

Narrativ lek som språkutvecklande praktik – Förskollärares stöttning av begreppsbildning hos flerspråkiga barn i förskolan

Originalartikel

Hiba Abou-Taouk^{1*} , Cecilia Wallerstedt¹  & Malin Nilsen¹ 

¹ Göteborgs universitet

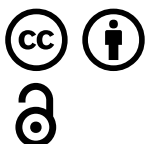
*Korresponderande författare:
Hiba Abou-Taouk
hiba.abou-taouk@ped.gu.se

Forskning om undervisning och
lärande, vol. 14, nr 1, 2026, 7–25
DOI: [10.61998/forskul.v14i1.48331](https://doi.org/10.61998/forskul.v14i1.48331)
ISSN: 2001-6131

Förhandspublicerad: 2025-12-01
Publicerad: 2026-03-31

© 2025 Författarna.

Denna artikel publiceras med öppen
tillgång under villkoren i Creative
Commons. Erkännande-licensen
CC BY 4.0, som tillåter användning,
spridning och reproduktion i vilket
medium som helst, förutsatt att
originalverket är korrekt citerat.



Sammanfattning

I den svenska samhällsdebatten finns idag ett stort fokus på barns språkutveckling, redan i förskolan, där det poängteras att alla ska behärska majoritetsspråket. Från främst politiskt håll förespråkas aktiviteter som högläsning och boksamtal för att främja språkutvecklingen. Denna studie undersöker narrativ lek som språkutvecklande praktik. Genom videoobservationer av spontan lek, där förskollärare och flerspråkiga barn deltar, analyseras vilka begrepp på svenska som introduceras av förskolläraren, samt om och i vilken utsträckning barnen använder dem vidare. Resultaten visar hur förskolläraren introducerar en stor mängd begrepp och aktivt främjar och stöttar begreppsbildning genom att delta i leken, ställa frågor, utvidga dialoger och använda kulturella artefakter. Barnen responderar både verbalt och med hjälp av artefakter, och börjar i viss utsträckning även använda begreppen själva. Studien belyser den spontana lekens potential som språkutvecklande praktik, där förskollärare kan få en avgörande roll för möjligheterna till språkutveckling i svenska.

Nyckelord: begreppsbildning, flerspråkighet, förskollärares stöttning, lekresponsiv undervisning, narrativ lek

Abstract

In contemporary Swedish public discourse, there is a strong emphasis on children's language development, particularly in preschool, where learning the majority language is seen as essential. Activities like read-alouds and book discussions are commonly advocated in political discourse as a means to promote language development. This study explores narrative play as a language development practice. Through video observations of spontaneous play involving a preschool teacher and multilingual children, the study examines which concepts in Swedish the teacher introduces and how children use them. The results show that the preschool teacher introduces a wide range of concepts, supporting language development by engaging in play, asking questions, expanding dialogues, and using cultural artifacts. The children respond verbally and through artifacts, starting to use the concepts independently. This study highlights the potential of spontaneous play for language development, where preschool teachers can play a significant role in creating language learning opportunities in Swedish.

Keywords: concept formation, multilingualism, narrative play, play-responsive teaching, preschool teachers' scaffolding

Introduktion

I denna empiriska studie undersöks möjligheter för språkutveckling i svenska i en förskola där majoriteten av barnen är flerspråkiga. Vi avser att visa hur domänspecifika begrepp på majoritetsspråket introduceras och används av deltagare i narrativ lek, samt genom närstudie av interaktionen i ett specifikt fall hur förskolläraren genom stöttning skapar möjligheter för begreppsbyggnad inom lekens ramar. Med domänspecifika begrepp avser vi begrepp specifika för ett ämnesområde eller yrkesfält, såsom karies och bedövning inom tandläkarpraktik. Ett av förskolans centrala uppdrag är att bidra till barns språkutveckling, inklusive deras förmåga att kommunicera verbalt och använda olika begrepp. Ur ett sociokulturellt perspektiv ses språkutveckling och begreppsbyggnad som grundläggande för den mänskliga utvecklingen och för tänkandet. Genom interaktion med andra, i vardagliga aktiviteter, använder människan språk och lär sig förstå och tolka sin omvärld. I dessa sammanhang utgör språket inte bara ett verktyg för kommunikation, det är också genom dialog med andra som betydelser av ord förstås, förhandlas och fördjupas (Linell, 2009; Vygotskij, 1978; Wells, 1994).

Under de senaste decennierna har stora globala förändringar, såsom migration och digitalisering, resulterat i lokalt förändrade språkliga praktiker. För Sveriges del, liksom för andra europeiska länder, har detta riktat uppmärksamheten mot utbildningsinstitutioner och hur språklig mångfald hanteras inom dessa. Utifrån regeringens förslag har utbildningsutskottets betänkande om en *Förskola för fler barn* (Bet. 2021:22/UbU24) röstats igenom och är numera inskrivet i skollagen. I betänkandet *Förskola för alla barn – för bättre språkutveckling i svenska* (SOU 2020:67) framhålls en ambition att öka deltagandet i förskolan för barn i åldrarna tre till fem år samt att stärka förskolans insatser för barns språkutveckling i svenska, med särskilt fokus på nyanlända barn och barn med ett annat modersmål än svenska¹. Betydelsen av tidiga insatser för att stödja språkutvecklingen i svenska hos barn med svenska som andraspråk understryks också i aktuell forskning. Fälth med flera (2023) har genom en omfattande tvärsnittsstudie visat att en stor andel barn med svenska som andraspråk redan i de tidiga skolåren uppvisar betydande svårigheter inom såväl ordförråd som läsförståelse. Utifrån detta kan det konstateras att förskolan utgör en särskilt viktig arena för att skapa interaktionella sammanhang där språk och begrepp kan introduceras och praktiseras i dialog med andra. I linje med detta pågår även en statlig utredning om *En likvärdig förskola av god kvalitet med obligatorisk språkförskola* (Dir. 2024:113) för barn som behöver stärka det svenska språket då de inte får tillräckliga möjligheter för det i sin hemmiljö. I en tid då majoriteten av barnen i Sverige är inskrivna i förskolan skickar detta beslut tydliga politiska signaler om att förskolan ses som en viktig språklig och social utbildningsinstitution.

I förskolans tradition har leken en given plats. Särskilt den narrativa leken har potential att vara en viktig arena för utveckling av berättelsens struktur som form för meningsskapande (Bruner, 1986). Med narrativ lek avses en aktivitet där deltagare gemensamt upprättar en berättelse och intar roller inom denna (Hakkarainen m.fl., 2013; Hakkarainen & Brédikyté, 2020). Utmärkande för dessa lekar är att deltagarna växlar mellan som om (fantasi) och som är (kulturellt vedertagen kunskap) (Pramling m.fl., 2019). Genom lek ges deltagare möjlighet att integrera kunskaper och erfarenheter från sin omgivning genom olika uttrycksformer. Forskning visar att barn med begränsade kunskaper i majoritetsspråket riskerar att exkluderas från gemensamma lekar då det verbala språket är centralt för lekens utveckling, och de roller barnen tar inom denna (Cekaite

¹ Begreppet modersmål är det som används i policydokument. Vi har i artikeln valt att använda begreppet *familjespråk* och vill med det framhäva barns språkliga erfarenheter av det/de språk som används i kommunikationen med familjemedlemmar (jfr Kultti, 2024).

& Evaldsson, 2017; Löthman & Puskás, 2025; Mansikka m.fl., 2024). Därmed framträder vuxnas närvaro och stöttning i lek som en central resurs för flerspråkiga barns möjlighet till deltagande i lek och för att utveckla majoritetsspråket inom denna. Genom barnpedagogisk forskning ur ett lekresponsivt perspektiv (Pramling m.fl., 2019; Pramling & Wallerstedt, 2019) har betydelsen av lärares responsivitet i interaktion med barn visat sig vara avgörande för hur stöttning sker. Vuxnas stöttning av barns deltagande kan differentieras med avseende på både lekens *som är*-dimensioner (t.ex. betydelsen av specifika begrepp) och *som om*-dimensioner (t.ex. hur begreppen bidrar till utvecklingen av lekens narrativ) (jfr Lagerlöf m.fl., 2019).

Tidigare forskning

Den tidiga språkutvecklingen, där begreppsbyggnad utgör en viktig del, gynnas främst i kontexter där deltagare upplever meningsfulla aktiviteter (Burke Hadley m.fl., 2022). För barn är lek en central aktivitet, som möjliggör utforskande av sin kulturella omvärld samt utveckling av sociala och kommunikativa förmågor (Smits-van der Nat m.fl., 2024; Taylor & Boyer, 2020). Lekar som kombinerar verklighet och fantasi är en viktig arena för språkligt och konceptuellt lärande (Quinn m.fl., 2018). Språklig kompetens på majoritetsspråket kan vara avgörande för flerspråkiga barns möjligheter att delta i lek där det verbala språket används för att förhandla om innehåll, roller och narrativ. Forskning visar att barns delaktighet i denna typ av lek ofta är låg, och att barn som inte behärskar majoritetsspråket riskerar att få underordnade roller eller exkluderas (Löthman & Puskás, 2025; Åström & Almqvist, 2022). I dessa sammanhang framstår lärares medvetna stöttning som en central förutsättning för barns deltagande. Lärare kan fungera som språkliga förebilder och därmed stötta flerspråkiga barns utveckling på majoritetsspråket (Cekaite & Simonsson, 2023; Ledin & Samuelsson, 2017; Samuelsson, 2020) och på familjespråket (Abou-Taouk m.fl., 2024; Kirsch, 2024; Shengjergji, 2023).

En aspekt som har lyfts i tidigare forskning är lärares deltagande i lek. Frågan *om* lärare ska delta i lek har ersatts av fokus på *hur* deltagandet kan ske och har beskrivits på olika sätt (Dockett, 2011; Epstein, 2007; Fleer, 2011; Siraj-Blatchford, 2009). Inom ramen för *guided play* (guidad lek) inspireras forskare av Lindqvists (1996) begrepp *playworlds* där berättelser och sagor används för att skapa *levvärldar*. Lärare tar en aktiv roll, guidar barnen i leken och stödjer lärande. Samuelsson (2020) visar att lärarnas deltagande i guidad lek med flerspråkiga barn och utformning av miljön kan stödja både språkligt och kulturellt lärande. Cekaite och Simonsson (2023) beskriver hur lärares deltagande i lek, användningen av sagor och fysiskt material inspirerar till *levvärldar*. Lärarnas stöttande strategier såsom att ställa öppna frågor, lyssna på barnen och inkludera deras perspektiv i leken bidrog till ett ökat deltagande bland barnen. Kultti (2023) drar liknande slutsatser: förskollärares aktiva och responsiva deltagande ökar de flerspråkiga barnens verbala närvaro i lek, där skiftet mellan *som om* och *som är* öppnar för fler att delta i leken.

Lärarnas språkliga strategier är avgörande för vilken typ av dialoger som förs. Houen med flera (2022) konstaterar att frågor är lärares vanligaste interaktionella strategi. Typen av fråga och dess uppföljning kan främja eller begränsa barns deltagande. Flera forskare betonar vikten av dialogiska interaktioner med turtagning, delad uppmärksamhet och utforskande (Burke Hadley m.fl., 2022; Kultti, 2023; Muhonen m.fl., 2020). Dessa skapar möjligheter till utökade vokabulär- och begreppsbyggnad genom att bygga broar mellan det kända och det okända. Enligt Burke Hadley med flera (2022) främjas längre dialoger i aktiviteter med färre barn, som ofta möjliggörs i lek. För flerspråkiga barn skapar dessa lekar tillfällen att tillsammans med andra utveckla språket (Burke Hadley m.fl., 2022; Cekaite & Simonsson, 2023; Kultti, 2023).

Forskning om begreppsbildning i lek är begränsad. Norling och Lillqvist (2016) visade att literacy-relaterad lek² kan främja begreppsutveckling, förutsatt att lärare är närvarande, lyhörda och pedagogiskt medvetna. Lärarna som deltog i deras studie främjade utvecklingen genom öppna frågor, bekräftelse, utmanande av barnens resonemang och kopplingar till barns erfarenheter. Lärarnas timing och lyhördhet i dialogerna var avgörande. I en norsk studie visade Gjems (2017) hur lärare i en norsk förskola stödjer begreppsbildning i vardagliga dialoger med barn. Lärarna engagerade sig i samtal om ämnen som barn var intresserade av, men utmanade sällan deras begreppsutveckling genom variation och fördjupning.

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning att lekar med inslag av fantasi och verklighet, där lärare deltar, skapar en arena för flerspråkiga barn att utveckla språk och begrepp. Små grupper, fantasifulla inslag och lärarens pedagogiska medvetenhet främjar de flerspråkiga barnens språkutveckling i svenska (jfr Burke Hadley m.fl., 2022; Cekaite & Simonsson, 2023). Däremot finns en kunskapslucka kring hur lärare stöttar flerspråkiga barns begreppsbildning i narrativ lek – en fråga denna studie avser fylla.

Forskningsfrågor

Mot denna bakgrund avser studien besvara följande frågor:

- Vilka domänspecifika begrepp introduceras av förskolläraren i den narrativa leken och hur används de vidare av barnen?
- Hur stöttar förskolläraren de flerspråkiga barnens begreppsbildning på majoritetsspråket i leken?

Teoretiskt ramverk

Narrativ lek, vilket är fokus för denna studie, kännetecknas av *fiktionalitet*, det vill säga möjligheten att utforska verkliga händelser med påhittade inslag (i detta fall att gå till tandläkaren), *social interaktion*, genom att lekens skeenden vävs fram i dialog mellan deltagarna och *experimenterande med roller och händelseförlopp*, till exempel genom att olika barn kan prova att vara tandläkaren och patient. Ochs och Capps (2001) lingvistiska forskning om mänskligt berättande belyser hur barn socialiseras in i berättande genom samspel med vuxna och detta sker genom att de svarar på frågor och fyller i minder delar av berättelser, varefter berättelsestrukturer gradvis kan bli mer komplexa. Empiriska studier av förskolebarns interaktion i lek visar hur de interagerar och utvecklar berättande på ett sätt som liknar improviserad teater (Sawyer, 1997/2002). Berättandet, skriver Sawyer, rymmer både träning i struktur, sekvens och perspektiv, men också språklig träning och problemlösning. Den narrativa leken utgör således både en möjlighet att erövra berättelse som språklig genre, och samtidigt en meningsfull arena för språkligt lärande i form av tillägnelse av verbalspråkliga begrepp. Det senare utgör fokus i föreliggande studie.

Lekresponsiv undervisning (LRU)³ utgör teoretiskt ramverk i studien för att analysera hur förskolläraren stöttar barns deltagande och begreppsbildning i narrativ lek. De vuxnas stöttande roll för barns deltagande i lekar beskrivs i termer av *scaffolding* (jfr Ertugruloglu m.fl., 2023; Wood m.fl., 1976) som innebär att förskolläraren till exempel styr barns uppmärksamhet mot specifika aspekter av en aktivitet och avgränsar uppgiften för att rikta fokus mot något visst.

2 Norling och Lillqvists (2016) definition av literacy-relaterad lek är händelser där symboler, artefakter och kommunikativa situationer har en integrerad roll.

3 På engelska används termen Play-Responsive Early Childhood Education and Care (PRECEC).

Andra centrala begrepp inom LRU är också *som om* och *som är*. Dessa begrepp bidrar till att förstå lekars karaktär genom att synliggöra skiften mellan verkliga och fantasifulle aspekter. Responsivitet präglas av deltagarnas gemensamma strävan att etablera *intersubjektivitet* – en delad uppmärksamhet och samsyn mot ett gemensamt fokus. Intersubjektivitet, som den förstås här, kan vara både tillfällig och partiell (Rommetveit, 1985; Tomasello m.fl., 2005). Deltagare etablerar och omförhandlar intersubjektivitet under lekens gång, eftersom deras samordning är tillräcklig för att möjliggöra gemensamma aktiviteter, även om deras förståelse inte är identisk. När intersubjektivitet har etablerats kan deltagarna gemensamt driva och utveckla leken, genom att inte bara reagera på varandras initiativ, utan att också bygga vidare på dem, vilket möjliggör både lärande och kreativt utforskande mot en fördjupad förståelse.

Genom aktivt deltagande i sociala praktiker, i detta sammanhang leken, och genom användningen av kulturella redskap, såsom fysiska artefakter och språkliga resurser, samspelar individer med andra och delar erfarenheter som bidrar till lärande (Fleer & Veresov, 2018; Rogoff m.fl., 1995; Säljö, 2000). Det verbala språket är enligt Vygotskij (1986) det viktigaste kulturella redskapet. Språket fungerar även som ett verktyg för begreppsbyggnad, som i stor utsträckning handlar om att förstå ords betydelse (Daniels, 2016). Linell (2009) förklarar att meningsskapande kan variera beroende på kontext och individens tolkning av begreppen. Han använder termen *meningspotential* för att beskriva hur mening skapas och utvecklas i sociala och språkliga sammanhang. Meningspotential handlar inte enbart om vilka betydelser ett begrepp kan ha, utan även om hur mening utvecklas och tolkas mellan individer inom en viss praktik (Linell, 2009).

Vygotskij (1986) gör en distinktion mellan vardagsbegrepp och vetenskapliga begrepp⁴. Vardagsbegrepp är ofta knutna till vardagliga erfarenheter och praktiska handlingar. Förståelsen för dem utvecklas genom direkta erfarenheter och interaktion (Vygotskij, 1986). Ett exempel är begreppet "spruta", som ett barn kan lära sig genom att iaktta, peka på och praktiskt använda i olika situationer. Vetenskapliga begrepp är däremot mer abstrakta till sin karaktär – de är generella och systematiskt utvecklade. Dessa begrepp utvecklas ofta i formella utbildningsmiljöer och förutsätter stöd från kunniga individer som kan hjälpa barnet att kategorisera och förstå hur olika begrepp förhåller sig till varandra. Ett exempel på ett vetenskapligt begrepp är "karies". För att förstå karies krävs en insikt i sambanden mellan exempelvis kostvanor (äta godis) och de konsekvenser som följer av bristande munhygien (inte borsta tänderna). I dessa sammanhang blir lärarens roll central. Genom vardagliga språkliga interaktioner kan lärare stödja barnens utveckling av en förståelse för och tillämpning av nya vetenskapliga begrepp (Vygotskij, 1986). Samtidigt kan det vara värdefullt att synliggöra hur vardagliga och vetenskapliga begrepp relaterar till varandra, vilket kan bidra till en mer sammanhållen och fördjupad förståelse. I denna text förstås vetenskapliga begrepp i enlighet med Vygotskijs beskrivning av vetenskapliga begrepp, då denna typ av begrepp inte kan förklaras enbart genom att peka på ett fysiskt föremål i omgivningen.

Metod

Om projektet och förskolan

Denna studie bygger på empiri från ett större forskningsprojekt där två förskolor deltog i syfte att empiriskt studera LRU med flerspråkighet i fokus. Inom forskningsprojektet spelades 11 timmars video in vid 11 olika tillfällen under en tremånadersperiod. Vid dessa tillfällen del-

4 I den engelska utgåvan (Vygotskij, 1986) används begreppen *spontaneous, everyday concepts* och *scientific concepts*.

tog förskollärare och barn i gemensamma lekar vars innehåll inte var planerat på förhand. För lekarna har förskollärarna bestämt tidpunkt för när videoobservationerna skulle ske, främst under förmiddagar då verksamheterna hade schemalagda lekaktiviteter. Barnen som deltog i de studerade lekarna valdes ut av förskollärarna, och i varje lek medverkade tre till fem barn. Videoobservationerna ägde rum i olika lekmiljöer och bidrog i sin tur till att skilda "teman" för lekarna blev synliga, till exempel restauranglek och doktorslek.

Datamaterial och urval

Ur det större datamaterialet har för denna studies syfte gjorts ett urval i två steg. I det första steget selekterades en episod från en längre lek där det fanns en särskilt rik förekomst av domän-specifika begrepp: en 32 minuter lång episod där tre barn och en förskollärare lekte tandläkare. De tre barnen som deltog i denna lek, och som har fått fingerade namn, var Yuri (5 år, ryska som familjespråk), Lina (5 år, arabiska som familjespråk), Almir (4 år, makedonska som familjespråk). I denna lek deltog även förskolläraren (svenska som familjespråk). Hela denna lek har kodats med avseende på begreppsanvändning och en analys av instanser där förskollärarens stöttning av begreppsbyggnad har genomförts. Ett andra urval har gjorts för att i detalj följa hur stöttning går till i respons mellan förskolläraren och barnen. Yuri har här valts ut att följas i detalj då han i rollen som tandläkare i leken har en framträdande plats i interaktionen med förskolläraren. Förskolläraren och de andra två barnen, Lina och Almir, agerar patienter på tandläkarpraktiken. Även om särskilt intressanta excerpt har valts ur datamaterialet för detaljerad analys är det representativt för materialet som helhet.

Etiska riktlinjer

Forskningsprojektet följer de etiska riktlinjer som tagits fram av Vetenskapsrådet (2024). Förskollärarna fick information om studiens syfte och att lekaktiviteter där innehållet inte på förhand var planerat skulle filmas. Vårdnadshavare och personal på avdelningarna informerades om studien genom en film som de kunde ta del av på Youtube. Innehållet i filmen fanns även nedskrivet i ett informationsbrev som delades ut med en medgivandeblankett. Förskollärarna och den primära forskaren informerade barnen om forskningsprojektet vid upprepade tillfällen under projektets gång. Forskaren liksom förskollärarna tydliggjorde för barnen när filmning pågick, och uppmärksammade eventuella signaler från barn som inte ville bli filmade (Farrell, 2016). Data för samtliga deltagare är pseudonymiserad och deltagarna har tilldelats fiktiva namn. Forskningsprojektet är godkänd av Etikprövningsmyndigheten (Dnr 2021-03669). Datamaterialet har lagrats på en säkerhetsklassad server hos huvudmannen Göteborgs universitet och hanteras i enlighet med gällande lagstiftning av personuppgifter (GDPR 2016/679), och universitetets riktlinjer för forskningsdata.

Transkribering och analys

Videoobservationerna av samtliga lekar transkriberades inledningsvis genom att skriva ut vad deltagarna säger, inklusive tonfall. Därefter noterades även andra kommunikativa handlingar⁵, såsom kroppsspråk, inom dubbla parenteser. Turnummer användes för att synliggöra innehållet och deltagarnas bidrag (totalt 514 turer i tandläkarleken). I en första kodning av det transkriberade materialet för denna studie markerades samtliga domän-specifika begrepp som introducerades i tandläkarleken, och vem som introducerar begreppen. Därefter gjordes en interaktionsanalys av videomaterialet (Derry m.fl., 2010; Jordan & Henderson, 1995; Wallerstedt m.fl., 2022), med

5 En kommunikativ handling kan vara verbal och/eller icke-verbal.

fokus på hur deltagarna responderar, svarar an på varandra, tur för tur. Särskild uppmärksamhet riktades mot hur begreppen används och av vem, samt hur detta förändrade deltagandet i leken. Förändringar i deltagandet förstås som lärande, där begrepp och artefakter ses som kulturella redskap. Analysen redovisas genom en kvantitativ sammanställning av tandläkarleken där vi redogör för vilka begrepp som introducerades och hur de användes i leken, samt genom excerpt med fokus på hur lekens narrativ utvecklades mellan deltagarna.

Resultat

I leken används en rad begrepp specifika för tandläkarpraktik såsom karies, bedövningsspruta och hörntänder. Majoriteten av dessa introduceras av förskolläraren (40 stycken) genom att hon nämner dem i sin lekroll, till exempel "Har ni ingen bedövning när ni tar ut tänderna?". Vissa begrepp introduceras på samma sätt av barnen (7 stycken). Dessa begrepp redovisas i tabell 1. Barnen svarar an på de begrepp som förskolläraren introducerar, både verbalt och ickeverbalt. Ibland använder de begreppet själva (se kolumn A i tabell 1). Vid andra tillfällen responderar barnen genom att använda en artefakt (se kolumn B i tabell 1), exempelvis genom att förskolläraren introducerar begreppet *spruta* och barnet plockar upp en leksaksspruta. I vissa situationer (se kolumn C i tabell 1) svarar barnen an med en kommunikativ handling, utan att använda begreppet, exempelvis genom att bekräfta en ledande fråga, såsom: "är det du som är *tandläkaren*" och barnet nickar instämmande (icke-verbal handling) och svarar: "ja" (verbal handling). Det finns även tillfällen (se kolumn D i tabell 1) när barnen aktivt vidareutvecklar leken utifrån begreppet, vilket ofta kännetecknas av dialoger med fler än tre turer. Ett exempel är när förskolläraren introducerar begreppet *patient*. Barnen upprepar det först, och vid ett senare tillfälle i leken återkommer det när barnet som har rollen som tandläkare säger "nu är det nästa patient". Ett annat exempel är när förskolläraren introducerat begreppet röntgenbild, där ett av barnen refererar till det senare i leken genom att peka på röntgenbilden (ickeverbalt) och säga: "där och där hål".

Tabell 1

Sammanfattning av domänspecifika begrepp som introduceras och används

Förskolläraren introducerar följande begrepp	(A) Används därefter verbalt av ett eller flera barn	(B) Ett eller flera av barnen svarar an med hjälp av artefakter	(C) Ett eller flera av barnen svarar an med en kommunikativ handling, men utan att använda begreppen	(D) Ett eller flera av barnen gör något mer av begreppet i leken
borra, kölappar, munskydd, patient, spruta, tand, tandkött, tandroll, verktyg (9)	x	x	x	x
borsta tänder, tandläkare (2)	x	-	-	x
ohygienisk (1)	x	-	-	-
bakterier, bedövning, bedövningsspruta, doktorslåda, förkläde, karies, mjölkttänder, röntgenbild, saliv, skydd, verktygslåda, vuxentänder, väntrum (13)	-	x	x	x
framtänder, hörntänder, plasten, rot/rötter, underkäke, överkäke (6)	-	x	x	-
börjar verka, lagningar, stelna (3)	-	-	x	x
domna, gommen, känsel, läspa, lös tand, tandläkarskräck (6)	-	-	-	-

Not: Det är totalt 40 begrepp som introduceras av förskolläraren varav tolv som används verbalt, 19 icke-verbalt, av de tre deltagande barnen i tandläkarleken.

Resultatet visar att av de 40 begrepp som förskolläraren introducerar är det tolv som barnen sedan själva använder verbalt. Majoriteten av dessa tolv begrepp är vardagliga, såsom spruta, tand, borsta tänder och tandläkare; begrepp som många barn har en konkret och direkt erfarenhet av. Begrepp som är förankrade i barnens erfarenhetsvärldar och tidigare upplevelser dominerar således kategorien av begrepp som barnen själva använder verbalt. Det är totalt 19 begrepp som de tre barnen svarar an på i interaktionen genom ickeverbala kommunikativa handlingar, som att ta fram en artefakt eller genom att komma med andra adekvata verbala responser, även om de inte själva använder begreppet. För dessa begrepp får artefakterna betydelse för barnens möjligheter att respondera i den kommunikativa handlingen. Tre av begreppen (börja verka, lagningar, stelna) responderar barnen på verbalt, men utan de själva använder begreppen. Dessa begrepp syftar alla till processer som kan vara svåra att beskriva i pågående lek för barn, liksom att barnen kan sakna egna upplevda erfarenheter av begreppen. Sex av begreppen som domna, läspa, känsel och tandläkarskräck används inte alls av barnen. Dessa begrepp är mer abstrakta begrepp, det vill säga, de saknar en direkt konkret anknytning till fysiska föremål, vilket gör att barnen kan sakna erfarenheter av begreppen.

Tabell 2

Vilka domänspecifika begrepp som används av respektive barn

	Yuri	Lina	Almir	Totalt
A Använder följande begrepp verbalt	borra, borsta tänder, kölappar, munskydd, ohygienisk, patient, spruta, tand, tandkött, tandläkare, tandtroll, verktyg (12)	borsta tänder, patient (2)	(0)	14
B Svarar an på följande begrepp med hjälp av artefakter	bakterier, bedövning, bedövningsspruta, borra, doktorslåda, förkläde, karies, kölappar, mjölkttänder, patient, platen, munskydd, röntgenbild, saliv, skydd, spruta, tand, tandläkare, tandtroll, verktyg, verktygslåda, vuxentänder, väntrum (23)	karies, kölappar, mjölkttänder, röntgenbild, väntrum (5)	bakterier, bedövning, bedövningsspruta, borra, doktorslåda, framtänder, förkläde, hörntänder, karies, kölappar, munskydd, rot/rötter, röntgenbild, skydd, spruta, tand, tandläkare, tandtroll, patient, underkäke, verktyg, verktygslåda, väntrum, överkäke (24)	52
C Svarar an kommunikativt, men utan att använda begreppen	bakterier, bedövning, bedövningsspruta, börjar verka, doktorslåda, förkläde, karies, lagningar, mjölkttänder, patient, platen, röntgenbild, saliv, skydd, stelna, verktygslåda, vuxentänder, väntrum (18)	bedövningsspruta, borra, karies, kölappar, mjölkttänder, röntgenbild, spruta, tand, tandläkare, tandkött, tandtroll, vuxentänder (12)	bedövning, bedövningsspruta, doktorslåda, framtänder, förkläde, hörntänder, karies, kölappar, munskydd, rot/rötter, röntgenbild, patient, spruta, tand, tandkött, tandläkare, tandtroll, underkäke, verktyg, verktygslåda, överkäke (21)	51
D Gör något mer av följande begrepp i leken	bakterier, bedövning, bedövningsspruta, borra, borsta tänder, börjar verka, förkläde, karies, kölappar, lagningar, mjölkttänder, munskydd, patient, röntgenbild, saliv, skydd, spruta, stelna, tand, tandkött, tandläkare, tandtroll, verktyg, vuxentänder, väntrum (25)	borsta tänder, karies, kölappar, patient, röntgenbild, spruta, tand, väntrum (8)	bedövning, bedövningsspruta, borra, karies, kölappar, patient, röntgenbild, skydd, spruta, tand, tandläkare, verktyg, väntrum (13)	46

Analysen visar att de tre barnen är olika språkligt aktiva i leken (för en sammanställning, se tabell 2). Yuri var det barn som använde flest domänspecifika begrepp (12 stycken) verbalt och även var mest aktiv när det gällde att göra något mer av begreppen (25 stycken) i leken. Han var också aktiv med att kommunikativt svara an på olika begrepp (18 stycken), liksom att använda artefakter (23 stycken). Lina använde endast två begrepp verbalt, men svarade kommunikativt an på desto fler begrepp (12 stycken). Hon använde sig av artefakter (5 stycken), och gjorde något mer med några av begreppen (8 stycken), dock inte i lika stor utsträckning som Almir och Yuri. När det gäller Almir använde han inga av begreppen verbalt, däremot svarade han kommunikativt an på ett flertal begrepp (21 stycken) och gjorde mer av ett flertal begrepp i leken (13 stycken). Han är även den av barnen som mest använde artefakter för att svara an på begreppen (24 stycken).

En detaljerad analys av hur förskolläraren stöttar begreppsbyggnad blir synlig i excerpten (1–3), där vi även demonstrerar hur förskolläraren introducerar och förklarar några av de domänspecifika begreppen, till exempel *bedövning* och *bedövningsspruta*. Analysen visar också hur hon fördjupar begreppens innehåll när hon utvecklar och diskuterar hur och när man använder de olika begreppen. Analysen av excerpten syftar därmed till att visa *hur* förskolläraren stöttar begreppsbyggnad.

I den utvalda leken "tandläkarlek" har Yuri tagit initiativ till leken genom att säga att han vill leka tandläkarlek. Leken utspelar sig i ett hörn i förskolans stora rum som inspirerar till olika typer av läkarlek, med bilder på kroppens olika delar, skyltar med bokstäver (likt de som optiker använder vid synundersökningar) samt andra bilder och skyltar kopplat till läkarlek. Vidare finns det olika material och utrustning som kan användas i lekarna. Efter att Yuri initierat leken ber förskolläraren honom berätta mer om vad man gör hos tandläkaren. Förskolläraren är även den person som frågar barnen vilka roller de vill ha i leken. När excerpt 1 startar sitter förskolläraren, som har rollen som patient, tillsammans med Lina, som även hon är patient, på en yta som de leker är väntrummet. De kan från sin plats se övriga deltagare, som befinner sig rakt framför dem, i leken. Patienterna i väntrummet samtalar med varandra och har varsin nummerlapp i handen. Yuri har rollen som tandläkare. Almir, som föreställer patient, sitter på en madrass intill tandläkaren.

Excerpt 1. Bedövning och bedövningsspruta⁶

- 141 Fsklärare Har ni ingen *bedövning* när ni tar ut *tänderna*? [Förskolläraren sitter i "väntrummet" och tittar på när Yuri, som låtsas vara tandläkare, leker att han drar ut tänder på Almir, som låtsas vara patient] *Tandläkaren?*
- 142 Yuri [Yuri vrider på huvudet, från att ha tittat i Almirs mun till att vara vänd mot förskolläraren]
- 143 Fsklärare Har ni inga *bedövningssprutor* när ni plockar ut *tänder*? [Förskolläraren syns ej i bild på videofilmen]
- 144 Yuri Aha, det har jag glömt. [Yuri drar först ner munskyddet från munnen, svarar på tandläkarens fråga, och drar därefter upp munskyddet igen. Därefter vänder han sig mot brickan där leksaksverktyg ligger och tar upp sprutan]
- 145 Fsklärare Usch, jag tänkte annars borde det ju göra jätteont.
- 146 Yuri Okej, gapa massa. [Almir öppnar munnen helt och Yuri håller sprutan mot hans käke och

6 Transkriptionsnyckel; Längst till vänster anges turnnummer (totalt 514 turer i tandläkarleken). Därefter följer vem som agerar och vad som sägs. De kursiverade begreppen är de begrepp vi har identifierat som domänspecifika begrepp (se tabell 1) och som används i excerpten. Inom hakparentes beskriver vi kroppsspråk och skriver fram annan information som kan vara behjälplig för läsaren.

- låtsas därefter dra ut en tand]
- 147 Fsklärare Om det inte är redan är en *lös tand*.
- 148 Yuri Jag ska kolla nu.
- 149 Lina [Ohörbart. Lina sitter intill förskolläraren och syns inte i bild]
- 150 Fsklärare Ja, en *bedövningsspruta*. Så att det inte gör lika ont [Förskolläraren är vänd mot Lina och talar till henne].
- 151 Yuri Öppna jättemycket. [Yuri till Almir som nu gapar stort på nytt]
- 152 Fsklärare Det har jag fått när jag har *dragit ut en tand*, en *bedövningsspruta* [Förskolläraren är fortfarande vänd mot Lina].

Excerpt 1 inleds med att förskolläraren introducerar det domänspecifika begreppet *bedövning* inom lekens ramar, *som om*, genom att ställa en sluten fråga, där svaret begränsas till ja eller nej, men samtidigt bjuder in till deltagande (tur 141). Även om frågan är formellt sluten, fungerar den inte enbart begränsande utan också stimulerande, då den uppmuntrar barnen att aktivt söka en lösning eller ett svar som kan utveckla lekens narrativ. På så sätt kan frågan ses som en form av scaffolding, där förskolläraren genom ett enkelt, avgränsat initiativ stödjer barnens vidare förståelse för tandläkarpraktiken. Frågan är dessutom probleminriktad och inbjuder Yuri i lekrollen tandläkare till ett språkligt samspel och en utveckling av leken. Förskolläraren frågar i sin roll som patient (tur 141), vilket skapar en autentisk kontext där domänspecifik kunskap – bedövning – blir relevant. Genom sitt agerande i roll bidrar hon till fikcionalisering av tandläkarpraktik och öppenhet för förhandling om innehåll och händelser, vilket tillsammans utgör centrala byggstenar i narrativ lek. Genom sitt val av perspektiv och ordval bidrar hon också till att intersubjektivitet kan etableras mellan henne och Yuri, där lekens *som om*-dimension möter *som är*-dimensionen. Förskolläraren omformulerar sedan frågan (tur 143) och använder det sammansatta ordet *bedövningssprutor*. Genom denna omformulering introducerar hon inte bara ett nytt domänspecifikt begrepp – *sprutor* – utan stimulerar även Yuris handlande och tolkning inom lekens ramar. Då en leksaksspruta ligger på brickan intill Yuri kan förskollärarens omformulering även vara ett sätt att öppna för ytterligare ett sätt att delta för barnet, genom att använda artefakten sprutan. Det mer abstrakta begreppet bedövning konkretiseras genom att knytas till en spruta. Detta innebär en form av scaffolding där förskolläraren varierar begreppet bedövning för att möjliggöra Yuris förståelse. Yuris respons (tur 144, 146) visar på en kulturell förståelse för tandläkarpraktiken då han dels drar ner munskyddet (artefakt), tar upp sprutan (artefakt), ber sin ”patient” att öppna munnen, håller sprutan mot Almirs käke och låtsas därefter dra ut en tand. I excerptet syns förskolläraren även förklara (tur 145) varför man bedövar med en spruta genom att hon talar om att hon ”tänkte”, följt av att det gör ”jätteont annars”. Detta resonemang upprepas och fördjupas i turerna 150 och 152 då Lina (tur 149) troligtvis har frågat om detta. Förskolläraren använder egna erfarenheter från tandläkarbesök, *som är*, då hon berättar att hon har fått en bedövningsspruta när hon skulle dra ut en tand. Genom att berätta om egna praktiska erfarenheter stöttar förskolläraren även med en semantisk förståelse för hur begreppet bedövningsspruta kan förstås och tillämpas funktionellt inom en tandläkarpraktik. I excerpt 2 fortsätter leken med en ytterligare tematisering av begreppet bedövning.

Excerpt 2. Bula, tandtroll eller karies?

- 154 Fsklärare Och även ibland när dom *borrar*, så att det inte gör lika ont [Förskolläraren fortsätter prata till Lina].
- 155 Lina [Ohörbart]
- 156 Fsklärare Ja, dom *drar ut tänder*, när vi, när man är vuxen så *tappar* man inte *tänder* på samma sätt

- [Förskolläraren fortsätter sitt samtal med Lina].
- 157 Yuri Så [Yuri lägger ifrån sig tången och tar upp sprutan] nu är det bara sista *sprutan* [trycker sprutan mot en av Almir's tänder]. Så nu kan du gå. [Yuri lägger ifrån sig sprutan och vänder sig mot förskolläraren och Lina, som låtsas vara patienter och väntar i väntrummet]
- 158 Fsklärare Usch. Hur många *tänder* har du blivit av med? [Förskolläraren tittar på och talar till Almir, som ställt sig upp och går bortåt ur bild].
- 159 Almir Två [Almir syns ej på bild].
- 160 Fsklärare Två *tänder*? [Förskolläraren tittar på Almir].
- 161 Yuri Det var en *bula* i också [Yuri drar ner munskyddet, tittar på förskolläraren].
- 162 Fsklärare Var det? [Förskolläraren ser frågande ut och tittar på Yuri] Var det *tandtroll*?
- 163 Yuri Vit.
- 164 Fsklärare *Karies* i?
- 165 Yuri Ja [nickar upp och ner med huvudet].
- 166 Fsklärare *Hål i tänderna*.
- 167 Yuri [Yuri nickar upp och ner med huvudet och drar upp munskyddet igen]

Förskolläraren fortsätter i inledningen av detta excerpt att förklara *bedövningsspruta* genom att fördjupa och specificera med en konkret förklaring då hon säger att man använder det när man "borrar så att det inte gör lika ont" (tur 154). Hon gör även en kontrastering (tur 156), vilket kan kopplas till det hon tidigare sagt om lösa tänder (tur 147 i excerpt 1), då hon skiljer mellan att *tappa* (lösa) tänder och att behöva *dra ut* en tand som vuxen. Genom att skilja på att *tappa en tand* och *dra ut en tand* ger förskolläraren en ytterligare förklaring till varför bedövningssprutor ges. Yuris agerande strax därefter (tur 157), då han ger en spruta som avslutning på behandlingen, indikerar dock att han inte är helt införstådd med varför man ger en bedövningsspruta.

När förskolläraren frågar hur många tänder Almir har blivit av med (tur 158), ser vi tandläkaren, Yuri, dra ner munskyddet och metakommunicera om vad han tror har hänt i leken genom att använda begreppet *bula* (tur 161). Yuris agerande demonstrerar även här att han har en kulturell erfarenhet av tandläkarpraktiken, men han verkar inte ha den korrekta termen för vad han uttrycker förståelse för. Förskolläraren responderar (tur 162) genom att omformulera och använda begreppet *tandtroll*. Yuri beskriver bula då han benämner färgen "vit" (tur 163), och får begreppet *karies* som ett frågande svar av förskolläraren (tur 164). Efter att Yuri bekräftat med ett "ja" (tur 165) avslutar förskolläraren genom att säga "hål i tänderna" (tur 166) och ger på så sätt ytterligare ett begrepp som kan användas. Excerpt 2 visar således både samspelets natur i narrativ lek och hur rum för begreppsligt lärande öppnas. I den narrativa leken finns en öppenhet inför händelser och förlopp, där Yuri kan addera till berättelsen att det inte enbart handlar om att dra ut tänder, utan också om att laga hål. Det i sin tur öppnar för en möjlighet att lära om den begreppsliga benämningen för hål i tänderna (*bula*, *tandtroll*, *karies*).

I dessa två excerpt använder förskolläraren genomgående strategier som att introducera (tur 141, 143, 154, 162, 164, 166), förklara (tur 145, 147, 150, 154, 156) variera (tur 162, 164, 166), omformulera (tur 143, 162) och kontrastera (147, 156) flera domänspecifika begrepp. Dessa handlingar tycks stötta barnen i att kunna utveckla sin semantiska och pragmatiska förståelse för begreppen och dess funktionalitet. Genom att separera och sätta samman begreppen bedövning och spruta stöttar förskolläraren barnen mot en semantisk förståelse för begreppen, och mot en funktionell förståelse för hur de kan relateras till tandläkarpraktiken. I turerna 161–167 synliggörs hur meningspotentialer (se Linell, 2009), i det här fallet möjliga betydelser för ordet *bula*, förhandlas och situeras av deltagarna utifrån tandläkarleken som kontextuell praktik. Genom

Yuris initiala användning av begreppet och förskollärarens respons, genom vilken hon omformulerar och varierar begreppet (bula, karies, tandtroll, hål i tänderna), förtydligas meningspotentialen i begreppet bula. Genom sitt deltagande i leken stöttar förskolläraren barnens språkliga lärande i egenskap av sin roll som patient (*som om*) men även genom att i leken referera till faktiska erfarenheter utanför leken (*som är*). Förskolläraren introducerar majoriteten av begreppen, men är också responsiv när Yuri använder begreppet bula. I excerpten möjliggörs barns deltagande genom att artefakterna erkänns, som i fallet spruta (se t.ex. excerpt 1, tur 144). Med artefakterna kan barnen visa sin kulturella förståelse för tandläkarpraktiken genom handlingar som inte bara är verbalspråkliga.

Något senare i leken är det förskollärarens tur att vara patient och efter att ha hälsat på tandläkaren uttrycker förskolläraren följande:

Excerpt 3a. Röntgenbild

- 180 Fsklärare Jag är lite orolig, kommer det att göra ont?
- 181 Yuri Så länge jag har, ta en *spruta* är det ingen orolig [Yuri har munskydd på och flyttar på sig].
- 182 Fsklärare En *bedövningsspruta*? [Förskolläraren har långsammare taltempo och förhöjd ton i slutet när hon säger "spruta". Följer efter Yuri].
- 183 Yuri Ja.
- 184 Fsklärare Vad händer då då? [Förskolläraren sätter sig]
- 185 Yuri Men, då får du ju inte ont när du går hem [Yuri grejar med verktyg].
- 186 Fsklärare Okej, men vad gör *sprutan* då? Att det inte gör lika ont?
- 187 Yuri Nej, det gör inte lika ont [Yuri fortsätter greja med verktyg].
- 188 Fsklärare Okej, är det det som är *bedövningen*, att det inte gör lika ont?
- 189 Yuri Ja.
- 190 Fsklärare Okej, men då känns det lite bättre. Men gör *sprutan* ont då? [Förskolläraren sitter ner och tittar på Yuri].
- 191 Yuri Eh, lite, men [ohörbart], sen kommer det gå bättre [Yuri tar av munskydd och rör sig mot förskolläraren].
- 192 Fsklärare Okej, jag litar på dig. Du kan ditt jobb. Vilka *tänder* [Förskolläraren tittar på och pekar på tavlan där de har projicerat en röntgenbild på tänder] kan du se någonting på *röntgenbilden*? [Förskolläraren lutar sig framåt och tittar på bilden] Har jag *hål* i någon *tand*?
- 193 Yuri [Yuri tittar på skärmen från avstånd, sittandes intill förskolläraren först. Går därefter fram och sätter sig framför skärmen och tittar]
- 194 Fsklärare Är det lite mörkt någonstans? Tror du att det ser ut som *hål*?
- 195 Yuri Aaa, nu ser jag att du har på alla! [Yuri reser sig upp och går tillbaka mot förskolläraren]

Leken fortsätter med att förskolläraren ska få sina tänder lagade. Tandläkaren, Yuri, har precis börjat borra i en tand och patienten, förskolläraren, utbrister att han borrade utan att använda bedövningsspruta och uppmanar honom att använda det. Efter att han gett henne en bedövningsspruta har förskolläraren frågar om bedövningen.

Excerpt 3b. Bedövad

- 211 Fsklärare Hur lång tid tar det innan *bedövningen* börjar gälla? *Börjar verka*?
- 212 Yuri Ehm, det är bara en minut kvar [Yuri svarar tveksamt då han saktar ner taltempo, lutar sig fram med pincett och förskolläraren backar undan].

- 213 Fsklärare Men då vill jag vänta en minut innan du börjar, ehh, *dra ut tänder*, annars gör det ju fortfarande ont.
- 214 Yuri [Yuri tar ett steg bakåt från förskolläraren och trycker ihop/ut pincetten]
- 215 Fsklärare Nu känner jag att det börjar *domna* lite i min tunga. Nu känns det som att jag börjar *läspa* lite. Tänk om jag biter mig i tungan nu då? [Förskolläraren drar med tungan mot kinden, saktar därefter ner talhastigheten och pratar mer sluddrigt, som om det domnat i munnen, och tittar på Yuri].

I de inledande turerna i excerpt 3a ser vi hur Yuris deltagande i leken förändras genom att han i rollen som tandläkare (tur 181) för första gången verbalt använder begreppet *spruta* i syfte att lugna ner sin nervösa patient i leken (tur 180). Förskolläraren (tur 184) responderar genom att ställa en öppen fråga: ”vad händer då?”, och bjuder därmed in Yuri att utveckla resonemanget. I turerna som följer (185–191) fortsätter samtalet genom att förskolläraren ställer både öppna och slutna frågor i sin roll som patient. Detta är därmed ett sätt att stimulera Yuris berättande genom att frågorna ger utrymme att ”fylla i” (jfr Ochs & Capps, 2001). I leken aktualiseras också sekvensialitet genom att det i tandläkarpraktiken först ska ges bedövning, som sedan ska verka, för att därefter kunna ges behandling. Inom denna narrativa inramning stöttar förskolläraren samtidigt Yuri i hans semantiska förståelse av begreppet *bedövning* och dess funktion genom att tydligt skilja mellan begreppen *spruta* och *bedövning* (tur 188). I excerpt 2 (tur 157) avslutar Yuri behandlingen med en *spruta*, vilket kan tolkas som att han ännu inte fullt ut förstod bedövningens funktion, här (tur 180) ses därmed en utvecklad förståelse för begreppet hos Yuri. Förskolläraren (tur 192) riktar även uppmärksamheten mot den projicerade bilden på tavlan genom att peka direkt på den och introducera begreppet röntgenbild. Därefter uppmanar hon Yuri att ta hjälp av *röntgenbilden* för att identifiera eventuella hål i tänderna. Artefakten (projiceringen av röntgenbilden) bidrar till att intersubjektivitet etableras och leken utvecklas nu genom att deltagarna analyserar hål (tur 194–195). Förskolläraren tar stöd av röntgenbilden när hon frågar Yuri om den är mörk någonstans och kopplar det till *hål i tänderna* då frågan efter handlar om att se eventuella hål (tur 194).

I slutet av excerpt 3b återkommer förskolläraren till bedövningens funktion och verkan genom att först ställa en explicit fråga som berör bedövningens verkningstid (tur 211), och därefter agera i sin roll som bedövad patient (tur 215), både genom att verbalt och kroppsligt uttrycka bedövningens verkan. Hon beskriver detaljerat genom att använda begrepp som *domna* och *läspa*, och lever sig in i rollen som bedövad patient när hon konkretiserar känslan av att vara bedövad genom att sluddra, forma mun och tunga så att dessa överensstämmer med det hon beskriver (tur 215). Hennes agerande kan förstås som strategier för att koppla samman olika begrepp för att beskriva och förkroppsliga bedövningsprocessen.

Även i excerpt 3a och 3b framkommer det hur förskolläraren stöttar språkligt lärande och begreppsbildning genom att introducera begreppet *röntgenbild* (tur 192). Hon använder även olika strategier för att förklara ett abstrakt begrepp som *bedövning*. Att vara bedövad är en process som sker i olika steg. Vi kan se hur förskolläraren först introducerar begreppet *bedövningsspruta* (tur 182), för att därefter skilja på och reda ut begreppen *spruta* (tur 186, 190) och *bedövning* (tur 188). Förskolläraren riktar fokus mot bedövningens verkan (tur 211), och därefter kopplar hon samman verkningstiden med hur det känns i kroppen (tur 215). Hennes sätt att koppla samman tid, verkan och process med olika begrepp och känslor fungerar som stöttning mot en förståelse för det mer vetenskapliga begreppet *bedövning* (jfr Vygotskij, 1986).

Genomgående drivs leken framåt av förskollärarens olika frågor. Även artefakterna – sprutan och projiceringen av röntgenbilden – spelar en viktig roll eftersom de öppnar upp för barnens deltagande och utgör en möjlighet för barn att visa sin kulturella förståelse. Projiceringen av

röntgenbilden blir också ett viktigt stöd när förskolläraren skall fråga om hål i tänder, och hon använder den som ett stöd för att förklara hur man kan förstå bilden (tur 194) genom att fråga om mörkare partier på bilden. Hennes pekande och frågan om de mörkare partierna bidrar även till att skapa möjligheter för en förståelse gällande bildens funktion i en specifik kontext.

Slutsatser och diskussion

I denna studie har vi undersökt vilka domänspecifika begrepp som introducerades i narrativ lek med temat tandläkarpraktik, samt hur en förskollärare stöttade flerspråkiga barns begrepps- bildning på majoritetsspråket. Sammanfattningsvis visar resultatet att det främst var förskollä- raren som introducerade de domänspecifika begreppen. Barnen använde begreppen i varierande grad, vilket skapade olika sätt att delta i leken. Förskolläraren stöttade barnens begrepps- bildning i leken genom att:

- delta i leken och i rollen som patient introducera samt diskutera begrepp
- språkligt stötta barnen i dialogerna genom responsivitet och dialogisk interaktion
- genom att förklara, variera, kontrastera och omformulera begrepp
- använda både öppna och slutna frågor
- tillföra kulturella artefakter kopplade till lekens narrativ

Den kvantitativa analysen visar att barnens främst svarar på introducerade begrepp genom ver- balt språk, artefakter eller icke-verbala handlingar. Excerpten visar hur artefakter kan stödja be- greppsbildning i både *som om-* och *som är-*dimensioner. Detta möjliggör ett dynamiskt lärande där barn utvecklar förståelse för etablerad kunskap samtidigt som de utforskar idéer i en ima- ginär kontext. Kulturella redskap hjälpte de flerspråkiga barnen att visa sin kompetens och kan bidra till att deltagarna kan etablera intersubjektivitet genom att de kan peka på och benämna något i leken (hål i tänderna som syns på röntgenprojiceringen). Artefakterna fungerar här som medierande redskap som underlättar och stödjer deltagande och dialog mellan barn och förskol- lärare (jfr Samuelsson, 2020). Den omgivande miljön och de artefakter som tillgängliggörs kan bli avgörande för flerspråkiga barns möjligheter till delaktighet, vilket även tidigare forskning visar (Cekaite & Simonsson, 2023; Samuelsson, 2020; Shengjergij, 2023).

Vuxnas deltagande i lek – vilka frågor de ställer och hur de responderar – påverkar barns språkliga lärande (Houen m.fl., 2022; Muhonen m.fl., 2020; Norling & Lillqvist, 2016; Quinn m.fl., 2018). För flerspråkiga barn blir förskollärarens språkliga agerande särskilt betydelsefullt (Ceka- ite & Simonsson, 2023; Kultti, 2023). Muhonen med flera (2020) har visat att längre dialoger mel- lan lärare och flerspråkiga barn är sällsynta i förskolan, och att dessa interaktioner ofta utmärks av uppmaningar och slutna frågor. Förskolläraren i denna studie varierade sina frågor, bjöd in barnen att svara och påverkade interaktionens riktning. Hon initierade dialogerna, men var också responsiv, vilket möjliggjorde utforskande och utvidgade dialoger (jfr Kultti, 2023). I likhet med Gjems (2017) engagerade hon sig i dialoger och bjöd in barnen, men till skillnad från Gjems resultat introducerade hon även nya begrepp, varierade sitt språk för att vidga barnens konceptuella förståelse för olika begrepp och använde sig av artefakter och olika språkliga stra- tegier. Flera av de domänspecifika begreppen är vetenskapliga begrepp (jfr Vygotskij, 1986) vilka främst förstås och förhandlas i dialog med andra mer kunniga individer (Vygotskij, 1986). Här

visar resultatet att förskolläraren genom sina stöttande, framförallt språkliga handlingar, länkade samman olika begrepp (exempelvis bedövningspruta och bedövning), och utvecklade dem för att synliggöra samband och skillnader. Resultatet visar hur begreppsligt utforskande kan ske genom att förskolläraren lyfter begrepp på svenska och omformulerar barnens yttranden. På så vis synliggörs lekens potential att stödja både lärande, delaktighet och utveckling i en socialt hållbar förskolepraktik.

Forskning om lärares deltagande i lek betonar ofta planering utifrån lärandemål och ämnesinnehåll (Cekaite & Simonsson, 2023; Fleer, 2011; Fletcher, 2024). I denna studie deltog förskolläraren i en spontan lekaktivitet, introducerade och diskuterade olika domänspecifika begrepp med de flerspråkiga barnen. I rollen som patient använde hon lekens *som om*-dimension för att introducera begrepp samtidigt som hon metakommunicerade utifrån vedertagen kunskap, *som är*, och kopplade till upplevda erfarenheter (jfr Pramling m.fl., 2019). Studien bekräftar tidigare forskning om förskollärares flexibla stöttning men visar också att spontana lekaktiviteter, som inte på förhand har planerats med utgångspunkt i tydliga lärandemål, kan erbjuda rika möjligheter för (språk)lärande och begreppsbyggnad. Då forskningen om begreppsbyggnad i lek, särskilt hos flerspråkiga barn, är begränsad, utgör denna studie ett viktigt bidrag och pekar på behov av vidare forskning.

Att barnen vidareutvecklade begrepp som hade introducerats av förskolläraren tyder på att den narrativa leken upplevdes som en meningsfull aktivitet av deltagarna. Den narrativa lekens egenskaper – fikcionalitet, social interaktion samt möjligheten att utforska roller och förlopp – öppnar för olika sätt att delta. Lekens öppna struktur gav de flerspråkiga barn möjlighet att inta både perifera roller – såsom ”patient i ett väntrum” (jfr Löthman & Puskás, 2025) – och mer centrala roller, exempelvis ”tandläkare”. Dessa positioner skapade handlingsutrymme för barnen att observera, agera, pröva språk och samspela på sina villkor.

Sammanfattningsvis visar resultatet att narrativ lek kan utgöra en central aktivitet där flerspråkiga barn inkluderas och ges förutsättningar för både språkutveckling och begreppsbyggnad (se Burke Hadley m.fl., 2022; Fleer, 2011; Shengjergji, 2025; Quinn m.fl., 2018). Resultatet belyser därmed den narrativa lekens betydelse som en språkutvecklande praktik, och lyfter fram förskollärares centrala roll i att möjliggöra och stödja begreppsbyggnad på svenska. Användningen av artefakter och kulturella redskap framstår som särskilt viktig, då de konkretiserar lärandeinnehåll och kan göra språkutvecklingen mer meningsfull för barnen. Dessa insikter kan bidra till att utveckla förskolepraktiker som stärker både språkutveckling i svenska samt delaktighet och inkludering i ett mångkulturellt samhälle. Studien betonar vikten av att se leken som en reell språkutvecklande praktik, där dess spontanitet skapar möjligheter till språklärande. Detta kan i sin tur kopplas till förskolans roll i samhällliga och politiska frågor, särskilt när det gäller utvecklingen av det svenska språket hos flerspråkiga barn. Även om språkaktiviteter som bokläsning ofta lyfts fram (Dir. 2024:113; Kulturdepartementet, Socialdepartementet & Utbildningsdepartementet, 2025; Swanson m.fl., 2011) och finns inskrivet i förskolans läroplan, *Lpfö 18* (2025) visar denna studie hur spontan lek också är en viktig språkutvecklande praktik.

Vi har med denna studie bidragit med kunskap om hur begreppsbyggnad kan ”undervisas” om i narrativ, improviserad lek. Detta kan innebära en spänning då undervisning är en målinriktad process som förknippas med styrning i en viss riktning, medan lek kan vara öppen och betraktas som ”fri” (jfr Björklund & Palmér, 2019). Denna studie visar hur förskolläraren kan hantera denna spänning och som här driva en målinriktad process för att förklara ett begrepp, samtidigt som leken förblir öppen för improvisation och förhandling. Behovet av fortsatt forskning kring barns aktörskap och delaktighet i dessa processer är dock fortfarande nödvändig.

Referenser

- Abou-Taouk, H., Nilsen, M. & Wallerstedt, C. (2024). Leka på flera språk: Att stötta flerspråkigt deltagande i förskolan. *Nordisk barnehageforskning*, 21(3), 205–226. <https://doi.org/10.23865/nbf.v21.557>
- Bet. 2021/22:UbU24. *Förskola för fler barn*. [elektronisk resurs]
- Björklund, C. & Palmér, H. (2019). I mötet mellan lekens frihet och undervisningens mål-orientering i förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 64–85. <https://doi.org/10.61998/forskul.v7i1.27301>
- Burke Hadley, E., Barnes, E. M. & Hwang, H. (2022). Purposes, places, and participants: A systematic review of teacher language practices and child oral language outcomes in early childhood classrooms. *Early Education and Development*, 34(4), 862–884. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2074203>
- Cekaite, A. & Evaldsson, A.-C. (2017). Language policies in play: Learning ecologies in multilingual preschool interactions among peers and teachers. *Multilingua*, 36(4), 451–475. <https://doi.org/10.1515/multi-2016-0020>
- Cekaite, A. & Simonsson, M. (2023). Guided play supporting immigrant children's participation and bilingual development in preschools. *International Journal of Early Childhood*, 55, 403–420. <https://doi.org/10.1007/s13158-023-00370-1>
- Daniels, H. (2016). *Vygotsky and pedagogy* (2 uppl.). Routledge.
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J., Gamoran Sherin, M. & Sherin, B. L. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3–53. <https://doi.org/10.1080/10508400903452884>
- Dir. 2024:113. *En likvärdig förskola av god kvalitet med obligatorisk språkförskola*. [elektronisk resurs]
- Dockett, S. (2010). The challenge of play for early childhood educators. I S. Rogers (Red.), *Rethinking play and pedagogy in early childhood education. Concepts, contexts and cultures* (s. 32–48). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203839478>
- Epstein, A. S. (2007). *The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning*. National Association for the Education of Young Children.
- Ertugruloglu, E., Mearns, T. & Admiraal, W. (2023). Scaffolding what, why and how? A critical thematic review study of descriptions, goals, and means of language scaffolding in bilingual education contexts. *Educational Research Review*, 40, 100550. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100550>
- Farrell, A. (2016). Ethics in early childhood research. I A. Farrell, S. H. Kagan & E. K. M. Tisdall (Red.), *The SAGE handbook of early childhood research* (s. 187–200). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473920859.n12>
- Fleer, M. (2011). 'Conceptual Play': Foregrounding imagination and cognition during concept formation in early years education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(3), 224–240. <https://doi.org/10.2304/02Fciec.2011.12.3.224>
- Fleer, M. & Veresov, N. (2018). Cultural-historical and activity theories informing early childhood education. I M. Fleer & B. van Oers (Red.), *International handbook of early childhood education: Springer international handbooks of education* (s. 47–76). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_3

- Fletcher, K., Wright, C. A., Pesch, A., Abdurokhmonova, G. & Hirsh-Pasek. (2024). Active playful learning as a robust, adaptable, culturally relevant pedagogy to foster children's 21st century skills. *Journal of Children and Media*, 18(3), 309–321. <https://doi.org/10.1080/17482798.2024.2356956>
- Fälth, L., Selenius, H. & Egerhag, H. (2022). A cross-sectional study on reading among young L1 and L2 students in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 38(2), 233–244. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2050973>
- Gjems, L. (2017). Learning about concepts through everyday language interactions in preschool. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10(4), 33–44.
- Hakkarainen, P., Brèdikytè, M., Jakkula, K. & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213–225. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789189>
- Hakkarainen, P. & Brèdikytè, M. (2020). Playworlds and narratives as a tool of developmental early childhood education. *Psychological Science and Education*, 25(4), 40–50. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250404>
- Houen, S., Thorpe, K., van Os, D., Westwood, E., Toon, D. & Staton, S. (2022). Eliciting and responding to young children's talk: A systematic review of educators' interactional strategies that promote rich conversations with children aged 2–5 years. *Educational Research Review*, 37. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100473>
- Jordan, B. & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39–103. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0401_2
- Kirsch, C. (2024). Including adults and peers through translanguaging in literacy activities. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2421444>
- Kultti, A. (2023). Extended dialogues in establishing children-teacher play: The pattern of initiation–challenge–extension (ICE). *Journal of Early Childhood Research*, 21(4), 510–523. <https://doi.org/10.1177/1476718X231185436>
- Kulturdepartementet, Socialdepartementet, Utbildningsdepartementet. (2025). *Barnen i förskolan skall mötas av fler böcker och färre skärmar*. [Pressmeddelande, elektronisk resurs]
- Lagerlöf, P., Wallerstedt, C. & Kultti, A. (2019). Barns agency i lekresponsiv undervisning. *Forskning om undervisning och lärande*, 1(7), 44–62. <https://doi.org/10.61998/forskul.v7i1.27298>
- Ledin, P. & Samuelsson, P. (2017). Play and imitation: Multimodal interaction and second-language development in preschool. *Mind, Culture, and Activity*, 24(1), 18–31. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1247868>
- Lindqvist, G. (1996). The aesthetics of play: a didactic study of play and culture in preschools. *Early Years*, 17(1), 6–11. <https://doi.org/10.1080/0957514960170102>
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Information Age Publishing.
- Löthman, C. & Puskás, T. (2025). Peer integration – a free choice? Newly arrived children's participation in free play in Swedish preschools. *Contemporary Issues in Early Childhood*. <https://doi.org/10.1177/14639491251320155>
- Mansikka, J.-E., Londén, M., Holm, G., Saloranta, M. & Nordström, A. (2024). Language as a medium for inclusion and exclusion: Supporting multilingualism in a Swedish minority language ECEC setting in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 13(1), 319–342. <https://doi.org/10.58955/jecer.130135>

- Muhonen, H., Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Barza, L. & von Suchodoletz, A. (2020). Patterns of dialogic teaching in kindergarten classrooms of Finland and the United Arab Emirates. *Learning, Culture and Social Interaction*, 25. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.11.011>
- Norling, M. & Lillqvist, A. (2016). Literacy-related play activities and preschool staffs' strategies to support children's concept development. *World Journal of Education*, 6(5), 49–63. <https://doi.org/10.5430/wje.v6n5p49>
- Ochs, E. & Capps, L. (2001). *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2d7x4pr>
- Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2019). Lekresponsiv undervisning. Ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 7–22. <https://doi.org/10.61998/forskul.v7i1.27289>
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, E., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-responsive teaching in early childhood education*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15958-0>
- Quinn, S., Donnelly, S. & Kidd, E. (2018). The relationship between symbolic play and language acquisition: A meta-analytic review. *Development Review*, 49, 121–135. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.05.005>
- Rogoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P. & Goldsmith, D. (1995). Development through participation in sociocultural activity. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 67, 45–65. <https://doi.org/10.1002/cd.23219956707>
- Rommetveit, R. (1985). Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. I J. W. Wertsch (Red.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (s. 183–204). Cambridge University Press.
- Samuelsson, R. (2020). Guiding preschool play for cultural learning: Preschool design as cultural niche construction. *Front. Psychol*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.545846>
- Sawyer, R. K. (2002). *Pretend play as improvisation: Conversation in the preschool classroom* (Originalverket publicerat 1997). Lawrence Erlbaum Associates.
- Shengjergji, S. (2025). *Play-responsive teaching: Navigating semiotic repertoires and digital technologies in early childhood education and care*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <https://hdl.handle.net/2077/84333>
- Siraj-Blatchford, (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Educational and Child Psychology*, 26(2), 77–89. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2009.26.2.77>
- Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C. & Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 93(4), 1162–1180. <https://doi.org/10.1111/cdev.13730>
- Skolverket (2025). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18 reviderad 2025* (3 uppl.). [elektronisk resurs]
- Smits-van der Nat, M., van der Wilt, F., Meeter, M. & van der Veen, C. (2024). The value of pretend play for social competence in early childhood: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36(46). <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09884-z>
- SOU 2020:67. *Förskola för alla barn – för bättre språkutveckling i svenska*. [elektronisk resurs]
- Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C., Kraft, G. & Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 258–275. <https://doi.org/10.1177/0022219410378444>

- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv* (3 uppl.). Studentlitteratur.
- Taylor, M. E. & Boyer, W. (2020). Play-based learning: Evidence-based research to improve children's learning experiences in the kindergarten classroom. *Early Childhood Education Journal*, 48, 127–133. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00989-7>
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(5), 675–691. <https://doi.org/10.1017/S0140525X05000129>
- Vetenskapsrådet, (2024). *God forskningssed 2024*.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (1986). *Thought and language*. The MIT Press.
- Wallerstedt, C., Kultti, A., Lagerlöf, P., Lantz-Andersson, A., Lundin, M., Nilsen, M., Peterson, L., Skantz-Åberg, E. & Pramling, N. (2022). Socioculturally-informed Interaction Analysis (SIA): Methodology and theoretical and empirical contributions of an emerging research program in early childhood education. *International Research in Early Childhood Education*, 12(1), 1–23.
- Wells, G. (1994). The complementary contributions of Halliday and Vygotskij to a “language-based theory of learning”. *Linguistics and Education*, 6(1), 41–90. [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(94\)90021-3](https://doi.org/10.1016/0898-5898(94)90021-3)
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology*, 7(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Författarpresentationer

Hiba Abou-Taouk

Hiba Abou-Taouk är doktorand i forskarskolan PReCEC (Utbildning för lekresponsiv undervisning i förskolan för social och kulturell hållbarhet) vid Göteborgs universitet. Hon har en bakgrund som förskollärare och hennes forskningsintresse är riktat mot flerspråkighet och social och kulturell hållbarhet.

Cecilia Wallerstedt

Cecilia Wallerstedt är professor i pedagogik vid institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande och på Högskolan för scen och musik, vid Göteborgs universitet. Hennes forskningsintresse rör interaktionen mellan lärare och barn i undervisningsprocesser med ett särskilt fokus på lek, fantasi och estetiska ämnen.

Malin Nilsen

Malin Nilsen är docent i pedagogik vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande vid Göteborgs universitet. Hon forskar om barns användning av digitala teknologier och har också ett särskilt intresse för språk och flerspråkighet samt frågor om medielitteracitet.