tillägnar sig kunskap via samspel och i kommunikation med andra. Ett begrepp som berör detta är den närmaste proximala utvecklingszonen som har sitt ursprung i psykologen Lev Vygotskij's teori om lärande och utveckling. Begreppet beskrivs som förhållandet mellan den faktiska utvecklingsnivån och den potentiella. Inom pedagogiken ses utvecklingszonen som den zon där barnet är mottagligt för undervisning. Med stöttning av en lärare eller en mer kunnig kamrat kan barnet nå en högre kunskapsnivå än vad hen klarar att nå på egen hand. Detta sker i interaktion med omgivningen och det är således viktigt att undervisning organiseras på ett sätt som möjliggör socialt samspel mellan lärare och elev samt elever emellan (Lindqvist 1999, s. 269–278). Föreliggande studie fokuserar på talspråksutvecklande aktiviteter och interaktioner som möjliggör ett sådant samspel och stöttning i elevers närmaste proximala utvecklingszon. Vidare lyfte Vygotskij fram skolans betydelse för barns intellektuella

utveckling. Han menade att skolan har ett viktigt ansvar i att lära barnen vetenskapliga begrepp och olika orsakssamband som barnen inte behandlar i det vardagliga samspelet. Detta möjliggör i sin tur utvecklingen av en process där medvetenhet om vetenskapliga begrepps innebörd också ökar barnets medvetenhet om vardagliga begrepps innebörd vilket därigenom fördjupar förståelsen även för dessa (Vygotskij 2001, s. 339–385).

## 2.2 Talspråkliga färdigheter i styrdokumentet

I kursplanen i svenska för årskurs 1–3 behandlas talspråkliga färdigheter via centralt innehåll genom exempelvis ”att lyssna och återberätta i olika samtalssituationer” samt ”muntliga presentationer och muntligt berättande om vardagsnära ämnen för olika mottagare” (Skolverket 2017, s. 3). Vidare bedöms dessa färdigheter utifrån kunskapskraven genom aktiviteter som innefattar att eleverna får möjlighet att visa sin förmåga att lyssna och återberätta, föra enkla resonemang, samtala samt ge och ta enkla muntliga instruktioner (s. 7–8). Denna studie utgår från läroplanens benämningar av förmågor som rör talspråkliga färdigheter.

## 2.3 Tidigare forskning

Mycket av den forskning som berör talspråkliga färdigheter är inriktad på flerspråkiga barn, barn i språkliga svårigheter samt barn i förskoleåldern (Dockrell, Stuart & King 2010; Justice, Mashburn, Hamre & Pianta 2008; Tong, Lara-Alecio, Irby, Mathes & Kwok 2008). Gemensamt för denna forskning är att den undersöker samspel mellan olika språkliga förmågor samt talspråksutvecklande undervisning. De resultat som redovisas rörande talspråksutvecklande undervisning tar ofta upp aspekter som även generellt sett kännetecknar kvalitativt bra undervisning (se t.ex. Hattie 2014; Håkansson & Sundberg 2012). Här ses aspekter som exempelvis betydelsen av att lärare ställer öppna frågor samt repeterar och utvidgar elevers yttranden, relevant återkoppling på elevers prestationer samt vikten av att ge elever möjlighet att ta del av diskussioner och undervisning i mindre grupper (Dockrell m.fl. 2010, s. 499; Justice m.fl. 2008, s. 63). Eftersom sådana aspekter är anpassningsbara efter individ, ålder och situation är det rimligt att anta att de har positiv effekt på alla elevers talspråksutveckling. Forskning rörande lärares uppfattningar om talspråksutvecklande aktiviteter och interaktioner verkar fåtaliga.

### 2.3.1 Talspråksutvecklande aktiviteter och interaktioner

Tidigare studier har gjorts för att undersöka aktiviteter och interaktioner som stöttar utvecklingen av barns och elevers talspråkliga färdigheter där utfallet av studierna gav liknande resultat (se t.ex. Dockrell m.fl. 2010; Dockrell, Bakopoulou, Law, Spencer & Lindsay 2015; Saunders & Goldenberg 1999; Wasik & Bond 2006). Gemensamt för dessa studier är de typer av aktiviteter och interaktioner som visade sig stötta utvecklingen av talspråkliga färdigheter. Exempelvis genomförde Dockrell m.fl. (2010) en studie där de jämförde utfallet av tre olika interventioner som innehöll olika grad av talspråksutvecklande aktiviteter och interaktioner. Dessa var framtagna ur tidigare forskning rörande aktiviteter och interaktioner som stöttar utvecklingen av talspråkliga färdigheter. Tre grupper, bestående av brittiska förskolebarn i 4-årsåldern från socioekonomiskt utsatta områden, fick ta del av varsin intervention. Man mätte barnens talspråkliga färdigheter före och efter interventionerna och jämförde om någon intervention hade lett till en ökning i barnens talspråkliga färdigheter. Det visade sig att den barngrupp som tagit del av de aktiviteter och interaktioner som enligt forskning ansågs språkstödjande var den grupp som ökat sina talspråkliga färdigheter mest. Dessa barn deltog i aktiviteter som innefattade interaktiv bokläsning där barnen fick samtala om bokens bilder genom att exempelvis förutspå vad texten handlar om samt dra paralleller till egna erfarenheter. De deltog även i aktiviteter där de fick tala om egna erfarenheter och händelser i sin närmiljö med bilder som stöd samt öva på att anpassa språket efter olika situationer. Utöver detta fick barnen specifikt anpassade möjligheter att praktisera talat språk där stöttning som utvecklar lexikala förmågor gavs. Dessa strukturerade samtal leddes av lärare som instruerats i hur de ska interagera för att stötta barns talspråkliga utveckling. Några av dessa interaktioner bestod av att utvidga barns yttranden semantiskt och grammatiskt korrekt samt att ombilda dem till andra syntaktiska former. Att denna typ av interaktioner stöttar barns talspråksutveckling bekräftas även av andra forskare (se t.ex. Chapman 2000, s. 40; Peterson, Jesso & MacCabe 1999).

Tidigare studier inriktar sig ofta på lärarens roll och hur denne bör interagera med barn och elever för att stötta deras talspråkliga utveckling (Dockrell m.fl. 2010; Dockrell m.fl. 2015; Justice m.fl. 2008; Wasik & Bond 2006). Även här syns tydliga likheter rörande vilka typer av interaktioner som anses stötta utvecklingen av talspråkliga färdigheter. I en amerikansk studie av Wasik och Bond (2006) jämfördes exempelvis två lärargrupperns undervisning. Lärarna var verksamma i förskolor som låg i socioekonomiskt utsatta områden och barnen som de undervisade var 3–5 år gamla. Den



ena lärargruppen fick särskild utbildning i högläsnings- och kommunikationsstrategier som stöttar barns talspråksutveckling. Forskarna fann att undervisning hållen av de särskilt utbildade lärarna, jämfört med kontrollgruppen som inte fick ta del av den särskilda utbildningen, i större grad stimulerade barns talspråksutveckling. Utbildningen som lärarna fick ta del av innehöll undervisning om innebörden av väl avvägd interaktion mellan lärare och barn. Lärarna fick öva på att aktivt lyssna på barnen samt uppmuntra dem att utveckla sina yttranden genom att exempelvis ställa stöttande frågor eller på annat sätt utvidga barnens yttrande. Vidare uppmanades de att använda ett mer varierat och detaljerat vokabulär samt att ge mer utarbetade förklaringar eller kommentarer till barnen.

Forskning visar även att elever utvecklas och lär sig i interaktion med varandra (Mercer 2008; Rojas-Drummond, Albarrán & Littleton 2008). Mercer (2008, s. 97–98) beskriver i en brittisk studie hur elever 8–11 år gamla ökat sin kunskapsutveckling efter att de deltagit i en intervention som syftade till att stötta elever i utforskande dialog. Med stöd av lärare fick eleverna öva på att exempelvis utbyta relevant kunskap, utmana idéer, utvärdera bevis, överväga olika förslag samt försöka komma överens. De elever som hade deltagit i interventionen, i jämförelse med en kontrollgrupp som inte hade deltagit i interventionen, använde sig i större utsträckning av utforskande dialog samt förbättrade sin problemlösningsförmåga. Vidare påverkades även elevernas individuella kunskapsutveckling positivt. Genom stöttning av vuxna och kvalitativa interaktioner med skolkamrater utvecklas således elever i både språk och tanke (Mercer 2008; Rojas-Drummond m.fl. 2008).

Sammanfattningsvis tyder ovannämnda studier på att talspråksstöttande aktiviteter och interaktioner spelar en avgörande roll för utvecklingen av barns talspråkliga färdigheter och att kärnan i hur dessa bör formas och nyanseras är svår att få grepp om.

### **2.3.2 Communication Supporting Classrooms Observation Tool (CSCOT)**

För att möjliggöra kartläggning av talspråksutvecklande undervisning och på så vis stötta lärare i sin undervisningspraktik, utförde Dockrell m.fl. (2015) en studie med syftet att utforma ett observationsverktyg. Inför utformandet av verktyget gjordes en systematisk granskning av 62 forskningsartiklar beträffande barns talspråksutveckling för att rangordna de komponenter som har en positiv effekt på talspråksutvecklingen. Utfallet av granskningen resulterade i ett antal evidensbaserade komponenter som delades in i tre olika dimensioner. Dessa dimensioner omfattade:

- Språkinlärningsmiljö (hädanefter talspråksutvecklande miljö) – t.ex. öppen planlösning, utrymme för bokaktiviteter och lämpligt urval av böcker av olika genrer som relaterar till barnens egna erfarenheter.
- Språkinlärningstillfällen (hädanefter talspråksutvecklande aktiviteter) – t.ex. arbete i mindre grupper under överinseende av vuxen, möjlighet att delta i interaktiv bokläsning med en vuxen och möjlighet att delta i strukturerade samtal med en vuxen eller klasskamrater.
- Språkinlärningsinteraktioner (hädanefter talspråksutvecklande interaktioner) – t.ex. vuxna går ner till elevernas ögonhöjd när de interagerar med dem, vuxna pausar förvåntansfullt och ofta när de interagerar med eleverna och vuxna ställer öppna frågor som utvidgar elevernas tänkande.

Med hjälp av dessa dimensioner och komponenter utformades sedan ett observationsverktyg, Communication Supporting Classrooms Observation Tool (CSCOT) (Dockrell m.fl. 2015). Verktygets relevans och användbarhet testades i 101 brittiska klassrum med barn i åldrarna 4–7. Resultatet av studien visade en obalans mellan de olika dimensionerna där talspråksutvecklande miljö var den dimension som hade högst frekvens av iakttagna komponenter följt av talspråksutvecklande interaktioner. Lägst frekvens hade talspråksutvecklande aktiviteter.

En svensk version av CSCOT har utarbetats samt testats i en svensk skolkontext (Waldmann & Sullivan 2017). Texten översattes till svenska och utformningen följde den engelska originalversionen. Waldmann och Sullivan (2017) genomförde även en studie där de undersökte huruvida den svenska versionen av CSCOT kan användas för att kartlägga talspråksutvecklande undervisning i svenska skolor. Observationer av de dimensioner och komponenter som förekommer i CSCOT utfördes i 20 klasser i årskurs 1 från olika delar av landet. Resultaten överensstämde i stor utsträckning med resultaten av den brittiska studien (Dockrell m.fl. 2015). Talspråksutvecklande miljö var den dimension som innehöll högst frekvens av iakttagna komponenter. De fem komponenter som förekom mest var god belysning, särskilda utrymmen för bokaktiviteter, öppen planlösning, ett lämpligt urval av böcker av olika genrer samt att elevers arbeten visas upp och etiketteras. Talspråksutvecklande aktiviteter var även i denna studie den dimension som innehöll lägst frekvens av iakttagna komponenter. De aktiviteter som eleverna deltog oftast i var strukturerade samtal med vuxna följt av arbete i mindre grupper. Ovanligt var dock att elever deltog i strukturerade samtal med kamrater. I den

tredje dimensionen, talspråksutvecklande interaktioner, förekom det ofta att lärare använde elevers namn för att få deras uppmärksamhet, att de bekräftade elevers försök till interaktion samt att lärare ställde öppna frågor till eleverna. Vidare var det vanligt att lärare gick ner till elevers ögonhöjd när de interagerade med dem och att lärare pausade förväntansfullt när de interagerade med elever. Några av resultaten skiljde sig dock från den brittiska studien. I svensk skola verkar barn oftare delta i lärarstyrda aktiviteter (interaktiv bokläsning, strukturerade samtal med vuxna) medan barn i brittiska klassrum oftare deltar i barnstyrda (arbete i mindre grupper, strukturerade samtal med klasskamrater och inkludering av alla barn i mindre grupper). Vidare deltar svenska barn oftare i interaktiv bokläsning än vad brittiska barn gör, även om interaktiv bokläsning generellt förekom sparsamt i de observerade klassrummen. Avslutningsvis bekräftade studien att den svenska versionen av CSCOT fungerar för att kartlägga hur talspråksutvecklande miljö, talspråksutvecklande aktiviteter och talspråksutvecklande interaktioner i klassrum stödjer svenska elevers talspråksutveckling.

Eftersom CSCOT är ett evidensbaserat verktyg som visat sig användbart för att kartlägga talspråksutvecklande miljöer, aktiviteter samt interaktioner även i svenska skolor anses verktyget relevant för föreliggande studie.

## 3 Metod och material

I detta kapitel presenteras de metoder som användes vid insamlandet av material (3.1) samt en beskrivning av studiens deltagare (3.2). Vidare redogörs för materialets innehåll samt hur det samlades in (3.3). Avslutningsvis presenteras vilken metod som användes vid analys av data samt hur denna applicerades på studiens material (3.4).

### 3.1 Metodval

För att besvara de två första frågeställningarna skedde insamlandet av material via intervjuer. Då syftet var att samla in information om lärares uppfattningar och erfarenheter där de får möjlighet att utveckla och fördjupa sina resonemang, ansågs intervju vara en lämplig insamlingsmetod (Denscombe 2016, s. 264–265). Forskningsfråga tre var avsedd att besvara hur talspråksutvecklande undervisning ser ut i praktiken, varav observation användes som materialinsamling. Fördelar med observationer är att man får syn på vad som faktiskt sker och inte vad människor tror eller säger sig göra. Metoden är inte heller beroende av undersökningspersonernas förmågor

att delge information utan samlar in information genom deras handlande (Hammar Chiriac & Einarsson 2013, s. 27).

### 3.2 Deltagare

I studien deltog tre lärare och deras klasser. Då materialinsamlingen bestod av både intervjuer och observationer begränsades antalet lärare till tre för att inom studiens tidsram lämna tillräckligt med utrymme för analys av materialet. Eftersom ambitionen var att undersöka hur lärare i årskurs 1–3 resonerar om och genomför undervisning som stödjer elevers talspråkliga färdigheter, tillfrågades en lärare ur vardera årskursen. De tre lärare som tackade ja till att delta i studien bestod av ett bekvämlighetsurval (Denscombe 2016, s. 77–78) och var således verksamma vid samma skola där den ena undervisade i en årskurs 1, den andra i en årskurs 2 och den tredje i en årskurs 3. Lärarna tillsammans med lärarlaget för lågstadiet arbetar med ett projekt som syftar till att stötta arbete i mindre grupper. Materialet de utgår från går under namnet ”kooperativt lärande” och ger förslag på strukturering av grupper samt aktiviteter med fokus på elevinteraktioner. Inför deltagandet gav lärarna sitt samtycke till medverkan efter att de informerats om studiens syfte, bakgrund samt vad som förväntades av dem som informanter (se bilaga A). Information om deltagande lärare samt vid vilken skola de var verksamma lagrades och redovisades så att identifiering inte var möjlig (Vetenskapsrådet 2002). För att skapa en så neutral och fördomsfri bild som möjligt av lärarna valdes benämningen lärare A, B och C.

Observationerna skedde i de klasser lärarna var verksamma, som vid observationstillfället innehöll vardera 16–18 elever. Klasserna bestod av heterogena grupper beträffande kön, kunskapsnivå samt bakgrund. Inför lektionsobservationerna informerades eleverna kort om studiens syfte och observatörens roll. Då observationerna fokuserade på aktiviteter och interaktioner samlades inget material in som påverkade de enskilda elevernas integritet eller som kunde röja deras identiteter.

### 3.3 Material och materialinsamling

Intervjuerna var semistrukturerade och en intervjuguide med 12 frågor rörande talspråkutvecklande aktiviteter och interaktioner (se bilaga B) fungerade som ram vid intervjutillfället (Denscombe 2016, s. 266). Frågorna var öppna till karaktären i syfte att få lärarnas subjektiva bild av det upplevda fenomenet. Under samtalen kompletterades dessa frågor med ytterligare följdfrågor som formades efter situationens utveckling. Vid

alla intervjutillfällen gjordes personliga intervjuer, det vill säga mötet bestod av en intervjuare och en informant. Användandet av en intervjuguide hjälper forskaren att hålla sig på rätt spår under insamlingsprocessen. Det bör dock beaktas att risken att information går förlorad eller att den tolkas entydigt är högre när all materialinsamling genomförs av endast en person. Information kan även gå förlorad i ambitionen att inte styra informantens svar. Då studien strävade efter att undersöka lärarnas subjektiva uppfattning om begreppen talspråksutvecklande aktiviteter och interaktioner gavs inga beskrivande exempel på vad de kan innebära. Detta kan i sin tur medföra att en, från lärarna, mer detaljerad beskrivning av begreppen uteblir.

Då fokus låg på den verbala kommunikationen användes ljudupptagning under intervjutillfällena (Denscombe 2016, s. 280). Intervjuerna genomfördes i lärarnas klassrum eller närliggande grupprum och omfattade cirka 20–40 minuter vardera. De inspelade intervjuerna, som utgjordes av kvalitativ information, bastranskriberades för att underlätta bearbetning och analys av materialet. Då intresset var att få fram innehållet i vad som sagts och inte hur enskilda ord uttalats eller om eventuella stakningar förekommit genomfördes en mindre detaljerad transkription i hög grad enligt skriftspråkskonventionen (Norrby 2014, s. 99–100). Insamlat material användes enbart till denna studie och raderades efter att studien var slutförd (Vetenskapsrådet 2002).

Klassrumsobservationerna utgjordes av systematiska observationer för att på så vis minska risken för de variationer av data som kan bero på observatörens tolkning av det undersökta fenomenet (Denscombe 2016, s. 295). Under observationerna användes CSCOT (se bilaga C) för insamlande av data. Då studiens syfte berörde aktiviteter och interaktioner avgränsades observationerna till att innefatta två av de tre dimensionerna: talspråksutvecklande aktiviteter och talspråksutvecklande interaktioner. Eftersom studien ämnade undersöka talspråksutvecklande undervisning i årskurs 1–3 genomfördes observationer i vardera årskursen. Det medförde att observationsverktyget, som är evidensbaserat för barn i förskoleklass samt årskurs 1 och 2, användes även för en klass i årskurs 3. Därmed frångicks rekommendationen och verktygets användbarhet stöttades inte längre av evidens. Detta kan ha påverkat komponenternas relevans för samt förekomst i undervisningen då elevers behov av stöttning förändras med åldern och då även stöttnings karaktär.

I varje klass observerades en lektion som varade en timme vardera. Insamlingstillfällena bestod av två lektioner i ämnet svenska och en lektion i ämnet engelska. Tidigare forskning beträffande aktiviteter och interaktioner som stöttar

utvecklingen av talspråkliga färdigheter verkar inte visa någon skillnad på dess relevans i undervisningen vare sig undervisningen omfattar elevers första eller ett främmande språk. Med hänsyn till detta ansågs lektionen i engelska lämplig som observationsobjekt. Eventuella skillnader i resultatet bör dock tas i beaktning. Första observationen genomfördes i klassen i årskurs 3. Den lektion som var planerad att ingå i studien var en ämnesintegrerad lektion i NO och svenska. Då lektionen blev oväntat avbruten och studiens tidsramar var begränsade observerades istället en lektion i engelska. Lektionen hölls på morgonen och innefattade arbete i grupper om fyra elever. Sammanlagt närvarade en lärare och 16 elever vid observationstillfället. Lektionen inramades av att eleverna och läraren samlades i ring på golvet för att gå igenom uppgiften, eventuella frågor kring den samt avsluta genom att sammanfatta hur det hade gått. Andra observationen omfattade en lektion i svenska och genomfördes i klassen i årskurs 2, första passet efter lunch. Också denna lektion arbetade eleverna i grupper. Vid observationstillfället deltog en lärare samt 17 elever som var uppdelade i grupper om tre till fyra personer. Lektionen inramades även här av samling i ring för att introducera samt avsluta uppgiften. Tredje observationen genomfördes i en årskurs 1 under en lektion i svenska. Lektionen hölls första passet efter lunch och en lärare och 18 elever närvarade. Samma struktur observerades i denna klass där eleverna först samlades på golvet för introduktion av övningen och därefter arbetade i grupper om fyra till fem elever och avslutningsvis samlades som helgrupp igen för att gå igenom resultatet av arbetet.

### 3.4 Dataanalys

För att besvara de två första forskningsfrågorna analyserades materialet från intervjuerna. Analysen genomfördes med utgångspunkt i den sociokulturella teorins syn på lärande och utveckling där begreppen stöttning och den närmaste proximala utvecklingszonen var vägledande (Lindqvist 1999, s. 269–278; Säljö 2012, s. 186–191). Den metod som analysen utgick från var innehållsanalys (Denscombe 2016, s. 392–393). Metoden består av fem steg som följer en särskild ordning där rådata bearbetas för att förtydliga eventuella mönster samt förhållandet enheterna emellan. I första steget sker ett urval av text som därefter bryts ned i mindre enheter. Utifrån analysen av data utarbetas sedan relevanta kategorier. Kategorierna fungerar som utgångspunkt inför nästa bearbetning som berör kodning av enheterna i samklang med kategorierna. Det näst sista steget består i att räkna frekvensen av enheterna i texten. När detta är gjort är det möjligt att analysera texten utifrån enheternas frekvens samt förhållandet mellan dem.

Det urval av text som bröts ned i mindre enheter kunde sorteras in under två kategorier: aktiviteter som stöttar utvecklingen av talspråkliga färdigheter och interaktioner som stöttar utvecklingen av talspråkliga färdigheter. De koder som växte fram under analysen gick till stor del i linje med de komponenter som ingår i CSCOT. För att behålla den röda tråden i arbetet valdes en benämning på koderna i texten som överensstämde med benämningen av komponenterna i observationsverktyget. När lärarna exempelvis talade om hur de korrigerar elevers yttranden genom att upprepa yttrandet grammatiskt korrekt kodades enheten: vuxna utvidgar elevers yttranden (vuxna repeterar det som eleverna säger och utvidgar deras yttranden syntaktiskt eller semantiskt). I texten framträdde enheter som rörde interaktioner mellan elev och elev. Dessa föll utanför observationsverktygets komponenter och kodades: elever korrigerar varandra språkligt. En sammanställning av de fem koder som kunde urskiljas rörande aktiviteter som stöttar utvecklingen av talspråkliga färdigheter presenteras i avsnitt 4.1. De koder som kunde urskiljas rörande interaktioner som stöttar utvecklingen av talspråkliga färdigheter presenteras i avsnitt 4.2.

För att besvara forskningsfråga tre gjordes en analys av den data som samlats in under lektionsobservationerna. Observationsverktyget som användes under lektionsobservationerna var av kvantitativ art. Studien syftade emellertid inte till att framställa ett generaliserbart resultat utan ämnade ge en bild av vilka typer av talspråksutvecklande aktiviteter och interaktioner som förekommer i praktiken. För att förtydliga denna bild noterades dock antalet gånger dessa aktivitets- och interaktionskomponenter observerades med ett maxantal på fem gånger per observationstillfälle. Då det finns sammanlagt 25 aktivitets- och interaktionskomponenter i verktygets dimensioner valdes ett maxantal för att säkerställa att alla komponenter skulle hinna ges fokus samt noteras. En sammanställning av de iaktagna komponenterna samt frekvensen av dem fördes in i tre tabeller som presenteras i avsnitt 4.3.

## 4 Resultat och analys

I följande kapitel presenteras resultat följt av analys enligt forskningsfrågornas ordning. Först redovisas resultatet av lärarnas beskrivningar av aktiviteter som stöttar utvecklingen av talspråkliga färdigheter (4.1) följt av deras beskrivningar av interaktioner som stöttar utvecklingen av talspråkliga färdigheter (4.2). Slutligen ges en sammanslagen redovisning av de talspråksutvecklande aktiviteter och interaktioner som förekom under observationstillfällena (4.3).

## 4.1 Aktiviteter som stöttar utvecklingen av talspråkliga färdigheter

De fem koder som kunde urskiljas i lärarnas resonemang beträffande aktiviteter som stöttar utvecklingen av talspråkliga färdigheter var: arbete i mindre grupper, interaktiv bokläsning, strukturerade samtal mellan lärare och elev, strukturerade samtal med klasskamrater samt aktiv inkludering av elever. Nedan följer en redogörelse för koderna.

Alla lärarna ansåg att arbete i mindre grupper stöttar talspråksutvecklingen. Det ger eleverna större möjlighet att komma till tals både vad det gäller talutrymme och att våga. En lärare uttryckte att "[...] de blir tvungna att sitta och prata med varandra också. Om vad de vill ha med, om vad är det som efterfrågas, vad är syftet med uppgiften [...]" (lärare A) och en annan menade att "[...] om man har några som är lite blyga och inte vågar prata då är ju naturligtvis gruppstorleken av betydelse" (lärare B). Arbete i mindre grupper skapar således fler tillfällen för eleverna att uttrycka sig men även, menade lärarna, att lära sig lyssna på varandra.

Interaktiv bokläsning förekom en till två gånger i veckan främst i årskurs 1 och 2. Läraren i årskurs 3 arbetade mer aktivt med detta under de tidigare årskurserna. Samtliga lärare beskrev interaktiv bokläsning som en metod för att undervisa om olika läsförståelsestrategier. Fokus är då att lära eleverna hur man kan ta sig an en text på olika sätt exempelvis genom "[b]land annat detektiven som letar upp nya ord som man inte känner till och man ska ta reda på vad de betyder och så även cowboyn som sammanfattar texten" (lärare B). Här använder sig lärarna av ett inköpt material som är framarbetat för att stötta elevers läsförståelse. De förmågor och färdigheter som lärarna uttryckte stimulerades av interaktiv bokläsning var framförallt vokabulär men även förmåga att läsa mellan raderna och förutspå vad texten handlar om. En lärare nämnde mer specifikt, "[...] alltså vad som är på raderna, vad som är mellan raden, bortanför raden. Man får vara lite spågumma när man ser bilderna vad man tror kommer hända" (lärare C).

Aktiviteter med strukturerade samtal mellan lärare och elev beskrevs förekomma i situationer då alla samlas i ring på golvet för att exempelvis gå igenom nya begrepp eller olika texttyper. En lärare uttrycker att "[v]i har ju samlingar och pratar om texten innan och där blir det ju ofta det här 'Vad har vi för information redan?', 'Vad ser ni på bilderna?', 'Vad får vi för information av överskriften och bilderna först och främst?', 'Hur går vi vidare i texten utifrån det?'" (lärare A). Vidare ansågs strukturerade samtal ingå även i interaktiv bokläsning.



Vid beskrivning av strukturerade samtal med klasskamrater refererade lärarna till metoden ”kooperativt lärande” som de arbetar med i lärarlaget. De menade att inom denna metod ingår det att eleverna utför olika aktiviteter i grupp och att aktiviteterna är strukturerade på så vis att alla elever ska ges möjlighet att uttrycka sig. Ofta har även varje enskild gruppmedlem en roll att fylla. En lärare nämnde exempelvis EPA-övningar vilka innebär att eleven först funderar enskilt, sedan resonerar i par och sist diskuterar alla tillsammans. Vidare betonade läraren att eleverna många gånger är i behov av stöttning i samtalen med varandra.

Som lärare vet du ju vart du vill rikta samtalet, det vet ju inte eleverna. De går ju bara på i den uppgiften som du har. Så att där blir det ju inte riktigt samma djup i diskussionerna när du släpper dem helt fria. Så som lärare får man ju gå in och rikta samtalen lite då och då när man märker att det börjar bli för ytligt. Att man går in med någon följdfråga eller ”Har ni tänkt på det här?” eller ”nu vill jag att ni diskuterar nånting som har med det här att göra”, ”försök få med det här och det här ordet i er diskussion”. (lärare A)

Det ansågs således vara av vikt att som lärare hjälpa eleverna vidare i samtalen genom att exempelvis ställa följdfrågor eller ge olika uppdrag.

När lärarna resonerade om hur de aktivt inkluderar elever i aktiviteter nämner de genomgående att de försöker vara närvarande och stötta genom att exempelvis ställa frågor eller på annat sätt få igång alla elever. Många gånger känner sig dock lärarna otillräckliga. En av lärarna uttryckte följande: ”[m]an känner sig lite stressad. För jag känner att jag behöver va både där och där och där och sen kanske där. Det är det svåra tycker jag” (lärare B). Dock beskrev en av de andra lärarna att sådana problem kan undvikas genom att aktiviteten innehåller riktade samtal: ”[D]et ska vara planerat vad de ska samtala om. Det sak finnas riktlinjer. Det ska vara väldigt tydligt inom vilka ramar de ska vara och är det en grupp som har svårt med detta så ska ju även rollen du har i gruppen vara tydlig” (lärare A). Vidare nämnde samma lärare att gruppammansättningen har stor betydelse för arbetets utveckling där eleverna bör komplettera varandra med sina olika styrkor och svagheter.

Sammanfattningsvis kom lärarnas resonemang beträffande aktiviteter som stöttar utvecklingen av talspråkliga färdigheter till större delen att handla om betydelsen av arbete i mindre grupper samt undervisning i läsförståelsestrategier genom interaktiv bokläsning. Beskrivningar om uppgifters struktur samt vikten av stöttning förekom till viss del.

#### 4.1.1 Analys

Rörande den första forskningsfrågan om vilka typer av aktiviteter lärarna ansåg stöttar talspråkliga färdigheter visade resultatet en medvetenhet hos lärarna om det sociokulturella perspektivet (Säljö 2012, s. 186–191), i sin vilja att skapa aktiviteter där eleverna får möjlighet att interagera med varandra. Arbete i mindre grupper ger eleverna möjlighet att utveckla både språk och tanke genom samtal samt utbyte av varandras kunskaper. Vidare beskrev lärarna att det förekommer strukturerade samtal både mellan lärare och elev samt med klasskamrater. Strukturen syftade enligt lärarna till att stötta talspråksutvecklingen genom att alla elever får möjlighet att uttrycka sig samt en roll att fylla i gruppen. Samtidigt ansågs detta bidra till att eleverna aktivt inkluderas i gruppaktiviteten. Lärarnas beskrivning av samtalen går att jämföra med Mercers (2008) studie som visade att elever genom strukturerade samtal med varandra stärkte sin förmåga att resonera samt ökade sin kunskapsutveckling. Dessa samtal var stöttade av lärare något som även denna studies lärare uttryckte som avgörande för samtalets kvalitet. Genom stöttning ansågs eleverna kunna nå längre i sina resonemang. Även detta visar på en insikt om att stöttning i elevers närmaste proximala utvecklingszon ger dem möjlighet att nå sin potentiella utvecklingsnivå (Lindqvist 1999, s. 269–278).

Interaktiv bokläsning ansågs vara en talspråksutvecklande aktivitet framförallt beträffande vokabulär. När lärarna beskrev aktivitetens uppbyggnad framkom det att den innefattar exempelvis strukturerade samtal med läraren om textens innehåll och samtal där eleverna förutspår vad texten handlar om utifrån bokens bilder. Inom dessa aktiviteter är det rimligt att anta att det förekommer stöttning av elevernas talspråkliga färdigheter även grammatiskt och semantiskt. Paralleller går här att dra till studien av Dockrell m.fl. (2010) där det framgick att elevers vokabulär ökade när de deltog i högläsningaktiviteter. Den visade även att strukturerade samtal med vuxna kring böckers bilder där eleverna på olika sätt stimulerades att analysera och resonera stöttade utvecklingen av talspråkliga färdigheter.

Överlag visade lärarnas resonemang om aktiviteter som stöttar utvecklingen av talspråkliga färdigheter medvetenhet om det sociokulturella perspektivet på lärande och utveckling med fokus på stöttning både genom strukturerade samtal och arbete i mindre grupper.

## 4.2 Interaktioner som stöttar utvecklingen av talspråkliga färdigheter

De åtta koder som kunde urskiljas i lärarnas resonemang om interaktioner som stöttar utvecklingen av talspråkliga färdigheter var: vuxna använder symboler/bilder, vuxna svarar på elevernas yttranden genom att bekräfta att de har förstått, vuxna imiterar och repeterar det som elever säger, vuxna utvidgar elevers yttranden, vuxna uppmuntrar elever att använda nya ord när de talar, vuxna ställer öppna frågor, vuxna agerar förebilder för ett språk som eleverna ännu inte producerar samt elever korrigerar varandra språkligt. Nedan följer en redogörelse för koderna.

En av lärarna nämnde explicit användandet av bilder för att förstärka språkliga yttranden. Läraren beskrev att "[...] jag gör en gemensam genomgång först och sen får jag gå till dem som jag vet behöver och antingen visa med bilder eller försöka förklara på ett enklare sätt [...]" (lärare C).

Alla tre lärarna uttrycker indirekt att de bekräftar elevers yttranden genom sina beskrivningar av hur de repeterar och utvidgar vad eleverna sagt. En av lärarna beskrev interaktionen mer precist: "[...] bekräfta dem när de försöker och inte säga 'nej det var inte det jag tänkte på'. Jag säger ju inte till dem att det är fel" (lärare C). Vidare uttryckte lärarna vikten av att genom positiv förstärkning, i form av exempelvis beröm, stärka elevernas självförtroende så att de vågar försöka.

Lärarnas beskrivningar av interaktioner som innefattar att de imiterar och repeterar vad eleverna säger berörde samtidigt interaktioner där lärarna repeterar samt utvidgar elevernas yttranden grammatiskt korrekt. Två av lärarna uttryckte att det var en metod de använde sig av för att utveckla elevers talspråk. Ena läraren menade "att man rättar ju dem genom att säga ordet fast på rätt sätt 'åh titta jag trillidi', 'jaha trillade du'. Man går ju inte på med pekpinnen att 'nej det var fel' utan man repeterar istället på rätt sätt" (lärare A). Även här uttryckte lärarna betydelsen av positiv förstärkning för elevernas talspråkliga utveckling.

En av lärarna beskrev att eleverna ofta uppmuntrades till att använda nya ord i undervisning i olika ämnen där eleverna i grupsamtal får möjlighet att använda nya begrepp inom ämnet. Läraren uttrycker att "[...] då gör vi det att 'du ska ha med de här och de här begreppen. De ska användas'. När vi håller på med balansera och väga. 'Du ska ha med ordet tyngdpunkt'" (lärare A). Vidare beskriver läraren att eleverna i sina grupper får fundera över frågor som: "Hur kan vi använda de här och de här begreppen och de här och de här orden?"

Beträffande frågor av öppen karaktär refererade två av lärarna naturligt till detta i sina resonemang om interaktioner som stöttar talspråkliga färdigheter. Den ena läraren ger följande exempel: ”[...] ’Vad tycker du?’ och ’Vad tror du kommer hända och varför tror du det?’ [...] ’Varför tror du att det blev som det blev?’” (lärare C). Denna typ av frågor ansågs ofta förekomma vid undervisning om läsförståelsestrategier.

Beskrivningarna om hur lärarna agerar förebilder för ett språk som eleverna ännu inte producerar själva rörde till stor del vokabulär i den form att eleverna, mestadels i interaktiv bokläsning, kommer i kontakt med nya ord. Två av lärarna uttryckte att de i den mån det var möjligt försökte anpassa språket efter elevernas behov för att på så vis hjälpa eleverna att bättre få ett sammanhang av det som yttras. En av lärarna nämnde dock att ”[ä]r det den stora gruppen med alla kan man trycka in lite svåra ord ibland för att de ska få en nyans i det” (lärare A). Även lärarnas beskrivningar om att de utvidgar samt repeterar elevers uttalanden på ett korrekt sätt visar att de agerar förebilder för ett språk som eleverna ännu inte producerar. En av lärarna förklarade att ”[m]an hellre säger meningen [...] på rätt sätt precis efter istället, så inte säga att det var fel eller så utan att man vänder på det och ställer den på rätt sätt” (lärare B).

Lärarna uttryckte även att eleverna stöttar varandra språkligt där en av lärarna beskrev att ”[d]e rättar varandra eller hjälper varandra ’det heter så’ och så där [...]” (lärare B). Detta bekräftades av ytterligare en lärare som dock betonade att elevers möjlighet till stöttning av varandra språkligt kan vara begränsad.

Jag tror att om det är rena parläsningar till exempel då kan de rätta varandra, om det är väldigt tydligt för dem vad det är som är rätt eller fel, till exempel ett uttal i engelska eller om de läser fel i en svensk text eller så, då kommenterar de ju varandra [...] (lärare A)

Vidare uttryckte samma lärare att elever var viktiga för varandra beträffande utvecklandet av ett vardagligt språk. När det däremot gällde ett mer nyanserat språk och användandet av detta ansågs elever behöva stöttning av läraren.

Sammanfattningsvis berörde lärarnas resonemang om interaktioner som stöttar utvecklingen av talspråkliga färdigheter mestadels användandet av öppna frågor samt utvidgande eller korrigerande av elevers yttranden. I utvidgandet av elevers yttranden och i användandet av ett mer nyanserat vokabulär beskrevs de även agera förebilder för ett språk som eleverna ännu inte producerar. Även elevers språkliga stöttning gentemot varandra uppmärksammades och då främst korrigerande av uttal.

#### 4.2.1 Analys

Gällande den andra forskningsfrågan om vilka typer av interaktioner lärarna ansåg stöttar utvecklingen av talspråkliga färdigheter överensstämde lärarnas resonemang om interaktioner med vad tidigare forskning beskriver som stöttande i utvecklingen av talspråkliga färdigheter (Wasik & Bond 2006). Dessa interaktioner berör exempelvis talspråklig vägledning och stöttning i form av imitation samt utvidgning av elevens yttranden där lärarna även agerar förebilder för ett språk som eleverna ännu inte behärskar. Genom att grammatiskt korrekt utvidga elevens yttrande stöttar läraren eleven i den närmaste proximala utvecklingszonen vilket gör det möjligt för eleven att nå sin potentiella utvecklingsnivå (Lindqvist 1999, s. 269–278). Denna stöttning kan även utgöras av en mer kunnig kamrat. Lärarna i föreliggande studie menade att eleverna ofta stöttar varandra genom att korrigera uttal samt i användandet av det vardagliga språket. En lärare betonade dock att eleverna behöver vägledning i samtalen för att lära sig innebörden av samt att använda nya ord eller vetenskapliga begrepp när de talar. Genom denna stöttning ges eleverna möjlighet att utveckla en djupare förståelse för begrepp som inte förekommer i vardagligt samspel vilket i sin tur kan leda till en djupare förståelse även för vardagliga begrepp (Vygotskij 2001, s. 339–385).

Även i lärarnas beskrivningar om användandet av bilder, öppna frågor samt att de uppmuntrar eleverna att använda nya ord går det att urskilja ett sociokulturellt förhållningssätt. Användandet av öppna frågor gör det möjligt för eleverna att med vägledning av läraren själva resonera sig fram till eventuella svar. Eleverna stöts då i den närmaste proximala utvecklingszonen vilket möjliggör ett befastande av kunskapen.

Lärarnas resonemang rörande interaktioner som stöttar utvecklingen av talspråkliga färdigheter visar en strävan till att göra eleverna delaktiga i sitt eget lärande. Med hjälp av ett sociokulturellt perspektiv på lärande stöttar de eleverna till att själva befästa kunskapen och på så vis nå sin potentiella utvecklingsnivå.

### 4.3 Talspråksutvecklande aktiviteter och interaktioner i praktiken

Under observationerna iaktogs fyra av fem komponenter i dimensionen talspråksutvecklande aktiviteter. Vid alla tre observationstillfällen iaktogs kombinationer av undervisning i helgrupp samt mindre grupper. Samtliga lektioner var uppbyggda enligt samma struktur som startade med samling i helgrupp där läraren i första hand gick igenom aktivitetens syfte och arbetsgång. Här kretsade innehållet främst runt frågor om uppgiften. Därefter följde arbete i mindre grupper. I samtliga klassrum

omfattade aktiviteterna strukturerade samtal med klasskamrater. Dessa var även utformade med syfte att inkludera alla elever i uppgiften genom att exempelvis tilldela eleverna olika roller. Avslutningsvis samlades eleverna och läraren i helgrupp för att sammanfatta och gå igenom arbetet. Under det avslutande momentet förekom den största frekvensen av strukturerade samtal mellan lärare och elev. Den komponent som inte förekom under observationstillfället var aktiviteten interaktiv bokläsning.

Sammanfattningsvis observerades tre lektioner som vardera innehöll en variation av aktiviteter (se tabell 1) där eleverna gavs möjlighet till arbete i både större och mindre grupper samt att ingå i olika typer av strukturerade samtal.

Tabell 1. De aktivitetskomponenter som observerats i lärarnas undervisning med maxantal 5 gånger per observationstillfälle.

Lärare	Arbete i mindre grupper	Deltagande i strukturerade samtal med en vuxen	Deltagande i strukturerade samtal med klasskamrater	Aktiv inkludering i aktiviteter i mindre grupper
A	5	5	5	5
B	5	5	5	5
C	5	5	5	5

Sex typer av komponenter i dimensionen talspråksutvecklande interaktioner iaktogs frekvent i alla klassrum (se tabell 2). Ytterligare sju typer observerades men då inte lika frekvent samt med varierat antal i de olika klassrummen (se tabell 3). Sju typer av interaktioner förekom inte alls under observationstillfället.

De av observationsverktygets interaktionskomponenter som i genomsnitt förekommer mer än fyra gånger i klassrummen var att lärarna gick ner i elevernas ögonhöjd när de interagerade med dem samt att lärarna bekräftade att de förstått en elevs yttrande eller intention. Lärarna visade även stor vana i formulerandet av öppna frågor. Gällande turtagande uppmuntrades det överlag och eleverna uppmanades att antingen räkka upp handen eller visa hänsyn så att alla elever kom till tals. Vidare inträffade det frekvent att lärarna använde elevernas namn för att få deras uppmärksamhet, även om en av lärarna ofta valde att istället söka ögonkontakt med eleverna för att på den vägen få deras uppmärksamhet. Lärarna pausade ofta efter att de ställt en fråga för att ge eleverna möjlighet att tänka efter. I tabell 2 visas en sammanställning av de interaktionskomponenter som förekom i genomsnitt mer än fyra gånger vid observationstillfällena.

Tabell 2. De 6 mest frekventa interaktionskomponenter som observerats bland lärarna med maxantal 5 gånger per observationstillfälle.

Lärare	Vuxna går ner i elevernas ögonhöjd	Vuxna bekräftar elevers yttranden	Vuxna ställer öppna frågor	Turtagande uppmuntras	Vuxna använder elevers namn	Vuxna pausar i interaktion med elever
A	5	5	5	5	5	5
B	5	5	5	5	5	5
C	5	5	5	5	4	4

Imitation av elevers yttranden förekom i mindre skala men inträffade ändå mer frekvent än utvidgning av elevers yttranden syntaktiskt eller semantiskt korrekt. När lärarna upprepade vad eleverna sagt grammatiskt eller semantiskt korrekt agerade de även förebild för ett språk som eleverna ännu inte producerar själva. För att ge eleverna tid att bearbeta och ta till sig vad lärarna yttrade sänkte två av lärarna ibland taltempot. Vidare förekom det i två klassrum att lärarna interagerade genom att kommentera vad eleverna gjorde. I samma klassrum observerades även användandet av gester i interaktion med eleverna ett fåtal gånger. Avslutningsvis iaktogs i ett klassrum användandet av bilder för att förstärka språkliga yttranden. I tabell 3 presenteras de interaktionskomponenter som förekom i genomsnitt tre gånger eller färre vid observationstillfällena.

Tabell 3. De 7 minst frekventa interaktionskomponenter som observerats bland lärarna vid observationstillfällena.

Lärare	Vuxna imiterar det som eleven säger	Vuxna utvidgar elevers yttranden	Vuxna agerar förebilder för ett språk eleverna ännu inte producerar	Vuxna talar långsamt med elever och ger dem tid att svara	Vuxna kommenterar det som händer	Gester och stödtecken används i interaktion med eleverna	Vuxna använder symboler, bilder, rekvisita
A	3	2	2	2	4	1	-
B	3	3	3	3	2	2	-
C	3	1	1	-	-	-	1

De sju interaktionskomponenter som inte iaktogs alls under observationstillfallet var: erbjuda etiketter för kända och nya handlingar, händelser etc., uppmuntra elever att använda nya ord, erbjuda mallar/rutiner för att representera en aktivitet, erbjuda olika språkliga alternativ, användning av lexikala och syntaktiska kontraster, berömma elevers förmåga att lyssna och berömma elevers icke-verbala kommunikation.

### 4.3.1 Analys

Beträffande den tredje forskningsfrågan om vilka talspråksutvecklande aktiviteter och interaktioner som förekommer i praktiken visade resultatet av observationerna att lärarna

strukturerade undervisningen med fokus på socialt samspel. Eleverna arbetade i mindre grupper i aktiviteter som innehöll strukturerade samtal där varje elev hade en roll att fylla som bidrog till att de kände sig aktivt inkluderade i arbetet. I jämförelse med Waldmann och Sullivans (2017) studie som utgick från samma observationsverktyg skiljer sig resultaten något från utfallet av föreliggande studie. Resultatet från den tidigare studien visade att strukturerade samtal med klasskamrater samt aktiv inkludering av alla elever i mindre grupper var de aktiviteter som förekom i minst utsträckning, något som i föreliggande studie observerades i samtliga klassrum. Även arbete i mindre grupper förekom relativt sparsamt enligt den tidigare studien medan det i föreliggande studie förekom i stor utsträckning. Lärarnas fokus på socialt samspel skapar möjlighet för eleverna att ta del av varandras kunskaper och stötta varandra i språk och tanke (Säljö 2012, s. 186–191).

Interaktiv bokläsning, som enligt Dockrells m.fl. (2015) studie visat sig vara en framgångsrik aktivitet för utvecklingen av talspråkliga färdigheter, förekom inte vid observationstillfällena. Denna aktivitet är betydelsefull då den med sin utforskande och resonerande struktur möjliggör för stöttning i elevers närmaste proximala utvecklingszon (Lindqvist 1999, s. 269–278).

Rörande interaktioner överensstämde resultaten mellan den tidigare studien (Waldmann & Sullivan 2017) och föreliggande studie i större utsträckning. De fem typer av interaktioner som observerades vid flest tillfällen i Waldmann och Sullivans (2017) studie var: användning av elevers namn, bekräftelse av elevers försök till interaktion, öppna frågor, gå ner till elevers ögonhöjd vid interaktion samt användning av pauser för att uppmuntra elever att delta i samtal. De var även de typer av interaktioner som mest frekvent förekom i denna studie. Vidare visade det sig att de fem typer av interaktioner som förekom i minst utsträckning i den tidigare studien inte observerades alls i föreliggande studie. De var: erbjuda olika språkliga alternativ, användning av lexikala och syntaktiska kontraster, berömma elevers icke-verbala kommunikation, berömma barns förmåga att lyssna samt erbjuda etiketter för nya/kända handlingar och objekt. I föreliggande studie var det ytterligare två typer av interaktioner som inte förekom alls under observationstillfällena: erbjuda elever mallar/rutiner för att representera en aktivitet samt uppmuntra elever till att använda nya ord. Den forskningsevidens som Dockrell m.fl. (2015) systematiskt urskilt samt rangordnat rörande talspråksutvecklande interaktioner omfattar de mest avgörande interaktionerna för utvecklingen av talspråkliga färdigheter.



De syntes inte i sin helhet i föreliggande studie då enbart 13 av interaktionerna observerats. Vidare innebär det att variationen av olika typer av stöttning begränsas.

De aktivitets- och interaktionskomponenter som ingår i observationsverktyget utgår från det sociokulturella perspektivet på lärande och utveckling där stöttning i den närmaste proximala utvecklingszonen utgör en central del. Lektionsobservationerna visade att lärarna överlag gav utrymme för denna del i genomförandet av sin undervisning.

## 5 Diskussion

Syftet med denna studie var att undersöka hur tre lärare i årkurs 1–3 resonerar om och genomför undervisning som stöttar utvecklingen av elevers talspråkliga färdigheter. I intervjuerna med lärarna samt observationerna av deras undervisning framkom det att lärarna överlag lyfter fram aktiviteter som möjliggör interaktion mellan elever. Vidare visade resultatet att de typer av interaktioner som lärarna hade beskrivit även förekom överlag i praktiken.

Denna studie gör inte anspråk på att presentera ett generaliserbart resultat utan syftar till att undersöka mångfalden i beskrivningar av ett upplevt fenomen. Det är således troligt att en upprepad undersökning hade lett till ett annorlunda resultat. Trots detta anses lärarnas beskrivningar samt observationerna av lektionerna bidra till att skapa en bild av talspråksutvecklande undervisning i årkurs 1–3 som i sin tur kan öka medvetenheten om ämnets relevans.

Trots intervjufrågornas öppna karaktär överensstämde stora delar av lärarnas resonemang om talspråksutvecklande interaktioner med sju av observationsverktygets interaktionskomponenter. Syftet var inte att jämföra intervju svaren med verktygets komponenter men lärarnas resonemang visar ändå en viss medvetenhet om den evidens som ligger till grund för verktygets utformning. Variationen av lärarnas beskrivningar av interaktioner som stöttar talspråkliga färdigheter var i jämförelse med verktygets 20 interaktionskomponenter dock något sparsamma. Troligt är att intervjufrågornas öppna karaktär inte inbjöd till mer detaljerade beskrivningar. Det skulle dock också kunna vara att många av de interaktioner mellan lärare och elever som förekommer i undervisningen har blivit automatiserade och att lärarna inte längre reflekterar över dem. Vare sig detta stämmer eller inte visar tidigare studier (Wasik & Bond 2006) att ett medvetet interagerande hos läraren med syfte att stötta eleven talspråkligt har gett positiva resultat

rörande elevers talspråksutveckling. Ett medvetet handlande som syftar till att stötta utvecklingen av elevers talspråkliga färdigheter är således att föredra.

Alla de komponenter rörande talspråksutvecklande interaktioner som ingår i CSCOT förekom inte under observationstillfället. Sju av komponenterna iaktogs inte alls. Kanske hade ytterligare observationer av lärarnas undervisning visat att den omfattar även dessa sju interaktionskomponenter. Bortsett från detta indikerar utfallet att lärarnas undervisning överlag innehåller färre typer av interaktioner än vad som förekommer i det evidensbaserade observationsverktyget. Tidigare forskning (Dockrell m.fl. 2015) visar att alla komponenter som ingår i CSCOT är betydelsefulla där varje typ av interaktion stöttar utvecklingen av elevers talspråkliga färdigheter. Undervisning som enbart innefattar ett begränsat antal talspråksutvecklande interaktioner är således mindre varierad och riskerar att inte erbjuda den stöttning som krävs för att utveckla alla de färdigheter som berör talspråket.

I jämförelse med den tidigare studien som använde sig av den svenska versionen av CSCOT (Waldmann & Sullivan 2017) skiljde sig resultaten åt beträffande talspråksutvecklande aktiviteter. Utfallet av föreliggande studie visade att lärarna i stor utsträckning erbjuder eleverna aktiviteter där de får arbeta i mindre grupper samt delta i strukturerade samtal med varandra. I den tidigare studien observerades dock dessa mindre frekvent. En förklaring till skillnaden mellan resultaten kan vara att lärarna i föreliggande studie arbetar med materialet ”kooperativt lärande” som syftar till att öka förekomsten av aktiviteter innehållande samspel mellan elever i mindre grupper.

Interaktiv bokläsning förekom inte alls vid observationstillfällena. Däremot lade lärarna stor vikt vid detta i sina resonemang rörande talspråksutvecklande aktiviteter. Enligt Waldmann och Sullivans (2017) studie var det betydligt vanligare att eleverna deltog i strukturerade samtal med vuxna än i aktiviteter rörande interaktiv bokläsning. Således verkar interaktiv bokläsning, trots forskningsevidens som visar att denna aktivitet är särskilt betydelsefull för talspråksutvecklingen (Dockrell m.fl. 2015), förekomma sparsamt. Vidare gav samtliga lärare en bild av att denna aktivitet förekommer mer aktivt under de två första grundskoleåren, något som bekräftar observationsverktygets rekommendation gällande elevernas åldersgrupp. Detta var dock den enda komponent av observationsverktygets talspråksutvecklande aktiviteter och interaktioner som i resultatet tydligt skiljde sig åt mellan årskurserna.

Det faktum att en engelsklektion förekom som observationsobjekt bredvid två svenskslektioner gav ingen tydlig påverkan på resultaten. Samma typer av aktiviteter och

interaktioner som stöttar utvecklingen av talspråkliga färdigheter iaktogs under denna lektion som under lektionerna i svenska.

Rörande tidigare forskning om talspråkliga färdigheter och dess inriktning på flerspråkiga barn, barn i språkliga svårigheter samt barn i förskoleåldern visar föreliggande studie att talspråksutvecklande undervisning anses relevant även för elever i årskurs 1–3 samt utan språkliga svårigheter.

Sammanfattningsvis visade lärarnas resonemang samt undervisning att aktiviteter som stöttar utvecklingen av talspråkliga färdigheterna ges stort utrymme. Vidare var variationen av beskrivningarna av talspråksutvecklande interaktioner något sparsamma även om lärarna i praktiken visade fler typer av interaktioner. En framtida studie om talspråksutvecklande interaktioners kvalitet skulle möjliggöra både en mer utförlig beskrivning av lärarnas syn på dessa interaktioner samt en mer detaljerad bild av hur de bör genomföras. Det skulle i förlängningen kunna vägleda lärare i utförandet av undervisning som stöttar utvecklingen av talspråkliga färdigheter.

## Referenser

Aldridge, J. (2005). The importance of oral language. (Among the Periodicals). *Childhood Education* nr. 81, s. 177.

Berninger, V. W. & Abbott, R. D. (2010). Listening Comprehension, Oral Expression, Reading Comprehension, and Written Expression: Related Yet Unique Language Systems in Grades 1, 3, 5, and 7. *Journal of Educational Psychology* nr. 102, s. 635–651.

Chapman, R. S. (2000). Children's language learning: An interactionist perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* nr. 41, s. 33–54.

Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 3., rev. och uppdaterade uppl. Lund: Studentlitteratur.

Dockrell, J. E., Bakopoulou, I., Law J., Spencer, S. & Lindsay, G. (2015). Capturing communication supporting classrooms: The development of a tool and feasibility study. *Child Language Teaching and Therapy* nr. 31, s. 271–286.

Dockrell J. E. & Connelly V. (2015). The role of oral language in underpinning the text generation difficulties in children with specific language impairment. *Journal of Research in Reading* nr. 38, s. 18–34

Dockrell, J. E., Stuart, M. & King, D. (2010). Supporting early oral language skills for English language learners in inner city preschool provision. *British Journal of Educational Psychology* nr. 80, s. 497–515.

Hammar Chiriack, E. & Einarsson, C. (2013). *Gruppsobservationer: teori och praktik*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Hattie, J. (2014). *Synligt lärande: en syntes av mer än 800 metaanalyser om vad som påverkar elevers skolresultat*. 1. utg. Stockholm: Natur & Kultur.

Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. 1. utg. Stockholm: Natur & Kultur.

Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly* nr. 23, s. 51–68.

Kim, Y.-S., Al Otaiba, S., Puranik, C., Sidler Folsom, J., Greulich, L. & Wagner, R. K. (2011). Componential skills of beginning writing: An exploratory study. *Learning and Individual Differences* nr. 21, s. 517–525.

Levlin, M. (2014). *Läsvårigheter, språklig förmåga och skolresultat i tidiga skolår: en undersökning av 44 elever i årskurs 2 till 3*. Diss. Studier i språk och litteratur från Umeå universitet. Umeå: Umeå universitet.

Lindqvist, G. (red.) (1999). *Vygotskij och skolan: texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.

Mercer, N. (2008). Talk and the Development of Reasoning and Understanding. *Human Development* nr. 51, s. 90–100.

Norrby, C. (2014). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra*. 3., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Peterson, C., Jesso, B. & McCabe, A. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: An intervention study. *Journal of Child Language* nr. 26, s. 49–67.

Rojas-Drummond, S. M., Albarrána, C. D. & Littleton, K. S. (2008). Collaboration, creativity and the co-construction of oral and written texts. *Thinking Skills and Creativity* nr. 3, s. 177–191.

Saunders, W. M. & Goldenberg, C. (1999). Effects of instructional conversations and literature logs on limited- and fluent-English-proficient students' story comprehension and thematic understanding. *Elementary School Journal* nr. 99, s. 277–301.

Skolverket (2017). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. (2017). [Stockholm]: Skolverket Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3813> (Hämtad 18-04-20)

Snowling, M. J. & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology* nr. 81, s. 1–23.

Säljö, R. (2012). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I: Lundgren, U. P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2012). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]. 2.*, [rev. och uppdaterade] utg. Stockholm: Natur & kultur.

Tong, F., Lara-Alecio, R., Irby, B., Mathes, P. & Kwok, O-M. (2008). Accelerating early Academic Oral English Development in Transitional Bilingual and Structured English Immersion Programs. *American Educational Research Journal* nr. 45, s. 1011–1044.

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

Wasik, B. A. & Bond, M. A. (2006). The Effects of a Language and Literacy Intervention on Head Start Children and Teachers. *Journal of Educational Psychology* nr. 98, s. 63–74.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*.  
[http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf)  
(Hämtad 18-05-04)

Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

# Bilagor

## Bilaga A Information och samtycke

### Information som gavs muntligt till lärarna inför deltagandet i studien

Hej mitt namn är Emma Konstantakis och jag går sista terminen på grundlärarprogrammet med inriktning mot förskoleklass och årskurs 1–3 på Linnéuniversitetet i Kalmar. Jag ämnar skriva en studie om undervisning som stöttar de talspråkliga färdigheterna, som exempelvis samtala, återberätta, lyssna och skulle gärna ta del av dina uppfattningar om detta. Ambitionen är att intervjua tre lärare som är verksamma i årskurserna 1–3 och gärna en från vardera årskursen för att få en spridning. Intervjuerna kommer att handla om vilka aktiviteter och interaktioner du anser stöttar de talspråkliga färdigheterna och förväntas ta cirka 30 minuter. Jag kommer att göra en ljudinspelning för att sedan kunna transkribera och analysera materialet. Därutöver önskar jag få observera en lektion i svenska. Inga enskilda elever kommer att observeras utan fokus är på aktiviteter och interaktioner. Materialet som samlas in kommer enbart att användas till denna studie. Det kommer att behandlas konfidentiellt vilket betyder att det kommer att aidentifieras och hanteras i enlighet med sekretesslagen. Din medverkan är frivillig och kan när som helst avbrytas.

### Samtycke till deltagande i forskningsstudie

Nedan ger du ditt samtycke till att medverka i den studie som syftar till att beskriva hur lärare i årskurs 1–3 resonerar om och genomför undervisning som stödjer elevers talspråkliga färdigheter.

Medgivande:

- Jag är införstådd med studiens syfte och varför jag är ombedd att delta.
- Jag är informerad om vad som förväntas av mig och har fått mina frågor angående studien besvarade innan mitt deltagande.
- Jag är medveten om att jag när som helst under studiens gång kan avbryta mitt deltagande utan att behöva förklara varför.
- Jag ger mitt medgivande till Linnéuniversitetet att lagra och bearbeta den information som insamlas under studien.
- Jag är införstådd med att hanteringen av den insamlade informationen sker på sådant sätt att min identitet inte går att röjas.
- Jag ger detta medgivande förutsatt att inga andra än de forskare samt handledare som är knutna till studien kommer att ta del av det insamlade materialet.

-----  
Namnteckning

-----  
Plats/ Datum

-----  
Namnförtydligande

## Bilaga B Intervjuguide

### Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att beskriva hur tre lärare i årskurs 1–3 resonerar om och genomför undervisning som stödjer elevers talspråkliga färdigheter. För att uppnå studiens syfte har följande frågeställningar utarbetats:

- Vilka aktiviteter, anser lärarna, stöttar utvecklingen av elevers talspråkliga färdigheter?
- Vilka interaktioner, anser lärarna, stöttar utvecklingen av elevers talspråkliga färdigheter?
- Vilka typer av talspråksutvecklande aktiviteter och interaktioner förekommer i den praktiska undervisningen?

### Intervjufrågor

- Vilka aktiviteter anser du bidrar till elevers talspråksutveckling?
- Vad har dessa aktiviteter för utmärkande egenskaper?
- Är det några särskilda kriterier en sådan aktivitet bör uppfylla?
- Vad anser du krävs för att elever ska känna sig aktivt inkluderade i aktiviteter?
- Vilken roll spelar gruppens storlek och sammansättning för elevers talspråks-utveckling?
- Vad karaktäriserar interaktioner mellan lärare och elev som främjar talspråkliga färdigheter?
- Vilket ansvar har lärare i interaktioner med elever?
- Hur kan lärare stötta elever i sin talspråksutveckling?
- Vad bör lärare bidra med för att skapa möjligheter för eleverna att utveckla sina talspråkliga färdigheter?
- Vad karaktäriserar interaktioner mellan elev och elev som främjar talspråkliga färdigheter?
- Hur kan elever stötta varandra i sin talspråksutveckling?
- Hur synliggörs elevers talspråksutveckling?



## Bilaga C Den svenska versionen av CSCOT (Communication Supporting Classrooms Observation Tool)

### **DET KOMMUNIKATIONSSTÖDJANDE KLASSRUMMET: OBSERVATIONSVERKTYG**

- Observationsverktyget nedan är utformat för att användas för observationer i klassrum.
- Observationsverktyget kan användas i förskoleklass och i årskurs 1 och 2 i grundskolan.
- För att få ett representativt urval av ageranden/aktiviteter bör ett observationstillfälle vara en timme långt. Den första dimensionen, *Lärmiljö*, kan med fördel dokumenteras under en rast eller dylikt.
- Det rekommenderas att observationer sker under en reguljär lektion tidigt på förmiddagen.
- De tre dimensionerna dokumenteras som 'förekommande' eller 'icke förekommande' under observationstillfället. Vissa ageranden/aktiviteter ska dokumenteras som 'förekommande' och 'används under observationstillfället'.
- För dimensionerna *Lärtillfällen* och *Interaktioner* kan varje agerande/aktivitet dokumenteras maximalt 5 gånger under ett och samma observationstillfälle. Varje gång ett agerande/en aktivitet observeras ska det dokumenteras som en ny förekomst.

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

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

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

**LÄRMILJÖ***Denna dimension omfattar den fysiska miljön och lärandekontexten.*

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

18	Musikinstrument och andra saker att skapa ljud med (t.ex. skallror) är tillgängliga.		Förekommer	Används	
19	Utrymmen för rollek är tillgängliga.		Förekommer	Används	
Total poäng		/19	Kommentarer:		

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

**INTERAKTIONER**

*Denna dimension omfattar på vilket sätt vuxna i klassrummet talar med eleverna.*

		Ej observerat	Observerat (5 gånger)					Observerat bland alla lärare i klassrummet	Kommentarer
1	Vuxna använder elevernas namn för att få deras uppmärksamhet.								
2	Vuxna går ner till elevernas ögonhöjd när de interagerar med dem.								
3	Gester och vissa stödtecken används i interaktionen med eleverna.								
4	Vuxna använder symboler, bilder och rekvisita för att förstärka språkliga yttranden.								
5	Taltempo: Vuxna talar långsamt med eleverna och ger dem gott om tid att svara och modellerar turtagning i interaktionen.								
6	Pauser: Vuxna pausar förväntansfullt och ofta när de interagerar med eleverna för att uppmuntra dem att delta aktivt i samtal.								
7	Bekräftelse: Vuxna svarar på majoriteten av elevernas yttranden genom att bekräfta att de har förstått elevernas intentioner. Vuxna ignorerar inte elevernas försök till interaktion.								
8	Imitation: Vuxna imiterar och repeterar det som elever säger mer eller mindre exakt.								
9	Kommentarer: Vuxna kommenterar det som händer eller det som elever gör.								
10	Utvidgning: Vuxna repeterar det som eleverna säger och utvidgar deras yttranden syntaktiskt eller semantiskt.								
11	Etiketterande: Vuxna erbjuder etiketter för kända och nya handlingar/händelser, objekt och abstrakta fenomen (t.ex. känslor).								
12	Vuxna uppmuntrar elever till att använda nya ord när de talar.								
13	Öppna frågor: Vuxna ställer öppna frågor som utvidgar elevernas tänkande (t.ex. frågor som inleds med <i>vad, var, när, hur</i> och <i>varför</i> ).								

14	Mallar: Vuxna erbjuder eleverna mallar/rutiner för att representera en aktivitet (t.ex. <i>Först går du fram till disken. Sen säger du 'Jag skulle vilja ha mjölk...'</i> ) och engagerar eleverna i kända mallar/rutiner (t.ex. <i>Nu är det tid för samling. Vad gör vi först?</i> ).							
15	Vuxna erbjuder elever olika alternativ (t.ex. <i>Vill du läsa en saga eller spela på datorn?</i> ).							
16	Vuxna använder kontraster för att göra elever uppmärksamma på skillnader mellan olika ord och mellan olika syntaktiska strukturer.							
17	Vuxna agerar förebilder för ett språk som eleverna ännu inte själva producerar.							
18	Turtagande uppmuntras.							
19	Vuxna uppmärksammar och berömmar elevernas förmåga att lyssna.							
20	Vuxna uppmärksammar och berömmar elevernas icke-verbala kommunikation.							
Total poäng		/100	Kommentarer:					