

Språkutvecklande klassrum – om fysisk miljö, lärtillfällen och interaktioner

Christian Waldmann



Två frågor...

Varför är det viktigt med
språkutvecklande
klassrum?



Maria Levlin



Eva Lindgren

Vad kännetecknar
språkutvecklande
klassrum?



Kirk Sullivan



Ingmarie Mellenius



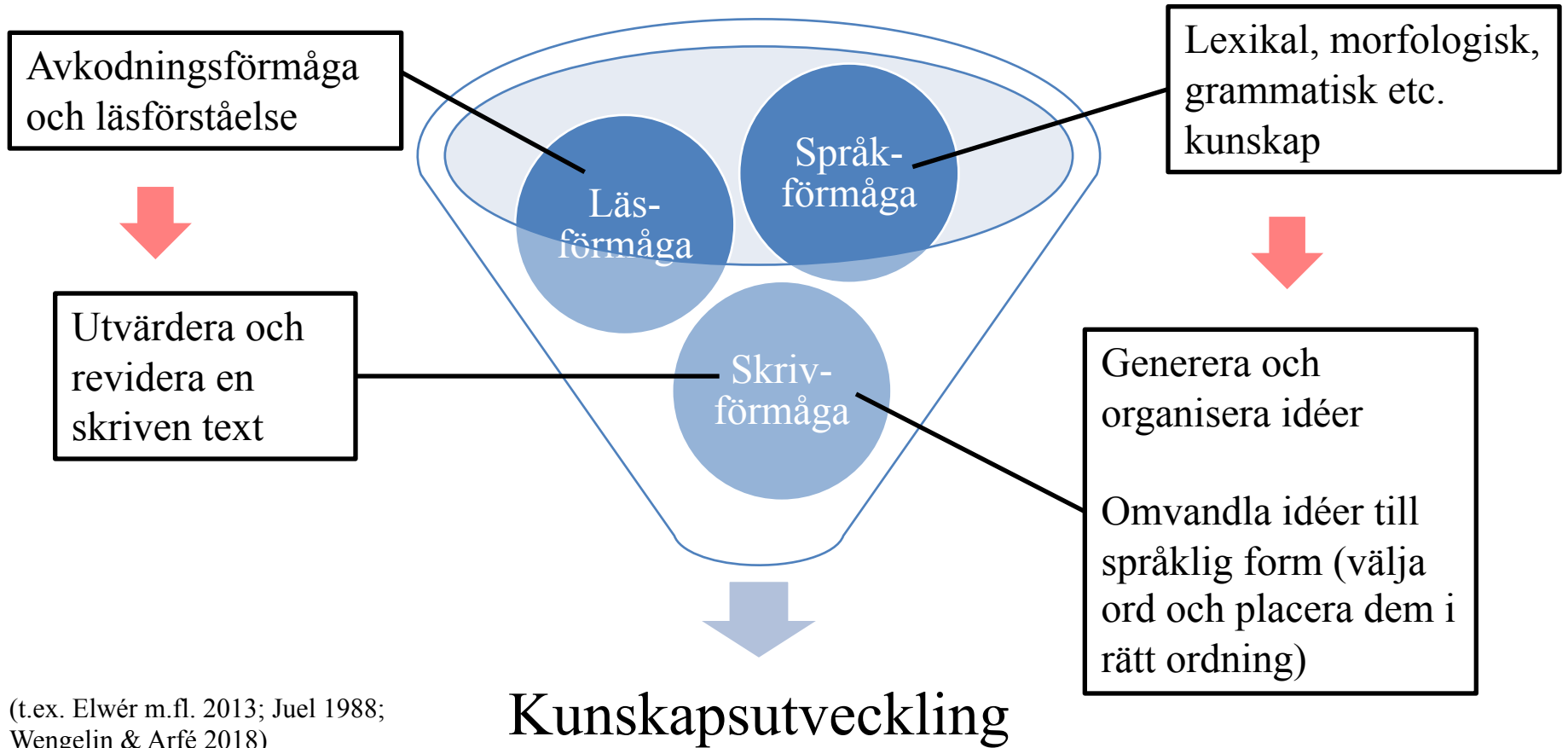
Julie Dockrell



Varför är det viktigt med
språkutvecklande klassrum?



Relationer mellan språk-, läs- och skrivförmåga



Vad vet vi om svenskspråkiga elever?

- 15-åringar med läs- och skrivsvårigheter skriver kortare texter med lägre textkvalitet och lexikal variation och fler stavfel
- Unga och vuxna skribenter med avkodningssvårigheter uppvisar framförallt svårigheter med stavning
- Elever med läsförståelsesvårigheter i åk 2 riskerar att inte klara de nationella proven i åk 3; elever med avkodningssvårigheter klarar sig bättre
- Lågstadieelever med avkodningssvårigheter löper en ökad risk att få lägre betyg i svenska samt so- och no-ämnena i åk 9
- Avkodningssvårigheter i lågstadiet tenderar att kvarstå över tid

(Jacobson 1998; Levlin 2014; Nordström m.fl. 2015; Olofsson 2002; Wengelin 2007; Wengelin m.fl. 2014)



Simple View of Reading

(GOUGH & TUNMER 1986)

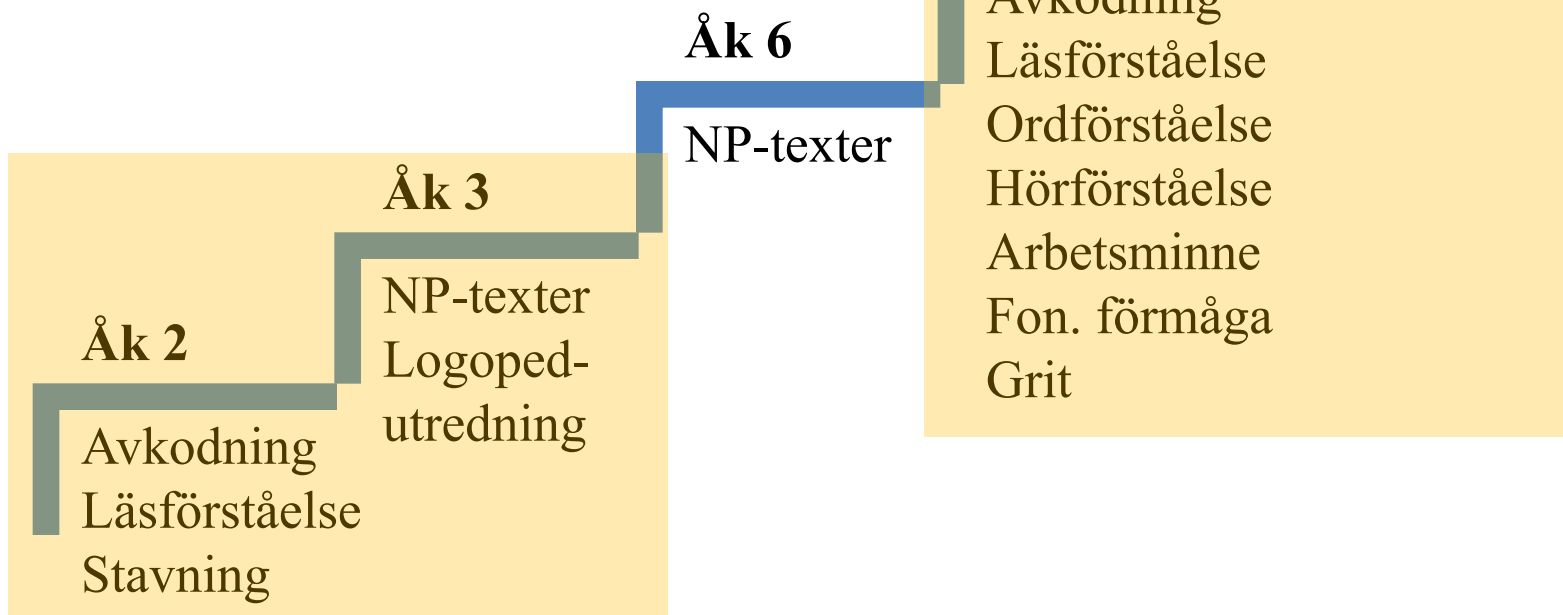


Elwér m.fl. 2013; Nation m.fl. 2010; Pennington & Bishop 2009; Ramus m.fl. 2013



Longitudinell design

Data från alla tidpunkter för
80–90 elever (exkl.
logopedutredningen)



Skrivande på gymnasienivå hos elever
med och utan en historia av lässvårigheter
i grundskolan (VR 2019–2022)

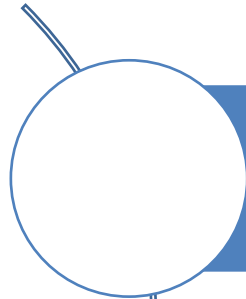
Gymnasiet

Avkodning
Läsförståelse
Stavning
Grit
Self efficacy
Läs- och
skrivvanor
4 texter på
sv och eng
NP-texter
Betyg

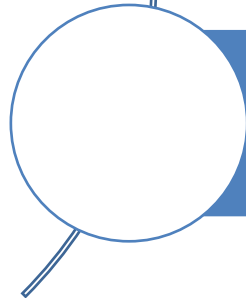


Språk- och lässvårigheter består över tid i grundskolan





Av 39 elever med språk- och läsrelaterade svårigheter i åk 2 hade 11 nått en åldersadekvat språk- och läsförmåga i åk 3



Övriga 28 elever hade fortsatta språk- och läsrelaterade svårigheter i åk 3

(Levlin & Waldmann, under utgivning; Levlin & Waldmann, 2017)



Läsvårigheter påverkar kunskapsutvecklingen över tid i grundskolan



Språk- och lässvårigheter påverkar skrivandet

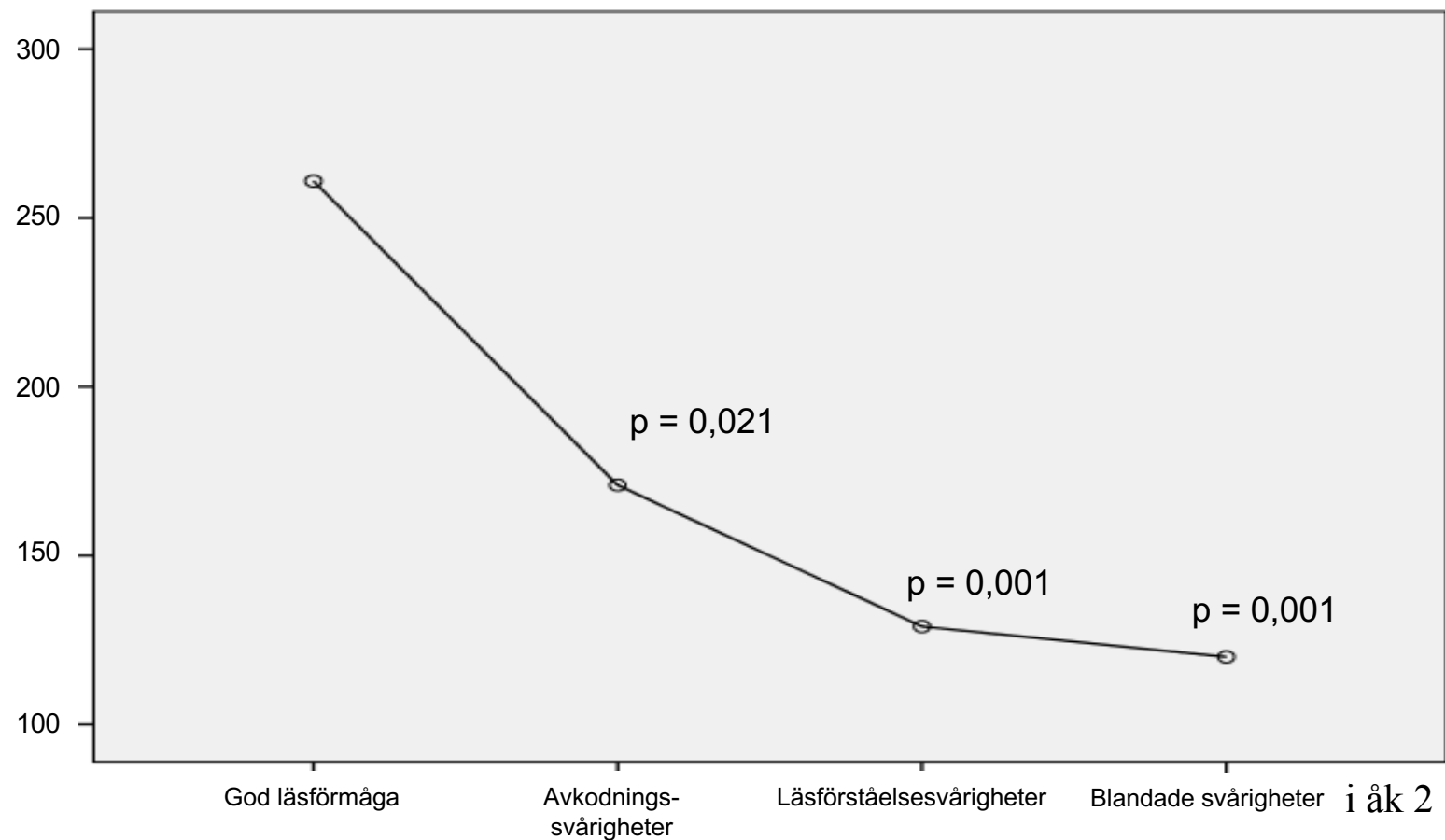


Elever med svag språklig förmåga i årskurs 3 skriver *kortare* texter med *en mindre varierad vokabulär*

(Levlin & Waldmann, under utgivning)



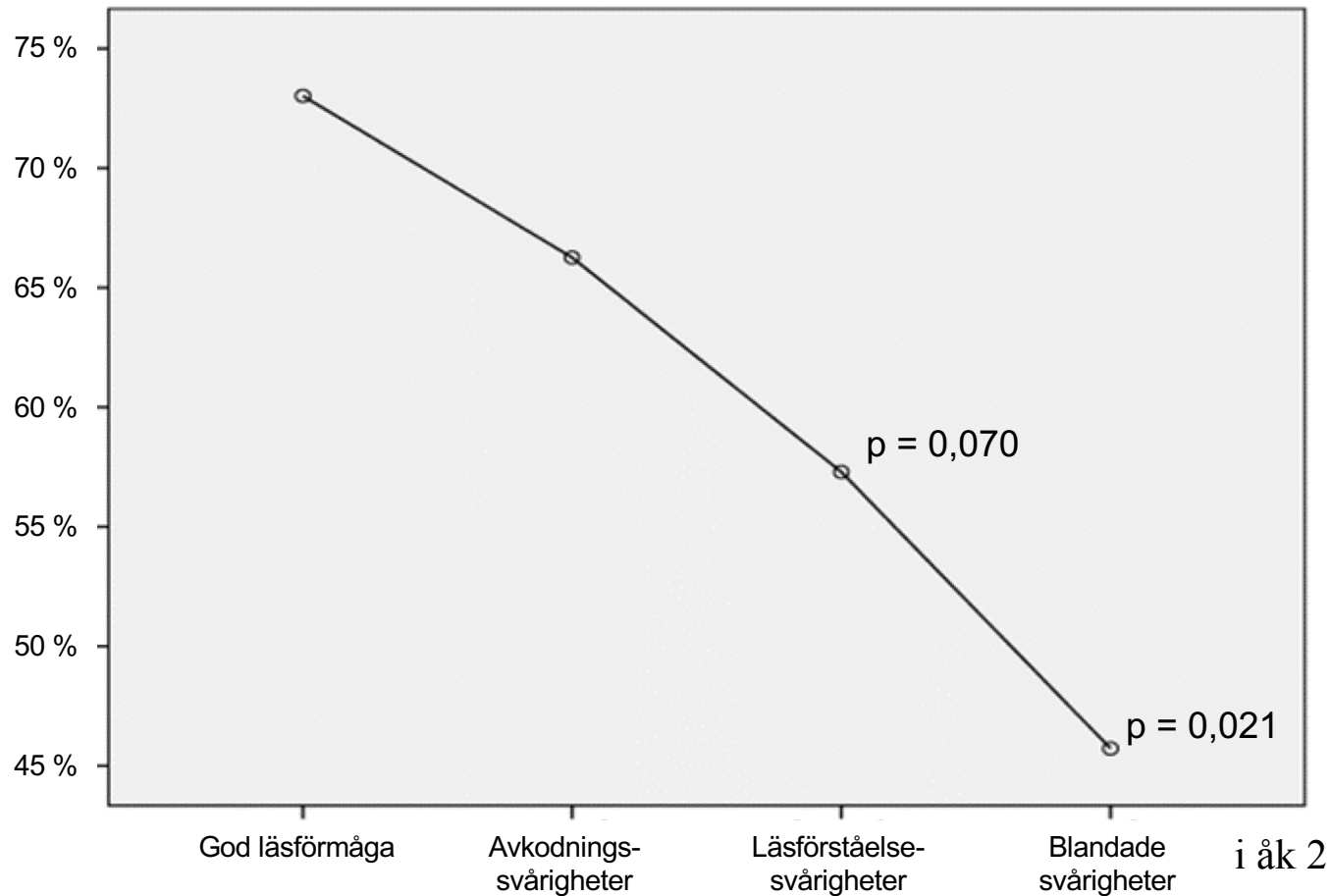
Textproduktion (antal ord) i åk 3



(Waldmann & Levlin, 2019)



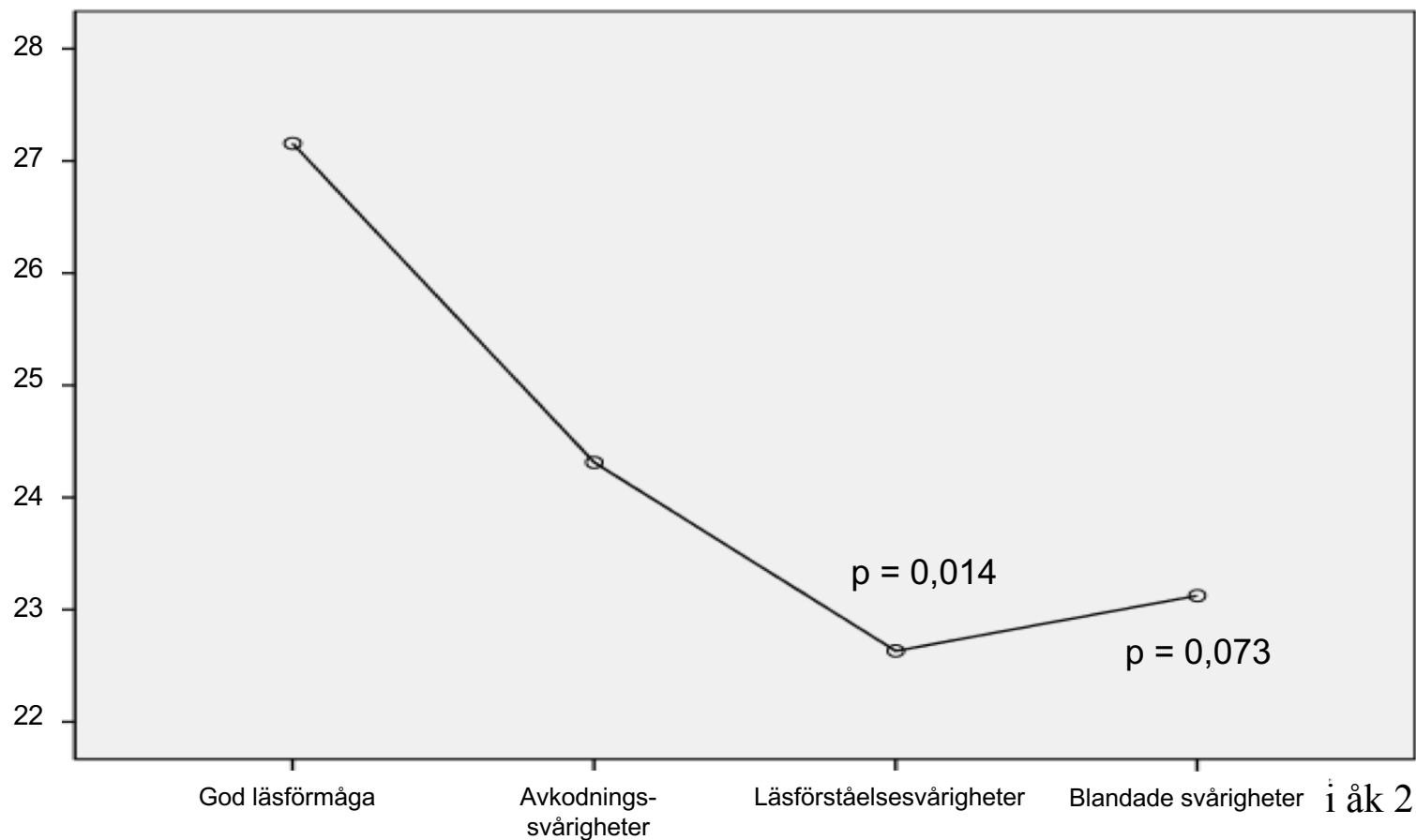
Lexikal variation (antal olika ord/antal ord) i åk 3



(Waldmann & Levlin, 2019)



Narrativ kvalitet (max: 35 poäng) i åk 3



(Waldmann & Levlin, 2019)



Sammanfattning

Elever med svag läsförståelse i årskurs 2 riskerar...

- ...fortsatta läsförståelsesvårigheter genom hela grundskolan.
- ...språkliga svårigheter med ordförståelse och hörförståelse.
- ...negativ påverkan på skrivutvecklingen och kunskapsutvecklingen.

Dessa elever förblir ofta oidentifierade i skolan och går därmed miste om det stöd som de behöver (Cragg & Nation, 2006; Nation m.fl., 2004)



Vad kännetecknar språk- utvecklande klassrum?



Språkutvecklande faktorer i undervisningen

Better Communication Research Programme

- Vad gör lärare, logopedier m.fl. för att möta behoven hos barn/elever med tal-, språk- och kommunikationssvårigheter?
=> Stort behov av verktyg och resurser för lärare, logopedier m.fl. i skolan
- Vilken forskningsevidens finns för effektiv pedagogisk praktik?
=> Evidens för vad som utgör språkutvecklande faktorer i undervisningen
 - Språkutvecklande fysiska miljöer
 - Möjligheter att delta i språkutvecklande lärtillfällen
 - Interaktioner som är språkligt utvecklande

(Dockrell, Bakopoulou, Law, Spencer, & Lindsay, 2015)



Observationsverktyg: Den kommunikationsstödjande (för)skolan

(Communication Supporting Classroom Observation Tool)

LÄRMILJÖ

- Den fysiska miljön
- 19 faktorer

LÄRTILLFÄLLEN

- Möjligheter till språkutveckling
- 5 faktorer

INTERAKTIONER

- Språkliga utbyten och interaktioner
- 20 faktorer

(Dockrell, Bakopoulou, Law, Spencer, & Lindsay, 2015)

Alla elever – Alla lärare – Alla skolämnen – Hela skoldagen



Observationsverktyg: Den kommunikationsstödjande (för)skolan

(Communication Supporting Classroom Observation Tool)

- Evidensbaserat för åldern 5–7 år
- Förekomsten av 44 faktorer relaterade till lärmiljöer, lärtillfällen och interaktioner
- Identifiera *styrkor* och *svagheter* i hur den fysiska miljön, lärtillfällena och interaktionerna stöttar barns språkliga utveckling
- Kontinuerlig kollegial kompetensutveckling: erbjuda barn en språkstödjande pedagogisk verksamhet

LÄRTILLFÄLLEN		Denna dimension omfattar de strukturerade möjligheterna till stödjande av språkutveckling				
		Ej observerat	Observerat (5 gånger)			
1	Det sker arbete i mindre grupper under överseende av vuxen.					
2	Barnen 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	Barnen har möjlighet att delta i strukturerade samtal med en vuxen.					
4	Barnen har möjlighet att delta i strukturerade samtal med kamrater.					
5	Försök görs att aktivt inkludera alla barn i aktiviteter i mindre grupper.					
Total poäng		/25	Kommentarer:			

(Ur den svenska versionen, Waldmann & Sullivan, 2017)



Observationsverktyg: Den kommunikationsstödjande (för)skolan

Projekt: Språkförmåga, lärmiljö och undervisning

<https://lnu.se/forskning/sok-forskning/forskningsprojekt/projekt-sprakformaga-larmiljo-och-undervisning/>

Läslyftet: Muntlig kommunikation. Del 4. Språklig aktivitet och interaktion

https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/038_muntlig-kommunikation/del_04/



DEN KOMMUNIKATIONSSTÖDJANDE (FÖR)SKOLAN: OBSERVATIONSVERKTYG

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

Ange nedanstående information i samband med din observation.

Antal barn: _____

Barnens åldrar: _____

Barngruppens sammansättning (t.ex. enspråkiga och flerspråkiga barn samt barn i språkliga svårigheter): _____

Antal lärare under observationstillfället: _____

Tidpunkt för observationen: _____

Längd på observationen i minuter: _____



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

		Ej observerat	Observerat	Kommentarer
1	Rummet är utformat med en öppen planlösning.			
2	Särskilda lärandemiljöer är tydligt avgränsade i rummet.			
3	Särskilda lärandemiljöer är tydligt angivna med bilder/ord i rummet.			
4	Det finns avskilda eller tysta utrymmen där barnen kan ha vilostund eller delta i aktiviteter i mindre grupper. Dessa utrymmen är även mindre visuellt distraherande.			
5	Barnens arbeten visas upp och etiketteras på ett lämpligt sätt.			
6	Vissa arbeten som barnen gjort och andra saker som visas upp i rummet har inslag som inbjuder till kommentarer från barnen.			
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 barn och lärare lätt kan höra varandra.			
10	Tid mellan olika moment hanteras på ett effektivt sätt så att ljudnivån hålls nere och så att barnen 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 barnen 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 barnens egna erfarenheter).			
15	Faktaböcker, böcker om specifika ämnen eller intressen hos barnen är tillgängliga också i andra lärandeutrymmen.			
16	Utomhuslek (om detta sker) inkluderar fiktiva roller.			
17	Pedagogiska leksaker, andra objekt (t.ex. verktyg, redskap) och föremål från naturen är tillgängliga.		Förekommer	Används
18	Musikinstrument och andra saker att skapa ljud med (t.ex. skallror) är tillgängliga.		Förekommer	Används
19	Utrymmen för rollek är tillgängliga.		Förekommer	Används

Total poäng /19 Kommentarer:



LÄRTILLFÄLLEN *Denna dimension omfattar de strukturerade möjligheterna till stödjande av språkutveckling i rummet.*

		Ej observerat	Observerat (5 gånger)					Kommentarer
1	Det sker arbete i mindre grupper under överinseende av vuxen.							
2	Barnen 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	Barnen har möjlighet att delta i strukturerade samtal med en vuxen.							
4	Barnen har möjlighet att delta i strukturerade samtal med klasskamrater.							
5	Försök görs att aktivt inkludera alla barn i aktiviteter i mindre grupper.							
Total poäng		/25	Kommentarer:					

Waldmann & Sullivan (2017)

- 1,25 gånger per lektion i årskurs 1

Dockrell, Bakopoulou, Law, Spencer, & Lindsay (2012, 2015)

- 0,36 gånger per lektion i Storbritannien



INTERAKTIONER Denna dimension omfattar på vilket sätt vuxna i rummet talar med barnen.

		Ej observerat	Observerat (5 gånger)					Observerat bland alla lärare i rummet	Kommentarer
1	Vuxna använder barnens namn för att få deras uppmärksamhet.								
2	Vuxna går ner till barnens ögonhöjd när de interagerar med dem.								
3	Gester och vissa stödtecken används i interaktionen med barnen.								
4	Vuxna använder symboler, bilder och rekvisita för att förstärka språkliga yttranden.								
5	Taltempo: Vuxna talar långsamt med barnen och ger dem gott om tid att svara och modellerar turtagning i interaktionen.								
6	Pauser: Vuxna pauser förväntansfullt och ofta när de interagerar med barnen för att uppmuntra dem att delta aktivt i samtal.								
7	Bekräftelse: Vuxna svarar på majoriteten av barnens yttranden genom att bekräfta att de har förstått barnens intentioner. Vuxna ignorerar inte barnens försök till interaktion.								
8	Imitation: Vuxna imiterar och repeterar det som barn säger mer eller mindre exakt.								
9	Kommentarer: Vuxna kommenterar det som händer eller det som barn gör.								



10	Utvidgning: Vuxna repeterar det som barnen 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, ordklasser och matematiska koncept).								
12	Vuxna uppmuntrar barnen till att använda nya ord när de talar.								
13	Öppna frågor: Vuxna ställer öppna frågor som utvidgar barnens tänkande (t.ex. frågor som inleds med <i>vad</i> , <i>var</i> , <i>när</i> , <i>hur</i> och <i>varför</i>).								
14	Mallar: Vuxna erbjuder barnen 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 barnen i kända mallar/rutiner (t.ex. <i>Nu är det tid för samling. Vad gör vi först?</i>).								
15	Vuxna erbjuder barnen olika alternativ (t.ex. <i>Vill du läsa en bok eller öva på att skriva?</i>).								
16	Vuxna använder kontraster för att göra barnen uppmärksamma på skillnader mellan olika ord och mellan olika syntaktiska strukturer.								



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



Hur kan lärare använda observationsverktyget?



Kontinuerlig kollegial kompetensutveckling

- flera lektioner med samma lärare – samma skolämne/elever

Planering av intervention

- lärares undervisningspraktik – elevers språkliga förmågor

Diskussionsunderlag i lärarlaget

Stort tack för inbjudan
och för att ni lyssnade!



Länkar till observationsverktyget

- Observationsverktyg

<https://lnu.se/forskning/sok-forskning/forskningsprojekt/projekt-sprakformaga-larmiljo-och-undervisning/>

- Observationsverktyg + handledning

https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/038_muntlig-kommunikation/del_04/



Litteratur

- Cragg, L., & Nation, K. (2006). Exploring Written Narrative in Children with Poor Reading Comprehension. *Educational Psychology, 26*(1), 55–72.
- Dockrell, J.E., Bakopoulou, I., Law, J., Spencer, S., & Lindsay, G. (2012). *Developing a communication supporting classrooms observation tool. Research Report DFE-RR247-BCRP8*. Department for Education, Storbritannien.
- Dockrell, J.E., Bakopoulou, I., Law, J., Spencer, S., & Lindsay, G. (2015). Capturing communication supporting classrooms: The development of a tool and feasibility study. *Child Language Teaching and Therapy, 31*, 271–286.
- Elwér, Å., Keenan, J.M., Olson, R.K., Byrne, B., & Samuelsson, S. (2013). Longitudinal stability and predictors of poor oral comprehenders and poor decoders. *Journal of Experimental Child Psychology, 115*, 497-516.
- Gough, P.B., & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*, 6–10.
- Jacobson, C. (1998). *Reading development and reading disability. Analyses of eye-movements and word recognition*. Doktorsavhandling vid Lunds universitet.
- Juel, D. (1988). Learning to read and write: a longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology, 80*, 437-447.
- Levlin, M. (2014). *Lässvårigheter, språklig förmåga och skolresultat i tidiga skolår*. Doktorsavhandling vid Umeå universitet.
- Levlin, M., & Waldmann, C. (under utgivning). Written language in children with weak reading and spelling skills: the role of oral language, phonological processing, verbal working memory and reading. *L1 Educational Studies in Language and Literature*.
- Levlin, M., & Waldmann, C. (2017). Samband mellan språklig förmåga och skriven textproduktion hos elever med svag läsförmåga. I S. Bendegard, U. Melander Marttala & M. Westman (Red.), *Språk och norm: rapport från ASLA:s symposium, Uppsala universitet 21–22 april 2016* (ss. 62–70). Uppsala: Uppsala universitet. ASLA:s skriftserie 26.
- Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J.S.H., & Bishop, D.V.M. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(9), 1031-1039.
- Nation, K., Clarke, P., Marshall, C.M., & Durand, M. (2004). Hidden Language Impairments in Children: Parallels Between Poor Reading Comprehension and Specific Language Impairment? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*(1), 199–211.



Litteratur (forts.)

- Nordström, T., Jacobson, C., & Söderberg, P. (2015). Early word decoding ability as a longitudinal predictor of academic performance. *European Journal of Psychology of Education, 31*, 175–191.
- Olofsson, Å. (2002). Twenty years of phonological deficits: Lundberg's sample revisited. I E. Hjelmquist & C. Von Euler (red.) *Dyslexia and Literacy* (ss. 151–162). Whurr, London.
- Pennington, B.F., & Bishop, D.V.M. (2009). Relations among speech, language, and reading disorders. *Annual Review of Psychology, 60*(1), 283–306.
- Ramus, F., Marshall, C. R., Rosen, S., & Van der Lely, H. (2013). Phonological deficits in specific language impairment and developmental dyslexia: towards a multidimensional model. *Brain, 136*(2), 630–645.
- Waldmann, C., & Levlin, M. (2019). Skrivande hos elever med olika typer av lässvårigheter. I: B. Ljung Egeland, T. Roberts, E. Sandlund & P. Sundqvist (red.), *Klassrumsforskning och språk(ande). Rapport från ASLA-symposiet i Karlstad, 12–13 april, 2018* (ss. 305–323). Karlstad: Karlstad universitet. ASLA:s skriftserie 27.
- Waldmann, C., & Sullivan, K. P. H. (2017). Att stödja barns språkliga utveckling: Miljöer, lärtillfällen och interaktioner i klassrum. I: S. Bendegard, U. Melander Marttala & M. Westman (red.), *Språk och norm. Rapport från ASLA:s symposium, Uppsala universitet 21–22 april 2016* (ss. 160–168). Uppsala: Uppsala universitet. ASLA:s skriftserie 26.
- Wengelin, Å., & Arfé, B. (2018). The complementary relationships between reading and writing in children with and without writing difficulties. I B. Miller, P. McCardle & V. Connelly (red.), *Writing development in Struggling Learners – Understanding the Needs of Writers Across the Lifecourse* (ss. 29–50). Brill, Leiden.
- Wengelin, Å., Johansson, R., & Johansson, V. (2014). Expressive Writing in Swedish 15-Year-Olds with Reading and Writing Difficulties. I B. Arfé, J. Dockrell & V. Berninger (red.), *Writing Development in Children with Hearing Loss, Dyslexia, or Oral Language Problems: Implications for Assessment and Instruction* (ss. 242–269). Oxford University Press, Oxford.
- Wengelin, Å. (2007). The word-level focus in text production by adults with reading and writing difficulties. I M. Torrance, L. van Waes & D. Galbraith (red.), *Studies in writing. Writing and cognition: Research and applications* (ss. 67–82). New York, NY, US: Elsevier Science.

