

Poesi och språklek

Niklas Pramling, Göteborgs universitet

Inledning

Mycket av den språklek barn ofta spontant engagerar sig i kan förstås som poetisk. De hittar på rim, nonsensord och andra språkliga ljud och talar om hur något ser ut som eller i lek är något annat än vad det vanligtvis är. Ordet poesi har ursprungligen med sång samt med kreativt och fantasifullt språkande att göra. Det poetiska språket är ett språk som kan vara lekfullt och få oss att se på världen på nya sätt.

I denna artikel ges en bild av vad poesi eller diktkonst kan innebära i förskolans kontext, genom att presentera ett antal utmärkande drag för denna sorts språkliga framställningar. Artikeln presenterar också fem sätt varpå poesi kan iscensättas i förskolan, det vill säga fem aktiviteter för att engagera barn i poetiskt språkande, och genom dessa aktiviteter få möta skriftspråket. Poesi ses i artikeltexten som grundat i barns lek med språkets ljud och innebörder. Att aktivt arbeta med poesi ses som en väg in i skriftspråket, som en fråga om social rättvisa – genom att det introducerar barn för en konst- och kommunikationsform som annars tenderar att vara förbehållen vissa sociala grupper i samhället – och som ett sätt att göra andraspråk eller flerspråkighet till en tillgång för alla barn i gruppen.

Från det perspektiv som anläggs i artikeln blir viktiga uppgifter för förskolläraren att utmana och stötta barn vidare i deras utveckling av till exempel språklig medvetenhet. När ordet stöttning används i denna artikel avses vad som ofta benämns med anglicismen *scaffolding*. Med denna metafor avses att fördelningen mellan deltagare vad gäller vem som gör vad förändras under aktivitetens gång. När barn är ovana med en viss aktivitet kan förskollärare behöva stå för en stor del av aktivitetens beståndsdelar för att det skall bli en aktivitet om något, exempelvis ett utforskande av språkets egenskaper. Efterhand som barnen blir mer erfarna med denna sorts samtalsaktivitet tar de successivt över mer av aktörskapet för aktivitetens genomförande. Stöttning skall inte förstås som uttryck för ett bristperspektiv. Tvärt om, det är bara möjligt att stötta något som redan är på gång, annars finns inget att stötta. Det vill säga, stöttning utesluter inte utan förutsätter istället barns aktörskap som deltagare i gemensamma aktiviteter. I gruppaktiviteter som är förskolans sätt att organisera för lärande och utveckling, utgör inte bara förskolläraren utan också övriga barn i gruppen stöttande medskapare.

Poesi ses idag ofta som kanske svåra texter skrivna av poeter, såsom Tomas Tranströmer, Wisława Szymborska eller Gunnar D. Hansson, för att nämna några av våra samtida poeter. Men medan dessa och andra poeter förfinat sitt poetiska kunnande, kan poesi förstås som något mycket vidare. Då poesi eller dikt idag framförallt ses som något skrivet kan det vara värt att påminna sig själv om att poesi under lång tid lästs högt och framställts muntligt. Poesins ljudvärld är ofta viktig för att framkalla de bilder den rymmer. Poesin är både en ljudlig och en textlig kommunikationsform.

Att iscensätta poesi genom att dela med sig av inre bilder

För att göra poesi relevant för barn i förskolan som inte kan förväntas kunna läsa och skriva behöver förskollärare arbeta på andra sätt med detta än i skolan. I ett forsknings- och utvecklingsprojekt om poesi i förskolan presenteras tre olika sätt varpå man kan skapa aktiviteter med förskolebarn och poesi. Det ena sättet är en variant på vad Georgia Heard (1989) arbetat med i amerikanska skolor. Omgjort så att det blir användbart i förskolor innebär arbetet följande. Förskolläraren och barngruppen sitter tillsammans. Förskolläraren ber barnen sluta ögonen och tänka på något som de tycker om eller som på annat sätt är viktigt eller intressant för dem. När de gjort så en stund, ber hon eller han dem berätta vad de fått för bilder. Ögonblicksbilderna skrivs ned som korta fraser på en tavla eller blädderblock. När alla barn fått säga vad de föreställde sig läser förskolläraren upp det som skrivits. Förskolläraren engagerar sedan barnen i ett samtal angående om de noterar att något återkommer – det kan till exempel vara sommarminnen eller husdjur – och om de får några andra bilder då de hör vad andra barn föreställt sig. Förskolläraren pratar också med barnen om det är möjligt att flytta om delar av texten för att gruppera sådant som hänger ihop innebördsmissigt eller för att skapa ljudmönster såsom rytm och rim. Om delar flyttas, läses sedan texten åter upp och samtal förs med barnen om vad de tycker och tänker om vad de hör.

Med avstamp i denna aktivitet kan förskolläraren med kunskap om poesi göra barnen uppmärksamma på vad det är de gjort och gör i denna aktivitet. Hon eller han kan göra dem medvetna om vad man kan kalla poesins byggstenar. Med den ryska kulturpsykologen Vygotskij (1934/1999) kan man se dessa byggstenar som en uppsättning kulturella redskap och praktiker. Poängen är inte att barnen skall lära sig vad dessa heter, utan att de skall få möjlighet att urskilja redskapen och praktiker i sitt och varandras språkande.

Några av poesins redskap

Rim – mycket poesi, men inte all, bygger på rim. Det innebär att slutet på en rad har en ljudmässig överensstämmelse eller likhet med föregående eller efterföljande rads slut. Ett exempel är:

...ringa

...plinga

Alliteration – inte bara slutet på rader kan ha en ljudmässig relation till varandra, utan även ord i följd av varandra kan ha det. Två exempel är:

Rida, rida, ranka...

Sudda, sudda, sudda, bort din sura min

Onomatopoetiska ord – det vill säga ljudhärmande ord. Onomatopoetiska ord är ord med vilka man ger en ljudlig gestalt åt något. Denna sorts uttryck är vanliga i barns lek och tal. Några exempel är:

Plask (sagt samtidigt som man stampar i en vattenpöl)

Boink (som ljudsättning av att en boll studsar)

Vovve (för hund), bää (för lamm), mjau (för katt)

Tick-tack

Radbrytning – genom hur radbrytning sker, det vill säga hur man strukturerar det barnen sagt på tavlan eller blädderblocket kan man också skapa olika ljudmönster. När man byter rad blir det automatiskt en kort paus vid uppläsning, vilket kan ge ett annat intryck av det sagda eller lästa än om allt bara var i en lång mening.

Tomrad – en dikt kan också delas in i olika delar med tomrad mellan, vilket ytterligare bidrar till hur den framstår när den läses upp.

Dessa poetiska beståndsdelar – rim, alliteration och onomatopoetiska ord – handlar om vad man kan kalla poesins *ljudbild*. De har med hur något låter att göra. Men poesi handlar också om att skapa nya bilder. Några av de redskap med vilka man kan skapa poesins *bildvärldar* är följande:

Liknelser – en liknelse är ett uttryck där man liknar något vid något annat. Några exempel är:

Kyrktornet ser ut som en pil som pekar mot himlen.

Skalbaggen tar sig fram som en ångvält.

Metaforer – en metafor skiljer sig från en liknelse såtillvida att liknelsen gör läsaren eller lyssnaren uppmärksam på sin relation, det vill säga liknelsen säger att något är

som, liknar eller påminner om något annat, medan metaforen döljer denna relation. Metaforen säger istället att något är något annat. Några exempel är:

Naturens ångvält, skalbaggen

Kyrktornet pekar mot himlen

Livet är en resa

En metafor kan därför ses som en mer koncentrerad form av liknelse. Alla dessa, poesins redskap, kan observeras i barns språklek (se till exempel, Chukovky, 1925/1974; Eriksen Hagtvet, 2004).

Att iscensätta poesi genom en musikaktivitet

I det ovan nämnda poesiprojektet arbetade forskarna och förskollärarna också med två andra sätt att engagera barn i poetiska aktiviteter. Ett sätt påminde om det förstnämnda och innebar att förskollärarna och barngruppen lyssnade på musik. Instrumentalmusik användes, alltså musik utan sång, då barnen annars lätt tar fasta på vad texten handlar om. Barnen sluter ögonen och lyssnar på musiken och får efteråt berätta för förskolläraren vad de fick för bilder då de lyssnade eller vad de tyckte att musiken lät som. Förskolläraren skriver upp vad de berättar, likt i det tidigare exemplet. Därpå engageras barnen i ett samtal om deras intryck och hur de till exempel föreställt sig att det var någon som jagade någon – ett exempel i studien var Edvard Griegs ”I Bergakungens sal”, ett stycke som successivt ökar i tempo och dynamik – eller att det var vatten som rann och delfiner som simmade. Att på detta sätt arbeta med poesi med avstamp i en annan, men relaterad konstform, musik, aktualiserar också att man kan göra barnen uppmärksamma på vad som benämns synestesi.

Fler poetiska redskap

Synestesi – att blanda sinnesformer. Några exempel är:

Kalla färger

En blå känsla

I det första exemplet talar man om något synligt, alltså visuellt, som om det vore något annat: temperatur, något man kan känna. I det andra exemplet talar man om en känsla som om det vore en färg, det vill säga något man ser snarare än något man känner. Synestesi aktualiseras också i en vanlig förskoleaktivitet – att barn får sträcka ner en hand i en säck och utan att titta försöka komma på och beskriva vad det är de får tag i.

Upprepning – en viss fras kan återkomma, till exempel i slutet av varje strof. Liksom en refräng i en sång ger den återkommande frasen en viss rytm åt dikten när den läses eller sägs.

Personifikation – innebär att man talar om något icke-mänskligt som om det vore en person. Några exempel är:

Datorn tänker trögt idag och ber dig ladda dess batterier.

Bordskanten slog till mig när jag gick förbi.

I dessa exempel framställs alltså i det första fallet en dator och i det andra fallet ett bord som om det vore en person som aktivt gör något – tänker respektive slår till. Att personifiera är, liksom många av de andra utmärkande dragen för ett poetiskt språkbruk vanligt i barns tal och lek, där objekt, dockor och annat kan gestaltas som personer.

Liknelser och metaforer – vad som ibland samlat benämns bildspråk – för in en spänning eller dynamik i en språklig framställning. Genom att något sägs vara likt eller rentav vara något annat upprättar man en relation av både likhet och skillnad. Att bli uppmärksam på detta och samtala om hur något är eller är som något annat kan vara mycket utvecklande för ens tänkande.

Poesi och berättelse för att främja delvis olika språkliga förmågor

Båda de två första sätten att iscensätta poetiska aktiviteter kan resultera i att barnen ger mer eller mindre utvecklade berättelser – till exempel vad de föreställde sig hända i musiken. Detta aktualiserar en viktig aspekt av poesi. Poesi kan ses som koncentrationens konst. Det innebär att dikten är ett reducerat uttryck. Då man arbetar med berättande brukar man stötta barn i att utveckla berättelsen genom att till exempel fråga: Vad hände sen? En berättelse består just av en serie till varandra relaterade händelser. En dikt skiljer sig härifrån såtillvida att den förmedlar mer av en ögonblicksbild eller en uppsättning ögonblicksbilder utan att det är uppenbart hur dessa är relaterade till exempel i en tidssekvens, vilket är centralt för en berättelse. För att göra om vad barnen först kommunicerar som en berättelse till en dikt kan man prata om huruvida det finns ord och fraser som är överflödiga, som kan tas bort för att göra den bild man vill förmedla tydligare. Till exempel tenderar bindeord såsom ”och sen” och liknande inte förekomma i en dikt. Skillnaden mellan en berättelse och en dikt visar därför också hur man arbetar med delvis olika former av språkliga förmågor då man engagerar barn i den ena eller den andra sortens språkliga aktiviteter.

Från språklek till vidare språklek och delade erfarenheter

Det tredje sättet att engagera barn i utvecklande poesiaktiviteter är möjligtvis det allra mest intressanta. Det innebär att ta avstamp i barns lek. Tillvägagångssättet kan till exempel vara följande: Då förskolläraren är uppmärksam på de språkliga aspekter som ovan redogjorts för, såsom rim, liknelser, synestesi kan hon eller han notera när barn spontant leker med språket på dessa sätt. Genom att lägga exemplen på minnet, alternativt skriva ner dem, kan förskolläraren sedan vid till exempel samlingen skriva upp fraser barnen sagt, såsom rim de hittat på eller onomatopoetiska ord. Genom att göra dessa synliga som skrift och genom att tala om dem med barnen kan förskolläraren dela dessa språkliga erfarenheter i barngruppen så att även de barn som inte spontant leker med språket på detta sätt kan bli medvetna om möjligheterna att leka med språket på dessa och andra sätt. Att bli medveten om språket som ett språk och inte bara så att säga se genom språket till vad man talar om, är en mycket viktig aspekt av att utveckla så kallade språkliga och metaspråkliga insikter. Sådana insikter i språket som språk möjliggör att man kan undersöka och laborera med det, snarare än att det är något osynligt och förgivettaget. Dessa insikter har i sin tur stor betydelse för att så småningom bli litterat, det vill säga i vid mening läs- och skrivkunnig. Tillsammans kan förskolläraren och barnen se om de kan hitta på ytterligare rim, allitterationer, metaforer och så vidare i en gemensam språklek.

Poesi och utveckling

Det finns många utvecklingsmässiga förtjänster med att engagera barn i poetiska aktiviteter. En av de viktigaste har redan nämnts: att bidra till att göra barn språkligt och metaspråkligt medvetna, vilket är av stor betydelse för utvecklingen av deras framtida läs- och skrivförmåga. En annan fördel med poesi är att man där aktualiserar både språkets ljud och dess olika innebörder, istället för att jobba med det ena eller det andra (fonetik eller ordkunskap). Skäl till varför det är utvecklande att engagera barn i poetiska aktiviteter är bland annat:

- att det befrämjar språklig medvetenhet (lingvistisk och metalingvistisk medvetenhet),
- att ljud, symbol och innebörd (tal och skrift) hanteras tillsammans,
- att kreativt, dynamiskt språkbruk blir framträdande, det vill säga att man skapar nya världar genom språk (fantasi, föreställningsförmåga),
- att man bygger på barns språkliga lekfullhet, det vill säga det blir en form av undervisning och lärande på lekens grund och

- barnet blir lyssnat på, taget på allvar, får en begynnande identitet som skrivande och kunnig person – det vill säga kan inse att detta med skrift och språk angår mig, det är inget främmande (Pramling & Pramling Samuelsson, 2010).

Utöver dessa språk- och tankeutvecklande skäl att engagera barn i poetiska aktiviteter, kan man också se ett sådant arbete som att det bidrar till att förmedla till barn ett viktigt kulturarv. Precis som vi i förskolan introducerar barn för konstformer såsom sagor, berättelser, drama, film, musik och dans, kan vi introducera dem för poesi. Att göra så berikar ytterligare barnens möjligheter att bli medvetna om och bli deltagare i det kulturella livets många traditioner och gestaltungsformer. Vissa barn kommer ändå att möta denna och andra konstformer, men för att verka för social rättvisa är det viktigt att förskolan erbjuder och stöttar alla barn i att få bekanta sig med olika konstformer, inklusive poesi.

Flerspråkighetens möjligheter

Att arbeta med poesi är språkutvecklande oavsett om barnet talar ett eller flera språk. Flerspråkighet erbjuder dock ytterligare möjligheter att i poesins form leka med språket för att utveckla insikter i hur språk fungerar (vad de delar och några av de sätt varpå de skiljer sig åt). För att återknyta till några av poesins redskap som ovan nämnts kan man göra medvetet för barn att liknelser och metaforer tenderar att skilja sig åt mellan språk (Kultti & Pramling, 2018). På svenska säger vi till exempel att regnet står som spön i backen medan på engelska kommuniceras motsvarande i termer av *it's raining cats and dogs*. Också sådana aspekter av språket som dess onomatopoesi tenderar att skilja sig åt, vilket kan illustreras med detta exempel på hur en hund konventionellt uppfattas låta på olika språk: *vov vov* (svenska), *hau hau* (finska), *bow-wow* (engelska), *gauu gauu* (spanska) och *wah wah* (somaliska) (Widerberg, 2009), för att ta några exempel. Genom att synliggöra dessa skillnader kan den mångfald av språk som kan finnas i gruppen göras till en tillgång för alla barns språkutveckling. En enkel form av poesiskapande skulle således kunna vara att, utifrån barnens kunskaper, skriva upp hur hundar och andra djur uppfattas låta på olika språk, och sen organisera och gruppera dessa för att skapa ljudmusik (en dikt).

Att medvetandegöra språkets poesi genom bilderbokssamtal

Ett fjärde sätt att engagera barn i och bli medvetna om språket som poesi är att läsa och samtala om bilderböcker. Många böcker för barn rymmer alltså aspekter av språkets poesi: rim, alliteration, liknelser, metaforer, synestesi, rad- och strofklyvning. Här ges ett exempel:

Små cyklar

Små cyklar som far omkring

dom hörs nästan ingenting

lite rassel och lite pling.

Rassel rassel rassel

rassel rassel rassel

rassel och pling

Men moppar dom låter

så öronen gråter

och bilar dom dundrar

så öronen blundar (Jujja & Tomas Wieslander, 2012)

I denna dikt finns till exempel allitteration, rim, upprepning, rytm, onomatopoetiska uttryck, synestesi och radklyvning. Förskolläraren som fått upp ögonen för dessa språkliga aspekter torde sedan kunna hitta en mångfald ytterligare exempel i de böcker som finns på förskolan.

Likheter och skillnader mellan ords form och innebörder

Ytterligare något man kan göra barn medvetna om är att det finns ord som uttalas på samma sätt men som stavas på olika sätt, till exempel jul och hjul. Ord som uttalas på samma sätt men stavas på olika sätt kallas homofoner. Sedan finns det ord som stavas på samma sätt men betyder olika saker (till exempel kort i betydelsen fotografi eller vykort respektive motsats till lång, eller sår i betydelsen skada respektive plantera). Fast (2007, s. 158) ger ett exempel på ett barn som uppmärksammar den senare företeelsen: ”Rån!! Det finns två rån, när man tar och sånt man äter”, det vill säga rån som glasstrut respektive att stjäla. Ord som stavas på samma sätt men betyder olika saker kallas homonymer (Pramling & Pramling Samuelsson, 2010). Ett ytterligare exempel på det senare är ordet god, i betydelsen hjärtlig (en god människa) respektive smakfull (en god maträtt). Att spela på denna sorts dubbeltydlighet kan till exempel aktualiseras vid samtal om barnböcker såsom Lennart Hellsings *Bananbok*, (1975) där båda betydelserna av god kommer i spel och kan lyftas i samtal med barnen (Pramling & Pramling Samuelsson, 2010) eller i andra språklekande aktiviteter (”du är så god att jag vill äta upp dig”). Några andra, av många tänkbara, exempel på homonymer som man kan göra barn medvetna om för att utveckla deras språk och för att bidra till att de får syn på

relationen mellan tal och skrift, är nog och läcker: det blir nog bra kontra nu får det vara nog! och en läcker bil kontra bilen läcker olja.

Att urskilja vad som rimmar

Många av de visor och bilderböcker som barn möter från tidig ålder är som sagt på rim. En text på rim ger inte bara melodi åt texten, den gör den också mer minnesbar. Att rim förekommer i många barns vardag innebär dock inte att alla barn automatiskt urskiljer, alltså förstår, vad ett rim är. För vissa barn är detta uppenbart, men inte för alla. Det visade sig i en studie som genomfördes i förskolan, då förskollärare och barn jobbade med den poetiska aspekten rim. I aktiviteten användes ritade kort som föreställde något objekt eller någon aktör, till exempel en person eller ett djur. Med hjälp av korten försökte förskolläraren och barnen hitta på rim. Genom att studera denna sorts aktivitet framkom att det fanns en variation i barngruppen vad gäller hur barnen förstod vad ett rim är; vad som rimmar. Forskarna kunde också se en utvecklingstrend, det vill säga visa hur förmågan att förstå vad som rimmar utvecklas (Pramling & Asplund Carlsson, 2008).

När de ställdes inför utmaningen att rimma, föreslog vissa barn till exempel troll och gris. Det antyder att dessa barn, vid denna tidpunkt, förstår rim som en meningsrelation mellan ord. De relaterar ett ord till ett annat ord, istället för att relatera ord till ting, objekt eller referens, till exempel att peka på en låtsasgris. De har inte än urskilt att rim utgör en ljudrelation, inte en meningsrelation, mellan ord. Dock visar de alltså samtidigt att de urskilt att relationen är mellan ord, inte mellan ord och värld, det vill säga vad ordet refererar till. Så barnen som visar denna förståelse har urskilt en aspekt av vad som gör ett rim till ett rim: en relation mellan ord. De förstår att de två orden avser något som kan ses som i någon mån besläktade genom att vara djur eller varelser, snarare än till exempel en bil och en grönsak eller en bok och regn. Andra barn visar att de har urskilt också att relationen mellan ord är en ljudrelation. Men barnen som uppvisar denna förståelse rimmar bara ord som också är relaterade till varandra i innebörd. Ett exempel kan vara höra och öra. Medan orden höra och öra rimmar, är de också förknippade med varandra innebördsmässigt. En tredje förståelse av rim visar de barn som kan relatera inte bara riktiga ord, såsom höra och öra, utan också påhittade ord, till exempel ril och lil. Dessa barn visar att de urskilt att rim är en meningsoberoende relation mellan ord. Det vill säga, dessa barn antyder att de förstått att rim är oberoende av mening och man kan därför också rimma ljud som inte har någon mening alls. Det finns också en fjärde form av förståelse som framkom i barngruppen; vissa barn visade att de kunde klargöra vad ett rim var. Det innebär att de kunde ta ett metaperspektiv och språka om hur de språkar, i detta fall tala om vad rim är. En sådan metamedvetenhet är mycket viktig för att senare utveckla en förståelse för skriftspråk, som kräver att man ser språket som något i sig själv och inte bara en hänvisning till vad man talar om. Då många barn tidigt

visar att de kan rimma är det lätt att glömma att detta förutsätter vissa erfarenheter och att barnen urskilt något. För att se till att alla barn i gruppen – oberoende av vilka erfarenheter de kommer till förskolan med – skall ges rika möjligheter att utveckla sin förståelse för talat och skrivet språk och relationerna mellan dessa, är det viktigt att förskollärare är uppmärksamma på och organiserar för att dessa sorters erfarenheter och insikter delas av alla barnen i barngruppen. Detsamma gäller förstås övriga aspekter av språkande som berörs i denna artikel.

Avslutningsvis

Att arbeta med poesi kan till en början te sig främmande, i synnerhet om ens förståelse av poesi är begränsad till de konstnärliga verk som erkända poeter skrivit. Om man istället tar ett vidare perspektiv på poesi, som denna artikel ger exempel på, blir poesi utmärkande för mycket av de språkliga aktiviteter som barn i varierande grad engageras i genom språklek, sjungande och bokläsning. Liksom mycket annat som barn möter i sin vardag kan dock barn i varierande grad behöva få aspekter av detta språkbruk medvetandegjort för att de skall bli levande resurser för deras lek och lärande. Här har förskollärare en nyckeluppgift. Denna sorts aktiviteter med avsikt att leka med språket och utveckla språkliga och metaspråkliga insikter kan organiseras på olika sätt men också mer spontant responderas på med en vakenhet för barns språklek. Oavsett om förskolläraren organiserar en aktivitet för att engagera barn i poesi eller mer direkt bygger på vad vissa barn redan spontant gör, kräver detta medvetandegörande arbete att förskolläraren har kunskap om något av det som utmärker denna sorts språkande. Med hjälp av de redskap som presenterats i denna artikel kan förskolläraren komma långt med detta viktiga arbete som ger barn resurser för att leka och utveckla viktiga insikter avgörande också för deras framtida skriftspråkliga utveckling – att bli, vad man brukar benämna, litterata.

Referenser

Chukovsky, K. (1974). *From two to five* (M. Morton, Övers.). Berkeley, CA: University of California Press. (Originaltext publicerad 1925).

Eriksen Hagtvét, B. (2004). *Språkstimulering, del 1: Tal och skrift i förskoleåldern* (I. Häggström, Övers.). Stockholm: Natur och Kultur.

Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola* (Uppsala Studies in Education, no. 115). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Heard, G. (1989). *Allt gott på jorden och i solen. Om dikt och diktskrivning* (B. Stensson, Övers.). Göteborg: Daidalos.

- Helsing, L., & Östmar, T. (1975). *Bananbok*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Kultti, A., & Pramling, N. (2018). Behind the words: Children and teachers in bilingual preschool negotiating literal/figurative sense when translating the lyrics to a children's song. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(2), 200–212.
- Pramling, N., & Asplund Carlsson, M. (2008). Rhyme and reason: Developing children's understanding of rhyme. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9(1), 14–26.
- Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2010). *Glittrig diamant dansar. Små barn och språkdiraktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska.
- Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk* (K. Öberg Lindsten, Övers.). Göteborg: Daidalos. (Originaltext publicerad 1934).
- Widerberg, S. (Red.). (2009). *De små barnens bok*. Stockholm: En Bok för Alla.
- Wieslander, J., & Wieslander, T. (2012). *Min lilla kråksång*. Stockholm: Rabén & Sjögren.