

#1

Rapportserien

FORSKNING & SKOLUTVECKLING
i samverkan

SPRÅKUTVECKLING
GENOM GESTALTNING

Camilla Jonasson

PEDAGOGISK
INSPIRATION
MALMÖ



OM RAPPORTSERIEN

Pedagogisk Inspiration Malmö är en gemensam utvecklingsenhet för Förskoleförvaltningen, Grundskoleförvaltningen och Gymnasie- och vuxenutbildningsförvaltningen i Malmö stad. En av enhetens centrala uppgifter är att stärka skolverksamheternas vetenskapliga bas och förmåga att använda forskning och vetenskapliga metoder samt att utveckla ett nära samarbete mellan skolverksamheter, forskare och lärosäten rörande forskning om, för och med förskolor och skolor.

I rapportserien Forskning och skolutveckling i samverkan samlas texter och rapporter från projekt och undersökningar som genomförts av, eller i samarbete med, de forskare och forskarutbildade lärare som arbetar som vetenskapliga utvecklingsledare på Pedagogisk inspiration Malmö. Texterna bygger på forskning och vetenskapliga metoder men har ofta skrivits i samarbete med exempelvis pedagogisk personal, skolledare eller externa forskare från lärosäten och kan därför ha olika karaktär. I serien finns utrymme för bland annat rapporter från forskningsbaserade skolutvecklingsprojekt, undersökningar och analyser riktade mot skolverksamheter samt vetenskapliga artiklar.

I det första numret av rapportserien redovisas resultatet av ett utvecklingsarbete som har genomförts i samarbete mellan Kreativt Lärcentrum (KLC), förskoleförvaltningen i Malmö stad och Pedagogisk inspiration Malmö (Pi). Rapporten är i första hand tänkt som underlag i Malmö stads arbete med språk- och kunskapsutveckling för att utveckla verksamheten och stärker skolans och förskolans vetenskapliga grund och beprövade erfarenhet. Resultat och analyser utgår från aktuell forskning och vetenskapliga metoder, men texten innehåller inte en vetenskaplig artikels alla delar och har inte genomgått den granskning av externa forskare som är kutym för forskningspublikationer. Delar av resultaten kan komma att publiceras och genomgå sådan granskning längre fram.

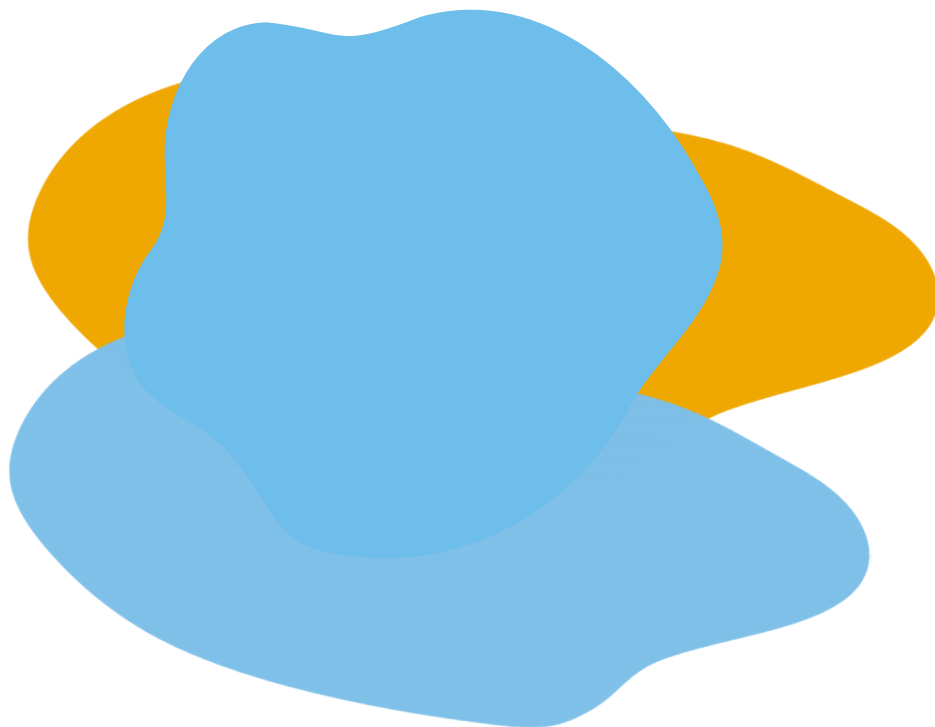
Camilla Jonasson är vetenskaplig utvecklingsledare på Pedagogiska inspiration Malmö (PI) och Fil. Dr i musikpedagogik. Hon har arbetat som musik- och svensklärare på grundskolan i Malmö stad och som lärare vid fakulteten för Lärande och samhälle vid Malmö universitet. Det som har lett Camilla in på hennes forskarbana och intresse för skolutveckling är frågor som rör lärande, jämställdhet och barns och ungas rätt att uttrycka sig i med alla sina språk.

camilla.jonasson@malmo.se



INNEHÅLLSFÖRTECKNING

	SAMMANFATTNING	5
	INLEDNING OCH BAKGRUND	6
	SPRÅKUTVECKLING OCH BEGREPP	9
	METOD, MATERIAL OCH GENOMFÖRANDE	11
	RESULTAT	13
	Gården	14
	Lagret	16
	Jordhålet	18
	Hålrummet	20
	Vattenhålet	21
	ERFARENHETER OCH NYA FRÅGOR	23
	Icke-verbala kommunikativa händelser	23
	Icke-verbal kommunikation bidrar till ökad förståelse	24
	Verbala och icke-verbala uttryck samverkar i transspråkande syfte	25
	REFERENSLISTA	26



NR 1 2023

FORSKNING & SKOLUTVECKLING i samverkan

Materialet publiceras via open access (öppen tillgång) under
Creative Commons-licensen CC BY-NC-ND 4.0.

Distribution: Pedagogisk inspiration Malmö

Layout: Pedagogisk inspiration, Malmö stad

Elektronisk version tillgänglig på: www.pedagogmalmo.se

Bild framsida: Elin Kattler

SAMMANFATTNING

Hösten 2022 genomfördes ett utvecklingsarbete i Malmö stad i samarbete med Kreativt Lärcentrum (KLC), förskoleförvaltningen i Malmö stad och Pedagogisk inspiration Malmö (Pi). I denna rapport redovisas resultaten som bygger på en analys av ett visuellt datamaterial i form av en filmad version av workshoppen HÅL som ges av KLC. Syftet är att utifrån workshoppen HÅL undersöka hur icke-verbala uttryck och kommunikativa händelser kan bidra till språkutvecklande arbete i förskolan. Syftet har formulerats i tre vägledande frågor:

- Vad kännetecknar icke-verbala kommunikativa händelser?
- Hur kan icke-verbal kommunikation bidra till ökad förståelse för diversitet i barns språkliga uttryck?
- Hur kan olika verbala och icke-verbala uttryckssätt samverka i ett transspråkande syfte?

Rapportens huvudsakliga resultat visar att:

- icke-verbala kommunikativa händelser kännetecknas av samhandlingar mellan barn, pedagog, det kroppsliga, det materiella och det rumsliga, där tid är viktigt och där maktförhållande mellan barn och vuxna kan utjämnas,
- icke-verbala kommunikativa händelser kan bidra till tilltro till barn som resurser för sin egen litteracitets- och språkutveckling, liksom att barn som ännu inte knäckt läskoden inkluderas när rörelse och gestaltning står i fokus,
- tack vare den vidgade synen på språk och språkande kan olika modaliteter, materialiteter och miljöer bli centrala transspråkande resurser för kommunikation,
- även i sammanhang där icke-verbala uttryck som rörelse och gestaltning är centrala blir meningsskapande och språkutveckling tätt förknippat med verbal- och skriftspråk,
- det finns behov av att stärka samverkan mellan icke-verbal och verbal kommunikation för att utveckla förståelse för språklig mångfald ytterligare.

Nyckelord: förskola, gestaltning, materialitet, språkutveckling och transspråkande

INLEDNING OCH BAKGRUND

I denna rapport redovisas resultatet av ett utvecklingsarbete som genomfördes hösten 2022. Utvecklingsarbetet är ett samarbete mellan Kreativt Lärcentrum (KLC), förskoleförvaltningen i Malmö stad och Pedagogisk inspiration Malmö (Pi). Syftet med utvecklingsarbetet är att undersöka hur icke-verbala uttryck och kommunikativa händelser kan bidra till språkutvecklande arbete. Tre vägledande frågor har formulerats:

- Vad kännetecknar icke-verbala kommunikativa händelser?
- Hur kan icke-verbal kommunikation bidra till ökad förståelse för diversitet i barns språkliga uttryck?
- Hur kan olika verbala och icke-verbala uttryckssätt samverka i ett transspråkande syfte?

KLC håller till i Mazettihuset och är en fysisk mötesplats för pedagoger och barn i Malmö stads kommunala förskolor. Arbetet med att bygga upp ett kreativt lärcentrum med inspiration från Reggio Emilia, Italien i Malmö påbörjades redan 2014. Tanken var att det skulle vara en mötesplats för förskolans pedagoger för att förmedla praktik på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet med tyngdpunkt på kreativitet och ett miljövänligt förhållningssätt. Verksamheten skulle tillsammans med utvecklingen av de pedagogiska utvecklingsteamerna och kvalitetsstödare från avdelningen Kvalitet och myndighet bli en del av utvecklingsarbetet inom förskoleförvaltningen för att kunna säkra en verksamhet av hög kvalitet utifrån ett likvärdighetsperspektiv. Sedan 2017 är det dans och rörelse som står i fokus.

Utvecklingsarbetet, som ligger till grund för denna rapport, tar avstamp i workshoppen HÅL som ges av pedagogen på KLC. Workshoppen utgår ifrån gestaltning, rörelse och rumsliga upplevelser. Under den får barn och pedagoger från förskolor i Malmö vara utforskare och uppfinnare som tillsammans skapar berättelser i ord och kropp.

*Hål finns överallt, det gäller bara att upptäcka dem! Ett hål är en möjlighet att stan-
na upp och titta bakom/ titta framför/ byta perspektiv. Alla hål bär på en historia,
det är upp till oss att lyssna efter dem.*

Citatet ovan kommer från metodfoldern som förskolorna får ta del av efter besöket på KLC för att kunna återkoppla till upplevelsen tillsammans med barnen. Här beskrivs olika ingångar till hål som barn och pedagoger har fått möta under workshoppen. Inför besöken får kontaktpersonen för bokningen ett telefonsamtal från pedagogen på KLC om workshoppen och dess olika moment. Vid detta tillfälle får även den besökande förskolan möjlighet att berätta om barngruppen och dess behov inför besöket.

Workshoppen presenteras mer utförligt i avsnittet som beskriver Metod, material och genomförande (avsnitt 3) och i resultatdelen (avsnitt 5). Mot bakgrund av utvecklingsarbetet kan sägas att Malmö som stad präglas, som allt fler större städer, av en omfattande mångfald som får en påverkan på dessa städer och dess befolkning utifrån ett likvärdighetsperspektiv, inte minst när det gäller språk. Exempelvis talar flertalet barn i förskolor/skolor belägna i storstäder ett annat förstaspråk än svenska. På många ställen har även majoriteten av personalen ett annat modersmål (SOU 2020:67; Stockholms stad, 2020; Malmö stad, 2021 refererad i Björk-Willén, 2022). Pia Håland Anveden (2017) menar, att genom att fokusera på barnens språkutveckling kan förskolan bidra till att stärka såväl barns självförtroende, flerspråkighet, upplevelse av trygghet och inkludering, såväl som litteracitet och kreativitet.

Förskoleförvaltningen i Malmö stad har sedan länge arbetat för att lyfta betydelsen av språkutvecklande arbetssätt i förskolan, med fokus på flerspråkighet och modersmålsstöd. År 2014 upprättades *Språkpolicy och genomförande plan för språkutveckling med fokus på modersmålsstöd för förskoleförvaltningen i Malmö stad 2014–2016*. Policyn och planen har reviderats kontinuerligt sedan dess. Syftet är formulerat som följer:

Att språkutvecklande arbetssätt och modersmålsstöd är likvärdigt för barnen oavsett vilken förskola de går på samt att alla medarbetare arbetar med detta läroplansuppdrag dagligen och integrerat i verksamheten (s. 6).

Som syftet är formulerat är likvärdighet och det kompensatoriska uppdraget utgångspunkter för språkutvecklande arbete i förvaltningen och bland medarbetarna. I språkpolicyn och genomförandeplanen står även att:

Det verbala språket är sammanflätat med alla kroppsliga och gestaltande språk. Rörelse, bild och form, konstruktion, drama och tecken kan göra det verbala språket mer komplext. Barn har rätt att få undersöka, upptäcka och lära sig på många olika språk. Alla olika uttrycksformer, alla språk, är verktyg för barnen att närma sig nya kunskaper (s.3).

I dokumentet nämns inte KLC:s verksamhet men formuleringen ovan kan ses som en bakgrund till detta utvecklingsarbete. Detsamma gäller förskolans uppdrag utifrån läroplanen (Lpfö18) där det står att:

Utbildningen ska ge möjlighet att uppleva, gestalta och kommunicera genom olika estetiska uttrycksformer som bild, form, drama, rörelse, sång, musik och dans (s. 5).

Språkpolicyn och genomförandeplanen, läroplanen och förskolans uppdrag visar på en vidgad syn på språkutveckling och kommunikation som går i linje med det som undersöks i detta utvecklingsarbete med workshoppen HÅL. En närmare beskrivning av språkutveckling och relevanta begrepp för rapporten följer i nästa avsnitt.

SPRÅKUTVECKLING OCH BEGREPP

När det gäller språkutveckling generellt råder i dag en vetenskaplig konsensus om att barns språkutveckling sker genom socialt samspel, där barnet är en aktiv part. Inom exempelvis språksociologin menar forskare att språket är ett fundamentalt medium för barns utveckling av social och kulturell kunskap. Det innebär att barn lär sig språk i samspel med andra mer språkkunniga individer i ett specifikt kulturellt sammanhang (se exempelvis Ochs & Schieffelin, refererad i Björk-Willén, 2022). När det kommer till flerspråkighetsforskning, som är relevant utifrån ett Malmöperspektiv, betraktas mestadels flerspråkig utveckling som något som gagnar och ökar barns språkliga förmåga och medvetenhet (se exempelvis Chen & Gregory refererad i Björk-Willén, 2022) Att flerspråkiga barn blandar olika språk är en del av deras språkutveckling. Det innebär att de inte behöver börja om från början med ett nytt språk, utan att de kan bygga vidare på kunskaper från hela sin språkliga repertoar. Begreppet språkande (languageing), att använda ett eller fler språkliga uttryckssätt från något av de verbala eller icke-verbala uttrycksätten som barnet har i sin repertoar, är även relevant för sammanhanget. Språkande syftar till språk i bruk, en språklig handling eller språkligt görande där individer i samspel skapar mening eller kunskap genom att använda ett eller fler språkliga uttryckssätt (se exempelvis Swain, refererad i Magnusson & Nordling, 2019). På liknande sätt kan meningsskapande utifrån Kress (1997) förstås som en aktiv handling där barn skapar de tecken de behöver för att kommunicera (motivated signs) genom att använda och kombinera olika teckensystem (modes) som exempelvis bilder, symboler, det rumsliga och språkliga på ett multimodalt sätt. Multimodalitet innebär att olika teckensystem integreras och samverkar som exempelvis vid verbalt språkande som oftast inkluderar kroppsliga rörelser, gester och röst (se exempelvis Kress, 2003). "När ett barn lär sig att känna igen, läsa och skriva sitt namn kan man se det som en menings- och identitetsskapande handling" (Schmidt, 2021,).

Ett ytterligare, för sammanhanget, relevant begrepp är transspråkande. Transspråkande bygger på en dynamisk språksyn där olika språkliga resurser, både verbala och icke-verbala, används för meningsskapande utifrån behov som individen upplever i ett givet sammanhang (García, 2011). Då transspråkande används pedagogiskt och barn får stöd i att använda sina språkliga resurser stärks både deras språk- och kunskapsutveckling (se exempelvis Wedin, Pettersson & Warström, 2019). Forskning (se exempelvis Burgess 2021; Canagarajah, 2018; García & Wei, 2014) visar på senare tid på behovet av att betona semiotiska resurser och modaliteter i kommunikation; exempelvis utgör även bild, film, musik, kroppsspråk, rum och plats delar av en individs språkliga repertoar.

Detta kan även förstås i förhållande till en vidgad förståelse av begreppet *litteracitet*. Litteracitet (literacy) har ur ett traditionellt perspektiv huvudsakligen definierats utifrån människors läs- och skrivförmågor (se exempelvis Barton, 2007).

Forskare som exempelvis Kress (2003), Barton (2007) samt García och Wei (2014) och låter förstå att litteracitet inte enbart är verbalspråkiga fenomen, utan innefattar såväl bilder, tecken, gester som musik.

Det finns även forskning som sätter en vidgad syn på litteracitet i relation till makt (se exempelvis Hornberger, 2003; Winlund, 2020). Under senare år har teknik- och medieutveckling öppnat upp för en större mångfald och heterogenitet, vilket innebär att människors meningsskapande lärprocesser i ökad utsträckning har blivit mer multimodala (Jakobsson, Nygård Larsson & Bergman, 2022). Vidare finns studier som pekar på vikten av att studera språkutveckling, flerspråkighet och/eller transspråkande utifrån ett materiellt perspektiv. Hillevi Lenz Taguchi (2021) menar exempelvis, att den viktigaste materialiteten i mänskligt lärande är språket. I tryckt form eller när ord avbildas på papper är språket, ord och begrepp materiella för människor. Språk (verbalt eller icke-verbalt) blir då materiellt när det skrivs med handen eller uttalas med kroppsliga organ som bildar ljudvågor och röst. En ytterligare aspekt att förhålla sig till när det gäller språkutveckling är tid. Annika Andréasson och Anniqa Sandell Ring (u.å.) lyfter fram vikten av att barn inte bara ges stöttning, utan ges tid att "hitta språket" (Andréasson & Sandell Ring, u.å.). Det innebär att språkutveckling inte enbart får bli punktinsatser, utan att hela dagen behöver genomsyras av arbetet med språkutveckling och språklig medvetenhet. Genom att fånga tillfällen till genuina samtal som exempelvis vid måltiderna, i hallen, vid lek, och i mellanrummen som uppstår i övergången mellan olika aktiviteter ökar varje barns talutrymme (Andréasson & Sandell Ring, u.å.). Även i läroplanen (LpFö18) står att "Barn ska ges tid, rum och ro till eget skapande. De ska få möjlighet att utforska, reflektera kring och beskriva sin omvärld (s.9)". Att skapa, utforska, reflektera och beskriva är aktiviteter som inbegriper kommunikation i olika former, men är också förbundet med tid.

Begreppen språkande, transspråkande, litteracitet och flerspråkighet används i denna rapport utifrån en vidgad språklig förståelse för att synliggöra och analysera aktiviteter och meningsskapande lärprocesser i workshoppen HÅL. I analysen tas även aspekter som tid och rum i beaktan. I nästa avsnitt redogörs för metod, datamaterial och genomförande.

METOD, MATERIAL OCH GENOMFÖRANDE

Rapporten är, som tidigare nämnts, framtagen i skolutvecklingssyfte av Pi i samverkan med förskoleförvaltningen och KLC i syfte att undersöka hur icke-verbala uttryck och kommunikativa händelser kan bidra till språkutvecklande undervisning. Ansvarig för framtagandet av rapporten är Camilla Jonasson, vetenskaplig utvecklingsledare och forskare på Pi. Bildbearbetningarna är gjorda av Henrik Hansson, utvecklingssekreterare på Pi. Bildkällor är Colourbox och KLC. Rapporten bygger på analys av visuellt datamaterial i form av en filmad version av workshopen HÅL.

Film som media för forskning och utveckling kan bidra till en bredare förståelse av fenomenet som studeras, men det är viktigt att ha i åtanke att det är ett perspektiv på verkligheten (Fors & Bäckström, 2015). Det filmade materialet är 1 timme och 25 minuter uppdelat på två filmer. Filmerna visar hela workshopen från det att pedagogen möter barnen, övergångar mellan olika rum och aktiviteter, den fria leken samt när barnen lämnar KLC. Det är dock de planerade aktiviteterna, utan förflyttningar och fri lek (ca. 68 min) som zoomas in vid analys och diskussion. Majoriteten av barngruppen som deltar i workshopen har besökt KLC tidigare och deltagit i samma workshop, vilket kan antas påverka deras görande i olika utsträckning. I analysen görs dock inga antagande som bygger på eventuella erfarenheter från det tidigare besöket, utan det är görandet som kommer fram i filmen som analyseras och diskuteras. .

Barnen är mellan fem och sex år och kommer från ett område i Malmö där det talas många olika språk. Under workshopen används svenska av barn och pedagog, utom vid ett tillfälle då ett barn använder det engelska ordet för godisklubba (lollipop). Detta utesluter inte att barnen och pedagogen talar fler språk.

Bakom kameran finns en pedagog från förskoleförvaltningen som är väl förtrogen med innehållet i aktiviteterna såväl som platsen, rummet och materialet som finns där. Den som filmar har valt att zooma in på enskilda händelser och *samhandlingar* ofta med barnen i fokus, men har också zoomat ut för att beskriva helheter exempelvis när pedagogen instruerar kroppsligt och/eller verbalt. Samhandlingar är mänskliga handlingar som görs i relation till det sociala såväl som det materiella (Lenz Taguchi, 2012).

Då rapporten främst är framtagen för intern spridning behandlas det visuella materialet som pedagogisk dokumentation. Hillevi Lenz Taguchi (2012) menar att i arbetet med pedagogisk dokumentation behöver forskare och pedagoger fokusera dels på att förstå dokumentationen på olika sätt, dels på fokus på förändring. Detta görs i syfte att fånga det pågående flödet i lärande och subjektsskapande som sker i skärningspunkten mellan barnet, andra kroppar och andra materialiteter.

Ting och material är inte passiva instrument eller verktyg som vi använder, utan aktiva medaktörer som samarbetar och samhandlar med oss (Lenz Taguchi, 2012).

Citatet ovan går i linje med en posthumanistisk syn där lärande förstås som ett kollaborativt meningsskapande som inbegriper såväl ting som människor (Barad, 2003; Jonasson, 2020; Latour, 2015; Lenz Taguchi, 2012). Inspirerad av denna syn på lärande tar analysen fasta på samhandlingar (Lenz Taguchi, 2021) mellan olika materialiteter såväl som verbalt och kroppsligt görande som workshopen HÅL ger upphov till. För att analysera kommunikativa händelser i materialet används även en förenklad och bearbetad teoretisk modell The Continua of Biliteracy (CoBi) som är inspirerad av Nancy H. Hornberger (2003).

Modellen utgår från fyra olika dimensioner av litteracitet; kontext (context), modaliteter (media) som här även inbegriper materialitet i linje med en posthumanistisk syn på lärande, innehåll (content) och individens litteracitetsutveckling (development). Den svenska översättningen av dimensionerna, som används här återfinns hos Winlund (2020). Poängen med modellen är att synliggöra hur de olika dimensionerna samspelar och hur barnen rör sig mellan ändpunkter (till exempel mellan gester och skrift) inom de olika dimensionerna. I analysen har speciellt fokus riktats mot barnens rörelser mellan olika modaliteter och materialiteter. I samband med den första analysen av filmen genomfördes ett samtal (ca. 60 min) med ansvarig pedagog. Samtalet utgick främst i från frågor som den filmade workshopen gav upphov till, och är inte en del av resultatet i denna rapport. I filmen syns även de två medföljande pedagogerna från förskolan. Deras deltagande ingår inte i analysen då de främst assisterar barngruppen eller pedagogen som leder workshopen, utan att själv delta i utforskandet, i någon större utsträckning. Eftersom rapportformatet är tämligen begränsat är det några utvalda händelser, relevanta för syfte och vägledande frågor, som beskrivs närmare och analyseras i resultatet som följer.

RESULTAT

I denna del av rapporten presenteras resultatet och analys. Som tidigare nämnts används begreppen språkande, transspråkande, litteracitet och flerspråkighet utifrån en vidgad förståelse av språk för att synliggöra och analysera aktiviteter och meningsskapande läroprocesser i workshoppen HÅL. Redogörelsen av resultatet sker i kronologisk ordning och kan följas visuellt (se bild 1 nedan) med utgångspunkterna aktivitet, tid (lod- och vågräta pilar) och rum (textbubblor) samt i löpande text.

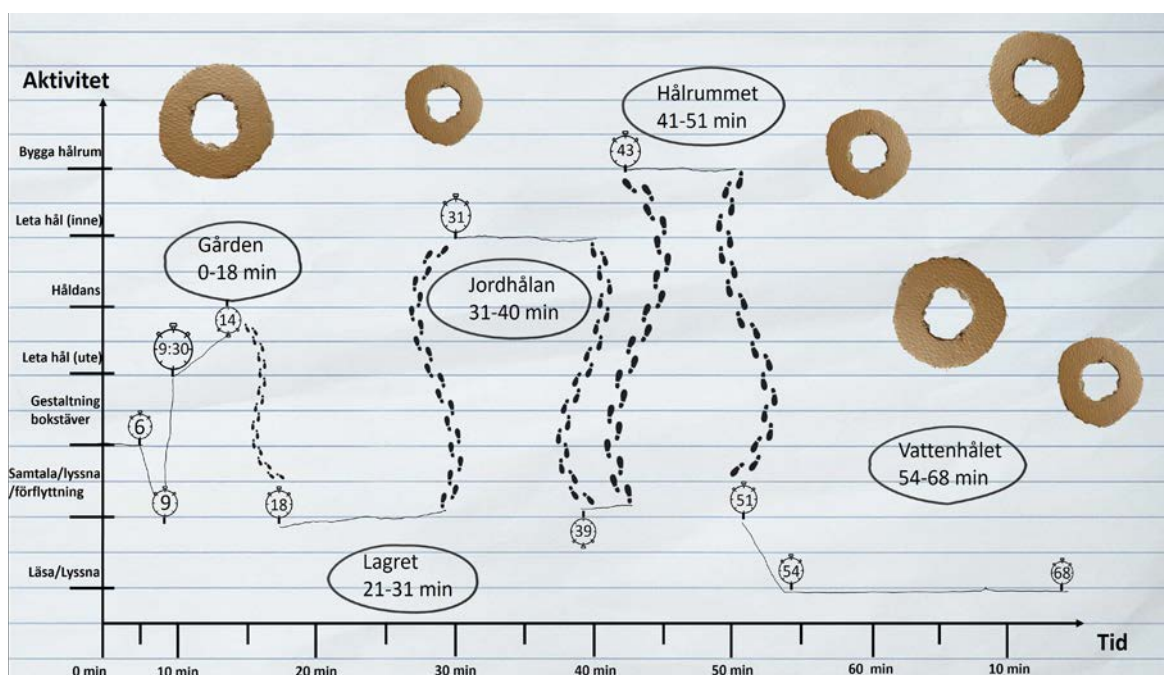


Bild 1. Visualisering av workshoppen HÅL i sin helhet.

Bilden (Bild 1) visar på workshoppen i sin helhet. I analysen läggs inga värderingar i aktivitetens intensitet, utan avsikten med visualiseringen är att fånga den gestaltning och rörelse som workshoppen HÅL är i sig. På den lodräta linjen är det intensiteten utifrån kroppsliga rörelser som gestaltas. Stora rörelser, som när barnen bygger med stora kartonger i Hålrummet, har placerats högst upp, medan aktiviteter som att lyssna eller samtala genererar mindre fysisk aktivitet och placeras därmed lägre ner på aktivitetslinjen. I analysen värderas inte heller sätt att kommunicera (verbalt, kroppsligt, multimodalt, genomochmedmaterial), utan avsikten är att fånga olika kommunikativa händelser för att kunna besvara utvecklingsarbetets syfte och vägledande frågeställningar.

Namnen, som rummen (platserna) har fått *Gården*, *Lagret*, *Jordhålet*, *Hålrummet* och *Vattenhålet* får här även agera rubriker. Indelning i olika rumsligheter har även använts för att sortera datamaterialet.

Rummen är olika utformade och bjuder in till olika former av aktiviteter (planerade och spontana) och kommunikativa händelser över tid. Med avsikt att synliggöra dessa händelser inleds varje avsnitt med ett utsnitt av bild 1 relevant för det som sedan behandlas i texten. De fem visualiseringarna som följer representerar skeendet i respektive rum med start på Gården. Därefter besöker barngruppen Lagret, Jordhålet, Hållrummet och Vattenhålet. Workshopen avslutas, som tidigare nämnts, med fritt utforskande och lek i valfritt rum.

GÅRDEN



Bild 2. Visualisering Gården.

Bild 2 representerar workshoppens första del som börjar på Gården. Gården ligger omsluten av ett flertal hus i anslutning till KLC:s lokaler. Större delen av gården är belagd med plattor men det finns även en upphöjd, avgränsad yta i trä.

Den del av gården refereras här till som "dansgolvet" eftersom håldansen äger rum där. På gården får barnen möta pedagogen, den som filmar, bokstäverna H, Å, L verbalt, i fysisk (kartong) och gestaltande form (dans/rörelse), i ting och djur (spindlar) som lever och finns på gården.

Workshopen börjar med att barnen möter upp och följer efter pedagogen, ackompanjerade av instrumentalmusik. Pedagogen har med sig en väska som drar åt olika håll och vars innehåll introduceras senare. Barnen placerar sig sittande, utifrån instruktioner (verbala och genom gester) från pedagogen, på en låg mur. Pedagogen presenterar sig och workshopen. Därefter introduceras väskan och dess innehåll; tre stora bokstäver, H, Å och L gjorda av kartong. Ett av barnen gör genast kopplingen mellan bokstaven H och sitt eget namn.

”Det är mitt namn, säger barnet”. Pedagogen frågar vad barnet heter. Barnet svarar. Pedagogen säger namnet som hen uppfattar det, men barnen i gruppen och barnet själv rättar hen. Därefter upprepar hen det igen så att det blir rätt.

Samma barn gör även en koppling mellan Å och våningen som hen bor på, som är åtta. Efter det får barnen prova på att ”sätta” bokstäverna i kroppen genom rörelse. Exempelvis gestaltar de varje bokstav i ordet HÅL med kroppen.

Sedan får barnen tillsammans med pedagogen hoppa de olika bokstäverna i rätt följd för att bilda ordet HÅL. Tillsammans och var för sig får barnen därefter leta hål runt om på gården. ”Hål, hål, hål. Här är hål och där är hål”, säger barnen medan de rör sig runt, vilket kan ses som ett ytterligare sätt att ”sätta” begreppet hål i kroppen. Pedagoger befinner sig under letandet av hål i jämn höjd med barnen, i barngruppen, där hen förebildar, visar med kroppen, följer, leder och/eller ställer frågor kopplat till hål. Detta till skillnad från aktiviteterna innan då hen befann sig framför barnen för att visa med kropp och röst. Avslutningsvis samlas alla på ”dansgolvet” och tillsammans gör de en håldans. ”Hitta takten, hoppa som ett H”, gör och säger pedagoger. Barnen rör sig på ”dansgolvet” hoppar, dansar, skrattar och gestaltar bokstäverna på olika sätt till musiken. I håldansen befinner sig pedagoger i barngruppen och dansar med dem. Även om pedagoger befinner sig i barngruppen följer barnen hens rörelse med kropp och blick, som för att söka bekräftelse. Det barn som i början visade att hen hade ”knäckt” läskoden är mer avvaktande under håldansen, är med på dansgolvet, men inte kroppsligt involverad i koreografin. Ett annat barn gestaltar någotsommerlikt närt X än ett L flera gånger. Oavsett deltar båda barnen aktivt på olika sätt utifrån sina förutsättningar och vilja, tillsammans med sina kompisar i aktiviteterna som erbjuds på gården. Därefter beger sig barn och pedagoger in i lokalen genom rockringar som får agera både dörrhål och stig.

ATT GESTALTA OCH LETA HÅL

Aktiviteterna på Gården kan beskrivas som en rörelse mellan skrift- och verbalspråkliga uttryck och kroppslig gestaltning. Rörelsen styrs av pedagoger, barnen, aktiviteterna såväl som det rumsliga och materiella som de samhandlar med. I exemplet med barnet som kopplar samman innehållet i aktiviteten, bokstäverna H och Å, ljudet, sig själv och sina erfarenheter kan sägas att det är i rörelsen mellan innehåll, det verbalspråkliga, gestaltning och modaliteter/materialiteter (rum, kropp, ljudvågor, bokstäver) som menings- och identitetsskapande handlingar sker.

Detta till skillnad från barnet som upprepat gestaltar bokstaven X i stället för L i håldansen, vilket kan antas bero på att barnet ännu inte har gjort kopplingen mellan ljudet, det skriftspråkliga (bokstäverna i kartong) och den kroppsliga gestaltningen av bokstaven. Här blir i stället själva aktiviteten dans det som skapar mening. Även om pedagoger på förhand har bestämt aktiviteten håldans och barnen skapar mening genom att följa och söka bekräftelse hos pedagoger, blir det svårare att utvärdera vem som styr och vem som följer i detta moment. Med andra ord blir maktförhållandet mellan barn och vuxna mer utjämnat genom dansen.

LAGRET



Bild 3. Visualisering Lagret.

I rummet Lagret, som visualiseras ovan (Bild 3), finns en trappa (fokus i filmen) som naturligt organiserar barngruppen i rader genom att de sätter sig på den. Här får barnen möta hål med kopplingar till den egna och andras kroppar med hjälp av exempelvis bilder som tas upp ur samma väska som bokstäverna inledningsvis låg i. Efter att barnen fått ta av sig ytterkläder, reflexvästar och skor får de genom pedagogen ta del av en kort introduktion om rummet och byggnaden som de befinner sig i, som är en gammal chokladfabrik. Därefter tar workshoppen vid genom en bild på en fot med en strumpa med hål i. "Men säger pedagogen, hål behöver inte vara trasigt" och visar hålet på sin strumpa där foten ska träs ner. "Va?" utropar två av barnen förvånat. Sedan går de vidare till tröjan och hål som finns på en sådan som halsringning, hålen vid ärmar och nertill. Därefter visar pedagogen en bild av en navel. Barnen kopplar genast bilden av naveln till den egna kroppen genom att visa och verbalt berätta att de vet var den sitter.

Det är inget hål, säger ett av barnen och pekar på sin navel. Det är sant, säger pedagogen, att det inte är ett hål längre. Är det någon som vet vad det var för ett hål när vi låg i magen?

Ett av barnen gör kopplingar mellan bebisar som ligger i mammas mage och naveln. Pedagogen berättar mer utförligt om navelsträngen och dess funktion. Därefter går pedagog och barnen över till att livligt samtala om andra kroppsliga håligheter som mun, näsa, ögon, hål i och glugg mellan tänderna.

På väggen finns uppsatta bokstäver som bildar ordet hål, vilket några av barnen uppmärksammar. Därefter går de över till att samtala om mat med hål i.

Ett av barnen associerar hål i osten, som pedagogen visar på bild, till möss som äter ost. Samtalet är livligt och fortsätter fram till dess att barn och pedagog hoppande, genom rockringar, tar sig vidare till Jordhålet.

ATT SAMTALA OM HÅL

Till skillnad från Gården och aktiviteterna där, bjuder Lagret i större utsträckning in till verbalt språkande. Bilder, kropp och text får framför allt till funktion att förstärka verbal- och skriftspråk. Att det verbalspråkliga får större utrymme än det kroppsliga eller materiella språkandet gör att pedagogen i större utsträckning rör sig mellan vardagsspråk och mer ämnesspecifika ord kopplade till kroppen och den egna identiteten som i exemplet med naveln och navelsträngen. Trappan, som zoomas in i filmen, styr aktiviteten och påverkar även möjligheten för interaktion mellan barn/barn och barn/vuxen. Pedagogen som är placerad framför barnen, leder kommunikationen och aktiviteterna framåt i större utsträckning än på Gården, även om pedagogen för att utjämna makten vuxna/barn, den som lär ut/ den som lär, till största del sitter ner. Med andra ord inbjuder Lagret, det rumsliga, det materiella, innehållet i aktiviteterna till en mer traditionell undervisning där det verbalspråkliga står i fokus och material samt kropp mer fungerar som stöd än som en resurs för transspråkande. Det är i det mer utvecklade samtalet mellan pedagog och barn som meningsskapande sker i denna del av workshoppen. Detta visar sig exempelvis när två av barnen, i samtal med pedagogen, förstår att hål inte är synonymt med trasigt. En bild på ett jordhål blir till en övergång till nästa rum, men också en övergång från verbal till mer icke-verbal kommunikation i Jordhålet.

JORDHÅLET



Bild 4. Visualisering Jordhålet.

Rummet Jordhålet (bild 4) är fyllt av kartonger eller delar av kartonger med hål i. Det finns även ett stort, grått tygstycke med hål i, som är placerad över de utsprida kartongerna, som agerar mark till jordhålan. Uppdraget som barnen har fått innan de kommer in i Jordhålet är att de ska undersöka hur många hål de kan hitta och röra sig mellan, under, och genom. Barnen ger sig ivrigt in i rummet, utforskar med kroppen, kryper och/eller sträcker sig upp genom olika hål medan de pekar på och säger "hål!". Ordet hål sprider sig som ett mantra i barngruppen igen. "Här är också ett hål. Är det hål här? Håååå!!" Ett barn som syns i bild har tagit fasta på uppgiften och börjat räkna hål. Barnet stannar upp, tänker och säger 22 samtidigt som hen lätt knackar pekfinger och långfinger mot tinningen. Cirka fem minuter in i denna del av workshoppen blir det verbala uttrycket "hål" mindre framträdande, medan det kroppsliga utforskandet blir mer intensivt. Några minuter efter det är det ett av barnen som säger "snart är vi klara". Pedagogen som filmar frågar: "med det här rummet?" "Ja" svarar barnet, som anser att hen har gjort allt som går att göra i jordhålet. Barnen börjar vid denna tidpunkt utforska andra ting i rummet exempelvis belysningen. Även om intensiteten i rummet är hög finns det barn som väljer att sätta sig ner och utforska de olika materialerna på egen hand i stillhet. Innan de tar sig vidare till nästa rum, bjuder pedagogen in till ett reflekterande samtal med barnen.

Vid reflektionen använder pedagogen också några TAKK-tecken¹. Pedagogen återkopplar till "allt" som hänt i rummet. Exempelvis fastnade ett barn i ett av hålen, men lyckades ta sig loss. Pedagogen kopplar inte tillbaka till uppdraget, att räkna hur många hål de kunde hitta och röra sig mellan, under, och genom. Därefter tar de sig vidare till Hållrummet efter en kort instruktion om vad som väntar där. "Det kommer att vara lite grann som teater", säger pedagogen. Därefter beger de sig in i nästa rum.

ATT UTFORSKA, UPPLEVA OCH RÄKNA HÅL

Precis som på Gården ger aktiviteterna, rummet och materialen som finns i Jordhålet, barnen möjligheten att utforska hål både kroppsligt och verbalt. I Jordhålet får barnen möta och utforska fysiska hål (kartong, tyg). Detta till skillnad från aktiviteterna i de två tidigare rummen där hål utforskas och görs genom samtal, bilder, kropp (dans och gestaltning). En ytterligare skillnad är att barnens eget utforskande blir mer centralt i Jordhålet, medan pedagogen mestadels följer, förebildar, inspirerar och inspireras, utan att leda. Utforskandet blir tillika mer individuellt i Jordhålet. Det verbalspråkliga får lämna utrymme för det kroppsliga utforskandet i större utsträckning i detta rum. Barnen får också koppla letandet av hål till förståelsen av siffror och matematik. I exemplet med barnet som räknar till 22 hål kan gesten, knacka mot tinningen, förstås som att barnet försöker lägga siffran på minnet. Det kan dock inte uteslutas att barnet gestaltar "att vara smart", vilket kan vara eftersträvansvärt i lärsammanhang. Även om de inte befinner sig på förskolan antas att barnet sammanlänkar aktiviteterna på KLC med undervisning. Här använder även pedagogen TAKK för att förstärka det verbalspråkiga, vilket inte förkommer i något av de andra rummen. Att pedagogen inte kopplar tillbaka till uppdraget "att räkna hål" kan bero på att det kroppsliga utforskandet är i fokus hos barngruppen. Det kan inte heller uteslutas att momentet glöms bort eller inte hinns med på grund av tidsbrist.

¹ Tecken som alternativ och kompletterade kommunikation (TAKK) är en metod att stödja kommunikation. TAKK är inte detsamma som svenska teckenspråket, men bygger på dess tecken, utan ett kommunikationssätt för hörande personer med försenad eller avvikande språkutveckling (Specialpedagogiska skolmyndigheten, u.å.).

HÅLRUMMET

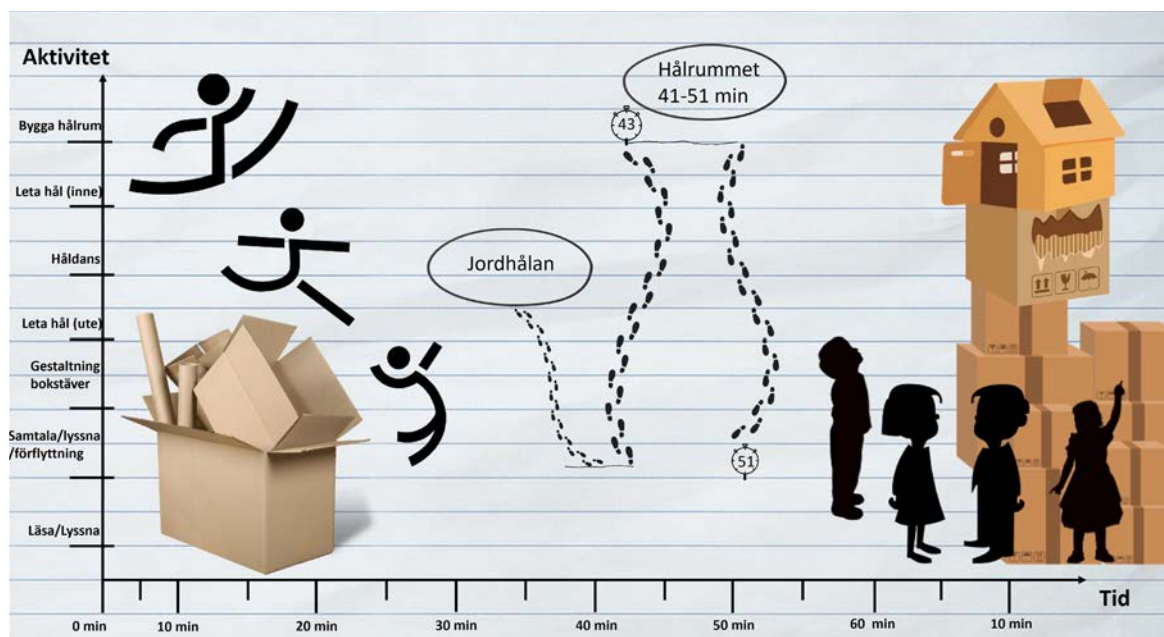


Bild 5. Visualisering Hålrummet.

I Hålrummet, som visualiseras i bild fem, får barnen efter en kort rörelseperformans och inledning av pedagogen skapa hålrum av och med stora kartonger. Flertalet av dem är större än vad barnen själva är. Alla barn hjälps entusiastiskt åt att bära in kartongerna så att de kan börja bygga. Barnen flyttar runt kartongerna (skjuter, lyfter, drar), samtalar om byggandet tillsammans. Pedagogen uppmanar barnen att ta hjälp av musiken för att bygga. Instruktionen leder till att några av barnen använder kartongerna som slagverk. De slår i takt med musiken medan några andra barn dansar runt i rummet. Pedagogen flyttar och lyfter kartongerna med fötter samt händer och hjälper barnen att stapla kartonger på varandra då de inte själv når upp. Orden hål och hålrum används här sparsmakat av barnen, även om pedagogen vid några tillfällen försöker att leda in byggandet på det verbalt och kroppsligt. Det som barnen gestaltar med de stora kartongerna antar snarare formen av staplar än av hålrum. Hålrummet är det rum som majoriteten av barnen återkommer till vid den avslutande fria leken och utforskandet på egen hand. Avslutningsvis samlas barn och pedagog kring ljudet av vatten, och samtalar om vattenhål. Pedagogen frågar om någon är törstig. Sedan tar de sig vidare till Vattenhålet som är det sista rummet.

ATT BYGGA HÅLRUM

Hålrummet bjuder in till ytterligare kroppsligt görande med stora rörelser, men inte lika snabba som i Jordhålet. Det kan antas beror på att kartongerna gör motstånd då det är stora och otympliga att lyfta, dra eller skjuta. En följd blir att barnen måste samarbeta i större utsträckning än i tidigare rum,

vilket i sin tur leder till att språkandet mellan barnen blir mer intensivt. Barnen är även de som leder byggandet medan pedagogen får rollen att följa barnens instruktioner och hjälpa till. Med andra ord utjämnas makten mellan barn och pedagog i detta görande. Några av barnen använder kartonger som trummor för att spela med i musiken. Detta får sammantaget volymen att höjas. Det innebär att kropparna omsluts av materialiteter i form av ljudvågor i större utsträckning än i de tidigare rummen. Att barnen inte använder begreppet hålrums antas bero på att barnen inte gör kopplingen mellan pedagogens verbala och performativa introduktion av begreppet. Det kan även antas att materialet (stora kartonger) inte stödjer begreppet hål i samma utsträckning som exempelvis i Jordhålet där ett stort tyg med hål får agera mark. När innebörden av hålrums blir oklart och för abstrakt, blir det i stället mer meningsfullt för barnen att ägna sig åt att bygga mer generellt. Oavsett väcker rummet, aktiviteten och materialen lust och engagemang bland barnen, vilket kan antas bidra till att majoriteten av barnen återkommer till Hålrums när det på egen hand får utforska de olika rummen under den avslutande fria leken.

VATTENHÅLET

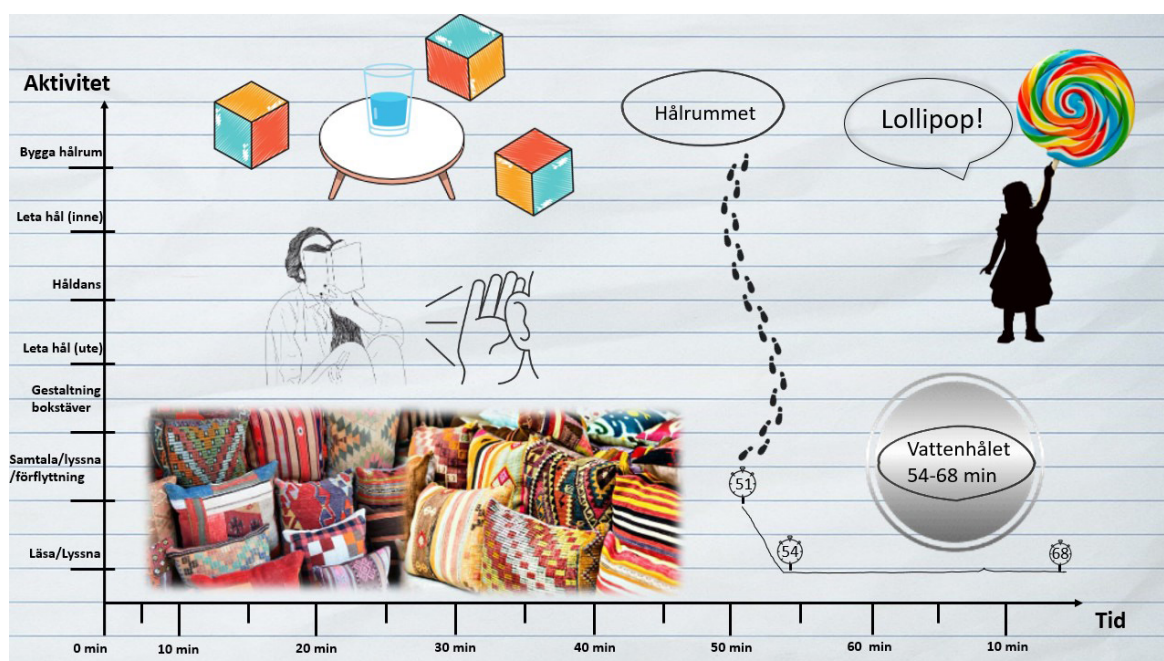


Bild 6. Visualisering Vattenhålet.

I Vattenhålet (bild 6), som är det sista rummet, finns en cirkel i silver gjord av böjbara speglar som glänser som vatten. På väggen under vattenhålet finns en spegel som barnen kan se sig själva i. I mitten av cirkeln finns ett ljusbord. Barnen placerar sig runt om bordet på kuddar eller ljuskuber i olika färger. Genom att dra bort en gardin öppnas en lucka till vattenkällan där det finns vattenglas som pedagogen hämtar.

När barnen har druckit vatten börjar pedagogen läsa i den första "hål-boken" som handlar om den hungriga larven. Pedagogen öppnar boken, gör ljud och pekar på hålen som finns på bilden. "Hur låter hål, frågar pedagogen?" Barnen gör ljud likt de som pedagogen gör. Några av barnen kommer ihåg boken från deras tidigare besök medan andra möter den för första gången. Oavsett är alla engagerade i berättelsen, bilderna och pedagogens parallella gestaltning av boken med kropp, gester och ljud. Barnen svarar på och ställer frågor, härmar ljuden eller berättar vad de ser. När pedagogen visar en bild på en godisklubba är det ett av barnen som utbrister lollipop. Detta är det enda tillfället när ett annat verbalspråk än svenska används. Pedagogens röst och gestaltning av boken ackompanjeras av barnens ljudande gestaltning. Ett av barnen får, med pedagogens hjälp verbalt, syn på att ett av namnen låter snarlikt hens eget. Pedagogen står mestadels framför barnen något nerböjd men använder även det rumsliga genom att röra sig i en cirkel kring barnen medan hen läser. Barnen får ta del av en hel bok och sedan får de smakprov på ett par stycken till som kan kopplas till ordet och förståelsen av hål. Efter detta moment får barnen, som tidigare nämnts, övergå till att självständigt utforska alla rum innan de återvänder till sin förskola.

LITTERATUR OCH HÅL

Även om rummets utformande, innehållet i aktiviteten att "lyssna" på en bok, kuddar och bekväma ljuskuber bjuder in barnen till att lägga sig ner eller att luta sig bekvämt tillbaka, deltar barnen aktivt. Tillsammans med pedagogen skapar de mening genom att kommentera och/eller gestalta innehåll, bild och text med kropp och röst. Hålrummet är det enda rum där det används ett annat verbalspråk som i exemplet med det engelska ordet lollipop. Detta innebär att flerspråkighet i sammanhanget inte kopplas till verbal- och skrivspråk. Inte heller används olika talade språk, som kan antas finnas i barngruppen, som transspråkande resurser i sammanhanget, utan gestaltningen står i fokus även här. Pedagogens sätt att levandegöra berättelserna med röst, kropp, rörelse och gester i Vattenhålet förstärker det skriftspråkliga, men kan även tänkas ha till funktion att inspirera de två medföljande pedagogerna både gällande val av böcker och idéer om hur de kan fortsätta arbeta med språkutveckling genom gestaltning. Detta antagande beror på att pedagogen, dels ger tips om läsning på temat hål genom att läsa delar av flera böcker, dels genom att exemplifiera hur pedagogerna kan gå från det konkreta mot en mer abstrakt förståelse av begreppet hål genom val av litteratur och genom gestaltning.

ERFARENHETER OCH NYA FRÅGOR

I denna del av rapporten diskuteras erfarenheter och möjliga utvecklingsområden utifrån resultat, syfte och vägledande frågeställningar. Syftet med utvecklingsarbetet är att undersöka hur icke-verbala uttryck och kommunikativa händelser kan bidra till språkutvecklande arbete. Då datamaterialet är tämligen begränsat går det inte att utifrån resultatet tala om språkutveckling mer generellt, utan resultatet är situerat till en workshop på KLC med en pedagog och en barngrupp. Varje avsnitt besvarar i tur och ordning de vägledande frågorna. Varje avsnitt avslutas med frågor som väckts och som kan ses som förslag på möjliga utvecklingsområde för ett fortsatt utforskande av språkutveckling genom gestaltning.

ICKE- VERBALA KOMMUNIKATIVA HÄNDELSER

De icke-verbala kommunikativa händelser som skapas under workshoppen kännetecknas av samhandlingar mellan barn, pedagog, det kroppsliga, det materiella och det rumsliga, men även tid är av essens. Exempelvis ger mötet med kartonger och tygstycken som i Jordhålet barnen möjlighet att förstå vad håll är, även om inte alla kan sätta ljudet och bokstäverna i relation till den kroppsliga upplevelsen av håll. Det vill säga att icke-verbala kommunikativa händelser kan förstås som kollaborativt meningsskapande och lärande som inbegriper såväl ting som människor (se exempelvis Barad, 2003; Jonasson, 2020; Latour, 2015; Lenz Taguchi, 2012). De icke-kommunikativa händelserna i sammanhanget präglas även av intensiteten i aktiviteterna. När det kroppsliga språkandet och utforskandet får större utrymme, som exempelvis i Jordhålet, skapas mening genom görande. Detta till skillnad från Lagret och Vattenhålet där icke-verbala språkande som gester, ljud, bild och/eller rörelser främst får agera stöd till det skrift- och verbalspråkiga. Gällande stöd är det intressant att notera att det verbalspråkiga sällan används som stöd till icke-verbala, utan när det gestaltande står i fokus får det oftast stå för sig själv som exempelvis i Hållrummet där barnen har fått i uppdrag att bygga hållrum, men bygger torn. Att barnen bygger torn i stället för hållrum kan även bero på att materialet (stora kartonger) inte stödjer begreppet håll i samma utsträckning som exempelvis materialet tyg med håll i, som finns i Jordhålet.

Icke-verbala kommunikativa händelser kan även kopplas till relationer och maktförhållande mellan pedagog och barn. Även om en vidgad syn på litteracitet, som förespråkas av exempelvis Winlund (2020), utgår från makt på ett mer strukturellt plan visar resultatet att makt även kan utjämnas på grupp- eller individnivå när det verbalspråkiga inte blir norm. Att makten utjämnas får här också en positiv påverkan på relationerna mellan barn och pedagog. Ett exempel är på Gården under "håll-dansen" då det blir mer utjämnat mellan pedagog och barn gällande vem som leder och vem som följer. Det kan därmed sägas att på samma sätt kännetecknas icke-verbala kommunikativa händelser av tilltro till barnet som resurs i sin egen litteracitet- och språkutveckling.

I de icke-verbala kommunikativa händelserna framstår inte heller något som rätt eller fel, utan det gemensamma samhandlandet i sig står i centrum. Ett exempel är aktiviteten i Hålrummet där meningsskapandet för barnen blir byggandet i sig, vilket bidrar till barnens engagemang och lust att delta aktivt, trots att de till fullo inte har förstått innebörden av ordet hålrum. Den lust, nyfikenhet och det engagemang som barnen visar oavsett aktivitet kännetecknar även icke-verbala kommunikativa händelser i sammanhanget, inte minst uthålligheten över tid som barnen visar under hela workshoppen. Precis som Andréasson och Sandell Ring (u.å) förespråkar tas tiden till vara för språkande i olika former mellan barn/barn och barn/pedagog under aktiviteterna, men också vid förflyttningarna mellan dessa.

Även om det sker en rörelse mellan olika sätt att språka och kommunicera är verbal- och skriftspråket bärande genom workshoppen HÅL. Det innebär att även i sammanhang där icke-verbala uttryck som rörelse och gestaltning är i centrum blir meningsskapandet och språkutvecklingen tätt förknippat med verbal- och skriftspråk. Detta kan bero på att begreppet HÅL står i fokus. Det kan sättas i förbindelse med den rådande synen där litteracitet, i relation till verbal- och skriftspråk, premieras i utbildning och majoritetssamhället (se exempelvis Winlund, 2020) redan från tidig ålder.

Frågor som resultatet väcker och som kan vara ett utvecklingsområde är att undersöka vad som skulle hända om barnen fick möta och uppleva håll kroppsligt innan de introduceras för ordet och bokstäverna verbalt och skriftligt? En annan fråga som väckts är hur de medföljande pedagogerna följer upp workshoppen och barnens nya kunskaper och erfarenheter när de återvänder till förskolan? Som nämnts inledningsvis har kontaktperson på respektive förskola och pedagogen på KLC kontakt inför besöket. Efter besökets kicken folder till förskolans som påminnelse om workshoppen och dess innehåll. I datamaterialet, som denna rapport bygger på, finns inte något som visar hur barnen har fått förbereda sig inför eller hur erfarenheten följs upp efter besöket. Dessa spår är relevanta att följa upp för ett fortsatt utvecklingsarbete med att synliggöra hur icke-verbala uttryck och kommunikativa händelser kan bidra till språkutvecklande arbete i Malmö stad ytterligare.

ICKE- VERBAL KOMMUNIKATION BIDRAR TILL ÖKAD FÖRSTÅELSE

Genom att inkludera gestaltning och upplevelse av fenomen eller ord visar resultatet att barn som inte kan bokstäver eller har knäckt läskoden ändå kan bli en resurs i barngruppen. Ett exempel är barnet som förmodligen ännu inte har gjort kopplingen mellan ljud och tecknet L, vilket visar sig under "håldansen". Detta skulle kunna uppfattas som en brist hos barnet, men i sammanhanget kan barnet delta, få en upplevelse och kommunicera genom dansen. Att håll och bokstäverna, som utgör ordet, har tydliga kopplingar till den egna identiteten skapar mening för barnen som i exemplet med naveln och kläder på Lagret eller namn och våningsplan på Gården. Bilder lockar även fram ord på andra språk som exempelvis i Vattenhållet då ett av barnen använder det engelska ordet för godisklubba.

Pedagogen använder sig också av TAKK för att förstärka det verbala under reflektionen i Jordhålet, vilket kan ses som en ytterligare modalitet som involveras i språkandet i sammanhanget. I Jordhålet får barnen även i uppdrag att räkna hål som de kan hitta och röra sig mellan, under, och genom. Ett av barnen tar fasta på det och räknar upp till 22. Detta uppdrag följs inte upp av pedagogerna, men att gestalta eller använda siffror skulle kunna vara ännu en ingång till ökad språklig diversitet genom icke-verbala kommunikation.

Resultatet visar som förväntat att alla barn inte är lika bekväma när det icke-verbala är i fokus. Exempel på det är under "håldansen" där barnet som tidigare har visat att hen har "knäckt" läskoden och förstår kopplingen mellan ljud och bokstäver, inte deltar i dansen, utan mer agerar åskådare på dansgolvet. Detta kan vara kopplat till individens relation till rörelse och dans generellt, men också till föreställningar om att det verbala- och skriftspråkliga vanligtvis är hierarkiskt överordnat i utbildningssammanhang, och att det därmed uppstår en osäkerhet i en kontext där det finns andra värden som får status. Även detta antas stå i relation till den rådande synen på litteracitet i utbildning och majoritetssamhället (Se exempelvis Winlund, 2020).

För att även få barnens perspektiv på hur icke-verbala kommunikativa händelser påverkar deras språkutveckling är ett möjligt utvecklingsområde att involvera barnen i ett fortsatt utvecklingsarbete exempelvis genom att reflektera med barngruppen efteråt på plats eller senare på förskolan. Det skulle även vara intressant att ta del av barnens beskrivningar av upplevelsen genom vårdnadshavarna. Utifrån barnens tankar skulle det språkutvecklande arbetet kunna utvecklas och förändras över tid, vilket går i linje med Barnkonventionens artikel 12, och med förskolans värdegrund och uppdrag.

VERBALA OCH ICKE- VERBALA UTTRYCK SAMVERKAR I TRANSSPRÅKANDE SYFTE

I workshoppen används olika språkliga resurser, både verbala och icke-verbala för att skapa mening hos barn och pedagog. I workshoppen är det en vidgad syn på språk och språkande som gör sig gällande då olika semiotiska resurser, modaliteter, materialiteter (se exempelvis García & Li Wei, 2014) och miljö (plats, rum) (se exempelvis Burgess 2021 & Canagarajah, 2018) blir centrala resurser i kommunikationen. Endast vid ett tillfälle används ett annat språk än svenska under workshoppen och det är det engelska ordet lollipop. Med andra ord får det verbala stå till sidan för det gestaltande och icke-verbala som trans- språkande resurs. Resultatet visar dock att det kan finnas behov av verbalstöttning till gestaltandet som i exemplet med begreppet hålrum som upplevs som för abstrakt av barnen när det ska gestaltas med kartonger i Hålrummet. Som tidigare nämnts i avsnittet Metod, material och genomförande finns många olika modersmål i barngruppen. Ett utvecklingsområde skulle därmed kunna vara att involvera alla verbalspråk som finns i gruppen (pedagog/barn) som en transspråkande resurs ihop med det gestaltande och icke-verbala språkandet för att öka den språkliga mångfalden ytterligare.

REFERENSLISTA

- Andréasson A. & Sandell Ring, A (u.å.). *Vikten av att "hitta språket" och bidra till språkutveckling under hela dagen* hämtad 23-02-23 från <https://www.skolverket.se/download/18.645f1c0e17821f-1d15c34f6/1629195034677/artikel-3-vikten-av-att-hitta-sprak-2.pdf>
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Journal of Women in Culture and Society* 3, 801–831. Chicago: University of Chicago.
- Barton D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. 2. ed. ed: Blackwell; 2007.
- Björk-Willén, P. (2022). *Språkutvecklande förskola*. Ifous rapportserie 2022:1. Stockholm: Ifous.
- Burgess, J. (2021). Translanguaging and wonder: A poetic inquiry into newcomer belonging. I Burgess, J. (red), *Visual and Cultural Identity Constructs of Global Youth and Young Adults*, 246–267. New York: Routledge.
- Canagarajah, S. (2018). Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations *Linguistics*, Volume 39, Issue 1, February 2018, Pages 31–54, <https://doi.org/10.1093/applin/amx041>
- Förskoleförvaltningen Malmö stad (2015). *Språkpolicy och genomförandeplan för språkutveckling med fokus på modersmålstöd för förskoleförvaltningen i Malmö stad*. Hämtad 23-03-23 från <https://docplayer.se/19491597-Sprakpolicy-och-genomforandeplan-for-sprakutveckling-med-fokus-pa-modersmalstod-for-forskoleforvaltningen-i-malmo-stad.html>
- García, O. (2011). *Bilingual Education in the 21st Century A Global Perspective*. New Jersey: Wiley-Blackwell
- García, O. & Wei, L. (2014) *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Switzerland: Springer Link.
- Hornberg, N. (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework of educational policy, research, and practice multilingual settings*. Bristol: Multilingual Matters/Channel View Publications Ltd.
- Jakobsson, A., Nygård Larsson, P. & Bergman L. (2022). Ämneslitteracitet i skola och högre utbildning i Jakobsson, A., Nygård Larsson, P. & Bergman L. (red), *Ämneslitteracitet och inkluderande undervisning*, 15–30. Lund: Författarna och Studentlitteratur.
- Jonasson, C. (2020). *Jag har också rätt att ljudsätta världen. Om tjejer och transpersoners tillblivelse som musikkapare i musikteknologiska lärmiljöer* (Doktorsavhandling). Lunds universitet, Musikhögskolan Malmö.
- Kress, G. (1997). *Before Writing - rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Latour, B. (2015). *Tingets återställning: En introduktion till actor-network theory*. Lund: Studentlitteratur.
- Lenz Taguchi, H. (2021). Posthumanism, neomaterialism och intraaktiv pedagogik–fokus på samhandlingar mellan individer, natur och kultur i Serder, M. & Jobér, A. (red), *Vetenskapliga teorier för lärare*, 322–345. Stockholm: Författarna & Natur & Kultur.
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups.

Magnusson, M. & Nordling, M. (2019). *Att möta barns sociala språkmiljö i förskolan: flerdimensionella perspektiv*. Stockholm: Liber AB.

Nilsson, M. (2018) *Skrift och tecken i lek och utforskande*. Hämtat 23-02-24 från <https://larportalen.skolverket.se>

Schmidt, C. (2017 & 2021). *Meningsskapande undervisning*. Hämtad 23-02-24 från <https://larportalen.skolverket.se>

Skolverket (2019) *Läroplan för förskolan, Lpfö18*. Stockholm: Fritzes.

Specialpedagogiska skolmyndigheten (u.å.). *TAKK*. Hämta 2023-04-14 från

<https://www.spsm.se/stod/specialpedagogiskt-stod/sprak-och-kommunikation/alternativ-och-kompletterande-kommunikation/manuell-och-kroppsnara-akk2/tecken-som-akk/>

Wedin, Å, Petterson, M. & Warström, J. (2019) *Lek med skrift i förskolan: flerspråkighet som kommunikativ resurs*. Stockholm: Liber AB.

Winlund, A. (2020). Emergent literacy instruction: 'continua of biliteracy' among newly immigrated adolescents. *Language and Education*, 34 (3), 249–266.

Håland Anveden, P. (2017). *Språkutvecklande arbetssätt*. Hämtad 23-03-23 från https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Forskola/035-flera-sprak-i-barngruppen/del_03/Material/Flik/Del_03_MomentA/Artiklar/M35_Fsk_03A_02_framja.docx