

# Språkundervisning i förskolan: Teoretiska principer och empiriska exempel

Polly Björk-Willén, Niklas Pramling och Maria Simonsson

## Sammanfattning

I artikeln teoretiseras ett undervisningsbegrepp relevant för förskolans verksamhet. Teoretiskt grundas detta begreppsliggörande i såväl ett evolutionärt som i ett pedagogiskt-psykologiskt perspektiv. Några centrala teoretiker vi bygger på är Barnett, Rommetveit, Tomasello och Vygotskij. Vi lokaliserar grunden till undervisning i människors tendens att göra sådant de själva sett/insett synligt också för andra. Institutioner såsom förskolan och skolan förstås här som sätt för samhället att främja bevarandet av ackumulerande erfarenheter hos den växande generationen, något som gör undervisning centralt. Vi ger empiriska exempel på hur språkundervisning kan gestalta sig i dagens förskola; aktiviteter som vi analyserar utifrån de teoretiska begrepp vi introducerar. Några av de begrepp vi skriver fram för att teoretisera undervisning mer allmänt och språkundervisning mer specifikt i förskolan är responsivitet, kommunikativa praktiker, spänningsfältet mellan intersubjektivitet och alteritet, polyfoni och barns skilda erfarenheter, samt lek och lekfullhet. Vikten av att teoretisera undervisning i förskolan utifrån empirisk forskning betonas.

## Language teaching in preschool: Theoretical principles and empirical examples

### Abstract

The notion of teaching is theoretically conceptualized in a manner relevant to the context of preschool. This concept is grounded in evolutionary and a pedagogical-psychological theory, with reference to Barnett, Rommetveit, Tomasello, and Vygotsky. The basis of teaching is found in people's tendencies to make known to others what they themselves have seen/realized. Institutions such as preschool and school are understood as societal means for maintaining accumulated experience with the growing generation, something that puts teaching to the foreground. Empirical examples of language teaching in contemporary preschool are given and analyzed. Some important features of the concept of teaching as here theorized and exemplified are responsivity, language practices, the tension between intersubjectivity and alterity, the variation of children's experience, play and playfulness. The importance of basing theoretical accounts of teaching as a preschool activity on empirical research is emphasized.

## Inledning

Denna artikel handlar om att ge perspektiv på undervisning inom ramen för förskolan. Genom att återanalysera empiriska exem-

pel från flera studier visar vi hur undervisning i språk (termer och begrepp) gestaltar sig i denna verksamhet och hur undervisning teoretiskt kan förstås på ett sätt som gör termen relevant och funktionell när det

gäller den pedagogiska verksamheten i förskolan. För att förklara företeelsen undervisning som en del av förskolans verksamhet kommer vi att presentera några av de teoretiska resurser (begrepp och resonemang) som används i samtida teoretisering av undervisning. Dessa begreppsliga resurser kommer från skilda forskningstraditioner: evolutionsteori/zoologi, utvecklingspsykologi, språk/litteraturvetenskap och pedagogik. Relationen mellan dessa teoretiska resurser skrivs fram i arbeten från senare år (se framförallt Pramling Samuelsson Pramling, 2011, men även Pramling et al., manuskript.). Fokus för vår analys är frågan om hur undervisning i språk gestaltar sig i såväl planerade som spontant uppkomna förskoleaktiviteter.

## En teoretisk förståelse av undervisningens grund och särdrag

Medan undervisning historiskt är nära förknippat med skolan som institution, är dess rötter avsevärt djupare i människans historia. Zoologen Barnett (1973) skriver i ett evolutionärt perspektiv fram undervisning som utmärkande för människan som människa – vi är *homo docens* eller den undervisande varelsen. Barnett skriver att till skillnad från också de djur som står oss närmast evolutionärt sett utmärks människan just av att vi undervisar. Med undervisning avser han en handling som har åtminstone två karaktäristika: (i) att avse att åstadkomma en förändring hos någon annan (av samma art, dvs. att till exempel träna hundar räknas inte in) och (ii) aktiviteten måste vidmakthållas och justeras till dess att interaktionspartnern blir förmögen att åstadkomma det åsyftade (utföra en handling, förstå något på ett nytt sätt). Den andra punkten här rymmer egentligen två viktiga principer: vidmakthållande och justering. Det först-

nämnda indikerar att detta är en process mer komplicerad än att bara säga hur det är eller visa hur man gör. Den sistnämnda lyfter vikten av att sättet att undervisa är responsivt – svarar på – responsen hos den kommunikativa partnern. Undervisning förstått på detta sätt kan därför inte förstås bara utifrån den ena partners perspektiv. Detta sätt att förstå undervisning innebär också att vad som i vardagsspråkliga sammanhang skulle ses som typexempel på undervisning – traditionell katederundervisning – faller utanför undervisningsbegreppet. I den senare situationen saknas den responsivitet som Barnett betonar och som i mer samtida pedagogisk teoribildning talas om i termer av att förhålla sig till den lärandes (eller barnets) perspektiv (Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2010). Denna responsivitet är inte bara intellektuell – att ändra hur man förklarar eller mer allmänt kommunicerar om något – utan också en relation av empati: "Adjustment of signals to meet the need of an audience is an objective criterion of empathy (Ruesch & Bateson, 1951). It is a rare phenomenon in the animal kingdom. It is not universal even in our own species, but it is a feature of some pedagogical interactions" (Barnett, 1973, s. 393). Önskan att få andra att se/inse vad man själv upptäckt kan för övrigt observeras redan hos mycket små barn som påkallar andras uppmärksamhet genom att ljuda ("dä" och liknande, och rudimentärt peka; Tomasello, 1999). Den här mycket kort skisserade evolutionära grunden har genererat ett kulturellt framväxt aktivitetssystem vi kallar undervisning:

[W]e do not identify 'teaching activity' with 'a teacher's activity'. We begin with the assumption that teaching is a meta-personal cultural activity system, in which a teacher may play a prominent role, but in which she/he is not the only

actor. 'Teaching', as we know it today, is a cultural-historical product, built up by many generations of teachers, educators and academics. The enactment of the cultural teaching activity by a teacher at any one moment in a particular classroom is always the joint product of different actors. (van Oers et al., 2003, s. 111)

Förstått i dessa termer – liksom i Barnetts resonemang utifrån en helt annan grund – blir undervisning något som utmärks av en pluralitet av röster och perspektiv (jfr Pramling, 1990), inte en förmedling av information från en (läraren som sändare) till en annan (barnet eller eleven som mottagare). Det aktivitetssystem vi kallar undervisning har institutionaliserats i viktiga samhällseliga fora såsom förskola och skola, även om dessa historiskt utmärks av skilda praktiker. Förskolan organiserar för barns lärande och utveckling i form av större sammanhängande meningsfullheter (vilket till exempel tar sig uttryck i temaarbete snarare än i form av ämneslektioner), i sociala situationer och i relation till lek och lekfullhet. Ett undervisningsbegrepp relevant för institutionen förskola behöver förhålla sig till dessa förutsättningar och karaktäristika.

I denna del presenterar vi några principer för undervisning – det vill säga de anhängande begrepp som systematiskt relaterade till varandra bidrar med utvecklandet av en undervisningsteori för förskolan – som framkommit i *empirisk forskning genomförd i förskolan* (för en mer utförlig diskussion, se Pramling Samuelsson & Pramling, 2011) och som vi kommer att använda som resurser i analysen av våra empiriska fall.

Undervisning är huvudsakligen en kommunikativ fråga. Kommunikation förstås här dock på ett speciellt sätt, som att göra

gemensamt. Att göra gemensamt är en grundbetydelse av ordet kommunikation som implicerar en väsentligen annan sorts aktivitet än att någon som vet säger någon annan hur det är (vad man brukar tala om som en sändarmetaforik). Det senare sättet sammanblandar information med kunskap. Dessa är dock distinkta företeelser. Information kan lagras i databaser och andra forum, kunskap däremot är något som skapas av någon, en process som aldrig är linjär, kausal eller algoritmisk (se Bruner, 1990, för ett utvecklat resonemang om den viktiga skillnaden mellan information-processande och kunskapande).

Det vi kan kalla undervisande kommunikation tar gestalt i spänningsfältet mellan intersubjektivitet och alteritet (avvikelse från det förväntade). För att bidra till att någon annan kan hänga med på gemensamma resonemang och aktiviteter behöver deltagare – till exempel förskollärare och barn, men även barn-barn – kunna etablera någon form av samsyn. Utan detta kommer deltagare att tala förbi varandra och som konsekvens engagera sig i distinkta aktiviteter. Detta gör det minst sagt svårt för deltagare att bidra till varandras utveckling av ny förståelse. Samsyn, eller som man teoretiskt säger intersubjektivitet (Rommetveit, 1974), föreligger dock inte en gång för alla. Intersubjektivitet är partiell och tillfällig, och lever i spänningsfältet mellan skilda perspektiv, varför kommunikation alltid också kommer rymma vad man teoretiskt benämner alteritet:

The general point to be made about intersubjectivity and alterity, then, is not that communication is best understood in terms of one or the other in isolation. Instead, virtually every text is viewed as involving both univocal, information-transmission characteristics, and

hence intersubjectivity, as well as dialogic, thought-generating tendencies, and hence alterity. (Wertsch, 1998, s. 117)

Deltagare går in i en gemensam aktivitet, till exempel ett samtal, med delvis skilda erfarenheter och förståelser och de går därifrån med delvis skilda erfarenheter och förståelser. Detta är oberoende av hur undervisningen ser ut. Däremot kan undervisningen skapa betydligt bättre eller sämre förutsättningar och stöd för att barn skall få möjlighet att göra nya erfarenheter och skapa ny förståelse. Relationen mellan undervisning och lärande är dock alltid icke-kausalt, eller icke-linjär som man idag ofta benämner det. Varje barn – detta gäller förstås även vuxna – förstår alltid något *såsom* något; människan är till sin natur en meningsskapande varelse (Bartlett, 1932/1995; Bruner, 1990; Luria, 1976), och vilken mening individer skapar är beroende deras tidigare erfarenheter och intressen. Detta meningsskapande är alltså inte algoritmiskt till sin natur.

| - *Ett expansivt språk är fundamentalt för vad vi kan kalla utbildning.*

Att bli deltagare i en ny institution såsom förskolan innebär bland annat att introduceras också för en ny sorts kunskap, framförallt vad Vygotskij (1999) talar om som vetenskapliga begrepp. Det är dock viktigt att vara klar över att vad han avser med denna term inte är exklusivt för vetenskapens begrepp. Istället handlar det om vad vi kan benämna institutionella kategorier. Ett vardagligt exempel kan vara 'kusin'; ett barn som kan använda denna term för att referera till någon person i bekantskapskretsen har tillägnat sig detta vardagliga

begrepp. Barnet behärskar dock därför inte nödvändigtvis 'kusin' som ett vetenskapligt begrepp; det senare förutsätter att hon vet att med ordet avses barnet till ens mors/fars system eller bror. Det kan för övrigt noteras att appropriera begreppet 'kusin' inte är en slutlig process, det vill säga inte något vi kan göra en gång för alla och därigenom behärska begreppet fullkomligt. Säljö (2015) klargör detta i en diskussion av samma exempel: "Vi lär oss exempelvis att använda uttryck som 'kusin' i liknelser och på metaforiska sätt ('jag känner mig som kusinen från landet' kan någon säga som upplever sig bortkommen, eller vi kan tala om norrmän och svenskar som kusiner på världsscenen)" (s. 99). Det kan här till noteras att begrepp – även de för vetenskaperna centrala begreppen – till sin natur är historiskt reviderbara; det finns således i strikt bemärkelse inte en-gång-för-alla-fastlagda begrepp att appropriera. Genom att introduceras för en ny uppsättning begrepp tillägnas – approprieras (Wertsch, 1998) – barnet sig nya intellektuella redskap och där igenom nya sätt att tänka. Detta innebär att gå i förskolan inte bara är en fråga om att lära sig mer om vad man redan vet, utan mer fundamentalt om att utvecklas som psykologisk varelse (jfr Luria, 1976).

Något som är centralt i undervisningen av vetenskapliga begrepp är att dessa inte kan presenteras för barn i det abstrakta, enbart genom sina definitioner. Mött på detta sätt förblir begreppen obegripliga för barnen; eventuellt lär de sig vad det *heter* men inte vad det *betyder* – vad Vygotskij (1999) och andra talar om som verbalism (se också Gustavsson & Pramling, 2014). Lika lite som vetenskapliga begrepp kan introduceras genom definition kan man enbart bygga vidare på barns tidigare erfarenheter. Om man enbart gör det kommer barnen att lära sig ytterligare exempel på vad de re-

dan vet, men inte lära sig något kvalitativt nytt – det vill säga inte utveckla egentligt ny kunskap. Relationen mellan vardagliga begrepp och vetenskapliga begrepp är dialektisk, inte dikotom (ömsesidigt uteslutande relation). Relationen mellan barns erfarenheter från livet utanför förskolan och de erfarenheter de ges möjlighet att göra i förskolan (och relationen mellan vardagliga och vetenskapliga begrepp) är en av både kontinuitet och revolution (Pramling, Doverborg & Pramling Samuelsson, 2017). Detta betyder bland annat att undervisning kräver såväl responsivitet på barnens erfarenheter – vad de redan kan – som erbjuda dem utmaningar som möjliggör nya, kvalitativt annorlunda, erfarenheter inom ramen för gemensamma aktiviteter.

Diskussionen om vad Vygotskij refererar till som vetenskapliga och vardagliga begrepp är intimt sammanvävd med frågan om – och vikten av att introducera barn för – ett expansivt språk, det vill säga ett språk som till skillnad mot ett deiktiskt eller lokalt språk kommunicerar bortom här-och-nu. Ett expansivt språk är fundamentalt för vad vi kan kalla utbildning. Att avse att ge barnen möjligheter att få göra erfarenheter och få tillgång till kommunikativa redskap som möjliggör att hantera också kommande utmaningar, hantera nya situationer, är en grundpremiss för vad vi kan benämna utbildning. Utan en sådan ambition att leda bortom här-och-nu reduceras aktiviteter till underhållning för stunden. Också i sådana aktiviteter lär man sig förvisso något, men inte nödvändigtvis kunskaper som blir till resurser för att hantera andra situationer.

Ett undervisningsbegrepp relevant för förskolan behöver hantera barns skilda erfarenheter och perspektiv som en tillgång. Att barn i förskolan möter barn med skilda erfarenheter som förstår företeelser på

kvalitativt skilda sätt öppnar för möjligheten, genom förskollärarens medvetna arbete, att göra dessa skillnader medvetna för barnen, vilket skapar möjligheter för dem att tillägna sig en ökad repertoar av skilda sätt att förstå något (Pramling, 1990; Pramling Samuelsson & Pramling, 2011).

Avslutningsvis är undervisning i förskolan något som behöver vara responsivt på, inte alternativ till, lek och lekfullhet. I detta perspektiv teoretiseras vad som i förskolans verksamhet ofta benämns som fri lek inte i termer av *frihet från* utan *frihet att* (van Oers, 2014). Det betyder att fri lek handlar om friheten att få utveckla resonemang och aktiviteter i oväntade riktningar, vilket inte nödvändigtvis betyder frihet från medverkande förskollärare. I själva verket kan förskollärare verka för att utveckla barns lek i mer oväntade riktningar, inte minst om de upptäcker att vissa barn hela tiden får begränsade roller. Hur förskollärare på olika sätt skapar förutsättningar, stöd, ramar och berättelser i och genom lek för att introducera barn för nya former av kunskap är något som ligger i framkant av den förskolepedagogiska forskningen (se Pramling et al., manuskript, för empiriska studier av det senare slaget samt en utveckling av ovanstående principer för undervisning).

## Metod och metodologi

Med utgångspunkt i de teoretiska begreppen responsivitet, spänningen mellan intersubjektivitet och alteritet, polyfoni och barns skilda erfarenheter, relationen vardagliga-vetenskapliga begrepp, samt lek och lekfullhet har vi valt att analysera fyra olika exempel med ursprung i skilda studier. De valda situationerna har videofilmats och transkriberats (Atkinson & Heritage, 1984)<sup>1</sup>. I våra analyser har vi valt

att utgå från ett deltagarperspektiv, vilket innebär att deltagarnas sociala handlingar tolkats utifrån hur de själva responderar på varandras handlingar (Garfinkel, 1967). Konkret innebär detta att vi analyserar deltagarnas handlingar (språkliga och andra) som responsiva föregående handlingar (och eventuellt anticiperande kommande handlingar, responser). Analyserna är baserade på transkript och görs i nära anslutning till, och med förankring i, dessa. Denna transparens i att analytiska utsagor är förankrade i redovisad empiri möjliggör granskning och alternativa tolkningar, och är således kritiskt för studiens validitet. Vårt fokus i analyserna har varit att belysa aspekter av sådan undervisning som sker i samspelet mellan deltagarna för att sedan kunna diskutera detta i relation till utbildning. Empirin härrör från tidigare studier och de valda exemplen är tagna från olika sammanhang i förskolans vardag och visar på undervisande samspel mellan förskollärare och ett enskilt barn, och mellan förskollärare och barngrupp (Björk-Willén, 2014; Bylund & Björk-Willén, 2015; Simonsson, 2004, 2015).

## Empiriska exempel

### Vardagligt samtal, språkanvändning och begreppsutveckling

I förskolan sker undervisning både i planerade och i spontana aktiviteter. Att förskolepersonalen spontant utnyttjar de lärandetillfällen som dyker upp kan sägas vara förskolans signum. Samtidigt krävs det, som framhållits ovan, en medvetenhet och en kunskap från lärarens sida för att möta och utmana barns olika förförståelse (Pramling Samuelsson & Pramling, 2011) och att vidga och utmana deras begreppskunskaper (Vygotskij, 1999). Som framkommit har vi i de kommande exemplen valt att fokusera på barns språk och begreppsutveckling. Det första utdraget är taget från en spontan aktivitet där en vuxen och ett barn i åldern ett år och tio månader tillsammans tittar på och samtalar kring en adventskalender. Adventskalendern förställer olika djur som är vanligt förekommande i den svenska skogen, och på bilden finns också inslag av jul, såsom till exempel en julgran och en tomte. En dialog utvecklar sig mellan förskolläraren och barnet, där intersubjektivitet tillfälligt etableras, vilket i sin tur skapar god förutsättning för barnets lärande och begreppsutveckling.

*Excerpt 1* Deltagare: Maria, vuxen och Bosse, snart 2 år

- |   |        |                                     |
|---|--------|-------------------------------------|
| 1 | Maria: | ska vi se va ä de för [ä            |
| 2 | Bosse: | [de ä ekorre                        |
| 3 | Maria: | en ekorre vad ä de mer för djur     |
| 4 | Bosse: | ekorre den ((pekar på ekorren))     |
| 5 | Maria: | ä det några andra djur vad ä de här |
| 6 | Bosse: | e::l                                |
| 7 | Maria: | en älg ja (.) åh vad är de där      |
| 8 | Bosse: | en bön ((björn))                    |
| 9 | Maria: | ser du nåra andra djur              |

- 10 Bosse: dä ä böne ((drar handen över bilden))  
 11 Maria: ser du en kanin nånstans  
 12 Bosse: den ((pekar distinkt på kaninen))  
 13 Maria: ser du var va ugglan då kommer du ihåg var ugglan var  
 14 Bosse: där ((pekar på ugglan))  
 15 Maria: ja där är ugglan ja  
 16 Bosse: äh den (.) den ((pekar på en igelkott))  
 17 Maria: ja i:gel=  
 18 Bosse: =kott  
 19 Maria: igelkott ja (.) ser du en gran nånstans och kanske en  
 20 tomte  
 21 Bosse: äh där tomte ((pekar på tomten))  
 22 Maria: ja var är granen då julgranen  
 23 Bosse: den ((pekar på julgranen))

Det är Bosse som har initierat aktiviteten att titta på adventskalendern tillsammans med förskolläraren Maria. Det är säkert inte första gången som detta sker, eftersom Bosse svarar på Marias första fråga innan den ens är riktigt ställd (rad 1). När ett litet barn lär sig nya ord är upprepning en viktig väg till lärande. Små barn önskar ofta att den vuxne läser eller berättar samma saga/berättelse gång på gång för att de på så vis ska få möjlighet att upprepat höra och själva pröva nya begrepp och ord. Marias och Bosses språkliga och ickeverbala samspel i utdraget bygger främst på fråga-svar-sekvenser (Bateman, 2013), med målet att sätta namn på ("label") olika djur och föremål på bilden (Ninio & Bruner,

1998). Samtalets utformning innebär att Maria ställer stödande frågor och att Bosse svarar både verbalt och/eller ickeverbalt genom att medelst pekningar (Tomasello, 1999, se också Andrén, 2010) visa vilka de olika djuren är och var de finns på bilden. Maria responderar på Bosses svar genom att ofta bejaka och upprepa det rätta svaret följt av ett bekräftande ja: "en älg ja" (rad 7); "ja där är ugglan ja" (rad 15); "igelkott ja" (rad 19). Ett undantag från frågemönstret finns på rad 16 där det är Bosse som tar initiativet och frågar Maria vad bilden föreställer. I stället för att ge honom svaret direkt (som är igelkott) lotsar hon honom fram till rätt svar genom att säga början av ordet igelkott och ger sen Bosse möjlighet att avsluta (raderna 17-18). Att den vuxne även ger utrymme för barnets initiativ och frågor är en viktig del av en undervisande dialog. När barn utvecklar ett första- såväl som andraspråk börjar språklärandet i ett konkret här-och-nu-språk, och det är viktigt att både få höra och själv smaka på att uttala orden i ett specifikt sammanhang. Nästa steg är att använda orden i andra

*- I en pedagogisk praktik som förskolan krävs det dock att den vuxne är medveten om hur den här typen av undervisande dialog bäst kan föras, och även utvecklas, för att den på sikt också ska utmana barnet språkligt och begreppsmässigt.*

och nya sammanhang (Collins, 2011) och därmed öka sin repertoar att förstå något på skilda sätt (Pramling, 1990; Pramling Samuelsson & Pramling, 2011). I utdraget finns också exempel på hur Maria vidgar Bosses begreppsvärld genom att använda benämningarna gran och sedan julgran som tillsammans med tomten refererar till en helt annan kontext än skogen. I samtalet förekommer en stor uppsättning deiktiska referenser, det vill säga utpekande (språkliga) handlingar: "den", pekar, "de här", "där". Detta är föga förvånande eftersom denna sorts handlingar är högst funktionella då barn och förskollärare delar uppmärksamhet på samma bild. Dessa deiktiska referenser koordineras dock med ett mer expansivt språk (benämningar såsom "älg" och "ekorre").

Det är just dessa till synes opretentiösa och ofta lustfyllda vardagssamtal i olika kontexter som är grunden för barns språklärande. I en pedagogisk praktik som förskolan krävs det dock att den vuxne är medveten om *hur* den här typen av undervisande dialog bäst kan föras, och även utvecklas, för att den på sikt också ska utmana barnet språkligt och begreppsmässigt. I exemplet framgår det tydligt att Maria har ett mål med att Bosse ska lära sig känna igen och benämna de olika djur som förekommer på bilden, eftersom hon systematiskt ställer frågor om dessa.

### Inbäddad undervisning

I förskolan sker en stor del av undervisningen spontant, här och nu, och riktas i vardagliga aktiviteter mot ett potentiellt lärande innehåll (Dalgren, 2017). Detta kallar Tate, Thompson, och McKerchar (2005, s. 206) för "embedded teaching", på svenska inbäddad undervisning. Inbäddad undervisning brukar ofta ställas i kontrast till planerad och mer strukturerad undervisning.

Till skillnad mot den planerade undervisningen sker den inbäddade undervisningen spontant i vardagliga aktiviteter i förskolan. Följande exempel vill bland annat illustrera hur detta kan gestalta sig i praktiken.

Nästa excerpt handlar om en planerad berättaraktivitet. Aktiviteten är spontan på så sätt att berättelsen utformas efterhand i samspel mellan förskollärare och barn. Den aktuella förskolan har flerspråkigt program och målet är att svenska och spanska ska utgöra 50% vardera av den dagliga språkundervisningen. Det innebär att hälften av personalen talar till barnen på svenska och den andra hälften på spanska. Några av lärarna behärskar dock båda språken. Språkpolycyn på förskolan följer en enspråkig ideologi som omfattar idén att vägen till tvåspråkighet är att interagera på ett språk i taget, en syn på tvåspråkighet som innebär en ett slags "dubbel enspråkig kompetens" (Boyd & Ottesjö, 2016). Förskolläraren Carmen, som figurerar i exemplet nedan, talar båda språken utan problem, även om hennes uppdrag i verksamheten är att tala svenska. Hon står framför en grupp barn och bredvid sig har hon en mindre whiteboard som hon ritar och skriver på efterhand som berättelsen växer fram. Historien handlar om en flicka som tappar sin godisklubba så att den går sönder. Hon gråter då så mycket över den söndriga klubban att tårarna bildar en sjö, och i sjön simmar fiskar. I resonemanget som följer övergår förskolläraren till att göra det gemensamma berättandet till en språkundervisande praktik. Berättande utgör en central praktik i förskolan för att engagera barn i meningsskapande processer av olika slag (se t.ex. Hakkarainen & Bredikyte, 2014; Oshiro et al., 2017; Pramling & Ødegaard, 2011, för exempel).



Excerpt 2 Deltagare: Förskolläraren Carmen och 15 barn i fyraårsåldern.

- 1 Carmen: så här är det då kommer det ((ritar en fisk))  
 2 en fisk  
 3 Barn: en piraja  
 4 Carmen: oh vad heter fisk på spanska  
 5 Barn: **pescado**  
 6 Barn: **pescado**  
 7 Barn: **pescado**  
 8 ?: ° **pez**° ((sägs med tyst röst))  
 9 Carmen: men det är faktiskt skillnad på pez och pescado  
 10 Barn: **pezk**  
 11 Barn: hejsvejs  
 12 Barn: **pescado**  
 13 Carmen: n när man när fisken är i vattnet så här ((rör  
 14 händerna som en simmande fisk))och simmar då  
 15 heter det så här ((skriver pez på tavlan))är  
 16 det nå:n som kan läsa  
 17 Barn: **pescado**  
 18 Barn: **pescado**  
 19 Carmen: är det nån som kan läsa det här  
 20 ((barnen pratar i munnen på varandra och ger  
 21 olika bud))  
 22 Barn: **pez**  
 23 Barn: **cado**  
 24 Barn: **pez do**  
 25 Carmen: **pez MEN** om jag skulle rita om jag skulle rita  
 26 en fisk här ((ritar en fisk)) men vet ni vad  
 27 som hände med den här fisken?  
 28 Barnen: Nä  
 29 Barn: den dog  
 30 Barn: de rann blodet  
 31 Carmen: vi ritar blod för han är död  
 32 Barn: stackars lilla fisk ((medlidsam röst))  
 33 Carmen: stackars lilla fisk ((ritar tårar)) han gråter  
 34 för han är död  
 35 Carmen: den fisken heter? ((skriver pescado på tavlan))

- 36 Barn: Alberto  
 37 Carmen: ((tittar upp)) ha ha  
 38 Barnen: ha HA ((allmänt högt ljudkaos bryter ut))

Carmen ritar en fisk och frågar barnen vad fisk heter på spanska (rad 4), vilket innebär att hon flikar in undervisande moment av spansk literacy i den pågående berättelsen. På hennes fråga svarar flera barn genast "pescado" (raderna 5–7), medan något barn mer tystlåtet säger "pez". Carmen förklarar för barnen att det finns en betydelseskilnad mellan pescado och pez. Pez är nämligen det spanska begreppet för levande fisk och pescado betecknar fisk som fångats och avlivats. Att skilja på pez och pescado verkar dock vara svårt för barnen (se Bylund & Björk-Willén, 2015). För att förklara pez illustrerar Carmen en levande, simmande fisk med händerna, och skriver sedan pez på tavlan och frågar sedan om någon kan läsa vad hon skrivit, varvid flera barn genast svarar pescado (raderna 13–14). Hon ignorerar dessa svar och frågar igen om någon kan läsa vad det står. Genom att ignorera de första svaren signalerar hon till barnen att hon är ute efter ett annat svar. Detta resulterar i att barnen börjar gissa i mun på varandra. Några barn säger så småningom pez och Carmen fångar upp detta och upprepar pez bekräftande. Nästa undervisningssteg består i att hon förklarar skillnaden mellan orden pez och pescado, genom att rita en fisk och fråga barnen vad som hänt med fisken hon ritat. Tillsammans kommer de fram till att fisken är död, och blod som rinner från fisken får beteckna detta. Ett barn säger medlidsamt att det är synd om fisken och Carmen plockar upp barnets tråd och fantiserar vidare och säger "han gråter för han är död" (raderna 33–34). Carmen fortsätter samtidigt sitt undervisningsprojekt genom att också skri-

va pescado på tavlan, och indikerar sedan, i rad 35, en önskan om att få bekräftat att barnen vet vad en död fisk heter på spanska. Ett barn svarar då "Alberto" med klar röst och alla börjar skratta (Björk-Willén, 2014).

I sin stöttning använder förskolläraren flera semiotiska resurser, såsom att kroppsligt gestalta (rader 13–15) och visuellt symbolisera (rader 25–31), samordnat med att språkligt benämna. Dessa olika semiotiska resurser koordineras i undervisningsaktiviteten (jfr Kultti & Pramling, 2015). Barnets respons (i rad 36) att fisken heter Alberto kan förstås i termer av alteritet (Wertsch, 1998), vilket implicerar ett yttrande (eller annan handling) som öppnar för att ta en aktivitet i en tidigare oväntad riktning. Att det finns utrymme för denna sorts lekfullhet – *frihet att snarare än frihet från* (van Oers, 2014) – att komma till uttryck är centralt för en undervisningsaktivitet som är responsiv och lekfull.

Huvudsyftet med aktiviteten är att förskollärare och barn ska skapa en berättelse tillsammans, men läraren utnyttjar situationen genom att flika in ytterligare (språk) undervisande moment på spanska. Den undervisande del som Carmen väver in i det lustfyllda berättandet är ett tydligt exempel på inbäddad undervisning där läraren tar tillfället i akt genom att förklara skillnaden mellan pescado och pez och därmed utmanar och vidgar barnens förförståelse av begreppet fisk på spanska.

#### **Boksamtal i anslutning till en ABC-bok**

I nästa exempel visas också hur inbäddad undervisning kan gå till (Tate, Thompson, & McKerchar, 2005), dock från ett annat

perspektiv, nämligen hur en bokaktivitet med högläsning kan utvecklas till en undervisningssituation. Det är flera barn som sitter i läsoffan tillsammans med förskolläraren under den fria leken. Barnen har bjudit in den vuxne för att läsa för dem. De har läst flera böcker och samtalar just nu om en ABC-bok. Det är bokens första uppslag som de har framför sig.

*Excerpt 3* Deltagare: Ingrid, förskollärare och barnen Sanna, My, och Alfred (3-4 år).

- |   |         |  |
|---|---------|--|
| 1 | Ingrid: | vad betyder det alla bokstaver här har vi hela alfabetet |
| 2 | Sanna:  | det är s   |
| 3 | Ingrid: | ser du ekorrens svans ([pekar på bilden])                |
| 4 | Sanna:  | och jag som trodde att det var s som i mitt namn         |
| 6 | Ingrid: | ja det är det också                                      |
| 7 |         | men den har lånat sin svans för att göra din bokstav     |
| 8 | Sanna:  | ö är den sista   |

I förskollärarens introduktion av boken framträder initialt bilden av vuxnas sätt att använda en ABC-bok (jfr Simonsson, 2004). I och med att frågans konstruktion (rad 1) är öppen, det vill säga ingen direkt nominering till vem av de andra aktörerna som skall svara, nominerar förskolläraren sig själv för att besvara sin egen fråga. Hon introducerar två begrepp som är relevanta i detta skriftskodstolkande sammanhang, nämligen "bokstaver" och "alfabetet". På detta sätt sätter medierar hon aktiviteten och riktar barnens uppmärksamhet mot de språkliga enheterna: bokstäverna och uppsättningen

av dem. Förskolläraren frångår här läsningen, det vill säga läsningen av en berättelse och uppmärksammar istället barnen på konstruktionen av det skrivna språket. Sanna hakar på Ingrids föreslagna aktivitet och benämner bokstaven "s" som hon känner i igen sitt namn, samtidigt som hon pekar på bilden. Ingrid replikerar med en fråga "ser du ekorrens svans" vilket kan tolkas som att hon vill åstadkomma en särskild effekt med den, nämligen att barnen skall känna igen sig men också bli överraskade och ryckas med. På samma gång relaterar hon till tolkningen av bildinnehållet. Pedagogens fråga markerar att flera olika förklaringslogiker är i omlopp, dels benämning av bokstäver (vad Ninio & Bruner, 1998, talar om som "label") och dels tolkning av bildens innehåll (Barthes, 1964). I boksamtalsdialogen blir det intressant att se hur aktörerna använder dessa två olika system. Barnet använder sig enbart av denotation/"label[ing]" av bokstäverna, medan förskolläraren växlar mellan dessa olika system, där bildinnehållet används för att stötta förståelsen av bokstaven men också att undervisa i bildtolkning. Som noterats av Aspelin (1977) får bildtecknet "mening först när tidigare erfarenheter spunnit sitt nät av associationer över dem, likheter med andra bildminnen och igenkännanden ger koden till en läsning" (s. 137). Här får bildtecknet sin mening genom att förskolläraren visar barnen att formen av bokstaven liknar formen på flickans namn, men hon pekar också ut vad som gestaltar "s" i bilden. Noteras bör att pedagogen genom bildens punktum (en detalj som fångar ögat) (Barthes 1964) öppnar upp ett samtal om och utifrån den. Bildinnehållet både specificerar och konkretiserar bokstavens karaktär samtidigt som det finns en lekfullhet i framställningen. Relationen mellan de semiotiska resurserna – bokstaven "s" och bilden på en ekorre som "lånar sin svans" – skapas av förskollärarens

uttalande, men också genom att hon konkret visar på bilden. Det vi här kan se är att artefakten såväl skapar som leder processen i boksituationen i samklang med pedagogens förklaring, det vill säga det visas en variation av bokstaven "s".

Här, som i datamaterialet i övrigt, demonstreras hur pedagogen nyttjar inbäddad undervisning i de barninitierade aktiviteterna just då dessa uppstår och utifrån barnens individuella behov. I denna kontext samverkar de semiotiska resurserna såsom aktiviteten (bokläsningen), lärarens förklaring och artefakterna (ABC-bilden och boken) som stöd i både språk- och bildundervisningen.

### Begreppsutveckling under fruktstunden

Barnen i nästa exempel deltar dagligen i en av förskolans vardagsrutiner, fruktstunden. Denna aktivitet utmärks bland annat av

kommunikativa handlingar som rymmer en pluralitet av röster och perspektiv. Föreliggande utdrag illustrerar hur denna pluralitet koordineras för begreppslärande under ett planerat undervisningsmoment, och hur förskolläraren utnyttjar olika kommunikativa resurser för sin undervisning.

Förskolläraren och barnen sitter på samlingsmattan i en ring, och framför läraren finns en fruktkorg, en legoplatta samt legoklossar. I inledningsfasen av denna aktivitet har de tillsammans stämt av vilka som är närvarande, vilka som är borta och småpratad om vad de skall göra under dagen. Efter denna stund går aktiviteten över till en planerad undervisningssituation. I excerpten nedan kommer vi här att fokusera mer tydligt på introduktionsfasen av denna aktivitet.

*Excerpt 4* Deltagare: Monika, förskollärare och Emma, William, Michelle, Mimmi, Muhamed, Kim, Olle, Lisa och Fredrika (4-5 år)

- 1 William: varför har vi lego här  
 2 Monika: ja varför har vi lego framme (.) att ni kommer lyssna på mig  
 3 och era kompisar jag tänkte såhär att vi ska göra det lite  
 4 roligt med frukten så jag tänkte att vi skulle kolla vilken  
 5 frukt som är populärast bland er barn känns det bra  
 6 Barn: mm ((barnen riktar sina blickar mot förskolläraren och visar på  
 7 så vis intresse för hennes fråga))  
 8 Monika: och då tänkte jag såhär vet ni vad ett stapeldiagram är  
 9 Barn: nej ((alla i kör))  
 10 Monika: nej ja det är ett jättekonstigt ord då tänker jag såhär att för  
 11 varje frukt vi tar bygger vi ett torn så vi kan säga att äpple  
 12 har gröna bitar päron har röda och banan har gula så om vi  
 13 säger till exempel att William tar en banan sätter vi en  
 14 legobit framför bananen och så bygger vi ett torn så ser vi hur  
 15 många som har tagit banan eller päron förstår ni  
 16 Fredrika: ja  
 17 Emma: vi ska bygga ett torn

- 18 Monika: ja vilken frukt vill du ha William så ska vi se sen om någon  
19 kan hjälpa till att räkna när vi är klara känns det bra ska vi  
20 se William vilken frukt vill du ha
- 21 Monika: mm
- 22 Barn: ska vi se William vilken frukt vill du ha
- 23 William: banan
- 24 Monika: banan ((förskolläraren benämner även banan med tecken som  
25 stöd)) hel eller halv (.) William vill du sätta en legobit  
26 framför bananen eller ska jag göra det vill du sätta den här
- 27 William: ((skakar på huvudet))
- 28 Monika: jag sätter den där då så ska vi se en banan ((barnen tittar  
29 intensivt mot plattan där förskolläraren sätter en legobit  
30 framför bananen)) Mimmi vad vill du ha vill du ha banan päron
- 31 Mimmi: päron
- 32 Monika: päron ((förskolläraren benämner även päron med teckenspråk)) hel  
33 eller halv Mimmi vill du sätta en legobit framför päronet eller  
34 ska jag göra det
- 35 Mimmi: ja jag vill
- 36 Monika: Fredrika
- 37 Fredrika: äpple halv
- 38 Monika: en halv vill du komma fram och sätta en legobit på tornet  
39 bra
- 40 Fredrika: ja
- 41 ((alla barnen får vidare välja frukt och lägga en legobit på  
42 tornet och frukterna benämns även med tecken som stöd))

43



- 44 Monika: ska vi räkna bitarna banan ((förskolläraren tar upp stapeln och  
45 visar en bit i taget och barnen börjar räkna legobitarna))

- 46 Alla: ett två tre fyra
- 47 Monika: fyra barn som har valt banan nu tar vi det gröna tornet päron  
48 hur många barn som har valt päron ska vi räkna ((förskolläraren  
49 tar upp stapeln och visar en bit i taget och barnen börjar  
50 räkna legobitarerna))
- 51 Alla: ett två
- 52 Monika: två barn som har valt päron hur många har valt äpplen ska vi  
53 räkna
- 54 Alla: ett två tre
- 55 Monika: ja det är tre barn som har valt äpplen vilket torn är högst ska vi  
56 jämföra
- 57 Mimmi &  
Fredrika: GULA GULA
- 58 Monika: idag har banan var populärast bland barnen

Monika, förskolläraren har tagit med legoklossar till samlingen, vilket är ovanligt i en fruktstundssituation och detta uppmärksammas också av ett barn. Hon upprepar då barnets fråga "ja varför har vi lego framme" Att upprepa barnets individuella fråga gör att hon lyfter upp (transformerar) den från individuell nivå till en kollektiv nivå, och gör den på så vis till en gemensam fråga för gruppen. Detta kan ses som att förskolläraren vill uppmärksamma barnen på att de skall göra något nytt, något som de inte brukar göra och med det väcker hon också nyfikenheten hos barnen. Frasen "att ni kommer lyssna på mig och era kompisar" (raderna 2-3), signalerar till barnen vad som förväntas av dem att göra parallellt med att de också skall äta sin frukt. Här kan vi se hur barnen och förskolläraren samkonstituerar den pedagogiska praktiken.

I undervisningssekvensen kan urskiljas olika faser såsom introduktionsfasen, förklaringsfasen och avslutningsfasen. Förskolläraren introducerar innehållet i undervisningen genom att ställa en undersökande och nyfikenhetshöjande fråga gällande vilken frukt som är populärast bland

barnen. Detta utgör också det *problem* som barnen skall arbeta med och riktar därmed deras uppmärksamhet och "pekar ut" (Wallerstedt, 2010) innehållet i undervisningen: *beskrivande statistik*. Detta kan vi benämna som en introduktionsfas i undervisningsflödet, där hon också på samma gång går över till en förklaringsfas. Här lanserar förskolläraren också ett abstrakt begrepp, *stapeldiagram*, för barnen för första gången. Detta är också lösningen på problemet och på uppgiften som hon initierat. Detta vetenskapliga begrepp är obekant för barnen. Genom att ställa frågan "vet ni vad ett stapeldiagram är" i rad 8, inventerar hon barnens tidigare erfarenheter av och kunskaper om detta begrepp, vilket möjliggör att hon kan svara på deras tidigare erfarenheter. Här utmanas barnen till att göra nya, kvalitativt annorlunda, erfarenheter (jfr Pramling, 1990; Pramling Samuelsson & Pramling, 2011). Förskolläraren använder sig av ett ämnesspecifikt språkbruk (ett vetenskapligt begrepp i Vygotskijs mening), vilket hon koordinerar med en demonstrationsaktivitet i vilken hon använder sig av lego som artefakt.

Under förklaringsfasen nyttjar hon barnens tidigare erfarenheter av att bygga med lego, och detta material utgör det laborativa underlaget, visualiseringsmaterial, för att kunna tydliggöra och konkretisera stapeldiagrammets innebörd. Vidare förklarar hon uppgiftens olika delar och beskriver hur de olika kategorierna (i detta fall frukterna) och legoklossarna (representationen) relateras till varandra och hur olika färger representerar de olika kategorierna (se raderna 10-15). Annorlunda uttryckt introducerar och förklarar hon de representationsformer som används (antal legobitar och deras färger) och hur dessa i denna aktivitet korresponderar till ett urval frukter. Pedagog och barnen bygger tillsammans ett "konkret diagram" på legoplattan, vilket också utgör en "demonstreringsaktivitet" för hur man kan skapa ett stapeldiagram. Alla i gruppen får välja en frukt, och välja en legokloss som representerar den och sedan placera legoklossen framför den valda frukten på plattan, där färgerna och staplarna visualiserar de enskilda kategorierna. Förskollärares verbala genomgång, demonstrationen (hur de skall göra), artefakten (lego) och de olika frukterna utgör viktiga semiotiska resurser (jfr Kultti & Pramling, 2015; Selander & Kress, 2010), vilka koordineras och i viss mån kommenteras på en metanivå för att klargöra vad ett stapeldiagram kan vara och vilken funktion det kan ha i kunskapande.

I nästa steg är barnen och förskolläraren sysselsatta med att läsa av det tredimensionella "diagrammet". Förskollärares frågesats "Skall vi räkna bitarna?" inbjuder barnen till en kollektiv aktivitet. Samtidigt uppmuntras barnen till att visa sina kunskaper i att räkna. Genom barnens språkliga responser (de räknar ett två tre fyra) ser vi att de är införstådda med att staplar av enheter skall räknas (rad 46). Alla bar-

nen deltar i det kollektiva räknandet, vilket blir en viktig del av demonstrationen och på samma gång av problemlösningen. När pedagogen ställer frågorna "vilket torn är högst ska vi jämföra" initieras också avslutningsfasen, vilken utgörs av att de tolkar stapeldiagrammet tillsammans. Här ersätter förskolläraren ordet "staplar" med "torn" för att referera tillbaka till en tidigare instans där Emma uttryckte "vi skall bygga torn" (rad 17), men också för att begreppsliggöra för barnen vad de skall göra.

Under denna undervisningssituation kan den kommunikativa strukturen karakteriseras som en kollektiv dialog, vilken ackompanjeras med en demonstration, det vill säga där ett konkretgörande av diagrammet blir motorn i aktiviteten för att förklara och skapa förståelse för det vetenskapliga begreppet (Vygotskij, 1999). Det abstrakta och akademiska språket (stapeldiagram) introduceras av förskolläraren men "förpackas" på samma gång och "översätts" också till konkret vardagspråk. I slutfasen av aktiviteten kan vi se en riktning mot att förskolläraren "packar upp" det vardagspråkliga till en mer ämnes- och fackspråklig kontext, genom att använda ämnesspecifika begrepp såsom "högst" och "jämföra", det vill säga hon för samtalet tillbaka till det akademiska språket.

## Diskussion

I denna studie har vi återanalyserat empiri från olika studier genomförda i förskolan med syfte att föra en empiriskt grundad diskussion om hur undervisning teoretiskt kan förstås och konkret gestaltas i vardaglig förskoleverksamhet. En premis för vårt resonemang är att varje samtal konstituerar någon form av innehåll. De innehåll som ryms i de exempel vi här analyserat, handlar om språk på olika sätt (termer och be-

grepp). Då undervisning här förstås som en gemensam aktivitet av meningsskapande, kan inte undervisningen enbart hänföras till förskollärarens handlingar; undervisning behöver istället förstås som en gemensam, responsiv aktivitet där barnen är lika viktiga deltagare som förskolläraren (Pramling et al., manus). Som pedagogiskt ansvarig har dock förskolläraren en central uppgift i att introducera barn för nya former av kunskaper – till exempel vetenskapliga begrepp i Vygotskijs (1999) mening såsom stapeldiagram, bokstäver och alfabetet – och stötta dem i att börja bekanta sig med dessa kunskaper som utgör centrala kulturella resurser för lärande, kommunicerande och meningsskapande. Noterbart i exemplen är vidare att introduktionen av dessa kulturella resurser sker i dialektik med vardagliga resurser som barnen har tidigare erfarenheter av (vardagsspråkliga benämningar och strukturerande resurser såsom legobitar). Att på dessa sätt förankra vad som introduceras i något för barnen redan bekant är kritiskt för att det barnen möter i förskolan skall bli begripligt för dem. Samtidigt stannar alltså inte förskolläraren enbart i att bekräfta vad barnen redan vet, är bekanta med; hon introducerar dem också för nya kunskaper och nya språkliga resurser. Exemplen visar också hur att lära sig ett språk – och i förskolan delta i undervisning – samtidigt innebär att bekanta sig med innehåll (begrepsliga resurser). Det är alltså inte så att man antingen lär sig språk eller om (ett annat)

innehåll, utan dessa är integrerade i aktiviteter. Likaså kan noteras att känslomässiga aspekter (se framförallt excerpt 4) inte är åtskilda från kognitiva aspekter, utan integrerade i denna sorts aktiviteter. Undervisningen som vi här gett exempel på bygger väsentligen på koordinering av olika perspektiv och resurser (vardagsspråk/vetenskapligt språk, abstrakt/konkret, visa/förklara, kommunicera/metakommunicera) (jfr Kultti & Pramling, 2015), vilket vittnar om aktivitetens inneboende och därigenom deltagarnas kontinuerliga responsivitet på varandras responser.

Med ett ökat tryck från politiskt håll på förskolan att bli mer kunskapsintensiv är det kritiskt för förskolläraryrket att vetenskapen bidrar med empiriskt grundade teoretiska perspektiv på hur undervisning kan förstås och gestaltas i denna miljö. I synnerhet är det viktigt med perspektiv som inte förenklar frågan genom att bortse från förskolans särart som institution som organiserar för barns lärande och utveckling på mer holistiska sätt (temaarbeten, lekbaserat, gruppaktiviteter) än vad som traditionellt utmärkts skolans undervisning (ämnen och lektioner, och med uppnåendemål). Undervisning i förskolan har ett egenvärde och kan försiggå utan att transformera förskolan till någonting annat mer "skollikt". I denna artikel har vi gett några empiriska exempel på sådana (undervisnings)aktiviteter och hur dessa teoretiskt kan ramas in och förstås.

## Not

<sup>1</sup> Transkriptionsnyckel

- [ markerar början av överlappande, samtida tal
- = yttranden som följer direkt på varandra
- VERSALER markerar tal som är märkbart högre än omgivande tal
- ◦ omsluter tal som är märkbart tystare än omgivande tal
- {3} visar paus i sekunder



(.)	mikropaus
[[text]]	transkriberarens kommentarer
<b>text</b>	annat språk än svenska
:	står för förlängd återgivning av föregående vokal
(x) (xx)	står för icke hörbart ord eller flera hörbara ord

## Referenser

- Andrén, M. 2010. *Children's Gestures from 18 to 30 Months* (akademisk avhandling). Lund: Lund University: Centre for Languages and Literature.
- Aspelin, G. red. 1977. *Bildanalys*. Stockholm: Gidlunds.
- Atkinson, J. M., och Heritage, J. (1984). *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Bateman, A. 2013. Responding to children's answers: Questions embedded in the social context of early childhood education. *Early Years* 33(3): 275–288.
- Barnett, S. A. 1973. Homo docens. *Journal of Biosocial Science* 5(3): 393–403.
- Bartlett, F. C. 1995. *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. [Originaltext publicerad 1932].
- Barthes, R. 1964. Bildens retorik. I: K. Aspelin och B. A. Lundberg, red., *Tecken tydning. Till konsternas semiotik*. Stockholm: Norstedts.
- Björk-Willén P. 2014. Berättande med flera språk, I: B. Riddersporre och B. Bruce, red., *Berättande i förskolan*: 51–70. Stockholm: Natur & Kultur.
- Boyd, S. och Ottjesjö, C. 2016. Adult monolingual policy becomes children's bilingual practice: Code-alternation among children and staff in an English-medium preschool in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 19(6): 631–648.
- Bruner, J. S. 1990. *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bylund, A. och Björk-Willén, P. 2015. Multilingual becoming in reading: A picture storybook-reading-assemblage in early years education. I: S. Morão och M. Lourenço, red., *Early Years Second Language Education: Interactional Perspective on Theories and Practice* : 78–91. Abingdon, UK: Routledge.
- Collins, M. 2010. ELL preschoolers' English vocabulary acquisition from storybook reading. *Early Childhood Research Quarterly* 25: 84–97.
- Dalgren, S. 2017. *Att göra förskolepedagogisk praktik tillsammans. Socialt samspel i förskolan* (Linköping Studies in Pedagogic Practice, no. 30). Linköping: Linköpings universitet.
- Garfinkel, H. 1967. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gustavsson, L. och Pramling, N. 2014. The educational nature of different ways teachers communicate with children about natural phenomena. *International Journal of Early Years Education* 22(1): 59–72.
- Hakkarainen, P. och Bredikyte, M. 2014. Understanding narrative as a key aspect of play. I: L. Brooker, M. Blaise och S. Edwards, red., *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood*: 240–251. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kultti, A. och Pramling, N. 2015. Limes and lemons: Teaching and learning in preschool as the coordination of perspectives and sensory modalities. *International Journal of Early Childhood* 47(1): 105–117.
- Luria, A. R. 1976. *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations* (M. Lopez-Morillas och L. Solotaroff, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Ninio, A., och Bruner, J. 1978. The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language* 5: 1–15.
- van Oers, B., Janssen-Vos, F., Pompert, B. och Schiferli, T. 2003. Teaching as a joint activity. I: B. van Oers, red., *Narratives of Childhood: Theoretical and Practical Explorations for the Innovation of Early Childhood Education*: 110–126. Amsterdam, the Netherlands: VU University Press.
- van Oers, B. 2014. Cultural-historical perspectives on play: Central ideas. I: L. Brooker, M. Blaise och S. Edwards, red., *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood*: 56–66. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oshiro, A., Pihl, A., Peterson, L. och Pramling, N. 2017. Understanding the psychology of a trickster tale: 5-year-old Japanese kindergarten children collaboratively retelling a *kitsune* story. *International Research in Early Childhood Education* 8(1): 58–74.
- Pramling, I. 1990. *Learning to Learn: A Study of Swedish Preschool Children*. New York, NY: Springer.
- Pramling, N., Doverborg, E. och Pramling Samuelsson, I. 2017. Re-metaphorizing teaching and learning in early childhood education beyond the instruction – social fostering divide. I: C. Ringsmose och G. Kragh-Müller, red., *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years*: 205–218. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Pramling, N. et al. manuskript. *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education*.
- Pramling, N. och Ødegaard, E. E. 2011. Learning to narrate: Appropriating a cultural mould for sense-making and communication. I: N. Pramling och I. Pramling Samuelsson, red., *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*: 15–35. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Pramling Samuelsson, I. och Pramling, N. 2011. Didactics in early childhood education: Reflections on the volume. I: N. Pramling & I. Pramling Samuelsson, red., *Educational Encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*: 243–256. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Rommetveit, R. 1974. *On Message Structure: A Framework for the Study of Language and Communication*. London: Wiley.
- Ruesch, J. och Bateson, G. 1951. *Communication*. New York, NY: Norton.
- Selander, S. och Kress, G. 2010. *Design for lärande. Ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Simonsson, M. 2004. *Bilderboken i förskolan – en utgångspunkt för samspel* (Linköping Studies in Arts and Science, 287; Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 84). Linköping: Linköpings universitet.
- Simonsson, M. 2015. The role of artefacts during transition into the peer group: 1- to 3-year-old children's perspective on transition between the home and the preschool in Sweden. *International Journal of Transitions in Childhood* 8:14–24.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. och Hundeide, K. 2010. *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice* (International perspectives on early childhood education and development, 2). New York, NY: Springer.
- Säljö, R. 2015. *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Tate, T. L., Thompson, R. H. och McKerchar, P. M. 2005. Training teachers in an infant classroom to use embedded teaching strategies. *Education and Treatment of Children* 28(3): 206–221.
- Tomasello, M. 1999. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. 1999. *Tänkande och språk* (K. Öberg Lindsten, Övers.). Göteborg: Daidalos.
- Wallerstedt, C. (2010). *Att peka ut det osynliga i rörelse. En didaktisk studie av taktart i musik*. Göteborg: Art Monitor.
- Wertsch, J. V. 1998. *Mind as Action*. New York, NY: Oxford University Press.

*Polly Björk-Willén* är docent i pedagogiskt arbete och biträdande professor vid Linköpings universitet samt gästforskare vid Uppsala universitet. Hennes forskningsintresse är interaktionsstudier med i huvudsak förskolan som arena, något som innefattar berättande, barns språkanvändning, flerspråkighet, lekspråk, och språkpolicy i förskola och hem. Hon är publicerad i läroböcker och i internationella såväl som nationella tidskrifter. Senast som redaktör för en lärobok med titeln *Svenska som andraspråk i förskolan*, Natur och Kultur.

Polly Björk-Willén, Linköpings Universitet, Campus Norrköping, ISV, SE-601 74 Norrköping, Sverige.  
E-mail: polly.bjork-willen@liu.se

*Maria Simonsson* är biträdande professor i förskolans didaktik och verksam vid Pedagogiskt arbete, Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, Linköpings universitet. Hennes främsta forskningsintressen rör konstruktioner av barndomar, föräldraskap och genus i institutionella sammanhang samt förskolans olika praktiker såsom undervisning, bilderboksanvändning, inskolning och utvecklingssamtal. Hon har flera publikationer om inskolning i förskolan. De senaste tillsammans med Anne-Marie Markström (2017). Introduction to preschool: strategies for managing the gap between home and preschool. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*.

Maria Simonsson, Linköpings Universitet, Campus Norrköping, ISV, SE-601 74 Norrköping, Sverige.  
E-mail: maria.simonsson@liu.se

*Niklas Pramling* är professor i pedagogik vid Göteborgs universitet, Linnécentret för forskning om lärande och medier (LinCS), ett nationellt excellenscenter finansierat av Vetenskapsrådet. Hans huvudsakliga forskningsintresse rör kommunikation i utbildningssammanhang, till exempel mellan förskollärare och barn. Hans senaste publikation är: Nilsen, M., Lundin, M., Wallerstedt, C. och Pramling, N. (2018). Evolving and remediated activities when preschool children play analogue and digital memory games. *Early Years*.

Niklas Pramling, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet, Box 300, SE-40530 Göteborg, Sverige. E-mail: niklas.pramling@ped.gu.se