

## Berättelser som redskap för att föra och följa resonemang

---

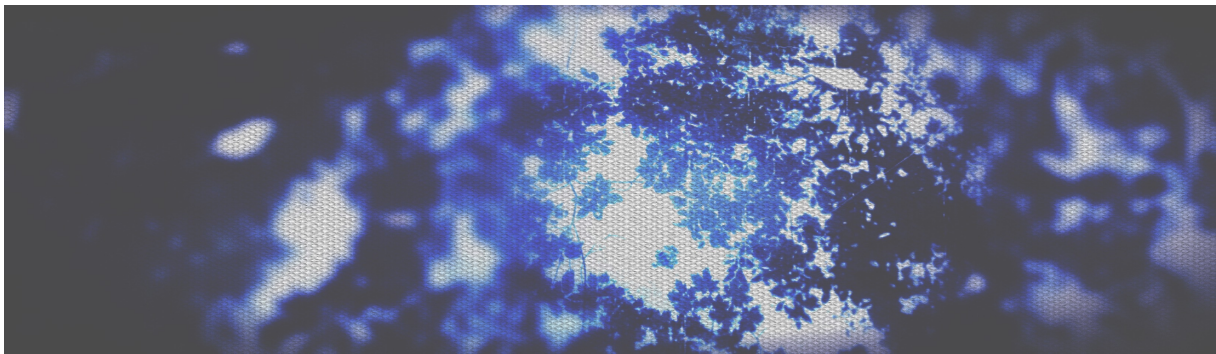
**Björklund, Camilla:** Docent, Göteborgs Universitet. Sverige. E-mail: camilla.bjorklund@ped.gu.se

**Nilsen, Malin:** Doktorand Göteborgs Universitet. Sverige. E-mail: malin.nilsen@gu.se

**Pramling Samuelsson, Ingrid:** Professor, Göteborgs Universitet. Sverige. E-mail: ingrid.pramling@ped.gu.se

---

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. 12(5), 1-18, PUBLISHED 4TH OF OCTOBER 2016



*Abstract:* The aim of this study is to identify different ways of reasoning when preschool children create stories based on a given theme and with both a traditional and an unfamiliar framework for stories. 17 children participated in the study and the analysis shows three different ways to create stories: 1) stories with a fairy tale structure; 2) expressionist and fragmented accounts; 3) stories focusing on weather and seasonal changes. The cultural tools that children are offered (structure of a story) are used by some children to create traditional stories, but not as a tool for creating new forms of stories. The results show that children's knowledge of the content within the stories and their conceptual understanding seem to play an important role for the ways in which the structure of stories are used as tools for reasoning.

*Keywords:* stories, preschool children, reasoning

*Sammadrag:* Syftet med denna studie är att klargöra olika sätt att resonera när förskolebarn själva konstruerar berättelser utifrån ett givet tema och inför en traditionell och en mer kontroversiell form för berättelser. 17 barn deltog i studien och analysen visar på tre olika sätt att konstruera berättelser: 1) Berättelser med sagostruktur; 2) Expressionistiska och fragmentariska redogörelser; 3) Berättelser med fokus på väder- och årstidsväxlingar. Det kulturella redskap som barnen erbjuds (berättelsestrukturen) används av en del av barnen för att skapa traditionella berättelser, men inte som stöd för nyskapade former av berättelser. Resultaten visar att barns kunskaper om innehållet i berättelserna och begreppsförståelse tycks spela en betydelsefull roll för hur barns berättelser används som redskap för resonemang.

*Nyckelord:* berättelser, förskolebarn, resonemang

Denna studie riktar fokus mot barns sätt att skapa mening och kommunicera mening i form av berättelser. Syftet är att klargöra äldre förskolebarns (femåringars) olika sätt att resonera när de själva konstruerar berättelser utifrån ett givet tema. Detta studeras genom att utmana barns sätt att föra och följa resonemang genom ett för dem välbekant kulturellt redskap – berättelser.

Den svenska förskolan är en verksamhet som enligt läroplanen (Skolverket, 2011) ska ge varje barn möjlighet att lära och utveckla sina förmågor och sitt kunnande inom många kunskapsområden. Vissa förmågor är mer övergripande och kan hänföras till flera olika innehåll och kunskapsområden. Att resonera lyfts till exempel fram i målformuleringen att ”förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin matematiska förmåga att föra och följa resonemang” (Skolverket, 2011, s. 10). Att föra och följa resonemang är emellertid inget som endast har med matematisk förmåga att göra, utan är en mer generell kompetens inom flera olika fält som har att göra med omvärldsuppfattning och kommunikativa resurser, inte minst för att tolka eller producera berättelser. Vår avsikt i denna artikel är att lyfta fram och problematisera vad det kan innebära för förskolebarn att föra och följa resonemang. Tidigare psykologisk forskning visar att detta är en viktig förmåga för barns intellektuella utveckling och att denna utveckling stöds av symboliska redskap grundade i till exempel fantasi och metaforer (Veraksa & Veraksa, 2015).

Temat i artikeln bygger på ett samarbete mellan Göteborgs universitet och Moscow City University, där vi samlat in data i de båda kulturerna (Sverige och Ryssland) inspirerade av Vygotskij och Olga Shiyans forskning om barns berättande inom det pedagogisk-psykologiska forskningsfältet. I denna artikel kommer vi dock specifikt att fokusera på det svenska resultatet, för att i en efterföljande studie göra jämförelser mellan förskolebarns resonemang i de två olika kulturerna.

### **Att föra och följa resonemang**

Berättelser har en central roll i människans utveckling och bidrar dels till att skapa kultur med traditioner, redskap och normer, dels för individen att skapa mening och relevans i upplevelser (Bruner, 1991). I vår studie tar vi utgångspunkt i barns berättelser uttryckta i både bild och verbalt språk för att tolka hur äldre förskolebarn för och följer resonemang. Resonemang inom ramen för en berättelse kan till exempel följa naturvetenskapliga fenomenens orsak och verkan, men även fläta samman erfarenheter och minnesbilder till en imaginär händelse. Med stöd i Vygotskij (1987) kan varje barns resonemang anses logiskt, sett ur barnets perspektiv. Vygotskij förde fram tanken om att barns begreppsinnebörder alltid har en logik som byggs upp av barnets tidigare erfarenheter, vilket gör att vuxen och barn kan ha olika begreppsinnebörder även om de använder samma ord och uttryck. Att utveckla förmågan att resonera innebär därmed att bli uppmärksam på allt mer explicita och abstrakta strukturer och hur dessa kan representeras i ord, bild och andra symboler. Mot denna bakgrund är barnens resonemang därför av största intresse för pedagogisk verksamhet att få syn på och utmana med stöd av kulturella redskap såsom berättelser.

Kreativitet och fantasi är centrala processer i all mänsklig utveckling, såväl kollektivt som individuellt. Enligt Vygotskij (2004/1930) gör fantasin att människan kan ta utgångspunkt i tidigare erfarenheter när hon deltar i nya praktiker. Redan små barn kan ses använda föremål ämnade för särskilda aktiviteter i nya situationer och för andra ändamål; bananen kan bli en telefon och knäckebrödet en bil i barns lek. På liknande sätt tar barnen i leken på sig olika roller och återskapar upplevda situationer men prövar andra perspektiv och (om)strukturerar erfarenheterna. Kreativitet och skapande aktiviteter tar, enligt Vygotskij, utgångspunkt i omvärlden så som barnet uppfattar den, men bildar komplexa nätverk av nya och tidigare erfarenheter, egna och ”lånade” av andra. Vad den kreativa processen resulterar i beror på mångfalden i de erfarenheter barnet har att tillgå. Sådana

mentala processer som beskrivs ovan bygger på språklig kompetens och symbolförståelse. Språk och symboler binder samman det sinnligt erfarna med barnets temporala uppfattning och skapar förutsättningar för strukturer som vi känner igen som centrala i berättelser; dåtid, nutid och framtid (Vygotskij 1978).

Literacy används ibland slarvigt i betydelsen "att vara litterat", men litteracitet eller literacy inbegriper även i hög grad meta-lingvistiska färdigheter. Sådana färdigheter tar sig uttryck i att barn inte enbart vet hur de skapar en berättelse, utan kan också medvetet diskutera och resonera om samma berättelse och slutsatser. Det för också med sig en förmåga att ta i beaktande överraskande moment och händelser för att i stunden förändra berättelser utifrån ändrade förutsättningar och ramar (Homer, 2009). Att skapa berättelser och i dessa föra och följa resonemang bygger på två nödvändiga relaterade processer, den ena handlar om att representera abstrakta strukturer medan den andra processen innebär att urskilja och hålla fast vid särskilda aspekter av en representation (Bialystok, 1999). Med andra ord handlar det om att bygga upp en struktur för berättelsen och binda upp berättelsen vid vissa moment som strukturen bär med sig. Berättelser kan dock uttryckas på olika sätt, till exempel i bild eller text, vilket ger olika förutsättningar för skapandet och även för tolkningar av berättelsen. En visuell bild erbjuder hela berättelsen och alla ingående element samtidigt, medan ett textflöde eller muntlig berättelse erbjuder en sekventiell struktur (Bruner, 1991; Vygotskij, 1978).

I en studie av förskolebarn har O'Neill, Pearce och Pick (2004) visat på olika aspekter som har mer eller mindre betydelse för barns kognitiva utveckling. Ordförråd och längden på meningar i 3-årsåldern visade sig inte ha några signifikanta kopplingar till läs- och skrivinläring eller matematikfärdigheter vid en uppföljning ett par år senare. Däremot hade användningen av bindeord, perspektivskiften och förmågan att utläsa olika händelser ur samma berättelse betydelse för barnens matematikkunskaper. Barns berättande och i synnerhet förmågan att urskilja orsakssamband, som är centrala delar i berättelser, tycks därmed vara betydelsefulla för färdigheter som bygger på logiska samband och flexibla tankestrukturer.

Dialektiskt tänkande, vilket innebär att urskilja objekt och händelser i förhållande till olika sammanhang och även i kontrasterande sammanhang (föreställa sig en händelse i omvänd ordning eller bilda motsatspar), är enligt Veraksa et al. (2013) stöd för att barn ska förstå processer och relationer i och mellan omvärldsfenomen. Samtidigt är denna form av tänkande en kreativ process som inbegriper förmågan att mentalt hantera skeenden som kanske inte uppstår naturligt eller är del av barns erfarenhetsvärld. Att skapa berättelser är därmed en komplex aktivitet som integrerar förmågor att strukturera och tolka erfarenheter men nära bunden till kreativitet och nytänkande, det vill säga att föra och följa resonemang.

Appelbee (1978) beskriver hur barn uppfattar berättelser antingen som en kedja av händelser eller som centrerat runt ett tema. Strukturen på en berättelse behöver dock inte följa en förbestämd ram, men sociokulturella och historiska normer förmedlas ändå från vuxna berättare till barn där till exempel en berättelse ofta börjar med "det var en gång". Barns deltagande i berättande kulturer och sammanhang spelar därmed en betydande roll för deras eget berättande och skapande (Fekonja-Pekljaj, Marjanovič-Umek & Kranjc, 2010). I ett sociokulturellt perspektiv tillägnar sig människor kunskap i sociala och kulturella sammanhang (Vygotskij, 1978), en aktiv process som ofta refereras till som appropriering av kulturella redskap (Wertsch, 1998). Denna process är situerad i tid och rum och bidrar till att skapa förståelse för hur barn konstruerar berättelser samt för hur de för och följer resonemang.

## Nedslag i forskningsfältet

I svensk förskola har fantasi, berättelser och sagoläsning varit och är fortfarande centrala innehåll, vilket man ofta motiverat som något bra för barns språkutveckling (SOU 1972, s. 26; Socialstyrelsen, 1988). Berättelser knyts gärna till bokläsning och boksamtal, som öppnar för möjligheten att synliggöra innehåll, struktur och berättande som kommunikativa redskap. Vilken typ av berättelser man läser för förskolebarn varierar allt mellan verklighetstroga berättelser till klassiska sagor om tomtar, troll och goda féer. På liknande sätt varierar också hur berättandet går till, i form av läsning eller återberättande utan bok, och hur barn gemensamt skapar berättelser (Williams, 2014). Men först under senare delen av 1900-talet har förskolebarns egna producerade uttryck och skriftspråkande fått en mer framträdande roll (Fast, 2007). Det finns idag en större förväntan på att förskolan ska erbjuda barn möjligheter att utveckla sina kommunikativa förmågor (Skolverket, 2011).

Bilden av en kommunikativ och språkande person har nyanserats på så sätt att det inte bara handlar om att läsa och skriva, utan man talar om olika genrer, så som att barn ska lära sig berätta, strukturera abstrakta kategorier, minnas och utforska genom berättande (Pramling & Ødegaard, 2011). Pramling och Ødegaard (2011) visar hur förskolebarn med stöd av en lärare kan utveckla narrativa förmågor som inbegriper urval av kritiska detaljer för berättelsens koherens, motiv och samband samt narrativa genrer, och att berättandet hjälper barn att minnas olika saker. Samtidigt som både läroplan och de som arbetar i förskolan lyfter fram att berättande är viktigt i barns utveckling, kan man se i andra studier hur förskollärare använder berättande mer som underhållning eller i disciplinerande syften (Damber, 2015). En del väljer bort att läsa för barn eftersom barngrupperna anses för stora eller ålderskillnaden mellan barnen sägs göra det svårt att finna litteratur som passar de olika åldrarna (Pramling Samuelsson, Williams & Sheridan, 2015). Andra studier har också visat kvalitativa skillnader på vilket sätt läraren läser för barn och talar om boken, som relaterar till förskolans kvalitet. I förskolor av hög kvalitet lyckas barn i treårsåldern bättre återberätta och iscensätta berättelser de hört (Gustafsson & Mellgren, 2009). Förskolors arbete med berättelser, som inkluderar både berättande för barn och av barn, bidrar till att barn lär om olika innehåll, men också om berättande och berättelser i sig, vilket följande exempel från forskningsstudier visar:

I en studie av Pramling, Asplund Carlsson och Klerfelt (1993) intervjuades svenska fem- och sexåriga barn om en berättelse som deras lärare läst för dem. Berättelsen var ”Och trädet var lyckligt...” av Shel Silverstein. Förmågan att återberätta varierade hos barnen, men de talade också om vad man kan lära sig: berättelsen i sig utantill, att läsa, vad en saga är, fragment av innehållet eller budskapet i berättelsen. Samma berättelse lästes sedan för barn i kinesisk och japansk förskola. Jämförelserna visade på stora olikheter i barns uppfattningar av vad de lärt sig av berättelsen. Kinesiska barn uppfattade att de lärt sig budskapet i berättelsen, medan de flesta svenska bara lärt sig fragment av berättelsen. Däremot fokuserade färre av de kinesiska barnen, och inget av de japanska barnen på sagans form och struktur, jämfört med de svenska barnen (Asplund Carlsson, Pramling, Wen & Izumi, 1996).

I en annan jämförande studie utgjordes kulturen av Ungern, Kina och Sverige (Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson, Soponai & Wen, 2001). Barnen i studien fick alla i uppgift att göra en egen berättelse om en hund. Vid denna jämförelse var det innehållet som analyserades. Barnens berättelser handlade om familj, vanliga människor, ovanliga människor, snälla eller farliga djur och fantasifigurer. De kinesiska barnen fokuserade i huvudsak på lek och samverkan, medan de ungerska barnen fokuserade på konflikter och utbyte av varor. De svenska barnen fokuserade på lek och död. De olika resultaten förhåller sig till traditioner och praktik av att berätta och återberätta och barns livserfarenheter i de olika kulturen. I studien konstateras att i ungerska barns erfarenheter ligger tyngdpunkten på tävling och erövrande, kinesiska barns vardag inbegriper samverkan, och svenska

barn får mycket föreskrivet, utan större krav på vare sig konkurrens eller prestationer. Denna förenklade generalisering ger inte barns livsvärldar som de uttrycks i berättelserna fullständig rättvisa, eftersom det knappast finns någon enkel faktor som förklarar innehållet i barns berättande. Likväl kan man konstatera att barns berättelser, såväl som andra verbala uttryck av skapande, består av en väv av konventioner, erfarenheter och sammanhang.

Svensk förskola är i hög grad en kommunikativ praktik där barns tidigare erfarenheter vävs samman med nya och gestaltas på olika sätt. Att lära innebär i en sådan praktik att få syn på det som titt sig osynligt (Pramling & Pramling Samuelsson, 2011), det vill säga barnet lär sig uppfatta sin omvärld på nya sätt, utvecklar sin förståelse i såväl bekanta som nya sammanhang. Utgångspunkten i detta pedagogiska resonemang är att barnet strävar till att förstå sammanhanget, utifrån sina erfarenheter och förståelse som vidgas i möten med nya intryck och andras ”lånade” erfarenheter, som sker i kommunikation med andra (Vygotskij, 2004). Detta förutsätter redskap att fånga upp och urskilja nödvändiga aspekter av det omvärldsfenomen som erfars och knyta samman det erfarna till en begriplig helhet. Barns tidigare erfarenheter utgör här referensramen för vilka uppfattningar som framträder. Det kan i interaktionen med andra uttryckas på varierande sätt, i ord, bild eller genom andra uttryck. Den pedagogiska praktik som förskolan utgör har i uppdrag att stimulera denna förmåga, vilket förutsätter kunskaper om hur barn urskiljer, väver samman och uttrycker sina erfarenheter, både tidigare erfarenheter och nya. Intresset i denna studie riktas därför mot hur barn skapar mening inom vissa givna ramar, där deras tidigare erfarenheter och nytänkande tillåts bidra till deras meningsskapande.

## Metod och genomförande

I syfte att undersöka hur äldre förskolebarn resonerar när de själva producerar berättelser, genomfördes en empirisk undersökning med 17 svenska förskolebarn från två förskolor. Barnen var alla fem år gamla och svensktalande. För att operationalisera barns resonemang krävs ett underlag där uttrycken är jämförbara. Vi använde ett underlag utvecklat av Olga Shiyam som består av en tredelad serie bildrutor, som upptar lika stor del av pappret och endast den första bilden (längst till vänster) har ett figurativt innehåll. I denna första bildrutan finns en tecknad snögubbe som är placerad till höger om ett träd, under en sol med tillhörande strålar. De två nästföljande bildrutorna är blanka. Avsikten är att erbjuda barnen ett kulturellt redskap (en berättelse) och en struktur som de känner igen från berättelser (början, mitt och slut) och som kan användas som stöttning för att skapa en egen berättelse. För jämförbarhetens skull ges alla barn samma utgångsbild, snögubben. Dock saknar det empiriska underlaget information om barnens tidigare erfarenheter av berättelser och vilka former av narrativa strukturer de erfart i andra sammanhang. Studien bör därför ses som ett nedslag bland barn i svensk förskola, utan avsikt att generalisera barns narrativa förmågor, men dock i avsikt att rikta intresset mot barns resonemang i en särskilt utformad narrativ uppgift.

Forskare eller deltagande lärare introducerade uppgiften för förskolebarnen genom att säga: ”Ser du, det finns en snögubbe på pappret. Det är början på en berättelse, men mellandelen och slutet är borta. Hitta på vad som händer efter den första bilden. Rita fortsättningen på berättelsen, vad som händer i mellandelen och hur den slutar. Sen kan du berätta hela berättelsen för mig.” Barnet ombads alltså att skapa fortsättningen på berättelsen genom att rita illustrationer i de två tomma rutorna. Alla barn introducerades på samma sätt inför uppgiften.

När barnet ritat och berättat klart tog läraren fram ett nytt identiskt papper (en bildruta med en snögubbe längst till vänster följt av två tomma rutor) och barnet fick nu i uppgift att rita och berätta en *motsatt* berättelse på det nya pappret – och därmed utgå från att bilden på snögubben nu istället

illustrerar avslutningen på en berättelse. Den motsatta berättelsen avser att utmana barnens förståelse av samband och logik genom att samtidigt som de erbjuds använda det kulturella redskapet och strukturen, pröva sin kreativitet och fantasi i att skapa en ny berättelse utifrån sin förståelse av begreppet *motsatt*. Förskolläraren frågade barnen om de förstod vad motsatt betyder och alla barn uttryckte då någon slags förtrogenhet med begreppet. Många av barnen svarade att det var som baklänges, vilket förskolläraren bemötte på ett bekräftande sätt.

Även om illustrationen av inledningen var densamma för alla barnen gavs de helt fria händer att tolka den inledande illustrationen och att därefter utforma fortsättningen av berättelsen. Detta upplägg gav 17 berättelser som varierar i fokus och slut. Under tiden som barnen ritade illustrationerna till de två nästföljande bildrutorna var det vanligt förekommande att de berättade om sina bilder och ibland även förklarade varför de valde att rita på ett visst sätt, varför de exempelvis inkluderade specifika tecken och ritade olika typer av föremål. Kress (1997) framhåller att barns bildskapande inte bara är en meningsskapande aktivitet utan att det också finns en nära relation mellan barns bildskapande och de narrativ som barnen skapar kring sina bilder. Det är alltså inte, enligt Kress resonemang, hållbart att analysera bild och narrativ som separata delar utan bör analyseras som en helhet där båda utgör viktiga aspekter av barns bildskapande. De löpande kommentarerna och reflektionerna fanns däremot inte alltid med när barnen slutligen sammanställde sina berättelser efter att de hade ritat klart. Det finns därmed en diskrepans i informationsmängd mellan barnens planläggning och de färdiga berättelserna. Under tiden för observationerna fördes därför noteringar av barnens löpande kommentarer och dessa avvikelser noterades, vilket ger en vägledning till varför vissa visuella element som inte verkar höra till finns närvarande i bildmaterialet.

Den empiriska forskningsuppgiften genomfördes med för barnen bekanta förskollärare varav den ena är medförfattare till artikeln. 17 berättelser samlades in, 7 från förskola A och 10 från förskola B. Barnen satt, ett i taget, tillsammans med förskolläraren och utförde båda uppgifterna, den ursprungliga berättelsen och den motsatta berättelsen, i direkt anslutning till varandra. Barnens muntliga berättelser spelades in och transkriberades. Stödanteckningar gjordes även i anslutning till att barnen ritade sina berättelser. Transkriptioner och anteckningar bildar tillsammans med barnens teckningar underlag för analys av barnens sätt att föra och följa resonemang. Berättelserna är korta, men innehållsrika när de analyseras tillsammans med den i bild illustrerade berättelsen.

## **Etiska överväganden**

Vårdnadshavarna till de barn som deltagit i studien har gett skriftligt samtycke till att barnens berättelser spelas in och deras teckningar används som underlag för analys och tolkning. Lika stor hänsyn har tagits till barnens egna avgöranden om de ville genomföra uppgiften och lämna teckningen till samtalspersonen. Barnens berättelser är anonymiserade av de förskollärare/forskare som genomförde uppgiften tillsammans med barnen, vilket säkrar konfidentialiteten för deltagarna. I all redovisning av studien används därför fingerade namn.

## **Analys**

Analysen av materialet har i ett första led fokuserat barnens olika sätt att konstruera en berättelse utifrån den tredelade bildserien. En komparativ innehållsanalys gjordes av barnens berättelser där både visuella och muntliga utsagor har analyserats som en helhet eftersom båda anses utgöra viktiga och oupplösliga aspekter av barns berättande (Kress, 1997). För att besvara studiens syfte att klargöra barns olika sätt att föra resonemang när de konstruerar berättelser utgjordes nästa led i analysen av att

urskilja olika typer av kulturella redskap (Vygotskij, 1978) som barnen använder sig av. Under denna del av analysen framträdde olika kulturella redskap i form av narrativa mönster i barnens resonemang som kunde delas in i tre huvudsakliga grupper: 1) Berättelser med sagostruktur; 2) Expressionistiska och fragmentariska redogörelser; 3) Berättelser med fokus på väder- och årstidsväxlingar. Dessa narrativa mönster analyseras som innehållsmässigt och formmässigt sammanhållna enheter. Vi hävdar att i likhet med barns bildskapande och muntliga narrativ (Kress, 1997) kan innehåll och form i barns berättelser ses som en organisk helhet.

Därefter har de motsatta berättelserna kategoriserats utifrån hur de utvecklas i förhållande till de ursprungliga berättelserna. Det kan sålunda uttryckas som att det är *relationen* mellan de ursprungliga berättelserna och de omvända berättelserna som utgjorde huvudfokus för denna andra del av analysen. Vi kunde även här urskilja hur olika kulturella redskap i form av narrativa mönster framträdde i barnens resonemang. Fyra typer av resonemang bland de motsatta berättelserna framträdde: 1) Variation av ursprunglig berättelse; 2) Vidareutveckling av ursprunglig berättelse; 3) Fokus på motsatta begrepp, och 4) Fokus på väder-/årstidsskiftningar.

## Resultat

Analysen av barnens tecknade och muntliga berättelser visar på tre typer av berättelser. Den motsatta berättelsen bidrar med ytterligare en fördjupad bild av hur barn resonerar och utmanar sina strategier med stöd av bekanta strukturer och redskap.

### Den första berättelsen

#### *Berättelser med sagostruktur*

Utmärkande för berättelserna i denna kategori är att de i hög grad förhåller sig till den etablerade berättelseformen folksagan. Nio av de 17 barnen inkluderade aktivt olika sagoelement i sina berättelser och använde dessa för att driva berättelsen framåt. Den egna historien utvecklades därmed som en saga och hölls samman av väletablerade sagoelement. Berättelserna inleds i de flesta fall med den för sagor typiska frasen ”Det var en gång...” eller liknande ordval som ”Det var...” (”Det var en snögubbe som var i sitt bo”, eller ”Det var en vacker dag”). Snögubben är protagonisten i dessa sagorelaterade berättelser, endast i en av berättelserna frångår barnet detta upplägg. I detta fall utgörs huvudpersonen istället av en pojke som hittar en snögubbe bakom ett träd. Därefter händer något som utgör ett problem eller fara för protagonisten. Ibland är det vardagliga och jordnära svårigheter som att snögubben tappar bort sin kvast eller en nyckel, men det kan även gälla mer dramatiska och skrämmande händelser som att gå vilse och stöta på antagonister i form av farliga figurer, djur eller drakar. Dessa konflikter löses på olika sätt, ibland med hjälp av magi men även genom diverse ”hjälpare” (Boglund & Nordenstam, 2010) som protagonisten har stött på, som häxor eller andra snögubbar. Berättelserna avslutas med en cirkulär återgång till tryggheten, ofta i form av mamma eller hemmet. I likhet med de ofta formaliserade inledningarna på berättelserna avslutas de ofta med ett lika traditionellt ”Snipp, snapp, snut, så var sagan slut”. De flesta av dessa berättelser håller fokus på huvudpersonen berättelsen igenom, det vill säga att protagonisten finns med från början till slut. De variationer som uppträder sker istället i form av adderandet av olika figurer och händelser. Men dessa figurer och händelser intar redan etablerade positioner inom sagans narrativa grundmönster, det vill säga som protagonister, antagonister och hjälpare eller hinder.

Ett illustrativt exempel kan nedanstående berättelse sägas utgöra där Ester berättar om en snögubbe som hamnar i bryderi när han går vilse.

*Det var en gång snögubbe som var i sitt bo. Och sen så gick den där den... och den gick vilse i en skog. Och sen kom det ett par vargar som hade i sin flock men han flydde till sin block (bild 2). Sen som kom det en häxa i farande flyg så han blev förtrollade till en stubbe som blev yr. Sen så kom det en liten snögubbe som hade gått vilse och han hjälpte honom att komma hem till Pilsen. Haha. Snipp, snapp, snut så var sagan slut.*

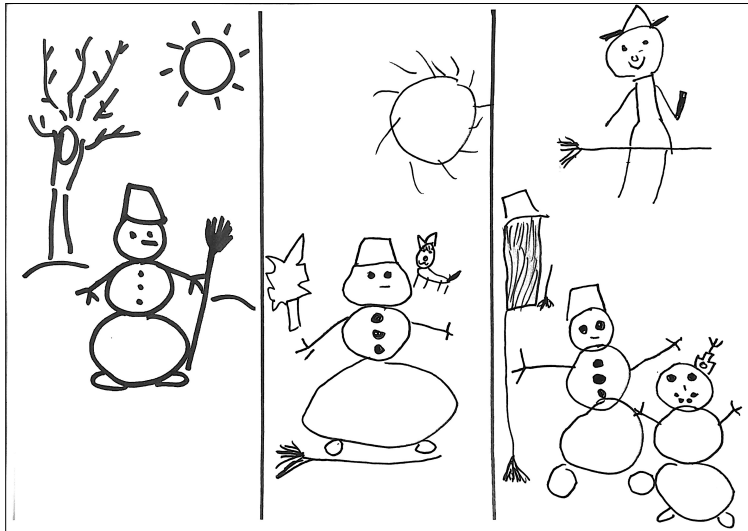


Bild 1: Esters första berättelse.

Esters berättelse ackompanjerar de tecknade bilderna väl och det är tydligt att hon har approprierat många av de konventioner som är utmärkande för folksagans form. Inte bara har hon inkorporerat typiska sagotematiska markörer såsom inledningsfrasen ”Det var en gång” och avslutningsfrasen ”Snipp, snapp, snut. Så var sagan slut.” Hon har också konstruerat en klassisk innehållslig struktur där en protagonist stöter på problem och löser detta tillsammans med en hjälpare (Boglund & Nordenstam, 2008) samt en övergripande rimstruktur som lingvistisk form.

När barnen producerar historien muntligt gör de detta genom att hålla fokus på protagonisten, som blir den sammanhållande länken mellan de olika bildrutorna och därmed också det som håller ihop berättelsestrukturen. Barnens framställningar av dessa berättelser konstitueras av de formmässiga element - bilderna och sagostrukturen - som utgör de kulturella redskap som de har tillhanda.

Gemensamt för alla berättelser i denna kategori är att de har en tydlig berättelsestruktur som utvecklas och avslutas i linje med den temporala dimension som sagostrukturen bidrar till. Det tydligaste exemplet på detta är den typiska inledningsfrasen ”Det var en gång”, en formulering som tydligt klargör att sagoformen är frikopplad från verklig tid och utspelar sig i en annan sagotid där tidsbegrepp som timmar och dagar inte äger någon relevans.

#### *Expressionistiska och fragmentariska redogörelser*

I denna kategori placeras fem av barnens skildringar. Vid en första anblick skiljer sig dessa från de sagorelaterade berättelserna då de är betydligt kortare, men framför allt utmärker sig de fragmentariska redogörelserna genom att inte ha en tydlig intrig (jfr Skantz Åberg, Lantz-Andersson & Pramling, 2015). Istället för den typiska sagoformen - med början, mitt och ett slut - återges berättelsen snarare som en redogörelse av bildernas visuella innehåll. Barnen fokuserade främst på att uttrycka vad de ritat och gjorde en redovisande framställning av detta. De tre bilderna på pappret länkas inte heller



samman utan förefaller vara fragmentariska och fristående delar utan synbar sammankoppling. Det får till följd att det saknas en framåtriktad rörelse i berättelserna och istället blir det en mer statisk konstruktion.

Men det är inte endast struktur och form som skiljer sig åt från de sagorelaterade berättelserna utan även innehållet ter sig annorlunda. Snögubben återkommer i fyra av berättelserna, men är här inte huvudkaraktär. Istället är andra figurer i centrum - som familjemedlemmar, olika typer av djur och varelser. En förklaring till denna fragmentariska struktur kan vara att barnen, när de återberättar vad de har ritat, glömmer att nämna element som är avgörande för att skapa ett sammanhållet narrativ även om de fanns med när de ritade. Det kan också vara så att berättelserna, åtminstone delvis, är efterkonstruktioner som baseras på vad som syns på teckningarna. Det kan förklaras i termer av att barns bildskapande är transformativt (Änggård, 2005), det vill säga att det är föränderligt och dynamiskt till sin natur. Detta kan exempelvis märkas när barn berättar om sina teckningar för andra och deras egna utsagor förändras allteftersom de ritat (Coates & Coates, 2006). Detta kan få till följd att när barnen återberättar omgestaltas deras tidigare intentioner med bilderna i samtalet med forskaren eller förskolläraren. Ytterligare en förklaring till hur dessa expressionistiska berättelser har skapats är att vissa barn hellre ritat det de kan och som de tycker om att rita, än det som uppgiften frågar efter.

Alvar ritat med snabba, vana penndrag på sitt papper och har inte knutit an till snögubben alls i sin berättelse:

*Det... det är ett monster som skall attackera ett vikingaskepp och det... det är en läskig gubbe som har en ram, med Star Wars på.*

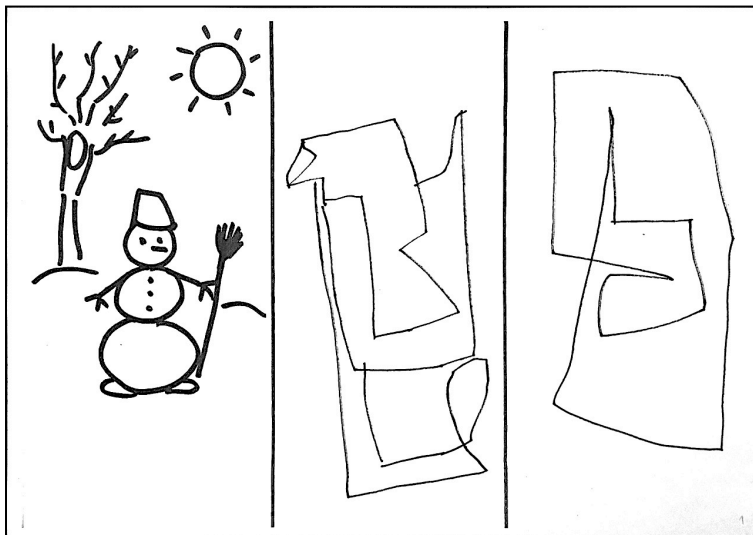


Bild 2: Alvars första berättelse.

Det faktum att Alvar tycks vara mycket förtrogen med denna typ av motiv kan, i ljuset av hans berättelse, tolkas som att han använder tidigare erfarenheter som strukturerande resurser för att lösa uppgiften. Det kan bero på att han är osäker på hur han skall lösa uppgiften eller som ett slags motstånd från Alvars sida mot beskaffenheten hos det givna formatet. Det kan härledas till att barn i förskoleåldern ofta har vissa återkommande temata i sitt bildskapande (Nutbrown, 1999).

I denna kategori karaktäriseras produktionen av berättelser av visuell inspiration med starka influenser från populärkulturella referenser. Framåtrörelsen mellan bildrutorna utgörs av "action"-element som associeras fritt och därför saknas även en temporal dimension i dessa berättelser.

#### *Berättelser med fokus på väder- och årstidsväxlingar*

Den till antalet minsta kategorin i materialet utgörs av berättelser med en högre grad av abstraktion. Tre av barnens berättelser kretsar kring förändringar i natur, väder och årstider, hur dessa förändringar yttrar sig och vilken påverkan de har på omgivningarna. Det är alltså endast ett mycket begränsat antal av barnen som har valt att konstruera en berättelse som fokuserar på detta tema, trots att den förfyllda bildrutan kan ge ledtrådar i denna riktning. Precis som i berättelserna med sagotematik ges snögubben även i dessa berättelser en central roll, men fokus ligger inte lika tydligt på dennes förehavanden utan istället på miljön runt omkring och barnen lägger stor vikt vid effekter av skiftande väder och årstider. Till viss del har även dessa berättelser en sammanhållen narrativ struktur, men inte i lika hög grad som de med sagotematik. Naturvetenskapliga fenomen förekommer även i berättelser med sagotematik, men då endast i periferin.

En av berättelserna inleds med sol men i nästa bild blir det åska och regn, vilket får de stenar som barnet har ritat att bli blanka. Barnet använder här sina egna naturvetenskapliga erfarenheter av hur stenar förändrar utseende i kontakt med vatten och har gjort det till fokus i berättelsen. I de övriga två berättelserna smälter snögubben gradvis ner till följd av förändringar i klimat eller årstid.

Aurora berättar hur det blir sommar och snögubben Olof<sup>1</sup> smälter ner och därefter blommar en massa blommor. Det finns ett tydligt samband mellan den muntliga berättelsens delar och de bilder som hon har tecknat och det är tydligt att naturen förändras i takt med att årstiden skiftar från vinter, till vår, till sommar. Snögubben smälter successivt ner, trädet får blad och blommor växer upp.

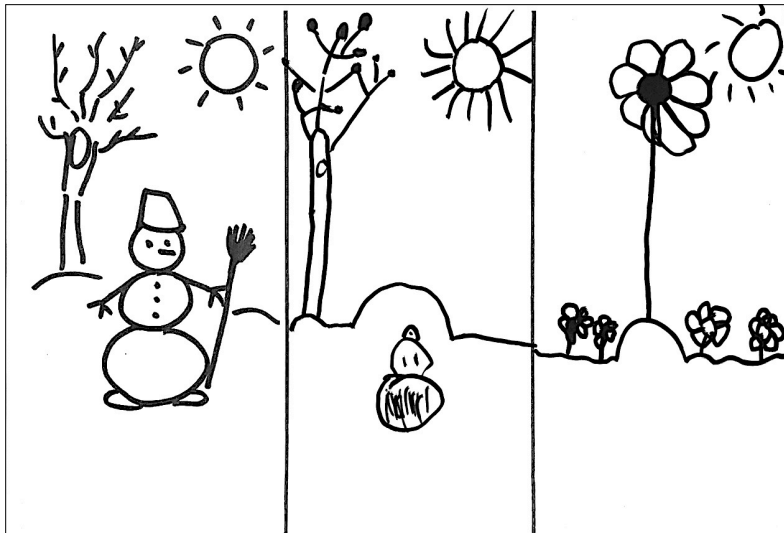


Bild 3: Auroras första berättelse.

<sup>1</sup> Att snögubben heter Olof är en tydlig referens till den vid tiden för undersökningen mycket populära barnfilmen *Frost/Frozen* (USA 2013).

I Majas berättelse (se bild nr 4) går snögubben, som i detta fall benämns med feminint pronomen, ut för att titta på solen och därefter blir det varmare och varmare tills dess att snögubben har smält ner till en klump på den sista bilden. Samtidigt växer äpplen i trädet som plockas av snögubben strax innan hon har smält ner helt och hållet. Denna utveckling sker under tre dagar i berättelsen men det kan konstateras att barnet beskriver en årstidsskiftning från vinter till sommar i sin berättelse utan att benämna någon av årstiderna.

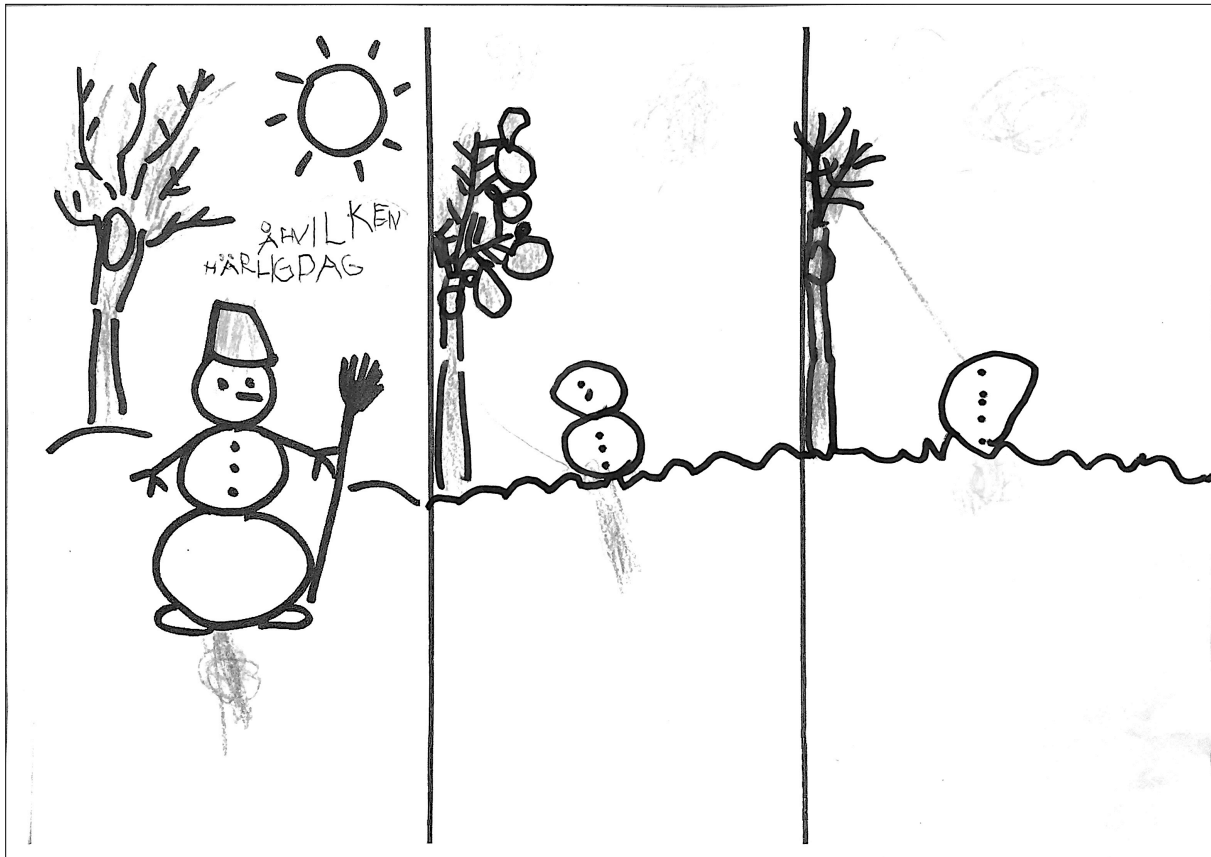


Bild 4: Majas första berättelse.

Gemensamt för dessa berättelser kan alltså sägas vara att de kretsar kring väder, årstider och naturelement och till viss del hur dessa påverkar varandra. Sammantaget är det tydligt att de tre barnen använde sig av kunskaper och tidigare erfarenheter av naturvetenskapliga fenomen och har inkorporerat dessa i sitt berättande. De båda berättelserna med en smältande snögubbe följer en linjär struktur från vinter till sommar och årstiderna hamnar alltså i kronologisk ordning.

### **Barnens motsatta berättelser**

Vad hände då när barnen fick berätta sin berättelse omvänt? Det var tydligt att många av barnen upplevde detta som en mycket komplicerad uppgift och flera av dem uppgav att de behövde tänka efter innan de började rita, vilket de tilläts göra. Ungefär hälften av barnen började rita på den tredje och sista bilden på pappret istället för den första eller andra bilden som de gjorde i den inledande delen av uppgiften. De flesta av dessa barn valde också att starta ifrån den sista bilden när de sedan återgav sin berättelse muntligt för förskolläraren/forskaren.

### *Variation av ursprunglig berättelse*

Det vanligaste sättet som barnen löste uppgiften var att rita och berätta en variation av den ursprungliga berättelsen utan att ändra ordning på händelserna. Det vill säga de började om på nytt och inte från slutet på bildserien. Detta gjordes genom att de återanvände delar av innehåll eller struktur från den första berättelsen och tog bort eller lade till vissa element och karaktärer. De flesta av de barn som löser uppgiften på detta sätt börjar även berätta med utgångspunkt i den första bilden när de återger berättelsen muntligt.

### *Vidareutveckling av ursprunglig berättelse*

Flera av barnen löste uppgiften genom att vidareutveckla den ursprungliga berättelsen och berätta en fortsättning som tar vid där den första slutade. Dessa historier innehåller inte heller motsatta element när det gäller händelser eller struktur. När det gäller innehåll kan de även sägas vara i mindre grad knutna till den ursprungliga uppgiften. Barnen går utanför ramarna i högre utsträckning och i flera fall innehåller dessa berättelser ännu mer fantasifulla element än de första och anknytningen till den förtryckta bilden i bildserien blir lösare än i den ursprungliga berättelsen. Nedanstående historia berättas av Ester som tidigare berättade på rim:

*Fortsättningen av sagan om snögubben. Snögubben kom hem och sen så gick den till ett berg för den skulle gå till... till och hämta nyckeln, till skatten. Och det var svårt för där vaktades det en port. Inne i drakens berg. Och då gick det så här. Han hade en filmkamera inne i sina ögon så han kunde se när han kom men det var inte så lätt för snögubben. Och då så vaktade, den hade en kedja rakt på stubben där nyckeln hängde, där hängde den. Och då så... och sen så gick den, efter den hade fått nyckeln, då... då gick han in i pyramiden där fanns det en läskig mumie och en skatt. Han tog med sig skatten och tog in nyckeln i låset så öppnades kistan. Den var superduperfin med diamanter, en tiara med diamanter på och guld och silver. Så. Snipp, snapp, snut så var sagan slut.*

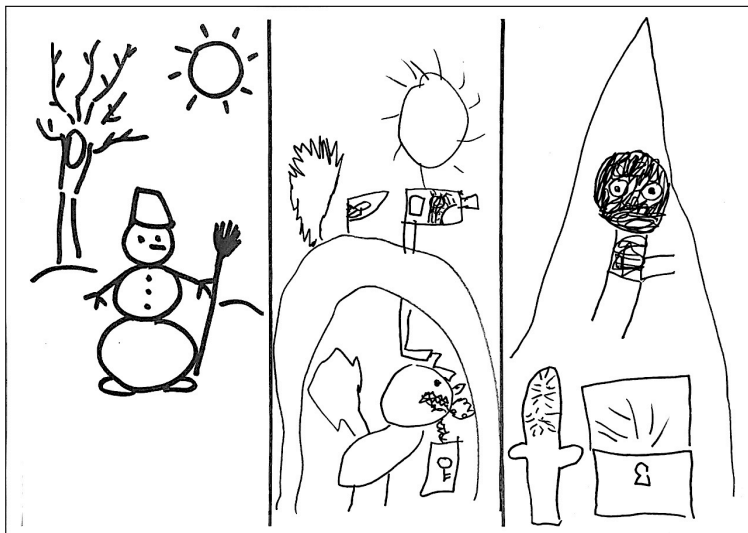


Bild 5: Esters andra berättelse.

Denna berättelse utgår visserligen från Snögubben men utvecklas sedan till en fantasifull spänningshistoria med nya element och utan några ”motsatta” delar. Esters berättelse är ett tydligt

exempel på att flera av barnen frigjorde sig från uppgiften att producera en motsatt berättelse och istället gör vad som kan beskrivas bäst som en fortsättningsberättelse som tar vid där den första slutade.

### *Fokus på motsatta begrepp*

En grupp barn har fokuserat på och tolkat begreppet motsatt och omsatt detta på personliga sätt. Det handlar i några exempel om att byta plats på personer och platser. Ett barn har i sin ursprungsberättelse berättat om en pojke som hittar en snögubbe. I den andra berättelsen är det istället snögubben som letar efter en pojke. I dessa två berättelser är det alltså både den aktiva huvudkaraktären som byter plats men även verbet ändras: *hitta* blir att *leta*. Ett annat barn berättar om en snögubbe som skulle hitta en skog och efter att ha funnit den går hem igen. I den uppföljande berättelsen vill istället snögubben hitta hem och efter att ha hittat sitt hus så går han tillbaka till skogen. Ytterligare ett barn skapade en uppföljningsberättelse som handlar om en snögubbe som vill lära sig att gå baklänges och får lära sig detta av några förskolebarn. Det senaste exemplet berodde sannolikt på att forskaren och barnet hade haft ett kort samtal om begreppen omvänt, motsatt och baklänges och barnet demonstrerade då *baklänges* genom att gå baklänges runt bordet för att visa att han visste vad det var. Eftersom det inte alltid var uppenbart vad det är som är motsatt i berättelserna så var barnens egna kommentarer viktiga för förståelsen. Ett exempel på detta är Zara vars första berättelse löd:

*Det var en gång en snögubbe och en hare och en, två, tre, fyra, fyra flickor som satt på ett bord och två pojkar, två flickor.*

När hon sedan berättade sin andra berättelse tycktes den vid första anblick inte innehålla några motsatta element:

*Det var en gång en snögubbe och en kanin och ett fönster där det snöade. Och runt kaninen hoppade små snöflingor.*

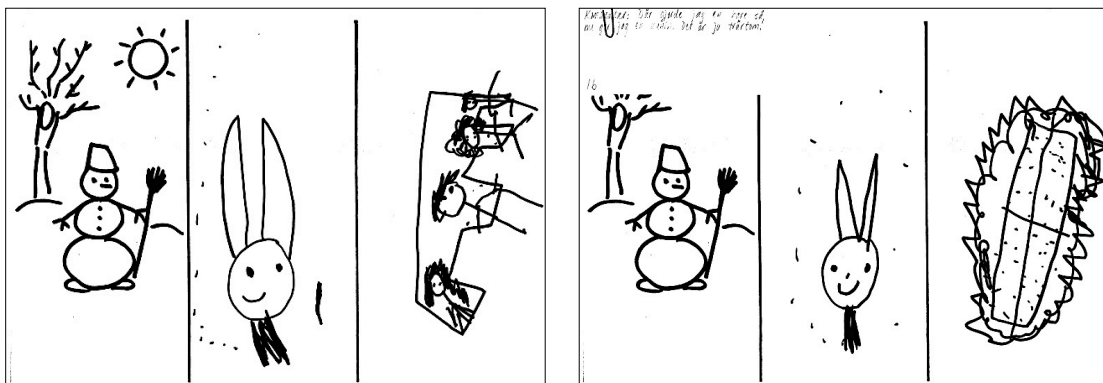


Bild 6 och 7: Zaras första och andra berättelse.

Zara kommenterade därefter denna uppföljningsberättelse med följande ord: ”Där gjorde jag en hare så nu gör jag en kanin. Det är ju tvärtom!”. Barnet syftar alltså på att i den första berättelsen så ritades en hare och i den andra en kanin och att dessa två djur står i ett slags motsatsförhållande till varandra. Detta kan även ses genom att haren som ritades i den första berättelsen har längre öron än den kanin som syns i den motsatta berättelsen. Skillnaden i storlek mellan hare och kanin kan tänkas utgöra ett omvänt förhållande för Zara.

### *Fokus på väder-/årstidsskiftningar*

Slutligen var det den grupp av barn som skapade ursprungsberättelser med fokus på väder-/årstidsskiftningar. Dessa berättelser skiljer sig från de övriga då de har en tydligare struktur när det gäller händelsekedjan. Aurora, vars första berättelse (se bild 3) sträcker sig från vinter till sommar, berättar sin motsatta berättelse på följande vis:

*Det var en gång en sommar, då växte det massa blommor. Sen så blev det höst och då fallde löven ner. Till slut så blev det vinter. Då byggde tre barn en snögubbe. Dom hette Alice, Jonathan och Molly. Slut. Snipp, snapp, smut så var sagan slut.*

Aurora skapar sålunda ett cykliskt narrativ som inleds på vintern i den första berättelsen och sträcker sig över vår, sommar och höst för att avslutas på vintern igen när snögubben byggs av några barn i den motsatta berättelsen. När hon ritar och berättar sin motsatta berättelse startar hon på den sista bilden på pappret och berättar den ”baklänges”, men narrativet följer ett årstidsförlopp. Det cykliska narrativet blir alltså både synligt när det gäller årstider samt snögubbens tillstånd, från uppbyggd till smält till uppbyggd igen.

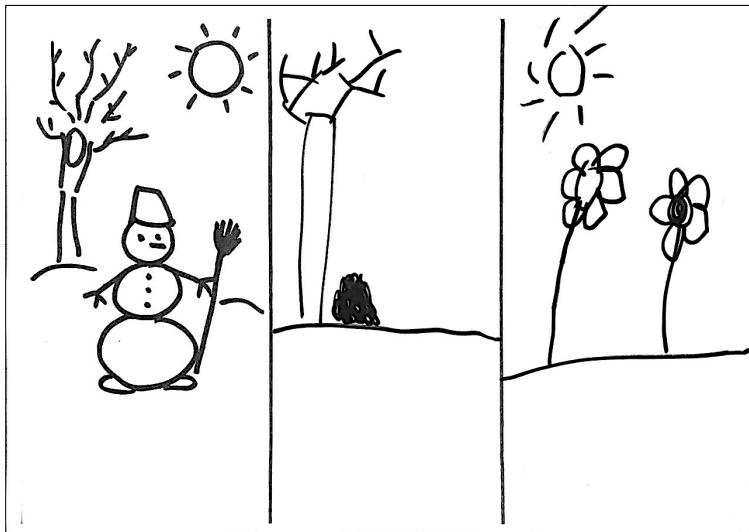


Bild 8: Auroras andra berättelse.

Maja, som beskrev en årstidsskiftning från vinter till sommar i sin första berättelse (se bild 4), berättar även hon sin berättelse från den sista bilden på pappret:

*Det var en varm dag och snögubben hade smält. Och nästa dag så var det lite mindre varmt och äpplen fanns på trädet. Hon klättrade upp och plockade äpplen och nästa dag så kom hon ner och nästa dag så var det en solig och varm dag. Slut.*

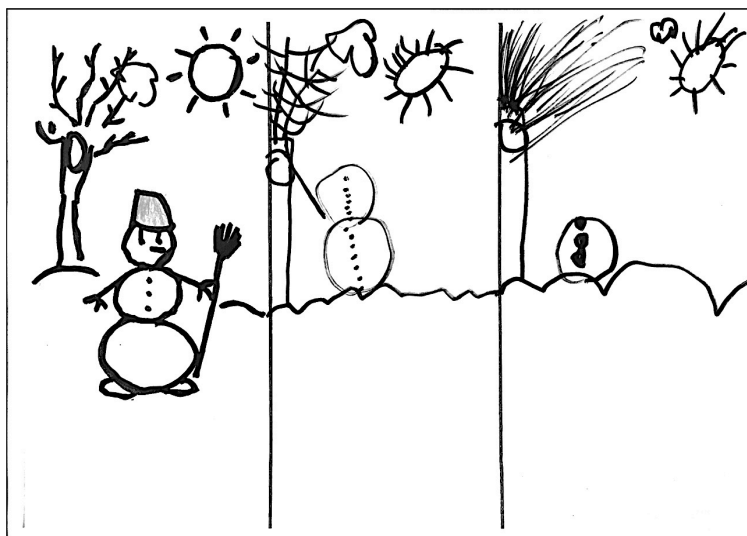


Bild 9: Majas andra berättelse.

Maja förklarar inte närmare hur snögubben växer upp igen men hon lyfter dock fram hur det blir ”mindre varmt” i mittenbilden vilket tycks utgöra en avgörande aspekt. Det förefaller rimligt att de väder- och årstidsskiftningar som dessa barn har fokuserat på i sina ursprungliga berättelser har stöttat dem i deras resonering när de skall berätta den motsatta varianten.

## Diskussion

Syftet med denna studie var att klargöra femåriga förskolebarns olika sätt att resonera när de själva konstruerar berättelser genom text och bild utifrån ett givet tema. Barnens sätt att ta sig an uppgiften kan påvisa dels hur berättelsestrukturen används (eller inte används) av barnen och dels hur innehållet formuleras och kommuniceras. Berättelserna har kunnat delas in i tre grupper: 1) Berättelser med sagostruktur; 2) Expressionistiska och fragmentariska redogörelser; 3) Berättelser med fokus på väder- och årstidsväxlingar. Att det är just dessa tre som framträder i materialet kan delvis förklaras av ett antal externa faktorer. Genom förskolekontextens inramning vägleds barnen att aktivera en sagostruktur som de förknippar med olika former av berättande inom miljön. Det visuella hjälpmedlet och uppbyggnaden av en tredelad struktur innebär en ytterligare vägledning mot en sagostruktur med början, mitt och slut. Dessutom är den tecknade bildens grafiska stilisering av snögubben utförd på ett sätt som kan förknippas med bilder i sagoböcker och andra former av barnböcker. Inom den svenska förskolan finns ett starkt fokus mot att använda sagoformen som ett kulturellt verktyg som stöd för att tänka kring, formulera och berätta sammanhängande historier. Vad sker då när barnen ställs inför utmaningen att bryta en linjär struktur genom att berätta en motsatt historia? Vilka kulturella språkliga och visuella redskap, samt narrativa strategier använder de för att lösa den abstrakta uppgiften och berätta historien på detta sätt?

Vid analysen framgår att barnens olika sätt att återge berättelserna kretsar kring olika sätt att förhålla sig till det abstrakta begreppet tid och förändring. I uppgiftens upplägg finns en latent tidsdimension som utgår från att snögubben är en årstidsanknuten figur. Grundidén med att undersöka hur barnen först skapar en linjär berättelse utifrån bildrutornas framåtrörelse för att sedan berätta en motsatt berättelse förankrar uppgiften i en cyklisk process som kan signalera årstidsväxlingar, men även andra orsakssamband. Uppgiften kan därmed sägas utgå från ett vuxenperspektiv där denna form av tidsbunden process är en självklarhet. För barnen utgör detta sätt att förhålla sig till tid som en stor

utmaning. Många barn har ännu inte approprierat verktyg för att förhålla sig till denna typ av abstrakta begrepp. Sättet som de löser uppgiften på uppvisar en stor variation och en medvetenhet om att uppgiften innehåller en anknytning till begreppen tid och förändring. I berättelser med sagostruktur förankrar barnen sina resonemang i sagans väletablerade form, vars början, mitt och slut bidrar med en redan existerande tidsram. De ”löser” därmed uppgiften genom att förankra innehållet i en form och använder approprierad kunskap om sagostrukturer som strukturerande resurs och behöver därför inte vidareutveckla ett abstrakt resonemang kring begreppen och samband mellan dem. Detta innebär dock att i och med att sagoformens struktur inte öppnar för en motsatt berättelse, leds barnen att fullfölja berättelselogiken genom att berätta en liknande berättelse eller skapa en fortsättningsberättelse för att slutföra den andra delen av uppgiften.

De expressionistiska och fragmentariska redogörelserna drivs framåt av en händelse- eller actionorienterad struktur. Rörelsen i bilderna överskuggar tidsdimensionen. Detta gör att berättelserna på ett plan blir fragmentariska och osammanhängande. Inte minst gäller detta den del av uppgiften som rör den motsatta berättelsen. Koherensen står inte att finna på innehållsplanet utan på hur formen på berättelserna framställer hur rörelser, intryck och händelser prioriteras över tid, eller mer bestämt erbjuder en konkretisering av det abstrakta begreppet tid.

I berättelser med fokus på väder- och årstidsväxlingar återfinns slutligen några exempel på berättelser där abstraktionsnivån ligger i linje med uppgiftens ursprungliga intentioner och ett mer ”vuxet” tidsbegrepp inkorporeras av barnen. Det cykliska tänkandet i årstidsväxlingarna ger ett fokus på att tid genomsyrar varje enskild bild och inte enbart signalerar en linjär framåtrörelse mellan bildrutorna. När barnen bemästrar att friställa tidsbegreppet från sagoformens linjäritet kan de också producera en motsatt berättelse som hänger ihop med den första berättelsen på ett logiskt sätt. Uppgiften som barnen i studien ställs inför är både traditionell, ”berätta en berättelse”, vilket kan inbjuda till fantasialster lika väl som verklighetbaserade berättelser, och utmanande i och med uppmaningen att skapa en motsatt berättelse, vilket inte nödvändigtvis är en vanligt förekommande form av berättelse. Det senare utmanar såväl barnens begreppsförståelse som deras förmåga att appropriera det kulturella redskap de erbjuds, det vill säga den tredelade formen för berättelsen som kan fungera som ett stöd för att skapa något nytt och kreativt. Däremot ser vi i barnens berättelser att det erbjudna redskapet sällan användes i den utmanande delen av uppgiften som ett stöd för att resonera om motsatta förhållanden i tid, endast när innehållet i berättelserna från början omfattade en tematik av temporala orsakssamband tog barnen i bruk de narrativa möjligheter som redskapet kunde bidra med. I ett pedagogiskt perspektiv blir det därför väsentligt att beakta det innehåll och de begrepp barn väljer att själva resonera om eller vilket innehåll de bjuds in till resonemang om.

Studien visar att vissa strukturer och kommunikativa redskap, medierade av kultur och social kontext, förblir obrukbara för barnen om de inte redan har en viss begreppsförståelse medan redskapen i andra sammanhang kan vara den stöttning som gör kreativa lösningar möjliga. Att utveckla sin förmåga att resonera inom narrativa strukturer innebär därmed att bli uppmärksam på de explicita och abstrakta strukturerna i en berättelse och hur dessa kan representeras i ord, bild och andra symboler (Vygotskij, 1987). Dock förutsätter kreativa lösningar på narrativa uppgifter att dessa representationer bildar komplexa nätverk av tidigare och nya erfarenheter. Vår studie visar att hur barn skapar mening, utifrån sina förmågor och erfarenheter, kan ta sig uttryck på olika sätt och bör i Vygotskiansk anda tolkas som logiska resonemang, sett ur barnens perspektiv. Den traditionella sagan vittnar om en viss struktur, men också expressionistiska och naturalistiska strukturer bygger på logiska resonemang. Detta vidgar möjligheterna att arbeta med berättelser och resonemang i förskolan, som utgår från barnens erfarenheter, initiativ och kreativitet.



## Referenser

- Applebee, A. N. (1978). *The child's conception of story*. Chicago: University of Chicago Press.
- Asplund Carlsson, M., Pramling, I., Wen, Q., & Izumi, C. (1996). Understanding a tale in Sweden, Japan and China. *Early Child Development and Care, Vol. 120*, 17-28.  
<http://dx.doi.org/10.1080/0300443961200102>
- Asplund Carlsson, M., Pramling Samuelsson, I. & Sponyai, A. (2001). The Dog's Tale. Chinese, Hungarian and Swedish children's narrative conventions. *International Journal of Early Years Education, 9*(3), 181-191.
- Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Cognitive Development, 70*, 636-644. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00046>
- Boglund, A. & Nordenstam, A. (2010). *Från fabler till manga. Litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på barnlitteratur*. Malmö: Gleerups.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry, 18*(1), 1-21.  
<http://dx.doi.org/10.1086/448619>
- Coates, E., & Coates, A. (2006). Young children talking and drawing, *International Journal of Early Years Education, (14)*3, 221-241. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760600879961>
- Damber, U. (2015). Read-alouds in preschool – A matter of discipline? *Journal of Early Childhood Literacy, 15*(2), 256-280. <http://dx.doi.org/10.1177/1468798414522823>
- Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. (Uppsala: Acta universitatis upsaliensis, nr 115) Uppsala: Uppsala Universitet.
- Fekonja-Pekljaj, U., Marjanovič-Umek, L., & Kranjc, S. (2010). Children's storytelling: the effect of preschool and family environment. *European Early Childhood Education Research Journal, 18*(1), 55-73. <http://dx.doi.org/10.1080/13502930903520058>
- Gustafsson, K., & Mellgren, E. (2009). Språk och kommunikation. I S. Sheridan, I. Pramling Samuelsson, & E. Johansson (Red.), *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Homer, B. D. (2009). Literacy and Metalinguistic Development. I D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 487-500). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, G. (1997). *Before writing: Re-thinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Nutbrown, C. (1999). *Threads of thinking*. London: Chapman.
- O'Neill, D., Pierce, M., & Pick, J. (2004). Preschool children's narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test – Revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language, 24*(2), 149-183.  
<http://dx.doi.org/10.1177/0142723704043529>
- Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (Eds.)(2011). *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*. International perspectives on early childhood education and development. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Pramling, N. & Ødegaard, E. (2011). Learning to Narrate: Appropriating a Cultural Mould for Sense-Making and Communication. In N. Pramling & I. Pramling Samuelsson (Eds.), *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*. International perspectives on early childhood education and development. Dordrecht, the Netherlands: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-1617-9>
- Pramling, I., Asplund Carlsson, M., & Klerfelt, A. (1993). *Lära av sagan*. Lund: Studentlitteratur.

- Pramling Samuelsson, I., Williams, P. & Sheridan, S. (2015). Stora barngrupper i förskolan relaterat till läroplanens intentioner. *Tidskrift för nordisk barnehageforskning/Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 9(7), 1-14.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (Red.) (2009). *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Skantz Åberg, E., Lantz-Andersson, A., & Pramling, N. (2015). Children's digital storymaking. The negotiated nature of instructional literacy events. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(3), 170–189.
- Skolverket (2011). *Läroplan för förskolan, lpfö98. Reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket.
- SOU (1972:26). *Förskolan del I. Betänkande utgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Socialdepartementet.
- Socialstyrelsen (1988). *Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Veraksa N.E., Belolutsckaya A.K., Vorobyeva I.I., Krasheninnikov E.E., Rachkova E.V., Shiyan, I.B., & Shiyan, O.A. (2013). Structural dialectical approach in psychology: problems and research results. *Psychology in Russia: State of the Art*, 6(2), 65-77.  
<http://dx.doi.org/10.11621/pir.2013.0206>
- Veraksa, A., & Veraksa, N. (2015). Symbolic representation in early years learning: the acquisition of complex notions. *European Early Childhood Education Research Journal*, DOI: 10.1080/1350293X.2015.1035539
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The Collected Works of L.S. Vygotsky, Vol. 1: Problems of General Psychology, including the Volume Thinking and Speech*. Edited by R. W. Rieber and A. S. Carton; translated by N. Minick. New York: Plenum.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in the childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97. (Original work published 1930).
- Williams, P. (2014). Berätta för att utforska och lära tillsammans. I B. Riddersporre & B. Bruce (red.), *Berättande i förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Williams, P., & Pramling, N. (2006). *Att bli en berättande person. Samverkan mellan bibliotek och förskola*. Rapport från Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Änggård, E. (2005). *Bildskapande. En del av förskolans kamratkulturer*. (Doktorsavhandling, Linköping studies in art and science, nr 315.) Linköpings universitet.