

Främja barns språkutveckling

Pia Håland Anveden

Den här artikeln syftar till att ge fördjupade kunskaper om det språkutvecklande arbetet i förskolan. Genom att fokusera på barnens språkutveckling kan förskolan bidra till att stärka deras självförtroende, trygghet, inkludering och flerspråkighet, såväl som litteracitet och kreativitet. Artikeln tar bland annat upp frågor om hur man som förskollärare kan arbeta med lyssnandet, samlärandet och den språkliga stöttningen i barngruppen. Den ger också förslag på underlag att använda i planeringsarbetet kring nya arbetsområden. Genrepedagogik och några av förskolans vanligaste texttyper introduceras och artikeln avslutas med en pedagogisk modell, som kallas för ”cykeln för undervisning och lärande” och ett resonemang om hur den kan användas i förskolan.

Professor Maaike Hajer lyfter fram tre aspekter som är centrala i det språkutvecklande arbetet: ”Språkinriktad undervisning är en kontextrik undervisning med språklig stöttning och mycket interaktion som syftar till att utveckla språket som en väsentlig aspekt av de ämnesmässiga målen” (Hajer & Meestringa, 2014, s. 39). Detta innebär att barnen måste få meningsfull undervisning i naturliga sammanhang. Förskollärarna behöver ha höga förväntningar på barnen, men också ge mycket stöd och uppmuntran så att barnen kan gå vidare i lärandet tillsammans med andra. All pedagogisk personal på förskolan ska främja barnens språkutveckling i det dagliga arbetet. För att garantera en hög kvalitet behöver innehållet i verksamheten diskuteras, vara förankrat i forskningen och prövas i praktiken. Förskolan har en betydelsefull roll för att utjämna sociala skillnader och främja integration (Persson, 2012).

För att få underlag till uppföljning och utvärdering av de språkutvecklande arbetssätt som prövas i praktiken kan olika metoder användas. Exempelvis kan medlemmarna i arbetslaget filma varandra eller vara varandras kritiska vänner under olika aktiviteter, alltid följt av en konstruktiv diskussion med utgångspunkt i teorier om barns lärande och forskning om det innehåll som är i fokus.

Nedan presenteras åtta frågor som kan användas för att identifiera hur språkutvecklande ett arbetsområde, en aktivitet, ett temaarbete eller en vardagssituation är. I avsnitten som följer förs resonemang utifrån dessa områden i tur och ordning:

- Hur lyssnar vi på barnen och hur uppmuntrar vi lyssnandet i barngruppen?
- Hur ställer vi frågor som leder vidare? Exempelvis öppna frågor och följdfrågor.

- Hur uppmuntrar vi barnens samlärande?
- Hur fyller vi barnens vardag med ord?
- Hur utmanas alla barn på rätt kognitiv nivå?
- Hur uppmuntras transspråkandet?
- Hur får barnen ta del av olika texttyper?
- Hur kan vi lägga upp det temainriktade arbetet så att det bildar sammanhang och är meningsfullt för barnen?

Lyssna och uppmuntra barnens lyssnande

Att kunna lyssna är nyckeln till framgångsrik språkutveckling och att lära sig att lyssna är lika kognitivt krävande som att lära sig att tala. I början av barnens språkutveckling tar det alltid längre tid att få fram det man vill säga än att förstå det som andra säger. Det gäller oavsett om barnen utvecklar ett eller flera språk. Fenomenet beror på att det passiva (receptiva) ordförrådet alltid är större än det aktiva (produktiva).

Just av den anledningen är det viktigt att omgivningen har tålamod och ger talutrymme åt de barn som är mitt i sin andraspråksutveckling. Det finns forskning (Rowe, 1996) som visar att vi vuxna har tålamod att vänta i en sekund på att barnen ska svara innan vi ”hjälp till” och avbryter. Om vi förlänger väntetiden till minst tre sekunder, hinner barnen tänka till och formulera sig. Istället för att korrigera barnen, kan vi modellera genom att upprepa det barnet sagt på ett språkligt korrekt sätt.

Nunan (1990) skiljer på fyra olika sätt att lyssna och har illustrerat de olika sätten i en fyrfältstabelle, se figur 1.

Figur 1.

Olika sätt att lyssna (fritt omtolkad för förskolan efter Gibbons, 2016)



Nunan menar också att man kan öva barnen i att lyssna. Detta kan till exempel ske genom att förskollärarna först pratar med barnen om vad det innebär att lyssna och sedan låter barnen prova hur det känns att lyssna noga genom att blunda, vara alldeles tysta och berätta för varandra vad de hört. Man kan öva dialog genom att låta ett barn i sänder berätta något medan de andra lyssnar. När barnet har berättat färdigt, får de andra kommentera eller fråga, men en i taget.

Ställa öppna frågor och följdfrågor

Ett traditionellt sätt att ställa frågor till barnen kallas för IRF/IRE (=initiation-respons-feedback/initiation-respons-evaluation) eller fråga-svar-återkoppling. Med andra ord:

- Förskolläraren ställer en fråga till barnen om något som hen redan vet svaret på.
- Barnet svarar.
- Förskolläraren bekräftar eller korrigerar svaret.

I sådana situationer är barnen inte medskapande och det blir även svårt att ta tillvara deras förkunskaper och tankar. Ett annat sätt att närma sig barnens tankar och uppmuntra till vidare formulering och språkutveckling är att ställa öppna frågor och följdfrågor, vi vill veta mera om vad barnen vet, tror eller tänker på. Öppna frågor innebär att barnen kan välja mellan olika svarsalternativ och stimulerar dem att berätta och förklara. Följdfrågor innebär att förskollärare vill uppmuntra barnen att uttrycka mera och att fortsätta sitt resonemang eller berättelse, exempel på öppna frågor och följdfrågor:

- Berätta mera, nu blev jag nyfiken.
- Hur tänkte du nu?
- Vilka tankar fick du nu?
- Kan du berätta mera?
- Hur gick det sedan?
- Kan du förklara det där en gång till, jag förstod inte riktigt? (Gibbons, 2016)

Uppmuntra barnens samlärande

När barn lär av varandra kan det kallas för samlärande (Williams, Pramling, Samuelsson & Sheridan, 2000) eller kooperativt lärande (Henswold, 2006). Barn har mycket att lära av varandra. Samlärandet är ett fenomen och uppstår vid spontana tillfällen, till exempel när ett äldre barn lär ett yngre barn. Ett annat exempel är när ett flerspråkigt barn hjälper ett annat barn med samma språk när behov uppstår. Om förskolan vill arbeta på ett systematiskt sätt med samlärande som metod, måste det arbetet planeras i förväg, till

exempel genom att dela barnen i mindre grupper för att leka eller utföra något uppdrag. Både leken och uppdraget uppmuntrar språklig kommunikation.

Williams, Pramling, Samuelsson & Sheridan (2000) har visat att eftersom barn har olika erfarenheter, kunskaper och inlärningsmönster, gynnas alla barn av att förskolan arbetar med samlärande. Alla har något att ge och alla får något i utbyte. Om alla barn vet att de kan bidra med något, leder det till att barnen blir mer motiverade samtidigt som de får social träning i samarbete.

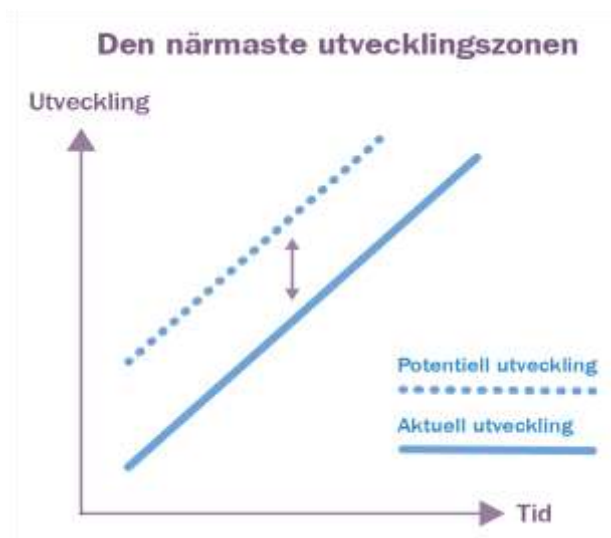
Samspel med andra barn hjälper barnen att hitta sin identitet, öka sitt självförtroende och känna trygghet tillsammans med andra. Barnen utvecklar förståelse för andra och lär sig dels de sociala reglerna och dels att lösa problem i samverkan (Williams, 2012).

Utmana alla barn på rätt kognitiv nivå

Psykologen, pedagogen och filosofen Lev Vygotsky lanserade idén om ”den proximala utvecklingszonen” (ZPD). Den beskriver hur lärandet kan ske antingen på den kognitiva nivå som individen faktiskt befinner sig på, eller strax ovanför tillsammans med stöttning från en annan, mer kompetent individ, allt beroende på situationen, se figur 2. Samma figur kan användas för att beskriva barnens språkliga nivå och utveckling. Teorin om den optimala utvecklingszonen är en central del av det sociokulturella perspektivet.

Figur 2.

Illustration av den närmaste utvecklingszonen (i Håland Anveden, 2020)



I alla förskolor har barnen olika förkunskaper och referensramar och de flesta förskolor har barn med olika förstaspråk och kulturella bakgrunder. Förskolan kan utvecklas som lärande miljö, om fokus ligger på att erbjuda barnen rika tillfällen till stimulans genom olika sorters aktiviteter, varierande material och metoder, stöttning och höga förväntningar samt uppmuntran av alla barns förstaspråk.

Läraren och utbildaren Mariani (1997) introducerade en fyrfältare som används flitigt av bland andra Gibbons för att illustrera hur barn kan stöttas i sitt lärande, se figur 3. Genom att iaktta och analysera i vilket fält barnen befinner sig under ett visst arbete, kan förskollärare stötta barnen så att de i möjligaste mån ska befinna sig inom den så kallade utvecklingszonen. Alla barn behöver utmaningar, men de får inte vara för stora, för då tappar barnen intresset och känner sig utanför och kan känna frustration. Om barnen å andra sidan inte får några utmaningar alls, kan resultatet bli att de hamnar i utträkningszonen och visar detta på olika sätt, till exempel genom att bli rastlösa eller passiva.

Figur 3.

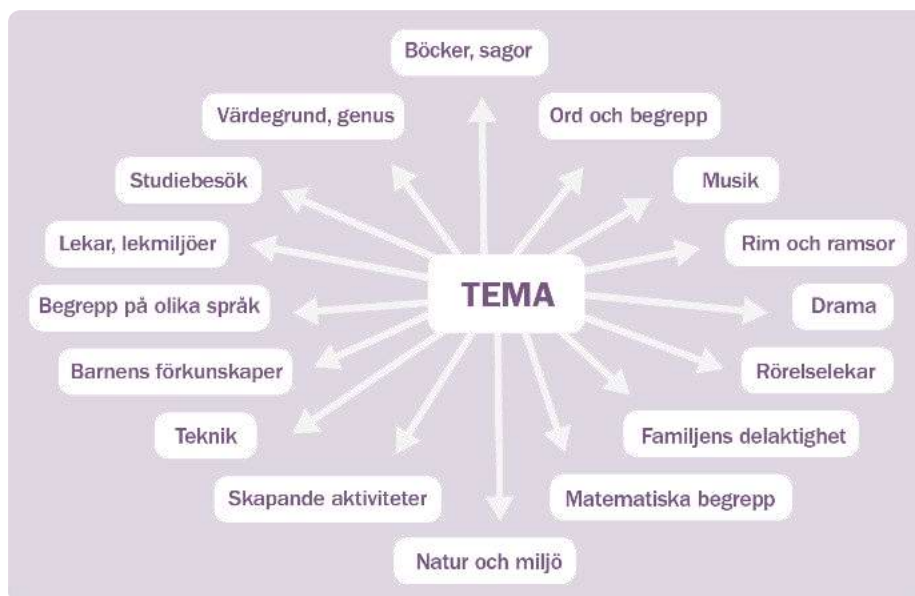
Marianis fyrfältare (från Gibbons, 2016)



Som underlag för planeringen, kan arbetslaget använda sig av Marianis fyrfältare tillsammans med tankekartan i figur 4. Tankekartan är uppbyggd utifrån många av de olika områden som läroplanen för förskolan (Lpfö 18, "Utveckling och lärande") föreskriver att förskollärarna ska arbeta med.

Figur 4.

Olika arbetsområden för utveckling och lärande, fritt efter Lpfö18. (Håland Anveden, 2020)



Marianis fyrfältare hjälper förskollärarna att reflektera över i vilken zon barnen befinner sig och tankekartan överblickar förskolans lärandeuppdrag. Tillsammans kan de båda modellerna underlätta förskollärarnas planeringsarbete och föra samman förskolans olika uppdrag med barngruppens aktuella behov och intressen. Förskolans strävansmål är att stötta barnen så att de så mycket som möjligt befinner sig i utvecklingszonen.

Med dessa två figurer framför sig, kan planeringsarbetet ta sin början med temat i mitten som man utgår från. Om barnen i en förskolegrupp varit väldigt intresserade av insekter runt förskolan och har haft många frågor kring dessa, kan förskollärarna bestämma sig för att arbeta med insekter som tema. Med hjälp av pilarna i figur 4, börjar förskollärarna skissa olika arbetsområden. Barnen ska erbjudas många olika och varierande vägar till lärandet. Arbetslaget noterar också i vilken ordning aktiviteter ska genomföras. De bestämmer sig för att börja med barnens förkunskaper och samtidigt ta reda på nyckelbegreppen på barnens förstaspråk genom föräldrar. Nästa steg blir att promenera till biblioteket för att låna faktaböcker eller sagoböcker, som knyter an till insekter. Varje aktivitet vägs mot Marianis fyrfältare för att försäkra sig om att barngruppen i möjligaste mån befinner sig kring utvecklingsfältet. Planeringsarbetet fortsätter på samma sätt med pilarna och fyrfältaren som underlag. Planen revideras kontinuerligt under arbetets gång.

Uppmuntra transspråkande och kodväxling

Två begrepp som är användbara för att beskriva flerspråkiga barns kommunikation är *transspråkande* och *kodväxling*.

Cen Williams lade grunden för forskningen kring *transspråkande* (*translanguaging*) år 1994 i Wales. Transspråkandet har därefter utvecklats till ett omfattande internationellt forskningsfält. Transspråkande innebär att barnen får använda alla sina språkliga resurser i kommunikativt syfte.

I forskningen om transspråkande ses flerspråkighet i sig som en tillgång som ska användas till förmån för barnens utveckling (Svensson, 2017). Alla språk är lika mycket värda, har samma status samt utgör likvärdiga kunskapskällor. När barnen får använda sitt förstaspråk i ett positivt sammanhang, stärks deras identitet och självkänsla, vilket i sin tur ökar barnens motivation i lärandet.

Att barnen får använda alla sina språk i förskolan blir en naturlig följd av förskolans uppmuntrande och inkluderande förhållningssätt. Det innebär att barnens språk, erfarenheter, förkunskaper och egna tankar räknas och berikar förskolans arbete, i motsats till om barnen enbart integreras i den svenska förskolans befintliga verksamhet. Inkludering kan ske till exempel genom att de barn som talar samma språk kan och ska hjälpa varandra eller att barnen uppmuntras att leka och prata med varandra oavsett vilket språk det sker på.

Det är stor skillnad mellan transspråkande och kodväxling. Vid kodväxling växlar barnen medvetet mellan olika språkliga system medan transspråkande karaktäriseras av en omedveten integration av ett flerspråkigt system där språken flyter ihop.

Kodväxling innebär att barnen använder olika ord eller dialekt mitt i en mening. Det är viktigt att veta att kodväxling kräver hög språklig medvetenhet. Förmågan att växla ord mellan olika språk är ett smart sätt att använda de olika språken vid olika tillfällen och med olika syften. Det har också visat sig att all typ av kodväxling följer de grammatiska reglerna som respektive språk har och att barnen använder kodväxling strategiskt för att göra sig förstådda i olika situationer.

Omge barnen med ord

Att omge barnen med ord innebär att man som förskollärare benämner saker, fenomen och händelser upprepade gånger i olika sammanhang som är naturliga och meningsfulla för barnen. Det är lätt att missa gyllene tillfällen för språkutveckling i samband med till exempel måltiderna. Måltiden kan användas för samtal om till exempel hur maten smakar och luktar, vilka kryddor som använts, var grönsakerna växer, hur maten lagas, vilken färg maträtten har och om barnen ätit liknande mat hemma. Det finns mängder av

ord bara kring måltiderna och arbetssättet att omge barnen med ord kan användas i flera olika situationer i förskolan (Skans, 2011; Lunneblad, 2009).

Barnen ska omges med ord och deras utveckling av ordförrådet är beroende av hur mycket språklig stimulans de får. Språket ska inte förenklas för att det finns barn med svenska som andraspråk i gruppen, utan tvärtom. En kontinuerlig exponering för komplexiteten i språket gynnar alla barns språkutveckling. Vid förenkling missar barnen begrepp som är viktiga på lång sikt. Det är därför bättre att konkretisera begreppen och hitta synonymer till orden och göra dem begripliga, än att utesluta dem helt.

I varje vardaglig situation och miljö finns ord som kan användas för att utöka barnens ordförråd. I till exempel tvättrummet finns fler saker än substantiven toalett, potta, blöja, handfat, blöjhylla, spegel, handhygien och tvål. Ordförrådet kan utvidgas så att barnen får höra och använda flera ord, även några ovanliga ord kanske, i meningsfulla och naturliga sammanhang där barnen befinner sig. Samtala till exempel om tvål som löddrar, känns len och luktar honung, vattenkran med varmare eller kallare eller lagom varmt vatten, handdukskrok och toalettlock och toalettpappershållare. Använd ord som trosor, kalsonger, strumpbyxor med högerben och vänsterben, byxor med dragkedja, kardborre eller knappar.

Låta barnen komma i kontakt med olika texttyper

Under hela livet kommer vi i kontakt med olika texttyper, ofta utan att vara medvetna om deras uppbyggnad och särdrag. Barn måste undervisas explicit om vad som är typiskt för olika sorters texter för att kunna tolka och producera relevanta texter (Axelsson & Magnusson, 2012). Genrepedagogiken är en pedagogisk modell för undervisning om olika textgenrer, som växte fram i Australien på 1980-talet. Den är särskilt användbar i heterogena barngrupper. Syftet är att få med alla barn oavsett språk och hur långt de har kommit i sin språkutveckling. Det ingår inte i förskolans uppdrag att lära ut detta, men om barnen redan i förskolan kommer i kontakt med de vanligaste texttyperna, kommer det att underlätta längre fram. Det är bra att barnen kan känna igen texter de möter, och har en känsla för texternas syfte och i vilka sammanhang de används. För att kunna erbjuda barnen detta, behöver förskollärarna själva ha kunskaper om de vanligaste texttyperna och deras särdrag. Några av de mest förekommande i förskolan är återgivande, berättande, beskrivande, instruerande och diskuterande texter.

Tabell 1.

Några av förskolans vanligaste texttyper

	Återgivande text	Berättande text	Beskrivande text	Instruerande text	Diskuterande/argumenterande text
Syfte	Att återberätta något	Att förmedla något eller underhålla	Att förmedla information	Att instruera	Att resonera eller argumentera
Struktur	Orientering, berätta vem, var, när. En serie händelser. Personlig kommentar/slutsats	Orientering, berätta vem, var, när. En serie händelser, problem, upplösning	Allmänna upplysningar, karaktäristik, exempel utseende, föda, hemvist, kan även ha underrubriker	Målinriktat, stegvisa moment	Personliga ställningstaganden Argument, bevis. Eventuella motargument och motbevis samt slutsats
Sammanlänkande ord	Tidsord: <i>först, sedan, därefter, efteråt, vid dagens slut ...</i>	Tidsord: <i>det var en gång, en dag, senare, efteråt, till slut</i>	Förekommer vanligtvis inte	<i>Att, sedan, därefter, till sist</i>	<i>För det första, för det andra, därför, emellertid, å andra sidan</i>
Andra språkliga drag	Dåtid Beskrivande ord	Dåtid Handlingsverb beskrivande ord. Kan innehålla dialoger och sägeverb (till exempel <i>klagade, skrattade, kittlade, talade osanning</i>)	Verben att vara och att ha förekommer ofta. Specifikt ordförråd	Verb som ger instruktioner till exempel <i>blanda, laga, hacka, grädda, klippa, färga, hoppa fram tre steg</i>	Språk för att övertyga: <i>det är dumt att ..., jag påstår i alla fall att..., det där är helt fel</i>

Lägga upp temainriktat arbete

Genrepdagogeniken vilar på tre ben, se figur 5. Att den illustreras med en pall betyder att alla tre delarna behövs, om ett ben fattas, faller pallen. I förskolan läggs inte fokus på den systemisk-funktionella grammatiken. Däremot är de två andra benen desto viktigare.

Genom att använda sig av genrepedagogik när förskolan arbetar med ett tema, kommer texter av olika slag in på ett naturligt sätt och alla barn i barngruppen blir involverade, engagerade och stimulerade.

Figur 5.

Genrepedagogikens tre ben (ur: Johansson & Sandell Ring, 2012)



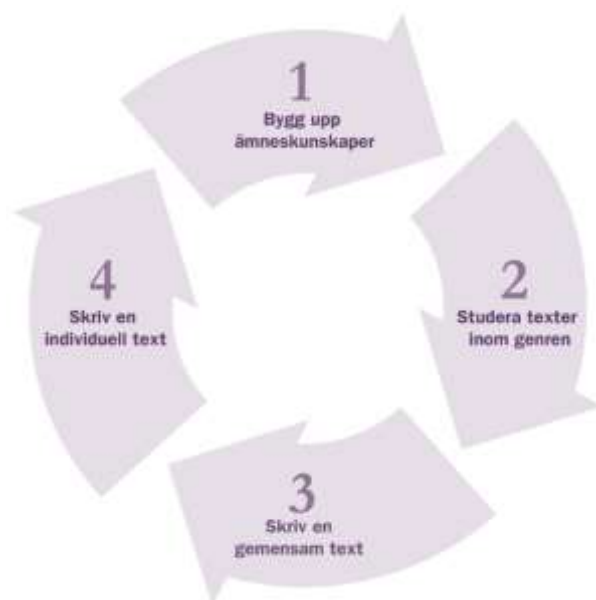
Det första benet är Vygotskys teori om lärande. Stöttningen ska ske i samspel med andra. Avståndet mellan de olika nivåerna är skillnaden mellan vad vi kan uppnå på egen hand och det vi kan uppnå med hjälp av stöttning från någon som är mera erfaren (på engelska *scaffolding*). Det är tillsammans med andra som vi kommer vidare i utvecklingen.

Det andra benet är Hallidays systemisk-funktionella grammatik, som är viktig i andraspråklärandet. Detta betyder kort sagt att det som vi säger är beroende på sammanhanget och den sociala situationen vi befinner oss i, alltså med vem och på vilket sätt vi talar, om vi kan tala eller vara tysta, beroende på situationen vi befinner oss i.

Det tredje benet är Rotherys och Martins skolgenrer och cykeln för undervisning och lärande. Skolgenrererna är i grunden samma genrer som i förskolan, men är mera utvidgade och kan delas i flera olika "familjer" och undergrupper. Cykeln för undervisning och lärande består av fyra steg, där det sista steget går ut på att skolelever ska kunna skriva en text på egen hand (se figur 6). Hur modellen kan översättas för arbete med barn i förskolan beskrivs nedan.

Figur 6.

Cykeln för undervisning och lärande



Att bygga upp kunskaper i ett ämnesområde

Att bygga upp kunskaper i ett ämnesområde, eller bygga upp fältet, kring det tema som valts, är den viktigaste delen. Till att börja med klargörs syftet med temaarbetet och vilka resultat som eftersträvas, utifrån de behov som finns på förskolan. För att kunna planera utifrån barnens förkunskaper, kan förskollärarna börja med att ställa frågor om vad barnen redan vet kring temat. För att lyfta alla barns förstaspråk, är föräldrarna och/eller den flerspråkiga personalen viktiga samarbetspartners. Även översättningsprogram kan vara till hjälp.

Utifrån temats innehåll bestäms sedan vilken genre, eller vilka genrer, som passar in. Arbetar man exempelvis med insekter som tema, kan det passa att arbeta med den beskrivande genren och läsa faktaböcker om insekter tillsammans med barnen. Arbetet kan sedan fortsätta genom studiebesök till skogen, där gruppen letar upp olika insekter. Förskollärarna kan exempelvis också bygga upp fältet genom att låta barnen sjunga sånger och genom olika skapande aktiviteter, som att hitta på en berättelse om insekter tillsammans med barnen, dramatisera den och spela upp den inför föräldrarna. Arbetet ska kännas meningsfullt och barnen ska vara medskapande i lärandet.

Att modellera eller rekonstruera fältet

I nästa fas får barnen bekanta med särdragen i den texttyp som valts. Om förskolan bestämt sig för att arbeta med den beskrivande genren, berättar förskollärarna för barnen

hur en sådan beskrivning kan se ut och funderar tillsammans över viktiga saker att ta upp om de olika insekterna. Hur ser insekterna ut? Vilken färg har de? Hur många ben de har? Hur de bor? Vad äter de? Vad gör de för nytta i naturen? Gruppen bestämmer tillsammans vilka områden som är mest intressanta att dokumentera.

Gemensam konstruktion

Gemensam konstruktion går ut på att gruppen med stöd av förskolläraren skapar något av det barnen lärt sig. Det kan handla om en gemensam dokumentation av arbetet genom att klippa, och klistra på anslagstavlan. Högst upp kan man till exempel klistra upp de områden gruppen kom fram till när de rekonstruerade fältet; insekternas mat, utseende, boet, och så vidare och under varje rubrik skriver förskollärarna de orden som är relevanta för varje insekt gruppen valt. Orden skrivs både på svenska och på barnens olika förstaspråk. Eftersom det inte räcker att bara skriva orden, klistrar man också dit bilder från tidningar, barnens teckningar och foton på det som gruppen har arbetat med och lärt sig om.

Individuell konstruktion

I det sista steget har barnen införlivat kunskaperna de fått om genren/temat så att var och en kan använda kunskaperna i andra sammanhang och på egen hand. Då kan exempelvis barnen bearbeta innehållet genom att de fortsätter att rita insekter, beskriva insekter muntligt eller bygga fantasifulla insekter. De kan göra egna memoryspel med olika insekter, spela rollspel eller berätta historier för varandra om insekter. Intresset för temaområdet har förhoppningsvis väckts och märks till exempel genom att förskollärarna ser att barnen pratar om insekter eller att de har blivit hänsynsfulla mot insekterna ute på gården och bygger små bon till dem.

Cykeln för undervisning och lärande samt de andra modeller som presenterats i artikeln kan användas som utgångspunkt och inspiration i förskolans språkutvecklande arbete.

Referenser

Gibbons, P. 2016. *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm. Hallgren & Fallgren studieförlag AB.

Håland Anveden, P. 2020. *Den inkluderande förskolan – en handbok*. Stockholm. Studentlitteratur.

Hyltenstam, K., Axelsson, M., Lindberg, I. 2012. *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012. Stockholm. Vetenskapsrådet.

Johansson, B. & Sandell Ring, A. 2012. *Låt språket bära – genrepedagogik i praktiken*. Stockholm. Hallgren & Fallgren Studieförlag.

Lunneblad, J. 2009. *Den mångkulturella förskolan. Motsägelser och möjligheter*. Lund. Studentlitteratur.

Mariani, L. 1997. *Teacher Support and Teacher Challenge in Promoting Learner Autonomy*. Perspectives: A Journal of TESOL Italy 23 (2).

Nunan, D. 1990. *Learning to Listen in a Second Language*. Ur D. Nunan, & L. Miller, (red), 1995. *New ways of teaching Listening*. Alexandria.

Persson, S. 2012. *Förskolans betydelse för barns utveckling, lärande och hälsa*. Malmö. Malmökommissionen.

Skans, A. 2011. *En flerspråkig förskolans didaktik i praktiken*. Malmö. Malmö Högskola.

Skolverket, 2018. *Läroplan för förskolan. Lpfö 18*.

Svensson, G. 2017. *Power point-presentation om ett forskningsprojekt i "Tulpanskolan" kring Transspråkandet*.

Williams, P. 2006. *När barn lär av varandra – samlärande i praktiken*. Stockholm. Liber.

Williams, P., Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. 2000. *Barns samlärande. En forskningsöversikt*. Stockholm. Statens Skolverk.

Vygotsky, L. 1999. *Tänkande och språk*. Göteborg.