

Pédagogie du jeu et univers de jeu

¹Beth Ferholt, Ph.D., ²Anna Pauliina Rainio, Ph.D., ³Robert Lecusay, Ph.D.

¹Brooklyn College, City University of New York, États-Unis, ²University of Helsinki, Finlande, ³Stockholm University, Suède

Novembre 2023

Introduction

La perspective culturelle du jeu nous offre un terrain riche pour développer une pédagogie du jeu, car elle montre comment le jeu et la culture sont liés. Cet article se concentre sur la pédagogie du jeu dans son approche culturelle, qui est particulièrement intéressante, car elle s'appuie sur une lecture unique du travail de L. S. Vygotsky, l'un des grands théoriciens du jeu des enfants dans la perspective socioculturelle du jeu, entre autres. La pédagogie créative par le jeu¹ a été développée par Gunilla Lindqvist, dont la lecture de l'œuvre de Vygotsky innove en intégrant ses idées sur l'art à ses idées sur le jeu, la culture, la créativité, l'imagination et le développement.

Plus précisément, nous nous concentrerons sur l'élément clé de cette pédagogie, ce que Lindqvist a appelé le dénominateur commun du jeu et des formes esthétiques : *les univers de jeu*.¹ Les univers de jeu peuvent être décrits comme une forme de jeu adulte-enfant dans lequel les adultes et les enfants créent une fantaisie commune qui est conçue pour soutenir le développement des adultes comme des enfants.^{18,25,26} Ce jeu adulte-enfant est souvent structuré autour d'un ouvrage littéraire ou d'un autre type d'œuvre d'art. Adultes et enfants travaillent ensemble pour « donner vie » à la littérature par le biais du théâtre et du jeu.

Les univers de jeu sont très répandus en Suède et en Finlande. Les univers de jeu gagnent en popularité dans de nombreux autres pays et ont même fait leur apparition dans les classes d'éducation et de soins de la petite enfance (et dans les centres pour personnes âgées) au Japon, en Serbie et aux États-Unis. Des pédagogies apparentées mais distinctes, telles que les univers de jeu conceptuels² et l'apprentissage narratif³ actuel, sont pratiquées et étudiées en Australie, en Indonésie, en Chine et en Lituanie, ainsi que dans d'autres pays. Cet article a été rédigé par des membres de l'International Playworld Network (le réseau international de l'univers de jeu), un groupe d'universitaires qui étudient ensemble les mondes ludiques depuis 2003.^{4,5} L'article est également développé dans deux ouvrages récents rédigés par des chercheurs et des collègues de l'IPWNW.^{4,6}

Sujet

Lindqvist^{1,7-14} s'est intéressée à la manière dont les enfants donnent un sens au jeu, et en particulier à la manière dont le jeu peut être inspiré par diverses formes d'expression esthétiques.^{15,16} Les univers de jeu que Lindqvist a créés avec des enseignants du préscolaire peuvent être décrits comme des mondes fantastiques que les enfants et les enseignants créent, dans lesquels ils entrent et jouent ensemble, puis qu'ils quittent ensemble, ou comme une forme de jeu adulte-enfant dans lequel le jeu est combiné à l'art ou à la science. Les enseignants s'engagent émotionnellement dans ces univers de jeu, qui ne sont donc pas des formes de jeu typiques du préscolaire, où les enseignants peuvent devenir des « figurants » dans le jeu des enfants, en participant physiquement, mais sans pour autant s'impliquer pleinement.

Dans son étude sur l'esthétique du jeu,¹ Lindqvist adopte une attitude critique pour comprendre le jeu dans le cadre d'une approche psychologique du développement. D'après elle, le jeu des enfants ne suivrait pas nécessairement une progression définie. Elle préconise plutôt de comprendre le jeu comme une activité sociale et culturelle qui dépend de conditions esthétiques, culturelles et sociales.

Il convient de noter que tous les univers de jeu ne découlent pas des travaux de Gunilla Lindqvist. Par exemple, certains univers de jeu japonais ont vu le jour avant l'apparition des travaux de Lindqvist, et les univers de jeu américains sont fortement influencés par les travaux de l'enseignante préscolaire et auteure Vivian Paley.¹⁷ Les univers de jeu ont évolué grâce à une combinaison de pratiques et de théories qui sont restées locales, et de pratiques et de théories d'influence internationale.¹⁸

Dans tous les univers de jeu, les enfants apportent leur expertise en matière de jeu et les adultes, leur expérience du monde adulte (arts et sciences). Les univers de jeu de Lindqvist s'inspirent généralement des textes issus de livres pour enfants, de poèmes ou de contes de fées. Le texte doit être lié à un thème que les enseignants considèrent comme approprié pour la classe en question, par exemple le thème des nuages ou de la fuite de la guerre. La salle de classe devient le monde du texte et les personnages prennent vie, incarnés par les participants.

Problèmes

Les univers de jeu peuvent être décrits comme des actes de création collaboratifs ou des façons d'être.^{19,4} Les univers de jeu ne sont pas des méthodes ou des techniques d'enseignement, bien que les enseignants et les proches aidants qui les créent estiment que ces derniers les aident beaucoup dans leurs missions. En tant que tels, les univers de jeu favorisent non seulement le développement des enfants, mais aussi celui des enseignants, des aidants, des artistes, des personnages imaginaires et des chercheurs universitaires.

Au sens large, les univers de jeu sont conçus pour accueillir tous ceux qui souhaitent y participer.^{33,34,40,44} Ils aident tous les participants à se sentir accueillis, valorisés, pris en compte et à être attentifs envers les autres. Ainsi, notre groupe de spécialistes considère que les univers de jeu contribuent à la lutte contre les oppressions, car si ces dernières sont plus exacerbées dans certaines nations que dans d'autres, elles concernent tout le monde. Ces pratiques permettent donc de lutter contre l'exclusion des enfants et des personnes âgées ayant des besoins particuliers, mais aussi des personnes bilingues émergentes, sans-papiers, noires, autochtones, queers, neurodivergentes, ou membres de groupes marginalisés qui sont présents seulement dans certains pays, comme les personnes latinx.

En outre, les univers de jeu évoluent dans une variété de contextes. En Finlande et en Suède, par exemple, le droit à jouer pour les enfants en tant que droit de la personne est largement soutenu. Les univers de jeu sont également valorisés dans les écoles publiques aux États-Unis, l'une des rares nations à ne pas avoir ratifié la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant, qui contient l'article 31 déclarant le droit des enfants à jouer.

Contexte de la recherche

Lindqvist¹ a développé sa pédagogie créative du jeu en s'appuyant sur les théories du jeu de Vygotsky,^{20,21} l'imagination et la créativité^{22,23} et l'art.²⁴ L'interprétation de Lindqvist de la théorie du

Le jeu de Vygotsky souligne l'importance de comprendre l'imagination comme un aspect de la réalité, et non pas comme quelque chose en dehors de la réalité. Cela signifie que la fantaisie et la réalité, ou, comme le dit Vygotsky, l'imagination et la pensée réaliste, ne sont pas deux processus indépendants.

Au contraire, l'invention et la créativité artistique nécessitent une pensée réaliste et de l'imagination : au cours de ces processus, « les deux agissent comme une unité ».^{22, p.349} En comprenant que l'invention et la créativité artistique des adultes, tout comme le jeu, incluent l'imagination et la pensée réaliste, Lindqvist était susceptible d'apprécier le potentiel créatif des enfants dans le jeu. Les univers de jeu, en tant que dénominateurs communs du jeu et de l'art, peuvent donc nous offrir de nouvelles façons, potentiellement importantes, d'entrer en relation avec les enfants.

Selon Vygotsky, l'imagination fait partie intégrante de la pensée réaliste et aucune connaissance de la réalité n'est possible sans imagination. Il explique pourquoi la perception courante selon laquelle l'imagination est séparée de la réalité n'est pas correcte.²³ Selon Vygotsky, l'imagination est étroitement liée à la réalité, et il décrit l'imagination et la créativité comme faisant partie d'un processus cyclique.

L'imagination et la créativité sont donc nécessaires à la pensée, ainsi qu'à la croissance et au développement de l'être humain. Toujours selon Vygotsky, le processus qui combine à la fois l'imagination et la créativité nous concerne tous et toutes, y compris les jeunes enfants. Il affirme que cela peut s'avérer particulièrement visible dans le jeu, car le jeu des enfants reflète « l'imagination en action ».^{20, p.79} Ainsi, le jeu serait l'incarnation de l'imagination et de la créativité. Le jeu de l'enfant n'est donc pas une reproduction de ce qui est vécu, mais un remaniement créatif des impressions et des expériences : « Les processus créatifs se manifestent déjà pleinement dans la petite enfance ».^{23, p.6}

Dans la pédagogie créative du jeu de Lindqvist, le jeu des enfants est visible et se développe de telle manière qu'il peut être plus facilement perçu et compris par les adultes comme une forme précoce des efforts artistiques et scientifiques de l'âge adulte et, par conséquent, comme produisant des connaissances nouvelles et intrinsèquement précieuses qui peuvent être utiles à des personnes de tous âges. Cette conception s'oppose aux théories du jeu biologiques, psychanalytiques, cognitivo-développementales et psychologiques interculturelles contemporaines de l'Europe occidentale et de l'Amérique. Toutes ces théories affirment que le jeu

des enfants est fondamentalement différent des activités des adultes, et que les connaissances, l'expérience ou le stade de développement des adultes constituent une téléologie pour le jeu des enfants.^{25,26}

Questions clés pour la recherche

Les univers de jeu sont des outils puissants pour étudier le développement, y compris le développement du jeu, à partir d'un plus grand nombre de perspectives et de points de vue qui ne sont pas traditionnellement exploités. Les univers de jeu constituent une forme importante de ce que l'on appelle la recherche participative.²⁷ Ils permettent d'inclure les jeunes enfants et leurs enseignants,²⁸ les personnes ayant un trouble neurocognitif et leurs soignants,⁵⁵ les artistes et les personnages imaginaires⁵⁴ (souvent exclus de la conception même de la recherche sur le jeu malgré leur expertise en la matière) en tant que concepteurs de la recherche.^{4,6,29}

Résultats clés de la recherche

Les enseignants et les aidants qui ont participé à des univers de jeu expliquent que ces derniers leur permettent d'écouter les enfants et les personnes âgées d'une manière nouvelle.¹⁹ Comme Lindqvist,¹ d'autres chercheurs ont pu montrer que les enseignants qui ont participé à des univers de jeu ont pu développer des approches nouvelles et utiles pour travailler avec les enfants, ainsi qu'une nouvelle compréhension de leur rôle en tant qu'enseignants.³⁰⁻³⁴ Les chercheurs ont également montré que la pratique influençait leurs relations avec leurs élèves et entre eux, d'une manière qu'ils considèrent comme importante pour leur enseignement et leur développement personnel.^{4,6,25,31,32,35-37}

En ce qui concerne les enfants, des études ont montré que la participation à des univers de jeu favorise de nombreux changements au niveau du développement. D'une part, les enfants connaissent des changements importants en matière de développement social, cognitif et émotionnel.²⁵ D'autre part, des recherches menées en Finlande ont montré que, dans les univers de jeu, les enfants ont la possibilité de devenir des sujets et des agents de leur propre croissance et de leur propre apprentissage, et que les univers de jeu peuvent créer des conditions permettant aux enseignants de reconnaître et de gérer les contradictions, les dilemmes et les difficultés qui surviennent lorsqu'ils tentent de soutenir l'action et l'engagement des enfants dans les classes en milieu institutionnel.^{32,33,38-40} En Finlande également, les univers de jeu sont devenus populaires lorsqu'il a été démontré qu'ils permettaient d'accompagner les enfants au cours de la

transition du préscolaire à l'école.³

Dans plusieurs pays, il existe des exemples de la manière dont les univers de jeu permettent à tous les enfants d'une classe, en particulier à ceux qui pourraient être exclus des activités, de participer activement et de prendre des initiatives.^{19,25,34,40,44} Des études ont également montré que la participation des enfants à un univers de jeu peut favoriser leurs habiletés narratives.⁴⁵ (Les habiletés narratives désignent des compétences d'alphabétisation qui sont souvent négligées dans les discussions actuelles sur l'alphabétisation aux États-Unis, bien qu'elles soient hautement prédictives de la réussite scolaire.⁴⁵) Les chercheurs ont également montré que la participation à un univers de jeu crée des « zones de développement proximal »^{21, p.86} dans lesquelles les enfants et les adultes peuvent se soutenir mutuellement dans leur développement.³⁰

Lacunes de la recherche

Tous les domaines d'étude évoqués ci-dessus méritent d'être approfondis. Il est particulièrement prometteur et plus que nécessaire d'étudier davantage la manière dont les univers de jeu créent les conditions permettant aux enseignants de reconnaître et de gérer les contradictions, les dilemmes et les difficultés qui surgissent lorsqu'ils tentent de soutenir l'action et l'engagement des enfants.^{32,33,38-40} Les univers de jeu recèlent un potentiel sous-étudié de développement et de changement des institutions éducatives; la compréhension et l'explication de la dynamique de ces processus de changement requièrent des études plus approfondies.^{32,34,42} Des universitaires ont également mis au point des méthodes d'analyse synthétique pour l'étude du développement à travers la participation à des univers de jeu.^{25,46,47} Ces méthodes permettent d'étudier des phénomènes de développement difficiles à observer dans toute leur complexité dynamique, notamment la perezhivanie (un terme technique difficile à traduire en quelques mots, mais qui fait référence à une expérience émotionnelle intense [re] vécue).^{25,46,48,49,50} D'autres essais de ces méthodes constituent un autre domaine d'étude prometteur.

Conclusions

Nous pouvons observer deux catégories presque opposées en ce qui concerne le jeu dans de nombreux programmes d'éducation et de soins de la petite enfance à travers le monde.^{25,26,45} D'une part, il existe ce que l'on appelle souvent le « jeu libre », qui est une forme de jeu dans laquelle les adultes n'interviennent pas. D'autre part, il existe une forme de jeu orientée vers des objectifs définis par les adultes. Ces deux catégories semblent insuffisantes face à la méthode

actuelle qui consiste à restreindre le jeu au profit de l'apprentissage des matières « académiques », qui sont placées au centre des programmes scolaires dans de nombreuses classes de la petite enfance dans le monde.⁵¹ Cette tendance se manifeste malgré tout ce que nous savons sur l'importance du jeu pour le bien-être, l'apprentissage et le développement des enfants, et malgré le fait que le jeu est considéré comme l'un des éléments fondamentaux de la vie d'un enfant. Ainsi, les deux catégories de programmes susmentionnées demeurent généralement incontestées par de nombreuses alternatives.⁴ Les univers de jeu peuvent constituer une troisième catégorie alternative de jeu, un jeu qui n'est ni libre ni dirigé par l'adulte. En effet, les univers de jeu incluent à la fois les adultes et les enfants dans un jeu commun orienté vers des objectifs fixés par les adultes mais aussi par les enfants (et basé sur la relation entre ces derniers).^{4,25,26,43,52}

Implications pour les parents, les services et les politiques

Les univers de jeu méritent l'attention des enseignants et des administrateurs des établissements d'éducation, de soins de la petite enfance et d'enseignement primaire, des décideurs politiques et des parents, car au cours des trois dernières décennies, il a été démontré que les univers de jeu favorisent le développement et soutiennent l'étude du développement de façon unique et efficace. La Suède possède un système mondialement connu d'éducation et de soins de la petite enfance appelé EDUCARE, qui vise à développer et soutenir les pédagogies de la petite enfance par le biais d'un processus unique. Ce système est basé sur la contribution d'enseignants de la petite enfance qualifiés qui bénéficient de suffisamment de temps de recherche et d'excellentes conditions de travail, ainsi que sur la contribution de chercheurs qui ont de bonnes connaissances du fonctionnement des écoles préscolaires et dont les recherches sont largement subventionnées. La Finlande est réputée à l'échelle mondiale pour les excellents résultats de ses enfants dans les matières scolaires. La Suède et la Finlande sont toutes deux à la pointe du développement et de l'utilisation des univers de jeu, mais ces derniers ont reçu moins d'attention que de nombreuses autres contributions suédoises et finlandaises à l'éducation et aux services d'éducation et de soins de la petite enfance. Par ailleurs, les univers de jeu peuvent permettre de lutter efficacement contre les forces qui restreignent l'utilisation du jeu dans l'éducation et les soins de la petite enfance, en remettant en question les deux catégories de jeu susmentionnées, qui elles, n'ont pas su faire leurs preuves.⁵³ Les univers de jeu offrent des moyens aussi variés qu'importants pour soutenir les enfants, principalement car ils permettent aux adultes d'écouter les enfants d'une manière unique : à partir d'un jeu adulte-enfant commun.^{4,28}

Références

1. Lindqvist G. *The aesthetics of play. A didactic study of play and culture in preschools*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International; 1995.
2. Fleer M. Conceptual Playworlds: the role of imagination in play and learning. *Early Years* . 2021;41(4):353-364. doi:10.1080/09575146.2018.1549024
3. Hakkarainen P. Narrative learning in the fifth dimension. *Outlines. Critical Practice Studies* . 2004;6(1):5-20. doi:10.7146/ocps.v6i1.2147
4. Ferholt B, Rainio AP, Watanabe R, et al. *Playworlds as ways of being: Romantic science of care, art and play*. Brill; in press.
5. The Laboratory of Comparative Human Cognition. *The story of LCHC: A polyphonic autobiography*. <http://lchcautobio.ucsd.edu>. Accessed July 1, 2022.
6. Nilsson M, Granqvist AK, Johansson E, Thure J, Ferholt B. *Lek, lärande och lycka: lek och utforskande i förskolan* [Play, learning and happiness: Play and exploration in preschool]. Gleerups; 2018.
7. Lindqvist G. *Från fakta till fantasi* [From facts to fantasy]. Lund: Studentlitteratur; 1989.
8. Lindqvist G. *Ensam i vida världen* [Lonely in the wide world]. Lund: Studentlitteratur; 1992.
9. Lindqvist G. *Lekens möjligheter* [The possibilities of play]. Lund: Studentlitteratur; 1996.
10. Lindqvist G. *Historia som tema och gestaltning* [History as theme and gestalt]. Lund: Studentlitteratur; 2000.
11. Lindqvist G. When small children play: How adults dramatize and children create meaning. *Early Years*. 2001a;21(1):7-14. doi:10.1080/09575140123593
12. Lindqvist G. The relationship between play and dance. *Research in Dance Education*. 2001b;2(1),41-53. doi:10.1080/14647890120058302
13. Lindqvist G. *Lek i skolan*. [Play in school]. Lund: Studentlitteratur; 2002.
14. Lindqvist G. Vygotsky's theory of creativity. *Creativity Research Journal*. 2003;15(4):245-251. doi:10.1207/S15326934CRJ152&3_14
15. Nilsson M. Creative Pedagogy of Play - The Work of Gunilla Lindqvist. *Mind Culture and Activity*. 2009;17(1):14-22. doi:10.1080/10749030903342238
16. Nilsson M. Om temaarbete - med nye öyne. *I Barnehagefolk*. 2011;3.

17. Paley VG. *Mollie is three: Growing up in school*. University of Chicago Press; 1986.
18. Marjanovic-Shane A, Ferholt B, Miyazaki K, Nilsson M, Rainio AP, Hakkarainen P, Pesic M, Beljanski-Ristic L. *Playworlds - An art of development. Play and Culture Series, Association for the Study of Play*. 2011;11:3-32.
19. Ferholt B, Lecusay R, Rainio AP, Baumer S, Miyazaki K, Nilsson M, Cohen L. Playworlds as ways of being: A chorus of voices. *Cultural-Historical Psychology*. 2021;17(3):95-103. doi:10.17759/chp.2021170313
20. Vygotsky LS. Play and its role in the mental development of the child. In: Cole M, ed. *Soviet developmental psychology: An anthology*. New York, NY: M. E. Sharpe; 1977.
21. Vygotsky LS. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press; 1978.
22. Vygotsky LS. Imagination and its development in childhood. In: Rieber RW, Carton AS eds. *The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 1*. Plenum Press; 1987: 339-350.
23. Vygotsky LS. Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*. 2004;42(1),7-97.
24. Vygotsky LS. *The Psychology of Art*. M.I.T. Press; 1971.
25. Ferholt B. *Adult and child development in adult-child joint play: The development of cognition, emotion, imagination and creativity in playworlds*. Doctoral thesis. University of California, San Diego; 2009.
26. Nilsson M, Ferholt B. Vygotsky's theories of play, imagination and creativity in current practice: Gunilla Lindqvist's "creative pedagogy of play" in U. S. kindergartens and Swedish Reggio-Emilia inspired preschools. *Perspectiva*. 2015;32(3):919-950. doi:10.5007/2175-795X.2014v32n3p919
27. Bang M, Vossoughi S. Participatory design research and educational justice: Studying learning and relations within social change making. *Cognition and Instruction*. 2016;34:173-193. doi:10.1080/07370008.2016.1181879.
28. Nilsson M, Granqvist AK, Johansson E, Thure J, Ferholt B. *Lek, lärande och lycka: lek och utforskande i förskolan* [Play, learning and happiness: Play and exploration in preschool]. Gleerups; 2018.

29. Ferholt B, Nilsson M, Jansson A, Alnervik K. Current playworld research in Sweden: Rethinking the role of young children and their teachers in the design and execution of early childhood research. In: Iorio JM, Parnell W, eds. *Disrupting early childhood education research: Imagining new possibilities*. Routledge; 2016:117-138.
30. Ferholt B, Lecusay R. Adult and child development in the zone of proximal development: Socratic dialogue in a Playworld. *Mind Culture and Activity*. 2009;17(1):59-83. doi:10.1080/10749030903342246
31. Ferholt B, Nilsson M, Lecusay R. Preschool teachers being alongside young children: The development of adults' relational competences in playworlds. In: Alcock S, Stobbs N, eds. *Rethinking Play as Pedagogy*. Routledge Press; 2019:17-32.
32. Rainio AP. Developing the classroom as a figured world. *Journal of Educational Change*. 2008b;9(4):357-364. doi:10.1007/s10833-008-9083-9
33. Rainio AP, Mälkki K, Mäkinen M. Embracing 'the stranger' in us: Heterogeneity and ambivalent ways of being in classrooms. In: Talvio M, Lonka K, eds. *International approaches to promoting social and emotional learning in schools: A framework for developing teaching strategy*. Routledge; 2021:15-36.
34. Lecusay R, Rainio AP, Ferholt B. Caring about and with imaginary characters: Early childhood playworlds as sites for social sustainability. *Sustainability*. 2022;14(9):5533. doi:10.3390/su14095533
35. Ferholt B, Nilsson M, Lecusay R. Adult and child learning in playworlds. In: Smith P, Roopnarine L, eds. *The Cambridge Handbook of Play: Developmental and disciplinary perspective*. Cambridge University Press; 2018:511-527.
36. Miyazaki K. Play and art in a Japanese early childhood setting. In: Bruce T, Hakkarainen P, Bredikyte M, eds. *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play*. Routledge. 2017;125-134.
37. Saki M, Miyazaki K. *Hakken to Boken: Art to kyoudou suru Hoiku no Tankyu* [Discovery and Adventure: A quest for the Early Childhood Education and Care Collaborating with Arts]. Sogensha; 2015.
38. Rainio AP. From resistance to involvement: Examining agency and control in a playworld activity. *Mind, Culture, and Activity*. 2008a;15(2):115-140. doi:10.1080/10749030801970494

39. Rainio AP. Horses, girls, and agency: Gender in play pedagogy. *Outlines – Critical Practice Studies*. 2009;11(1):27-44. doi:10.7146/ocps.v11i1.2223
40. Ferholt B, Rainio AP. Teacher support of student engagement in early childhood: Embracing ambivalence through playworlds. *Early Years*. 2016;36(4):413-425. doi:10.1080/09575146.2016.1141395
41. Hofmann R, Rainio AP. "It doesn't matter what part you play, it just matters that you're there." Towards shared agency in narrative play activity in school. In: Alanen R, Pöyhönen S, eds. *Language in action. Vygotsky and Leontievian legacy today*. Newcastle-upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing; 2007:308-328.
42. Rainio AP. *Lionhearts of the Playworld. An ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy*. Institute of Behavioural Sciences, University of Helsinki, Studies in Educational Sciences 233; 2010.
43. Rainio AP, Hilppö J. The dialectics of agency in educational ethnography. *Ethnography & Education*. 2017;12(1):78-94. doi:10.1080/17457823.2016.1159971
44. Ferholt B. A case study of a New York City elementary school's adoption of the playworld activity. In: Han M, Johnson JE, eds. *Play and curriculum, play and culture studies*. Hamilton Books; 2019:29-46.
45. Baumer S, Ferholt B, Lecusay R. Promoting narrative competence through adult-child joint pretense: Lessons from the Scandinavian educational practice of playworld. *Cognitive Development*. 2005;20(4):576-590. doi:10.1016/j.cogdev.2005.08.003.
46. Ferholt B. A multiperspectival analysis of creative imagining: Applying Vygotsky's method of literary analysis to a playworld. In: Connery C, John-Steiner V, Marjanovic-Shane A, eds. *Vygotsky and creativity: A cultural historical approach to play, meaning-making and the arts*. 2nd ed. Peter Lang; 2018:163-180.
47. Ferholt B, Schuck C. THE CONSTANT or Person-as-Place, and Research-Life: Sustaining Collaboration between University-Based and Field-Based Co-Researchers. In: Dionne P, Jornet A, eds. *Doing CHAT in the Wild: From-the-field Challenges of a Non Dualist Methodology*. London, UK: Brill; 2023:71-101.
48. Ferholt B. Perezhivanie in researching playworlds: Applying the concept of Perezhivanie in the study of play. In: Davis S, Ferholt B, Grainger Clemson H, Jansson SM, Marjanovic-Shane A, eds. *Dramatic Interactions in education: Vygotskian and sociocultural approaches to*

drama, education and research. Bloomsbury; 2015:57-75.

49. Ferholt B, Nilsson M. Early childhood perezhivaniya. *Mind, Culture, and Activity*. 2016a;23(4):43-345. doi:10.1080/10749039.2016.1199701
50. Ferholt B, Nilsson M. Perezhivaniya as a means of creating the aesthetic form of consciousness. *Mind, Culture, and Activity*. 2016b;23(4):294-304. doi:10.1080/10749039.2016.1186195
51. Brooker L, Whitehead M, eds. *The right to play: Early childhood in focus #9*. Milton Keynes, The Open University; 2013.
52. Paananen M, Rainio AP. Micro-policies of adult-child joint play in the context of the Finnish ECEC system. In: Alcock S, Stobbs N, eds. *Rethinking play as pedagogy*. Routledge: 2019;189-204. doi:10.4324/9780429454042-15
53. Nilsson M, Ferholt B, Lecusay R 'The Playing-Exploring Child': Re-conceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 2017;18(3)1-15. Doi:10.1177/1463949117710800
54. Ferholt B, Rainio AP, Cohen L. thinking about and experiencing life, death, and grief with imaginary characters. In: Tobin K, Alexakos K, eds. *Multilogical approaches to education and research on birth, sustainable living, dying and death*. Brill; In press.
55. Watanabe R. Listening to the Voices of Dementia: The Therapist's Teaching-Learning Process through CoConstruction of Narrative and the Triadic Relationship with Alzheimer's Disease Sufferers. Oulu, 2016. (URL: <http://urn.fi/urn:isbn:9789526211169> (02.06.2021))