

Leka och skapa berättelser

Ann S. Pihlgren

Även de yngsta förskolebarnen kan använda kroppen för att uttrycka symboler och tecken (Hvit Lindstrand, 2015). Innan barnens verbala språk har utvecklats sker literacy och teckenskapande genom att de illustrerar det de vill ha sagt med kroppen. Även äldre förskolebarn använder fler gester än vuxna för att stödja och ackompanjera sitt tal i dialog med andra (Pihlgren, 2008). Att låta förskolebarnen uppleva och skapa berättelser med hela kroppen är alltså en viktig del av högläsningen och berättandet, om barnen ska förstå och uppleva innehållet på ett djupare plan. Förskolans läroplan, Lpfö 18 framhåller att barn behöver få möjlighet att uttrycka sig på många sätt, bland annat genom lek, rörelse och drama.

I den här artikeln kommer fokus att ligga på barnen och deras berättande och skapande. Berättandet är ett samspråkande, där det finns innehåll men också känslor som barnen förmedlar. Den vuxne måste träna sig på att lyssna noga efter vad barnen vill ha sagt, utan att avbryta eller ta över men ge en varsam hjälp på traven när det behövs. Den vuxne behöver också konstruera goda arenor för att ge barnen tillfälle att berätta. Det är en balansakt där det eftersträvade förhållningssättet är att inta barnens perspektiv och betrakta dem som fullvärdiga berättare.

Olika uttrycksformer i förskolan

Förskolans läroplan (Lpfö 18) poängterar vikten av att använda olika uttrycksformer i förskolan både som ett innehåll och som pedagogisk metod:

Barnen ska ges tid, rum och ro till eget skapande. De ska få möjlighet att utforska, reflektera kring och beskriva sin omvärld. Utbildningen ska ge barnen möjlighet att uppleva, gestalta och kommunicera genom olika estetiska uttrycksformer som bild, form, drama, rörelse, sång, musik och dans.

Barnen kan behöva bearbeta berättelserna under en längre tid och från flera olika infallsvinklar för att stärka språkutveckling och förståelse (Ekelund, 2007). Att arbeta med en utvald berättelse under en månad kan innebära att barnen möter berättelsen i högläsning, bildpromenader och samtal. De kanske också får bearbeta begrepp eller leka med ord, rim och ramsor. Berättelsen kan också berättas på många olika sätt: med handdockor eller rekvisita, genom lek, dramatisering eller egen produktion av serier, film, bildspel och texter. Till sist målar kanske barnen sina intryck av sagan.

Barnens egen berättelse

Redan små barn kan återberätta händelser och berättelser med stöd av en äldre lyssnare (Wedin, 2011). Det muntliga berättandet är en introduktion till senare skrivande. Forskning visar att många barn närmar sig skriftspråket genom att skriva själva, snarare än att läsa själva (Björk & Liberg, 1996; Dahlgren mfl, 2006,). Genom skrivandet formulerar barn tankar och berättelser och lär sig samtidigt om skriftspråkets formella aspekter (Hagtvet Eriksen, 1990). Kopplingen mellan läsande, berättande och skrivande förstärks om de vuxna på förskolan skriver ner barnens egna berättelser och det är också i enlighet med vad som framhålls i förskolans läroplan (Lpfö 18):

Arbetslaget ska

skapa förutsättningar för barnen att utveckla sin förmåga att kommunicera, dokumentera och förmedla upplevelser, erfarenheter, idéer och tankar med hjälp av olika uttrycksformer, såväl med som utan digitala verktyg

Historier som berättas om barnet och av barnet kommer att bidra till att forma barnets självbild (Öhman, 2006). Små barn behöver en inlevelsefull och lyhörd vuxen medberättare som är uppmärksam på vad de berättar och hur berättelsen ska förstås. Lyhördheten är viktig och kan sättas på prov när barnen kanske berättar obekväma berättelser. Om den vuxne inte vågar höra vågar barnen heller inte berätta fortsättningsvis (Ekelund, 2007).

Barn använder ständigt berättelser för att forma livet, menar förskolläraren, forskaren och författaren Vivian Gussin Paley (1990). Lek och berättande hör intimt samman. Dessutom kan berättande, kreativitet och fantasi spela en avgörande roll för barnens intellektuella och sociala utveckling eftersom de hjälper barnen att förstå världen och förskolan, utveckla språket och samarbeta med kamraterna. Paley använder ett *narrativt perspektiv* i sitt arbete med förskolebarn – hon observerar barnens lek och hur barnen berättar, hon dokumenterar och funderar över de berättelser som barnen väljer att berätta, hon intervjuar barnen om hur deras berättelser ska tolkas och skriver ner berättelserna, hon läser upp dem i barngruppen och låter kamraterna dramatisera dem.

Så här beskriver Paley själv hur det kan gå till på förskolan (fritt översatt efter Dombrink-Green, 2001):

Treåriga Timmy står på alla fyra, skäller, kryper, väntar på att bli uppmärksam och klappad. I den rollen är skällande tillräckligt och han kommer att få gensvar. Bebin kommer att skrika, mamman kliar hunden i nacken, gröt kokas och serveras. Kanske får valpen skäll eftersom han lever om för mycket. Allt möjligt utvecklas och sammanfogas i ett samspel som Timmy har mycket liten kontroll över.

Men Timmy vill kanske utveckla valprollen ytterligare. Han kanske vill påverka och skapa händelseförloppet, ha mer kontroll – något som han redan vet att han kan när han dikterar en berättelse för förskolans personal, särskilt när den dramatiseras. Så låt oss tänka oss att han dikterar: ”Valpen springde bort i skogen och pojken hittar honom”. Så långt är det tillfredsställande, men berättelsen saknar lekens omedelbarhet. Det är här som den dramatiserade versionen kommer in i bilden. I den dramatiserade versionen av berättandet kommer valpen att känna oron över att vara vilse, precis som han skulle göra i leken, och känna glädjen över att hittas, jämfört med i den fristående och situationsoberoende nedskrivna historien med en början och ett slut.

Som förskollärare kan man börja med att observera barnens lek (Paley, 1990). Där finns uppslag till berättelser som barnen kan uppmuntras att diktera. Kanske skulle personalen i Timmys förskola ha kunnat uppmuntra honom i exemplet ovan: ”Timmy, den där valpen som du lekte att du var verkar ha en intressant historia som vi kan dramatisera. Om du berättar vad som hände valpen kan jag skriva ner det och så kan vi spela det sen.” På så sätt kan barnen förstå hur det går till att skapa en berättelse.

Förskolepersonalens roll är att lyssna noga på berättaren, upprepa det som sägs och skriva ner det. Det ger berättaren möjlighet att rätta nedtecknaren eller att lägga till information till sagan. Här bör nedtecknaren också ställa frågor om det som hon eller han kan ha missuppfattat eller som framstår som oklart: ”Säger pojken något när han letar efter hunden eller när han hittar hunden?” Berättelsen måste kunna förstås av dem som ska lyssna till uppläsningen och dramatisera den. Barn med två språk kan välja att få sin berättelse nedskrivna på sitt modersmål och sedan översatt. I dramatiseringen kan de kanske sedan få berättelsen uppläst på båda språken.

Barnens egna berättelser måste dramatiseras samma dag, annars blir det svårt för barnen att göra kopplingen mellan situation och text. Markera en scen på golvet genom att tejp en ruta med maskeringstejp eller använda en filt. Läs berättelsen och be några av barnen spela upp händelserna vartefter de dyker upp i berättelsen. Låt författaren välja vem hon eller han vill spela. Ibland är det lättare om två eller flera barn får föreställa något tillsammans. Även föremål eller företeelser blir roller: ”Timmy spelar valpen. Hur gör valpen när han springer bort. Timmy? Vera, Lotten och Max, hur ser skogen ut när valpen ska gå där? Blåser det i träden? Anna, kan du spela pojken? Hur ser det ut när pojken letar?”

Barnen kommer att avbryta varandra under uppläsning och dramatisering och föreslå andra tänkbara händelser eller förbättringar. Det är en delad process, en social berättargemenskap, där författaren kan utveckla sin berättelse utifrån förslag från andra. Ofta kan barnen ta upp idéer från de vuxnas sagoberättande eller få hjälp att skriva om

sagan i en egen version. Det blir också en möjlighet för dem att bearbeta det känslomässiga innehållet i sagan.

Kreativitet genom olika uttrycksformer

Vygotskij (2005) lyfter fram vikten av att barn får uppleva saker för att de ska kunna utveckla sin fantasi. Vygotskij skiljer på *reproduktion* och *kreativitet*, där reproduktion är att upprepa något redan skapat och kreativitet handlar om att skapa nytt. Men kreativiteten vilar också på de tidigare erfarenheter som den kreative har. Ju större erfarenhetsbank, desto mer utvecklad kommer kreativiteten att kunna vara (Csikszentmihaly, 1996). Kreativitet finns inom alla ämnesområden, inte bara inom de estetiska. Det kan handla om att till exempel skapa nytt i tanken, uppfinna, måla eller musicera. Förmågan till kreativitet är nära sammankopplad med förmåga till kritiskt tänkande och tolkning. Utan ett visst mått av kreativitet är det inte möjligt för oss att exempelvis göra kopplingar, *inferenser*, till andra texter, egna erfarenheter eller händelser i omvärlden när vi läser (Pihlgren, 2013). Men kreativitet tycks alltså inte heller vara möjlig utan en viss kunskapsbas (Csikszentmihaly, 1996; Lindström, 2006). Även fritt skapande måste förhålla sig till något etablerat för att kunna betraktas som fritt (Pihlgren, 2013).

Om barn ska kunna utvecklas till kreativa individer måste de alltså få möjlighet att växla mellan att skapa nytt och att experimentera med eller reflektera över tidigare kunskaper (Csikszentmihalyi, 1996). Kreativitet fostras i omgivningar där barn tillåts och uppmuntras att pröva nya saker, där olika personligheter och intressen uppmuntras och där uppgifterna är kognitivt utmanande för barnen (Pihlgren, 2013).

Lek och kreativitet

En av belöningarna i den kreativa processen är att komma i ett tillstånd av *flow*, något som kan inträffa då en person ägnar sig åt att nå ett speciellt mål (Csikszentmihalyi, 1996). Flow kännetecknas av att koncentrationen intensifieras, att medvetenheten ökar och att känslan av passerande tid upphör. Efteråt upplever man en inre känsla av tillfredsställelse. Barn i intensiv lek kan outtröttligt fortsätta att leka vidare under lång tid, troligen i en upplevelse av flow.

Lekens funktion är svårfångad. Genom tiderna har många olika sätt att se på lek presenterats. Erik H. Erikson, en banbrytande psykoanalytiskt orienterad utvecklingspsykolog verksam under 1900-talet, jämförde lek med forskning och konstnärligt uttryck och menar att leken är en skapande process. Sigmund Freud, psykoanalysens grundare som var verksam vid förra sekelskiftet, menade att leken innebär en reningsprocess, där känslor bearbetas (Mjaaland Heggstad, 2014). Jean Piaget, utvecklingspsykolog och pedagog under 1900-talet, menade att leken är ett sätt

för barn att utvecklas intellektuellt. Lev Vygotskij i sin tur betraktade leken som en förberedelse för abstrakt tänkande och menade att den viktigaste aspekten hos leken är att skapa mening. De olika teoretiska traditionerna skiljer sig även i frågan om vad och hur mycket som ska inrymmas i begreppet lek.

I samband med högläsning och berättande kan vi troligen lämna djupare reflektioner om lekens inneboende funktion därhän. Det räcker med att konstatera att liksom under läsning skapar lekandet en fantasivärld som barnen kan gå in i och ut ur (Liberg, 2003). Dock är läsandet mer dekontextualiserat, det vill säga svagare kopplat till barnens miljö och sammanhang, än vad leken är. I rolleken kan barn pröva olika roller och händelseförlopp och använda ord och uttryck som det annars inte skulle ha använt i vardagstal. Barnen skaffar sig en språklig nivå som är mer avancerad i leken än utanför den (Mjaaland Heggstad, 2014).

På en förskola har personalen berättat sagan om *De tre bockarna Bruse* flera gånger. En enkel bro har tillverkats, en bit blått tyg får föreställa vattnet under bron och ett troll och tre bockar i plast föreställer karaktärerna i sagan. Till att börja med ger rekvisitan barnen, som ännu inte behärskar språket helt, möjlighet att återberätta sagan genom att visa sagans förlopp med figurerna och säga de ord och meningar som de minns och kan. Men snart börjar de också utveckla och förändra sagan efter eget huvud. Rekvisitan och den ursprungliga berättelsen ger stöd åt den egna fantasin och leken. Handdockor och masker kan också vara rekvisita som gör historien möjlig att återberätta och utveckla vidare. Dockor och masker kan ofta underlätta för yngre barn att tala inför kamrater (Domincović, 1987). Kanske en leklåda kan innehålla aktuell rekvisita för att inspirera till lek utifrån den berättelse som förskolan för tillfället arbetar med.

Drama och kreativitet

Lek och drama har flera likheter. Kari Mjaaland Heggstad (2014) menar att barn i lek innehar alla olika roller i en dramatisk produktion. I leken är barnen författare, regissör, skådespelare och publik. Skillnaden mellan den här sortens dramatiska lek eller rollek, som barnen iscensätter själva, och pedagogiskt drama är att drama initieras av de vuxna av pedagogiska skäl och med ett särskilt mål i åtanke (Mjaaland Heggstad, 2014).

I dramat, liksom i leken, kommer de yngre barnen till att börja med härma och göra på samma sätt som någon annan gör (Mjaaland Heggstad, 2014). När den vuxne kanske visar hur vargen i sagan rör sig kommer barnen att röra sig likadant när berättelsen ska handla om vargen. I nästa steg imiterar barnen och kan växla från figur till figur. De gör som de kommer ihåg att den vuxne har gjort. Barnen kan nu återberätta sagan såsom den vuxne har berättat den, exempelvis med hjälp av dockor. Efter hand utvecklas barnens identifikationsförmåga, förmågan att kunna sätta sig in i att ”vara” någon annan, så att de inte längre bara kopierar det de tidigare sett. Nu kan de också hitta på nya delar i

historien, som till exempel att *Vilda bebin* plötsligt vill flyga i en rymdraket, en ny idé grundad i förståelsen av Vilda bebins våghalsiga natur. Förmågan att samverka med andra utvecklas också och rolleken eller dramat blir en social aktivitet där barnen samarbetar kring att tolka verkligheten, testa situationer och utforska det okända. Här hämtas det mesta från barnens egen erfarenhetsfär, från hem, samhälle och massmedia men också från litteratur och berättelser som förskolan arbetar med.

Att göra lässtopp under högläsningen eller när sagan berättas kan vara ett effektivt sätt att öva på att såväl förstå innehållet som att förutsäga fortsättningen (Jönsson, 2010). Berättelsen och dess karaktärer sätter sig i kroppen om barnen får möjlighet att under lässtoppet dramatisera en scen i händelseförloppet eller visa hur de tror att berättelsen kommer att fortsätta. Att byta perspektiv kan vara ett effektivt sätt att få syn på andra vinklar av en historia (Kåreland, 2010). Under lässtoppet finns möjlighet att diskutera hur de olika karaktärerna i handlingen upplever förloppet och hur de känner i olika situationer. Dramatisering av hela berättelsen eller en fortsättning av berättelsen är ett annat sätt att arbeta. I samband med dramatisering av avsnitt i serier, filmer, böcker och sagor finns också många möjligheter att diskutera stereotypa mönster, makt och könsroller, vare sig det rör sig om superhjältar eller sagornas onda varelser (Thavenius, 2004). På så sätt kan också barnens erfarenheter från populärkulturen fusioneras med förskolans arbete och bli en potential i lärandet (Fast, 2008).

Den vuxnes syn på rollek och drama kommer att ha stor betydelse för vilken status aktiviteten ska få på förskolan och hos det enskilda barnet. Släpp loss din egen lekfullhet alltså!

Rim, ramsor och sånger

Rytm och rim ger en kroppslig förnimmelse av språket, menar Fast (2008). Rim, ramsor och sånger uppmuntrar också barn att leka med språket (Westlund, 2009). I synnerhet för barn som har svenskan som andraspråk är rim, ramsor och sånger en bra stimulans för utveckling av svenska språket (Wedin, 2011). Språklekar har också visat sig vara effektiva sätt att förebygga läs- och skrivproblem eller dyslexi och används som ett aktivt pedagogiskt medel i den så kallade Bornholmsmodellen (Häggström, 2003; Lundberg & Herrlin, 2005). Att sjunga, läsa ramsor högt tillsammans och sätta egna rörelser till, och att läsa ramsor där barnen får fylla i det rimmande ordet är alla språkutvecklande arbetssätt. Exempel på rimmade verser för barn finns i Lennart Hellsings *Herr Gurka, Krakel Spektakel och alla de andra*, där flera av verserna också kan sjungas, eller diktboken *Barnens versbok* (redaktör Siw Widerberg). Rimsagor är exempelvis Elsa Beskows *Hattstugan*, Barbro Lindgrens *Mamman och den vilda bebin* och *Kattresan* av Ivar Arosenius. Ett sätt att arbeta vidare kan vara att skapa egna rim, ramsor och sånger.

Skapa serier

Forskningen visar att läsning eller skrivande inte är solitära handlingar, de är utpräglade sociala praktiker. Även textproduktion är en social process, där författaren alltid förhåller sig till den gemensamma sociala kontexten. Barns literacy utvecklas inom ramen för ett socialt sammanhang, i gemenskap med andra. Genom att få möjlighet att diskutera, dramatisera, leka och skapa egna berättelser tillsammans bildar barngruppen på förskolan en läsargemenskap, ”a community of readers”, med gemensamma referensramar, upplevelser och begrepp

Ett sätt att bearbeta berättelser eller arbeta fram egna kan vara att använda serier som metod. Här ritas man en seriestrip med bilder i rutor som beskriver händelseförloppet. Pratbubblor visar viktiga repliker i berättelsen. Serier visar händelseförloppet i sekvenser med tomrum emellan. Tomrummen är som händelseglapp där läsaren måste fylla i vad som har hänt mellan två rutor för att handlingen ska bli begriplig (Heath & Bhagat, 1997). Att välja ut vilka olika moment som ska beskrivas i en serie handlar om att förstå vad som måste sägas för att berättelsen ska bli begriplig för andra och vad som kan lämnas åt läsarens fantasi. Pratbubblorna är ofta utformade på sätt som förstärker känslan och budskapet i rutan. En taggig bubbla indikerar ilska och rundade former tankar eller mjuka känslor. Serieförfattandet innefattar alltså också en analys av vad karaktärerna upplever.

De äldre förskolebarnen är ofta intresserade av serier och kan med lite inspiration rita egna serieberättelser (McCloud, 1995). Istället för att de ritas själva kan de skapa serierna av bilder som visar händelser i berättelsen. Serien kan också fungera som en storyboard, ett underlag till en film eller ett bildspel, där varje serieruta visar det viktigaste innehållet i en ny scen. Med utgångspunkt från en gemensam storyboard kan barngruppen tillsammans filma eller fotografera en känd eller påhittad berättelse, med barnen som aktörer. Berättelsen eller sagan kan också läsas in som ljudfil och vara en del av ett bild- och ljudbibliotek med de berättelser som förskolan arbetat med.

Storyline – ett tematiskt arbetssätt

Ett mer utvecklat sätt att arbeta med dramatisering av en berättelse kan vara att konstruera en *storyline*. Storyline är ett tematiskt arbetssätt som byggs upp runt en berättelse med viktiga händelser i en tidsmässig ordning. Här utspelas dramatiseringen över en längre tid. Barnen deltar som medaktörer vid flera olika tillfällen under det att historien utvecklas (se exempelvis Falkenberg & Håkansson, 2004). Barnen kan därmed styra delar av händelserna och ställa frågor som utvecklar temat. I arbetslagets planering används några rubriker som personalen utgår ifrån för att sätta ramar som möjliggör barnens deltagande. I nedanstående genomgång av planeringens rubriker används *Solägget* av Elsa Beskow som exempel:

Tid. När utspelar sig temat? Är det i nutid, historisk tid, i framtiden eller kanske i en helt annan tidsdimension? När det gäller ett tema utifrån boken *Solägget* skulle man kunna välja att förlägga temat i den tid då författaren Elsa Beskow levde för att belysa ett historiskt perspektiv. Men temat kan lika gärna utspela sig i den tid som barnen lever i och kanske fokusera på livet i skogen och på naturstudier. Temat kan också utspelas i en tänkt framtid, där exempelvis miljöförstöring är ett hot mot älvornas tillvaro, eller varför inte i en annan dimension, i sagornas tid?

Plats. Var utspelar sig temat? I tema *Solägget* kommer en plats att vara skogen där älvan och djuren bor men beroende på vilken inriktning man bestämmer sig för kan övriga platser variera. Kanske är en annan plats Elsa Beskows skrivplats, rävens lya, Spaniens apelsinlundar eller beslutsfattarnas kontor.

Personer eller varelser. Vilka aktörer finns med i temat? Vilka roller kommer barnen att spela och vilka roller kommer de vuxna att inta? Man kan också välja att låta personerna eller varelserna utgöras av dockor, ritade figurer eller digitala skapelser. I exemplet *Solägget* kanske älvan spelas av en vuxen medan barnen är sig själva innan de också blir älvor. Ska Elsa Beskow eller beslutsfattare i klimatfrågor finnas med spelas de troligen av vuxna. Barnen skulle också kunna bilda djurfamiljer under någon del av temat.

Händelser. Vad ska hända under temats gång? Här behöver arbetslaget tänka igenom vilka händelser och sekvenser som ska ingå för att barnen ska kunna uppleva och vidareutveckla berättelsen. Kanske vissa delar av bokens eller sagans händelser tas med, medan andra, nya händelser också utvecklas. I *Solägget* kan man tänka sig att temat börjar med att alla barnen spelar älvor och djur som hittar apelsinen, precis som i boken. En händelse skulle vidare kunna vara att alla olika djurfamiljer vid läggdags berättar sagan om *Solägget* för sina barn, hemma i sina bon och lyor. En annan händelse är att förskolebarn besöker skogen och hittar älvan som tappat bort sitt solägg. Till slut bjuds alla barn in till ett älvkalas som tack för att de hjälpt älvan att hitta solägget. Mellan de olika händelserna utforskar barn och vuxna tillsammans på annat sätt temat genom läsning, serie- eller filmtillverkning, lek med figurerna eller vad som nu passar in för att fördjupa barnens förståelse.

Avslutning. Temat avslutas med någon form av redovisning, för andra barn eller för syskon och vårdnadshavare. Kanske avslutas tema *Solägget* genom att barnen visar sin film eller sitt bildspel om händelserna i sin storyline eller genom att alla i familjen bjuds på älvkalas.

Referenser

- Björk, M. & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket: Tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Csikszentmihaly, M. (1996). *Creativity, Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Collins.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon; Multilingual Matters Ltd.
- Dahlgren, G, Gustafsson, K, Mellgren, E. & Olsson, L-E. (2006). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber.
- Dombrink-Green, M. (2001). A Conversation with Vivian Gussin Paley. *Young Children* (9) 2001. National Association for the Education of Young People.
- Dominović, K. (1987). *Läsutveckling. Arbeta i förskolan*. Socialstyrelsen.
- Ekelund, G. (2007). *Om barn och böcker. Samtal kring berättelser*. Utbildningsradion.
- Falkenberg, C. & Håkonsson, E. (2004). *Storylineboken. Handbok för lärare*. Malmö: Runa.
- Fast, C. (2008). *Literacy – i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Fast, C. (2010). Inbillningskraftens betydelse för barns läs- och skrivutveckling. I: Axelsson, M, Bergöö, K, Brink, L, Fast, C, Jönsson, K. & Kåreland, L. (red.) *Bygga broar och öppna dörrar*. Stockholm: Liber, s. 34-56.
- Gussin Paley, V. (1990). *The Boy Who Would Be a Helicopter. The uses of storytelling in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hagtvét Eriksen, B. (1990). *Skriftspråksutveckling genom lek*. Stockholm: Natur & Kultur. Reichenberg, Monica (2014). *Vägar till läsförståelse*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Heath, S. B. & Bhagat, V. (1997). Reading Comics, the <invisible Art. I: Flood, J; Heath, S. B. & Lapp, D. (red.) *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts*. New York: Macmillan Library Reference, s. 586-591.
- Hvit Lindstrand, S. (2015). *Små barns tecken- och meningsskapande i förskola. Multimodalt görande och teknologi*. Doktorsavhandling. Högskolan i Jönköping.
- Häggström, I. (2003). Elever med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi. I: Bjar, L. & Liberg, C. (red.) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur, s.237-251.

- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Diss. Lund: Lunds universitet, Malmö.
- Jönsson, K. (2010). Läsning och skrivning som sociala praktiker. I: Axelsson, M; Bergöö, K; Brink, L; Fast, C; Jönsson, K. & Kåreland, L. (red.) *Bygga broar och öppna dörrar*. Stockholm: Liber, s. 88-113.
- Kåreland, L. (2010). Sagan och berättelsen som meningsskapande. I: Axelsson, M; Bergöö, K; Brink, L; Fast, C; Jönsson, K. & Kåreland, L. (red.) *Bygga broar och öppna dörrar*. Stockholm: Liber, s. 61-87.
- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Liberg, C. (2003). Samtalskulturer – samtal i utveckling. I: Bjar, L. & Liberg, C. (red.) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur, s.79-102.
- Lindström, L. (2006). Creativity: What Is It? Can You Assess It? Can It Be Taught? *Jade 25.1 Artwork 9/2/06*, s. 53-67.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2005). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur & kultur.
- McCloud, S. (1995). *Serier – den osynliga konsten*. Stockholm: Medusa
- Mjaaland Heggstad, K. (2014). *7 vägar till drama. Grundbok i dramapedagogik för förskollärare och lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Pihlgren, A. S. (2008). *Socrates in the Classroom. Rationales and Effects of Philosophizing with Children*. Doktorsavhandling. Stockholms Universitet.
- Pihlgren, A. S. (2013). *Det tänkande klassrummet*. Stockholm: Liber.
- Skolverket, *Läroplan för förskolan, Lpfö18*, (2018) Stockholm
- Thavenius, J. (2004). Den radikala estetiken. I: Aurelius-Gråhamn, L, Persson, M. & Thavenius, J. (red.) *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Wedin, Å. (2011). *Språkande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Lund: Studentlitteratur.
- Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur och kultur.
- Vygotskij, L. S. (2005). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Öhman, M. (2006). *Den viktiga vardagen: vardagsberättelser och värdegrund*.
Stockholm: Runa.