

Skrift och tecken i lek och utforskande

Monica Nilsson, Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping University.

Inledning

Innan man börjar fundera på hur man kan stärka barns språktilläggnan är det bra att ställa sig de till synes självklara frågorna: Vad är språk och vad använder vi människor språket till? Går vi till lexikon och ordböcker så framgår det att språk är ett system för kommunikation. Vanligtvis kanske vi tänker på språk som det verbala och det skrivna språket men språkforskaren Gunter Kress (2013) menar att dessa två språkformer bara är två av många, vad han kallar, teckensystem med vilka vi människor kommunicerar. Loris Malaguzzi, pedagogen som initierade och byggde upp förskolorna i Reggio Emilia i Italien (Barsotti, 1997), är känd för tankarna kring ”De hundra språken” och hundraspråklighet med vilket han menade att barn uttrycker sig inte bara med talat och skrivet språk utan kroppsligt och med olika estetiska uttryckssätt som ritande, sång, dans, etcetera. Hans idéer om hundraspråklighet stämmer överens med det Kress (2013) kallar multimodalitet, det vill säga att vi människor använder många olika teckensystem och att vi använder dem integrerat, vi talar men vi kommunicerar också samtidigt genom våra kroppsrörelser. Även den ryske psykologen Lev Vygotskij (1995) var inne på samma tankebanor när han beskrev hur skriftspråket har sin utgångspunkt i både gester och visuella tecken. Ett litet barn som inte vill sitta i stolen längre kommunicerar det genom att hålla upp armarna. Det är i sådana kroppsliga och så småningom talade tecken som skriftspråket har sitt ursprung. Vygotskij menade också att ritande, men också lek är en länk till skriftspråket.

Vygotskij (2001) är också känd för att ha utvecklat en teori om att språk hänger ihop med tänkande, att det är med vårt språk som vi tänker. Språket påverkar därmed tänkandet och då kan vi förstå betydelsen av att ha ett utvecklat språk.

Alla tre nämnda personer - Kress, Malaguzzi och Vygotskij - har kritiska synpunkter på hur skriftspråket undervisats genom historien och då inom ramen för utbildning och skola. De menar alla tre att skriftspråket, precis som alla andra teckensystem, är redskap för kommunikation och betonar därmed meningsskapande istället för ensidigt fokus på språkets regler när de diskuterar skriftspråksundervisning. I skandinavisk litteratur om barns tidiga skriftspråkstillsäggnan används verbet ”språkande” (se t ex Björklund, 2008; Gjems, 2011; Laursen, 2010) vilket för tankarna till något man gör, man språkar. Språkande sker i olika språkliga praktiker som att läsa tidningen på morgonen, beställa mat från restaurangens meny eller läsa böcker. Barn ser och deltar i dessa språkpraktiker och får därmed erfarenheter av språkande vilket bidrar till deras eget teckenskapande.



Bild 1. Matbeställning från restaurangens meny. Fotograf: Monica Nilsson

Både Vygotskij och Malaguzzi skriver om nödvändigheten av att barn har egna motiv för att lära sig läsa och skriva, det räcker inte med att vi vuxna har motiv för dem, och att det faktiskt kan leda till en ovilja och olust inför skriftspråket om man inte kopplar skrivande och läsande till meningsfulla aktiviteter. Vygotskij menar att när barn får skriva om sådant de känner till, kan mycket om och är intresserade av så främjar det ”författaren i barnet”. I den här artikeln kommer jag att berätta om sätt att arbeta med tecken i lek och utforskande där syftet är att stärka författaren i barnet. Först beskriver och diskuterar jag lite mer ingående om tecken och teckensystem samt principer för att förstå barns meningsskapande och vägar in i skriftspråket. Jag kommer att ägna extra uppmärksamhet åt fantasilekens betydelse för barns läs- och skrivtillägnet och hur personal i förskolan kan bidra till rika fantasilekar genom sitt deltagande innan jag avslutar med att summera och dra slutsatser av det som behandlas i artikeln.

Tecken och teckensystem

Kress (2013) beskriver olika teckensystem till vilka han räknar tal, skrift, bilder, tabeller och diagram, gestikulerande, ljud, musik, färger, dofter, mode, arkitektur, och mycket annat. Han menar att dessa olika teckensystem engagerar inte bara syn och hörsel utan alla våra sinnen inkluderat lukt, smak och känsel. Kommunikation och meningsskapande handlar alltså inte bara om vad vi ser och hör. De olika teckensystemen erbjuder också olika sätt att skapa mening menar Kress (2013). Tal och skriftspråk har en linjär struktur, det vill säga händelser beskrivs i tidsföljd (först hände det, sedan det...). En berättelse läses från vänster till höger (på svenska men inte i alla språk) och för att få en förståelse måste man börja från början och läsa i den följd och ordning som författaren bestämt. Läsaren är bunden av en struktur. En bild däremot följer ingen linjär struktur, har ingen början och slut utan inbjuder betraktaren att tolka utan en förutbestämd ordning. En bild kan man ”läsa” mer fritt och en bild bidrar till meningsskapande genom att den ”visar” skriver Kress (2013). Att be barn skriva respektive rita vad de upplevt på ett museibesök ger helt olika beskrivningar och därmed kompletterar de varandra. I dagens digitala värld har skriften fått konkurrens av bilden skriver Kress (2003) och pekar på bildens betydelse för kommunikation och meningsskapande i jämförelsen med bildens tidigare roll som illustration till texten som var det dominerande teckensystemet. I dag kommunicerar vi frekvent med både fotografier,

video och emoji. Musik och ljud väcker minnen och känslor liksom färg och form. Med alla dessa olika tecken kommunicerar och skapar vi mening och tecknen förmedlar både våra intryck och uttryck.

Inom *semiotiken* som är läran om tecken (semion=tecken) definieras tecken som en kombination av mening och form, till exempel en trekantig vägskylt signalerar varning. Den amerikanske filosofen och semiotikern Charles Sanders Peirces delar in tecknen i tre kategorier *ikon, index och symbol*. Ikon skapar betydelse genom att den är avbildande. Index skapar betydelse genom orsakssamband och likhet (spår av något). Symbol skapar betydelse genom konventioner, vilket innebär att de måste läras in därför att de är kulturellt överenskomna. Ord och bokstäver är symboler. De enskilda bokstäverna är symboler för ljud. Bokstaven F är den symbol som vi kulturellt bestämt att vi ska använda för ljudet /f/. Att just det ljudet och den bokstaven/symbolen parats ihop är slumpmässigt och det är därför något barnen måste lära sig, meningen avbildas (synt) alltså inte i tecknet. Det är detta lärande av bokstävernas koppling till ljuden som brukar kallas att ”knäcka läskoden” (Berthén & Eriksson, 2005). I bilderna 4-6 visas tre tecken för samma innebörd, det vill säga kvinna, (även om naturligtvis inte alla kvinnor använder rött läppstift), mer och mindre avbildande.



Bild 2- 4. Tre tecken för kvinna: ikon, index och symbol.

Kress utvecklade semiotiken till socialsemiotik eftersom han intresserade sig inte bara för tecken som sådant utan för användande av tecken i människors dagliga liv. Pia Helle Laursen definierar socialsemiotik: ”Socialsemiotiken sysslar med hur individer skapar betydelse eller mening utifrån de teckensystem som används i deras vardag” (2010, s. 59). Både Laursen och Kress menar att barn redan som mycket unga utvecklar förståelse för tecken och kan ”läsa” många symboler som McDonald’s, YouTube och ICA. Laursen skriver: ”Från det att de är helt små riktar alltså barn uppmärksamheten mot de grafiska former som de möter i omgivningen, och tolkar dem mot bakgrund av de sociala erfarenheter som de bär med sig” (Laursen, 2010, s. 59).

Några viktiga principer för att förstå barns meningsskapande och vägar in i skriftspråket

Barn är alltså erfarna teckenskapare och teckenläsare innan de möter skriftspråket och innan de kommer till skolan. Barn skapar mening, det vill säga, fenomen och händelser tillskrivs mening och innebörder vilket i sin tur påverkar hur man handlar, ser på och förstår världen. Detta meningsskapande sker i multimodal dialogisk kommunikation och interaktion med andra människor och ting i ens sociokulturella sammanhang. Det betyder att de använder de teckensystem som står till buds och blandar. Kress (2013) beskriver hur

barn skapar tecken med klossar, kartonger, filtar, stolar, saxar, papper och penna, rörelser och ljud med kroppen, etcetera. De sjunger och ritar samtidigt. Han menar att barn skapar tecken utifrån intresse och menar alltid något med sina ”texter”. Det vi vuxna tycker ser ut som ”kladd” har för det lilla barnet en mening, en rund ring som barnet har ritat kan betyda däck som i sin tur betyder bil. Kress (2013) kallar denna typ av teckenskapande för motiverat tecken (motivated sign) vilket innebär att mening och form är oskiljaktiga för barn.

Kunskap om att barn kommunicerar multimodalt, det vill säga uttrycker sig med olika teckensystem, kan bidra till att förskollärare blir mer lyhörda för att barns teckenskapande handlar om kommunikation. Att tillägna sig skriftspråket förstås ur detta perspektiv som att barnet får tillgång till ytterligare verktyg i sin verktygslåda för kommunikation och meningsskapande. Barnet får redskap att uttrycka och utveckla ”författaren” inom sig för att anspela på Vygotskijs resonemang. Att berättandet och kommunikation är det viktiga och att barn använder det som står till buds i sitt meningsskapande gestaltas fint i detta citat från en förskollärarstudent som redovisar ett språkprojekt genomfört i en förskola:

De andra barnen tyckte att det var en jättebra idé att göra en saga och de började måla bilder som skulle vara i deras bok. Samtidigt som de målade hade barnen en livlig diskussion om vad som skulle hända i sagan. Ett av barnen skrev själv på sina teckningar medan de andra barnen inte skrev alls. En pojke sa: ”Jag kan ju inte skriva. Men jag gjorde en skylt istället.” Pojken hade på sin teckning gjort en skylt med en bild på två vågiga streck. Han förklarade att det stod: varning för guppiga vägar. (Katarina Bergström, 2011, förskollärarstudier i Stockholm)

Andra exempel på barns teckenskapande som visar att de uppfattar att text har en kommunikativ funktion känner vi till från både förskolan och vardagslivet hemma. Barn skriver inköpslistor, inbjudningar till kalas, skickar och mottar brev och kort från långväga släktingar och fyller i kuponger. Siri (4 år) och en förskollärare leker att dockorna och gosedjuren är ute och åker tåg. När man åker tåg måste man ha biljett på vilken det står ens namn och vart man ska åka. De klipper därför ut små lappar och förskolläraren frågar var den första passageraren ska åka. Siri svarar Thailand men konstaterar att hon inte vet hur man skriver det. Förskolläraren frågar vad hon skulle kunna rita som gör att man förstår att det är till just Thailand dockan ska åka. ”En sol” svarar Siri och ritar det. Namnet på dockan är svårt att stava men går när de hjälps åt. De kommer överens om att det kan räcka med den första bokstaven i de andra passagerarnas namn. Så får alla resenärerna sina biljetter och tåget kan ge sig av.

Vid ett annat tillfälle utforskar Siri tangenterna och skrivande på dator för första gången tillsammans med förskolläraren. Utifrån betydelsefulla människor i Siris liv frågar hon hur olika personers namn stavas och så skriver förskolläraren och Siri tillsammans: Mamma, Kotten, Annalena, pappa, Stellan och sedan fortsätter hon att leka och utforska tangentbordet: Siriipo9hdffvxxzmnbcxzsaweryjiko.

I förskolan kan aktiviteter och projekt iscensättas som stimulerar denna typ av lek, utforskande och språkande. I boken *D- som i Robin Hoods pilbåge* (Barsotti, 1997) beskrivs projektet "Meddelanden" där man arbetar processinriktat kring språk och kommunikation med tre-femåriga barn (se också Olsson, 2012; Olsson, Dahlberg & Theorell, 2015). Kommunikation handlar om att skapa och bygga vänskap och det gör man genom att meddela sig med varandra, resonerade man inför projektet. På avdelningen med de treåriga barnen började man därför projektet med att studera och dokumentera hur barnen kommunicerar med varandra och bland annat upptäckte personalen att barnen hade, vad de kallade, olika personliga kommunikationsstilar. En del barn använde sig av humor när de tog kontakt, andra av mimik. De upptäckte också att kontakter ofta förmedlades genom förhandlande om (laddade) föremål vilket kommunicerades framförallt med kroppsliga uttryck. Förskollärarna skapade därför en spännande miljö med små lådor för varje barn där de kunde utbyta meddelanden med varandra. I början byttes betydelsefulla föremål och så småningom kompletterades eller ersattes dessa med skrivna och ritade meddelanden samt fotografier av mottagaren och avsändaren. Meddelandena blev mer och mer komplexa och fyllda med symboler. Vartefter projektet fortskred upptäckte personalen att meddelandena började innehålla allt fler urklippta ord och skriftliknande tecken.

På avdelningen med de femåriga barnen hade man också lådor men dessa barn var inte lika flitiga med att meddela sig med varandra. Däremot var de mycket intresserade av att skriva och då framförallt sina eget namn men också inbjudningar till varandra. Personalen kunde då ställa utmanande frågor, till exempel om vilken tid och plats som inbjudan gällde. Detta för att barnen skulle bli tydligare i sina meddelanden och för att de skulle kunna få svar. Ibland arbetade barnen i mindre grupper och delade på uppgiften att få fram ett meddelande (som kunde vara till en kompis, en förälder, en förskollärare eller till och med ett träd!) och använde den kompetens de gemensamt hade; någon dikterade, någon annan skrev vissa bokstäver eller hela ord, andra kunde skriva av, någon strök under färdiga ord och någon annan ritade.

Vartefter projektet framskred började barnen ställa frågor i sina meddelanden, också till personalen. Förskollärarna konstaterade att detta var ett viktigt steg då det innebär att man har förmågan att förutse ett svar och därmed att skrivande handlar om kommunikation. De utvecklade projektet med korrespondens med människor långt borta. De skickade brev via posten till vänner som flyttat utomlands. Meddelandena blev mer och mer komplexa i både omfång och innehåll. Innehållet i meddelandena och den grafiska delen ägnades också allt mer omsorg och för barnen var det viktigt att meddelandena var vackra. Förskollärarna förstod att barnen såg meddelandena som en slags gåva man ger den andre, en vänskapsförklaring som ska se fin ut. Ett uttryck för detta var att barnen även skrev kärleksbrev till varandra. När projektet avslutades efter ett år konstaterade man att många av barnen utvecklat sin kompetens i skrivandet och att det blivit ett redskap i många andra aktiviteter, till exempel för att skriva anteckningar när man spelar brädspel eller skriva upp eller av saker som man slår upp i uppslagsböcker eller andra ställen. De skrev dialoger

mellan figurer som de skapade i lera eller klippte ut ur tidningar och använde då serietidningstekniken (se Carina Fasts artikel i denna modul). De gjorde egna böcker, publicerade en tidning och skrev inbjudan till ett bröllop som sedan blev en återkommande rollek. Förskollärarna konstaterade att i slutet på läsåret ”exploderade barnen dagligen i form av skriftfyrvarkerier, ett tecken på den lust de fann i kommunikationen, och det är ju det allra viktigaste säger [pedagogen] Marina Mori” (Barsotti, 2007, s. 93).

Fantasilekens betydelse ur ett språkperspektiv

Fantasilek kan förstås som en dialogisk mötesplats (Halvars-Franzen, 2010) och därmed som en språkrrik miljö. När man leker hör man språk och man talar. Ett utvecklat talspråk gör det svårare att fantasileka samtidigt som denna lek utgör en potential för både språktilläggnan och utveckling inom många olika områden (Zosh, et al., 2017). I fantasileken språkar man om både det som är här-och-nu och möjliga händelser där-och-då, det sistnämnda kallar Vygotskij för föreställningsförmåga eller fantasi vilket han också kopplar till kreativitet. Föreställningsförmåga är grunden för abstrakt tänkande som i sin tur kommer ur symboliskt tänkande, han uttrycker det så här: ”I ett utvecklingsperspektiv kan skapandet av en imaginär situation betraktas som ett medel för att utveckla abstrakt tänkande” (Vygotskij, 1981, s. 198). Ordet imaginär innehåller ordet bild (image) och handlar om att skapa inre bilder. Det är bland annat på grund av detta som han menar att leken är den aktivitet i förskoleåldern som driver barnets utveckling framåt. Han skriver: ”Leken skapar barnets potentiella utvecklingszon. I leken befinner sig barnet alltid över sin medelålder, över sitt dagliga beteende; i leken är det som om barnet vore ett huvud högre än sig självt” (1981, s. 196). Med utvecklingszon menar Vygotskij barnets potentiella förmåga, det vill säga skillnaden mellan vad barnet kan klara av på egen hand och med hjälp av någon annan eller ett redskap. Man skulle kunna förklara utvecklingszonen som att vad ett barn kan göra tillsammans med någon idag kan hen göra själv i morgon (se t ex Strandberg, 2017). Ett vanligt exempel är när ett barn ska lära sig cykla. Först kan barnet cykla med hjälp av stödhjul eller någon som håller i pakethållaren och när barnet hittat balansen så kan hen cykla vidare på egen hand.

För att förklara hur leken utgör barnets närmaste utvecklingszon diskuterar Vygotskij två paradoxer varav den ena handlar om hur barn utvecklar symboliskt tänkande, och i sin förlängning skriftspråklighet, genom att ting och handlingar tillskrivs andra betydelser än de till synes har. Han uttrycker det så här: ”barnet opererar med en främmande betydelse i en verklig situation” (Vygotskij, 1981, s. 190). När en pinne blir till en häst eller att man fantiserar att man är på väg till rymden när man sitter i soffan i läshörnan på förskolan, då opererar man med främmande betydelser i verkliga situationer. Det innebär i sin tur att barnet börjar kunna tänka både i dåtid och framtid, det vill säga föreställa sig vad lekforskaren Paul Harris (2000) kallar möjliga världar. Barnet, skriver Vygotskij, ”befrias från ”här och nu”. Från att vara styrt av situationella begränsningar (perception och emotion) kan barnet agera utifrån situationens betydelse” (Vygotskij, 1981, s. 185). Att det lilla barnet lever i här och nu betyder att hen styrs av känslor och det som finns i hans synfält och omedelbara närhet, till exempel är det svårt för ett barn att titta ut på regnet och

säga att solen skiner. Hur det går till att barnet i leken befrias från situationella begränsningar, det vill säga, vad det ser och känner i situationen, och utvecklar symboliskt tänkande förklarar Vygotskij med begreppet *bärare*. För det lilla barnet sitter betydelse i objekten, inte i orden. Men när en pinne får representera idén om häst blir pinnen en bärare av betydelsen häst (Bild 5-7). Betydelse skiljs från objekten och placeras i orden. Resultatet är att man kan tänka och föreställa sig inne i huvudet. Som redan nämnts, använder människor orden för att tänka och föreställa sig inne i huvudet, det vill säga, fantisera.

Tänkandet skiljs från objekten därför att ett trästycke börjar bli en docka och en käpp blir en häst. Handlingar (...) börjar att bestämmas av idéer och inte av objekten själva (Vygotskij, 1981, s. 186).



Häst

Bild 5-7. Från objektet häst till ordet häst.

Stone och Stone (2007) sammanfattar, utifrån Vygotskijs teorier, hur processen att utveckla läskunnighet tar sin början i talspråket och går vidare genom symbolisk lek:

Man kan förstå processen att utveckla skriftspråk som att den tar sitt ursprung i talspråket, går genom symbolisk lek till skrivet (...). På en literacyskala sker utvecklingen från de tidiga stadierna av symbolisk lek, att uppnå representativt (symboliskt) tänkande, till den andra änden av skalan - läskunnighet. (Stone & Stone 2007, s. 4, författarens översättning)

Lekvärldar

Gunilla Lindqvist (1995) utvecklade en förskolepedagogik som hon kallade Ett lekpedagogiskt arbetssätt och det hon kallade lekvärldar. Lekvärld kan beskrivas som en fantasivärld som barn och vuxna tillsammans skapar, träder in och leker i, inspirerade av sagor, barnböcker och berättelser. Såväl barn som vuxna väljer roller och karaktärer de vill vara och utforska och förskolans miljö görs om till, till exempel, Körsbärsdalen eller Mumindalen, det vill säga, till den miljö som inspirerat lekvärlden. Miljö, material och rekvisita bidrar till att både barn och vuxna blir känslomässigt engagerade i den gemensamma leken. Boken eller sagan väljs för att den knyter an till ett tema som personalen anser lämpligt för den specifika barngruppen. Projektet kan börja med att man läser delar av en bok och så plötsligt en dag dyker en av karaktärerna i boken upp på

förskolan. Oftast blir barnen väldigt engagerade och kommer med förslag och idéer om fortsättning på berättelsen som då kan gestaltas och lekas av både barn och vuxna. Andra sätt kan vara att i miljön iscensätta en händelse som förundrar och inspirerar till lek. Lindqvist (1997) beskriver en sådan aktivitet med de yngsta barnen, ett-tre år, baserat på bilderboken *Historien om någon* av Möller-Nielsen och Löfgren (1997). Barnen har hört boken och en morgon kan man spåra att ”någon” varit i förskolans lokaler under natten. Vem är det som vält bordet med mormors stickning och dragit med sig garnnystanet in i andra rummet? När de vuxna tar roller och gestaltar vad som sker i berättelsen blir barnen engagerade och tillsammans skapar och träder de in i fantasivärlden. Rekvisiten, material och miljö, får mening från berättelsen och barnen använder den i fortsatt lekande.

Barn är intresserade av etiska dilemman som modig-rädd, stark-svag eller god-ond och därför utgör till exempel gamla folksagor bra inspiration. Meningen är inte att spela upp boken som en slags teater utan den ska inspirera till skapandet av en fantasivärld att träda in och vara i. Det kan räcka med att läsa början av en bok och sedan låta barnen ta över och utveckla lekar och berättelser inom den gemensamma ramen. Leken berikas och fördjupas i mötet mellan barnens lekkunnande och de vuxnas erfarenhet från livet och kunnande i form av konst och vetenskap (Nilsson m fl., 2018). Forskning visar att lekvärldar främjar barns sociala, kognitiva och emotionella utveckling (Ferholt, 2009), att barn ges möjlighet att bli subjekt och agenter i sitt eget växande och lärande (Rainio, 2008a, 2008b) men också att lekvärldsprojekt har haft en positiv inverkan på barns berättarförmåga (Baumer m.fl. 2005).



Bild 8. Telefonsamtal mellan pojke och prinsessa i en lekvärld. Fotograf: Rachel Kahn.

Jag avslutar med att citera en förskollärare som reflekterar över sina erfarenheter från lekvärldsprojektet *Prinsessan och källartrollet* inspirerad av boken *När prinsessor vaknar om natten* (Gustavsson, 2009). I det konstaterar hon att lekvärlden möjliggjort för barnen att utveckla inte bara sin kommunikativa förmåga utan även sin föreställningsförmåga, fantasi och sin kreativitet:

För att komma igång och ha en utgångspunkt i lekprojektet valde vi pedagoger en bok som vi tycker är rolig och som vi upplevt att barnen visat intresse för. Vi har läst boken, startat upp med hjälp av prinsessan som är huvudpersonen i boken. De håller leken

levande och tränas i att samtala i leken. De tillför fantasi, spänning och lägger till egna erfarenheter som de leker och förändrar i leken. Leken blir med sin rekvisita, rollerna och gemenskap ett sätt att kommunicera och göra sig förstådd som är svår att uppnå i ett samtal öga mot öga. i leken kan Linus, Holger och Marie prata om att de åker bil, äter, badar och skvätter vatten och de har inga svårigheter att förstå varandra. (Nilsson, et al, 2018, s. 73)

Sammanfattning

Barn föds in i en värld av ord och tecken samt kommunicerar och är teckenskapare och teckenläsare så fort de lämnat mammans kropp (Kress, 2013). Skriftspråket är ett av många teckensystem som vi människor kommunicerar med. Innan vi lär oss hantera skrivna symboler kommunicerar vi med kroppen, gester, tal och grafiska former av olika slag för att inte tala om alla estetiska uttrycksformer som står oss till buds. Barn ritar och berättar samtidigt och utvecklar symboliskt tänkande i fantasi- och rollekar. Alla dessa olika sätt är vägar in i skriftspråket. Förskolan kan organisera för och iscensätta projekt i vilka barnen får chans att utveckla ”författaren i sig” och fördjupa insikten att skriftspråk handlar om kommunikation. På så sätt kan förskolans personal bidra till att barnen utvecklar en känsla av lust inför skriftspråket och därmed en vilja att erövra det och göra det till ett redskap i sina liv.

Referenser

- Barsotti, A. (1997). *D – som i Robin Hoods pilbåge*. Stockholm: Stockholms Universitets Förlag.
- Baumer, S., Ferholt, B. & Lecusay, R. (2005). Promoting narrative competence through adult-child joint pretense: Lessons from the Scandinavian educational practice of playworld. *Cognitive Development*, 20, s. 576-590.
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet: små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berthén, D. & Eriksson, I. (2005). Att möjliggöra och bedöma barns skriftspråkstillägna – ett sociokulturellt perspektiv. *Didaktiskt forum*, 3(2) s. 53-75.
- Ferholt, B. (2009). *Adult and child development in adult-child joint play: The Development of cognition, emotion, imagination and creativity in Playworlds*. University of California San Diego.
- Gjems, L. (2011). *Barn samtalar sig till kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, P. (2009). *När prinsessor vaknar om natten*. Stockholm: Natur & Kultur Allmänlitteratur.
- Halvars-Franzén, B. (2010). Barn och etik – möten och möjlighetsvillkor i två förskoleklassers vardag. Stockholm: Stockholms universitet. 19 s. [http://www.diva-portal.org/smash//get/diva 2:309964/FULLTEXT01](http://www.diva-portal.org/smash//get/diva%202:309964/FULLTEXT01) s. 127-144

- Harris, P. L. (2000). *The Work of the Imaginations*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Kress, G. (1997). *Before Writing - rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the Media Age*. London: Routledge.
- Laursen, H. P. (2010). Möten med skriftspråk – ett socialsemiotiskt perspektiv på tidigt skriftspråkstillägnande. I Holm, L. & Laursen, P. H. (Red), s. 57-69. *Språklig praxis i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G. (1995). *Lekens estetik. En didaktisk studie om lek och kultur i förskolan*. Högskolan i Karlstad, Forskningsrapport 95:12, Samhällsvetenskap. SKOBA.
- Möller-Nielsen, E. & Löfgren, Å. (1997). *Historien om någon*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Olsson, L. (2012). Eventicizing Curriculum Learning to Read and Write through Becoming a Citizen of the World. *Journal of Curriculum Theorizing* 28(1), s. 88-107.
- Olsson, L. M., Dahlberg, G. & Theorell E. (2016). Displacing identity – placing aesthetics: early childhood literacy in a globalized world. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37:5, 717-738, DOI: 10-1080/01596306.2015.1075711
- Nilsson, M., Grankvist, A-K., Johansson, E., Thure, J. & Ferholt, B. (2018). *Lek, lärande och lycka: Lekande och utforskande i förskolan*. Malmö: Gleerups.
- Stone, S., J. & Stone, W. (2007). Symbolic Play and Emergent Literacy. <http://iccp-play.org/documents/brno/stone1.pdf>
- Rainio, A. P. (2008a). Developing the classroom as a figured world. *Journal of Educational Change*, 9(4), s. 357–364.
- Rainio, A. P. (2008b). From resistance to involvement: Examining agency and control in a playworld activity. *Mind, Culture and Activity*, 15(2), s. 115–140.
- Strandberg, L. (2017). *Bland plugghästar och fuskklappar: Vygotskij i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, L. (2001). *Tänkande och Språk*. Göteborg: Daidalos förlag.
- Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos förlag.
- Vygotskij, L. (1981). Leken och dess roll i barnets psykiska utveckling. I *Psykologi och dialektik*. En antologi i urval av L C Hydén. Stockholm: Norstedts.
- Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2017). *Learning through play: a review of the evidence*. White paper. The Lego Foundation.