

EXAMENSARBETE

Hösten 2005

Lärarytbildningen

”Fröken, vet du vad?”

**– Samtal i förskolan, en väg till
barns språkutveckling!**

Författare

Linda Andersson

Anna Löfgren

Handledare

Anna Flyman-

Mattsson

”Fröken, vet du vad?”

– Samtal i förskolan, en väg till barns språkutveckling!

Abstract

Med detta arbete vill vi undersöka om personalen i förskolan använder samtalet som en språkutvecklande metod även utanför den planerade språkträningstunden. I förskolan lägger man grunden till barnens språkliga utveckling, och för att barn ska kunna utveckla sitt språk måste de ha bl.a. vuxna som lyssnar, stödjer och bekräftar det barnen säger. Vår litteraturgenomgång tar upp barnets tidiga språkutveckling och hur man redan här kan se att barnet är inställt på kommunikation med omgivningen, samt hur man gör när man samtalar för att det ska vara språkutvecklande för barnen.

För att få en djupare kunskap om och förståelse för hur personalen i förskolan använder samtal har vi valt att använda oss av både kvalitativ och kvantitativ metod, dvs. enkätundersökning och observationer. Det vi undersökte var hur samtalet används och om personalen ser samtal som en språkutvecklande metod, och om personal i förskolan är lyhörd och engagerad i att lyssna, stödja och utmana barnet i samtalet, samt om de tar vara på varje tillfälle till samtal som ges under dagen?

Resultatet visar att det finns en medvetenhet om att samtal kan användas som en språkutvecklande metod och att personalen i de flesta fall använder samtalet på rätt sätt för att det ska ses som språkutvecklande. Det vi upptäckte var att en del av personalen i förskolan framförallt samtalar med barnen under måltider och samlingar. Resten av dagen innebär att bl.a. tidsbrist och för stora barngrupper kan göra att samtalet inte alltid används på rätt sätt och det kanske därmed inte alltid blir språkutvecklande för barnen.

Ämnesord

Samtal, förskolan, språkutveckling, pedagogens roll, lyssna och bekräfta.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INNEHÅLL

1. INLEDNING	4
1.1 Bakgrund	4
1.2 Syfte och problemprecisering.....	5
1.3 Teoretisk utgångspunkt	6
2. LITTERATURGENOMGÅNG	6
2.1 Vad är kommunikation?	6
2.2 Vygotskijs teorier om barns språkutveckling.....	7
2.3 Spädbarnets kommunikativa förmåga	7
2.4 Barnets ljud blir ord.....	9
2.5 Barnets skapande av tvåordsyttringar	9
2.6 Barnets fortsatta utveckling.....	10
2.7 Att lyssna och bekräfta – lärarens närvaro	10
2.8 Att tala till och att tala med barn	12
2.9 Samtalets betydelse för barns språkutveckling	13
3. EMPIRISK DEL	14
3.1.2 Enkätundersökning.....	15
3.1.1 Observation	15
3.2 Urval.....	16
3.3 Genomförande.....	17
3.4 Etiska överväganden	17
3.5 Resultat.....	17
3.5.1 Resultat enkätundersökning	18
3.5.2 Resultat observationer	22
3.6 Sammanfattning av resultat.....	24
4. SLUTSATS OCH DISKUSSION	24
4.1 Metoddiskussion.....	29
4.2 Förslag till fortsatt forskning.....	29
KÄLLFÖRTECKNING	30

Bilaga 1

Bilaga 2

1. INLEDNING

Språket är människans uttrycksmedel som finns överallt i människans omgivning. Språket är en mänsklig rättighet som kan göra det möjligt för människan att bli delaktig i tankar och upplevelser. Dagens samhälle ställer stora krav på varje enskild individ när det gäller den kommunikativa förmågan, detta gäller både tal och skrift. Därför måste man tidigt lägga grunden för barnens språkliga utveckling. Personal i förskolan bör aktivt arbeta med barns språkutveckling, detta är något som bör göras under hela dagen. För att kunna göra barns erfarenhetsvärld synlig för dem själva och för att kunna delta i barnens meningsskapande är det av vikt att läraren har förmågan att lyssna och leda barnen mot nya kunskaper och insikter (Socialstyrelsen, 1979). Frågan är om det är tillräckligt att läraren bara lyssnar på barnen, och bekräftar det de säger eller krävs det mer än så för att aktivt arbeta med barns språkutveckling?

1.1 Bakgrund

Under vår utbildning har vi under varje termins verksamhetsförlagda utbildning fått erfara hur viktigt det är att samtala med barnen. Det räcker inte att tala med barnen, utan det är frågan om hur man gör det. Lärare står hela tiden inför ett val när man ska gå in i en dialog med barnet. Frågan är, ska man gå in i samtalet eller låta bli? Om läraren väljer att gå in i samtalet styrs samtalet ofta efter vad denna säger. I Pedagogiska Magasinet nr 3/2005 påpekar Arnér i en artikel att barn sällan får möjlighet att reflektera under samtalet, det handlar oftast om att svara på de vuxnas frågor. Det är lätt att samtalet får karaktären av en kontrollsituation där barnets svar är rätt eller fel. Arnqvist (1993) menar att barns förmåga att delta i en dialog utvecklas under förskole- och skolåren. För att dialogen ska kunna utvecklas ligger ansvaret till stor del på de vuxna. Då barnen till stor del vistas i förskola och skola vilar en del av ansvaret på läraren och övrig personal hur de samtalar med barnen. Ju äldre barnet blir, desto större förmåga får det att utveckla samtalet och tillföra ny information som anknyter till samtalsämnet.

Enligt läroplanen för förskolan Lpfö 98 (Lärarens handbok, 2001) ska förskolan sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att kommunicera med andra och sin förmåga att lyssna och berätta. Arbetslaget skall ansvara för att barnen får ”stöd och stimulans i sin språk- och

kommunikationsutveckling” (Lärarens handbok 2001, s 31). För att kunna uppnå detta är det viktigt att läraren har en rak kommunikation med barnen om deras erfarenheter och upplevelser.

I läroplanen för förskolan, Lpfö 98, är ett av målen att förskolan skall stärka och skapa ett för barnen bra talspråk.

Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar ett rikt och nyanserat talspråk och sin förmåga att kommunicera med andra och att uttrycka tankar (Lärarens handbok, s 30).

1.2 Syfte och problemprecisering

I vår studie vill vi undersöka hur personal i förskolan samtalar med barnen. Ges barnen möjligheter till språklig stimulans och språklig utveckling under samtalet? För att barn ska vilja samtala och berätta måste det finnas någon som lyssnar. Många av förskolans personal har en stor samling med språkmaterial¹ som de använder vid samlingar och dylikt. Det är då kanske lätt att man tänker att man har arbetat klart med det språkliga för denna dag och glömmer bort att resten av dagen innehåller för barnen rikliga stunder med språkutvecklande arbete. Vi vill genom litteraturen styrka att det är viktigt för barnens språkutveckling att personal i förskolan samtalar med barnet under hela dagen, lyssnar på barnet samt låter barnet få utveckla sina berättelser. I vår studie vill vi undersöka om personalen använder samtalet som en språkutvecklande metod och om barnen ges möjlighet att i dialog med läraren utveckla sitt samtal, sin berättelse även utanför den planerade språkträningstunden. Med utmaning menas här att man får barnen att tänka vidare och se samtalet som något som kan utvecklas i det oändliga. Vårt syfte utmynnar därför i följande problempreciseringar:

- Hur använder personal i förskolan samtalet med barnen, och kan det ses som språkutvecklande?
- Är personalen i förskolan lyhörda och engagerade i att lyssna, stödja och utmana barnet i samtalet?
- Tar de vara på varje tillfälle till samtal som ges under dagen?

¹ Exempel, rim, ramsor, sånger, flanosagor etc.

1.3 Teoretisk utgångspunkt

Vygotskij har valts som teoretisk företrädare därför att vi anser att hans teori om barns språkutveckling ger en bra bakgrund till vår studie. Sedan 1970-talet har Vygotskijs pedagogiska och psykologiska teorier och undervisningsmetoder diskuterats och lärts ut i hela världen. Vygotskij menar att barnet lär sig språket och att kommunicera i det sociala samspelet med omgivningen (Se vidare 2.2).

2. LITTERATURGENOMGÅNG

Litteraturen i denna undersökning kommer att belysa barns språkutveckling och vilken betydelse personalens och barnets dialog har för att stärka barnets språkutveckling. I den kommande texten ska det betonas att barn är unika individer och det enskilda barnet kan avvika från de olika utvecklingsstegen. Det finns en mängd olika perspektiv på barns språkutveckling och det görs ofta en indelning av olika aspekter av denna såsom, fonologi semantik grammatik och pragmatik. Det som nämns under kommande rubriker är generellt de olika utvecklingsstegen i barnets språkutveckling (Strömqvist, 1984).

Inledningsvis beskrivs vad kommunikation är i förhållande till hur man kommunicerar. Därefter beskriver vi Vygotskijs teori kring hur barn lär sig i samspel med omgivningen. Det kommer genomgående att fokuseras på barns språkutveckling och på hur barn och vuxna kommunicerar med varandra. Vi belyser därefter personalens betydelse i samtalet och hur man kan samtala för att stärka barnets språkutveckling.

2.1 Vad är kommunikation?

Genom språket kan vi få kontakt med omgivningen och vi kan ”skapa ord, meningar och sammanhängande meddelanden” (Arnqvist 1993, s 11). Ordet kommunikation kommer av det latinska ordet *communicare*, vilket betyder meddela, göra gemensamt. Om man ska kunna kommunicera med någon krävs det att man samspekar. Att kommunicera lär vi oss i ett samspel med omgivningen. Detta sker när barnet redan som nyfödd försöker ta kontakt med sin omgivning (Svensson 1998). Mehrens (1998) menar att vi ”lär oss kommunicera genom att kommunicera”. Det finns olika sätt för kommunikation, språket är ett av dem. Språket har

en social funktion och vi använder det för att förstå vår omvärld, och för att skapa förbindelse med andra individer och skapa dialog med dem (Arnqvist 1993).

2.2 Vygotskijs teorier om barns språkutveckling

Det finns många olika teorier om barns språkutveckling, och ett perspektiv har större eller mindre inflytande under en period, men de andra glöms ändå inte bort utan är ständigt aktuella beroende på lärares och elevers utgångspunkter (Torgny Ottosson, Högskolan Kristianstad, 2005-09-13). Vygotskij betonar att arv och miljö samspelar med varandra i barnets språkliga omgivning (Arnqvist 1993). Vygotskij menar att när människan erhåller kunskap om världen sker det i dialog med andra människor. Den viktigaste drivkraften i barnets utveckling blir då det sociala samspelet. Hjälpen från omgivningen och imitation av denna ska ses som att ett tecken på att en utvecklingsprocess är i gång hos barnet. Det barnet klarar med hjälp idag, kommer barnet senare klara på egen hand, detta benämner Vygotskij som den proximala² utvecklingszonen. Läraren kan skapa meningsfulla lärandetillfällen genom att planera verksamheten utifrån barnets aktuella och potentiella nivå. I detta sammanhang är naturligtvis barnets motivation av största betydelse och lärandesituationerna ska ske i sociala miljöer. Vygotskij menar här att lärarens uppgift blir att lotsa barnet mot målen i de meningsfulla lärandetillfällena genom att använda sig av de viktiga stimuleringsstrategierna, samtal, handling, reflektion och tänkande. Vidare säger Vygotskij att barnet lär sig språket genom samspel och samtal med andra människor som finns i deras närhet. De utvecklar sedan intellektuella strategier för att självständigt kunna lösa problem (Bråten 1998).

2.3 Spädbarnets kommunikativa förmåga

Barns utvecklande av ett språk handlar inte bara om att lära sig tala utan även om att kommunicera med andra människor. De måste kunna göra sig förstådda med sitt språk. En människa utvecklar normalt sett sitt språk under hela livet, med början hos det lilla spädbarnet som genom turtagning kommunicerar med omgivningen för att i nästa steg i samspel med omgivningen utveckla sitt talspråk (Pramling Samuelsson & Lindahl 1999).

I början av 70-talet gjordes en observation av ett forskarlag där de genom videofilmning kunde följa ett barns utveckling när detta var nyfött. Filmen visar ett samspel mellan modern och den nyfödde, detta genom ögonkontakt, vilket är den första och nödvändiga

² Närmast belägen

utgångspunkten för kommunikation. Två läkare vid namn Condon och Sander gjorde genom filmen en revolutionerande upptäckt, vilken innebar att man kunde fastställa att 12 timmar gamla barn reagerade på ett särskilt sätt för talat språk. Barnet följde språkets rytm genom att göra rörelser med huvud, händer, armar och ben. Man upptäckte att barnet enbart reagerade på normalt talat språk (Söderbergh 1979). Detta visar att barnet redan direkt efter födseln är inställt på språklig kommunikation.

Söderbergh betonar med stöd av egen och andras forskning hur viktig den tidiga kontakten är mellan förälder och barn för barnets totala utveckling och därmed även för språkutvecklingen (Lindö 2002, s 81).

Det tar heller inte lång tid innan barnet på egen hand aktivt är delaktig i en kommunikativ interaktion med omgivningen, det vill säga barnet deltar med leenden, kroppsrörelser, blickar, röst och munrörelser. Barnet visar genom detta att det medvetet och aktivt söker kontakt med omgivningen. Barn kommer alltså till världen med en beredskap att få kontakt med sin omgivning och lära sig ett språk. Som nyfödd kan barnet skrika, och det första skriket kommer redan vid födseln. Barnet skriker av olika anledningar, och man kan rätt snart skilja mellan olika skrik (Söderbergh 1979).

Förvånansvärt tidigt lär sig barnet att jollra, vilket av barnet används i kommunikationen med omgivningen. Barnet leker med ljud som frambringas av en slump och det härmar ljud som finns i dess omgivning. Söderbergh (1979) menar att barnets joller svarar mot den vuxnes tal och på så vis visar upp ett riktigt konversationsbeteende. När barnet bara är några månader gammalt börjar konversationen ta formen av ett växelspel, där den vuxne och barnet talar och jollrar växelvis (Strömquist 1984). En läkare vid namn Bateson har observerat detta samspel, och hon kallar det för *protokonversation*. Hon definierar ordet i följande punkter:

- a) Den vuxne och barnet ser hela tiden på varandra.
- b) De talar växelvis: när den ene slutar talar den andre vidare.
- c) De lyssnar på varandra (Söderbergh 1979, s 15).

I denna undersökning kunde man visa att det i stor utsträckning handlade om ömsesidighet, alltså var det inte den vuxne som spelade en avgörande roll i samspelet (Söderbergh 1979). Söderbergh (1979) beskriver även hur barnets omgivning använder sig av för barnet andra uttrycksformer än att utveckla turtagningsförmågan. Det kan vara att observera vad barnet

tittar på och ställa frågor till barnet om vad det ser. De tänkta yttrandena utgör en form av dialog, då den barnet samtalar med ofta ställer frågor, vilket Söderbergh här menar är ett sätt att stimulera konversationen.

När barnet är ungefär sex månader har jollret utvecklats till det tonfall och den satsmelodi som finns i språket i barnets omgivning. Anmärkningsvärt är dock att barnets tal koncentreras till den egna personen (Permer 1987). Barnet börjar sätta ihop konsonant- och vokalliknande ljud, vilket till slut blir stavelsejoller. Stavelsejoller står här för kombinationer av konsonant med en efterföljande vokal som upprepas av barnet om och om igen. Exempel på ljud kan vara ”da, da, da, ma, ma, ma” (Söderbergh 1979, s 21).

2.4 Barnets ljud blir ord

Barnets första ord väcker ofta stor uppmärksamhet hos omgivningen. När barnet yttrar sina första ord är de alltid situationsbundna och de kombineras med gester (Permer 1987). Söderbergh (1979) menar att även om barnet börjar använda ord i sin kommunikation så är barnets gester och kroppsspråk fortfarande det grundläggande uttryckssättet. Det finns med som en förstärkning till det verbala språket. Cederblad (1980) talar för hur viktigt det är att personerna i barnets omgivning är lyhörda och verkligen försöker förstå vad det är barnet vill säga. Detta uppmuntrar och stimulerar barnet till nya utforskningar av språket. Man bör överlåta den korrekta grammatiska formen av orden till barnet självt, eftersom barnet med hjälp av omgivningens språk, bygger upp en egen bild av hur språket är konstruerat (Cederblad 1980).

2.5 Barnets skapande av tvåordsyttringar

När barnet är i 1 ½-årsåldern börjar det så smått använda tvåordsmeningar. Enligt Söderbergh (1979) är orden som barnet använder mycket lika de vuxnas ord, ordförrådet ökar och barnet har nu kommit in i ett *ordsamlarstadium*. När barnet går över till tvåordsmeningar ställer detta krav på barnet då det i en viss situation i sitt medvetande måste återkalla två ord som återger situationen och sedan dessutom kombinera orden. Därför används oftast ord som av barnet redan är väl tillägnade. Cederblad (1980) anser att de vuxna i barnets omgivning även här spelar stor roll för barnets språktillägnande. Man hjälper barnet genom att vara intresserad av det de säger samt att kommentera deras ordval. Barn är ordsamlare och de bygger upp sitt

ordförråd i snabb takt. ”Med hjälp av orden kan barnet sortera sina upplevelser och förstå sin verklighet bättre” (s 21).

2.6 Barnets fortsatta utveckling

Så småningom byggs barnets tvåordssatser ut till flerordssatser. Dessa byggs upp genom att barnet kombinerar två tidigare förekommande tvåordssatser. Permer (1987) har förklarat det på följande sätt: ”Mamma baka och Baka kaka blir Mamma baka kaka” (s 33).

I fyraårsåldern har barnet tillägnat sig ett språk som liknar den vuxnes, men språket fortsätter självfallet att utvecklas. När barnet är 3-4 år har det ett ordförråd på cirka 900 ord, och det har en förmåga att tala om det icke närvarande samt en förmåga att följa en språklig uppmaning. I 4-5 årsåldern talar barnet rent och med fullständiga satser, och barnet behöver nu inte koncentrera sig på det som ska sägas hela tiden utan kan göra en sak medan det talar om något annat. När barnet är 5-6 år är den grundläggande språkutvecklingen klar, och barnet har utvecklat en förmåga att återberätta olika saker och kan förklara vad det har sett eller hört (Permer 1987).

2.7 Att lyssna och bekräfta – lärarens närvaro

Westerlund och Segnestam (1988) skriver att för att barn skall bli språkligt aktiva och utvecklas språkligt måste de ha en vuxen att samtala med. Den vuxne har ett stort ansvar under samtalen med barnen. Barnens berättande kan på olika sätt följas upp och utvecklas. Det fordras då att den vuxne lyssnar engagerat på vad barnet har att säga och respekterar barnets tankar. Det tar tid att lyssna, och det krävs mycket uppmärksamhet av den vuxne under samtalet. När man som lärare lyssnar på barnet som berättar kan man vända sig mot barnet och titta på det. Genom detta visar man att man lyssnar koncentrerat. Som aktiv lyssnare är läraren lyhörd för den som berättar – inte bara med sina ord utan även med sin betoning. Som lyssnare kan man ställa frågor, kommentera och upprepa det man har hört för att vara säker på att man har förstått rätt. Westerlund och Segnestam menar även att när man lyssnar aktivt ska man även uppmuntra barnet till att berätta. Genom att ställa frågor till barnen kan man få igång ett samtal. Enligt Holmsen (2005) kan man se barnet som informant eller aktör. Väljer läraren att se barnet som informant utvecklar läraren inte samtalet med barnet utan låter bara det barnet berättar vara. Väljer läraren däremot att se barnet som en

aktör ges barnet möjligheten att utveckla berättandet, och båda parter kan känna en delaktighet i samtalet.

Att lyssna är en fantasiförmåga, och för att man ska förstå vad någon säger måste vi använda vår fantasi, vi måste fylla orden, pauserna och tonfallen som vi hör i vår egen mening med egna minnen och egna bilder för att det ska bli levande och få en betydelse. Det kan vara svårt att verkligen mötas i samtalet barn – vuxen, ofta ställer vuxna frågor som vi redan vet svaret på, särskilt i traditionellt pedagogiska situationer. Ett äkta samtal lockar lyssnaren till nyfikenhet samtidigt som det stimulerar berättaren att formulera sig, viljan att förstå driver samtalet vidare (Jonstoj & Tolgraven 1995).

Ellneby (1999) menar att en avgörande del i barnets språkutveckling är att barnet och den vuxne har en nära kontakt med varandra. I ett material som heter *Leka, språka, lära* har myndigheten för skolutveckling (2004) sammanställt ett stödmaterial till förskolor för att stärka personalens pedagogiska arbete med språkutveckling. Utifrån detta material kan man utläsa vilken stor och viktig roll den vuxne har i samtalet med barn. Pramling Samuelsson skriver i detta material om hur den vuxne måste kunna se och förstå det som barnet vill uttrycka. Förskolan erbjuder en plats för alla barn och det ena barnet är inte det andra likt, utan det finns en stor variation av olika erfarenheter. En del barn har väldigt lätt för att uttrycka sig verbalt medan andra behöver mer stöd och hjälp. Det viktigaste är då att läraren har insikten om att de [...] ”måste lyssna på alla” (Leka, språka, lära 2004, s 40).

Det är även av vikt för barnets språkutveckling att ha välutbildad personal och mindre barngrupper. Dessa två faktorer kan minska stressen hos barn som i stressade situationer inte kan förstå vad som sägs och inte heller kan uttrycka sig tillfredställande. Barn kan också känna stress när de inte blir förstådda och när de inte förstår vad som sägs, en del barn väljer då tystnaden (Ellneby, 1999).

När ett barn får bekräftelse och beröm, känner det sig kompetent. Det känner att det klarar av något och är en individ som duger (Pramling Samuelsson & Lindahl 1999, s 72).

Den psykologiska känslan av att vara förstådd är densamma hos barnet som hos den vuxne, när man blir förstådd växer man som person (Pramling Samuelsson & Lindahl 1999).

Barnets kommunikativa utveckling har en avgörande roll för hur professionell läraren är. Pramling m.fl. (Lindö 2002) har tagit fram tre viktiga mått för hur läraren/den vuxne ska förhålla sig till barnet. Dessa är engagemang, vägledning och svarsbeteende. Engagemang betyder här att man tillsammans med barnet delar upplevelser och handlande. Barnet måste bli inspirerat till att utforska sin omgivning. Vägledning står för att läraren visar barnet hur det ska vara, på samma gång som barnet uppfostras till en självständig individ. Lärarens positiva bemötande har stor betydelse för barnets utveckling och självförtroende. Det är viktigt att barnet känner att de kan lyckas med det de gör. För att detta ska kunna uppnås har språket en stor betydelse. Detta kan förenas med Söderberghs och Vygotskijs uppfattningar på hur stor betydelse de vuxna har i det dialogiska samspelet. Svarsbenägenhet står slutligen för att läraren strävar efter och har kunnandet i att visa respekt för och omtanke inför barnets agerande. Läraren måste kunna skapa en varm gemenskap och vara aktiv med barnet (Lindö 2002).

Qvarsell (Socialstyrelsen 1979) betonar att en av förutsättningarna för att man ska kunna bekräfta barnet som person och som identitet, är att man har en bemötande attityd till det barnet vill säga. De enda och tillräckliga förutsättningarna för en sådan bekräftelse när det gäller barnet skulle då vara att läraren går in i en dialog utifrån vad denna hör, och man får då en förmåga att lyssna och tolka barnets signaler.

2.8 Att tala till och att tala med barn

Westerlund och Segnestam (1988) skriver att det är viktigt att man som samtalspartner tänker på hur man ställer sina frågor. Frågorna som ställs ska leda till en fortsatt dialog med barnet. Vi vuxna har olika kunskaper när det gäller konsten att samtala med barn. Inlevelsen och kunnigheten att lyssna är en avgörande betydelse för samtalet. Genom att man tillsammans med barnet kommer fram till en gemensam förståelse ger man barnet möjlighet att med språkets hjälp förstå varför man inte ska göra på det ena eller andra sättet. Dessa samtal är även utvecklande för språket. När en lärare skapar ett samtal med barnen är det viktigt att man tänker på hur man ställer frågorna. Ja- och nej-frågor lockar oftast inte till fortsatta samtal. Istället kan man ställa så kallade öppna frågor till barnet. Några exempel på öppna frågor kan vara, ”Hur menar du då...? Vad tror du hände sedan...”? (s 14). Vid öppna frågor får barnen tid att både tänka efter och formulera sina tankar i ord. Som lärare kan man ibland tänka sina tankar högt för att väcka intresse för samtal hos barnen. Ett exempel av detta kan vara [...]

”Om jag skulle...”? (s 14). Eriksen Hagtvvet (2004) betonar att om man ska låta barnen använda sig av sin idériakedom och tankekraft i ett språkstimulerande och reflekterande samtal, bör läraren använda sig av ”hur”- och ”varför”- frågor. Det är också viktigt att kunna sätta sig in i barnets värld och samtala om sådant som intresserar barnet för att det ska stimulera deras språkutveckling.

Ratner, Bruner och Rogoff (Eriksen Hagtvvet 2004) påpekar att för att en positiv utveckling av barns språk ska ske ska man använda sig av barnanpassat språk och en aktiv språklig dialog i barnens vardagliga situationer. Kända vanor och förutsägbara händelser skapar mening och förståelse av uttryck och ord och på samma gång får barnet erfarenhet av dialogens konventioner, ”regler” för hur man säger ordet, hur man tar ordet, hur man skapar kontakt med andra osv.

2.9 Samtalets betydelse för barns språkutveckling

Bowlby och Culp m.fl. (Eriksen Hagtvvet, 2004) menar att miljön omkring barnet är avgörande för deras språkutveckling. En miljö där det inte finns någon som aktivt kommunicerar med barnet kan vara en stor riskfaktor för barnets språkutveckling. Barn som erfar detta kan få brister i sin stimulering om de lever utan känslöbetonat beröm under sina första levnadsår. Detta kan förmodligen utveckla ett bristande språk.

Barn lär sig språket i den miljö de lever i. Barn upplever och hanterar både språk och verklighet och knyter så småningom samman dessa två till en helhet. Barnen lär språket genom iakttagande, upplevelser, nyskapande med sin kropp, tanke och känsla. De lär sig även språket i samspel med talande i samtal. De ställer frågor och får svar, vilket kan bidra till nytt språkmaterial och inspirerar till att fortsätta samtalet (Socialstyrelsen 1979).

Snow (Eriksen Hagtvvet, 2004) har visat att barns språkutveckling berörs både av hur mycket språk barnen erfar och av kvalitén på språket. Barn med en bakgrund där det talas mycket kan tillägna sig fler ord än de barn som kommer ifrån ordfattiga miljöer. I ytterligare en undersökning som gjorts av Snow åskådliggjorde,

att mödrar som talar lite med sina barn, och dessutom använder ett enkelt språk, hade barn som utvecklade ett mindre ordförråd och en enklare syntax än åldersgenomsnittet. Vid fem års ålder

hade de t ex en genomsnittlig meningslängd på 5,6 ord - något som motsvarar genomsnittet för treåringar (Eriksen Hagtvet 2004, s 114).

Eriksen Hagtvet betonar följande:

Barnspråksforskningen har verkligen dokumenterat samband mellan språkutvecklingen och de vuxnas förmåga att kommunicera utifrån det som upptar *barnets* uppmärksamhet (Eriksen Hagtvet 2004, s 116).

Om man ser till studier av barns språkutveckling (speciellt Snow) kan språkfärdigheten inte endast förbättras genom att barnet hör sin omgivning tala. För att barnen ska få möjlighet att delta i ett samtal är det av stor vikt att den vuxne ser barnet som en jämlik samtalspartner. Barnet måste få känna att de tas på allvar och att det de säger respekteras. Den vuxne ska inte bara prata med barnet för att man ska. ”Kort sagt är samtalet nyckeln till en fortsatt språkutveckling” (Anward 1983, s 144).

Samtalet är den mest produktiva metoden för att kunna tillgodogöra sig språket, då det på samma gång omfattar både inflöde och utflöde. Inflöde betyder i detta sammanhang det man hör när någon talar och utflöde betyder det som uttrycks när någon talar. Då barnet talar uppstår det massor av tillfällen för barnet att uttrycka sig så att den som lyssnar förstår. För att kunna få ett exempelvis bra ordförråd, grammatik och berättandeförmåga är det av betydelse att utflödet är stort (Vägar till språket – teori och praktik i förskolan 2003).

Den stora utmaningen för förskola [...] är att stödja barnen att upptäcka tillvarons rika möjligheter att kommunicera och hantera olika möten i *det gränslösa språkrummet* (Lindö 2002, s 242).

3. EMPIRISK DEL

Genom våra undersökningar vill vi få en djupare inblick i hur personalen i förskolan använder sig av samtal och om samtalen kan ses som en språkutvecklande metod även utanför den planerade språkträningstunden och om personalen i förskolan är lyhörda och engagerade i att lyssna, stödja och utmana barnet i samtalet, samt om de tar vara på varje tillfälle till samtal som ges under dagen? I vår metoddel tar vi upp hur vi har gjort för att få svar på våra problempreciseringar, vilket urval vi har använt samt etiska överväganden.

3.1 Metod

För att få svar på våra problempreciseringar har vi använt oss av både kvalitativ och kvantitativ metod. Enligt Patel och Davidson (2003) finns det två olika metoder för att samla information, kvalitativa och kvantitativa. De kvalitativa metoderna bygger på de talade och skrivna formuleringarna man får, detta gör att man får mer ingående svar. De kvantitativa metoderna bygger istället på systematisk insamling av data och här har antalet stor betydelse. Vi valde att använda observationsschema och enkäter. Dock kan enkäter vara en nackdel då man riskerar att alla deltagare inte deltar eller svarar ingående på alla frågor. En fördel kan vara att man får in mycket data på kort tid. Vid intervjuer kan man få ett större djup och mer detaljerade svar av deltagarna (Trost 2001). Med hjälp av både enkäter och observationer kunde vi undersöka hur många av personalen i förskolan som använde sig av samtal, samtidigt som vi genom observationerna ville försöka förstå hur personalen agerar i utvalda situationer, det vill säga urskilja olika handlingsmönster.

3.1.2 Enkätundersökning

Enkäter är en metod som används för att samla in information som grundar sig på frågor (Patel & Davidsson, 2003), (Se bilaga 2). Enkäter påminner om personliga intervjuer, men skillnaden är att deltagarna i en enkätundersökning svarar själv på frågorna, det finns inte någon som intervjuar. En enkät är, kan man säga, ett mätinstrument som kan mäta vad människor säger om beteende, åsikter och känslor (Trost, 2001).

För att kunna motivera de deltagare som ska besvara enkäten är det viktigt att utforma ett brev, det så kallade missivet, som ska medfölja enkäten. I missivet ger man en kort bakgrund till enkäten (Trost 2001).

3.1.1 Observation

Observationer används när man ska samla in information inom områden som handlar om beteenden och händelseförlopp i naturliga situationer dvs. i samma stund som de sker. De kan användas som komplement till information som samlats in med andra metoder. Enligt Patel & Davidsson (2003) finns det några frågor som man måste ta ställning till oavsett vilken typ av observationer man väljer:

- Vad ska vi observera?
- Hur ska vi registrera observationerna?
- Hur ska vi som observatörer förhålla oss (s 90)?

Observationer kan utföras på olika sätt och det finns olika typer av observationer, strukturerade och ostrukturerade. Vi har valt att göra ett strukturerat observationsschema vilket innebär att det på förhand finns utvalda situationer som ingår i observationen. Vi använde oss av ett schema där vi prickade av varje beteende efter hand som de skedde (se bilaga 1). Vid en observation skiljer man också på om de som observerar är deltagande eller icke deltagande. Vi gjorde en icke deltagande observation. Vi var kända för personalen, dvs. vi befann oss utanför det aktuella skeendet. Enligt Patel & Davidsson (2003) är den icke deltagande observatörens roll klart bestämd och när deltagarna i observationen har vant sig vid observatören kan deras beteende återgå till det normala.

3.2 Urval

Enkätundersökningarna omfattar personal inom förskolan, 42 förskollärare, 27 barnskötare och 3 personer med annan utbildning. En var specialpedagog, en fritidspedagog och en barnskötare som hade läst 20 poäng pedagogik. I enkätundersökningen utgick vi inte från vilken kommun personalen på förskolorna arbetade eller vilken utbildning de hade, då vi antog att all personal samtalar med barnen i någon form under dagen. Urvalet av förskolor drogs slumpmässigt ur telefonkatalogen. Sammanlagt skickades 144 enkäter ut. Då vi inte fick in så många svar som vi trodde oss få från deltagarna i den ena kommunen valde vi därför att också ta kontakt med en annan kommun och förskola. Det var både tidsmässigt och ekonomiskt omöjligt att genomföra en enkätundersökning på alla 13 förskolorna i båda kommunerna.

Av 144 utskickade enkäter fick vi totalt in 72 svar, vilket ger ett bortfall på 50 %. Det stora bortfallet kan bero på tidsbrist eller på att personalen inte var intresserade av undersökningen.

Observationerna gjordes på två utvalda förskolor i två olika kommuner där vi arbetat under vår verksamhetsförlagda utbildning. Personalen var alla utbildade förskollärare på de båda förskolorna. En observation gjordes på en småbarnsavdelning där barnen är 1-3 år och den andra gjordes på en syskonavdelning där barnen är 1-5 år gamla. Vi observerade tre förskollärare på varje förskola under fyra timmar.

3.3 Genomförande

Vi lämnade personligen ut enkäterna till varje deltagande förskola i den ena kommunen. Vi började med att presentera oss och berättade sedan i vilket syfte enkäterna skulle användas. Vi berättade även att enkätsvaren skulle komma att behandlas anonymt och att det var frivilligt att besvara enkäten. Vi poängterade dock för alla att vi hoppades att så många som möjligt skulle svara då en hög svarsfrekvens ger ett bättre resultat. Vi tog kontakt med förskolan i den andra kommunen per telefon och berättade om vår undersökning. Samtliga förskolor hade en vecka på sig att besvara enkäten.

Vi valde alltså att även göra två observationer på två olika förskolor. Genom observationerna ville vi få en uppfattning om hur personalen agerar i av oss förhandsvalda situationer (se bilaga 1). När vi kom till förskolorna presenterade vi oss och berättade om vår undersökning och hur den skulle gå till. Personalen hade då möjlighet att komma med egna synpunkter om det fanns några. Vi placerade oss sedan i den del av rummet där personalen var synliga för oss, för att sedan förflytta oss efterhand som situationerna förändrades. Vår närvaro påverkade barnen till en början så tillvida att de sökte kontakt med oss. Sedan vände sig barnen vid att vi fanns där och deras beteenden kunde återgå till det normala. För att synliggöra personalens agerande fyllde vi i ett observationsschema (se bilaga 1) efterhand som situationerna uppkom.

3.4 Etiska överväganden

Enligt Vetenskapsrådets riktlinjer för forskningsetiska principer har vi gett deltagarna i våra undersökningar, förhandsinformation om hur undersökningarna kommer att gå till. Vi har även enligt konfidentialitetskravet inte skrivit vilken kommun eller skola personalen arbetar på, detta för att de ska förbli anonyma. Det finns heller inget som kan avslöja deltagarnas identitet. Vi informerade också våra medverkande om att informationen till vår undersökning endast kommer att användas i vårt examensarbete

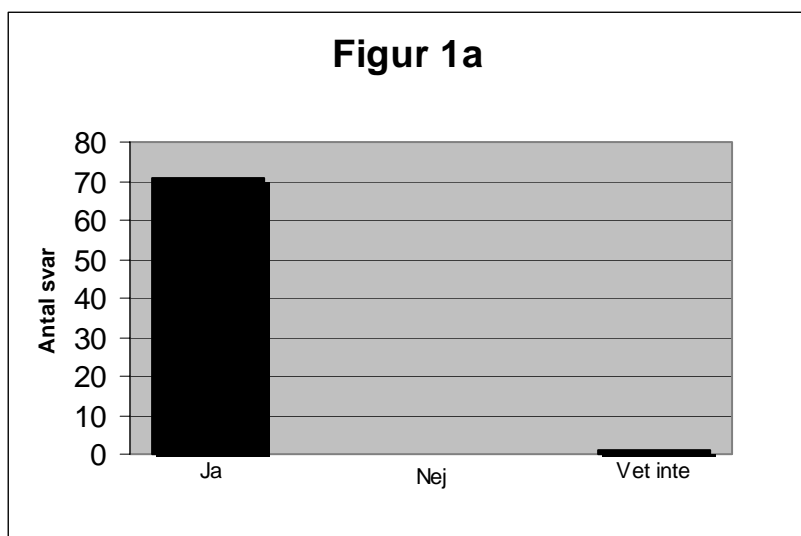
(http://195.17.252.28/vrshop_pdf/etikreglerhs.pdf 2005-11-13 kl.16.45).

3.5 Resultat

Vi kommer nu att redovisa resultatet av vår enkätundersökning och våra observationer. Detta görs under följande tre rubriker: resultat enkätundersökning, resultat observation, och sammanfattning av resultaten. Vi redovisar vår enkät fråga för fråga (se bilaga 2). Fråga 1-3

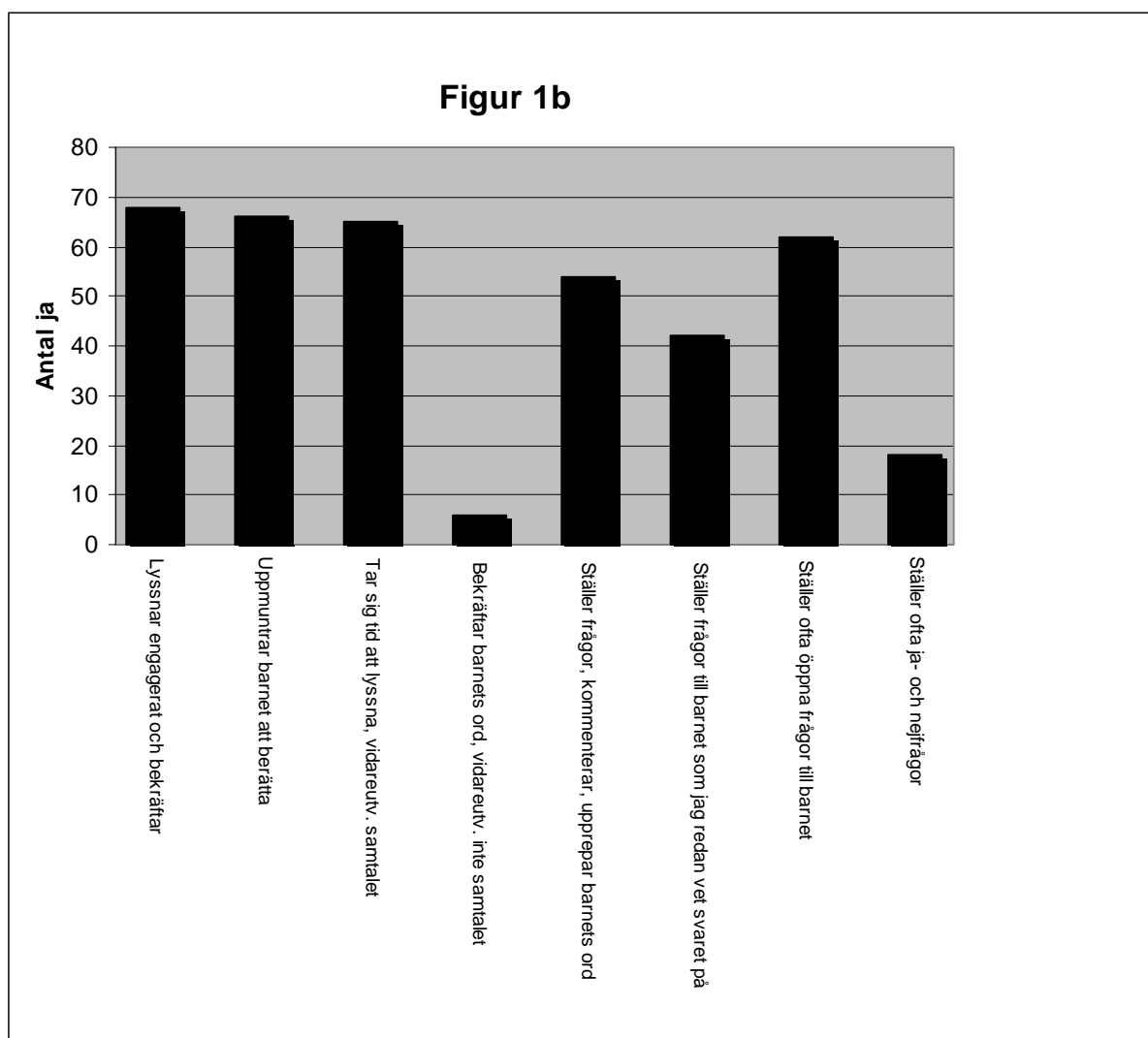
från enkätundersökningen finns dock inte med i resultatdelen då dessa inte anses haft någon betydelse för resultatet, samt fråga 4c då ingen besvarade denna fråga. Enkäten redovisas i diagramform för att synliggöra svaren på ett överskådligt sätt samt med ett urval av kommentarer till varje fråga. Fråga 8 från enkäten redovisar vi dock i textform på grund av att detta var en frivillig fråga där deltagarna kunde skriva övriga synpunkter. Vi anser att sådana synpunkter kan stärka vårt resultat. Diagrammen är alltså baserade på svar från 72 deltagare.

3.5.1 Resultat enkätundersökning



Figur 1a Kan samtal med barn användas som en språkutvecklande metod i den dagliga pedagogiska verksamheten?

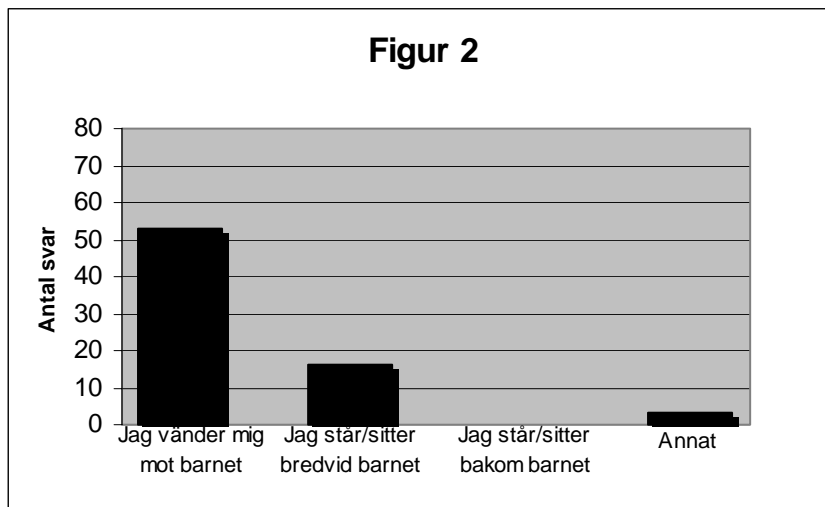
Figur 1a visar att största delen av deltagarna, nämligen 71 stycken menar att samtal med barn kan användas som en språkutvecklande metod, medan 1 deltagare inte vet. En deltagare skrev även såhär: *"Det dagliga samtalet är det allra viktigaste, sen kan vi ha hur många bra metoder som helst."* Ett annat svar var: *"Jag anser att samtalet är en förutsättning för språkutvecklingen."*



Figur 1b Om ja, hur använder Ni samtalet?

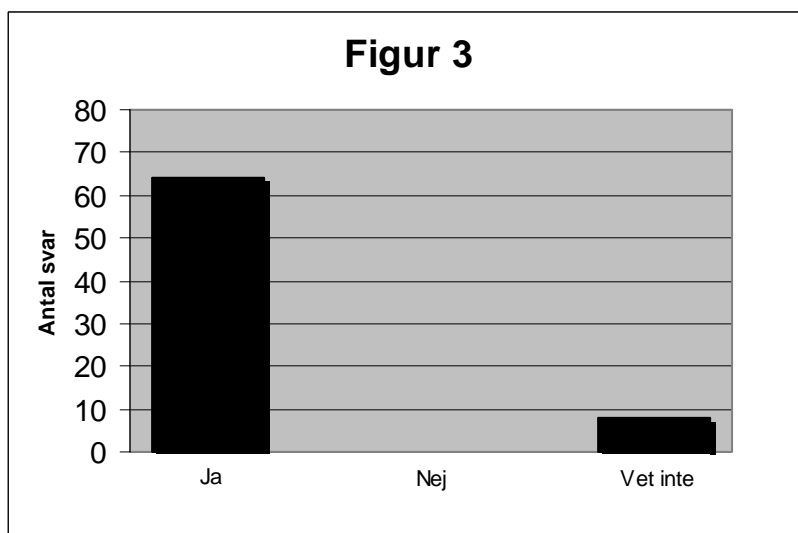
Figur 1b visar hur personalen på olika sätt använder sig av samtal som en språkutvecklande metod. Det mest förekommande var att personalen menar att de lyssnar engagerat på vad barnet säger och bekräftar det i samtalet. De tyckte även att de uppmuntrar barnet att berätta under samtalet. Något som också var vanligt förekommande var att de tog sig tid att lyssna på barnet och vidareutvecklade det barnet sade, samt ställde öppna frågor till barnet. Exempel på öppna frågor var, hur-, vad-, varför- frågor. Det var bara ett fåtal som menade att de ofta ställde ja- och nej-frågor. Det var heller inte många av deltagarna som inte bekräftade det barnet säger och inte vidareutvecklade samtalet. Många av deltagarna ställer också frågor till barnet som de redan vet svaret på. En del av deltagarna förklarade även varför de ibland inte kunde använda samtalet som en språkutvecklande metod: ” Tyvärr går det inte alltid att arbeta på detta sätt, i t.ex. stora barngrupper. Men vid måltider och då vi är färre barn har jag alltid längre/djupare samtal med barnen”. En annan deltagare har skrivit: ”Detta har jag

svarat på och hoppas innerligt att jag jobbar på detta sätt. Men naturligtvis är situationer olika och svaren blir ibland vad tiden kräver och tillåter. Engagemanget finns i alla fall”.



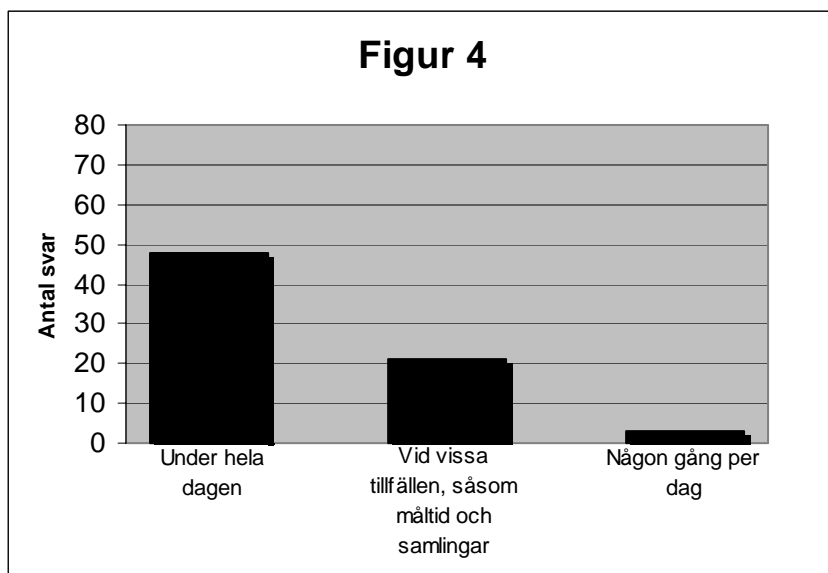
Figur 2 Hur står/sitter Ni när Ni samtalar med barnet?

Figur 2 visar att majoriteten av deltagarna menar att de vänder sig mot barnet när de samtalar. 16 stycken står/sitter bredvid barnet medan 3 har uppgett andra alternativ. Exempel på det kunde vara att de sitter mitt emot barnet i barnets höjd. Några skrev även att de är medvetna om hur de ska förhålla sig till barnet när de samtalar.



Figur 3 Känner Ni att Ni har tid att lyssna på vad barnet har att säga?

Figur 3 visar att största delen av deltagarna känner att de har tid att lyssna på vad barnet har att säga. Ett fåtal har uppgett att de inte vet. Detta kunde bero på att verksamheten med stora barngrupper och lite personal inte gav utrymme för personalen att lyssna på barnen. Några sade att de försöker så gott det går.



Figur 4 Om ja, när under dagen har Ni tid att lyssna på barnet?

Figur 4 visar att totalt 48 deltagare har tid att lyssna på barnet under hela dagen, medan 21 har tid vid vissa tillfällen såsom måltid och samlingar. Endast 3 har tid någon gång per dag. En deltagare skrev även såhär: *”Även under leken när vi vuxna deltar kan vi lyssna och samtala. Mycket kunskap kommer fram då bl.a. barn som inte vågar prata kan prata i leken”*. En annan deltagare skrev: *”Jag försöker alltid lyssna på barnen, men framförallt vid måltiderna, då man har färre barn omkring sig finns tid och möjlighet”*.

Enkät svar fråga 8: Har Ni fler synpunkter på denna undersökning eller vill vidareutveckla någon fråga så skriv det gärna här.

En av deltagarna tycker att det är för många barn på avdelningarna på förskolorna och att ekonomin styr mer än de behov som finns i den dagliga verksamheten. Det gör att man som personal önskar att man hade haft mer tid över för att lyssna och bemöta barnen på ett mer språkutvecklande sätt. Någon tycker att det bl.a. under barnens lek ges situationer och möjligheter att ständigt ha en dialog/samtal med barnen. Deltagaren tycker även att vara en

deltagande och aktiv vuxen är en förutsättning för yrket. En skriver också att det är utmärkt att vi tar upp detta ämne. Deltagaren säger sig vara trött på modeller och speciella språksamlingar. Denna deltagare menar att samtalet är en nog så bra metod som alla andra. Många av deltagarna har också påpekat att tidsbristen är den stora anledningen till att språkutvecklande samtal inte sker under hela dagen i den pedagogiska verksamheten.

3.5.2 Resultat observationer

Observationerna kommer att redovisas i form av att vi presenterar varje förskola för sig, med utgångspunkt i vårt förbestämda observationsschema (Se bilaga 1). Undantag görs för mönster och situationer som kan uppstå, dessa lägger vi ihop med de olika kategorierna istället. Förskolorna kommer att benämnas med bokstäverna A och B.

Kategori 1: Lyssnar läraren engagerat på vad barnet har att säga?/Tar sig läraren tid att lyssna på barnen?

Förskola A: Resultatet visar att personalen lyssnade mycket på barnen. Men de tog sig inte alltid den tid de behövde för att lyssna färdigt på vad barnen sade. Vi uppfattade det som att personalen var stressade och att de hade mycket annat som skulle hinnas med under dagen. Under måltidssituationerna kunde vi dock se att personalen tog sig mer tid att lyssna engagerat på vad barnen sade. Då hade personalen en mindre grupp av barn vilket kanske gjorde att de fick mer tid för varje barn.

Förskola B: Här visade personalen engagemang, och de lyssnade och bekräftade barnen. Personalen var intresserade av att höra vad barnen hade att berätta. Detta visade personalen när de under barnens lek satt på golvet i barnens höjd och samtalade och deltog i barnens lek. Under måltidssituationen var samtalet inte så aktivt men en tänkvärd orsak kan vara att barnen, då de är små (1-3 år), behöver mer hjälp när de ska äta än de större barnen.

Kategori 2 och 3: Vänder sig läraren mot barnet under samtalet?/Har de en bemötande/bekräftande attityd?

Förskola A: Personalen hade hela tiden ögonkontakt med barnen och de var noga med att vända sig mot barnen under samtalet, vilket visade på en bemötande och bekräftande attityd.

Förskola B: Här hade personalen också hela tiden ögonkontakt med barnen och de vände sig mot barnen. Men till skillnad från förskola A hade de också mycket kroppskontakt med barnen under samtalet. Kroppskontakten kunde vara att man berörde barnen genom en klapp på ryggen eller tog upp dem i knäet. De stod/satt alltid i barnens höjd.

Kategori 4 och 5: Hur ställer läraren frågor till barnen? Är det ja- och nej frågor eller öppna frågor?

Förskola A: Personalen ställde många öppna frågor till barnen, främst under middagen. Genom att de ställde öppna frågor så kunde de utveckla dialogen med barnen och personalen höll igång konversationen med fortsatta frågor. Måltidssituationen var en av de tidpunkter under dagen då personalen tog sig tid att ställa frågor till barnen vilket kunde föra barnen in i en dialog. Andra situationer kunde vara samlingen, det vill säga, då personal och barn samlas och har en gemensam aktivitet. Vid vårt besök skulle barnen ha en egen cirkus, och under samlingen tränade de på det de skulle göra på cirkusen. Personalen ställde under samlingen mestadels öppna frågor till barnen för att få dem att tänka efter. Exempel på frågor kunde vara: *"Vad gör man på en cirkus?"* *" Hur låtsas man gå på lina?"*

Förskola B: Personalen ställde även här öppna frågor och detta skedde nästan under hela dagen med undantag för måltidssituationen. Personalen hjälpte barnen att sätta ord på det som skedde och det som barnen var intresserade av genom att de kopplade frågorna till barnens erfarenheter. Under utevistelsen med barnen deltog personalen i barnens lek genom att fråga barnen olika frågor och koppla det till deras lek. Ett exempel på frågor när barnen lekte i lekstugan var: *"Vad ska ni laga till middag idag?"* *" Hur många ska ni duka till?"*

Kategori 6: Uppmuntrar läraren barnen att berätta?

Resultatet visar här att personalen på båda förskolorna är duktiga på att ställa frågor men de uppmuntrar inte så ofta barnen till att berätta.

3.6 Sammanfattning av resultat

Vår undersökning skulle ge oss svar på hur personalen i förskolan använder sig av samtal, om samtalen kan ses som en språkutvecklande metod även utanför den planerade språkträningsstunden, om personalen i förskolan är lyhörda och engagerade i att lyssna, stödja och utmana barnet i samtalet, samt om de tar vara på varje tillfälle till samtal som ges under dagen? Utifrån vårt resultat kan vi se att våra observationer och enkätundersökningar visar att personalen på förskolorna tycker att samtal kan användas som en språkutvecklande metod. Vi kan konstatera genom observationerna att personalen inte alltid har tid att använda samtalet på ett språkutvecklande sätt under hela dagen. Deltagarna i undersökningarna är medvetna om att tiden inte räcker till då det är stora barngrupper och för lite personal. Enkätundersökningen visar att de flesta av deltagarna tycker att de har tid att lyssna på vad barnen har att säga och det under hela dagen. Om man jämför resultatet från enkätundersökningen med observationerna kan man se att personalen på de båda förskolorna från observationerna samtalar med barnen under olika situationer under dagen såsom måltid, samlingar och utevistelse.

Resultatet visar också att de flesta deltagarna i enkätundersökningen och observationerna är noga med att vända sig mot barnen under samtalet för att på så sätt kunna bekräfta barnen och visa att de lyssnar på det barnen har att säga. Observationerna från förskola B visar dessutom att personalen under samtalet använder sig av kroppsberöring med barnen genom att ta upp barnen i knäet eller ge dem en klapp på ryggen.

Enkätundersökningen visar att deltagarna tycker att de uppmuntrar barnen att berätta under samtalet medan resultatet från observationerna visar att personalen på förskolorna är duktiga på att ställa frågor men att de inte uppmuntrar barnen att berätta.

4. SLUTSATS OCH DISKUSSION

Studiens syfte var att visa att vår litteraturred styrker hur viktigt det är för barnens språkutveckling att personal i förskolan samtalar med barnet under hela dagen, lyssnar på barnet, samt låter barnet få utveckla sina berättelser. Genom våra undersökningar kunde vi sedan se hur det i verkligheten ser ut på förskolor och om litteraturen sedan stämmer överens med denna. Genom att välja Vygotskij som teoretisk företrädare i denna studie ville vi betona

hans uppfattning om hur arv och miljö samspelar med varandra i barnets språkliga omgivning (Arnqvist 1993). Vygotskij menar att när människan erhåller kunskap om världen sker det i dialog med andra människor. Den viktigaste drivkraften i barnets utveckling blir då det sociala samspelet (Bråten 1998). Vygotskijs teori tillsammans med vår litteraturgenomgång visar att förskolans personal har en stor och viktig uppgift för att barn ska utvecklas språkligt. Eriksen Hagtvet (2004) har också i sin bok betonat att barnspråksforskningen entydigt visar att det finns ett samband mellan barns språkutveckling och de vuxnas förmåga att samtala med barnen utifrån barnens erfarenhetsvärld.

Vår första fråga i problempreciseringen var hur personal i förskolan använder samtalet med barnen, och om det kan ses som språkutvecklande. Resultatet från våra enkäter visar att alla deltagare utom en ansåg att samtal med barn kan användas som en språkutvecklande metod i den dagliga pedagogiska verksamheten. Någon tyckte att samtalet är en förutsättning för språkutvecklingen. Då vår undersökning bygger på hur personalen använder samtalet med barnen och om man kan använda samtalet som en språkutvecklande metod stämmer resultatet från enkätundersökningen överens med vald litteratur. Vi tycker dock att det är en sak att personalen anser detta och en sak om de verkligen använder samtalet. Deltagarnas svar tyder på att de faktiskt använder samtalet som man ska göra för att det ska vara språkutvecklande för barnen. Exempelvis ställer de ofta öppna frågor till barnet, lyssnar engagerat och bekräftar barnet samt tar sig tid att vidareutveckla samtalet. Söderbergh (1979) säger att redan som spädbarn är barnet inställt på språklig kommunikation. Hon har också med stöd av egen och andras forskning visat hur viktig den tidiga kontakten är mellan förälder och barn för barnets hela utveckling och därmed även för språkutvecklingen (Lindö 2002). Söderbergh (1979) menar vidare att barnet kan som spädbarn tidigt vara aktivt och delaktigt i en interaktion med omgivningen. Detta sker genom att barnet deltar med leenden, kroppsrörelser, blickar, röst och munrörelser. Cederblad (1980) talar för hur viktigt det är att personer i barnets omgivning är lyhörda och verkligen försöker förstå vad det är barnet vill säga när barnet yttrar sina första ord. Detta visar, tycker vi, hur viktigt det är att man på ett så tidigt stadium som möjligt kommunicerar med barnet på olika sätt, detta menar även Mehrens (1998), det vill säga att vi lär oss kommunicera genom att kommunicera.

Om man ser till resultatet av våra observationer så visar det att personalen inte hela tiden använder samtalet på ett språkutvecklande sätt, detta om man jämför med vår enkätundersökning. Observationerna visade att personalen lyssnade på barnen, de hade en

bemötande attityd och de ställde ofta öppna frågor till barnen. På så sätt kunde de föra en aktiv dialog med barnen. Det de dock inte gjorde så ofta var att uppmuntra barnens eget berättande. Enligt litteraturen (Vägar till språket – teori och praktik i förskolan 2003) kan man utläsa att när barnet talar uppstår det massor av tillfällen för barnet att uttrycka sig. För att få en bra berättandeförmåga är det av betydelse att barnets utflöde är stort.

Vår andra fråga i vår problemprecisering var om personalen i förskolan är lyhörda och engagerade i att lyssna, stödja och utmana barnet i samtalet. Enligt Westerlund och Segnestam (1988) måste barnet ha en vuxen att samtala med för att bli språkligt aktivt och utvecklas språkligt. Den vuxne måste kunna lyssna engagerat och vara lyhörd för vad barnet säger under samtalet. Vår enkätundersökning visade att personalen i förskolan tyckte att de lyssnade på barnet, uppmuntrade det att berätta och de tyckte även att de tog sig tid att lyssna och vidareutveckla samtalet med barnet. En av deltagarna i enkätundersökningen menade också att en deltagande och aktiv vuxen är en förutsättning för yrket. Detta visar, menar vi, att engagemanget finns. Engagemang är enligt Pramling m.fl. (Lindö 2002) att man tillsammans med barnet delar upplevelser och handlande. Barnet ska bli inspirerat till att utforska sin omgivning. Enkäterna visar även att personalen har en stor medvetenhet om betydelsen av hur man samtalar med barn, men även om medvetenheten finns är det kanske ändå inte alla som gör det.

Resultatet av våra observationer visade att det ser olika ut på olika förskolor. Det som var anmärkningsvärt var att personalen var duktiga på att ställa frågor till barnen, men man kunde se en tendens att ingen av dem på de båda förskolorna så ofta uppmuntrade barnens berättande. I läroplanen för förskolan Lpfö 98 (Lärarens handbok 2001) står det att förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin förmåga att kommunicera med andra och sin förmåga att berätta. Vi anser att om man vill stimulera barnet till kommunikation är det av oerhört stor vikt att det finns någon som lyssnar, men det är lika angeläget att locka barnet att själv använda språket för att kunna berätta.

Vi uppfattade det som att personalen på förskola A ofta var stressade och de hann därför inte alltid lyssna färdigt på vad barnen hade att säga. Som det skrivs i boken Samtal, samvaro, språk, del 6 (Socialstyrelsen 1979) ställer dagens samhälle stora krav på varje enskild individ när det gäller den kommunikativa förmågan, i både tal och skrift. Därför måste man tidigt lägga grunden för barns språkliga utveckling. Detta menar vi styrker att personal i förskolan

bör visa stort engagemang och vilja när det gäller bl.a. samtal med barn. Lindö (2002) menar att läraren måste kunna skapa en varm gemenskap och vara aktiv med barnet. Detta tror vi har stor betydelse för barns språkliga utveckling, då det är viktigt att någon av personalen är närvarande där barnen befinner sig, detta för att kunna ta vara på alla språkligt utvecklande samtal och situationer. Vi menar inte att personalen hela tiden ska störa barnen men ändå finnas till hands när det uppstår tillfällen till kommunikation. Pramling m.fl. (Lindö 2002) betonar att lärarens positiva bemötande har stor betydelse för barnets självförtroende och utveckling. Tyvärr ser kanske verkligheten ut som på förskola A med all stress på många svenska förskolor. Då vår observation bara är en liten studie har vi inget annat att jämföra med och förskola B visade en annan bild av hur personal i förskolan tar sig mer tid att samtala med barnen på ett språkutvecklande sätt.

Westerlund och Segnestam (1988) skriver att när man lyssnar på barnet är det av vikt att den vuxne har ögonkontakt med barnet och vänder sig mot barnet. Vår enkätundersökning och våra observationer visade att personalen är oerhört medvetna om hur de ska förhålla sig till barnet under samtalet. Enkäterna visade att majoriteten vände sig mot barnet och i barnets höjd, detta bekräftas även genom våra observationer. Det vi också lade märke till under observationerna var att personalen på förskola B var noga med att de hade kroppslig beröring med barnen under samtalet. Detta menar vi kan vara väldigt positivt för barn då det visar att man bekräftar barnet och har en bemötande attityd.

Vår sista fråga i problempreciseringen var om personalen tar tillvara på varje tillfälle till samtal som ges under dagen? Snow (Eriksen Hagtvat 2004) har visat hur barns språkutveckling berörs både av hur mycket språk de erfar samt av kvalitén på språket. Barn med en bakgrund där det talas mycket kan tillägna sig fler ord än de barn som kommer ifrån ordfattiga miljöer. Vår enkätundersökning visade att majoriteten av personalen har tid att lyssna på barnen under hela dagen, medan några hävdade att de främst tar tillvara på måltidssituationerna. Det visade även vår observation, framförallt i förskola A där personalen också ofta samtalade med barnen under måltiden, men även under samlingarna. Vi menar att det har stor betydelse för barns språk att man samtalar under hela dagen, men om en del av personalen samtalar mest under måltiden och samlingarna kan konsekvensen bli att de kanske tappar bort några barn på vägen. Dessa barn kanske hellre väljer tystnaden. Genom våra undersökningar upptäckte vi att det ibland kan vara svårt för personalen att ta tillvara på varje tillfälle till samtal som ges under dagen. Många av deltagarna i enkätundersökningen

påpekade att tidsbristen och de stora barngrupperna är den stora anledningen till att språkutvecklande samtal inte sker under hela dagen i den pedagogiska verksamheten. Det uppfattade vi även under våra observationer. Ellneby (1999) är av samma uppfattning då hon skriver att det är viktigt för barns språkutveckling att ha mindre barngrupper. Denna faktor kan minska stressen hos barn som i stressade situationer inte kan förstå vad som sägs och inte heller kan uttrycka sig tillfredsställande. Vi menar att barn behöver trygghet, lugn och ro samt bekräftelse för att kunna utvecklas och för att kunna utveckla det språkliga samspelet, och detta kan oftast inte ske i för stora barngrupper.

Med utgångspunkt i våra problemformuleringar så går det inte att hitta alla svar på hur språkutvecklande samtalen i förskolan verkligen är i verkligheten då vi inte kan vara säkra på att personalen som besvarade enkätundersökningen har svarat såsom de verkligen gör i praktiken med barnen. Vi kunde däremot genom våra observationer få en bild av hur det kan se ut i verkligheten. Vi menar att den dagliga pedagogiska verksamheten i förskolan innehåller rikliga stunder med möjligheter till språkutvecklande samtal med barnen även utanför den planerade språkträningstunden. Det viktiga är att personalen är medveten om hur de kan gå tillväga. I vår litteraturgenomgång har vi visat att barnet redan som spädbarn är inställt på att kommunicera med sin omgivning och därför menar vi att det är av stor betydelse att personalen i förskolan har en bemötande attityd och att de fokuserar på barnet och vad det har att säga. En del av deltagarna i undersökningarna har menat att när ekonomin får styra verksamheten gör det att barngrupperna blir stora och personalen färre till antal, och då kan den sociala miljön runt barnen och därmed samtalen med barnen bli lidande. Vi menar att det bör satsas på större personalstyrka och mindre barngrupper för att förbättra möjligheterna till en väl fungerande verksamhet. Vi är medvetna om att personalen har olika kunskaper om hur man gör när man samtalar med barn för att det ska vara språkutvecklande. I våra undersökningar kan man se att personalen i vissa fall behöver en ökad medvetenhet och kunskap om hur man använder samtalet som en språkutvecklande metod för att kunna upptäcka vilken betydelse samtalet har för barnets språkliga utveckling. Som Lindö skriver:

Den stora utmaningen för förskolan [...] är att stödja barnen att upptäcka tillvarons rika möjligheter att kommunicera och hantera olika möten i *det gränslösa språkrummet* (Lindö 2002, s 242).

4.1 Metoddiskussion

Vi tycker att våra observationer var för få och för korta för att ge en bild av hur det verkligen ser ut i den dagliga verksamheten i förskolan. Det var också oerhört svårt att bedöma observationerna objektivt eftersom personalen på förskolorna arbetade på olika sätt. För att få en mer rättvis bild och en helhetsbild av hur personalen arbetar med samtal kunde vi ha intervjuat dem efter observationen för att kunna ställa frågor på oklarheter, och vi hade även kunnat fråga om vi inte hade förstått deras agerande i olika situationer. Vi känner dock att våra undersökningar gav bra och intressanta data för våra ställda problempreciseringar. Utifrån våra resultat finner vi att det finns all anledning i en fortsatt studie att göra mer ingående observationer med uppföljande intervjuer.

4.2 Förslag till fortsatt forskning

I vår studie har vi undersökt hur personal i förskolan använder samtalet med barn, och om barnen ges möjlighet till språklig utveckling under samtalet. Vi har under studiens gång kommit att fundera över hur viktig och stor roll föräldrarna har i barnets språkliga utveckling. Föräldrarnas engagemang och tydliga ställningstagande till sina barn är av stor vikt. Fortsatt forskning skulle kunna ske kring ämnet om hur föräldrar samtalar med sina barn och i vilken omfattning de gör det. Är de medvetna om hur viktigt samtalet är för barnets språkliga utveckling?

KÄLLFÖRTECKNING

- Anward, J. (1983) *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: Liber Förlag. ISBN 91-38-60041-2
- Arné, E. (2005) Säg inte nej, säg ja. Nr3/Pedagogiska Magasinet – Lärarförbundet
- Arnqvist, A. (1993) *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-35961-6
- Bråten, I. (1998) *Vygotskij och pedagogiken*. Studentlitteratur AB. ISBN 91-44-00502-4
- Cederblad, G. (1980) *Barnspråk och barnkultur*. Esselte Studium AB. ISBN 91-24-30649-5
- Ellneby, Y. (1999) *Om barn och stress och vad vi kan göra åt det*. Natur & Kultur. ISBN 91-27-07731-4
- Eriksen Hagtvet, B. (2004) *Språkstimulering – Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur & Kultur. ISBN 91-27-72270-8
- Holmsen, M. (2005) *Samtalsbilder – En väg till kommunikation med barn*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-03576-4
- Jonstoj, T & Tolgraven, Å. (1995) *En liten bok om att lyssna på små barn*. Stockholm: Utbildningsradion. ISBN 91-26-95004-9
- Lindö, R. (2002) *Det gränslösa språkrummet – Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-02359-6
- Lärares handbok. Lärarförbundet, (2001). Stockholm: Lärarförbundet
- Mehrens, S. (1998) *Samtal som arbetsmetod*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00650-0
- Myndigheten för skolutveckling, (2004) *Leka, språka, lära – Lärande lek om språk i förskola och bibliotek*. Stockholm: Liber AB. ISBN 91-85128-77-5
- Pramling Samuelsson, I & Lindahl, M. (1999) *Att förstå det lilla barnets värld – med videons hjälp*. Stockholm: Liber AB. ISBN 91-47-04955-3
- Patel, R. & Davidson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-02288-3
- Permer, K. (1987) *Barnet och det talade språket*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-26071-7
- Samtal, samvaro, språk, del 6. Socialstyrelsen. (1979) Stockholm: Liber Förlag. ISBN 91-38-05139-7
- Strömquist, S. (1984) *Barns språk*. Malmö: Liber Förlag. ISBN 91-38-60052-8
- Svensson, A-K. (1998) *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-60041-0

Söderbergh, R. (1979) *Barnets tidiga språkutveckling*. Malmö: Liber. ISBN 91-40-60860-3

Trost, J. (2001) *Enkätboken*. Studentlitteratur AB. ISBN 91-44-01816-9

Vägar till språket – teori och praktik i förskolan. Lärarförbundets förlag och tidningen Förskolan, (2003) Lärarförbundets förlag. ISBN 91-85096-87-3

Westerlund, M & Segnestam, Y. (1988) *Ett rikt språk*, Esselte Studium AB. ISBN 91-24-35109-1

Föreläsningar:

Torgny Ottosson, Föreläsning Högskolan Kristianstad, 2005-09-13

Internetadresser:

http://195.17.252.28/vrshop_pdf/etikreglerhs.pdf 2005-11-13, kl.16.45

Bilaga 1

OBSERVATIONSSCHEMA

	Lärare 1	Lärare 2	Lärare 3	Lärare 4
Lyssnar läraren engagerat på vad barnen har att säga? Tar sig läraren tid att lyssna på barnen?				
Vänder sig läraren mot barnen under samtalet?				
Har de en bemötande/ bekräftande attityd?				
Hur ställer läraren frågor till barnen? Är det ja- och nej frågor?				
Eller är det öppna frågor? Exempel på öppna frågor kan vara hur, varför, vem, vad.				
Uppmuntrar läraren barnen att berätta?				
Övrigt				

Mönster och situationer som kan uppstå:

	Lärare 1	Lärare 2	Lärare 3	Lärare 4
Leken				
Samling				
Middagen				

Utevistelse					
På- och avklädning					
Blöjbyte					
Uppmaningar från läraren.					
Ögonkontakt					
Kroppsspråket/Gester					
Beröring					
Uppmuntrar					
Övrigt					
Tonläge:	Vänligt				
Tonläge:	Bestämd/ Auktoritär				

Bilaga 2



Enkätundersökning

Hej!

Vi är två tjejer som läser sista terminen på lärarutbildningen på högskolan Kristianstad. Vår inriktning heter Lek-Utveckling-Lärande och riktar sig mot barn i åldern 0-6 år. Vi skriver nu ett examensarbete där vi vill undersöka hur pedagoger samtalar med barn. Vi vore väldigt tacksamma om Ni vill ta er tid att svara på några frågor angående detta. Att just Ni besvarar denna enkät är viktigt för oss, då en hög svarsfrekvens gör att undersökningen blir mer tillförlitlig. Vårt syfte med denna enkätundersökning är att se om samtal används som en språkutvecklande metod i den dagliga verksamheten i förskolan. Svaren behandlas anonymt.

Tack på förhand!

Hälsningar

Linda Andersson och Anna Löfgren

1. Vilken utbildning har Ni?

- Barnskötare
- Förskollärare
- Annan utbildning

Om annan utbildning ange vilken:

2. Vilken åldersgrupp av barn arbetar Ni med?

- 1-3 år
- 1-5 år
- 3-5 år

Annan åldersgrupp:

3. Hur länge har Ni arbetat inom yrket?

- 1-5 år
- 5-10 år
- 10-15 år
- 15-20 år

Annat:

4)a Kan samtal med barn användas som en språkutvecklande metod i den dagliga pedagogiska verksamheten?

- Ja
- Nej
- Vet inte

Övrigt:

4)b Om ja, hur använder Ni samtalet?

(Här kan flera svarsalternativ fyllas i)

- Jag lyssnar engagerat på vad barnet säger och bekräftar det i samtalet
- Jag uppmuntrar barnet att berätta under samtalet
- Jag tar mig tid att lyssna på barnet och vidareutvecklar det barnet säger
- Jag bekräftar det barnet säger och vidareutvecklar inte samtalet
- Jag ställer frågor, kommenterar och upprepar det barnet säger
- Jag ställer ofta frågor till barnet som jag redan vet svaret på
- Jag ställer ofta öppna frågor till barnet. (Exempel ”hur, vad, varför”-frågor).
- Jag ställer ofta ja- och nej frågor

Övrigt:

4)c Om nej, varför använder Ni inte samtalet som en språkutvecklande metod?

(Här kan flera svarsalternativ fyllas i)

- Jag använder mig av det, men inte så ofta
- Jag använder mig av samtal, men inte som en språkutvecklande metod
- Jag anser inte att samtal kan användas som en språkutvecklande metod
- Jag skulle vilja använda mig av samtal men vet inte hur

Övrigt:

5. Hur står/sitter Ni när Ni samtalar med barnet?

- Jag vänder mig mot barnet
- Jag står/sitter bredvid barnet
- Jag står/sitter bakom barnet

Annat:

6. Känner Ni att Ni har tid att lyssna på vad barnet har att säga?

- Ja
- Nej
- Vet inte

Annat:

7. Om ja, när under dagen har Ni tid att lyssna på barnet?

- Under hela dagen
- Vid vissa tillfällen, såsom måltid och samlingar
- Någon gång per dag

Övrigt:

8. Har Ni fler synpunkter på denna undersökning eller vill vidareutveckla någon fråga så skriv det gärna här.

Än en gång ett stort tack för Er hjälp!